

09 Professores são os únicos maus da fita

Manuel António Silva, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, fala-nos da estratégias da direita para manipular a opinião pública através dos seus legítimos sentimentos e expectativas com vista a caucionar assim as suas políticas. A «nova direita» tem sabido utilizar esta estratégia com elevada mestria, e até os governos «socialistas» não escapam à sua sedução.

10 Que má imagem dá a ministra dos “profes” !?

Muitos dos discursos da senhora Ministra da Educação projectam uma representação dos professores “como preguiçosos, sem formação e até arrogantes” E o pior é que tais posições são “assanhadamente expandidas pela maior parte dos órgãos de comunicação que com tanta facilidade prescindem do seu papel de historiadores do presente, de mediadores justos entre os factos e o público”. Quem o refere é José Rafael Tormenta, da Escola Secundária de Oliveira do Douro, V.N.Gaia para quem o mau ambiente gerado no quotidiano das escolas com o crescente mal-estar dos docentes põe em causa o sucesso, a viabilidade e a qualidade das instituições educativas.



11 Teresa Esteban em entrevista à PÁGINA:

“É limitador pensar a avaliação só pelo insucesso das crianças”

15 Melhor desporto ajuda a criar as novas gerações

Manuel Sérgio, Professor jubilado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, diz que o desporto só poderá transformar-se em utopia da Educação se assumir uma postura política. “O Desporto cria espaços de liberdade, designadamente no espaço educativo, que permitem ir para além do físico e atingir o que há de mais especificamente antropológico e político. Preparar uma nova geração para um mundo novo precisa de um Desporto que faça da sua prática uma prática democrática radical.

31 É preciso “dar” mais ciências exactas e ciências naturais

“Os estudos de um aluno, no mundo de hoje, não se podem reduzir às Humanidades em nenhuma circunstância”. Quem o diz é Jaime Carvalho e Silva, do Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra, em artigo publicado na rubrica “Do Secundário”. Para este professor “não é admissível que, no século XXI, haja alunos que terminem a sua formação de Matemática e Ciências Exactas ou Naturais no 9º ano de escolaridade”.

Estado-Providência pode sobreviver

Falência anunciada é expediente para privatizar o social

Ler dossier
pág. 35, 36 e 37

Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Não são só aulas também se faz ciência

ler reportagem páginas 24 e 25

Nas escolas, é preciso ler criticamente a TV, o que circula na Internet, assim como todos os textos que circulam socialmente (...) é preciso romper com os parâmetros da Lingüística e com a restrição da abordagem da leitura ao ensino de língua e literatura. A leitura crítica dos novos textos é uma questão a ser enfrentada por todos.

Mudaram os textos E as leituras nas escolas?

“Texto não é mais sopa de letrinhas”



IE / FN

COMUNICAÇÃO e escola

Raquel Goulart
Barreto
Universidade do Estado
do Rio de Janeiro

Este título pretende dar conta de uma lacuna importante na tentativa de aproximar educação e comunicação. Por um lado, pode soar estranho, já que textos são produzidos para serem lidos. A leitura é a sua destinação, sua razão de ser. Por outro lado, a pergunta contida no título é pertinente para o encaminhamento das questões relativas às práticas de leitura na contemporaneidade.

Até há pouco tempo, diante da palavra leitura, pensava-se imediata e exclusivamente no texto escrito. Assim, para desenvolver a habilidade de ler, a única condição a ser satisfeita parecia ser a alfabetização. Na música popular brasileira, uma crítica a esta perspectiva foi feita por Chico Buarque, em Almanaque, através da indagação a respeito de “quem foi que inventou o analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor”. Uma resposta tem sido, especialmente nos chamados países do Sul, a promoção de campanhas para a erradicação do analfabetismo.

Face ao reconhecimento da existência de um enorme contingente de analfabetos funcionais, mesmo em países centrais como os Estados Unidos da América, a noção de alfabetização foi sendo substituída pela de letramento, superando a perspectiva da mera decodificação de sinais gráficos, remetendo às mais diversas situações de uso da linguagem verbal escrita.

Talvez esta linguagem seja a chave para a aproximação das questões relativas a textos e leituras nos atuais contextos midiáticos e escolares. Para usar a expressão de alunos de uma escola pública no Rio de Janeiro, “texto não é mais sopa de letrinhas”. De fato, com as novas tecnologias da informação e da comunicação, os textos se tornaram mais complexos, tecidos não apenas por palavras, mas por imagens e sons, articulados e, na maioria das vezes, em movimento.

Os novos textos, tecidos por múltiplas linguagens, implicam condições técnicas de produção inacessíveis à maioria das escolas, o que pode explicar, em parte, a disjunção de textos e leituras no imaginário social. É como se a concepção de texto tivesse sido ampliada pelo afastamento da sua destinação, a ponto de mudarem os textos (midiáticos) e permanecerem as leituras (escolares). Um indício pode ser encontrado em expressões como: “ler um texto” (escrito) e “ver TV”.

Nas escolas, é preciso ler criticamente a TV, o que circula na Internet, assim como todos os textos que circulam socialmente. Em outras palavras, é preciso romper com os parâmetros da Lingüística e com a restrição da abordagem da leitura ao ensino de língua e literatura. A leitura crítica dos novos textos é uma questão a ser enfrentada por todos.

Sem dúvida, esta questão não envolve apenas a coexistência de diferentes linguagens (matérias significativas) em um mesmo espaço, mas os sentidos produzidos na/pe-la dança destas linguagens. Porque palavras, imagens e sons nem sempre dançam para a convergência, reforçando umas às outras e, mesmo quando o fazem, abrem diferentes possibilidades de leitura. Às vezes, remetem a sentidos diferentes, umas pra lá, outras pra cá. Quem nunca passou pela experiência de estar apenas ouvindo TV enquanto fazia outra atividade e, diante de falas que provocassem o desejo de ver, se deparou com imagens diferentes das que palavras e sons haviam sugerido?

Os textos estão cada vez mais complexos, com texturas variadas, em função dos modos pelos quais as linguagens se articulam na produção dos sentidos. Tentar dar conta das tramas que os constituem é um movimento que esbarra na ausência de manuais de instrução. É trabalho a ser produzido a partir da observação atenta da construção dos novos textos e da abertura para as várias leituras feitas pelos diferentes sujeitos, com suas histórias e seus lugares de ver/ouvir/dizer/ler. Porque o chamado modelo escolar de leitura, de inspiração autoritária, tende a buscar “a” interpretação correta, perdendo a sua dimensão substantiva, necessariamente plural.

Erva moira

Comprei “A Noiva Das Astúrias”

A rádio é, de facto, a oficina da poesia. No passado dia 21, Dia da Poesia, em pessoa, guardei no ouvido, logo pela manhã, a notícia do lançamento de “Epifanias”, o mais recente título de originais de Fernando Echevarría, uma edição “Afrontamento” que também celebra os 50 anos de carreira literária do poeta. Descubro que a Antena 1, da Radiodifusão Portuguesa, prepara um dia dedicado aos novos poetas. Descubro, na Internet, a lista com as horas em que os poetas vão entrar no ar (Ana Horta, José Mário Silva, Jorge Reis Sá, Henrique Manuel Bento Fialho, Rui Ventura, José Luís Peixoto, Tiago Gomes, Rui Lage, Rita Taborda Duarte, José Rui Teixeira, de novo Ana Horta e Nuno Moura) e descubro que a selecção dos nomes pouco me diz. Sinal que ando a ler pouco poesia.

À hora do almoço, na Praça da Alimentação da minha doce rotina, troquei meio pão por meia visita à Livraria Bertrand. Comecei por recordar o discurso que Lorca proferiu aquando da inauguração da Biblioteca de FuenteVaqueros - “Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro”. Fingindo-me desvalido também pedi um livro, mas as “Epifanias” de Echevarría ainda não estavam disponíveis. Acabei por comprar “A Noiva das Astúrias” de Eduardo Guerra Carneiro e tive saudades dele e do tempo em que ambos, ele jornalista no “Diário Popular” e eu jornalista no “Jornal de Notícias”, andamos pela margem esquerda do Guadiana, em plena Presidência Aberta de Mário Soares pelo Alentejo, a dar a notícia do cancelamento, por indisposição física presidencial, da visita a Serpa. “Lá vai Moura, lá vai Serpa, e as Pias ficam no meio”.

“Parecia um mendigo // Parecia um mendigo na rua // Garrett. Depois vi melhor, à porta de sete; // vagabundo & músico. Não tinha // instrumentos. Era só assobio e a mão // que batia naquele caixotão. Parava // por vezes essa melodia: ladrava // de cão e o gato imitava. // Olhei-o nos olhos – surpresa brilhava // – e ele respondeu, com largo sorriso. // Retomou a música, com assobiadela: // mais pandeiro cavo no tal papelão. // Passavam caixeiros e a boa crioula, // madames e tipos, bem engravatados. // É isto, Cesário, que marca Lisboa?”
Até breve Eduardo & etc.

Júlio Roldão
21.03.2006

Na secção de passatempos de muitos jornais e revistas costumam aparecer duas imagens semelhantes. O autor desafia-nos a descobrir as diferenças. As imagens vêm normalmente acompanhadas de um rodapé com os dizeres: «estes dois desenhos são diferentes em oito pequenos detalhes, será que os consegue descobrir?» De facto, os desenhos diferenciam-se apenas por detalhes tão insignificantes que só com muita atenção os descobrimos. Agora, sempre que olho estes desenhos dos jornais lembro-me do Governo de José Sócrates. O governo dele é tão semelhante a um típico governo de direita que apetece fazer o desenho e pedir a qualquer um que descubra as diferenças.

Os bonecos dos jornais, regra geral, diferenciam-se em oito pequenos detalhes. Coisas sem importância, uma bota preta em vez de branca, uma folha a menos no chão, um passarinho a mais no ar, um cabelo a menos na careca do homem, uma antena trocada no caracol... detalhes. No dois desenhos do Governo de Sócrates, o da esquerda e o da direita, ainda não consegui identificar os oito detalhes que possivelmente os diferenciam.

Esta semelhança traz a direita civil portuguesa muito animada e a direita partidária desanimada. Esta, temendo perder parte da freguesia começou primeiro nervosamente à canelada por baixo da mesa e agora, mais assanhada, ao estalo por cima dela. É que a nossa direita vive entre o amor e o ódio a Sócrates. Vê nele um seu líder real. O homem de pulso capaz de bater feio e forte na população e de abraçar e sacudir os ossos com entusiasmo aos notáveis, ao «povo superior». A direita partidária odeia porque teme a concorrência, mas a direita civil entusiasma-se porque a população vai entrando nos eixos. Começa a saber-se quem manda e quem obedece, quem substitui o cinto por um barão e quem dança.

José Sócrates é um rapaz com pouca instrução política e menos experiência. Seguiu o percurso normal de qualquer rapaz de província filho de gente simples e boa sempre de bem com o padre da freguesia. «Tirado» o curso arranjou emprego na autarquia (onde havia de ser?). Nos tempos livres «meteu-se na política». Entre os partidos que

Estes notáveis de esquerda distinguem-se dos da direita por coisas pequenas. As diferenças estão em pequenos detalhes como o de escolher um bom vinho para uma refeição de excelência ou, mais radical, no uso ou não uso do preservativo. O notável conselheiro de esquerda escolhe um bom vinho em nome de sentimentos populares e não rejeita a possibilidade de usar preservativo se for caso disso. O notável de direita escolhe um bom vinho em função do bom nome e excelência social do produtor e nega-se a usar preservativo não vá o inferno um dia clamar por ele. Pequenos detalhes.

A realidade é o que é e, trinta e dois anos depois da Revolução de Abril, não vale a pena ficarmos muito amargurados com o caldo político que se gerou. O problema não é só nacional, corre mundo. Sobretudo não vale a pena carregarmos a culpa. Ao fim e ao cabo, o nosso país tem um longo litoral e a culpa é do mar que bate muito na costa. Mas também não vale a pena olhar para esta cena como uma futilidade ou fatalidade. Se as coisas são o que são, vale a pena irmos tomando nota e murmurando que podem ser de outra maneira. O fim do império soviético provocou um movimento de regressão civilizacional. Não porque o capitalismo de estado da URSS representasse uma vanguarda civilizacional, antes pelo contrário, mas porque funcionava como força desmotivadora da sobre-exploração dos trabalhadores nos países de capitalismo privado. Nestes países, agora sem concorrência política à vista, criou-se um monopólio da política que nos impõe um pensamento único dominante. Tal monopólio considera o neoliberalismo como a única forma de pensamento escoreito e de prática política aceitável. Em Portugal somos bafejados por um só discurso e uma só prática, a moeda do poder não tem duas faces apresentando-se com a mesma imagem e substância nos dois lados. Não só as forças económicas, e os seus ajudantes, mas a maioria dos notáveis, a começar pelos intelectuais, conforma-se e deleita-se com este unanimismo nacional e mundial.

No campo da educação, que é a área que nos diz mais respeito, o conformismo com a ineficácia do sistema educativo e com a incapacidade em promover um ensino de qualidade para todos, vai fazendo caminho. Os dirigentes do sector, não só cá como lá fora, desistiram de acreditar que a educação de excelência pode ser para todos. E por isso aparece «uma nova geração de políticas educativas» promotoras da segregação entre escolas. Faz-se muita propaganda à de elevar a formação científica, cultural e social da população, medidas se tomam na alcançarmos esse Como se quer ele-

ras da segregação entre escolas. necessidade científica, culturais que prática para objectivo?



Descubra as diferenças

potenciam o acesso ao poder escolheu aquele que na terra, e no momento, apresentava mais vagas e melhores perspectivas de cultivo de amizades pessoais e de carreira. Nada de política e menos ainda de ideologias. A política, nestes casos da vida real, não implica uma escolha ideológica, mas apenas um modo de pôr em prática o senso comum, o instinto e o entusiasmo de cada um. O percurso seguinte de Sócrates é de todos conhecido. O líder do partido, homem originariamente da terra, levou o rapaz brevemente a secretário de estado e ainda mais brevemente a ministro. Feito um estágio de «comentador televisivo» estava pronto para grandes feitos nacionais. Este tipo de políticos, normalmente, afirmam peremptoriamente a sua autoridade na razão directa da sua vulnerabilidade. Têm de manter uma aparência de segurança, embora saibam que estão em pleno processo de aprendizagem. E neste processo absorvem, como uma esponja, os conselhos de um certo tipo de notáveis. Não de todos os notáveis, pensam mais aqueles que sendo formalmente da área política do «príncipe» não destoam da retórica dos notáveis do campo político que lhe é formalmente adverso. Para Sócrates, em processo de aprendizagem, a opinião do povo não conta. Os mais influentes conselheiros de Sócrates são os homens de topo, os notáveis disto e daquilo, que se apresentam publicamente como sendo de esquerda mas partilham a vida prática e todas as soluções políticas, económicas, culturais ou sociais da direita.

var a competência científica dos alunos se eles têm pouco acesso a essa área e, em conjunto com os professores, são desviados para as AE (actividades de entretenimento)? Vivemos o tempo de um só modo de ver. Tempo de confusão e indecisão e de grandes trapalhadas. Boa parte dos nossos equipamentos sociais caíram em desuso, mas isto não significa que haja só um caminho e que ele seja o velho e esburacado liberalismo. Há, possivelmente, outros caminhos a inventar e a abrir. Vamos lá conversar. Façam-se outros planos e outros desenhos. Procurem-se os caminhos para um outro mundo, onde não percamos o pouco bem estar que ainda temos e onde se permita a esperança a todos os povos do mundo.



José Paulo Serralheiro

Hoje, não há espaço para a liberdade, para a opinião, para o debate, para a reflexão e para a proposta de mudança consequente. Na escola cumpre-se o que Rubem Alves, esse notável pedagogo e escritor, disse: “para a burocracia, o que interessa é o que vem no relatório, não as crianças”; no desporto, digo eu, por aqui, mais vale um título de campeão que uns milhares a praticarem desporto educativo, regular e portador de futuro.

Politicamente, vejo-o um pistoleiro montado no cavalo do poder. Aliás, o “cheiro a pólvora” sempre o fascinou. Ele é, de facto, um exímio jogador das circunstâncias políticas que o momento aconselha. A história vem de há muito: desde o apoio a Oliveira Salazar (são testemunho inequívoco os artigos publicados no antigo e situacionista Voz da Madeira), passando pelo elogio dos bombistas dos anos 70 até senhorio da Autonomia. Aquilo que o jornalista madeirense Tolentino de Nóbrega, recentemente condecorado pelo ex-Presidente da República, Dr. Jorge Sampaio, caracterizou, no Público, de Jardim I (o colonialista), Jardim II (o separatista) e Jardim III (o autonomista). Acrescento, agora, Jardim IV (o ditador).

laranja, onde os assessores têm um papel determinante na criação de um “apartheid” que não estimula a reflexão crítica e, como escreveu Umberto Eco (in Apocalípticos e Integrados) apenas conduz à “hipnose” de quem lê, vê ou ouve. Para o senhorio-ditador, mentor desta sociedade despersonalizada, domada, de ombros caídos, passada ao ferro uniformizador da verdade única, compete ao jornalista (ao professor, também) colaborar, activamente, no domínio da indústria da consciência.

O senhorio-ditador é, de facto, um espertalhão. Tem a es-



Os novos colonos

IE / FN

EDUCAÇÃO desportiva I

André Escórcio

Mestre em Gestão
do Desporto

Professor da Escola B+S
Gonçalves Zarco/Funchal
andreescorcio@netmadeira.com

Em tempos disse: os jornalistas de lá (leia-se Continente) são “patetas” e, por aqui, a “limpeza” vai começar. O tipo de limpeza, esse, não clarificou. Sabe-se, porém, que a vida de alguns profissionais da comunicação social madeirense, aliás, desde há muito, não corre de feição. Os que escrevem com independência e honestidade, os que não se curvam nem pagam tributo, os que são eles próprios com os seus princípios, valores e as convicções que transportam, os que tentam ir ao fundo das questões ou, no mínimo, conseguem olhar para o outro lado da coisa, os que sabem correlacionar factos internos e externos, os que têm arquivo e memória, os que investigam, os que não sorriem perante a palhaçada circense e a verborreia comiceira das inaugurações, esses, para o senhorio-ditador, constituem uma espécie daninha imprópria da “Madeira Contemporânea”. A bem do povo superior urge liquidá-los. De forma “raffinée”, como então foi salientado. Sem qualquer tiro mas, em alguns casos, fazendo sangue no ambiente familiar. Porque das duas uma, como escreveu Aor da Cunha: ou cumprem uma finalidade não incomodante, não provocadora de tensão e, por isso mesmo, ajudam a “fazer a industrialização da cabeça” ou, se tentam continuar a “mostrar o excepcional, diferente, estranho, curioso, insólito” (...) numa atitude de ameaça àquilo que o senhorio-ditador entende como consciência feliz da população, através do rompimento da sua “estabilidade psíquica”, obviamente que pagam tal atrevimento. Percebe-se tudo isto na leitura de A Caixa Negra, de Jorge de Campos. Dir-se-á, então, para que sobrevivam nesta Região de interesses políticos e oligárquicos, o jornalista (o professor, também) tem de mandar às malvas a ética e a deontologia, os princípios e os valores, entrar no rebanho e produzir textos (aulas, também) que cumpram, exactamente, os critérios ideológicos e particulares do senhorio-ditador, interpretando o papel tipo voz do dono. A censura é, portanto, hoje, “raffinée” e o lápis, antes azul, transformou-se numa caneta de veludo

cola do antigo regime. Recentemente, através dos seus deputados na Assembleia Legislativa da Madeira, subcreveu, pasme-se, um deplorável requerimento, solicitando um exame às faculdades mentais de um deputado por indícios de “demência”. Apenas porque o deputado teve a coragem de dizer o que muitos pensam, que a Região da Madeira está politicamente dominada por uma “oligarquia mafiosa e criminosa” e “transformada, por inacção do poder judicial, num verdadeiro paraíso criminal”.

Questionará o leitor, que terá tudo isto a ver com a política de Educação onde o desporto se enquadra? Tudo. Porque não há, hoje, espaço para a liberdade, para a opinião, para o debate, para a reflexão e para a proposta de mudança consequente. Na escola cumpre-se o que Rubem Alves, esse notável pedagogo e escritor disse: “para a burocracia, o que interessa é o que vem no relatório, não as crianças”; no desporto, digo eu, por aqui, mais vale um título de campeão que uns milhares a praticarem desporto educativo, regular e portador de futuro. Como não há forma de dar uma volta a isto, como docente, contento-me com as palavras de esperança de Rubem Alves “(...) enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo (a minha terra) pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro (...)”. Subtilmente, caminho por aí.



VIOLÊNCIA ESCOLAR

Um em cada três adolescentes alemães teme violência na escola

De acordo com uma sondagem realizada recentemente na Alemanha um em cada três adolescentes deste país tem receio da violência no meio escolar e um em cada cinco já foi agredido pelo menos uma vez na vida.

“Estes resultados não me surpreendem e confirmam apenas aquilo que já se pensava”, diz

a psicóloga Mechthild Schifer, explicando que “num universo de dez milhões de alunos, cerca de meio milhão são regularmente atormentados pelos colegas”.

No contexto desta violência, têm vindo a ganhar destaque as agressões filmadas através de telefones portáteis e posteriormente difundidas

na Internet. Este fenómeno já tinha sido detectado na Grã-Bretanha e está cada vez mais popularizado na Alemanha.

Um estudo da Universidade de Bochum, realizada no ano passado, tinha concluído que os agressores são na sua maioria rapazes e que justificam frequentemente a sua atitude com a “defesa da honra”.

02.03

Salários dos chefes com maiores aumentos

O ganho médio mensal dos trabalhadores por conta de outrem a tempo completo foi de 945,39 euros em Abril de 2005, segundo um inquérito da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho. (...) A variação (nominal) entre Abril de 2004 e Abril de 2005 no ganho dos dirigentes foi de 8,6 por cento; todas as outras classes discriminadas pela DGEEP registaram ganhos inferiores - empregados (3,9 por cento), operários (2,7 por cento), aprendizes (5,2 por cento).

02.03

Programa mais exigente a partir de Setembro

O Ministério da Educação pretende imprimir um grau de complexidade mais elevado aos programas de informática para professores, no próximo ano lectivo. O objectivo é que depois da formação básica em TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação, os docentes sejam capazes de elaborar uma página na Internet, sobre a escola, por exemplo, e de a ir actualizando, de acordo com as necessidades.

03.03

Ministério penaliza grevistas

Os professores que aderiram à greve ao prolongamento do horário foram ameaçados de não receber o vencimento completo do mês. O Ministério da Educação pondera descontar-lhes o dia inteiro, ainda que tenham cumprido as horas lectivas que lhes estavam designadas. A Fenprof não aceita.

04.03

Aumentam cursos técnicos

Até 2010 serão criados 450 novos cursos de cariz profissional, técnico, vocacional e artístico, nas escolas secundárias, disse (...) em Faro, o secretário de Estado da Educação. Segundo Valter Lemos, o objectivo é cativar os alunos do Ensino Básico e os cerca de 350 mil jovens que abandonam o ensino sem terem concluído a sua formação.

05.03

Professores a perder poder de compra

O secretário-geral da Federação Nacional dos Sindicatos da Educação (FNE), João Dias da Silva, disse (...) que os professores do ensino público perderam oito por cento do poder de compra nos últimos quatro anos. "Depois de, em 2002 e 2003, os salários dos professores do sector público terem estado congelados, o ano de 2005 foi marcado pela determinação do início de um período de 18 meses de congelamento das progressões na carreira" (...).

Enquanto brilham para fora, os olhos do Marcos são meus guias, e neles fundo o meu olhar, para me ir refazendo. Mas se o seu olhar se volta para dentro, a viagem interior que enceta concede-me idêntico deambular de rumos novos, que percorro se quiser e se ele quiser.

Sempre que o Marcos fica a olhar-se, pressinto transformação, sínteses, socializações primárias... E fico apreensivo. Sei que tudo o que o Marcos precisa saber para saber quem é, maugrado o livre arbítrio de que for capaz, vai aprendê-lo nos encontros e desencontros que a vida lhe reserva. Vai modelar-se nas atitudes que observar. Irá crescer e aprender-se nos actos e demissões das pessoas que partilharem os seus caminhos. E há-de encontrar as pessoas dos seus professores.

Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas preocupa-me ainda mais o que ensinam. Ainda que de tal possam não ter consciência, transmitem valores. E, em função do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo. Já dizia o Jung que, por força destes desmandos, todos nascemos originais e morremos feitos cópias...

Já deparei com personalidades moldadas numa concepção imutável de sociedade. Mas também conheci professores que consideravam ser possível prever a evolução das dinâmicas sociais e o modelo de cidadão adulto, vinte anos após a "formatação" cívica operada pela escola. Amiúde, leio em manuais escolares a expressão "educar para a cidadania". Se bem entendo o sentido da frase, tratar-se-á de moldar o indivíduo numa lógica de sequencialidade regressiva, treinando-o, agora, para um posterior desempenho social, que se crê, por sua vez, ajustado a um determinado modelo de sociedade futura. Exactamente no estilo do faz-de-conta-que-já-somos-para-sermos-quando-formos, que acaba sendo um exercício que é fim em si próprio.

Há escolas onde tudo é negação da cidadania. Nessas escolas, a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos, que passam de sala em sala, no ritmo pautado por uma campainha, e deparam com professores afáveis ou permissivos, uns exigentes, outros autoritários (para estes, parafraseando a Patrícia, o ser humano é nada, somente as regras são importantes e devem ser seguidas a qualquer preço). Não saberão que a cidadania, como a pedagogia, se aprende a par e é exercida com os outros? Se os professores estão sozinhos, encerrados em salas de aula, entregues às suas certezas e disfarçando angústias, que espaços de exercício de cidadania as escolas disponibilizam? Manda a verdade que diga que a cidadania pode ser exercida mesmo por profissionais que estão sozinhos, mas não cultivam a solidão. Há escolas onde a cidadania acontece. Numa reunião de Assembleia, um miúdo, que fora transferido para a nova escola há menos de um mês, pediu a palavra pela primeira vez. E disse:

- "Para que é que estamos para aqui a discutir? Na outra escola, as professoras diziam o que devíamos fazer... e pronto! O miúdo já tinha feito cinco anos de "educação para cidadania", mas não sabia que ainda estava a começar a tirar o curso de "educação na cidadania". A "lição" seguinte foi-lhe ministrada por um colega mais antigo na escola, quando contestou uma decisão dos professores:

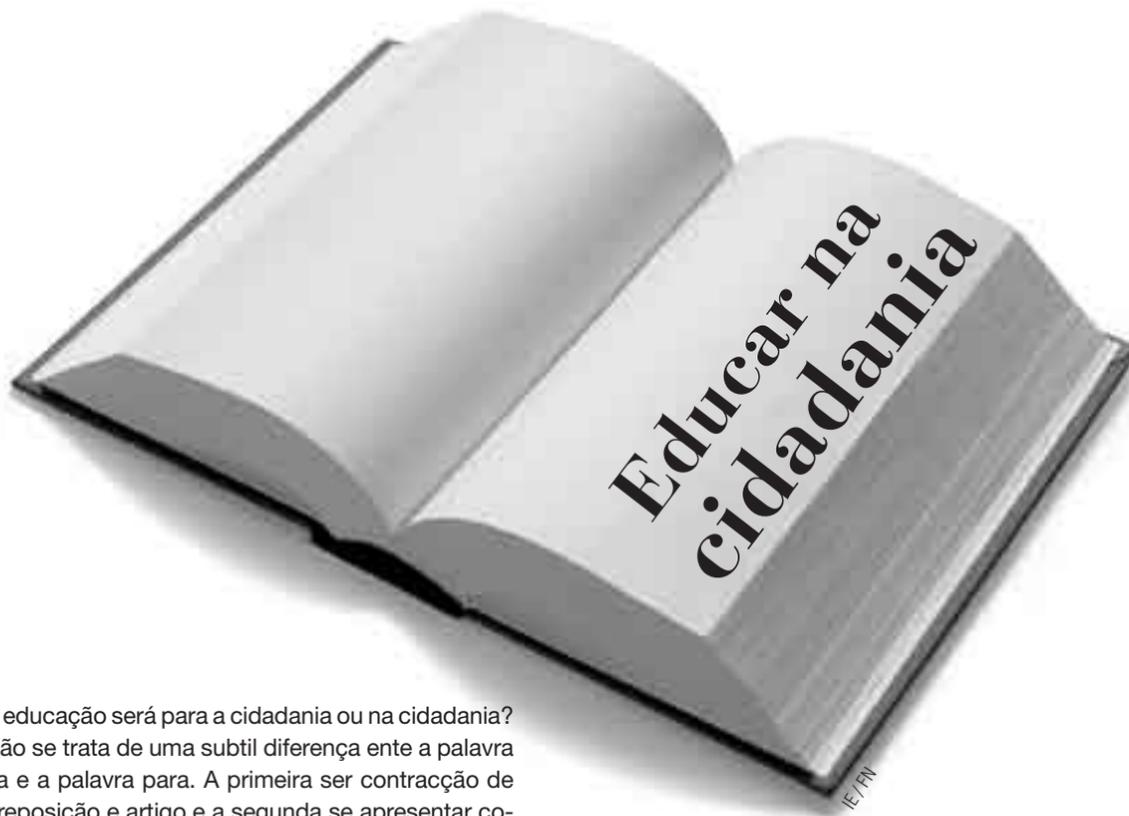
- "Eu não gostei nada de o professor ter feito as equipas. Ainda por cima deu barraca, só houve zaragata e não houve futebol mesmo nenhum".

Ou quando a Marta, no calor de uma discussão, sem abdicar do exercício de cidadania, manifestou compreensão de que o estatuto de professor é o estatuto de professor e não se confunde com o estatuto de aluno:

- "Ó professora, eu acho que já percebi. A senhora já aprendeu isto antes de mim, não foi?..."

Não se pense que estas situações de "educação na cidadania" são exclusivas de uma escola isolada. Há muitas e excelentes experiências de "educação na cidadania", como prova uma carta de um professor-poeta de nome Carlos, que me atrevo a citar:

"Tudo mudou. As crianças já propõem questões, lançam



A educação será para a cidadania ou na cidadania? Não se trata de uma subtil diferença entre a palavra na e a palavra para. A primeira ser contracção de preposição e artigo e a segunda se apresentar como preposição simples são questões de somenos importância. Importante é o espírito da coisa, pelo que prefiro a expressão "educar na cidadania", no hic et nunc do drama escolar. Fazemo-nos no que fazemos. Aprendemos cidadania, como tudo o resto, no devir que já somos no aqui e agora.

Mas onde estão os espaços de exercício de uma liberdade responsável? Se nem os professores a exercem, como poderão ensiná-la? Assim como é absurdo pensar que, nas universidades, se ensine "métodos activos" em aulas caracterizadas pela passividade, também é inútil pensar que a cidadania pode ser ensinada em aulas expositivas amaciadas pela análise de dilemas, ou por via de discursos de moralidade duvidosa e eficácia nula. Não vamos lá com sermões...

ideias. Acreditam que a opinião delas também vale. E encontraram objectivos: ajudar meninos com dificuldades, ajudar o professor a resolver os casos de mau comportamento e a preparar reuniões. Agora, a escola é ainda mais deles. Estes momentos têm-me feito reflectir muito sobre o percurso que trilhámos até aqui. Pensar em como a Assembleia no início era uma coisa aborrecida e enfadonha. Como alguns se fartavam de abrir a boca! Insisti, por saber que estava no rumo certo. Aos poucos, deixei de ser eu a dirigir as reuniões. Comecei a sentar-me, discretamente, a um canto. Inicialmente, ia metendo a minha colherada, para que a reunião não descambasse em confusão. Cada vez menos. Hoje, participo como qualquer um dos outros. Os outros são as crianças. Para muitos professores, é difícil conceber que há outros para além de si mesmos".

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Nos últimos tempos, o fenómeno dos públicos tornou-se na principal preocupação dos técnicos dos museus, por causa de uma série de transformações de distinta natureza; entre outras: a descida do número de visitantes provocada pelo aumento da oferta sociocultural e da procura do lazer, a necessidade de conseguir novas fontes de financiamento perante a redução do investimento público na cultura, a tendência para uma maior fiscalização nos sectores da educação e da cultura, o incremento das exigências políticas dos patrocinadores dos museus, e a emergência da comparação das estatísticas de visitantes de museus como indicador do impacte das exposições.

Mas, apesar da importância adquirida pelos visitantes, os públicos continuam a ser uma das partes mais desconhecidas dos museus, uma vez que os técnicos não costumam ter em conta o seu papel, por medo de mostrar certas carências profissionais, mas também por causa da inapetência que afecta certos sectores profissionais.

Os estudos de público podem ajudar a inverter esta situação ao aproximar o museu à cidadania e a tornem parte das políticas culturais. A Associação Americana de Museus define estas ferramentas como os processos de obtenção de conhecimento sistemático sobre os visitantes de museus, actuais e potenciais, com o propósito de empregar o dito conhecimento na planificação e pôr em marcha actividades relacionadas com os públicos.



IE / FN

Os estudos de público nos museus novas ferramentas para a participação dos cidadãos nas políticas culturais locais

Os estudos de públicos, internacionalmente conhecidos como visitor studies, são fontes da planificação dos programas de captação e fidelização de públicos que proporcionam uma oportunidade para promover a participação dos visitantes na planificação de exposições a fim de lhes oferecer um serviço mais direccionado com as suas necessidades e exigências.

Os estudos de públicos, internacionalmente conhecidos como *visitor studies*, são, portanto, fontes da planificação dos programas de captação e fidelização de públicos que proporcionam uma oportunidade para promover a participação dos visitantes na planificação de exposições a fim de lhes oferecer um serviço mais direccionado com as suas necessidades e exigências.

Permitem também identificar as características dos públicos, conhecer tanto as suas expectativas como as suas preferências, para organizar os conteúdos expositivos em função dos seus interesses e adequar o discurso expositivo ao nível intelectual, físico, social e emocional dos visitantes.

Ao mesmo tempo que possibilitam fundamentar as práticas profissionais do pessoal dos museus num conhecimento museológico e museográfico sobre os visitantes, constituem um mecanismo regulador do funcionamento destes equipamentos, que permite avaliar a eficiência na gestão dos recursos da instituição e o impacte social que têm os programas e serviços socio-educativos que oferece.

Por isso, os estudos de público chegam a incidir sobre a própria instituição museística, desvelando os pontos fortes e fracos da mesma ao identificar não só as melhoras que são ne-

cessárias, senão também os resultados alcançados pela instituição.

Mas, apesar das consideráveis vantagens que podem trazer, a sua incidência é ainda escassa nos museus e centros de divulgação científica do território galaico-português, pelo que deverão ser incorporados às políticas museísticas como inovadoras ferramentas de participação dos cidadãos nas políticas culturais locais.

Pois, advogamos pela realização de estudos de público para melhorar o seu funcionamento a partir da identificação das necessidades e exigências das pessoas segundo as características que as definem; da caracterização dos vários perfis socio-culturais dos visitantes; da obtenção da valorização que fazem os usuários da oferta de serviços e programas do museu; das preferências manifestadas pelos visitantes perante a colecção de peças do museu; da medida do contributo da montagem da exposição ao estabelecimento das relações temáticas e cronológicas previstas no projecto expositivo; e do conhecimento do grau de satisfação mostrado pelos visitantes da exposição.

Tudo a fim de poder proporcionar aos cidadãos uma oferta de serviços adequada às suas demandas, como passo prévio para a fidelização de amigos do museu e o desenho de campanhas de captação de novos públicos; e como indicador do grau de atracção do património cultural e do impacte da sua difusão-extensão na comunidade local. Também como uma oportunidade pedagógica aberta à criatividade e às suas múltiplas expressões para a formação da cidadania.

ÉTICA e educação

Pablo Souto

Departamento de Teoria da Educação, Historia da Educação e Pedagogia Social da Universidade de Santiago de Compostela, Galiza

NÃO SOMOS SÓ NÓS

Países anglófonos europeus sem competências nas línguas estrangeiras

Os britânicos estão na cauda da Europa no que se refere à aprendizagem de línguas estrangeiras. De facto, de acordo com uma sondagem realizada em Fevereiro pelo Eurobarómetro da Comissão Europeia, menos de 38 por cento dos habitantes do Reino Unido afirmam-se capazes de manter uma conversação em pelo menos uma língua estrangeira, contra uma média de 56 por cento dos europeus continentais. A Irlanda – não por acaso um outro país anglófono – encontra-se ao mesmo nível da Grã-Bretanha.

“A situação é semelhante um pouco por todo o mundo onde o inglês é a língua materna”, diz Linda Parker, directora da Aliança para o Ensino das Línguas, situada em Rugby, ao norte de Londres. “Sendo uma língua mundial, muitas pessoas julgam não ter necessidade de aprender uma língua estrangeira.” E a avaliar por uma decisão de 2004, que suprimiu o ensino obrigatório de línguas estrangeiras a partir dos 14 anos, o Reino Unido arrisca-se a agravar esta situação.

Fonte: AFP

06.03

Só 97.767 Empresas entregaram relatório

Mais de 75 por cento dos estabelecimentos empresariais continua a não enviar o obrigatório relatório de actividade dos serviços de Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho para o instituto competente. Em 2005, apesar de ter subido, o número de empresas que cumpriu a lei não chegou aos 100 mil. Menos de um terço do universo dos estabelecimentos que o deveria fazer.

08.03

Governo quer formar 350 mil trabalhadores

O Governo quer mobilizar 350 mil portugueses para cursos de dupla certificação (escolar e profissional) em horário pós-laboral. O ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, José Vieira da Silva explicou que o objectivo deste tipo de cursos é habilitar os frequentadores com uma certificação escolar do 9º ou 12º anos de escolaridade e, simultaneamente, com uma certificação profissional.

09.03

Custo do trabalho acelera apesar do desemprego

Os custos de trabalho em Portugal aumentaram 3,9 por cento em 2005, num ano em que o desemprego atingiu um máximo histórico e a economia nacional cresceu apenas 0,3 por cento do PIB. (...) A nível internacional, o país apresenta a segunda maior contenção de custos salariais. Excluindo a Alemanha, onde tem havido cortes nominais na remuneração, o crescimento da compensação do trabalho em Portugal é menor que o desenvolvimento da União Europeia (menos 0,9 pontos).

13.03

Comissão propõe extinção de 114 organismos públicos

A comissão Técnica do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado propôs ao Governo (...) a extinção de 114 organismos públicos (...). A proposta propõe a extinção e/ou fusão de institutos, conselhos consultivos, comissões e direcções-gerais, um conjunto de organismos que engloba cerca de 10 mil funcionários.

15.03

Reitores aprovam exame nacional à carreira de professor

Os reitores das Universidades concordaram (...) com a criação de uma prova nacional de admissão à carreira de professor, uma das medidas propostas pelo Ministério da Educação para alterar as condições de acesso à profissão docente. De acordo com a proposta, será exigido aos professores da antiga primária a conclusão de apenas um ciclo de estudos superiores (grau de licenciatura, com a duração de três ou quatro anos) e aos restantes a conclusão de dois ciclos (licenciatura e mestrado).



IE / FN

A natureza na arena cultural

Somente compartilhando os significados que circulam pelas sociedades – seja através das relações de amizade e vizinhança que estabelecemos, dos programas que assistimos na televisão, dos cursos que fazemos, das revistas e livros que lemos, das notícias que escutamos no rádio – é que vamos aprendendo a ver e a ler de determinada forma as coisas do mundo e a estabelecer relações com os outros e com a natureza.

Os modos como enxergamos e nos relacionamos com a natureza são frutos do momento histórico em que vivemos. Muitas vezes, não percebemos que os nossos atos, as maneiras de narrar acontecimentos, os modos de vermos a nós mesmos e aos outros, tudo isso, são negociações que vamos estabelecendo diariamente com os significados que nos interpelam através da cultura. Somente compartilhando os significados que circulam pelas sociedades – seja através das relações de amizade e vizinhança que estabelecemos, dos programas que assistimos na televisão, dos cursos que fazemos, das revistas e livros que lemos, das notícias que escutamos no rádio – é que vamos aprendendo a ver e a ler de determinada forma as coisas do mundo e a estabelecer relações com os outros e com a natureza.

Como já nos alertou Wortmann (2001), há uma multiplicidade de representações de natureza circulantes na cultura implicando em modos diferenciados de estabelecimento de relações dos humanos com a mesma. Contudo, precisamos estar atentos para não pensarmos que cada indivíduo, solitariamente através de sua consciência, seja capaz de construir sua própria ideia de natureza.

Uma outra questão que precisamos considerar é que, em um mesmo momento histórico, diferentes representações culturais de natureza circulam pelas sociedades e, muitas vezes, contestam-se mutuamente. Podemos ver, por exemplo, uma variedade de significações em torno da questão dos produtos transgênicos. Há diferentes modos de significá-los e, tais maneiras, dizem respeito aos diversos interesses em jogo nessa disputa.

Tomando como modelo as discussões em torno da soja transgênica no Brasil, podemos dizer que alguns agricultores defendem a liberação do seu plantio, pois avistam nela maiores possibilidades de ganhos econômicos; por outro lado, muitos ambientalistas consideram pouco seguro para a saúde humana e para o meio ambiente a liberação total do plantio dessa variante de soja. E mais, alguns outros sujeitos atrelados a outros movimentos sociais militam pelo plantio da soja convencional, defendendo o não favorecimento comercial de apenas uma grande empresa detentora dos direitos de fabricação e de comercialização das sementes transgênicas – no caso da soja atrelando a venda das sementes à aquisição do agrotóxico, pois elas se tornaram resistentes à sua aplicação.

Importante destacar, ainda, que ao explicitarmos essa arena cultural – essa luta por imposição de significados em torno dos alimentos transgênicos –, não esgotamos todas as posições que se vislumbram sobre a questão. Através desse exemplo marcamos somente que há uma multiplicidade de formas de ver, ler, narrar e se relacionar com a natureza. E mais, não há uma única forma, também, quando focamos um mesmo período ou uma aparente mesma conformação cultural.

De acordo com os códigos culturais que são compartilhados pelos sujeitos, algo que é visto como uma “solução” para alguns pode, também, ser compreendido como um “problema” para outros. Tal antagonismo, aqui exemplificado de forma simplificada, não se refere, apenas, a uma questão de consciência individual. Lembramos que as posições que tomamos e os entendimentos que assumimos são frutos dos códigos culturais que compartilhamos.

Referências Bibliográficas

WORTMANN, Maria Lúcia C. Da inexistência de um discurso unitário para falar da natureza. In: SCHMIDT, Sarai. A educação em tempos de globalização. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**CULTURA
e pedagogia**Leandro Belinaso
GuimarãesProfessor da
Universidade Federal de
Santa Catarina, Brasil.

07

a página
da educação
abril 2006

Educação, pedagogias românticas e investigação educacional



IE / FN

De uma opinião pública mais ou menos dispersa e anónima – que tem centrado as causas dos males da educação nos professores, nas escolas, nos alunos e famílias e na sociedade em geral – crescem agora as vozes de alguns intelectuais, em geral exteriores à educação, que colocam na formação de professores e nas Ciências da Educação as causas fundamentais das deficientes aprendizagens.

Referi num texto anterior (Fev. 2006) que a formação de professores vive, nos últimos tempos, tensões com diversos pontos de incidência, nomeadamente, o lugar dos conteúdos científicos e pedagógicos, a diversificação dos contextos e formas de formação, e os modos de regulação e certificação profissional. Sublinhei a importância crucial da investigação educacional para orientar e apoiar as melhores escolhas para uma nova formação de professores. No caso Português, essa formação tem vindo a ser colocada em questão, oportunisticamente ou não, a propósito de diversas circunstâncias conjunturais como: a implementação do Processo de Bolonha, o excesso de professores, de cursos e de instituições formadoras e a baixa qualidade das aprendizagens dos alunos nos três níveis de ensino. Mas é, sobretudo, nas opiniões de alguns acerca das causas dessa baixa qualidade e no lugar da investigação educacional na qualidade das aprendizagens que vou centrar as linhas que se seguem.

Elevam-se as vozes de alguns sectores contra a qualidade da formação dos professores que consideram ser a principal causa da baixa qualidade nas aprendizagens das crianças e jovens. Para isso haverá muitas causas das quais, na verdade, não é possível excluir a qualidade da formação dos docentes. Quanto ao seu real efeito nos produtos das aprendizagens, não parece possível ir além de fortes suspeitas. A falta de uma avaliação sistemática e consistente dessa formação, não nos proporciona outro suporte mais fiável, mas, são claras as evidências acerca das insuficientes aprendizagens escolares dos alunos. As críticas explícitas à qualidade da educação em Portugal têm vindo a adquirir novas matizes. De uma opinião pública mais ou menos dispersa e anónima – que tem centrado as causas dos males da educação nos professores, nas escolas, nos alunos e famílias e na sociedade em geral – crescem agora as vozes de alguns intelectuais, em geral exteriores à educação, que colocam na formação de professores e nas Ciências da Educação as causas fundamentais das deficientes aprendizagens. A discussão alarga-se e facilmente conquista adeptos. Culpam o monolitismo de orientações ideológicas e pedagógicas românticas e o excesso de construtivismo nas práticas docentes, na investi-

gação e na formação; apelam ao reforço de fundamentos mais racionalistas e iluministas na educação.

Neste contexto, ocorre perguntar se nós, os que temos estado na formação de professores, estamos em condições de contrariar, corrigir ou relativizar essas críticas. O que tem a investigação educacional a dizer? Qual o balanço das suas produções? Na realidade, as Ciências da Educação em Portugal, com suporte na investigação educacional, conheceram, nos últimos 20 anos, oportunidades de desenvolvimento ímpares. Foram criadas dezenas de instituições de formação de professores e alguns centros de investigação; foi realizada muita investigação, produzido conhecimento e pensamento; desenvolvidos muitos programas e projectos em diversas áreas e especialidades da educação; realizaram-se centenas de pós graduações – mestrados e doutoramentos, etc. Quais os produtos desta dinâmica? Onde está o capital de conhecimento acumulado ao longo deste período aparentemente tão fecundo? Claro que existe, e bastante, mas parece terem faltado condições para uma maior sistematização e divulgação dos resultados e das recomendações emergentes dos estudos realizados; para a coesão entre centros e projectos em torno de problemáticas de investigação relevantes para o sistema educativo; para uma suficiente consolidação de comunidades científicas educacionais enquanto núcleos de massa e debate crítico, de divulgação e comunicação com outros níveis do sistema educativo. Sobre este último aspecto, referi num texto em a Página (Novembro de 2002) que as decisões de política educativa e, em particular, as práticas de ensino em contexto real carecem de suportes em evidências e recomendações da avaliação e investigação educacional. Percebe-se também algum desinteresse da comunidade académica e de investigação pelo processo de transferência e apropriação dos resultados de estudos para/pelos agentes colocados nos contextos educativos reais. Para isso seriam indispensáveis: maior relevância dos projectos para as práticas e comunicações mais activas e próximas com as escolas e professores – projectos conjunto, formação, elaboração de materiais, etc. – que tornem compreensivos e significativos os resultados das investigações a quem tem de os aplicar.

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso
Escola Superior de
Educação de Lisboa,
ESELisboa/CIED
Carloscar@oniduo.pt

DESCONTENTAMENTO

Universidades gregas convocam greve de cinco dias

O principal sindicato de professores universitários da Grécia, a Federação Pan-Helénica das Universidades, convocou uma greve de cinco dias, em Março passado, para defender o “carácter público” do ensino universitário e para reclamar um aumento das verbas destinadas à educação.

O protesto surge em consequência da anunciada intenção do governo grego em rever a Constituição do país de forma a permitir a criação de universidades privadas, procurando, desta forma, travar o êxodo de jovens gregos para as universidades europeias.

Os professores universitários reclamam igualmente o aumento das verbas destinadas à investigação para 1,5 por cento do Orçamento de Estado (actualmente cifradas em 0,6 por cento) e a subida para 5 por cento do orçamento para a educação, considerado actualmente um dos mais baixos no seio da União Europeia, com apenas 3,5 por cento.

Fonte: AFP

17.0

Formação profissional: uma aposta antiga, cara e sem resultados

Vinte anos após a adesão à União Europeia e conhecido o peso dominante das empresas na formação profissional realizada no país (dados de 2003), o impacto sobre os índices de produtividade da aposta na qualificação dos portugueses mantém-se pouco significativa. (...) A título de exemplo, a área de serviços profissionais e técnicos, onde a aposta na formação tem sido mais significativa, a produtividade aparente (Euros/pessoa empregado) para 2002 em Portugal situou-se nos 16.600 euros, contra a média da UE-25, que é de 35.200 euros. Tal situação sugere má aplicação dos dinheiros para a formação profissional dos trabalhadores por parte das empresas portuguesas.

18.03

Governo quer empresas a pagar reformas

O Governo vai dar incentivos às empresas que criem regimes complementares para o pagamento das reformas aos seus empregados. A proposta será apresentada em sede de Concertação Social já no próximo mês de Abril, depois de fechada a discussão sobre a alteração do subsídio de desemprego. Trata-se de um instrumento opcional "de gestão e protecção dos trabalhadores" (...).

19.03

Antecipação do novo cálculo das reformas será lei já em 2007

O Governo quer antecipar a data a partir da qual todas as pensões de reforma passarão a ser calculadas com base no conjunto da carreira contributiva - e não nos melhores 10 dos últimos 15 anos - e prevê publicar as novas regras em corpo de lei já no próximo ano.

20.03

APESP contra novo plano de formação de professores

"Vemos com muita apreensão a redução dos anos de curso para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, de quatro para três anos, contrariando o já existente, e que foi para muitos dos que sempre se debateram por uma formação de qualidade para educadores, professores do primeiro ciclo e secundário, uma difícil conquista académica." A reacção é oficial e expressa a contestação da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado face aos novos princípios orientadores da formação de professores, apresentados pelo Ministério da Educação.

A «nova direita» e a educação (V)

Manipular a opinião pública através dos seus legítimos sentimentos e expectativas tem sido, pois, a estratégia adoptada por muitos governos na actualidade, caucionando assim as suas políticas de um modo que pensam seguro e com reduzidos custos. A «nova direita» tem sabido utilizar esta estratégia com elevada mestria, e até os governos «socialistas» não escapam à sua sedução. (...) Mas as estratégias adoptadas pela actual equipa do Ministério da Educação (ME) e que têm vindo a ser objecto de glorificação na opinião publicada só podem fracassar, pois todas elas transportam consigo, implícita ou explicitamente, a ideia de que são os professores e as estruturas que os representam os únicos responsáveis por todas as situações problemáticas que se vivem nas escolas!

"Nada é mais fastidioso e árido do que o locus communis possesso de delírio." O que Marx(1) porventura não imaginaria à época é que, quando tomado como modo dominante de fazer política, ele pode ser extremamente letal, pois surge como legitimador de medidas que, de outro modo, seriam objecto de fortes resistências. Manipular a opinião pública através dos seus legítimos sentimentos e expectativas tem sido, pois, a estratégia adoptada por muitos governos na actualidade, caucionando assim as suas políticas de um modo que pensam seguro e com reduzidos custos. A «nova direita» tem sabido utilizar esta estratégia com elevada mestria, e até os governos «socialistas» não escapam à sua sedução.

A análise que tem vindo a ser produzida, ao longo do último ano, à actuação do ME pela generalidade dos comentadores políticos de serviço na nossa imprensa, parece-nos exemplar para ilustrar o que acima afirmámos. A principal inferência que pode ser retirada do conjunto desses olhares doutos sobre a acção do ME é a de que tem sido bastante positiva, revolucionária até, pois visaria erradicar aquilo que designam por interesses (leia-se: privilégios) corporativos desde há muito estabelecidos e que constituiriam o principal obstáculo à melhoria do sistema educativo e à introdução das necessárias mudanças que o mesmo exigiria. O concomitante ataque ao movimento sindical, acusado de inflexível, instalado e conservador, apresentado como mais interessado na manutenção dos alegados privilégios corporativos do que no desenvolvimento dos alunos e do país, insere-se no mesmo registo. Por outro lado, buscaram-se novos parceiros (aliados) que permitam legitimar as políticas desejadas. E aqui surgem as estruturas de pais, também elas cruciais aos processos de legitimação das políticas da nova direita e que fizeram escola nos países onde foram impostas.

Uma outra dimensão que importa reter para se compreender esta onda de optimismo que grassa na opinião publicada face à acção do ME prende-se com uma característica essencial do processo de produção de políticas de inspiração neoliberal e conservadora, a saber: estas são edificadas tomando como base fragilidades das situações que pretendem transformar, ou seja, em sentimentos generalizados de descontentamento público em relação às situações em questão. Ora, certamente que todos estaremos preocupados com os elevados índices de insucesso e de abandono escolares, que parecem inscritos no ADN das escolas. O mesmo se pode afirmar em relação à ausência de estratégias adequadas de promoção da orientação pessoal e escolar dos alunos. A

indisciplina e até a violência são tópicos recorrentes na imprensa e até nos discursos de muitos professores, independentemente do elevado grau de artificialidade que parecem possuir; a ausência generalizada de programas sistemáticos de dinamização pedagógica e cultural que ultrapassem as fronteiras do trabalho lectivo; os elevados índices de iliteracia e os fracos resultados dos alunos portugueses em provas internacionais, nomeadamente na matemática e na língua, constituem outros tantos problemas sobre os quais se poderia estabelecer um consenso alargado quanto à necessidade da sua abordagem.

Mas as estratégias adoptadas pela actual equipa do ME e que têm vindo a ser objecto de glorificação na opinião publicada só podem fracassar, pois todas elas transportam consigo, implícita ou explicitamente, a ideia de que são os professores e as estruturas que os representam os únicos responsáveis por todas as situações problemáticas que se vivem nas escolas! Todos sabemos que estratégias deste tipo, para além de injustas e inadequadas para a maioria dos profissionais em questão, são potencialmente perigosas. Para além de não resolverem os problemas, contribuem sobretudo para a fragilização, quiçá irreversível, dos agentes mais decisivos (porventura únicos) no processo de transformação da educação, adiando, mais uma vez, a construção de um processo participado de invenção das necessárias respostas a essa transformação e a identificação adequada dos problemas, das suas causas e dos seus responsáveis.

Nota:

1) Marx, K. [1857 (1975)]. Introdução à Crítica da Economia Política. Lisboa: Editorial Estampa, p. 212.

LUGARES
da educação

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

A representação dos professores como preguiçosos, sem formação e até arrogantes foi penetrando na sociedade, através dos discursos da senhora ministra da Educação, assanhadamente expandidos pela maior parte dos órgãos de comunicação que com tanta facilidade prescindem do seu papel de historiadores do presente, de mediadores justos entre os factos e o público. Após meio ano lectivo de reformulações em catadupa que violentaram o trabalho nas escolas, chega-se agora a um momento em que o respeito pela profissão de professor é pouco, ou mesmo nenhum; o mau ambiente gerado no quotidiano das escolas com o crescente mal-estar dos docentes aumentou vertiginosamente com as más imagens do professor que alunos e pais foram criando. Grandes polémicas geram focos efervescentes de indisciplina e até de violência. As escolas correm o risco de estourar.

Podem os professores estar em sintonia com muitas das propostas do Ministério da Educação (ME). Não se trata de discutir os fins, mas sobretudo os processos. Respeitar os

sa a mudar: tem a senhora ministra muita razão. Mas não seria preferível em vez de pôr de repente um professor que trabalhava na escola só 12 horas a ir lá 26, optar por aumentar umas quatro por ano até chegar às ditas 26? Não seria melhor reavancar com medidas tomadas há poucos anos pelo anterior governo PS (depois destruídas sem nexo pelos ministros do PSD, provocando a ruptura em estruturas que começavam a ser implementadas com sucesso) como as áreas disciplinares não curriculares com dois docentes do Conselho de Turma? Não seria de investir finalmente no verdadeiro papel de líderes pedagógicos e de animadores dos coordenadores e subcoordenadores de departamento? Na dinamização dos grupos de docência e dos Conselhos de Turma? No papel essencial das Assembleias de Escola, padrões de inserção no local? A Gestão Flexível do Currículo, quando será implementada? As 50 mil assinaturas entregues em Fevereiro no ME contra as “aulas de substituição” significam que os professores sabem que cada estabelecimento escolar é uma realidade individual, com características próprias, a precisar de ser gerida a cada momento. O recente relatório do Gabinete de Avaliação Educativa (GAVE) sobre o insucesso em Matemática mostra a grande variedade de estratégias; para cada aluno, grupo de pares, haverá que ter uma resposta:

... o mau ambiente gerado no quotidiano das escolas com o crescente mal-estar dos docentes aumentou vertiginosamente com as más imagens do Professor que alunos e pais foram criando ... [mas, é certo que] sem docentes implicados não há instituições educativas de sucesso, viáveis e de qualidade.



IE / FN

**ENTRELINHAS
e rabisco**

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

professores significaria negociar condignamente com as suas estruturas sindicais e saber até quais as mais representativas; discutir ideias com as escolas, com os professores e restantes membros das comunidades educativas; e evitar estes diálogos “parciais” com os Conselhos Executivos, órgãos que são eleitos pelos professores e não podem confundir-se com uma espécie de capatazes do ME.

Acabar com a burocracia e levar os professores e os dirigentes das escolas a assumirem a responsabilidade pelo sucesso de cada aluno é um dos pontos destacados num recente relatório da OCDE que dá conta de países como a China, a Coreia ou a Índia que, com pouco dinheiro, conseguiram atingir níveis superiores aos da França, da Alemanha, ou da Itália. Isso exige que os professores se sintam bem nas suas funções e reconhecidos pelas comunidades e pelo ME. Sem docentes implicados não há instituições educativas de sucesso, viáveis e de qualidade.

Para que a educação em Portugal seja um êxito há muita coi-

envolvimento dos pais, programas mais curtos, actividades extra-curriculares, manuais escolares de qualidade e não determinantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, situações proporcionadoras de hábitos de trabalho, conhecimentos básicos. Tudo isto pode exigir, em vez de um exame aos futuros professores sobre o seu “conhecimento científico, humanístico e tecnológico”, uma verdadeira avaliação das instituições de formação de professores. E por que não perguntar às escolas o que acham necessário para a formação de professores?

Estamos de acordo com muita coisa. As escolas de um só aluno são caras, o inglês e a educação artística no 1º ciclo são essenciais. E tantas outras medidas. Mas convém nunca esquecer o papel fundamental dos professores e as suas longas horas de trabalho extraordinário não remunerado: na relação com colegas e com alunos, na aprendizagem, no evitar que se descubram caminhos pouco recomendáveis, na ligação aos pais. Que o diga o director de turma do meu filho, ali no 9ºB, na escola António Sérgio, em Gaia, que parece até complicada, pelo menos se lermos os jornais. A minha justa homenagem. A ele e a tantos outros que por esse país fora fazem as escolas respirar. Que este mês de Abril é de esperança e não se pode perdê-la!

ENSINO ARTÍSTICO

Lisboa acolheu Conferência Mundial sobre Ensino Artístico

A cidade de Lisboa foi palco, no início de Março, da primeira conferência mundial sobre a importância do ensino artístico, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O encontro, que reuniu cerca de 700 participantes oriundos de 150 países, teve como temas dominantes a procura de meios para melhorar o ensino artístico e a sua importância no desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças e dos jovens.

No discurso de abertura, o director da UNESCO, Koichiro Matsuura, exortou os governos a comprometerem-se em favor do ensino da música, do teatro, da pintura e das artes em geral.

“Num mundo confrontado com problemas sem precedentes à escala planetária, a imaginação e a capacidade de adaptação inerentes à educação artística revelam-se hoje tão importantes como a procura de soluções tecnológicas ou científicas”, afirmou Matsuura.

Fonte: AFP



Ricardo Costa

“É preciso um outro modo de olhar para o ser humano”

Teresa Esteban, em entrevista à PÁGINA

Maria Teresa Esteban do Valle é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Brasil. É doutorada em Filosofia e Ciência da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha, instituição que lhe concedeu, em 1999, o Prémio Extraordinário de Doutoramento.

É autora de vários artigos publicados em livros e revistas especializadas e, desde 1999, desenvolve investigação no campo da avaliação com o projecto “A reconstrução do saber docente sobre a avaliação: um olhar para o cotidiano escolar no processo de alfabetização”, subsidiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico brasileiro. Integra também o Grupalfa – Pesquisa em alfabetização das classes populares, através do qual colabora regularmente com o jornal a PÁGINA.

Nesta entrevista, Teresa Esteban descreve as linhas orientadoras do seu projecto de investigação e analisa criticamente a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, considerando que, mais do que incluir os alunos num processo de construção de conhecimento, ele acaba frequentemente por ser motivo de exclusão.

Sei que tem vindo a desenvolver um projecto de investigação centrado na avaliação. Pode falar-nos mais acerca das linhas orientadoras do seu trabalho?

O meu trabalho incide fundamentalmente na avaliação do processo de ensino-aprendizagem das séries iniciais da escolaridade básica obrigatória brasileira – o correspondente, em Portugal, ao primeiro ciclo do ensino básico. Esta referência, porém, não é muito consistente, já que no Brasil coexistem em simultâneo diferentes sistemas de organização escolar, alguns onde as crianças não podem ser reprovadas, outros em que isso acontece e onde se encontram jovens com 12 e 13 anos ainda nas primeiras séries.

À medida que fui evoluindo na minha investigação fui-me dando conta da importância de trabalhar a avaliação do processo ensino-aprendizagem e não apenas do processo de aprendizagem da criança, ou seja, atendendo a um sujeito que aprende no contexto de um processo específico.

Que metodologia utiliza nesta investigação?

Tenho trabalhado numa perspectiva qualitativa da avaliação através do que se poderá denominar por “investigação no quotidiano” – uma metodologia que não se enquadra nas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas habitualmente utilizadas –, com a intenção de trazer para o debate a complexidade do quotidiano na escola e do processo de avaliação do ensino-aprendizagem.

A principal preocupação da minha investigação é a de tentar alargar as perspectivas sobre a temática da avaliação, objectivo para o qual se torna necessário utilizar instrumentos e metodologias diferenciados.

Um elemento fulcral desta metodologia passa pela utilização do paradigma indiciário de história, que, para o estudo deste tema, se tem revelado de extrema importância. Isto, na medida em que é fundamental conseguir apurar os dados que habitualmente não transparecem no tipo de contexto em que tenho vindo a trabalhar, caracterizado por crianças oriundas das classes populares em escolas de periferia, com uma grande experiência de insucesso, e por professores que também vão construindo essa história numa relação muito marcada pelo fracasso. Pensar a avaliação apenas por aquilo que é visível – o insucesso das crianças – é, assim, muito limitador.

Através desta metodologia de trabalho temos tentado, juntamente com os professores, perceber que elementos de aprendizagem, de erro, de desenvolvimento e de potencial expressam aquelas crianças nas suas acções quotidianas, no seu trabalho, nas relações que estabelecem, já que, tal como há pouco expliquei, são elementos que vão passando despercebidos.

No fundo, trata-se de tentar encontrar nas evidências do insucesso essas pequenas marcas que procuramos identificar e potenciar para que isso se transforme num factor de êxito e não de fracasso.

De que forma se vai materializando esse processo?

Este é um trabalho para o qual não contamos, à partida, com elementos de referência. Nós temos de descobri-los, porque cada criança e cada grupo, na relação com o professor, pode mostrar-se em maior ou menor medida. É um trabalho muito desafiante, porque, de certo modo, temos de nos educar a nós mesmos de forma a retirar dele informações relevantes.

Algumas dessas características, porém, já estão definidas. Nas séries iniciais, por exemplo, onde o índice de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita é muito grande, há uma série de conhecimentos sobre os percursos que as crianças tomam para aprender a ler e a escrever que não circulam no quotidiano da escola.

A professora tem uma determinada percepção da forma como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita, e a criança tem outro, que não consegue identificar. Alguns desses percursos que as crianças já se encontram, na teoria, mapeados, outros não. É preciso que o professor possa a partir destes dados ampliar o seu conhecimento sobre o processo de aprendizagem, porque há uma série de conhecimentos que já existem e dos quais ele ainda não se apropriou.

É de certo modo consensual que a avaliação é habitualmente formatada tendo em conta o perfil do aluno médio. Tendo em conta essa rigidez, de que forma pode o professor, ao confrontar-se com a necessidade de avaliar um espectro mais alargado de alunos, ter em conta essas diferenças e adaptá-las ao modelo de avaliação pré-determinado?

Essa é uma discussão importante. Mas a discussão que norteia o meu trabalho é a necessidade de colocar em questão esse processo de avaliação classificatório. Eu parto do pressuposto de que esse processo é, por princípio, e tal como referi, excludente, porque existe em função de um aluno médio e que haverá sempre um conjunto de alunos que não corresponderão àquilo que é exigido pela escola. Se quisermos não só democratizar o acesso à escola, mas sobretudo o acesso ao conhecimento, então teremos de incluir todos os alunos.

Ora a avaliação encarada como uma classificação, fundamentada na lógica do exame, não serve uma escola que se propõe a participar de um processo de democratização da sociedade. E esta questão coloca-se em todos os níveis de ensino, inclusivamente na universidade. É preciso, pois, transformar os princípios que articulam o processo de avaliação.

Eu defendo que se possa tentar construir instrumentos e procedimentos que se transformem num processo de reflexão sobre a dinâmica pedagógica e a partir daí reunir elementos que permitam reconstruir essa dinâmica de modo que ela seja sempre favorável à criação de conhecimento. Não quero com isto defender que não se atribua notas ao trabalho dos alunos, mas que se o faça sem o recurso a uma hierarquia.



Ricardo Costa

“(...) a avaliação encarada como uma classificação, fundamentada na lógica do exame, não serve uma escola que se propõe a participar de um processo de democratização da sociedade”.

Concorda com a realização de exames?

Não concordo com o processo. Ou seja, o exame não é um bom instrumento num processo que de si não é um bom processo. Admito que, eventualmente, eles possam ser necessários para a organização do sistema – apesar de, ainda assim, colocar uma interrogação – mas no processo de ensino-aprendizagem eles não têm qualquer papel relevante.

De qualquer forma, mesmo admitindo que eles sejam necessários, entendo que o modo como eles são utilizados dificulta esse processo de democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, é fácil perceber que em determinados contextos, nomeadamente o brasileiro, onde cada professor do ensino básico tem a seu cargo entre seis a oito turmas, com cinquenta alunos cada, e duas horas de aula semanais, ele não tenha alternativa. Nesta situação não podemos, obviamente, esperar que o professor consiga fazer uma avaliação pessoal e de proximidade junto de cada aluno.

Qual dos processos considera, nessa óptica, mais excludente: o exame ou a avaliação contínua?

O processo de avaliação baseado no exame nega aquilo que tenho vindo a defender, ou seja, a possibilidade de produzir conhecimento, de conhecer outras culturas, de outras formas de ler o mundo, de viver o mundo, de pensar. Colocar um padrão reduz, na minha opinião, a possibilidade de a escola se constituir como um espaço colectivo de produção e de troca de conhecimento.

Respondendo à questão, e colocada entre a realização de exames e a avaliação contínua, optaria por esta última. Mas fazendo uma ressalva, porque a avaliação contínua é, muitas vezes, uma forma de, diariamente, irmos arranjando argumentos sobre a incapacidade de determinados alunos em responder àquilo que são os saberes formais exigidos pela escola.

Tendo em conta que os alunos trazem sempre consigo um conhecimento não académico, acha possível que a escola possa levar em conta esses saberes na avaliação do aluno? De que forma?

Eu acredito que isso seja possível. E nesse sentido, tal como já referi, não existem muitos elementos que possam servir de referência no ponto de partida da relação entre o professor e o aluno, porque se ignora quais os conhecimentos que ele possa trazer consigo. Quando chega à escola, cada aluno traz consigo uma “malinha” cheia de conhecimento, mas ele não será o mesmo um mês depois. O conhecimento vai sendo produzido. Não só porque ele frequenta a escola, mas porque continua a viver a sua vida quotidiana, e essa relação é muito dinâmica. Na medida em que a minha investigação se tem desenvolvido em contexto de sala de aula, penso que toda a prática pedagógica, e não apenas os mo-



Ricardo Costa

“Estas questões implicam mudanças no sistema educativo, mas sobretudo no modo como estamos a organizar o nosso quotidiano. É preciso um outro modo de olhar para o ser humano”.

mentos reconhecidos de avaliação, implica em si mesma situações de avaliação. O que é preciso é criar oportunidades para que os diferentes conhecimentos possam revelar-se e serem validados.

Por outro lado, é importante não criar uma situação perversa através da qual deixamos que esses conhecimentos se manifestem mas depois os arrumamos a um canto e passamos a falar do que “realmente interessa”. Porque é preciso ter consciência de que quando um aluno manifesta um conhecimento que tem valor para o grupo, ele vai ser importante para esses alunos.

No entanto, não se pode pensar que pelo facto de um aluno jogar bem futebol se deixe de encarar a aprendizagem da matemática, por exemplo, como algo de fundamental. A escola deve valorizar aquele conhecimento, porque se relaciona, nomeadamente, com o corpo e com as leis da Física, mas ele tem sobretudo o direito de aprender matemática. Uma outra questão é, neste caso, como tornar a matemática numa aprendizagem interessante. Algumas vezes isso é possível, mas em certas ocasiões pode revelar-se uma tarefa quase impossível. Daí a minha insistência em considerar que não basta avaliar o aluno. Há que avaliar o processo que se estabelece na sala de aula e saber se ele permite ou não que essa dimensão se mantenha.

Esquece-se que o processo de ensino-aprendizagem tem também de avaliar o sistema de ensino e o próprio professor...

Sim, com frequência. Mas mesmo quando o professor é alvo de avaliação esse processo é também hierarquizado, partindo de uma instância superior que, habitualmente, não é ela própria alvo de avaliação.

Por outro lado, julgo que será importante assinalar o facto de a avaliação do professor ter normalmente como base o desempenho dos alunos, esquecendo-se de uma dimensão que é, talvez, a mais importante: a relação entre ele e o grupo de alunos. O desempenho comparado dos alunos não evidencia, por si só, a prática pedagógica desse professor. Por isso, é fundamental analisarmos o contexto em que ela se desenvolve.

Esta perspectiva implica ou não alterações no sistema, e se sim, quais?

Estas questões implicam mudanças no sistema educativo, mas sobretudo no modo como estamos a organizar o nosso quotidiano. É preciso um outro modo de olhar para o ser humano. E não podemos pensar a longo prazo, é preciso fazer alguma coisa hoje. E essa grande mudança passa por pequenas mudanças que podemos ir fazendo quotidianamente, porque não é a escola que irá transformar a sociedade. A escola pode, quanto muito, ser parte de um processo de transformação da sociedade.

Eu acredito que esta intenção pode passar à prática e ser concretizada em cada turma, em cada escola, em cada cidade – as pessoas dizem que é uma utopia, mas eu acredito nesta ideia. E ao permitirmo-nos experiências mais democráticas vamos aprendendo a construir uma vida mais democrática. Não se trata de acreditar que se todas as pessoas forem escolarizadas o mundo será perfeito, mas entender a escola como um espaço de construção e de partilha de experiências democráticas, de partilha de poder.

Essas experiências existem no Brasil?

Embora não de uma forma sistematizada, no Brasil vamos tendo algumas experiências nesse sentido. É o caso da escola plural, em Minas Gerais, da Escola Cidadã, em Porto Alegre, da Escola Cabana, no Pará, entre outras que por vezes não são tão divulgadas. No entanto, apesar de existirem algumas redes de ensino que vêm trabalhando nessa perspectiva, isto exige uma mudança na estrutura e, sobretudo, nos sujeitos dessa realização.

A discriminação não deixa de existir só porque alguém a proíbe a nível superior. Muitas vezes temos preconceitos dos quais não nos damos conta. Quando fazemos uma visão do alto essa percepção é praticamente inexistente, mas quando entramos na sala de aula e começamos a conviver, a ouvir, a participar de uma forma mais próxima desse quotidiano, eu acredito que essas experiências, ainda que de um modo incipiente, vão aparecendo.

Em que papel se coloca a escola hoje para dar resposta à crescente pressão de organismos internacionais e do tecido económico em tornar os seus resultados mensuráveis?

Essa é outra das questões que eu abordo no meu trabalho de investigação.

O Brasil instituiu um sistema de avaliação nacional no final da década de 80. E essa ideia de medir resultados começa agora a entrar no discurso das secretarias de educação e, obviamente, funciona como pressão sobre as escolas.

Enquanto professora, a minha opinião é de que essa dimensão mensurável ainda não tem impacto no quotidiano das escolas porque se limita a reforçar uma ideia que já está presente na escola: a de que a qualidade implica exclusão. Uma escola é considerada boa quando tem poucos e bons alunos, um número maior de alunos medianos e um pequeno número de fracassados. Ora para o sistema, e muitas vezes para os próprios docentes, este pequeno número não constitui um problema de maior. O problema no Brasil é que temos um grande número de crianças e de jovens nesta situação.

Partindo da sua experiência no terreno, de que forma encaram os professores brasileiros esta questão?

Eu penso que os professores em geral consideram que a redução do insucesso deverá traduzir-se através da promoção de uma escola de qualidade. Não é através da aprovação sem critérios que os índices de insucesso vão ser reduzidos

Porém, o sistema de exames, ao procurar homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem, leva a que o professor limite a troca de conhecimentos na sala de aula, porque naturalmente ele sente que tem um programa para dar e que deve preparar os alunos para que eles tenham êxito. E este processo vai “aprisionando” a sala de aula.

No Brasil, temos ainda um grande problema para resolver: um grande número de pessoas que frequentam a escola mas não ficam capacitadas com as competências básicas de leitura e de escrita. Parece-me que essa pressão vai ter de resolver essa questão.

Quanto ao estabelecimento de um parâmetro internacional de avaliação, penso que ele se traduz num grande empobrecimento do ensino-aprendizagem e dificulta a possibilidade de cada cultura, cada povo, cada lugar poder desenvolver aquilo que tem de melhor. Não somos todos iguais, nunca seremos todos iguais. E por isso não temos de ter as mesmas competências. Além disso, de que forma se traduzem essas competências? A que chamamos competências? Porquê essas competências e não outras? Apesar de não ver possibilidade de negar esse processo, penso que devemos questioná-lo. E para questioná-lo, mais do que apresentar alternativas nós devemos formular perguntas.

Guerra e política

“Hollywood discovers that the earth is not plane”

Variety, 28 de Novembro 2005

Porque é que o semanário da indústria do espectáculo vinha com um título tão estrondoso como este? O artigo explica que a mundialização está no horizonte económico dos estúdios. Há vinte anos que o estrangeiro joga um papel cada vez maior na economia *hollywoodiana*. Até há pouco era apenas a Europa Ocidental e o Japão. Hoje, é realmente o mundo inteiro que entra nas contas das multinacionais do “entertainment” toda a Ásia, o Médio-Oriente, a América Latina... Em 9 de Janeiro de 2006, a *Variety* voltava ao assunto, explicando que se revelava demasiado complicado para os estrategas de Hollywood.

sistema de tirar partido disso. Enquanto a televisão oferece aos franco atiradores como Joe Dante a oportunidade de filmar temas polémicos, as duas super produções “Munike” e “Syriana” são projectos industriais pesados, ao serviço de uma concepção do mundo desorientada, que é a última coisa que se poderia esperar.

Esta desorientação é nova. Os grandes filmes do final dos anos 80 referiam-se a modelos sociais e morais, a uma ideia de comunidade à qual se opunham as forças de destruição ou da diluição, a uma partilha do bem e do mal cujas perversões punham em causa o funcionamento das “regras do jogo”, mas nunca o sistema. Coppola, Cimino, Scorsese, De Palma, Eastwood, Pakula, Penn, Sidney Pollack e Oliver Stone, claro, Spielberg evidentemente, mas também Michael Mann ou M. Night Shyamalan... transgrediram todas as fronteiras, interrogaram a sua validade e mesmo o seu traçado. Mas nenhum as apagou. E, quase sempre, a família era a comunidade de referência, atravessada por todas as interrogações, mas com um horizonte comum - que era obviamente o horizonte americano: Hollywood nunca fez, até hoje, senão filmes sobre os

americanos, mesmo os filmes sobre o Vietname, ou “A Última Tentação de Cristo” e “A Lista de Schindler” em que nenhuma personagem é americana.

Não é o caso, de uma maneira exemplar, de “Syriana” e “Munike”. São filmes da era global, onde os Estados Unidos têm um papel dominante, mas onde a conformação do espaço, do tempo, dos imaginários, está longe de ser inteiramente modelizada pelos esquemas americanos. Isso joga-se segundo dois processos diferentes, o do mosaico e da desconstrução. Levando bem mais longe o fraccionamento narrativo simplista de “Traffic”, realizado por Soderbergh de um argumento seu, Stephan Gaghan orchestra em “Syriana” uma simultaneidade onde os mais atentos reconhecerão o padrão da série “24 horas”. Mas contar acontecimentos que se passam simultaneamente em Washington, Teerão, Genève, Dubai e Dallas, não serve aqui para construir uma desmultiplicação dramática, o objectivo é mostrar as interacções das decisões económicas e políticas à escala internacional. O projecto de “Syria-



George Clooney em “Syriana” de Stephen Gaghan

Esta dimensão geo-económica faz parte do fenómeno actual manifestado por alguns filmes sintomáticos: não só “Syriana” ou “Munike”, mas também “Good Night, and Good Luck”, “Jarhead”, “The Constant Gardener”. Estes filmes não traduzem somente o comprometimento efectivo contra a política de Bush da grande maioria das estrelas, ou as dúvidas profundas do realizador-produtor Steven Spielberg, que há mais de vinte anos se acha portador de uma mensagem para os seus contemporâneos. Estes filmes, e é, sem dúvida, um dos seus aspectos mais interessantes, traduzem a obrigação e a dificuldade da indústria em defrontar uma mundialização menos simples que o modelo de expansão clássica sobre a qual o Império do terceiro tipo até agora funcionou. (...)

Se o movimento de opinião manifestado por diversos realizadores existe, e isso é um facto, também o é que ele beneficia dos enormes meios de produção de Hollywood, graças a esta convergência objectiva, e à capacidade do

na”, pondo o petróleo como força de ligação mundial e o Médio-Oriente contemporâneo como arena a ferro e fogo é objectivamente pedagógico. (...)

E se o filme no final - e isso é um dos seus limites - não resiste ao regresso do seu herói a casa, mesmo assim deixa as suas roturas. As mais profundas, tratadas de maneira voluntariamente não espectacular, as relacionadas com a ligação pai-filho que estruturam o filme, a relação morna e ao mesmo tempo violenta entre o advogado negro e pai, o muro entre a personagem de Clooney e o seu pupilo, o velho emir traíndo o seu filho mais velho, Matt Damon abandonando a mulher, o filho e a dor pelo filho morto - aqui indo mesmo longe demais - para ajudar o príncipe progressista a tentar construir uma democracia sem tutelas das petrolíferas americanas. As ligações familiares tão metodicamente postas em causa, não víamos isto no cinema de Hollywood desde... sempre. Mais do que as variações mais ou menos progressistas de tal ou tal sector de Hollywood, é aqui, na complexidade de um mundo bem real, e experimentado pela indústria, que vibra efectivamente, no coração da indústria do espectáculo, uma nova fibra política.

Nota: Para ler este texto na integra consultar a edição on-line de a Página da Educação

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária Fontes
Pereira de Melo, Porto

RACISMO

Metade dos jovens franceses afirma existir preconceito no sistema de ensino

De acordo com uma sondagem divulgada pelo organização francesa Movimento contra o Racismo e pela Amizade entre os Povos, perto de metade (49%) dos jovens daquele país entre os 15 e os 25 anos afirma existir um sentimento de preconceito e de discriminação racista no sistema de ensino. Apesar de referirem que o racismo atinge maior expressão no exterior da escola, os jovens afirmam existir um “racismo passivo ou latente” por parte dos professores, traduzido por “atitudes de menosprezo ou de rejeição”

(34%), e mesmo de comportamentos discriminatórios, como a desigualdade de tratamento (33%). A comunidade mais visada, segundo os inquiridos, é a muçulmana (39%), seguida da africana (31%), da judaica (21%) e da asiática e do leste europeu (15%).

Entre os alunos, o fenómeno mais comum são os comentários trocistas (71%), as injúrias e a humilhação (29%) e a agressão física, referida por 21 por cento dos jovens.

Fonte: AFP

O desporto como utopia da educação

COMPASSOS DE ESPERA

Euskadi Ta Askatasuna (ETA) declarou um cessar-fogo permanente a partir de 24 de Março de 2006, tendo em vista lançar um processo democrático no País Basco que culmine numa consulta popular, sem restrições, com poderes para definir o futuro da região entre todas as possibilidades de opções políticas. Um novo estádio de uma luta de mais de meio século pela independência.

Em França, o movimento estudantil, com apoios no movimento sindical e nos partidos de esquerda, está a mobilizar centenas de milhares de jovens, em muitas cidades, em luta por uma mudança radical nas políticas sociais, num movimento despoletado por uma lei que permite o despedimento sem justa causa dos trabalhadores com menos de 26 anos. Faz lembrar a contestação de Maio de 1968 protagonizada pela geração que está hoje no Poder.

Os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas e a Alemanha (na qualidade de país que tentou negociar um acordo com Teerão sobre o nuclear) ainda não conseguiram a unanimidade nos termos da condenação iraniana por, alegadamente, este país querer ser uma potencia nuclear militar. Apesar das advertências de Condoleza Rice, secretária de Estado Norte-americana para quem a ONU não pode demorar muito a condenar Teerão.

Sublinhe-se, a propósito, que desacordos nesta matéria não têm impedido, noutras circunstâncias, que os Estados Unidos da América e alguns países seus aliados, invadam e bombardeiem países independentes.

Nos Estados Unidos, por ocasião do terceiro aniversário da invasão do Iraque, voltou a levantar-se a hipótese da substituição do controverso secretário de Estado da Defesa Donald Rumsfeld, acusado por um editorialista do New York Times, Maureen Dowd, de ser um velho e excêntrico tio a quem ninguém liga... Ninguém, salvo, pelo menos George W. Bush. É de sublinhar.

Na Bielorrússia, a reeleição do presidente Alexandre Loukachenko, com 82,6% dos votos, continua a ser contestada por milhares de opositores que acusam as autoridades de fraude eleitoral.

Tudo compassos de espera, sublinhe-se.

Júlio Roldão
Jornalista, Porto

“Estes braços e estas pernas são eu! Eu é que sou meu corpo!”.
O corpo é o todo que somos, é tudo quanto somos. Até «porque Deus está a mais na verdade de um corpo»”



IE / FN

Embora se pense que a imaginação de Pierre de Coubertin vibrava, constantemente, como as harpas que os gregos expunham às virações da brisa, sou em crer que ele foi um racionalista e submisso ao biopoder do discurso médico do seu tempo. No seu livro *Pédagogie Sportive* (cuja primeira edição suíça remonta a 1919), surge uma definição de desporto, logo na primeira página: “é o culto voluntário e habitual do exercício muscular intenso, motivado pelo desejo de progresso e não temendo ir até ao risco” E continua: “Daqui emergem cinco noções: iniciativa perseverança, intensidade, busca de perfeição, desprezo pelo perigo eventual. Estas cinco noções são essenciais e fundamentais”. Portanto, para Pierre de Coubertin (repito) o desporto é um exercício muscular intenso. Que o mesmo é dizer: no fundador dos Jogos Olímpicos modernos, perpetuava-se o racionalismo cartesiano, donde nasceu a Educação Física, como educação do físico e... nada mais! No entanto, não é verdade que ele pretendeu fazer do desporto “uma autêntica escola de formação moral”? (*Ideário Olímpico*, INEF, Madrid, 1973). Na 18ª sessão da Academia Olímpica Internacional, Mohamed Mzali, presidente do Comité Olímpico da Tunísia explicou, com meridiana clareza, o que deve entender-se por olimpismo: “Se o olimpismo é mais conhecido, devido aos Jogos Olímpicos, aos quais Pierre de Coubertin chamava uma festa universal da juventude – na realidade, o olimpismo não se reduz a uma grande competição periódica, pois se trata verdadeiramente de uma filosofia que persegue o desenvolvimento harmonioso do Homem e a sua perfeição”. Ora, porque a filosofia (como o assinala Lacroix) é uma reflexão sobre a totalidade da experiência vivida, quando se fala do olimpismo como filosofia, hemos de buscar as suas ideias mestras, tendo em conta a filosofia dos Jogos Olímpicos Antigos e a filosofia dos Jogos Olímpicos da Era Moderna, já que ao abordar estes daremos de frente necessariamente com aqueles. De acordo com o que já escrevi, no meu livro *A Prática e a Educação Física*, “poderemos adiantar que o olimpismo é um movimento universal, que encontra as suas raízes, no sentido agonístico da vida da antiguidade grega, no espírito cavaleiresco medieval, na pedagogia do inglês Thomas Arnold e no anseio de fraternidade e de paz que une, num abraço, todos os homens de boa vontade”.

No entanto, porque racionalista, Pierre de Coubertin considerava o corpo um mero instrumento do espírito. No nosso país, no I Congresso da União Nacional (1934), conside-

rou-se, como objectivo último da educação física, tornar “o corpo o digno instrumento de uma vontade esclarecida”. A filosofia fenomenológica, iniciada por Husserl e desenvolvida por Merleau-Ponty, separou o corpo-objecto do corpo-sujeito. Na esteira da fenomenologia, o escritor (notável escritor!) Vergílio Ferreira adianta, convictamente, no seu livro *Estrela Polar*: “Estes braços e estas pernas são eu! Eu é que sou meu corpo!”. O corpo é o todo que somos, é tudo quanto somos. Até “porque Deus está a mais na verdade de um corpo” (*Alegria Breve*). A ciência da motricidade humana, onde se integram o desporto, a dança, a ergonomia e a reabilitação psicomotora, também procurou seguir a escola fenomenológica, ao definir a motricidade como o “corpo em acto, visando a transcendência, ou a superação” e dando à transcendência um significado social e político. De facto, o dualismo corpo-mente é o reflexo do dualismo senhor-servo. Também, na sociedade injusta, o servo é o instrumento dos caprichos do senhor. Por que será que o desporto de alta competição é tão acarinhado, em todas as ditaduras (e incluo aqui a ditadura de mercado capitalista)? Precisamente porque é nele que o corpo-instrumento se torna mais visível e os espectadores, adormecidos pelos feitos dos atletas super-dotados e super-treinados, mais acriticamente aceitam os desígnios de quem tem o poder. O corpo-objecto diz-nos, porque “eu sou meu corpo”, que as pessoas ainda não passaram de objecto a sujeito. Havemos de ter uma visão totalizante (e não totalitária) e complexa do Homem, da Vida, da Sociedade e da História. Só então é possível descortinar que nem o próprio desporto é neutral, politicamente falando. Pierre de Coubertin é uma figura respeitável, mas é preciso, partindo da sua obra, ir para além dele e afirmar, sem receio, que o desporto, por si só, não transforma, nem se transforma. O desporto só poderá transformar-se em utopia da Educação se assumir uma postura política. O desporto cria espaços de liberdade, designadamente no espaço educativo, que permitem ir para além do físico e atingir o que há de mais especificamente antropológico e político. Preparar uma nova geração para um mundo novo precisa de um desporto que faça da sua prática uma prática democrática radical. De facto, há nele virtualidades para tanto, mormente para ajudar à criação de uma realidade social alternativa. Por ele, se pode anunciar o fim do “fim da História”...

Mas que não se esqueça o desenvolvimento que o Desporto alcançou, na Alemanha, no tempo de Hitler. Repito: é que o desporto, por si só, não transforma, nem se transforma – não poderá ser uma utopia da educação.

EDUCAÇÃO desportiva II

Manuel Sérgio
Professor Jubilado
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa

No estilo disparar primeiro, perguntar depois e fazer ainda pior através da emenda de sonetos que já não eram grande coisa, a actual equipa do Ministério da Educação (ME) voltou às páginas dos jornais. Convém recordar que, para esta como para outras equipas deste e de outros ministérios, governa-se, muitas vezes, mais para e com as páginas dos jornais do que propriamente para resolver os problemas com os quais o país se defronta. Neste caso, as ditas páginas serviram para anunciar como a formação inicial de professores iria passar a entrar nos eixos por obra e graça de um exame de fim de curso, o qual iria permitir retirar das escolas todos os professores ignorantes que por lá pululam. Assim, mais uma vez, os exames são alcançados à categoria da Senhora de Fátima ou do Euromilhões e tudo estaria bem, se os milagres não dependessem, apenas, da fé dos crentes e nós não tivéssemos de baixar à terra para enfrentar a realidade. E a realidade é que nenhum exame garante a quem quer que seja que um candidato a professor se encontra minimamente apto para o exercício de uma profissão com as características e as exigências da profissão docente. Falemos sério e falemos claro, sobretudo quando se sabe que esta é uma medida que se adopta mais para que uma ministra de um governo socialista possa subir na cotação dos Marques Mendes deste país do que propriamente para que o país lucre com ela.

Os arautos dos exames, como de costume, rejubilaram. Outros manifestaram o seu apreço pela medida porque,

buir para que amanhã se saiba que a incompetência tem rosto, tem nome e tem progenitores, de forma a que não sejam os mesmos de sempre a serem acusados na praça pública pela desgraça das escolas: os professores, os gestores e os formadores relacionados com a formação contínua, os alunos e as respectivas famílias.

Da proposta do ME há, como o afirmamos, três questões a discutir: a do novo exame de final de curso, a cheirar ao mofo do velho Exame de Estado; a desvalorização real e simbólica dos cursos de formação de educadores de infância e de professores do 1º CEB e, finalmente, a dissociação entre formação científica e pedagógica que apesar de ter mostrado ao longo destes anos, através de realizações concretas, que pode ser muito pertinente se não servir para formar professores, continua a ser publicitada como a cura para todos os males. Como o assunto é sério deixaremos as duas últimas questões para próximos artigos, enfrentando neste, apenas, a primeira das questões formuladas: a questão do exame, começando por recordar a experiência de provas desse tipo que temos vindo a acumular e, sobretudo, a dimensão dessa experiência em que se demonstra que o exame rapidamente deixa de ser um instrumento de avaliação para passar a ser o objectivo da acção profissional de qualquer professor. Foi assim com as provas de avaliação aferida no 1º CEB que transformavam os terceiros períodos das turmas do 4º ano em momentos de treino para essas provas, as quais, por sua vez, nada tinham a ver, nem elas nem o treino, com o tipo de trabalho que os professores e os alunos tinham andado a realizar nos três anos e nos dois períodos lectivos anteriores. É, assim, com os exames do 12º ano que conduzem os nossos adolescentes a ler toda a espécie de sinopses, resumos e análises sobre os «Maias» sem que muitos deles tenham que ler o próprio livro para obterem as notas desejadas. É, assim, com os exames de Psicologia onde há alunos que sabem de cor o manual sem que isso queira significar que ficaram a saber

Formação inicial de professores: Quo vadis?

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

finalmente, se iria acabar com a inflação das notas no final dos cursos que parece ser uma estratégia dos mesmos e aparentemente únicos bandidos de sempre: as escolas privadas de formação de professores. E os restantes, aqueles que ousam pensar que os exames não são a poção mágica salvadora, lá foram acusados, mais uma vez, de apelar ao laxismo e à mediocridade. É, assim, que nesta espécie de batalha naval continuamos a não discutir seriamente as questões. E, neste caso, as questões estão muito longe de poder ficar circunscritas à existência, ou não, de um exame nacional para classificar e hierarquizar na lista de colocações os futuros professores. Para além da questão do exame, temos que enfrentar ainda a questão da formação dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB), bem como a dissociação absurda entre formação científica e formação pedagógica.

Para alguns, e a coberto das costas largas de Bolonha, estas são questões que não vale a pena serem debatidas, como se houvesse apenas um percurso e esse percurso já tivesse sido decidido por um conjunto de burocratas sem nome. Mas mesmo que isto fosse verdade, e não o é, importa que possamos equacionar os desafios e formular outras propostas, quanto mais não seja para que se saiba que há outras alternativas, credíveis e necessárias. Alternativas estas que defendidas hoje, poderão contri-

coisa alguma ou, pelo menos, que ficaram a saber alguma coisa de jeito. Ao lado, alguns ingénuos que lêem e estudam através de fontes de informação mais fidedignas e complexas, envolvendo-se numa relação mais inteligente com as temáticas do programa vêem esse esforço e investimento produzir, paradoxalmente, resultados contrários aos desejados porque os critérios de avaliação adoptados não contemplaram tudo aquilo que não era oficialmente reconhecido como o saber oficial.

O que querem os nossos governantes com os exames do final de curso? Talvez queiram, provavelmente, que os futuros professores saibam recitar de cor a função da imagem mental, fazendo de conta que acreditam que tal sabedoria os pode ajudar a compreender, e a dispor-se a compreender, como a humanidade e as manifestações de inteligência das crianças também dependem da humanidade, da disponibilidade e da inteligência dos seus professores. Para que servem os exames? Provavelmente para que se saiba que os futuros professores são capazes de resolver problemas complicadíssimos de Matemática e de Física, sem que isso, no entanto, garanta que sejam capazes de compreender de que tipo de apoios pedagógicos e didácticos podem ir beneficiando, um dia, os seus alunos para aprenderem Matemática e Física, o que para além de ser uma tarefa e um desafio diferentes, por vezes bem mais complicados, pressupõe que a formação seja, também ela, distinta e não menos exigente. Querem exames? Façam-nos, então, mas à entrada do curso de formação para a docência, após a conclusão de uma qualquer licenciatura que os candidatos tenham decidido obter, completando, assim, o que será suposto ser a formação científica de que necessitam para assumir, no futuro, a profissão docente. Pelo menos, e neste caso, talvez os exames possam limitar os estragos de uma tal opção.

NÃO SOMOS SÓ NÓS

Ensino alemão criticado pelas Nações Unidas

O relator especial das Nações Unidas sobre direito da Educação, Vernor Muñoz Villalobos, acusou recentemente a Alemanha, após uma missão de inspecção de dez dias conduzida junto de diversas escolas e jardins-de-infância daquele país, de não fazer o suficiente para potenciar o sucesso escolar dos alunos oriundos de meios desfavorecidos.

“O potencial destas crianças não é completamente aproveitado. A formação na Alemanha é elitista”, disse aquele responsável da ONU, criticando a

existência de uma orientação precoce dos jovens destinados ao ensino clássico e ao ensino técnico, facto que, na sua opinião, agrava as desigualdades ligadas às origens sociais.

Em 2001 e em 2004, a OCDE havia já sublinhado a desigualdade de oportunidades no ensino alemão, mostrando existirem diversas lacunas ao nível do conhecimento das crianças e dos jovens, considerados globalmente medíocres ou com baixas prestações relativamente à média da União Europeia.

EUROPA ESTÁ A PERDER A BATALHA DA EDUCAÇÃO

A Europa está a perder a batalha da educação e da qualificação, arma decisiva para o novo clima de competição económica com a China e a Índia, revela um estudo apresentado pelo departamento educativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

De acordo com as conclusões do relatório, os países europeus deverão revolucionar os sistemas educativos, a exemplo da Finlândia, fazendo com que as instituições educativas prestem contas pelos resultados.

“O tempo em que a Europa fazia concorrência com países de baixas qualificações e salários acabou”, refere Andreas Schleicher, autor do estudo, salientando que países como a China e a Índia têm populações com qualificações elevadas e baixo custo salarial. “Ora isto muda profundamente as regras do jogo”, diz.

A juntar a estes argumentos, Schleicher refere que tanto a França como a Alemanha, que representam cerca de um terço da economia europeia, “já não estão no pelotão da frente no que toca ao desenvolvimento do saber e do talento”. Além disso, as grandes economias europeias, incluindo a Itália e o Reino Unido, têm também estagnado no que se refere à taxa de diplomados jovens, para países como a Coreia do Sul, por exemplo, e mesmo regredido, como é o caso da Alemanha. Apesar das perspectivas sóbrias, porém, o estudo considera que não há razões para alarme, citando a reforma educativa na Finlândia como um exemplo a seguir. E sugere algumas recomendações, como reconstruir um sistema de instituições educativas “diversas, viáveis e de alta qualidade” e sobretudo que “prestem contas pelos seus resultados”. Além disso, é necessário que a capacidade de gestão dos seus responsáveis esteja à altura das “empresas modernas” e reflita mais do que os “interesses da comunidade académica”.

Depois, prossegue, é indispensável que o financiamento educativo, onde se inclui o apoio aos estudantes, mobilize “fundos públicos e privados” de uma forma coerente com os proveitos sociais e individuais saídos da formação universitária.

Fonte: AFP

Auto-determinação do sujeito pós-moderno

Aceitamos facilmente que as identidades são construções sociais, produtos de contextos culturais e simbólicos, de um logos que está sedado num topos, num território. Ignoramos aqui as variáveis filogenéticas e psicológicas da identidade e focamo-nos nas culturas, pensando a identidade em moldes processuais. Essas construções colectivas são de natureza histórica e além de uma base territorial, consubstanciada na construção dos Estados-Nação modernos, culturalmente homogeneizados, assentam em vários processos de socialização e enculturação primária e secundária. Nas sociedades tradicionais e pré-industriais, o sujeito construía a sua identidade com pouca autonomia pessoal, submetido a um grande número de determinações das instâncias socializadoras e a uma cultura fortemente codificada e estratificada. O género, a ordem social ou casta, a tradição e o costume, o controlo social rígido e a normatividade, e papéis pré-definidos, deixavam pouco espaço para uma auto-determinação identitária do sujeito, do qual se esperava apenas a conformação à norma. O monopólio educacional dos Estados-Nação na Modernidade, perseguindo uma lógica de homogeneização cultural interna (em espaços políticos e culturais muito estanques), promoveu também uma mobilidade cultural descendente, levando ao povo a cultura das elites; daí resultou uma mobilidade social ascendente, permitindo a milhões de pessoas (no Ocidente) romper a rede densa de determinismos sociais e ganhar margem de manobra pessoal. Ao mesmo tempo, a emergência uma cultura mediática omnibus, de massas, democratizou a fruição cultural e trouxe também às elites traços culturais mais populares. E à igualdade de jure, à democracia e à cultura de direitos moderna, somam-se os efeitos dos processos da civilização industrial e urbana, da técnica e da ciência, da instabilidade axiológica, da perda de sentidos unificadores, do relativismo cultural. É uma combinação complexa de factores tecnológicos, políticos, económicos e culturais, processos inerentes à pós-modernidade e às globalizações em curso, que conduz ao enfraquecimento do papel dos Estados-nação, à perda de influência de instâncias socializadoras tradicionais, à «crise» das instituições modernas, ao enfraquecimento da coesão social endógena e dos vínculos comunitários e sentidos de pertença, e dos mecanismos de controlo social. A socialização secundária, hegemónica e homogeneizada pela cultura escolar transmitida, parece estar a sofrer uma forte concorrência de outros canais informativos e formativos paralelos à escola, que contornam facilmente os mecanismos institucionais de determinação enculturadora dos Estados e criam vasos comunicantes entre culturas antes estanques, através de plataformas tecnológicas de comunicação global, incontroláveis. Os efeitos de uma cultura audiovisual globalizada e de meios de comunicação rizomáticos (Internet), não hierárquicos, interactivos, auto-geridos e gerados, minam o sentido de pertença sedado num território, num topos, num sistema simbólico local ou nacional. Trata-se pois, da transição de um logos assente num topos, para um logos atópico, desterritorializado, onde coexistem em camadas concomitantes, marcadores identitários e cidadanias locais e globais, numa cultura mestiça, híbrida e sincrética. Assim, uma cultura bastante homogénea e rigidamente codificada, em que o sujeito ocupava uma posição essencialmente estática, com uma identidade essencialmente exo-determinada e hetero-estabelecida, reproduzida, parece dar lugar a processos identitários cada vez mais auto-construídos e auto-determinados. Muitos autores salientam a emergência na Pós-Modernidade de processos identitários plurais, múltiplos, compósitos e glocais, que remetem portanto para uma dimensão idiossincrática, auto-apropriada. Será uma nova etapa da ontologia social moderna?

Bibliografia:

- GIDDENS, A. (1994), *Modernidade e Identidade Pessoal*, Oeiras: Celta Editora.
 HALL, S. (2003), *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro: DP&A editora.
 LAHIRE, B. (2003), *O Homem Plural, os Determinantes da Acção*, Petrópolis: Ed. Vozes.
 LYOTARD, J. F. (2003), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva.



E AGORA professor?

Nelson Artur Lopes
 Professor do Ensino
 Secundário nas Caldas
 da Rainha
 Mestrando em «Educação
 e Diversidade Cultural»



A televisão como um dispositivo de formação de professoras alfabetizadoras

IE / FN

AFINAL onde está a escola?

Carmen Lúcia Pérez
Maria Teresa Esteban
GRUPALFA
pesquisa em alfabetização
das classes populares,
Universidade Federal
Fluminense,
Rio de Janeiro

Num mundo onde circula grande quantidade de informação, parecem morrer a cada dia os momentos favoráveis à narração, à comunicação, à interação e ao diálogo reflexivo. Conversas são raras, apesar de imprescindíveis... As conversas são espaços ricos de troca de idéias e experiências e de elaboração do vivido e do porvir...

O GRUPALFA (Grupo de Pesquisa Alfabetização dos Alunos e Alunas das Classes Populares) vem implementando, em parceria com a Televisão Universitária da Universidade Federal Fluminense, uma outra proposta de formação de professoras alfabetizadoras – o programa de televisão *Conversando na TV*. Ao articular televisão e formação, estamos ensaiando uma [nova para nós] metodologia de trabalho com as professoras, fundada numa outra linguagem, e sustentada por um outro paradigma [comunicacional] de abordagem do conhecimento.

Num tempo veloz e fugaz, em que os processos comunicacionais e a utilização das mídias, contribuem para o isolamento, para o silenciamento das experiências e para o apagamento de nossa memória coletiva e social, apostamos no uso da televisão oferecer às escolas e aos profissionais que nela atuam uma abordagem plural do processo de alfabetização. Nossa proposta, não desconhece que a invasão tecnológica na vida cotidiana engendra mecanismos de controle e de produção de subjetividades resignadas e que a televisão é um desses mecanismos de opressão simbólica, como nos lembra Bourdieu.

No entanto, o próprio Bourdieu assinala a importância da educação como um dispositivo de contrafogo. Para o autor, o sistema educativo, mesmo ameaçado pela expansão mercadológica, deve se esforçar para produzir pessoas capazes de resistir e se apoderar das armas produzidas pela indústria cultural contemporânea. Para Bourdieu, o sistema educativo

deve ser capaz de produzir sujeitos "...aptos a resistir às forças comerciais, ou seja, dispostos a produzir obras que não sejam ditadas pelas exigências do mercado (...) inventando circuitos de distribuição independentes" (1998, p.113).

Entendendo que TV Universitária pode ser mais um espaço de articulação da universidade com a sociedade, buscamos uma parceria que nos possibilite experimentar outras possibilidades de ação para a formação continuada de professoras alfabetizadoras. A televisão é para nós uma experimentação, no sentido deleuziano do termo, cotidianamente descobrimos e aprendemos a fazer, em outros moldes o que já fazíamos, este re-fazer, que não é "um fazer de novo", tem se transformado numa prática através da qual vamos nos alfabetizando na linguagem televisiva.

Entendemos que as atividades de extensão constituem um importante espaço de articulação entre a produção da Universidade e a produção da escola fundamental, o programa *Conversando na TV*, se constitui num dispositivo de difusão de idéias e ações – ao disponibilizar nossa produção acadêmica via televisão possibilitamos que grupos de educadores e escolas, que se propõem a refletir sobre as questões por nós tematizadas, organizem novas rodas de conversa: os(as) professores(as) podem fazer da programação apresentada no *Conversando na TV* um elemento que dinamize suas conversas no cotidiano da escola, explorando a pluralidade de tempos e saberes presentes no espaço que ocupam. A televisão não se torna, do nosso ponto de vista, instrumento de formação continuada a distância, mas um meio de aproximação não só da universidade à escola básica, mas dos próprios profissionais que atuam num determinado lugar.

O desejo de superar o uso da televisão como mero recurso de ensino e de ampliar o diálogo com as professoras alfabetizadoras informa o projeto *Conversando na TV*, pois consideramos a mídia um importante instrumento de mediação das tramas comunicacionais cotidianas, entendemos que o seu uso articulado ao processo de formação (continuada) da professora, pode contribuir, pela incorporação de outras linguagens e de outros artefatos tecnológicos e culturais, para a ampliação de seus conhecimentos.

ERROS e GUERRAS

Pentágono interpretou erradamente mensagens iraquianas sobre armas de destruição maciça

De acordo com um artigo que será publicado em Maio no sítio da Internet da revista *Foreign Affairs*, os serviços secretos americanos interpretaram de forma errada as mensagens internas iraquianas sobre a presença de armas de destruição em massa no seu território, levando-os a acreditar que o governo de Saddam Hussein escondia armamento, quando na realidade, dizem os autores, elas se referiam ao cumprimento de resoluções da ONU.

O artigo, que cita passagens de um documento recentemente desclassificado

pelo Comando das Forças Conjuntas no Iraque, foi redigido por um especialista em Defesa, um analista militar e um professor de História da Academia Naval. Nele, refere-se que "os analistas americanos interpretaram a informação através do prisma de uma década de engano" e que estes "não tinham forma de saber que ela reflectia a intenção do regime de assegurar o cumprimento das resoluções da ONU".

Fonte: AFP

BANQUEIRA ALEMÃ QUER ABRIR O PRIMEIRO BANCO DEDICADO ÀS MULHERES

Uma banqueira alemã de 41 anos, Astrid Hastreiter, quer fundar o primeiro banco dedicado às mulheres e até já comprou o domínio "frauenbank.de" na internet. No entanto, admite, a instituição também estará aberta aos homens.

"Para determinadas mulheres, falar com os gerentes dos bancos comuns é como ir ao dentista", ou seja, "uma tarefa necessária mas não necessariamente agradável". Afirmando que na Alemanha a situação financeira das mulheres é ainda "muito precária", Hastreiter explica que nos bancos tradicionais "as necessidades das mulheres não são suficientemente levadas em conta" e refere como exemplo a dificuldade em obter um empréstimo.

Através desta iniciativa, Astrid Hastreiter pretende também acabar com o 'cliché' de que as mulheres não sabem investir correctamente o dinheiro. Neste sentido, Hastreiter afirma que "ao contrário de muitos homens elas não procuram o rendimento máximo, mas o mais razoável", privilegiando a segurança, precisando, portanto, de "conselhos personalizados".

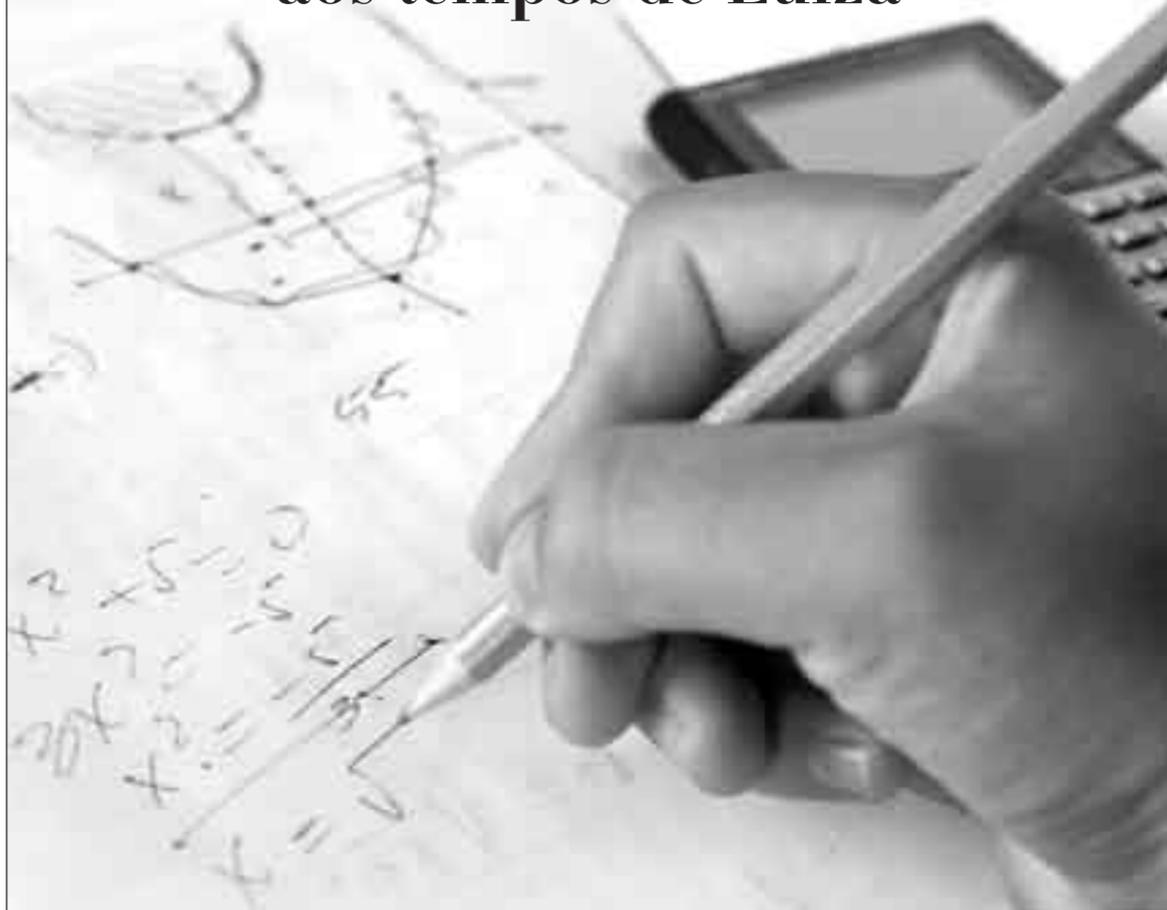
Para sustentar esta argumentação, cita um estudo da Universidade da Califórnia que analisou cerca de 35 mil investimentos realizados por homens e mulheres. Em média, os lucros obtidos pelas mulheres foram 1,4 vezes maiores do que os dos homens porque elas escolheram os mais seguros.

"As mulheres preferem saber para onde vai o dinheiro que aplicam, enquanto os homens se mostram mais preocupados em saber quanto vão ganhar", diz Hastreiter, explicando que as mulheres se recusam habitualmente a investir em acções de grupos automobilísticos ou nucleares, sendo, em compensação, boas clientes dos fundos de investimentos ecológicos ou com uma base ética.

Apesar das boas intenções, as alemãs terão ainda de esperar vários anos antes de poder entrar numa agência do "Frauenbank" ("Banco das Mulheres", em alemão). É que a protagonista desta história está ainda longe de conseguir reunir o dinheiro suficiente para obter uma licença bancária (calculada em cinco milhões de euros) e ter quase a mesma quantia em reservas, condições necessárias para obter o aval do governo alemão.

Fonte: AFP

Dos tempos da escola aos tempos de Luiza



IE / FN

Parafraseando o título de nossa coluna, podemos dizer que dentro da escola também se aprende e isso é óbvio. Porém, essa obviedade da aprendizagem escolar esconde o que aqui queremos pensar: o que se pode aprender na escola e com a escola sobre ela mesma.

Percebendo a vida que acontece, que flui no cotidiano das escolas, nos deixando envolver por seus inúmeros acontecimentos e os saberes que neles estão presentes, podemos nos aproximar dessas possibilidades de aprendizagem. Será com Luiza, sua família, suas professoras e sua aprendizagem que buscaremos saber um pouco mais sobre esses sujeitos e sobre a escola que eles fazem acontecer cotidianamente.

Luiza era uma aluna da terceira série do primeiro segmento do ensino fundamental, na rede pública da Rio de Janeiro/Brasil. Na escola em que estuda, ela faz parte de um grupo que tem aulas extras porque seu desempenho em matemática foi considerado insatisfatório pela sua professora. Seu pai, que acompanhava de perto a sua vida escolar, disse-me, numa conversa que tivemos, que também percebia haver um problema da filha com a matemática. Alertava para a necessidade dos adultos que lidavam com ela terem cuidado com o que diziam e o que faziam nessa relação, pois isso poderia fazer com que desenvolvesse "bloqueios" que poderiam prejudicar sua vida escolar.

As professoras dela, desde o jardim de infância, nunca reclamaram sobre como ela ia na escola, mas no ano em questão, a professora fez, sim, uma certa queixa: «Mas eu observo que a aprendizagem dela é normal, só que falta mais empenho, entendeu?»

Mas o pai de Luiza tinha uma explicação para isto e disse:

«A Luiza é assim, ela gosta de brincar, ela não se interessa pelo estudo, ela só está em recuperação porque ela estuda pouco, se estudasse mais, se levasse mais a sério as tarefas, não estaria assim entendeu?»

Talvez, como a minha esposa tem trauma de matemática e começou a falar: "ah! Eu não gosto de matemática e tal". Então já colocou na cabeça dela essa dificuldade. Eu creio que é mais assim, pode vir da minha esposa que não tem uma certa sabedoria na hora de falar. E falta mais estudo

mesmo, porque a matemática, se treinar, não tem como dar errado, entendeu? E ela não tem dificuldade, não!»

Para esse pai, o tipo de incentivo que ele dava à filha, confiando nas suas possibilidades, mostrando o que era capaz de fazer, cuidando do que não ia bem, era suficiente para que ela viesse a ter um bom desempenho em matemática. Pensava que o tipo de tratamento que algumas vezes a mãe, em casa e a professora, na escola, davam a ela não contribuía para a segurança que precisava ter para enfrentar as questões com a disciplina. Esse pai participava ativamente dos processos pedagógicos daquela sala de aula, tinha seus saberes sobre eles e os valorizava. Alguns desses saberes eram sobre os sentimentos que a filha poderia desenvolver a partir das relações que tinha com os adultos e o que esses diziam sobre ela e suas aprendizagens.

Além disso, o pai falou sobre a forma como a Luiza lida com a sua vida escolar e as questões com a matemática. Contou que, em casa, ela brincava regularmente de "escolinha" com as suas bonecas, imitava a professora e ele ficava escutando quando ela "ensinava" o que estava estudando em ciências, por exemplo, cuja professora é a mesma de matemática. Sua percepção é de que a Luiza tem uma boa relação com a escola e com as professoras, demonstra gostar do que vive lá, comenta os assuntos das aulas, inclusive as de apoio que ela teve com quem está lembrando esta história, no ano referido. O pai afirmava que a menina não é "estressada", que ela se comporta de uma forma bem "light" em relação aos estudos. O que faz o pai é apresentar as suas preocupações e sua experiência tanto com a escola, como com o que a Luiza é, seu jeito de ser e de viver na escola e fora dela, mostrando que ela tem uma maneira própria de lidar com os diferentes tempos que vive. A sua prática não envolve apenas o tempo limite presente nas dinâmicas da sala de aula, gerado por determinadas prescrições como a duração das aulas, o início e o fim de cada uma delas e da presença das professoras, o tempo de aprender os conteúdos, de realizar as tarefas, enfim. Em sua vida na escola e fora dela experimenta, sem se partir, de forma íntegra, vários tempos que, muitas vezes, se colocam em confronto, são contraditórios e até incompatíveis.

Notar a simultaneidade dos tempos, característica da vida, contraposta à linearidade que as tarefas escolares com seus limites de início/fim e outros podem ter, além das diversas maneiras como isso pode ser vivido é algo que podemos aprender com a história de Luiza, suas professoras e seus pais na escola e fora dela.

FORA da escola

Regina Coeli Moura
de Macedo

Professora do Colégio
Pedro II. Mestre pelo
PROPEd/UERJ e membro
do Laboratório Educação
e Imagem/UERJ, no
grupo de pesquisa
"Redes de conhecimentos
e práticas emancipatórias
no cotidiano escolar".

A prova maior de que, pelo menos numa grande parte da humanidade, os espíritos dos mortos bons não regressam ao mundo dos vivos (nos recônditos da África e da América ainda se pensa que não é assim) está em que o apóstolo Pedro não assombrou o caricaturista do Papa com um preservativo no nariz, Maomé não fez explodir o estúdio do cartoonista dinamarquês que o representou com uma bomba na cabeça, Cristo não reduziu a estátuas de sal os profanadores do seu templo em Jerusalém, Aristóteles e Juvenal não deram sinais de que abjuravam a mercantilização do desporto (contra a máxima “mens sana in corpore sano”), nem Platão zurziu os estudantes que negligenciavam a Matemática, a Filosofia e a Política. Poderá inferir-se que não houve regresso porque os an-

Nietzsche também afirmava que “onde está a vida, aí está também a vontade, não a vontade de viver, mas a vontade de poder”, e Marinetti, que “a guerra é bela porque fundamenta o domínio do homem sobre a maquinaria subjugada, graças às máscaras de gás, aos megafones assustadores, aos lança-chamas e tanques”. E até o padre António Vieira, para quem “é a guerra aquele monstro que se sustenta das fazendas, das vidas, e quanto mais come e consome tanto menos se farta”, claudicava perante o “direito de legítima defesa”, em nome da Pátria e da Fé, prefigurados quer pelo herege holandês, no Brasil, quer pelo usurpador castelhano, em Portugal.

Que sentido da Razão, da Verdade e do Belo teriam os alemães do III Reich, quando, ao som da música de Wagner, passavam pelas câmaras de gás milhões de judeus, ciganos e comunistas aprisionados nos campos de concentração? “Como pôde isto acontecer? qual foi a razão?”- perguntava a filósofa judia Hannah Arendt, face ao julgamento, em 1963, de Adolph Eichmann, um



O amok

IE / FN

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

tigos profetas se enganaram, os deuses se arrependeram e os sábios desistiram de indicar que o caminho da felicidade se encontra através da Razão, da Verdade e do Belo (que para Aristóteles se reuniam na “enteléquia”), como antídoto contra as “emoções acumuladas pelo recalçamento dos condicionalismos sociais que podem levar a actos anti-sociais e destrutivos.”

Ou concluir simplesmente que os símbolos e as crenças também morrem e que a novos tempos correspondem novas figurações, novos conceitos e novas doutrinas. No seu tempo, já Cícero lamentava: “o tempora! o mores!”, Pilatos perguntava o que era a Verdade, Montaigne comparava a Razão com um jarro de duas asas, Marx postulava que a religião era o ópio do povo, Dostoiévski conjecturava que se Deus não existe tudo é permitido.

Mas se Deus existe (dizem-no cristãos, judeus e muçulmanos) e tudo é permitido em nome de novas verdades e razões, será consequente ridicularizar a religião do Outro, destruir o país do Outro, desprezar a liberdade do Outro, impor os valores lógicos e éticos do Eu ao Outro. E quando o Outro resiste ao Eu, se necessário, destruí-lo onde quer que resista, seja nas mesquitas de Bagdad, nas torres de Nova Iorque ou nos comboios de Madrid.

dos mentores do extermínio. E Susan Sontag, sobre a guerra no Iraque e as barbaridades cometidas na prisão de Abu Ghraib: “O que fizemos nós?...”

O chefe do Governo do Irão, Ahmadinejad, faz as suas contas e diz que é uma mentira “sionista” a história de que milhões de judeus foram exterminados pelos alemães; Bush, Blair e seus aliados na guerra contra o Iraque sustentam que impor os valores culturais do Ocidente aos regimes teocráticos muçulmanos é um imperativo do Bem contra o Mal; como é um plano em suspenso introduzir no mundo o paradigma americano da democracia e da liberdade, nomeadamente em Cuba e na Coreia do Norte.

Se o padre António Vieira pudesse fazer um sermão deste tempo, repetiria certamente o que disse no seu: “Todos puxam pelas armas e são armas tudo o que de mais perto se oferece às mãos: chovem os golpes, voam as pedras, uns ferem, outros caem; todos correm e acodem sem saber a quê, ou a quem, ou a causa, uns incitados do ódio ou da ira, outros sem ira nem ódio; tudo é grita, tudo desordem, tudo confusão.”

Mas se acima dos espíritos dos pequenos deuses, sábios e profetas mortos que não regressaram ao mundo dos vivos, existe um Deus Maior e Eterno que se desmultiplicou para poder assistir a todo o Universo, um dia ele irá reparar no planeta Terra e, depois de saber pelos deuses menores, sábios e profetas a quem transmitira as inspirações que conduziram os humanos à Felicidade, que estes as recusaram, falsificaram e tripudiaram – só poderá encolher ombros com desprezo e dizer: “Deixá-los com o seu amok. A liberdade será o seu veneno.”

RESPOSTAS REPRESSIVAS

Exames vigiados por câmaras na Bósnia

A Faculdade de Economia de Banja Luka, na Bósnia-Herzegovina, decidiu instalar câmaras de vigilância nas salas de aula para impedir que os alunos cometam fraude nos exames – tal como copiar ou fazer-se substituir por um colega –, considerada prática corrente neste país.

“As câmaras foram instaladas em todas as salas e cada exame é registado. Se um professor tiver dúvidas sobre um aluno poderá verificar o filme”, explica Goran Radivojac, professor nesta faculdade e autor da iniciativa.

Porém, nem mesmo os professores estão isentos de suspeita de corrupção neste país em que o dinheiro e os conhecimentos têm uma relação perigosa e onde até um canalizador consegue obter um diploma de médico. A organização internacional de luta contra a corrupção “Transparency International”, publicou recentemente uma sondagem segundo a qual 90 por cento dos estudantes bósnios consideram que o sector educativo está largamente minado pela corrupção.

Fonte: AFP

CHINA MANTÉM REFORMAS LIBERAIS APESAR DO AUMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

O primeiro-ministro chinês, Wen Jiabao, assegurou recentemente que a China continuará com o seu "programa de reformas liberais" e que não alterará este rumo apesar das crescentes tensões sociais e do aumento das desigualdades no país. "Temos de manter a via do socialismo chinês. Devemos perseverar nas reformas e na abertura. Apesar das dificuldades que nos esperam, não podemos parar", afirmou o chefe de Governo após a aprovação no parlamento do XI Plano de Desenvolvimento para o quadriénio 2006-2010.

Iniciada no final de 1978, depois do conturbado período da Revolução Cultural (1966-1976), a política de abertura e de reforma permitiu ao gigante asiático tornar-se na economia mais dinâmica do mundo, mas ao preço de desigualdades crescentes entre as cidades e o campo. Reconhecendo esta situação, Wen Jiabao afirma que ela se deve ao facto de a China estar numa etapa de desenvolvimento económico rápido, "período em que surgem diversas contradições", e que lamenta não ter conseguido solucionar "os problemas que interessam ao povo", como a saúde, a educação, a habitação e a segurança.

Wen sublinhou que duas das etapas mais importantes que a China deve superar é a modernização das zonas rurais, onde vivem 900 milhões dos 1,3 mil milhões de chineses, e o meio ambiente, que se tornou, segundo disse, no maior problema para o desenvolvimento do país.

Quanto à educação, o ministro da Educação, Zhou Ji, já havia admitido recentemente que a percentagem destinada a este sector não era "muito alta" (em 2004, representava apenas 2,79% do Produto Interno Bruto), garantindo, porém, que o país lhe consagrará, a partir deste ano, 4 por cento do PIB, já que os responsáveis políticos consideram o desenvolvimento do sistema educativo "estratégico" para a modernização.

Neste sentido, uma das medidas incluídas neste pacote de investimentos será consagrada à implementação da escolaridade mínima obrigatória de nove anos, que, segundo, Zhou Ji, será gratuita.

Fonte: AFP

Um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, OCDE, concluiu que é menos dispendioso providenciar apoio apropriado e recursos num sistema escolar único inclusivo, do que manter um sistema paralelo de escolas especiais.

Ou seja, a inclusão é mais barata que a exclusão, mas também não deve ser tão barata como no modelo português, onde não existe sequer uma política de financiamento coerente e adequada aos valores integradores que se apregoam.

Em Portugal as escolas de ensino especial recebem um montante fixo por aluno com Necessidades Educativas Especiais que é três vezes superior às dotações ao ensino regular. Nas escolas públicas não existe transferência de verbas, sendo o apoio financeiro prestado indirectamente através do destacamento de professores, equipamento escolar, ajudas técnicas e ajudas sociais. As escolas regulares não podem gerir estas verbas e não existe qualquer fundo especial de financiamento às escolas regulares (European Agency for Development in Special Needs Education, EADSNE, 2004).

Quem trabalha nas escolas portuguesas pode encontrar situações ainda mais incompreensíveis. Num estudo de caso na região Oeste de Portugal, que comparou dois grupos de cinco alunos com deficiências profundas, cinco numa escola regular e cinco numa escola especial, verificou-se uma diferença de 1 para 12 a favor da instituição, em termos de verbas directas (Nogueira, 2005).

Essas diferenças foram alvo de reparos do Conselho Nacional de Educação (CNE), por duas vezes, que verificou um elevado montante gasto pelo Ministério da Educação e pela Segurança Social nas escolas especiais, sem que isso representasse, na maioria delas, a exis-

A primeira modalidade não funciona em escolas pequenas, ou naquelas onde existe uma grande incidência de alunos severos com exigências excepcionais; e a segunda requer tempo de planificação e cálculo, podendo impedir que o financiamento chegue em tempo útil. Por isso, segundo investigadores como Hegarty (1994) e Mittler (2003), a melhor resposta poderá estar numa solução intermédia onde as escolas regulares recebem fundos para a inclusão de crianças com NEE de forma proporcional juntamente com o total da verba atribuída à escola, mas poderão depois candidatar-se a verbas suplementares para situações específicas.

Em Portugal as escolas regulares estão completamente arredadas da gestão de verbas específicas, sendo o "parceiro pobre" deste processo. Existe um sistema de atribuição de ajudas técnicas e verbas do PIDAC, que se têm revelado insuficiente, desarticulado e inacessível. Também não é adequada ou estável, a criação de condições de transporte, prolongamentos, materiais, auxiliares e outros aspectos logísticos fundamentais para as escolas regulares. Faz-se uma gestão casuística mediante as regiões do país e as boas vontades locais.

Outro mecanismo usado é a Portaria nº 1102/97 de 3 de Novembro, através da qual é possível realizar projectos entre escolas regulares e instituições. Estes projectos são financiados pelo Ministério da Educação, ME, mas as verbas são dadas às escolas especiais, que as gerem e libertam técnicos para apoiar alunos na escola regular. Esta ligação de permanente dependência, se por um lado promove respostas que a escola poderia não conseguir levar a cabo, tem o efeito perverso de perpetuar uma perspectiva institucional, mantendo a ideia de que a melhor resposta para estas crianças depende das escolas especiais, bem como da existência de elevados rácios de técnicos, o que é errado. Isto impede as reformas necessárias no ensino regular, com o risco adicional de se estar a decalcar os modelos tradicionais de atendimento, não dando espaço às escolas regulares para valorizar uma oferta própria, rica em contextos, relações e aprendizagens significativas.

Vive-se a situação intolerável de uma escola pública não poder ter acesso a quaisquer verbas para integrar determinado aluno, mas se esse mesmo aluno for institucionalizado, essas verbas surgem de imediato, oriundas da Segurança Social e do próprio ME. Isto não possibilita

A escola inclusiva precisa de coerência também no modelo de financiamento

tência de recursos excepcionais que o justificassem. O CNE recomendou a limitação progressiva dos investimentos financeiros para o ensino segregado, canalizando-os para o ensino regular, com prioridade absoluta ao financiamento do ensino público no âmbito da integração. Mas até hoje não são conhecidas quaisquer medidas que tenham tido em conta as recomendações nacionais e internacionais. Nem tão pouco se sabe se alguém se encontra, neste momento, a pensar neste aspecto vital para o sucesso da inclusão. (...)

A forma de financiamento poderia ter duas abordagens: (i) atribuir um montante a qualquer escola para as NEE baseado no número total de alunos; ou (ii) atribuir um montante calculado por cada aluno com NEE.

sequer uma igualdade na oferta, condicionando os pais que ficam sem liberdade de escolha.

Há hoje muitos pais e professores a lutar diariamente pela integração das suas crianças na escola regular, pois é esse o seu sentir mais profundo. Cerca de 99% das crianças com NEE estão já nas escolas públicas. Mas em vez de vermos o nosso ME a saber ler os sinais da sociedade, a sentir orgulho nesse facto e afirmá-lo como uma batalha por si vivida, vemo-lo afinal a praticar uma inclusão envergonhada numa posição de subserviência a modelos promotores de segregação.

Seria gratificante ouvir de um responsável governativo que é na escola pública que se faz a inclusão e é ali que a aposta terá que ser ganha. Pelo contrário, as discrepâncias e contradições entre a retórica inclusiva e a prática de financiamento, são hoje um enorme obstáculo à implementação da educação inclusiva, levando-nos a duvidar se há alguém verdadeiramente interessado em construir uma escola inclusiva em Portugal.

A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto Nogueira

Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Torres Vedras

jorgehumberto@mail.telepac.pt



Ana Alvim

A revolução vista pelo olhar de duas gerações

O 25 de Abril comemora este ano o 32º aniversário. Mais de três décadas depois, que balanço faz a geração que o viveu? E na memória dos mais novos, como foi a revolução? O país é hoje mais democrático e igualitário? A escola ajudou a transformar a sociedade portuguesa? Manuela Coelho, 62 anos, aposentada, e Marta Cruz, 35 anos, mãe e filha, ambas professoras do ensino secundário, aceitaram o desafio proposto pela PÁGINA de pôr duas gerações em diálogo sobre o 25 de Abril, a sua evolução e as suas marcas na actualidade. Uma entrevista em tom de conversa onde se aborda a sociedade, a política e a escola.

Trinta e dois anos depois da revolução, que ideais ainda sobram dela? Existirá ainda um verdadeiro desejo de liberdade e de justiça social?

M. Coelho: Os ideais referem-se por regra a absolutos, por isso não se alcançam. Permanecem sempre, mais perto ou mais longe. Podem por vezes estar como que adiados, por cansaço ou desilusão, mas morrer em quem alguma vez os perseguiu penso que não. Acho que só não deseja justiça social quem vive da exploração do trabalho ou dos bens de outrem. Mas vivemos hoje um tempo de maior individualismo e por isso menos dado à reflexão e ao debate sobre como resolver de forma justa os problemas que afectam a sociedade. Mas há ainda muito quem lute e de forma organizada por esses ideais e quem isoladamente os promova.

O que fará com que as actuais gerações – pelo menos à primeira vista – sejam menos inquietas do que a geração que fez o 25 de Abril?

M. Cruz: Talvez o facto de hoje em dia não se identificarem com ideais e objectivos tão concretos como aqueles que deram origem à revolução e por não viverem uma situação de limitação das liberdades como nessa altura acontecia.

Será que hoje não haverá conquistas tão prementes como essa?

M. Cruz: Sim, mas não são objectivos comuns. Hoje em dia privilegiam-se as conquistas individuais.

M. Coelho: Eu penso que continuam a existir problemas e valores intemporais que se colocam a todos. A tolerância será porventura um dos mais actuais, e seria um bom tema para reflectir nas escolas.

Há uma frase de Dostoievsky que afirma “quando um homem perde qualquer objectivo e qualquer esperança, não é raro que por tédio se transforme num monstro”. E eu questiono-me se muitas vezes as atrocidades que

se cometem não terão na base a falta de objectivos e de ideais.

Apesar de na altura seres muito nova para te dares conta do que estava a acontecer, que impressões te ficaram da revolução?

M. Cruz: Eu tenho uma ideia essencialmente romântica, talvez por influência dos meus pais, e apesar de não a ter vivido consigo perceber as motivações que estiveram na sua origem e as emoções que transbordaram naquela altura. Hoje em dia valoriza-se pouco o saber e mais a posse. Isso é visível nas atitudes e nos valores dos alunos, e dos próprios pais, que, mesmo fazendo parte da geração do 25 de Abril, julgo que não absorveram os valores humanistas decorrentes da revolução.

Será que essa atitude não se deve ao facto de, então para cá, não se terem conseguido concretizar algumas das conquistas sociais caras à revolução, como o pão, a saúde e a habitação para todos?

M. Cruz: Sim, em parte. Mas o acesso à educação, uma das conquistas mais importantes, foi um passo importante nesse sentido. Apesar de ainda serem precisas algumas gerações para o país sentir os efeitos do alargamento da escola para todos, isso irá acabar por acontecer. No entanto, ainda hoje, muitos pais, apesar de terem níveis de escolarização baixos, não valorizam o conhecimento como seria desejável.

O facto de um maior número de pessoas ter acesso à escola não significa que tenham mais acesso ao conhecimento. Será que isso não falhou?

M. Coelho: Uma coisa é analisar o primeiro ano da revolução, que transformou Portugal para melhor, e outra são as divergências em relação aos objectivos sociais que se tentou implementar. O 25 de Novembro, que determina uma inversão relativamente a esses objectivos, é um bom exemplo.

Depois, a abertura de Portugal à Europa e ao



Ana Alvim

“Falta capacidade criativa para falar do 25 de Abril”

mundo trouxe consigo processos que transformaram o país, nomeadamente ao nível da pedagogia do ensino, que já tinham demonstrado a sua falibilidade e, na minha opinião, não tinham aplicabilidade no nosso contexto.

Depois, os próprios valores trazidos pelo mercado, que actualmente parece ser o ídolo das pessoas, não dão muito espaço de manobra à própria escola e acabam por relegá-la para segundo plano.

Será que, à semelhança do passado, a escola de hoje não continua a ter marcas de elitismo – sobretudo ao nível da reprodução das desigualdades sociais?

M. Coelho: Não é a escola a única responsável. Mas é verdade que não tem conseguido reduzir a diferença cada vez maior entre o número de alunos que podem ser considerados excepcionais e aqueles cujo nível médio tem descido acentuadamente, que é cada vez maior...

M. Cruz: Concordo. Apesar de nunca ter ficado na mesma escola por muito tempo, e não ter, por isso, um termo de comparação rigorosa, essa diferença é incontestável.

M. Coelho: Penso que se a tutela tivesse dado mais liberdade de acção aos professores, permitindo-lhes actuar em projectos de proximidade e no ajustamento dos currículos aos contextos locais, isso lhes teria dado outro grau de confiança, de responsabilidade e os resultados poderiam ter sido outros.

A gestão democrática que se construiu a seguir ao 25 de Abril nas escolas foi fruto de um trabalho e de uma vontade comuns. Nessa altura ninguém nos mandava trabalhar para além das nossas obrigações. Mas fazíamos-lo por gosto. Achávamos que era preciso.

O conceito de gestão democrática das escolas era diferente do que é hoje?

M. Coelho: Sim, noto que se foi perdendo a capacidade de mobilizar pessoas para essa tarefa. Inicialmente os professores não se importavam de assumir cargos de gestão, que para mais não eram remunerados. Hoje já nem tanto, mas continuo a achar que só participando da decisão se vê o sentido do que se faz.

Costumas falar do 25 de Abril aos teus alunos? De que forma é abordado este tema nas escolas?

M. Cruz: Curiosamente, um destes dias uma aluna sugeriu que marcássemos um teste para o dia 25 de Abril. Eu perguntei-lhe se ela sabia que era feriado e disse-lhe que o pretendia comemorar... Exceptuando situações como esta, são poucas as oportunidades que temos para abordar o tema. Até porque a extensão dos programas não permite perder muito tempo com questões extra-curriculares.

Como é que os alunos mais novos vêm o 25 de Abril? Têm noção do que representou?

M. Cruz: Julgo que não. Para eles é mais um marco na História como qualquer outro, mesmo que tenha ocorrido há séculos. É um acontecimento que não faz parte da memória deles, nem sequer por via dos pais.

Será que o facto de se ter institucionalizado a data não contribui para esse desinteresse?

M. Coelho: Não me parece. Mas admito que esse lento apagar da memória do 25 de Abril na escola pode, em parte, ser imputado aos professores. Talvez com receio de parecermos “caretas”, por vezes tentamos chegar aos alunos de uma forma que não só não lhes diz nada como pode até servir para afugentá-los. Provavelmente falta capacidade criativa para falar do 25 de Abril de uma forma que os desperte para o significado da revolução. Não terá a escola falhado enquanto microcosmos de construção e de partilha de valores democráticos, desde a relação entre a tutela e os professores e entre estes e os alunos?

Pergunto isto no sentido de saber se ela não teria sido uma boa oportunidade para os alunos se aperceberem, através das relações entre os diversos actores, que a tomada de decisões pode ser construída e não simplesmente emanada do topo, o que talvez fosse uma boa forma de mais do que falar do 25 de Abril tentar pô-lo em prática...

M. Coelho: A escola nunca teve muita liberdade para fazer as coisas à sua maneira, tem esquemas muito rígidos de funcionamento. Mas, apesar de tudo, podia ter feito mais. Porém, há alguns bons exemplos, como a redacção dos regulamentos internos e do código disciplinar das escolas, entre

outros. Mas isso exige um maior empenho dos professores, que são os elementos privilegiados para fomentar uma maior participação e comprometimento dos alunos.

M. Cruz: Sim, eventualmente uma estrutura como essa teria mais virtudes. Mas penso que falta a motivação para construí-la.

Os professores pensam nessas questões?

M. Cruz: Poucos. Mas esses poucos discutem e questionam. E apesar de nem toda a gente partilhar desse desejo de mudança, ela tem de passar por aí. Um processo que se gere a nível de grupo e que lentamente se vá alargando, de baixo para cima.

Como foi no pós-25 de Abril? A mudança nas escolas era desejada por um grupo grande de professores e apenas uma minoria se opunha?

M. Coelho: Sim, de facto nessa altura havia uma grande maioria que queria mudar, e não eram apenas os professores, mas grande parte da população. O 25 de Abril foi uma verdadeira revolução no sentido em que não se limitou a uma mudança de poder mas ao estabelecimento de uma nova ordem. Não estou completamente desiludida com o curso dos acontecimentos porque ainda hoje há movimentos organizados que perfilham esses ideais e que há-de sempre haver pessoas que queiram transformar a sociedade.

A alternância entre dois partidos no poder e o adormecimento do movimento cívico não porão em causa a própria essência do Estado democrático?

M. Coelho: Sim, porque no fundo há uma alternância de um bloco central. Dessa forma é difícil que haja algum tipo de transformação...

M. Cruz: Um imobilismo que talvez derive da sensação de impotência que actualmente temos em relação à possibilidade de mudança, porque há uma maioria que escolhe sempre não mudar nada...

M. Coelho: ...ou fazer reformas que mantêm tudo na mesma e que têm consequências ao nível da escola. Se a escola trabalhasse para si e fosse fazendo a sua própria reforma com o trabalho quotidiano, avaliando as necessidades dos alunos, organizando respostas a partir do seu contexto,

FACE A FACE

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa



Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

“Somos engenheiros, a nossa

Impressiona a dimensão do campus: 182.335 metros quadrados de área total. As aulas decorrem num edifício central de corredores extensos e paredes de vidro. E uma série de edifícios departamentais interligados que albergam gabinetes de docentes, laboratórios e unidades de investigação. Em números a impressão de grandeza das instalações ganha mais precisão: 83.500 metros quadrados de área construída; 55 salas de aula; 34 anfiteatros; 81 laboratórios de ensino e 125 de investigação; 41 salas de informática e 28 de estudo; 6165 alunos de licenciatura e formação pós-graduada e 248 professores. Na Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), dimensão rima com contenção.

Numa altura em que a falta de financiamento das faculdades se discute a propósito da implementação do Processo de Bolonha, Carlos Costa, director daquela instituição acredita que esse não será um motivo de preocupação. “Por uma razão muito simples”, explica: “Operamos com menos recursos humanos e temos uma produtividade maior, logo, o dinheiro chega-nos, além de que completamos o orçamento com uma parte de serviços ao exterior que não é desprezável.” Ou seja: 30% dos gastos da faculdade estão cobertos por esta via. Cálculos feitos, garante Carlos Costa, “mesmo em contra-ciclo económico, desde 2001 que o volume de vendas de serviços às empresas, sobretudo no que diz respeito à transferência de tecnologia e consultadoria, não pára de aumentar”.

Será utopia uma faculdade ser financeiramente autónoma com base na venda de serviços ao exterior? A pergunta impõe-se. “Em Portugal, sim”, apressa-se Carlos Costa. “Mesmo no MIT, agora tão em voga, o ensino é coberto pelas propinas, sendo que cada estudante paga qualquer coisa como 25 mil euros por ano.” Por outro lado, insiste o director, os ganhos relativos à venda de patentes e tecnologia produzida na famosa instituição americana representam apenas 4,8 por cento do seu orçamento total.

Apesar de reconhecer que o país não tem tecido empresarial que pudesse financiar uma universidade, através do investimento e compra da investigação aplicada que nela se produz, a este nível a FEUP está voltada para as empresas portuguesas, diz Carlos Costa. Já no que toca à investigação fundamental, “são as empresas estrangeiras que a contratam, porque estão num outro patamar [que as nacionais] e conseguem antever certos problemas para os quais procuram respostas”.

Tecnologia aplicável

Respostas. É também o que se procura no Centros de Estudos de Energia Eólica e Escoamentos Atmosféricos, uma das 15 unidades de investigação e desenvolvimento da FEUP. Um dos projectos deste centro consiste em avaliar o regime de ventos nas montanhas portuguesas para identificar locais para

a construção de parques eólicos. Isto implica a recolha de dados no terreno durante um período de, pelo menos, dois anos e a sua inserção num programa de simulação que faz uma previsão sobre o “comportamento do vento” no local. Mas não importa apenas a quantidade do recurso. “Tem de ser um vento com qualidade”, explica Álvaro Rodrigues um dos investigadores, “forte, mas não tanto que possa destruir os aerogeradores”. Deixamos o vento e falamos de energia. No final de 2005, a capacidade de produção de electricidade a partir da energia eólica era de 1,1 gigawatts (GW), o que corresponde a 650 aerogeradores. Até 2010 esses valores terão de subir para os 4,5 GW o que representa um total de cerca de 1500 aerogeradores. A equipa engloba também investigadores do Instituto Superior de Engenharia do Porto e do Politécnico de Bragança e tem outro núcleo de investigadores sediado no Instituto de Engenharia Mecânica e Gestão Industrial.

Também com a finalidade da recolha de dados, mas no fundo marinho está um outro projecto no âmbito da tecnologia subaquática. O objectivo é avaliar o estado de corrosão de pilares de pontes e outras plataformas subaquáticas, como os portos marinhos. Com um veículo submarino manobrado por um piloto através de um simples joystick, recolhem-se imagens e dados sobre a condutividade, temperatura, salinidade, turbidez da água que permitirão a avaliação do estado das estruturas. Outras utilizações são possíveis para esta tecnologia. É tudo uma questão de acaso e necessidade. “O veículo está preparado para suportar qualquer tipo de sensor e é facilmente reconfigurável”, garante Márcio Correia, um dos investigadores responsáveis pelo projecto.

Ainda na mesma unidade de investigação, um outro projecto com a mesma filosofia, mas outra aplicação: sensores de redes sem fios. São pequenas caixas negras que podem ser espalhadas pelas florestas recolhendo dados usados para prever a probabilidade de ocorrência de fogos. Actuam medindo a temperatura, luminosidade e o vento, dados que são analisados depois através de um software específico. “O projecto está ainda em fase de demonstração”, diz Alexandre Sousa, investigador, adiantando que existem já clientes interessados em comprar os sensores para defesa das suas propriedades.

Investigação a aplicar

Mas se há tecnologia com venda à vista, outra será difícil colocar no mercado. “Somos investigadores, por um lado, temos de fazer coisas que são úteis, por outro lado, temos o direito a pensar um pouco mais à frente.” É sempre tendo como pano de fundo esta dualidade que Eugénio Oliveira, responsável pelo Núcleo de Inteligência Artificial e Robótica fala sobre os projectos daquela unidade.

“Trabalhamos na implementação de sistemas computacionais capazes de tra-



Ana Alvim

função é arranjar soluções”

balhar em conjunto, por isso, falamos em inteligência artificial distribuída”, explica o investigador. A complexidade de um problema leva a que tenham de ser “atacados” por vários programas que têm de colaborar entre si. Esta tecnologia está a ser aplicada na constituição de empresas virtuais: conjuntos de empresas que se “encontram na Internet” e resolvem fazer um consórcio temporário para responder a uma oportunidade de negócio. “A nossa tarefa será tentar que a constituição e os termos de actuação desse consórcio sejam feitos o mais automaticamente possível”, sem necessidade de intervenção humana.

Para corresponder ao desejo de “pensar mais à frente”, esta é uma outra área de acção desta unidade: a do desenvolvimento de agentes computacionais com emoções. Com base nas descobertas sobre inteligência emocional, de neuro-cientistas como António Damásio, os investigadores estão “a tentar enriquecer uma das arquitecturas mais ousadas desses agentes: a BDI, (Beliefs, Desires and Intentions/ Crenças, Desejos e Intenções)”, explica Eugénio Oliveira. “Estamos a tentar mapear para os agentes computacionais essa ideia de que a inteligência – aqui como capacidade de decisão – seja influenciada por parâmetros de tipo emocional.” Estes programas seriam “capazes de criar os seus próprios objectivos, pelo menos temporários, e ser pró-activos no seu prosseguimento”.

Projectar e concretizar

A fase da concretização de um projecto é, por vezes, a altura em que uma boa ideia no papel cai em desgraça fora dele. “Projectar é uma coisa, concretizar é outra completamente diferente”, reconhece António Barbedo de Magalhães. Foi esta constatação que levou este professor, ligado ao Departamento de Engenharia Mecânica e Gestão Industrial, a criar em 2004 os programas PESC (Projectar, Empreender e Saber Concretizar), desenvolvidos e liderados por alunos, sob a orientação docente.

Pensados para permitir que grupos de alunos do 2º ao 5º ano trabalhem o mais cedo possível, e em conjunto, em projectos plurianuais cuja concretização seja possível. “É ao concretizar que se começam a sentir os problemas dos prazos, dos custos, da necessidade de cooperação entre várias especialidades e pessoas, ou seja, é nesta fase que surgem as questões reais”, refere António Barbedo de Magalhães. As palavras do professor encontram eco nas de uma aluna. Ágata Sousa, 21 anos, frequenta o 4º ano de Engenharia Mecânica e é um dos líderes do projecto “Desafio Automóvel Universitário”, ligado à construção de automóveis.

Uma das dificuldades que tem encontrado, como líder, está em “conseguir ter as pessoas envolvidas a sério no projecto na altura dos exames”. Por os PESC serem actividades extracurriculares, o período da avaliação é, segundo Ágata

Sousa, acompanhado por alguma “desmotivação”. Mas há alunos que não se importam com o facto e fazem opções. É o caso de João Rocha, 19 anos, a frequentar o 2º ano de Engenharia Mecânica. É um dos membros da equipa que desenvolve o projecto “Construção de um Automóvel Clássico Popular de Competição, que vai transformar um carro “normal” num de “corrida”. Para o aluno, “organização” é a palavra-chave para conciliar os estudos e o PESC. Mas reconhece: “Foi uma opção minha abdicar de algum tempo livre e também de estudo para me dedicar a este projecto”.

Apesar do inconveniente de serem apenas uma actividade extracurricular, António Barbedo de Magalhães garante: “Os PESC são uma oportunidade para os alunos fazerem coisas que de outro modo nunca fariam.” Os alunos sabem disso. “Ocupa-me imenso tempo trabalhar neste projecto”, confessa Ágata Sousa, “mas é uma mais valia”, contrapõe. “Acho até que os exames me correram melhor pois tive a oportunidade de ver na prática o que até aqui só tinha estudado na teoria.” João Rocha concorda com esta visão de que os PESC possibilitam uma componente mais prática e crítica: “Os primeiros anos do nosso curso são muito teóricos!”

Porque nem sempre “o que resulta na teoria pode dar certo na prática”, é que a fase da concretização do projecto é a mais “complicada”, diz Ágata Sousa. “Vai ser difícil gerir o dinheiro disponível, mas contamos com o apoio do nosso orientador!” A dificuldade de trabalhar com orçamentos modestos foi uma das condicionantes que levaram a equipa de João Rocha a introduzir algumas alterações no projecto. “Tínhamos feito uma suspensão mais complexa, mas algumas peças são caras e não as vamos poder comprar!” O problema será, no entanto, resolvido: “Somos engenheiros, a nossa função é arranjar soluções!”

Bolonha

Exigência na formação de base. Esta é a tónica e sob ela a implementação do Processo de Bolonha ganha contornos diferentes dos assumidos por outros cursos. “A vocação da faculdade e o seu interesse no mercado não é o de produzir pessoas com três anos de formação em engenharia, mas sim com cinco”, diz Carlos Costa, reconhecendo a importância para o mercado de trabalho daqueles profissionais. Por essa razão, o primeiro ciclo de estudos da FEUP “não será virado para o emprego, mas sim para a mobilidade e a cooperação internacional”, ou seja, para o prosseguimento de estudos. Ainda assim, “nada impedirá o aluno de se empregar ao fim dos três anos de formação”, garante o director deixado claro, no entanto, que nesses casos, “a escola não assumirá a responsabilidade de que o aluno tenha uma formação em engenharia”. Talvez este seja mais um problema que os alunos de engenharia terão de resolver.

Andreia Lobo

“Morangos e a Construção da Identidade do (futuro) Adolescente”



IE / FN

BREVE

Carla Serrão

Mestre em Psicologia da Saúde
Escola Superior do Porto

Há poucos dias, em reunião de estágio com uns alunos que estão a desenvolver a sua prática num ATL (dirigido a crianças e pré-adolescentes), fui surpreendida com a seguinte notícia “O ATL, desde a semana passada, proíbe os seus alunos de brincar aos “Morangos com Açúcar”. Perplexa, indago o motivo e responde-me que após dois meninos terem sido surpreendidos na casa de banho, com as calças pelos joelhos e perante a questão usual de um educador (quando se depara com situações deste tipo) “O que estão a fazer?”, os meninos tenham respondido “Estamos a brincar aos Morangos”. Assim, a partir daquele momento, estabeleceu-se a regra proibitiva.

Perante esta situação e tantas outras que nos fazem perceber a dimensão e o impacto deste programa, resolvi analisar atentamente alguns episódios do “Morangos” e retirei as seguintes impressões:

Alguns dos protagonistas são adolescentes (com idades compreendidas entre os 12 e talvez os 18 anos), todos diferentes, todos muito bonitos (carecendo isto de uma apreciação objectiva), com roupas, adornos, penteados diferentes (demonstrando uma certa heterogeneidade desejável, pois os nossos adolescentes também são todos diferentes). Outros protagonistas (quanto a mim, secundários) são adultos, de várias idades, que ocupam diferentes papéis (pais, professores...).

As relações interpessoais: entre pares, entre professores e alunos, entre pais e filhos. Relações mais próximas versus relações mais distantes.

As famílias: muito unidas, outras separadas, com pais presentes ou com pais ausentes. Profissão, Estudante: as avaliações (“os bons alunos, os alunos mais ou menos, os alunos medíocres), as disciplinas, a sala de aula, a disposição das cadeiras na sala de aula (contexto menos frequente na novela), o bar, o recreio...

Contextos extra escola (lazer): saídas à noite, discotecas, bares, músicas, Hip Hop...

Histórias de vivências, experiências e sentires (tão comuns em todas as fases do ciclo vital, mas exacerbadas na adolescência): amores e desamores, encontros e desencontros, a segurança do relacionamento versus a insegurança, dúvidas e certezas...

Perante esta análise, é de salientar o próprio conteúdo apelativo das mensagens veiculadas, pois envolve as pessoas. É um programa pensado para adolescentes e, desta forma, é emitido num espaço e horário televisivo adequados (à semana, ao final da tarde, quando os alunos terminaram as aulas, quando, talvez, tenham finalizado os TPC's; e ao fim-de-semana, também ao fim da tarde, dose dupla de “Morangos”).

Em relação à linguagem, ela é compreensível, remetendo para narrativas, palavras, frases comuns nas conversas entre pares, sendo uma linguagem personalizada e directa (pode não o ser para alguns, mas para muitos sim). A este respeito não posso deixar de salientar que o seu impacto parece ser tão forte pois, algumas das frases emitidas pelos seus protagonistas, são, posteriormente, reproduzidas em contextos vivenciais e relacionais dos próprios adolescentes. Todo este impacto me leva a sugerir duas acções: uma delas é a necessidade de, enquanto agentes educativos (pais, professores e outros), proporcionarmos às crianças e aos adolescentes condições para discutir os assuntos e temas narrados nos episódios, de forma a promovermos um espírito crítico em relação aos mesmos e assumirmos o compromisso formativo e informativo (desconstruindo e desmontando mensagens, estereótipos). Diria mais, sentarmonos com eles a ver os Morangos e ir devolvendo e questionando os seus conteúdos e representações (em contraposição de uma postura proibitiva e de rejeição).

Outra das sugestões é o estabelecimento de parcerias com instituições relacionadas com a Saúde, nomeadamente, o Ministério da Educação, A comissão de Luta contra a Sida, Abraço, a Associação para o Planeamento da Família, Instituto das Drogas e Toxicodependências, entre outros, com o objectivo de fazer deste programa televisivo, mais que uma novela, um meio de Promoção da Saúde que englobe a real unicidade, a percepção de controlo real, a percepção de vulnerabilidade, promovendo mensagens que envolvam o sentido de responsabilização individual (a este respeito ver Iगतúa, 1997; Petty & Cacioppo, 1986).

Profedições, Lda. Novidades editoriais

SOCIEDADE E TERRITÓRIO:

Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado

Jacinto Rodrigues

Profedições

24 cm x 15 cm — 300 páginas

12,00 euros

Março 2006

O autor, Jacinto Rodrigues, é Professor Catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, onde rege actualmente a cadeira de «Ecologia Urbana» e é também investigador do Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Letras da mesma universidade.

Neste livro, o autor faz uma reflexão sobre a problemática da ecologia. Explicita perspectivas para o desenvolvimento ecologicamente sustentado. Pensa processos que facilitem um decrescimento sustentável em relação a pretensas necessidades do consumismo. São aqui apresentadas acções exemplares que podem constituir alternativas ao ensino e que estabelecem medidas de transição face ao actual modelo insustentável da sociedade dominante.

A POLÍTICA EDUCATIVA DO COLONIALISMO

PORTUGUÊS EM ÁFRICA:

da I República ao Estado Novo (1910-1974)

José Marques Guimarães

Colecção Andarilho, nº 10

Profedições

18 cm x 12 cm — 125 páginas

10,00 euros

Março 2006

A «política educativa» do colonialismo português em África manifestou uma coerência de propósitos que nunca foi alterada em função da natureza do regime que, em cada momento, a traçou e aplicou.

É assim que, apesar das profundas diferenças entre a I República e o Estado Novo, não se verificou qualquer alteração do rumo da política «educativa» levada à prática por aqueles regimes nas colónias portuguesas de África.

A sua continuidade traduziu-se, antes, no reforço de uma prática obscurantista ao serviço da dominação colonial. É dessa política «educativa» que este livro trata.

Pedidos:

livros@profedicoes.pt

Tel. 226002790

Fax 226070531

Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 25
4050-345 PORTO

20% de desconto nos pedidos à nossa editora
envio à cobrança: portes e custos de envio
da nossa responsabilidade

BBC, A VENERÁVEL «TIA» DOS BRITÂNICOS

Chamada carinhosamente pelos britânicos de "tia", a rede pública de rádio e televisão BBC é, há 83 anos, a espinha dorsal deste país: uma venerável instituição à qual o governo apelou em Março para que se renove, levando «a diversão mais a sério».

Os "telespectadores disseram-nos que querem a BBC a oferecer programas que querem ver e ouvir", explicou a ministra britânica da Cultura, Tessa Jowell, ao apresentar no Parlamento o Livro Branco sobre o futuro da rede pública mais respeitada do mundo. Ela insistiu que a British Broadcasting Corporation (BBC), deve, por isso, "levar a diversão a sério", embora deva prosseguir com a missão tradicional de informar e educar.

"Os britânicos são os donos da BBC", insistiu a ministra. Mas isto não precisa de ser dito neste país, onde o grupo de rádio e TV faz parte há mais de oitenta anos da vida quotidiana dos britânicos, que a consideram um membro da família.

"O apelido da BBC sempre foi 'tia', e isto resume a nossa relação", que é de "carinho e respeito". "Mas como é um membro da família, temos o direito de criticá-lo", explicou a antropóloga britânica Kate Fox. Esta relação com a BBC é tão especial que o imposto televisivo de 126,5 libras anuais (190 euros) pago por lar que disponha de uma televisão na Grã-Bretanha é considerado a "reforma que pagamos à tia", observou a autora do livro "Observando os ingleses".

Ela destaca que a BBC é parte intrínseca do país, unindo as diferentes regiões, comunidades, gerações e profissões e que é mais fácil "imaginar a Grã-Bretanha sem a monarquia do que sem a BBC".

Alguns dados reflectem esta relação: mais de 25 milhões de pessoas maiores de 15 anos escutam as notícias da BBC durante o pequeno almoço. E o programa de rádio de Terry Wogan na BBC 2 é ouvido por 8 milhões de pessoas todas as manhãs.

Mas, apesar deste amor dos britânicos pela sua velha tia, a emissora tem sofrido uma perda de terreno desde os anos noventa. Em 1989, a sua audiência era de 39 por cento, mas em 2005 havia caído para 23,3 por cento, em parte devido à crescente oferta de canais digitais. Por isso o apelo do governo à emissora para que dê aos britânicos aquilo que eles querem: diversão. Mas mantendo a excepcional qualidade que a caracteriza.

Em que outra televisão do mundo se pode assistir, no espaço de algumas horas, a uma palestra excepcional sobre "Dom Quixote", com entrevistas aos seus mais notáveis especialistas, seguida da música de Bach, reggae de Bob Marley, um debate sobre educação e outro sobre o aquecimento do planeta, como o que a BBC exibiu no dia anterior àquele em que escrevo este texto? E tudo isto sem um único segundo de publicidade. Só na BBC, responderiam os britânicos, mas hoje, graças aos canais internacionais, não serão só eles a dizê-lo.

Ana Maria Echeverria, AFP

Privados gerem escolas públicas inglesas

O interesse dos privados é grande. Sustentadas por dinheiros públicos, as escolas públicas poderão cair na mão dos mais diversos interesses e entidades privadas.

O fabricante de computadores Toshiba, o banco de investimentos UBS, a construtora Honda, assim como milionários conservadores, clubes de futebol e igrejas, mostram-se interessados em gerir escolas públicas aproveitando a nova lei da educação de Blair.

O projecto educativo de Blair, aprovado em meados de Março no parlamento, com o apoio dos conservadores e votos contra de mais de meia centena de deputados do partido de Blair, tem por base a ideia de entregar a gestão das escolas públicas a entidades privadas.

Esta reforma educativa vai acelerar a entrega de escolas públicas a empresas, personalidades ou grupos religiosos que queiram desempenhar um papel chave na gestão e direcção das escolas públicas pagas pelo Estado.

Mais de meia centena de deputados trabalhistas votou contra este projecto educativo considerando-o equivalente a uma privatização da educação.

O interesse dos privados é grande. Sustentadas por dinheiros públicos, as escolas poderão cair na mão dos mais diversos interesses e entidades privadas.

A Igreja Anglicana, que já patrocina 6 das 27 Academias [entidades privadas que podem gerir escolas públicas] existentes, candidata-se a gerir outras 25 academias, das quais 200 devem abrir as suas portas até 2010. E não é a única: a Igreja Católica e uma associação baptista, o Oasis Trust, também já se apresentaram como candidatas a patrocinar estas Academias.

Vardy, um rico cristão conservador, é padrinho de duas Academias, onde impõe que se ensine o criacionismo nas escolas por si tuteladas, como contraponto à teoria clássica da evolução. Dispõe-se a abrir outras duas, onde se ensinará esta versão religiosa da origem divina do homem, em vez da teoria científica de Darwin sobre a origem do homem.

O Islão também está muito interessado. Lorde Bathia, um conhecido milionário de formação islâmica, manifestou ao Financial Times a intenção de abrir, pelo menos, 20 academias. Ele garantiu que investirá 72 milhões de euros neste seu projecto.

O mundo empresarial está entusiasmado com esta oportunidade de dirigir a educação pública. Entre as empresas que participam patrocinando escolas, está a rede de lojas de electrónica Dixons, a agência de publicidade Frank Lowe e a gigante da construção Chelsfield Plc. Grandes nomes do sector bancário, como o UBS, envolveram-se em algumas Academias, assim como a Toshiba, Honda, Vodafone e Microsoft.

Milionários aposentados também apoiam a iniciativa de Blair, entre eles Lord Harris de Peckham, que fez fortuna na tapeçaria; Alec Reid, fundador da Reed Executive, uma empresa de trabalho temporário, ou David Garrard, criador da sociedade de construção Minerva.

Até clubes de futebol querem dirigir escolas públicas, através da criação de Academias de gestão, particularmente escolas onde possam investir na área do desporto.

Esta torrente de patrocinadores privados tende a aumentar. É que a Lei da Educação de Blair, agora adoptada, não exige nenhuma contribuição financeira por parte dos privados. O Estado paga e os privados dirigem, governam e orientam a seu belo prazer.

A lei de Blair causou debate e rejeição no seu próprio partido e só foi aprovada graças aos votos da oposição conservadora. Os opositores afirmam que é a privatização das escolas públicas pagas pelo Estado e que fomentará um ensino público ao serviço de interesses de grupos privados, nomeadamente confessionais e que acentuará as diferenças sociais gerando escolas e alunos de primeira, segunda e terceira categoria.

Blair considera uma boa saída.

IE / FN



EDUCAÇÃO e cidadania

José Paulo
Serralheiro
Com: AFP

Para os meus discípulos de Etnopsicologia da Infância Devo confessar que a frase do título não é minha. Antes fosse. É a frase de Mac Kinsey ou Clare MacMillan, a mulher do Biólogo, Entomólogo e Sexólogo, o Professor Doutor Alfred Kinsey, o autor do denominado Relatório Kinsey, sobre a sexualidade da vida adulta e das crianças, escrito após reparar que nos anos 60 do Século XX nos Estados Unidos, as pessoas nada sabiam sobre a vida sexual. É verdade que os meus Santos Padroeiros, Freud, Klein e Bion, tinham referido consequências e sequelas da vida sexual entre membros da sociedade ocidental, mas como doenças e problemas. Alfred Kinsey e Clare MacMillan organizam um Instituto de pesquisa sobre os mitos, os desejos, o imaginário da vida sexual entre adultos. A frase de Clare MacMillan, é, antes, a frase de uma mãe, que também refere que as crianças crescem num instante e o ninho – lar – fica vazio. Vazio da responsabilidade de tomar conta de seres a explorarem o mundo, a entender a relação amorosa, a emotividade e os sentimentos eróticos, que sentem mas não sabem que é procura de uma outra pessoa para amar, tocar, se esfregar, ter um compromisso. Clare entendia o seu dever emotivo, o seu marido, entendia de estatísticas, de como medir o saber de seres humanos sobre a sua reprodução, sem falar de

adultério é de espécies, ou, por outras palavras, há o “clássico” já referido, há o de um homem casado e o seu amigo, há o adultério múltiplo, há o adultério de apenas uma hora, para libertar desejo ao se gostar de alguém ou se sentir seduzido ou gostar de seduzir.(1) A mudança de preferência sexual ao longo da vida, é um facto sabido, hoje em dia, mais do que provado e que acontece de forma múltipla. E, no entanto, parte do prazer, é não dizer, o segredo da relação que penetra o corpo e a emoção.

O som de um ninho vazio, é a falta de seres humanos não apenas para educar, bem como para falar de forma aberta e sem vergonha, sobre a preferência sexual, que, as vezes, passa não só pelos atributos eróticos das pessoas, bem co-



IE / FN

amor: o amor não pode ser medido, donde, não é sujeito de pesquisa científica. A sexualidade não era falada, não era explícita, não era conhecida. Se os mais novos brincavam à masturbação, a ética ripostava que causava doença, sem saber que o prazer erótico solitário faz parte da vida de qualquer ser humano desde que nasce até a sua morte. A masturbação é parte da vida e é melhor falar que punir ou impingir medos. É tão verdade essa naturalidade, que até o Catecismo da Igreja Católica o retirou do seu texto. Outros, nem falam do facto. Era Clare MacMillan ou Kinsey, a mãe interessada em dar noções de erotismo à sua ninhada, enquanto o pai, à sociedade tout court. Motivo da sua frase, comentada a um discípulo e amante do seu marido, um rapaz de 20 anos ou mais, mais tarde também o seu amante. Histórias do “arco-da-velha”? Apenas um exemplo do que Kinsey descobre, e prova, com a sua equipa, acontece entre todos os membros da vida social. A relação sexual nem dá vergonha nem é pecaminosa, não ententece nem faz adoecer os seres humanos. A heterossexualidade, a homossexualidade, a bigamia, hetero ou homo, a bissexualidade, o amar outros enquanto se tem assumido um compromisso com um, como acontece no Ocidente, fazem parte da interacção social, fazem parte da nossa civilização, apenas que não se diz, não se fala. O

mo pelas posses para gozar e partilhar. Como os jogos amorosos, prévios, durante, depois, da intimidade da penetração de um ser humano dentro de outro. A penetração com emotividade, acabam por causar prazer e objectivos de vida, dizem Kinsey e a sua mulher.

E mais nada. Um tema tão difícil em apenas poucas palavras, apenas permite sugerir aos adultos serem abertos no erotismo, como nos outros assuntos da vida.

Parede, 11 de Março de 2006

Nota: 1) Para saber mais, consultar website: http://en.wikipedia.org/wiki/Alfred_Kinsey, ou o filme de 2004 de Francis Ford Copolla, 2005:O Relatório Kinsey, DVD LNC,USA.

DA CRIANÇA
Raúl Iturra
ISCTE-CEAS. Amnistia
Internacional. Melómano.
Português, sintaxe e
comentários de Ana Paula
Vieira da Silva.

TOLERÂNCIA

Escolas muçulmanas em risco de auto-exclusão

O intelectual muçulmano Tariq Ramadan pôs de sobreaviso os seus correligionários que vivem no mundo ocidental, contra as escolas corânicas, “esse ensino peca por falta de espírito crítico e pode conduzir à auto-segregação”, disse. “Nós não precisamos de um sistema educativo paralelo, mas de um sistema complementar”, disse M. Ramadan numa conferência em Berlim. “Uma coisa que ainda não foi feita, e que deveria sê-lo, é a reforma do ensino islâmico”, prosseguiu. Se as escolas confessionais criadas no Ocidente se resumem a “reagrupar os muçulmanos”, então “é a auto-segregação e esta não possui espírito crítico”, continuou este intelectual que tem colaborado com os britânicos no combate aos extremismos.

“O ensino nas escolas corânicas assenta na ideia de que os alunos só têm de ouvir”, reconheceu Ramadan, “en-

quanto no mundo ocidental se pede aos alunos que coloquem questões, o que é essencial”, segundo o mesmo intelectual. Foi pedido a M. Ramadan um breve comentário à recusa dos EUA em lhe concederem um visto para ensinar naquele país. “Com este governo [de Bush] é um sinal de que tenho razão em vez de uma indicação de que estou errado”, concluiu.

Fonte: AFP

MAIS DA METADE DAS LÍNGUAS DO PLANETA AMEAÇADA DE EXTINÇÃO

A Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (Unesco) advertiu recentemente que mais de seis mil idiomas falados no planeta estão ameaçados de extinção ao longo deste século. O alerta foi lançado durante a comemoração do Dia Internacional da Língua Materna, celebrado anualmente com o objectivo de promover o reconhecimento e a prática das línguas maternas, em especial as das minorias.

Reconhecendo que os idiomas humanos estão profundamente ligados à identidade dos povos, o director-geral da organização, Koichiro Matsuura, lembrou que “quando uma língua morre desaparece uma visão de mundo”, lamentando a extinção, a cada duas semanas, de um registo idiomático. O ‘totonac’, do México, ou o ‘so’ falado no continente africano, são apenas duas das línguas incluídas nesta longa lista.

“As línguas não podem desaparecer sob o peso de outras. Têm de se assumir como meios de expressão que convivam e actuem em paralelo com as grandes línguas do planeta”, acrescentou Musa Bin Jaafar Bin Hassan, presidente da Conferência Geral da Unesco.

Os dois responsáveis reconheceram, no entanto, a dificuldade em enfrentar a globalização linguística actual, que situa o inglês numa posição dominante. Só na internet, 72 por cento do conteúdo está em inglês, seguido do alemão, com 7 por cento, e do espanhol, francês e japonês, com 3 por cento. No entanto, 90 por cento das seis mil línguas do mundo não estão representadas na internet e 20 por cento delas não têm sequer uma forma de transcrição escrita, diz a Unesco.

O continente africano, que reúne um terço das línguas do mundo, é o mais afectado por esta realidade, já que 80 por cento das línguas faladas no território são exclusivamente orais.

Por esta razão, a União Africana decretou que o ano de 2006 será dedicado à protecção das línguas do continente, onde o inglês e o francês, resquícios da presença das potências coloniais, continua a manter uma presença muito forte.

Fonte: AFP



IE / FN

Cuidado com a língua [1]

1. O artigo 9 da Constituição da República Portuguesa (“Tarefas fundamentais do Estado”) tem oito alíneas, todas subordinadas à mesma proposição inicial (São tarefas fundamentais do Estado:). A sexta alínea reza assim: “(f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa”. O artigo 74º (“Ensino”) tem dez alíneas, todas subordinadas à mesma proposição inicial (2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:). A sexta e sétima alíneas rezam assim: “(h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades; (i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa”. Estas crónicas versarão sobre estes assuntos. Os leitores são convidados a corrigir as informações do cronista sobre os mesmos, se pensarem que são falsas, inexatas ou incompletas, e a fornecerem-lhe informações que tenham motivos para acreditar ser de interesse público divulgar mais amplamente. O endereço catarino@netsoares.net é a forma mais expedita de o fazer.

2. Há cidadãos que entendem que o Estado português não cumprirá estas tarefas se os seus órgãos governantes (governantes, para abreviar) não forem constantemente espicaçados e criticados pela sociedade civil — ou seja, por nós, os governados. (Eu incluo-me nesse número, como se depreenderá).

3. Eis uma iniciativa da sociedade civil que simultaneamente atesta esse ponto e tenta superá-lo. Encontra-se em subscrição pública (em <http://www.petitiononline.com/AB555/petition.html>) uma petição do Elos Clube Internacional, uma associação cultural nascida no Brasil. A petição tem por objectivo tornar a Língua Portuguesa (LP) idioma oficial da ONU, à semelhança do que já sucede com outros idiomas, nomeadamente o chinês (melhor dizendo, o mandarim), o inglês, o árabe, o espanhol (melhor dizendo, o castelhano), o russo e o francês.

4. A pretensão da petição é perfeitamente legítima. Se o critério utilizado pela ONU para a adopção dos idiomas referidos como oficiais (isto é, de tradução obrigatória nos seus trabalhos e documentos) é o do seu número actual de falantes nativos, não há razão para a LP ainda não fazer parte desse lote. O mesmo vale dizer para o hindi (língua oficial da Índia e do Paquistão, onde toma o nome de urdu), o bengali (língua oficial do Bangladesh e também o mais falado, a seguir ao hindi, dos 15 outros idiomas da Índia) e o malaio (idioma oficial da Malásia e também da Indonésia, onde toma o nome de Bahasa). Os idiomas com mais de 100 milhões de falantes ordenam-se, por ordem decrescente, assim: (1) mandarim (mais de 1 bilião), (2) hindi-urdu (600 milhões), (3) inglês (500 milhões), (4) castelhano (400 milhões), (5) russo (275 milhões), (6) árabe (250 milhões), (7) bengali (210 milhões), (8) português (194 milhões), (9) malaio (178 milhões), (10) francês (130 milhões). Estes números são estimativas que combinam informações de várias fontes (Ethnologue-15ª edição e outras) e que nem sempre distinguem claramente falantes nativos e não-nativos, o que beneficia o Inglês. Há ainda que ter em conta que as estimativas variam segundo as fontes. Mas nenhuma altera radicalmente a ordem relativa das posições dos idiomas nesta tabela classificativa.

5. Todos compreenderão que a petição que o Elos lançou tem um objectivo que se inscreve totalmente na tarefa fundamental de que a alínea (f) do artigo 9 da Constituição portuguesa incumbiu o Estado. Todos saberão que o Estado português dispõe de meios poderosos para realizar este objectivo, nomeadamente se procurar a adesão dos outros Estados membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor). Mas deverá ser óbvio também que vai ser preciso que as actuais cinquenta mil assinaturas da petição se transformem em milhões para que os governantes accionem esses meios, como é sua obrigação, sem o que o objectivo da petição não será alcançado.

TEXTOS bissextos

José Manuel Catarino Soares
Instituto Politécnico de Setúbal



Eduardo Olímpio

ou a escrita como oralidade

IE / FN

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira
crítico literário

A “escrita” de Eduardo Olímpio, na poesia e na prosa, como neste seu último livro de histórias, tem-se afirmado quase sempre numa atitude de ironia, protesto e revolta por parte de quem deliberadamente se colocou à margem de grupos literários e, na opinião de Branquinho da Fonseca, é realmente “uma força poética tão grande e um tão profundo conhecimento da vida como muito raramente nos foi dado ver em páginas de novos ou de mestres consagrados”. Na verdade, a vocação poética do autor de *António dos Olhos Tristes* delimita-se nos valores próprios do mundo de origem, um Alentejo permanentemente enaltecido e reinventado, mesmo vivendo em Lisboa há muitos anos, na constante preocupação de pelos ecos da memória nunca por nunca trocar os valores de infância pelos conflitos ou descoberta da grande cidade.

Mas a pessoal “aventura” de Eduardo Olímpio por vários caminhos e ofícios decifra-se ainda pelo sentido marcadamente sarcástico como em “ficções” tão simples como nas deste livro *“Moça Querida”*, que acaba de publicar, porque de novo se trata de histórias de um pendor poetizado, tantas vezes cândido e lírico, e desse modo afirma uma clara posição literária de quem reinventa um

sentido para a vida e assim fala de forma comovida das gentes de um Alentejo nunca esquecido e se levanta como memória de antigas “histórias fabulosas contadas pelos avós, à lareira, nas longas noites de inverno”.

Mas, no acto de saber misturar as águas e os tempos, as sombras e os lugares que se cruzam pelos destinos da vida, Eduardo Olímpio sincera e emocionalmente fala sempre de pessoas que andam a seu lado, vivem nos mesmos lugares, viajam nos mesmos autocarros, moram nos mesmos prédios, enfim, passam a vida como a vida assim consente, nas alegrias e tristezas, astúcias ou cobardias, medos e até em certos e calados actos de coragem. Mas no propósito claramente satírico de encarar as coisas mais simples, Eduardo Olímpio revela um natural modo de fixar a vida com exacta verosimilhança, sem utilizar grandes artifícios literários. E assim se mostra diante do leitor com uma força expressiva e uma verdade narrativa que se pode pensar que tudo o que nos conta, mesmo que percorra o imaginário do Alentejo ou capte cenas do quotidiano na grande cidade, nada parece ser “reinventado” ou filtrado pela sua evidente oralidade ficcional, porque nessas histórias tudo se

arvora como imagens retiradas da vida e de uma experiência sabida, como as cenas de um “filme” que se projecta diante dos nossos olhos.

Por outro lado, o sentido “mágico” da escrita no desejo de reabilitar os lugares de infância nos campos do Alentejo ou desejar falar de qualquer “aventura” numa cidade grande como é Lisboa, na propositada interligação dos planos narrativos e pelo sentido literário insistentemente irónico, com referências culturais que entram a tempo, tudo nos leva a entender esses cenários como se as personagens entrassem e saíssem de cena, dessem o seu recado, e alegre ou tristemente abandonassem depois o palco da vida. Por isso, Eduardo Olímpio de novo nos faz compreender, nas histórias de *“Moça Querida”*, esse espírito memorialista de reviver o passado pelas ruas e cafés de Lisboa ou ainda pelas inalteráveis paragens de um Alentejo que mora longe e se redescobre como matéria ficcionista nos seus contos.

EDUARDO OLÍMPIO

MOÇA QUERIDA, contos
Ed. Escritor / Lisboa, 2006.

HOMINIZAÇÃO

Diferença entre o homem e o macaco poderá derivar da cozedura dos alimentos

Porque razão o ser humano e os macacos são tão diferentes se apenas quatro por cento do código genético do chimpanzé difere do nosso? Um estudo recentemente publicado sugere que não é o número de genes que provoca esta diferença, mas a forma como eles interagem.

Os genes são os códigos para a produção de proteínas, as moléculas que formam as células e comandam as suas operações. O «ballet» molecular das proteínas é extraordinariamente complexo e até mesmo pequenas mudanças na regulação genética podem ter enormes repercussões na anatomia e no comportamento. (...) A grande diferença entre o ser humano e os primatas está no grupo de genes destinado a factores de transcrição, ou

seja, genes que controlam a expressão de outros genes.

Os cientistas concluíram que apenas mudanças ambientais ou no estilo de vida dos homínidos poderiam ter provocado esta mudança rápida na expressão dos genes, a mais provável das quais teria sido o domínio do fogo.

“Apenas algo relacionado com o processo de cozedura dos alimentos pode ter alterado os requisitos bioquímicos e permitido o acesso máximo a nutrientes, assim como o processamento de toxinas naturais encontradas em alimentos animais e vegetais”, provocando a mudança, afirmam os cientistas envolvidos na pesquisa.

Fonte: AFP

O MOVIMENTO

Diz-se que foi Portugal a começar a Globalização. Terá sido, por ter feito um Império pluri-continental, por ter propiciado condições para trocas culturais imensas, uma realização nova até então (cerca de 1500). A "Expansão" Portuguesa é notável: da conquista de Ceuta em 1415, à chegada de Vasco da Gama a Calecut em 1498, passando pelo desembarque de Cabral em 1500, ou pela chegada ao Japão em 1543, tratou-se de uma sucessão muito rápida. Houve no entanto diferenças em relação ao processo a que vimos assistindo agora. Antes do mais, hoje é possível a comunicação em tempo real e os próprios transportes têm baixo custo, tratando-se de transportes de massa, como é o caso da marinha mercante. Assim, pela primeira vez, é possível enviar ordens imediatas e a baixo custo para qualquer ponto do planeta. Durante o "Euro 2004", uma cidade chinesa terá produzido, numa semana, cerca de três milhões de bandeiras portuguesas, que chegaram a tempo do frenético evento. Quem diz bandeiras diz qualquer coisa. É possível transmitir imagens em tempo real, obtendo respostas rapidíssimas. Isso significa que a exploração de recursos humanos e materiais, onde eles existam mais baratos, é hoje fácil de realizar sem qualquer dose de imaginação especial. Assim os trabalhadores portugueses ou brasileiros são colocados na situação de competirem com todos os que são pior remunerados, estejam onde estiverem. É possível, desta forma, pensando em qualquer objecto, encontrar onde o produzir com menores custos e maior velocidade, ou seja, com maior lucro para a organização detentora do produto. É absurdo falar aos nossos jovens na necessidade de se especializarem mais, quando já se sabe que as grandes empresas não procuram bem isso, antes querem gente em quantidade, dócil e sem força sindical. É visível a quantidade de jovens licenciados nas mais diversas áreas, que se encontram no desemprego. Existe assim uma situação do mais incrível cinismo, caracterizada pelos elogios à Democracia e à luta eleitoral, optando quem tais elogios faz, cada vez mais, pelo apoio ao regime chinês... e ao indiano, mais recentemente. China e Índia que terão em breve quase metade dos seres humanos existentes. Representam sociedades profundamente desiguais, aflitas pelo excesso de gente e de poluição, mas são-nos apresentadas como o futuro de todos nós! Talvez o constituam. Devíamos estar felizes por vivermos no começo deste Século XXI, do qual ainda não de existir saudades. Parece que este artigo não tem nada de novo, mas ocorre um pensamento curioso, quando se fala da Globalização e das suas raízes históricas. Tal como aconteceu durante a "Expansão" europeia, nesta nova "Globalização" recorre-se sem escrúpulos ao trabalho escravo ou infantil ou pelo menos ao muito mal pago. Neste caso verifica-se uma espécie de eterno retorno, ou será eterna tendência para o retrocesso?

Carlos Mota

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

O desequilíbrio Ciências-Humanidades

Será que os portugueses não precisam mesmo de mais Ciências Exactas e Naturais depois de terminarem o actual Ensino Básico (9º ano)?

São frequentes as opiniões sobre quais devem ser as áreas prioritárias de estudo dos alunos no Ensino Secundário. As diferentes reformas do ensino em Portugal (e noutros países) frequentemente alterando os equilíbrios, nem sempre de forma prudente, entre o que genericamente se designa como Ciências e o que é classificado como Humanidades. Qual a situação actual?

No Ensino Secundário português (decreto-lei nº 74/2004 de 26 de Março), a componente de formação geral, obrigatória para todos os alunos do ensino secundário (incluindo cursos tecnológicos e artísticos especializados), é constituída por quatro disciplinas: Português (3 anos), Língua estrangeira (2 anos), Filosofia (2 anos), Educação Física (3 anos) e TIC (1 ano). Ou seja: Humanidades: 7 anos, Ciências: 0 anos, outros: 4 anos.

Há actualmente cinco cursos científico-humanísticos (antes chamavam-se cursos gerais) no ensino secundário. No curso de Ciências e Tecnologias os alunos devem escolher três entre catorze opções possíveis; três delas são de Humanidades ("Clássicos da Literatura", "Ciência Política" e "Psicologia B"). No curso de Línguas e Literaturas, das catorze opções possíveis só "Aplicações Informáticas B" não é de Humanidades.

Será que os portugueses não precisam mesmo de mais Ciências Exactas e Naturais depois de terminarem o actual Ensino Básico (9º ano)?

É difícil sustentar esta ideia na sociedade actual. Todos os cidadãos são chamados continuamente a tomar decisões em assuntos que envolvem um substancial conhecimento científico. Por exemplo, tomámos conhecimento recentemente pelos jornais que, nas eleições autárquicas de 2005, em mais de 40 concelhos e freguesias, os mandatos foram incorrectamente atribuídos porque as pessoas presentes nas assembleias de apuramento eleitoral não souberam aplicar correctamente as determinações matemáticas da lei ou erraram a matemática do método de Hondt. Os avanços da Medicina colocam



cada vez mais tratamentos à nossa frente: deveremos escolhê-los? Dizem-nos que os medicamentos genéricos são bons e baratos: são mesmo eficazes? Sabemos ler e interpretar contratos de seguros e cartões de débito ou crédito? Dizem-nos que é muito fácil (quase instantâneo) obter empréstimos: quanto nos vai custar realmente pagá-los? Estamos sempre a ser bombardeados com estatísticas a propósito de tudo e mais alguma coisa: sabemos interpretá-las? Compreendemos os desafios das mudanças ambientais e estamos preparados para mudar o nosso modo de vida passando a usar diferentes formas de energia? O que aprendem na escola preparará os portugueses para gerirem o seu orçamento familiar? Não é fácil pagar as contas, gerir empréstimos com prazos de pagamento diferenciados, pagar impostos a tempo e horas, e saber reclamar quando a administração se engana ou actua injustamente em relação às nossas finanças.

Muitos mais exemplos poderiam ser avançados...

Não só estudos alargados de Matemática e Ciências Físicas e Naturais são indispensáveis no mundo de hoje, como a carga horária das disciplinas actualmente existentes necessita ser reforçada. Nalguns países, como no Canadá, o estudo dos orçamentos pessoais e familiares faz mesmo parte do currículo de Matemática ("descrever e estimar os custos de vida envolvidos em diferentes tipos de agrupamentos familiares – por exemplo uma família de quatro, incluindo duas crianças; uma pessoa jovem sozinha; um pai com um filho. Desenhar um orçamento adequado a uma família descrita num determinado estudo de caso, reflectindo os custos correntes de itens comuns.").

O actual desequilíbrio entre as Ciências e as Humanidades no ensino secundário português precisa de ser revisto; não é admissível que, no século XXI, haja alunos que terminem a sua formação de Matemática e Ciências Exactas ou Naturais no 9º ano de escolaridade. O mesmo se passa aliás em muitos cursos do ensino superior onde nem uma simples disciplina de Estatística está presente.

Nada disto significa que as Humanidades não sejam importantes, mas antes que os estudos de um aluno, no mundo de hoje, não se podem reduzir às Humanidades em nenhuma circunstância.

DO SECUNDÁRIO

Jaime Carvalho e Silva

Departamento de Matemática

Universidade de Coimbra



Notícias do Ensino Superior

França

Contrato de Primeiro Emprego

Foi apresentado pelo Primeiro-Ministro francês, Dominique de Villepin, a 16 de Janeiro, como uma medida para facilitar o acesso dos jovens a um emprego estável. Mas desde logo as características do Contrato de Primeiro Emprego (CPE) levaram à sua contestação, por parte dos estudantes universitários e pelos sindicatos. É um contrato de duração indeterminada destinado a jovens com menos de 26 anos, independentemente do seu nível de qualificações, reservado a empresas com mais de vinte trabalhadores e que permite que a entidade patronal possa durante um período de dois anos - tido como "de consolidação do emprego" - despedir sem justificação o jovem contratado. A contestação tem subido de tom nos últimos meses tendo mobilizado alunos do ensino secundário, associações de pais, docentes e organizações sindicais de todas as classes profissionais para manifestações e greves nacionais. As mais significativas ocorreram a 7 e 18 de Março. Na primeira data contabilizaram-se cerca de 160 desfiles por toda a França num total de um milhão de participantes, segundo a Confederação Geral do Trabalho, e de 396 mil, de acordo com a polícia. Recorde-se que já a 7 de Fevereiro uma outra manifestação tinha atingido um número de 400 mil participantes, de acordo com o sindicato, 218 mil, segundo a polícia. Sendo elucidativo o aumento da contestação.

Sobre os confrontos que envolveram estudantes e a polícia a quando do bloqueio de algumas universidades do país, a oposição tem acusado o governo de Villepin de estar por trás de tais acções numa tentativa de "provocar o conflito". Por isso, o Partido Socialista tem apelado constantemente ao Primeiro-Ministro que "ouça os apelos da razão" dos manifestantes e que retire o CPE para dar "espaço à negociação". A posição governamental é, no entanto, a de manter a medida. Prevê-se, por isso, a continuação do braço-de-ferro.

Áustria

Quotas para alunos estrangeiros

O objectivo é o de limitar a 25 por cento o número de estudantes estrangeiros nas universidades. Este sistema de quotas, anunciado pela ministra da Educação austríaca, Elisabeth Gehrer, reserva 75 por cento das vagas nas universidades de Medicina e Estomatologia para os estudantes do país, 20 por cento para os da União Europeia e 5 por cento para os extra-europeus. A medida foi apresentada como uma resposta ao aumento da frequência das universidades austríacas por estudantes alemães que na universidade de Graz atingem os 42 por cento. Recorde-se que o Tribunal de Justiça Europeu já tinha declarado ilegais restrições anteriores.

Bélgica

Estudantes contra quotas para alunos franceses

Os sindicatos de estudantes belgas apelaram à manifestação contra a aprovação de um projecto de lei que visa a redução do número de alunos estrangeiros em certas áreas do ensino superior. A medida visará sobretudo os estudantes franceses.

Em Fevereiro, a ministra do Ensino Superior da comunidade francófona na Bélgica, Marie-Dominique Simonet apresentou um projecto cujo objectivo é limitar a inscrição de estudantes "não residentes" a 30 por cento em certas áreas de estudos. No caso dos sectores universitários, os cursos visados pela redução seriam os de medicina veterinária e fisioterapia. Já no sector politécnico, os cursos visados seriam os de podologia, logopedia, ergoterapia, estudos de acolhimento e educação de infância. A escolha destas áreas deveu-se ao facto de elas acolherem actualmente mais de 40 por cento de estudantes estrangeiros. Certas escolas superiores, geralmente próximas da fronteira francesa, bem como determinadas áreas de estudos universitários têm percentagem acima da referida: na Universidade de Liège, o curso de medicina veterinária acolhe 96 por cento de estudantes franceses e o de fisioterapia 78 por cento.

Os estudantes estrangeiros residentes há mais de três anos na Bélgica e os filhos de trabalhadores instalados no país ou refugiados políticos não serão abrangidos pela medida. Esta deverá entrar em vigor a partir de Setembro, se for aprovada à segunda volta pelo governo da comunidade francófona e não for bloqueada pela Comissão Europeia.

De acordo com as estimativas da comunidade francesa, 1600 estudantes estrangeiros deverão ver recusadas as suas inscrições no ano lectivo de 2006/2007. Contrariamente ao que acontece na França, o acesso ao ensino superior foi até agora, e na maioria dos casos, livre de restrições na Bélgica. E nas áreas onde nos últimos anos se foram introduzindo exames de admissão, os estudantes franceses, estando melhor preparados, têm obtido melhores resultados que os seus homólogos belgas, ocupando deste modo os lugares disponíveis.

A Federação de Estudantes Francófonos (FEF), reconhecendo ao mesmo tempo que o número de franceses inscritos em medicina veterinária coloca alguns problemas, opôs-se ao projecto de lei que constitui segundo ela um "atentado claro à mobilidade estudantil". Por outro lado, a ministra Marie-Dominique Simonet argumenta que a Bélgica não tem meios nem vocação para acolher os estudantes franceses que não conseguem ingressar no ensino superior na França devido à existência de contingentes demasiado restritivos. Uma situação que levou já cerca de 2 mil estudantes a manifestarem-se nas ruas de Mons (Bélgica) em meados de Março.

APROVADA NA GRÃ-BRETANHA A POLÉMICA LEI DE EDUCAÇÃO DE TONY BLAIR

A polémica lei de reforma educativa do governo trabalhista, que abrirá as portas do ensino público à gestão privada, foi recentemente aprovada por ampla maioria na Câmara Baixa do Parlamento, graças ao voto do Partido Conservador. Este controverso projecto de lei, um dos pilares do governo de Tony Blair, a par com o reforço das leis antiterroristas e a reforma do sistema de saúde, recebeu 458 votos a favor e 115 contra.

A reforma na educação foi durante vários meses objecto de um intenso debate no interior do Partido Trabalhista, considerado como um dos temas mais sensíveis junto do eleitorado. Os opositores trabalhistas ao projecto de Blair consideram que ele acentuará as desigualdades no sistema educativo, gerando escolas e alunos de primeira e de segunda classe.

Apesar da oposição interna, o líder trabalhista recebeu o apoio do Partido Conservador, a principal força política de oposição na Grã-Bretanha, que declarou desde o princípio que votaria a favor da proposta de Blair.

David Cameron, chefe dos conservadores, afirmou numa sessão de perguntas ao primeiro-ministro que “as escolas com maior liberdade para lidar com orçamentos, salários, pessoal e programas obtêm melhores resultados”.

O projecto de lei autoriza as escolas públicas a manterem a sua autonomia em relação às autoridades locais de educação e abre a possibilidade de serem geridas por uma fundação, sob a direcção de um patrocinador privado, que pode ser uma associação, um grupo religioso, uma empresa, uma universidade ou um grupo de pais de alunos. Entre os patrocinadores perfilados à corrida estão a Igreja Anglicana, um milionário muçulmano e os gigantes da Microsoft e da KPMG.

Para Tony Blair, esta reforma, ao inspirar-se nas receitas das escolas privadas e cristãs, irá melhorar o funcionamento do ensino público. Neste sentido, o próprio primeiro-ministro chegou a matricular os filhos numa escola católica em Fulham, Londres.

Fonte: AFP

(...) Há áreas que pela sua importância estratégica para o ser humano, enquanto cidadão individual e para a sociedade no seu conjunto deveriam possuir sistemas de imunidade que impedissem os responsáveis pela acção política de concretizar verdadeiros atentados ao desenvolvimento. A educação é exactamente uma dessas áreas. Chegam e partem os ministros sem que se conheça o projecto educativo que tinham ou têm para o país. Falam de qualificação há décadas. Anunciam combates contra o abandono e o insucesso, reduzindo-os ao espaço da escola. Culpam pais e professores das políticas que os próprios gizaram. Defendem exames desde a mais tenra idade porque as crianças e os jovens não estudam, nem trabalham. Fazem e desfazem circulares, portarias, decretos e leis sempre e só com um único objectivo – deixar a chancela de quem acabou de chegar e apagar a existência de quem acabou de sair. E neste insano trabalho, não admite o Governo, o ministro que é primeiro ou a ministra, que, talvez, só por uma vez, não sabem tudo das escolas, dos alunos e dos pais. (...)

O ensino do inglês no 3º e 4º anos do ensino básico foi repetidamente anunciado. Diz o Governo que a cobertura é quase total. Não é verdade. Hoje sabe-se que muitas crianças, pelo simples facto desta área disciplinar ser extra-curricular e por isso facultativa, não a frequentam. Para além disso a organização existente nas escolas do 1º ciclo do ensino básico condicionou os horários do ensino da língua inglesa em tempos e espaços incompatíveis com a vida das famílias. Hoje também já se sabe que esta oferta em muitas escolas públicas ou é privatizada ou transferida para a tutela autárquica. O Estado desresponsabiliza-se totalmente pelos processos de ensino-aprendizagem. Ao Governo o que interessa são os números e a diminuição dos recursos humanos e financeiros.

tade e da opinião de todos os outros interlocutores que, para o Governo, não existem, mas que a Senhora Ministra, diz ouvir, naturalmente depois da porta fechada. (...)

O que o Governo não disse é que esta medida também irá ser tomada para os Jardins de Infância. E antes que algum leitor mais descrente possa considerar esta medida do reino de Ionesco, passo a ler um esclarecimento de uma Direcção Regional dirigido a todos os Conselhos Executivos de Agrupamentos de Escolas:

“À semelhança do que está a ser feito com a rede do 1º ciclo do ensino básico, pelas mesmas razões e pretendendo atingir os mesmos objectivos, estamos também empenhados na requalificação da rede da educação pré-escolar, considerando que, quando confrontados, em muitos casos, com reduzidas frequências, julgamos não estar a contribuir para o sucesso educativo das gerações vindouras.” (...)

O objectivo do Governo é concentrar o maior número de alunos no menor número de estabelecimentos com o mínimo de professores e trabalhadores. Em momento algum se equaciona sequer a qualidade da resposta educativa ou da melhor solução para as crianças e para os jovens

Do que o Governo não diz e do mal que faz

Recentemente, uma professora destas “inovadoras” aulas de inglês, contratada verbalmente e à hora por uma empresa, cuja sede se situa entre Odivelas e Funchal e que nem o contrato verbal cumpria, denunciou as irregularidades à respectiva autarquia, neste caso Amadora. É, no mínimo interessante, a resposta que obteve e que passo a citar:

“Não temos nada a ver com o assunto, isso é com a sua entidade patronal”; “Nós pagamos as aulas aos professores como pagaríamos qualquer produto ou serviço – aglomerado de madeira... ou... uma dúzia de ovos”; “A única coisa que nos interessa é que as coisas funcionem pedagogicamente”.

Mas as soluções sérias e não discriminadoras eram possíveis, se o Governo quisesse. Os agrupamentos de escola reúnem condições para garantir a leccionação desta área dentro do âmbito curricular e por isso de acesso para todos os alunos. E se houvesse necessidade, a escola poderia recrutar docentes, dos milhares que estão desempregados e profissionalizados. (...)

A extinção que está em curso das escolas do 1º ciclo ultrapassam e muito as razões tornadas públicas. Disse o Governo que seriam 500, depois 1.000, logo em seguida 4.000 e recentemente 4.500 até ao fim desta legislatura e disse que seriam exclusivamente escolas com insucesso escolar superior à média nacional.

Disse o Governo que só seria encerrada uma escola desde que existisse alternativa com condições e disse que seriam encerradas escolas com 10 ou menos alunos. Mas o mais grave o Governo não disse. Não disse que 4.500 escolas encerradas até 2009, significa mais de 60 por cento das escolas básicas do 1º ciclo que funcionam em 2005/2006. Há escolas com 100 por cento de sucesso que vão ser encerradas e serão encerradas milhares de escolas com mais de 10 alunos. O Governo não ouviu a maioria das escolas, dos agrupamentos, das autarquias, dos pais e dos professores. Nem disse que o concurso de colocação de docentes que decorre neste momento já não conta com os milhares de escolas que segundo o Governo deverão encerrar, independentemente da von-

atingidos por tão grande e manifesta maldade. Ficamos a saber que para o Governo socialista não há escola pública e escola privada e que há uma nova nomenclatura – os operadores educativos estatais e ou privados com iguais responsabilidades na rentabilização máxima dos equipamentos. (...)

Não está em causa a necessidade de reestruturar a rede escolar. Mas não é este o objectivo do Governo e por isso optou por uma solução de formato único. O que está na génese deste movimento são opções meramente economicistas de encerramento de serviços públicos, inspiradas na tese de menos Estado, melhor Estado. E nesta azáfama neo-liberal vale tudo. É o desrespeito pelas cartas educativas dos Concelhos. Pelos planos estratégicos de desenvolvimento das regiões. Pelas estratégias de combate à desertificação que muitas autarquias estão a concretizar, diversificando os pólos de atracção do seu território. É o agravamento das assimetrias do país, sobretudo no interior. É a promoção do desenraizamento territorial e familiar das crianças. É por isso que afirmamos que todas as decisões tomadas nesta área têm que resultar de um debate democrático que envolva as autarquias, as populações e as comunidades educativas. A técnica do quero, posso e mando pode disfarçar mas não esconde tudo.

A teoria, é quando a gente sabe tudo e nada funciona. A prática, é quando tudo funciona e ninguém sabe por quê // O mundo não será destruído por aqueles que fazem o mal, mas por aqueles que os vêem actuar e se recusam a intervir // A ciência sem a sabedoria é como uma aposta na lotaria. Corremos o risco de perder tudo o que investimos // Nenhuma descoberta, nenhum progresso, nenhuma ciência podem contar, enquanto existir, em algum lado, uma criança infeliz // A imaginação é mais importante que o saber. Podemos saber tudo e não fazer nada, ao passo que, com a imaginação, nós podemos fazer tudo // Não existem senão duas coisas infinitas, o universo e a estupidez humana... mas quanto ao universo, eu não tenho a certeza absoluta!... // É mais difícil destruir um preconceito do que um átomo // Há mais perfeição numa simples gota de água do que em todas as máquinas inventadas pelos homens // Se fosse, um dia, necessário o desaparecimento das florestas, ao homem não restaria mais nada para chorar senão a sua árvore genealógica // O mais importante para um homem de ciência não são os seus diplomas, nem o número dos seus anos de estudo, nem mesmo a sua experiência, mas, muito simplesmente, a sua intuição // Infelizmente, os progressos da ciência são, muitas vezes, como um machado nas mãos de um criminoso patológico... // A educação é o que fica, quando uma pessoa esqueceu tudo o que aprendeu na escola... // Todo o homem que pretenda interpretar e ensinar as coisas do Além, deve ser a risota dos deuses... [Citações/Axiomas seleccionadas de A. Einstein (1879-1955): sobre, a partir da sua própria Weltanschauung/Mundividência (cf. in 'Florimage/Dixit Einstein', ed. na Internet, 2005, by Florian Bernard)]

2. Da Filosofia e suas Funções essenciais

a) Toda a Filosofia, que atribui o primado absoluto à Verdade (uma entidade a definir sempre em termos objectivo-objectuais), em contraponto à Justiça e ao Justo, (realidades identificáveis sempre no esquema das Relações entre Sujeitos, não permutáveis e, por isso, assimétricos, face aos Objectos), redonda em Sistema (ideológico) objectualista. Nesse horizonte, só há uma saída: a Filosofia ideológico-sistémica, a soldo da Cultura (sempiterna) do Poder-Dominação *d'abord!*...

Em contrapartida, a Filosofia, que atribua o primado absoluto ao Justo e à demanda da Justiça, sem tréguas, essa prossegue no caminho humanizante de Sócrates e de Jesus. A sua índole própria leva-a a conferir o primado absoluto à (criadora) Relação Dialógica Eu//Tu, em vez da teia das relações objectuais, polarizadas no Ele (3ª pessoa gramatical...). As relações (desiguais) Senhor/Servo, Mestre/Discípulo, Pais/Filhos (esta mesma) só se podem 'redimir' mediante o processo de busca incessante do relacionamento igual entre o Eu e o Tu, no Diálogo socrático. Advirta-se que não se trata de redenção religiosa, tão-só de um processus de psico-sócio-humanização.

b) Essa é a função essencial/nuclear do Humanismo Crítico. Resta configurar, sumariamente, o coeficiente que lhe é próprio e indispensável: O coeficiente consiste em descobrir e identificar o lugar dos humanos no universo e propor actuações adequadas e consequentes.

É aqui que entra a grande questão de saber se os humanos devem, ou não, limitar-se a repetir (reproduzir...), simplesmente, a gramática das espécies biológicas (a 'struggle for life'), que os precederam na Evolução (Biogénese). Quanto a nós, é óbvio que não. Seria trair a própria natureza da espécie humana.

Assoma, logo, outra questão estrutural, articulada com a primeira: Como enfrentar o Determinismo das leis físico-naturais, a partir de uma plataforma (criticamente consciente) da Cultura (contraposta à Natura), enquanto novo Universo substantivo da espécie Sapiens/Sapiens. Ora, no que a esta questão

NO SULCO DO LIVRO «SOB O SIGNO DE EINSTEIN»

Temas e problemas em que nunca é demais reflectir [1]

BREVE

Manuel Reis
Professor e Presidente
do Centro de Estudos
do Humanismo Crítico,
Guimarães

1. Uma questão originariamente estrutural/estruturante

Que é, afinal, e em última análise, a poesia?! A poesia, no seu núcleo duro. Se é, primordialmente, um facto/fenómeno de Estética, ou a forma suprema (mais adequada!) de chegar à Verdade, descobrir e expressar a Verdade e o Verdadeiro!...

Não esquecer (como nos ensina a Filosofia Perene) a unidade transcendental do ens, unum, verum, bonum et pulchrum. A poesia (a boa/bela) é um facto/fenómeno de afirmação dos Eu//Tu, com todos os seus diferenciais. Tem, aí, origem o Diálogo (Dia-Logos) primacial e primordial, contra todas as teses ideológico/filosóficas, perversoras, do Terciarismo e do Discurso (filosófico e/ou científico) na terceira pessoa gramatical. No Diálogo, estrutural/estruturante, é Sócrates que emerge, contra Platão e Aristóteles e toda a Cultura do Poder-Dominação *d'abord*, até ao presente.

concerne, a vera Lectio a extrair do chamado Indeterminismo infra-atómico de Werner Heisenberg (1901-1976) (o 'princípio da incerteza', expresso no facto de o observador alterar o observado, no exercício do próprio acto da observação), deve conduzir-nos, não ao catecismo farisaico do Relativismo de todas as leis (misturando e confundindo os dois hemisférios das ciências: o das físico-naturais e o das sociais e/ou humanas), como fez e tem continuado a propor Boaventura de Sousa Santos (a partir do seu livro de 1987, 'Um Discurso sobre as Ciências'), — mas, outros sim, ao horizonte e à gramática esquecida de Sócrates, o qual, nesta pendência concreta da Física quântica, e generalizando a partir desse princeps analogorum, advertiria para a seguinte tese fundadora: há dois ou mais Sujeitos a fazer observação e a discorrer sobre o mesmo Objecto!... Integrando o Princípio de Identidade e Não-contradição nos Sujeitos individuais-pessoais, e não nos esquecendo de o pôr constantemente em prática, é assim que vemos nascer o conceito (crítico) socrático e abrir-se o caminho para uma convivência e um regime radicalmente democráticos.

Nota: Este texto é a 1.ª de 3 partes.

EM BAIXA

Imprensa britânica pede a demissão de Tony Blair

O jornal britânico The Guardian, considerado próximo do Partido Trabalhista, pedia recentemente num editorial que o primeiro-ministro, Tony Blair, abandone o poder até ao final de Setembro, propondo para o lugar o actual ministro das Finanças Gordon Brown. O pedido foi também feito pela revista The Economist e pelo jornal Independent.

Com o título "Nove anos, já é suficiente", o editorial do The Guardian afirmava que "Blair corre o risco de se transformar num líder sem outro

objectivo que não seja o de permanecer no poder (...). Quanto mais esperar, mais problemas terá, e o seu partido, o país e a sua reputação vão sofrer consequências".

A popularidade de Blair — afectada pela guerra no Iraque, por um escândalo de financiamento ilegal e pela polémica lei de educação, que provocou a revolta na bancada trabalhista — está ao menor nível dos últimos 12 anos, segundo uma recente sondagem publicada pelo semanário Sunday Times.

Fonte: AFP

Especialistas desmontam discurso catastrofista sobre o futuro do Estado-Providência

Sustentabilidade da Segurança Social deve ser assegurada politicamente

A redefinição do modelo do Estado-Providência e o futuro da Segurança Social são duas questões que têm ocupado o debate público em Portugal e na Europa nos últimos anos. Afinal, existem ou não condições para a sustentabilidade deste modelo social e para assegurar as pensões de reforma das próximas gerações? Neste dossier, a PÁGINA mostra de que forma se construiu o discurso em torno da falência do modelo social e de que forma se tem processado o desmantelamento dos serviços sociais públicos com vista à sua privatização.

Destaque para as opiniões de Boaventura de Sousa Santos, professor da faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e director do Centro de Estudos Sociais, e de Alfredo Bruto da Costa, professor universitário e investigador social, que desmontam o discurso dominante e afirmam que o cerne da questão é de ordem política e não financeira.

O debate em torno da reconfiguração do Estado-Providência e do futuro do modelo social europeu tem-se intensificado ao longo dos últimos anos. A suposta crise em que se encontra mergulhado, justificado pelo envelhecimento da população, a subida dos custos com os cuidados sociais e de saúde e o crescente desemprego, está, na opinião de alguns, a tornar insustentável para os sistemas públicos a manutenção dos benefícios sociais que caracterizam a sociedade de bem-estar construída a partir do período de expansão económica do pós-guerra.

Outros, no entanto, defendem que a este argumento não é alheio o processo de privatização e de desmantelamento progressivo dos serviços públicos lentamente concretizado nas últimas duas décadas. Segundo dados da OCDE relativos a 1997, foram transferidos do sector público para o sector privado activos num valor superior a 160 mil milhões de dólares. Nesse ano, a Europa representou mais da metade dos valores privatizados no mundo. De então para cá, essa tendência consolidou-se.

Ao longo da década de 80, a Grã-Bretanha assumiu-se como o farol europeu deste processo de privatização e de desregulamentação do sector público. Nesse período, o governo conservador no poder privatizou a indústria estatal, as telecomunicações, os transportes públicos, o gás, a electricidade, a água e os caminhos-de-ferro, entre outros. Seguiram-se-lhe os sectores sociais e da saúde.

O estabelecimento do Mercado Único Europeu, que resultou, a partir de 1986, na adopção de directivas sobre desregulamentação dos mercados, criou a estrutura institucional e o projecto político de privatização para a concretização deste processo, que, aparentemente, parece ser irreversível. Hoje, mais do que saber aquilo que acabará ou não por ser absorvido pelo sector privado, a questão que se coloca é o que ainda ficará no poder do Estado.

Serviços públicos desmantelados em três etapas

Analisando o percurso recente do processo de privatização da propriedade pública, alguns autores defendem que ela se desenvolveu em três etapas. A primeira, já em fase adiantada, passou pela privatização de empresas públicas industriais e financeiras que se encontravam já a operar num mercado aberto. Dessa forma, a sua alienação pelo Estado parece ter decorrido de forma quase natural.

A segunda fase decorre ainda e consiste na privatização de serviços públicos infra-estruturais, como a água, a energia, os transportes e as comunicações, através de três passos: a desregulamentação e liberalização do respectivo mercado, a mudança do estatuto jurídico do serviço público para empresa de capital público ou misto e, finalmente, a venda das acções detidas pelo Estado.

Apesar de ter vindo a encontrar resistência por parte de alguma opinião pública, partidos políticos e organizações sindicais, o processo de alienação do património é habitualmente justificado pelas virtudes da gestão empresarial e como forma de realizar receitas para o Estado. Não raramente, os próprios governos aceleram este processo nomeando administrações que representam os próprios interesses privados interessadas na aquisição das empresas. Paralelamente a este processo de privatização de sectores de âmbito nacional, tende-se a privatizar igualmente os serviços municipais.

A terceira fase da privatização está actualmente em curso na Europa ocidental e inclui sectores como a saúde, a educação, os serviços sociais, fundos de pensões e a própria Segurança Social, ou seja, os sectores base do Estado-Providência.

É sob esta lógica mercantilista, incluindo no jogo da oferta e da procura uma economia que, ao longo do último século, ficara fora da regulação arbitrária do mercado, que o sector público está progressivamente a ser apropriado pelas grandes empresas transnacionais e que o modelo social europeu parece ter entrado numa fase de desmantelamento irreversível.

Portugal: um Estado-Providência que nunca o chegou a ser

André Sapir, professor da Universidade Livre de Bruxelas, membro do Bruegel (laboratório de ideias económicas com sede em Bruxelas) e autor do documento "A Globalização e a Reforma dos Modelos Sociais Europeus", defende que "os modelos sociais que funcionam bem hoje em dia são aqueles que protegem as pessoas e não os empregos existentes. Os países escandinavos têm mercados de trabalho, produtos e serviços extremamente flexíveis, mas ao mesmo tempo que se liberalizaram aplicaram sistemas de protecção dos trabalhadores", diz Sapir.

Sapir distingue na União Europeia a 15 quatro modelos: o nórdico (Escandinávia e Holanda), o anglo-saxónico (Irlanda e Reino Unido), o continental (Alemanha, Áustria, França, Bélgica e Luxemburgo) e o mediterrânico (Grécia, Itália, Espanha e Portugal).

De acordo com este investigador, "os nórdicos têm uma posição invejável, com um modelo social que proporciona ao mesmo tempo eficácia e igualdade, enquanto os mediterrânicos vivem num que não lhes proporciona nem uma coisa nem outra". Quanto aos anglo-saxónicos, "têm um modelo social eficaz, mas que não é justo", enquanto os continentais "proporcionam maior igualdade mas com menor eficácia". Face a esta realidade, "o desafio é saber como transformar o modelo continental e mediterrânico em nórdico ou anglo-saxónico", diz Sapir.

Em Portugal, o Estado-Providência nunca chegou a assumir-se como tal na verdadeira acepção do termo. Fruto de um desenvolvimento tardio (só após o 25 de Abril se deram os primeiros passos para a criação de um modelo social de protecção alargado), o nosso país sofre hoje as consequências de ter instituído este modelo em contraciclo com os demais países europeus.

De acordo com Sílvia Ferreira, socióloga, investigadora do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e autora do estudo "As organizações do terceiro sector na reforma da Segurança Social", uma das principais características do actual Estado-Providência português é a "grande polarização em termos de níveis de protecção".

Assim, defende esta investigadora, "existem para aqueles trabalhadores que se encontram melhor integrados no mercado de trabalho, uma protecção previdencial teoricamente razoável na doença, maternidade e paternidade, desemprego, velhice, invalidez e sobrevivência".

No entanto, prossegue Sílvia Ferreira, "para os trabalhadores que estão em situação de emprego atípico ou fora do mercado de trabalho, o sistema possui uma fraca ou nula protecção", levando a autora a concluir que "de entre todos os países da União Europeia, possuímos o sistema de Segurança Social mais ineficaz na redução da pobreza, na redistribuição dos rendimentos e na redução das desigualdades sociais".

Sustentabilidade da Segurança Social é de ordem política e não técnica

Neste contexto, assume particular importância a definição do futuro modelo de Segurança Social em Portugal. Nos últimos anos, as reformas legislativas no âmbito da segurança social e laboral e o retrocesso do esforço e da responsabilidade do Estado nos serviços públicos, como a saúde e a educação, reduziram o financiamento e o acesso a esses serviços, abrindo caminho à argumentação da falência deste subsector.

No entanto, de acordo com dados do governo português, a Segurança Social teve no ano passado um saldo de 295 milhões de contos, o que significa que este subsector do Estado conseguiu reunir nos cofres um excedente de 400 milhões de euros relativamente ao orçamento rectificativo de 2005. Este saldo positivo deve-se, na opinião do governo, aos planos de combate à fraude e à evasão fiscais, através dos quais foram recuperados 300 milhões de euros, fazendo aumentar para 800 milhões de euros o valor existente nos cofres da Segurança Social.

Com a aprovação da Lei de Bases da Segurança Social e do acordo com os parceiros sociais sobre Modernização da Protecção Social, o governo afirma ter conseguido aumentar o financiamento e reforçado o Fundo de Reserva da Segurança Social, havendo agora perspectivas de que este subsector será sustentável nas próximas três décadas.

Porém, no programa do executivo socialista para a Segurança Social explica-se que um dos objectivos para esta área passa pela "dinamização de iniciativas que visem um efectivo funcionamento do mercado como regulador social", já que, garante-se, "o nosso magro Estado-Providência, como forma social e política, não pode continuar a ser o único suporte do progresso e da protecção sociais". Para tal, adianta o documento, serão incentivados ao longo da legislatura "esquemas privados complementares de segurança social, por forma que o Estado cubra um nível básico de prestações e o sector privado ou cooperativo possa assegurar um adicional de prestações sociais".

José Sócrates, que já foi acusado pelos partidos de esquerda de querer destruir o pouco que ainda resta do Estado-Providência português, parece assim querer ir ao encontro da ideia proposta pelo Partido Social Democrata, que defende a "alteração da configuração estrutural da Segurança Social com vista a criar em Portugal um sistema misto, no qual se articule a acção do Estado, das empresas e dos cidadãos".

De acordo com Alfredo Bruto da Costa, professor e investigador universitário na área da pobreza, exclusão e política social, a sustentabilidade da Segurança Social em Portugal é, antes de mais, uma "concepção de filosofia política" e não um problema "exclusivamente financeiro ou económico". Para este especialista, os meios financeiros para garantir a sua sustentabilidade dependem em parte do contexto económico mas, sobretudo, do "grau de solidariedade que cada sociedade está disposta a dar".

"É preciso abandonar, em parte, a ideia de que o vínculo laboral é o elemento fundamental de financiamento da Segurança Social. É preciso passar para um conceito baseado na cidadania, com um sistema que seja financiado por fontes de rendimento provenientes tanto do trabalho como do capital. E essa é eminentemente uma opção política", diz Bruto da Costa.

Defendendo que o discurso dominante e as organizações financeiras internacionais dão uma excessiva relevância à componente técnica e financeira, Bruto da Costa afirma que a estas "não lhes compete discutir a filosofia política porque a sua natureza é de carácter eminentemente técnico", lamentando, por isso, que a nível europeu e nacional "continuemos limitados por esses aspectos, que, apesar de condicionantes, não são determinantes para a discussão".

Na mesma linha de pensamento, Boaventura de Sousa Santos, professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e director do Centro de Estudos Sociais, defende também que a alegada crise do Estado-Providência e do modelo de Segurança Social "não é uma questão técnica, mas sim política" (ler entrevista na página 37).

“Viabilidade do Estado-Providência não é uma questão técnica, é uma questão política”

Boaventura de Sousa Santos é professor e investigador da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e director do Centro de Estudos Sociais desta universidade. Enquanto elemento da Comissão do Livro Branco para a Segurança Social, organizou a redacção do relatório minoritário que defendeu a viabilidade deste subsistema em Portugal. Nesta curta entrevista, defende que o Estado-Providência é sustentável tanto na Europa como em Portugal, dependendo em grande medida de opções políticas mais do que de argumentos de ordem financeira.

O Estado-Providência continua ou não a ter hoje condições para subsistir na Europa, e nomeadamente em Portugal?

O Estado-Providência tem razão plena de subsistir não só por ser possível de pô-lo em prática como por constituir uma das características fundamentais do chamado modelo social europeu. Este modelo tem sido criticado por alguns sectores mais conservadores e alvo de uma tentativa de desmantelamento, ainda não totalmente concretizado porque os cidadãos europeus, através das vias democráticas, se têm oposto a esse processo.

Em Portugal, a crise de existência do Estado-Providência advém do facto de ele se ter instituído num período tardio, após a revolução de 1974, e em contraciclo, pelo que nunca se conseguiu afirmar plenamente. Além disso, desde há seis anos que se assiste, por diversas razões, ao estancar do aprofundamento deste princípio, em parte por distorções, como o facto de os fundos disponíveis para a área social estarem a ser canalizados para garantir subsídios de desemprego, que aumentou exponencialmente no país.

Alguns dos defensores do desmantelamento deste modelo social apresentam argumentos para a sua eminente falência como o envelhecimento da população, o aumento das taxas de desemprego ou o aumento dos custos sociais ligados à saúde, factores que, por inerência, diminuem as receitas dos cofres do Estado. Parecem-lhe argumentos plausíveis?

Obviamente que são argumentos plausíveis desde que sejam contextualizados nas opções políticas que é preciso tomar para o país. As condições sociais vão-se transformando e isso, naturalmente, implica transformações no próprio Estado-Providência. Mas há opções políticas que podem ser tomadas. E elas passam, nomeadamente, por questionar se é mais importante construir estádios de futebol ou destinar mais dinheiro para a segurança social, ou comprar submarinos em leasing ou investir na área social.

Está a afirmar, portanto, que mais do que uma decisão técnica, o futuro do Estado-Providência e da sustentabilidade da Segurança Social passa por uma opção política?

Sim, claramente. Enquanto membro da Comissão da elaboração do Livro Branco da Segurança Social, tive e continuo a ter acesso a informação que demonstra que a questão da viabilidade do Estado-Providência não é uma questão técnica, é uma questão política. O envelhecimento da população é algo que deve ser enfrentado, mas com transformações que devem ser operadas ao nível da Segurança Social. E transformar este subsector, ou mesmo o Sistema Nacional de Saúde, não passa por privatizá-lo mas antes por cumprir recomendações e propostas no sentido de introduzir alterações que assegurem a sua sustentabilidade.

E ela estará garantida se o Estado continuar a cumprir a parte que lhe cabe, isto é, concorrendo para o sistema contributivo, como tem feito até agora, através dos impostos. É importante considerar-se como opção política válida a Segurança Social ser em parte sustentada pelos impostos, porque é uma questão da qual depende a qualidade de vida das pessoas e a coesão social.

Que outros mecanismos são possíveis?

Os cálculos das contribuições, por exemplo, que devem ser redefinidos e actualizados, sobretudo quando há grandes reestruturações económicas – que em Portugal, aliás, ainda não ocorreram na sua máxima força.

Mas a ocorrerem, é evidente que as empresas de capital intensivo, que apesar de ocuparem poucos trabalhadores possuem um grande valor acrescentado e não contribuem de forma igualitária com aquelas empresas que empregam um maior número de trabalhadores (uma vez que as contribuições são calculadas em função do número de activos e não do valor acrescentado da própria produção) terão de passar a contribuir de acordo com este pressuposto.

Repito, mais uma vez, que se trata uma questão eminentemente política e não técnica, e que quando se afirma que a segurança social é inviável e precisa de ser privatizada isso se deve à influência dos lobbies dos fundos de pensões ou de cientistas sociais mais ou menos ingénuos que tentam justificar aquilo que não tem justificação.

O próprio prémio Nobel da Economia, Joseph Stiglitz, refere que está perfeitamente convencido de que os sistemas públicos não só têm total viabilidade como defende que o sistema privado poderá vir a comportar mais encargos para o Estado do que o sistema público.

Que espaço tem Portugal, enquanto país periférico europeu, para fugir à lógica das regras emanadas dos países mais influentes da União Europeia?

Portugal tem total autonomia neste domínio porque as políticas sociais são definidas ao nível de cada Estado e não ao nível da União Europeia. Os defensores da privatização do modelo social podem invocar esse argumento para concretizar o desmantelamento do Estado-Providência promovido pelas elites e por alguma classe política portuguesa, mas eu estou convencido que os portugueses não vão deixar que isso aconteça porque já estão a aguentar muita coisa.

Pensa que no actual contexto político português estão criadas as condições para uma reforma da Segurança Social, nomeadamente dos fundos de pensões e de reformas, que acatele esse modelo social inerente ao Estado-Providência?

É evidente que há lobbies muito fortes no sentido da privatização parcial dos fundos de pensões da Segurança Social. Na Comissão do Livro Branco para a Segurança Social, por exemplo, estavam presentes vários agentes do capital financeiro, nomeadamente Bagão Félix, que depois foi ministro desta área e que, enquanto responsável pela tutela, quis avançar com esse processo de privatização parcial. Será natural, portanto, que essa política irá ser posta em prática de uma forma mais ou menos agressiva.

Os dois principais partidos políticos em Portugal partilham alguns princípios gerais e julgo que a única grande diferença reside no facto de um aplicar as políticas de uma forma mais suave e o outro de forma menos suave. Nesse sentido, penso que o actual governo quer sobretudo transmitir uma imagem de eficiência (veja-se as transformações na administração pública), que pode, no entanto, ser invocada amanhã numa área como a Segurança Social e, dessa forma, cercar-se alguns direitos sociais. Isso será extremamente negativo, porque Portugal já tem um patamar de direitos sociais muito baixos.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Um dia perfeitamente normal

RETRATOS

Andreia Lobo

Era um dia perfeitamente normal. Sexta-feira, fim de tarde solarengo. E daí, talvez fosse anormal, tanto sol em pleno Inverno. Bernardo estava sentado no seu escritório, o de administrador do hospital. O trabalho extra acumulado durante a semana estava à espera de ser despachado para não ficar pendente até segunda. Mas talvez não fosse normal tanto papel para um só gestor. Embora o ordenado tivesse peso de chumbo, não pesava o suficiente para contrabalançar o prato das saídas adiadas para dias melhores, esses em que estivesse mais livre. Talvez fosse o sol a entrar pela janela do escritório. Ou a mosca pousada no teclado, Bernardo deu por si a pensar que estava demasiado atarefado para tirar o máximo rendimento possível da sua capacidade de vida instalada.

Estava ocupado nestas considerações, perfeitamente anormais para si mesmo, quando a sua secretária lhe bateu à porta. Normalmente limitava-se a pousar os dossiers, mas desta vez algo a preocupou: “O senhor administrador sente-se bem?” Sem tirar os olhos do computador, Bernardo acenou que sim. Estranhamente, esse movimento de cabeça fê-lo dar-se conta da pressão enorme que sentia na zona do parietal superior. Arrastou a cadeira para se levantar e quando o fez sentiu uma vertigem. Instigado pela secretária, dirigiu-se às urgências do seu hospital, algo que nunca lhe acontecera pois sabia muito bem o elevado custo de um utente atendido em tal serviço.

Para que não constasse que usava de privilégios, algo que sabia lhe seria, com certeza, lembrado numa de tantas greves que o pessoal médico e de enfermagem normalmente fazia, o administrador saiu do edifício e entrou normalmente como qualquer utente nas urgências. Queixou-se da dor na cabeça, do atordoamento e de ter os batimentos cardíacos um pouco acelerados. Puseram-lhe uma pulseira amarela. Três horas depois foi chamado. Bernardo tinha passado o tempo a contabilizar os utentes com pulseiras verdes e azuis e a fazer contas aos custos destas falsas urgências. Com um simples cálculo de prospecção, tinha chegado à conclusão que bastaria o reencaminhamento destes utentes para o centro de saúde para diminuir em 1 por cento as eventuais despesas em exames de rotina para diagnosticar a doença que não existia. Entrou para o consultório. A médica fitou-o indignada. “Acha que a sua dor de cabeça justifica uma vinda ao hospital?” A pergunta deixara-o assarapantado. Como administrador, sentiu que devia apontar o nome da médica para a elogiar pelo discurso desencorajador do recurso àquele serviço. Como utente, teve vontade de berrar àquela senhora antipática que não subvalorizasse a sua dor, pois era da sua cabeça que dependia toda a gestão hospitalar e inclusive o seu bom ordenado. Não o fez por medo de ser reconhecido. Pensou que seria submetido a uma TAC, mas limitaram-se a medir-lhe as tensões. “O senhor enervou-se antes de vir às urgências?”, perguntou a médica ao verificar que Bernardo tinha as pulsações muito acima do normal. “Não”, respondeu. “Está com algum problema?” insistiu. Problemas não faltavam naquele hospital e ele ali a perder o seu precioso tempo, pago a peso de chumbo. Ainda assim, a sua resposta continuou a ser negativa. Então, a médica voltou ao ataque: “Não tenha receio em admitir que alguma coisa o perturba!” Desta vez com sucesso. Bernardo começou a chorar. Algo nada normal. Mas daí, talvez fosse daquele tom mais maternal de voz, ou da lembrança de que o fim-de-semana seria passado a acabar o “benchmarking” que iria justificar o encerramento de mais dois serviços hospitalares.

Por suspeitar estar perante um caso de depressão maior, a médica achou por bem encaminhar Bernardo para o serviço de psiquiatria, uma vez que o de psicologia tinha sido encerrado para contenção de custos. Bernardo ficou pouco convencido da eficácia do diagnóstico. Afinal andava apenas stressado e era perfeitamente normal que assim estivesse. Mas deixou-se conduzir por uma voluntária do hospital até a um corredor a cheirar a um não sei quê de higiene que achou normal, mas o fez sentir indisposto. “Sente-se”, disse a voluntária apontando para um banco onde estava sentada uma mulher com muito mau aspecto a fazer malha. “Obrigado, fico bem em pé!”, retorquiu Bernardo que não pudera deixar de reparar no longo cordão tricotado amontoado no chão. “Não têm mais que fazer, vêm passear para as urgências!”, diziam entre si dois médicos. Sem que nada o fizesse prever, uma mulher, que dormitava numa cadeira de rodas e cuja aparência era bastante normal, começou alegremente a cantar o que pareciam ser hinos religiosos. “Louvado seja o servo do Senhor quem o seguir será abençoado...” A cantoria deixara Bernardo inquieto, mas pior impacto teria na outra mulher que, pousando as agulhas no banco, desatara a insultar a cantora. “Cala-te, filha da puta!” Era o fim da pouca normalidade. Alguém troçou: “A Primavera chegou mais cedo!” Mas ninguém veio acalmar os ânimos. “Quem manda calar uma serva de Deus?”, inquiriu a mulher e continuou a cantar. “Cala-te!”, ordenava a outra enquanto rematava o cordão e o guardava num saco plástico juntamente com muitos outros. Ocorreu a Bernardo que cada fio representasse uma ida às urgências.

O corredor acalmou quando um auxiliar veio buscar a crente. A mulher da malha voltara à normalidade do seu tricotar compulsivo. E Bernardo respirara fundo, na tentativa de desacelerar os seus batimentos. Até que chegou a sua vez. “Sente-se”, pediu a psiquiatra com um sorriso. Bernardo acedeu. Lá fora, sentira uma absoluta necessidade de se fazer distinguir das outras duas: “Os mentalmente perturbados estão sentados, os sãos estão de pé...”, repetira vezes sem conta. Sentado, a distinção tornara-se menos clara. A psiquiatra olhava-o profundamente. “Consegue dizer-me por que está tão nervoso?” Talvez fosse dos cânticos, ou os cordões, ou as contas sobre os custos das “falsas urgências”, Bernardo só conseguiu chorar. “Você tem um problema!”, confrontou-o a psiquiatra. O sim surgiu com o abanar da cabeça. Estava convencido. Tinha de facto um problema, apenas não sabia qual.

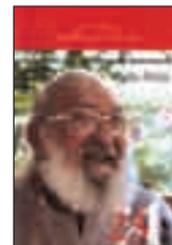


La Desmotivación del Profesorado

Jurjo Torres

Ediciones Morata - www.edmorata.es - pp. 127

Num mundo em constante mudança, a velha escola sente-se como nunca antes fora do seu lugar e os seus profissionais incompreendidos. Neste livro, Jurjo Torres tenta avançar explicações para o panorama de desmotivação da classe docente, descrevendo de- zasseis factores que podem ajudar a compreendê-lo. Uma análise minuciosa que oferece linhas de intervenção para recuperar um optimismo sem o qual é impossível falar de qualidade da educação e, dessa forma, motivar os professores para a sua profissão.



Revista Educação, Sociedade e Culturas nº 23

Centro de Investigação e Intervenção Educativas

pp. 227

A última edição da revista Educação, Sociedade e Culturas apresenta um conteúdo dedicada ao IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado no Porto em Setembro de 2004. Nela se divulgam alguns trabalhos que analisam criticamente a obra de Paulo Freire, bem como temas e conceitos que foram objecto de reflexão por parte deste autor. Destaque para os artigos de João Wanderley Geraldi, Afonso Celso Scocuglia, Moacir Gadotti, Paul Taylor, Licínio Lima, Reinaldo Matias Fleuri, José Eustáquio Romão e Boaventura de Sousa Santos.



Incentivar o Prazer de Ler

Actividades de leitura para jovens

Christian Poslaniec

Edições Asa - pp. 191

Como é que os pais, professores e orientadores poderão incentivar nos jovens o desejo pela leitura? Como orientá-los nas numerosas actividades organizadas pelas bibliotecas, centros de tempos livres e escolas? Este livro analisa estas questões e propõe trinta actividades, que vão do pré-escolar ao secundário, para desenvolver o gosto pelos livros entre os jovens e os leitores relutantes. Inclui também numerosas informações práticas e uma bibliografia considerável.



Notas e Vivência(s)

de um Projecto Curricular de Turma

Odete Boaventura

Edições Asa - pp. 120



Os Dois Ocidentes

Nayla Farouki

Instituto Piaget - pp. 219

No momento em que alguns anunciam a iminência de um “conflito de civilizações”, a reflexão sobre os valores que fundamentam o Ocidente é vital. Combater em nome de quê? Para defender o quê? A autora deste livro, uma filósofa nascida no Próximo Oriente e a viver em França, traz-nos uma resposta irreverente, explicando de que forma o pensamento ocidental permite a cada ser humano, onde quer que tenha nascido e qualquer que seja a sua história, deixar a prisão das suas dependências sociais.



O Fim da Autoridade

Alain Renaut

Instituto Piaget - pp. 194



Currículo e Multiculturalismo

João Paraskeva (organizador)

Edições Pedagogo - edicoes-pedago@pedago.pt - pp. 236

Reflectir o multiculturalismo de uma forma crítica enquanto equação curricular implica, não só assumir cultura como algo profundamente político, como um mecanismo de controlo, como um dispositivo de resistência, como um espaço contestado, mas também ter consciente a necessidade de perceber as políticas subjacentes à produção cultural. É também neste contexto que se situam as abordagens que estruturam esta obra, com a participação de Lília Bartolomé, Maria Luísa Branco, Shirley Steinberg, Joe Kincheloe, Jurjo Torres, Luís Armando Gandin, João Paraskeva, Fernando Diogo e Fernando Paulo Baptista.



No Caleidoscópio da Supervisão:

Imagens da formação e da pedagogia

Flávia Moreira / Maria Alfredo Moreira / Isabel Barbosa Madalena Paiva / Isabel Sandra Fernandes

Edições Pedagogo - pp. 237

REFORMA EDUCATIVA NA FINLÂNDIA ELOGIADA EM RELATÓRIO EUROPEU

Se a Finlândia passou em vinte anos do meio da tabela para o topo do pelotão mundial das performances educativas, tal deveu-se à “capacidade dos seus responsáveis políticos em desencadear reformas educativas” que inverteram radicalmente a abordagem à educação, refere um estudo recentemente publicado pelo instituto europeu Lisbon Council.

De acordo com as conclusões deste documento, as reformas neste país foram muito além da simples optimização de estruturas, políticas e práticas existentes, procurando, ao invés, “transformar os paradigmas e as crenças”, refere Andreas Schleicher, autor do relatório e director do PISA (Programme for International Student Assessment) no contexto da OCDE. Na base desta transformação, explica Schleicher, esteve o “encorajamento dos professores e dos responsáveis escolares na assumpção da responsabilidade pelos resultados educativos de cada aluno”, rompendo, desta forma, com a “visão burocrática que domina os sistemas educativos europeus”.

Além disso, os programas educativos impostos pela administração central deram lugar a um “conjunto de objectivos educativos”, deixando ao critério das escolas a escolha dos meios para os atingir, encorajando-se, ao mesmo tempo, a experimentação, a difusão de boas práticas e a capacidade de diagnosticar os problemas.

O relatório refere ainda que o país pôs em prática uma diversificada rede de mecanismos de apoio às escolas, o que resultou numa assinalável homogeneidade nacional, com uma variação inferior a 5% relativamente à prestação entre os alunos.

O autor assinala ainda a ética educativa presente na Finlândia, que parte do princípio de que “cada aluno entra na escola com bases de conhecimento, de talento, de ambições e aptidões diferentes”, cabendo ao sistema educativo a responsabilidade de potenciar estas diferenças”, em lugar de “fabricar clones e excluídos”.

Fonte: AFP



IE / FN

Histórias de quem não sabe ler nem escrever

“Se uma pessoa não é habituada a fazer certas coisas não lhes sente a falta!”

Felicidade Ferreira, 68 anos, sempre ouviu dizer que “quem tem vergonha passa mal”, por isso, nunca teve embaraços com o facto de não saber ler nem escrever.

Não ir à escola foi algo muito natural numa família onde a mãe, as tias e as cinco irmãs também não foram. “Eram tempos difíceis”, recorda Felicidade Ferreira. “Tempos de uma sardinha para duas pessoas”, acrescenta sem qualquer figura de estilo. “Quem comesse a metade da cabeça num dia, comia a do rabo no outro.”

Foram essas dificuldades que levaram Felicidade Ferreira a trabalhar como empregada doméstica com apenas sete anos. “Fui servir para casa de uma senhora...” Mas enquanto era “cachopa” trabalhava só pelo prato que comia e pelo tecto. A ausência de casa dos pais era já um alívio para o orçamento familiar para o qual passou também a contribuir assim que começou a ganhar pelo seu trabalho. “Mesmo assim nunca tive dinheiro nas mãos”, constata. A sua mãe precisava do pouco que ganhava e semanalmente aparecia para receber o ordenado da filha. “Pouco juntei para o enxoval por causa disso...”, desabafa.

Nunca teve outra profissão que não a de “cozinhar, lavar, limpar e passar a ferro”. E mesmo depois de casada continuou a “servir” em várias casas. Como nunca lhe faltou emprego, Felicidade Ferreira não sentiu necessidade de aprender. “Naquela altura não fazia falta ler e escrever”, constata dizendo que “ninguém ficava desempregado por isso”. Por sempre ter sido “uma mulher de trabalho”, diz nunca ter tido tempo nem vontade de frequentar a escola depois de adulta.

“Levei uma vida de escrava”. Talvez por isso a revolta ouvir dizer que “a vida está má”. “A vida agora está muito boa, quem diz que não só pode estar tolo!”, atira Felicidade Ferreira. “Claro que com o fim dos escudos as coisas ficaram mais caras...” E por falar na moeda... A mudança para o Euro foi um momento da sua vida em que receou que o seu analfabetismo a pudesse atrapalhar. Mas para sua surpresa “lidar com os euros acabou por ser a maior das facilidades”. O truque é fazer mentalmente a multiplicação dos euros e ver quanto dá o cálculo em escudos. “Assim vejo logo se o preço é o justo ou não!”

No seu dia-a-dia, é o marido que trata dos assuntos que implicam a leitura e a escrita. Quando pensa nas consequências de não saber ler ou escrever, Felicidade apenas nota o seu desinteresse pela televisão. “Nunca tive assim muita vontade de ver filmes...”, que não sendo falados em português não lhe interessam. Vê apenas algumas telenovelas portuguesas e brasileiras. Quanto ao resto, os jornais e revistas que não lê, o que deixa de fazer por ser analfabeta, Felicidade faz uma análise muito pragmática: “Se uma pessoa não é habituada a fazer certas coisas não lhes sente a falta!”

Enquanto mãe, Felicidade soube perceber a falta que a escolaridade iria fazer aos filhos. “Sempre quis que eles estudassem porque sabia que o seu futuro ia depender dos estudos”, esclarece e tanto tinha razão que constata: “Hoje, Deus me livre se um pai não põe um filho na escola!”

PROTAGONISTA
Andreia Lobo

A negociação dos conflitos laborais na construção civil

Em Moçambique só no final da década de 90, com a nova Constituição foi inserida na Lei de trabalho nº 8/98 de 20 de Julho, a forma de resolução do conflito laboral. O artigo 116, reconhece apenas a negociação colectiva e descreve as formas de resolução de conflitos colectivos. Por conseguinte os conflitos de trabalho podem ser resolvidos por mediação, arbitragem e conciliação. A negociação colectiva é desenvolvida em todos os níveis. Os trabalhadores são representados pelos sindicatos e os empregadores pelas associações ou confederações de associações de empregadores¹⁾.

Na pesquisa realizada, em Julho de 2005, os empreiteiros e trabalhadores inquiridos ressaltaram que no pedido de mediação devem ser indicadas as matérias acordadas e as que são controvertidas e também devem ser fornecidos todos os elementos susceptíveis de ajudar o mediador na elaboração da sua proposta de solução.

A arbitragem acontece no caso em que, uma ou ambas as partes, não aceitem a proposta do mediador. Aí podem, por acordo, submeter à arbitragem as matérias controvertidas. A arbitragem será realizada por um comité que decidirá, com força obrigatória, sobre a resolução do conflito. A decisão arbitral, deve ser tomada por maioria, deve respeitar a legislação em vigor e os princípios da equidade e da imparcialidade.

A conciliação acontece pela necessidade de durante o pré-aviso da greve, o órgão local competente da administração do trabalho, por sua iniciativa ou a pedido da entidade empregadora ou do organismo sindical, pode desenvolver as acções que sejam necessárias.

Os procedimentos da greve são regulamentados pelos artigos 126 a 145 da Lei do Trabalho em vigor. Esta implica o fracasso da negociação. Mas nem sempre há negociação entre as partes envolvidas no conflito. O mais comum tem sido a desistência, recusa por parte dos empreiteiros de negociarem, por motivos de ignorância de como conduzir o processo de negociação e também de arrogância.

Os empreiteiros preferem a supressão do conflito, pela razão da força, alimentando-se sentimentos de antagonismo, agressividade e competição, em que ganhar ou impor um ponto de vista, é mais importante do que discutir soluções mais adequadas do conflito! Uma outra alternativa usada é a acomodação, procurando-se soluções práticas e rápidas, mesmo não sendo as melhores, para a situação de conflito. O recurso dos trabalhadores à greve acontece quase sempre, em casos extremos, surge como forma de pressão para que os seus problemas sejam resolvidos mais rapidamente.

A parte mais cooperativa durante as negociações e que cede com mais facilidade, em primeiro lugar são os trabalhadores, em segundo os gestores e por fim os sindicatos.

Foram indicadas como causas do conflito: incumprimento da lei de trabalho (não pagar horas extras, férias, equipamento de segurança, encargos sociais e salários em atraso). Em relação as formas escolhidas para resolução dos conflitos, os inquiridos indicaram por ordem decrescente de preferência: acção directa não violenta (o recurso ao diálogo é o mais desejado), mediação, seguida pela arbitragem e por fim a negociação com os sindicatos.

Uma das formas de minimizar o conflito é estabelecer o Acordo Colectivo de Trabalho entre as partes, porque as regras do jogo ficam clarificadas. Mas das doze empresas só 3 implantaram esse acordo. Em cenários de insegurança e desrespeito aos direitos básicos dos trabalhadores, o conflito pode emergir a qualquer momento e por isso é relevante que haja capacitação interna para gerir situações de conflito nas empresas.



1) Em Moçambique, a maioria dos conflitos laborais são colectivos. A lei laboral nº 8/98, regula os direitos colectivos e relações colectivas de trabalho (capítulo III), o direito a negociação colectiva e as formas de resolução de conflitos laborais colectivos (capítulo IV).

FUNDAMENTALISMOS

Arcebispo da Igreja Anglicana manifesta-se contra o ensino do criacionismo

O Arcebispo da Cantuária, chefe espiritual dos 77 milhões de fiéis da Igreja Anglicana, declarou-se recentemente contra o ensino da teoria do criacionismo (doutrina fundamentalista da origem do mundo baseada na Bíblia) nas escolas públicas.

“Penso que o criacionismo constitui (...) uma espécie de erro de categoria, como se a Bíblia pudesse estar na origem de uma teoria comparável às restantes (...). Quando o criacionismo está presente como uma alternativa

forte face às demais, julgo tratar-se simplesmente de uma mistura de géneros”, disse Rowan Williams ao jornal The Guardian. “A minha preocupação é que a defesa do criacionismo possa contribuir para diminuir a doutrina da criação mais do que favorecê-la”, disse ainda o chefe da Igreja Anglicana.

A polémica sobre esta matéria, que tem provocado um aceso debate nos Estados Unidos, tem também suscitado divisões recentes no Reino Unido.

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: *Grupalfa—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 Barreto, *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 Rafael 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*. João Paraskeva, *Universidade do Minho*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Virgínia 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*. Ivoaldo 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:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência France Press,** AFP. | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND



IE / FN

A caricatura da liberdade contra a liberdade (até das caricaturas)

Tem corrido muita tinta desde as primeiras explosões de revolta contra a publicação de caricaturas do profeta Maomé em jornais da extrema-direita dinamarquesa, logo glosados por congéneres de outros países europeus, culminando este processo provocatório com a exibição na televisão italiana, por um ministro do governo de direita de Berlusconi, de uma t-shirt decorada com o mesmo tipo de caricaturas. Cenário que tem vindo a ser acompanhado de “apaixonados” debates sobre a intocabilidade da liberdade de expressão, que seria inerente à natureza da matriz civilizacional ocidental. Daquela que, ao longo da sua história, não hesitou em recorrer ao assassinato e ao genocídio – desde as chacinas de judeus e protestantes às mãos da Inquisição, passando pela aniquilação dos ameríndios, a par do tráfico negreiro e da escravatura, de braços dados com a opressão colonial sobre grande número de povos não europeus, culminando no genocídio dos judeus europeus pela barbárie nazi (com o conhecimento e a conviência dos aliados “democráticos”), crime contra a humanidade só igualado pelo extermínio de milhões de opositores por parte do estalinismo – para preservar o domínio dos interesses dos poderosos sobre os povos do mundo inteiro. E é precisamente na altura em que o povo palestino e o povo iraquiano se empenham na reconquista da sua soberania e liberdade contra toda a gama de opressores e ocupantes das suas terras, que aparecem estes “paladinos da liberdade”?! Que nunca se ergueram contra a expulsão do povo árabe da Palestina das suas casas e terras pelos agentes sionistas do imperialismo desde 1948, nem contra a recente guerra de agressão e consequente ocupação militar do Iraque pelas tropas americanas e inglesas (e seus lacaios menores) à conta dos interesses da plutocracia petrolífera! E que também nunca pugnaram pela defesa dos mais elementares direitos dos detidos de Guantánamo ou de Abu-Grahib, prisões fora de qualquer controle legal, onde se humilha, tortura e mata impunemente! Nem contra o silenciamento de televisões árabes independentes, como a Al-Jahzira, precisamente por tentarem preservar a liberdade de expressão, enquanto pressuposto de uma informação isenta, que nunca deixou de denunciar as verdadeiras motivações da invasão do território iraquiano!

É assim que estes “paladinos da liberdade” não hesitam em renovar, com a sua vozearia histórica e sempre em nome da liberdade de expressão, as provocações contra os sentimentos religiosos dos muçulmanos, generalizando sistematicamente a sua identificação com terroristas. Ao atizar ódios sectários contribuem não só para um novo impulso do anti-semitismo e do correlativo revisionismo histórico, mas, sobretudo, para um clima de caos, sobre cuja gestão assenta a estratégia dos opressores da Palestina, do Iraque e dos restantes países e povos oprimidos do Médio-Oriente, como o demonstram os objectivos provocatórios subjacentes às recentes destruições de mesquitas sunitas e chiitas no Iraque. Na certeza, porém, de que serão os povos destes países, em articulação com a luta dos oprimidos de todo o mundo, que protagonizarão a reconquista da liberdade e da soberania sobre as suas terras, contra todas as violências e embustes com que as queiram camuflar!

José Marques
Guimarães
Doutorando em História
Contemporânea

Como disse, um dia, Nelson Mandela, “a educação é a melhor arma para mudar o mundo” daí, talvez, a explicação porque, em Portugal, as mudanças tardem em acontecer. Efectivamente, ela nunca foi pensada como factor fundamental para o desenvolvimento social, cultural e económico.

Poderemos dizer que à excepção do curto período da 1ª República, onde, efectivamente, se pensou na valorização da educação, na abertura de mais escolas como forma de promover a valorização dos cidadãos, os exemplos seguintes foram pouco positivos. Se recuarmos um pouco na história, poderemos ver o que o Marquês de Pombal fez (tão empenhado em reconstruir o país, depois do terramoto, dando a Portugal uma dimensão mais europeia e civilizada) ao expulsar os jesuítas, responsáveis pela Educação em Portugal, paralisando durante muitos anos a formação de quadros, a nível do ensino secundário, facto que veio a trazer consequências para os períodos seguintes. Mais adiante, e já com a chegada do Estado Novo chegou-se mesmo a temer que a instrução poderia pôr em perigo a estabilidade do Estado e dos seus valores. Propositado foi, sem dúvida, o desinvestimento que aconteceu em relação aos anos de escolaridade mais baixos. Só com a chegada da revolução dos cravos se pensa na educação alargada a todos, como um direito fundamental, como forma de desenvolvimento integral e devidamente expressa na Constituição e Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na história recente, lembremo-nos da educação tomada pelo Governo de Guterres como uma «paixão» e aí, mesmo que tenha sido dada alguma atenção à educação, o investimento nela revelou-se muito aquém, atendendo ao atraso estrutural do país - cem anos em relação aos restantes países europeus. Ainda hoje, espelhamos esse atraso e, por mais que queiramos recuperar, tudo se torna difícil porque, ainda neste início do século, faltam condições estruturais básicas para tornar a escola e a educação estável, com dignidade para discentes e docentes e devidamente articulada com o meio. É ainda recente na nossa história da educação o investimento no alargamento da educação da rede da educação pré-escolar, muito mais árduo de conseguir do que a proliferação de múltiplas uni-

Pensar a educação



IE / FN

versidades e politécnicos, recheados de cursos. Ainda mais recente é o lançamento das actividades de extensão curricular e de actividades de apoio à comunidade mas sem que outras condições acompanhassem estas inovações tão válidas. Faltam as cantinas, os cobertos para os recreios, os planos de segurança nas escolas, as instalações escolares devidamente reparadas, equipadas e em segurança, as novas tecnologias prontas a funcionar.

Aprendemos com a experiência que a educação não poderá ser pensada com paixão nem tão pouco, como nos momentos actuais, com desespero. Estes sentimentos exacerbados não levam a nada. A educação tem de ser pensada racionalmente, liberta de emoções extremadas, antes com serenidade, com amplos consensos e envolvendo os principais agentes, os professores, os pais e outros intervenientes da comunidade, numa atitude de co-responsabilização e determinação. Só assim se assistirá a mudanças eficazes e a uma verdadeira qualidade no ensino. Sabemos que não é só com as mudanças na escola que se consegue mais e melhor educação. A escola tem de ser pensada não como o problema, ela não é um problema, o que chega até ela são problemas diversos, a exigir intervenção pronta dos responsáveis sociais e muitas vezes inexistentes. Os responsáveis políticos têm de começar por assumir a sua responsabilidade. É a nível local que os políticos, atentos aos problemas e próximos deles, deverão pensar, juntamente com outros agentes da comunidade, numa política educativa. É preciso pensar a educação e os problemas da escola não desligada da sociedade envolvente, mas cada vez mais articulada com outros órgãos. Daí a necessidade de se pôr em acção Conselhos Municipais da Educação que desempenhem com eficácia e eficiência as competências que lhe são determinadas, nomeadamente, na definição de políticas estratégicas para a educação nos concelhos, devidamente articuladas com outras políticas sociais, optimizando-se todos os recursos humanos e materiais para que nada se desperdice. Todos somos poucos se queremos pensar a educação como arma para promover mudanças efectivas nos nossos concelhos e no nosso país.

Herdade do Freixo do Meio

“I Encontro de Primavera no Montado do Freixo do Meio”

Concurso de cães pastores

Concursantes Garantidos:

François HOLMIERE (France), éleveur de 400 brebis de race “Tarasconnaise”, en plein air, dans le Sud de la France (région des Corbières, près de Carcassonne).

Pascal CACHEUX (France), éleveur de 100 vaches “Limousines”, en plein air intégral, dans le centre de la France (près de Brive). Moniteur de dressage. Plusieurs titres de Champion de France, et unique français vainqueur de la Coupe d'Europe Border Collie.

Léon ETIENNE (France), 76 ans, éleveur retraité, dans le Sud de la France (près de Castres = 100 Km au sud de chez moi). Le plus âgé des participants à la Coupe de France. Vainqueur de nombreux concours nationaux. A commencé les concours à l'âge de 66 ans!

Armand FLAUJAT (Catalunya), éleveur de brebis à Bellver de Cerdanya (CATALUNYA), Champion de Catalogne, depuis 2 ans.

Fermin AINZUA – ABAD (Navarra), éleveur de brebis en Navarre, moniteur de dressage et Champion d'Espagne Border Collie.

Alfredo Pereira (Portugal), Engenheiro Zootécnico, professor na Universidade de Évora de comportamento animal, monitor de ensino de utilização de cães pastores.

Júri: Jean François Calmet (France). Júri acreditado Internacionalmente em provas de cães de pastoreio. Moniteur de dressage.

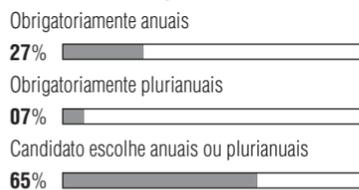
A prova será realizada com lotes individuais de cinco ovelhas.

A prova e o percurso tem um carácter amigável.

A inscrição é aberta a todos os utilizadores de cães de pastoreio.

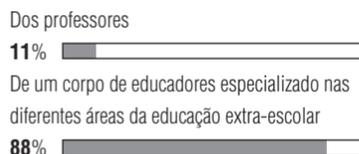


Os concursos dos professores deve ser:



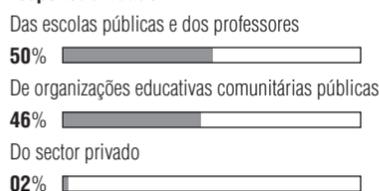
Total Respostas: **671**

As actividades não lectivas das escolas devem ser da responsabilidade:



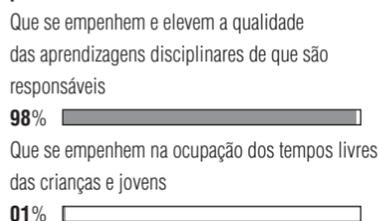
Total Respostas: **707**

Aprendizagens e actividades como música, teatro, dança, desporto, educação sexual e para a saúde, desporto, etc., devem ser da responsabilidade:



Total Respostas: **677**

O que é mais importante exigir aos professores?



Total Respostas: **659**

Assine e divulgue

a Página da educação



IE / FN

As Festas do Divino Espírito Santo no Continente

Num país em que festas e romarias populares travam, há milénios, uma luta pela sobrevivência com a sempre insuficiente tolerância eclesiástica, apoiando-se em relações devocionais profundas e, muitas vezes, em conexões ancestrais e telúricas com lugares místicos e sagrados, as Festas do Espírito Santo constituem, deste modo, casos especiais. Casos especiais porque foram, durante séculos, objecto de apoios determinantes do poder secular e religioso responsáveis, em última instância, pela sua implantação. Porque se tratam de cultos relativamente modernos, inspirados nas filosofias trinitárias que o século XII viu surgir na Europa. Porque não ligados por conexões telúricas ao lugar e à aldeia, não se sustentando, assim, em raízes pré-cristãs ignotas e profundamente arraigadas no imaginário místico e mítico popular.

Festividades essencialmente formais, sumptuosas, envolvendo encenações complexas de entronização e desenvolvendo percursos cerimoniais particularmente ostentatórios estas, contudo, não irão resistir a um processo quase que inevitável de popularização, visto este como elemento de profanação corruptora (ou mais precisamente de profanação) mas impulsor, igualmente, de um impregnar gradual de formas de sacralidade popular mais funcionais e conforme os padrões festivos há milénios dominantes entre nós.

Tal popularização, decorrente do apropriar destas iniciativas por parte das populações, iniciou-se muito cedo, em rigor desde que estas festas se tornaram um inequívoco acontecimento festivo entre nós. A introdução nestas de elementos pouco condizentes com a lógica canónica (arraiais, “grandes comezainas”, danças, cantares, jogos ou corridas de vacas ou bois) e posteriormente a sua gradual dominância, acarretará um inevitável desprestígio institucional e um olhar desconfiado das autoridades, que o reforço da intolerância cinquecentista (na Inquisição personificado) irá tornar determinante desenvolvendo-se, a partir daí, perseguições várias, em interdições bispais e ordenações reais consubstanciadas.

A revitalização e adequação contemporâneas verificadas nalgumas destas festividades não obsta porém ao apagar da memória de todo um processo intenso de decadência, que foi reduzindo a iniciativa quase só ao bodo e à imponência maior e menor dos cortejos do pão.

À morte do boi (ou bois) destinados integralmente aos pobres como na Azinhaga ou em Tomar, ou parcialmente como na Meia Via, sucede-se agora a repartição por todos aqueles que contribuem para as despesas (já não, ou não obrigatoriamente, os irmãos da confraria) e que por tal receberão uma prestação em carne proporcional à esmola dada e denominada “peza” nas solenidades torrejanas da Olaia e Meia Via e, ainda, em Tomar.

O juiz é sempre o portador da coroa que transporta, solene e reverentemente, à cabeça do cortejo. Os títulos honoríficos, contudo, desapareceram já há muito tempo. Nalguns casos como na Olaia era ainda usual os carros de bois transportarem o pão, o vinho e o pão. Em Tomar e na Azinhaga ainda o é, após reanimação do costume.

O pão continua a ser benzido, sendo distribuído publicamente na Carregueira junto à igreja do Espírito Santo e no Sardoal junto à capela da mesma invocação. Na Meia Via e na Olaia, é benzido mas não repartido. Todas incluem arraial com “comes e bebes”, bandas, jogos tradicionais, danças e actividades lúdicas afins. Na Azinhaga, por sistema, e na Meia Via, ocasionalmente, correm-se ainda touros, correspondam eles àqueles que vão ser imolados ou não.

Em quase todas, a coroa constitui o processo hoje usual de transmissão do direito de organizar os festejos. No Sardoal, na Olaia e na Meia Via esta é guardada durante o ano em casa do futuro juiz que durante a festa lhe constrói um altar em lugar de destaque onde fica exposta publicamente. “Quarto da prenda” se lhe chama na Meia Via, “quarto da coroa” na Árgea/Olaia, “casa da coroa” em Carregueiros/Tomar e, em tempos idos, na própria sede do concelho. Sendo a maior parte destas povoações localidades de pequena dimensão, os encargos foram sempre problema candente que condicionou fortemente a sua evolução. De uma maneira geral, tal questão cedo levou a um alargar do campo potencial de contribuições, espalhando-se para fora dos limites estritos da confraria num processo de democratização organizacional que, porém, por falta de suficiente motivação devocional, encontra muitas dificuldades em manter-se vigoroso. Condições especiais, históricas, culturais e geográficas, explicam a sua, ainda hoje, particular pujança nos Açores. Mas isso é conversa para uma outra oportunidade.

Aurélio Lopes
 Antropólogo e investigador.
 Professor convidado da Escola Superior de Educação de Santarém.



IE / FN

Em substituição das “aulas de substituição”

O ano lectivo que agora vai a meio tem sido daqueles que mais novidades educativas trouxe num tão curto espaço de tempo. Foram pequenos passos que alteraram o modo de ser e estar na escola e que muito contribuíram para um mal-estar generalizado, sobretudo no que à classe docente diz respeito, se também tivermos em conta as profundas alterações que a nova legislação sobre a aposentação criou, mandando às malvas as “legítimas expectativas” criadas por aqueles que “empresaram” o seu saber: os professores. Contudo, de todas as transformações apresentadas pela Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, aquela que mais polémica deu foi a que intitularam de “aulas de substituição”, uma das modalidades da “ocupação plena dos alunos do Ensino Básico em actividades educativas durante o seu horário lectivo na situação de ausência imprevista do respectivo docente a uma ou mais aulas”, nos termos do despacho nº 17 387/2005, de 12 de Agosto, altura em que quase todos

estavam de férias. Mas, não se pense que a polémica expressa se estendeu só aos professores; alunos e encarregados de educação também vieram criticar as “aulas de substituição”. Mais: se por um lado a comunidade científica criticou ferozmente as “aulas de substituição”, por outro lado, os cronistas da nossa praça aplaudiram de pé a implementação desta medida, talvez sem saber porque o faziam, sendo contudo politicamente (in)correctos. Destaco aqui alguns “defensores” das “aulas de substituição” que, depois dos seus artigos saídos num jornal de referência (“Público”), receberam cartas bem duras que os obrigou a fazer “marcha-atrás” e a quase “dar o dito por não dito”: Miguel Sousa Tavares e Eduardo Prado Coelho são dois casos entre mais alguns. Aliás, não há um dia, desde Agosto para cá, que não se fale na comunicação social em “aulas de substituição” como se uma escola só vivesse disso! Na prática, e para se perceber o que de diferente agora existe, dou um exemplo: se faltar a professora

de Matemática a uma aula de certa turma, o professor de Educação Física ou de outra disciplina, terá de a ir substituir, não leccionando a disciplina da professora em falta, mas antes, apresentando e dinamizando “actividades educativas” por forma a que o “furo” seja preenchido. Desde logo isto levanta vários constrangimentos, quer ao nível das relações inter-pessoais quer ao nível da própria “atitude pedagógica” em que a relação professor/aluno poderá sair, em alguns casos, prejudicada, mas que agora não me vou ocupar. Mais que criticar e lavrar “cartas abertas à Ministra da Educação”, importa agora, talvez, alargar horizontes e verificar que existem outras modalidades para “acompanhamento dos alunos por ausência imprevista dos professores” que não se traduza só em “aulas de substituição”, tendo em conta o próximo ano lectivo. Para além daquelas que o despacho propõe entre as quais destaco clubes temáticos, actividades de uso de tecnologias de informação, oficinais, artísticas, etc. deverá cada escola,

atendendo às suas especificidades e condicionalismos, quer humanos mas sobretudo materiais (espaços físico e material de trabalho), encontrar soluções que sejam mais proveitosas quer para os alunos quer para os professores que durante o presente ano lectivo tiveram um desgaste acrescido numa actividade que, nos moldes em que funcionou não agradou nem a “Gregos nem a Troianos”. O próximo ano lectivo ainda está distante e a tempo de cada escola tomar as suas medidas, sendo certo que o Governo não se poderá alhear da intenção de cada escola, proporcionando os meios que muitas ainda carecem. É altura de parar um pouco para reflectir e apresentar soluções para que no próximo ano lectivo se deixe de falar (mal) das “aulas de substituição”. É minha opinião que as soluções devem ser apresentadas por cada escola, logo discutidas também nas e pelas mesmas, de forma a mostrar ao Governo que a “autonomia” que tarde em chegar às escolas, deve ser concedida aos estabelecimentos de ensino “para o bem e para o mal”.

Filinto Lima
Professor, Oliveira do
Douro, V.N. Gaia

A reforma da educação profissional no Brasil Uma disputa política

O conjunto de normas legais emanadas do Executivo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) desencadeou mudanças significativas para o Ensino Médio e Educação Profissional e, teve como principal amparo legal, o Decreto nº 2.208/97 que, de modo geral, estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional e as formas de articulação desta com o ensino regular, particularmente com o Ensino Médio. Reestruturou a rede federal, composta pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. O Decreto definiu, também, o chamado nível básico da Educação Profissional como qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia, ocasionando o entendimento de que a Educação Profissional, básica, articulada à elevação da escolaridade, não consistia em objetivo para esta

modalidade de ensino. Com a mudança de governo, em 2003, dada a eleição do Presidente Lula, portanto, havia a perspectiva de um governo democrático popular, a disputa girava em torno da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da aprovação da minuta de Decreto que regulamentava os artigos 35, 36 e 39 a 41, da LDB nº 9.394/96, elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), a partir de contribuições de órgãos de governo e da sociedade. Em 23 de Julho de 2004, o Decreto nº 2.208/97 foi revogado pelo Decreto nº 5.154/04 que, embora possibilite a articulação do Ensino Técnico ao Ensino Médio, com matrícula única e concedendo ao aluno um só diploma, remete aos Estados e Instituições a decisão de ofertar a Educação Profissional seguindo os modelos já existentes – concomitante ou subsequente – ou optando por uma nova forma – a integrada. É preciso compreender que o Decreto aprovado expressa as disputas e

lutas internas no plano estrutural e conjuntural da própria sociedade, fruto da correlação de forças sociais. Ou seja, no espaço da contradição é a luta pelo novo a partir do velho. É o terreno do espaço público, da luta política expressa em torno de disputas, de avanços e de retrocessos. Nesse sentido, não é por acaso que três dias após a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, o Ministério da Educação passa a ter uma nova estrutura regimental. Amparado no Decreto nº 5.159/04, a SEMTEC passa a ser denominada Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O Ensino Médio, nesta direção, passa a ser de competência da Secretaria de Educação Básica, ou seja, com a nova estrutura, a Educação Profissional é separada do Ensino Médio, reafirmando uma tendência de consolidar a Educação Profissional paralela à educação regular. No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Decreto nº 5.154/2004 exige a sua reformulação,

entretanto, o Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, e a Resolução nº 01/2005, que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes às disposições do Decreto nº 5.154/2004, mantém a validade das Diretrizes, dando continuidade à política curricular do governo anterior. Com base nestas reflexões iniciais, podemos depreender que estamos diante de um processo de mudança em que, por um lado, a hegemonia prevalecente parece estar sob o jugo do mercado, buscando elaborar e implementar cursos autofinanciados com o objetivo de atender, agilmente, os anseios imediatos dos alunos trabalhadores e dos empresários e, por outro, a hegemonia parece estar sob o domínio dos que defendem um modelo de organização e de gestão pública e estatal, direcionada para a politécnica, fruto daqueles que resistem às políticas mercadológicas e lutam pela escola pública, gratuita e para todos.

Livros da editora Profedições, lda



Arca de Gutenberg

Ensaio Breve

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 Sarmento; 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.



Reconfigurações

Educação, Estado e Cultura. Numa época de globalização

pp. 190 – Preço: 12 euros

Este livro, organizado por António Magalhães e Stephen R. Stoer, em que participaram também outros autores, é o resultado de um projecto que visava pensar como as mudanças em curso no campo da produção, no consumo, nas formas de organização social, nas formas de expressão das diferenças, nomeadamente no contexto da europeização em curso, etc. se imbricavam e se repercutiam na educação...

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, lda

Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 2.5 · 4050-345 PORTO · Tel. 226002790 · Fax 226070531

livros@profedicoes.pt

As aulas de substituição

Eu fui um professor privilegiado. Ao longo da minha carreira, primeiro como assistente do Técnico, depois como professor no Brasil, na Argélia, na Escola Naval e depois de novo no Técnico, dei sempre as aulas que muito bem entendi, sem nunca ter de seguir um programa que alguém me quisesse impor. A primeira vez em que tal sucedeu foi na tropa, quando eu e um tenente fomos designados para dar um curso de cabos rancheiros. O tenente disse-me: “Vamos dividir o trabalho. Eu faço os horários e você dá as aulas”. E começou a enumerar as matérias: “Regulamento de Disciplina Militar”, “Não conheço”. “Não conhece? Não fez o Primeiro Ciclo de Oficiais Milicianos onde é ensinado?”. “Não. Fui dispensado porque vim do Colégio Militar onde nunca aprendi essa matéria”. O tenente teve de aceitar o facto. Deu ele próprio as aulas de RDM e eu dei todas as outras. Os alunos eram só quatro, todos pescadores. Para rancheiros eram escolhidos pescadores porque sabiam distinguir os peixes. Eu ensinei-lhes o que quis e me pareceu que seria útil para eles: História, Geografia, um bocado de Física, mecânica auto; fomos à cozinha onde teriam de trabalhar e treinei-os a fazerem pesagens, contas, relatórios e a responderem a questionários. Até lhes ensinei algumas coisas militares. Foi um prazer.

Agora, já jubilado, não tenho alunos e as Universidades sem a obrigação de dar aulas, são, de facto, sítios admiráveis. Mas, às vezes, tenho algumas saudades. Gostaria de voltar a dar aulas, mas de níveis e matérias totalmente diferentes. Eventualmente aulas de substituição no Secundário, ou no Preparatório. Por exemplo, de Gramática a alunos do 6º ano de escolaridade.

Imagino-me a chegar a uma aula e a dizer a alunos de 12 anos: “Fui destacado para vos dar uma aula de substituição de Gramática, mas aprendi Gramática há tanto tempo que já esqueci quase tudo. Só vos posso dar a aula se me ajudarem”. “Vamos tentar começar pelo princípio. Vocês sabem o que é um substantivo?”. “Vamos arranjar uma definição. Não precisa de ser muito boa, mas deve permitir às pessoas saber o que é um substantivo”. E continuaria: “Agora que todos sabem o que é um substantivo, vão fazer um exercício. Nas fotocópias da página de um livro (ou de um qualquer outro texto), em grupos de dois, com uma caneta feltro, vão cobrir todos os substantivos que encontrarem. Quando tiverem dúvidas, perguntam ao grupo ao lado. Se a dúvida for grande, discutimos todos”. Depois, viriam os adjetivos: a definição e o cobrir com a caneta feltro. Depois, perguntaria: “Como se chamam estas palavras pequenas que aparecem ao lado dos substantivos?”. “Artigos!”. “Arranjem uma definição e, como são poucos, façam uma lista com os que estão aqui e com outros que conheçam”.

Acho que daria assim a minha aula. Se, no final, os alunos tivessem vontade de continuar, a aposta estava ganha. Se a experiência continuasse duas semanas, podíamos escrever uma gramática. Só depois de sentirmos ter chegado ao limite das nossas possibilidades aceitaria na aula uma gramática impressa, para ver o que tinha de diferente e em que é que ia além daquilo a que tínhamos chegado.

Este texto não é um mero devaneio de um professor jubilado. Foi escrito a pensar no futuro do nosso ensino e foi estimulado por uma notícia recente: a de que muitos professores subscreveram um texto a protestar contra a obrigatoriedade de darem aulas de substituição sem para isso terem sido preparados. Esta notícia mostra a que ponto o nosso sistema de ensino se transformou numa gigantesca máquina atrofiadora, não só de estudantes, mas também de professores.

Os professores que não se sentem preparados fazem bem em protestar e há que tomar medidas. A primeira é, naturalmente, a de incluir nos cursos de formação de professores componentes que os preparem e lhes dêem o gosto de dar aulas de substituição. Mas é preciso muito mais. É preciso transformar as escolas em espaços de invenção e criação. Os melhores professores sempre o souberam fazer ao longo dos tempos, muitas vezes sub-repticiamente, mas, agora, estão quase impedidos de o fazer dado peso dos programas.

A medida que proponho é, assim, simples e nem sequer custa dinheiro. É a de que o Ministério a aceite a regra de preparar programas correspondentes só a dois terços das aulas, e aceite serem os professores a definirem localmente as matérias e o modo de darem as aulas restantes, incluindo a sua avaliação. Considero ser o melhor modo de valorizar e dignificar a profissão docente, e de transformar as escolas nos espaços criativos de que a sociedade precisa.

António Brotas
Professor Jubilado
do Instituto Superior
Técnico, IST.



IE / FN

Em defesa dos animais

«Os animais do mundo existem para os seus próprios propósitos. Não foram feitos para os seres humanos, do mesmo modo que os negros não foram feitos para os brancos, nem as mulheres para os homens». Alice Walker

Paulo Marques
paulobarreiro@netvisao.pt

Maria Flávia de Monsaraz, Astróloga, em «17 Entrevistas e Um Poema», refere que: «A Evolução vai da Violência para a não-Violência, da não-Inteligência para a Inteligência. Violência é sinónimo de não-Inteligência. A Violência nasce do medo e medo é o que temos de mais irracional.»

De facto, o sentido da vida humana não é outro senão a harmonia com as Leis Universais, que apelam a que caminhemos da dualidade para a Unidade. Ao não fazer uso da sua inteligência e ao deixar-se dominar pelo medo e seduzir pelo instinto, o Homem separa o que está intrinsecamente unido, gerando o conflito, de onde parte toda a escalada de violência fomentadora do ódio que é dos sentimentos mais abjectos alguma vez criado. E eu acredito que a natureza humana é originalmente harmoniosa e não conflituosa...

Erich Fromm em «Ética e Psicanálise», define um dos mais fundamentais princípios da ética, na expressão: «Tudo o que fizeres a outros, fá-lo-ás também a ti próprio» podendo ser interpretada na relação entre os Homens mas também transposta para a relação do Homem com os animais.

Provocar sofrimento aos animais é um acto bárbaro contrário à nossa verdadeira natureza e impróprio de nações civilizadas, ainda que, escudado na tradição e como forma de expressão “cultural”. As tradições devem ser respeitadas desde que não violem os valores superiores da civilização. Neste caso, a Declaração Universal dos Direitos do Animal de 1978.

O modo como criamos e tratamos os animais in-

clusive o facto de nos servirmos deles como alimento ou de os utilizarmos como peles ou acessórios, os processos experimentais a que os sujeitamos em nome da ciência, o abandono e maus tratos que lhes infligimos, a vida em cativeiro que lhes impomos, a comercialização, o tráfico e a utilização destes para nosso entretenimento: no circo, na caça, na tourada, no jardim zoológico... partindo do princípio que eles existem para nosso prazer e conveniência e que a sua vida pouco conta comparada com os nossos desejos, são reflexo da nossa trajectória evolutiva.

O caso das touradas, por exemplo, que continuam a ser realizadas em alguns países e em algumas regiões de Portugal, Espanha, México e algumas cidades do sul de França causando o sofrimento de touros e cavalos e acabando algumas vezes, apesar de proibido, com a morte do touro sob a inoperância das autoridades, é um espectáculo degradante em que a arte é a tortura e a violência é a cultura. Veja-se o recente “regime de excepção” para Barrancos em relação às touradas de morte. Onde o Estado português respondendo ao apelo dos aficionados pela atracção mórbida pelo sangue permite que se mate o animal para gáudio dos presentes.

Enquanto as plantas, como seres vivos, não têm cérebro nem sistema nervoso, os animais tal como os Homens possuem-nos. A grande diferença que nos separa destes reside no facto de possuímos consciência da nossa identidade. Os animais têm inteligência e sentimentos e por isso sentem dor, mas re-

agem por instintos, pois estão desprovidos de consciência. Essa consciência é, na verdade, uma forma de pensar a respeito de quem nós somos, moldada pelos registos acumulados de acontecimentos agradáveis e desagradáveis que residem sobre a forma de memórias em cada uma das nossas células. Quando o Homem reage exclusivamente por instintos coloca-se ao nível do quadrúpede...

Para que haja evolução é preciso que exista mudança na forma de pensar e no modo como agimos. Os instintos contrariam-se em nome do desenvolvimento pessoal e civilizacional. Se não tivéssemos aprendido a controlar os nossos impulsos nada nos separaria hoje do modo de vida dos povos primitivos. Comportamentos ancestrais mesmo que amplamente enraizados e tidos como naturais à custa da repetição e por força da educação, são sempre passíveis de serem questionados e motivo de aperfeiçoamento.

Errar é humano, o que não é humano é persistir no erro, sobretudo quando esse erro significa infringir dor e sofrimento a outros seres, sejam eles humanos ou animais. E todos sabemos o quanto a crueldade humana pode ser realmente terrível e assustadora. A escravatura, o feudalismo, o colonialismo, o genocídio de índios, o fascismo, o nazismo, as cruzadas e a inquisição são disso tristes testemunhos.

«Lembro-vos aqui serem a expansão de consciência, a produção de sensibilidade crescente e a percepção consciente, a meta de todo o esforço divino e hierárquico.» Alice A. Bailey

Projecto Educativo de Escola (PEE)

Luís Filipe
Firmino Ricardo
Professor
do Ensino Secundário
na Marinha Grande
Mestrando em
Administração Escolar na
Universidade Portucalense

Pretende-se que o Projecto Educativo de Escola (PEE) seja a identidade de uma escola representada em forma de um contrato documental, vinculador e responsabilizador de toda a comunidade educativa, que retrata a escola e define as suas linhas orientadoras, assumindo-se nele a autonomia e a democracia participativa em todos os seus momentos (concepção/elaboração, concretização/implementação e avaliação). Deverá reflectir, implícita ou explicitamente, um determinado paradigma educacional dominante associado a um paradigma sociocultural, por um período temporal que deverá depender da estabilidade e formação dos professores (seus obreiros principais) e da estabilidade dos paradigmas referidos, embora a

Lei aponte para um horizonte de três anos. Tem como principais documentos de operacionalização, complemento e organização, o Plano Anual de Actividades, o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno e o Orçamento.

Crato (2006) chamaria a este discurso de “pedagogia romântica” ou qualquer coisa como “o educar no seu melhor”.

O PEE só será movido verdadeiramente, quando os professores entenderem a sua importância na escola. Caso contrário não existirá a motivação necessária para deixar de ser um mero documento. A sua edificação, desgasta os professores obrigando-os a “proformar” as suas atitudes numa lógica burocrática irracional, sendo depois

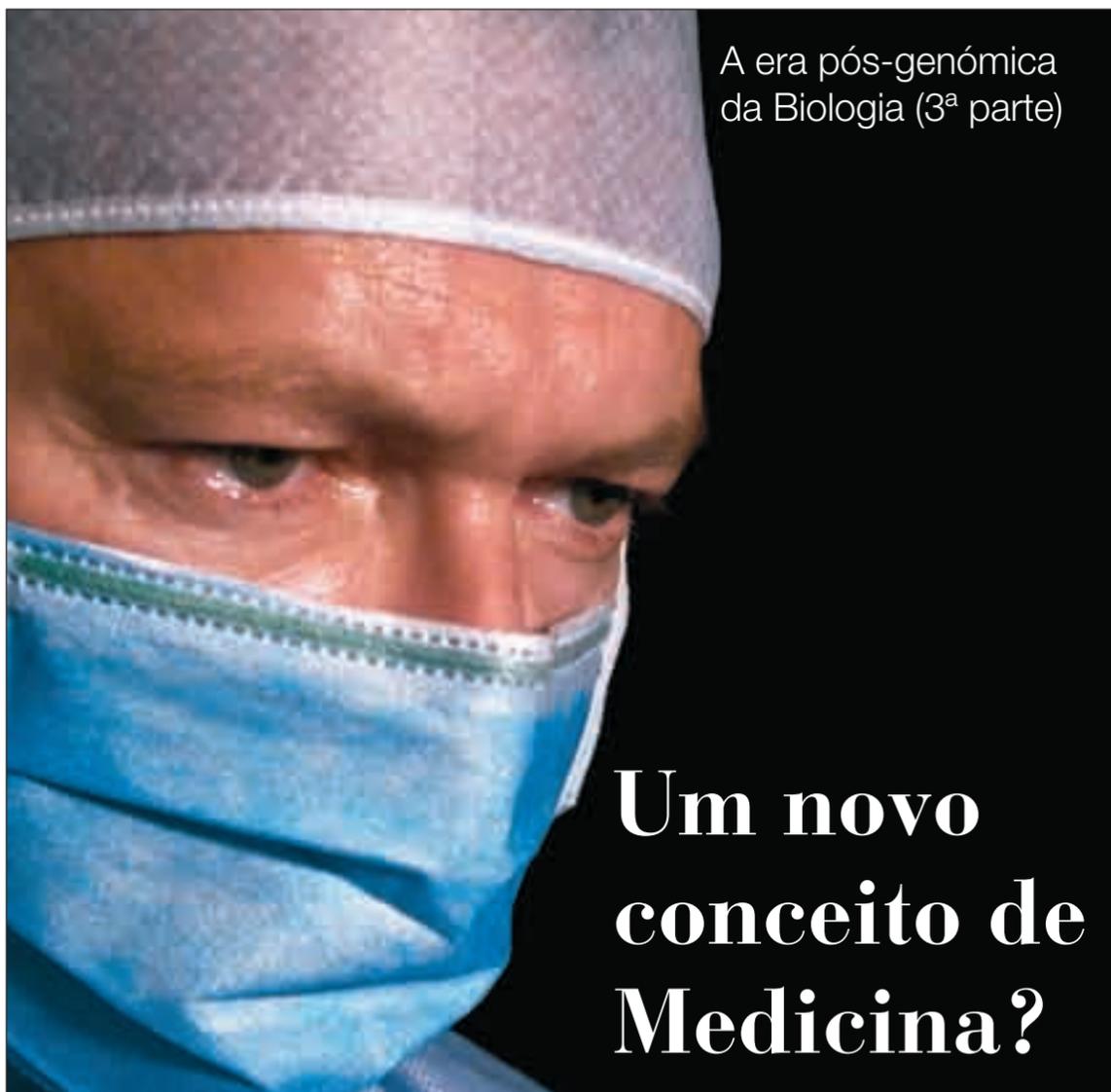
“escondido”, não sendo divulgado, parecendo que ninguém acredita na sua real importância, mas, continuando imponente e venerado como se da Bíblia ou do Alcorão se tratasse. Esbarra também noutra obstáculo. A verdadeira comunidade educativa não existe de facto. Existe somente num sentido vago e necessário à preparação de documentos, onde o termo “participação” se encontra associado ao politicamente correcto. O contexto urbano também não ajuda à implementação dessa comunidade, com o crescente aumento do ritmo de vida, com o conseqüente alheamento dos encarregados de educação e, com a obrigatoria soma relativa à mobilidade a que os professores estão sujeitos.



Phoebe: O Asteróide Satélite a de Saturno

Phoebe é o satélite mais exterior de Saturno. Tem um período de revolução de 550,4 dias e eixo semigrande da sua órbita mede aproximadamente 12 954 000 Km. Distingue-se dos outros satélites deste planeta pelo seu afastamento e pela sua rotação retrógrada e a forte excentricidade da sua órbita, o que aponta que se trata sem dúvida de um antigo astróide que foi capturado pela força gravitacional de Saturno. Após a análise das suas fotografias foi possível verificar que é um astro aproximadamente esférico de 230 x 210km de diâmetro, girando sobre si em cerca de 9 horas e com uma superfície sombria e avermelhada repleta de crateras. Foi descoberto em 1898 pelo americano W. H. Pickering.

Foto: Cassini Imaging Team, SSI, JPL, ESA, NASA



A era pós-genómica
da Biologia (3ª parte)

Um novo conceito de Medicina?

IE / FN

A importância dos projectos científicos na área das ciências biológicas é frequentemente justificada em função dos contributos esperados para a medicina e saúde humana. O projecto de sequenciação do genoma humano não constitui excepção à regra. Quais as expectativas reais que podemos ter neste campo?

Para além do impacto previsível na rapidez do avanço do conhecimento científico, espera-se que no prazo de uma década ocorra uma pequena revolução na prática médica, com ênfase particular na prevenção da doença. Trata-se daquilo a que alguns chamam o advento da medicina personalizada, por oposição a uma abordagem de pronto-a-vestir, em que uma mesma medida é aplicada a toda uma população composta por indivíduos diferentes. As imagens mediáticas do efeito do conhecimento dos genes no exercício da medicina deram origem a duas metáforas curiosas: a do “código de barras da doença”, que seria atribuído a cada recém-nascido após a análise do seu genoma, constituindo um registo de todas as suas susceptibilidades a doença futuras; e a do “medicamento personalizado”, feito à medida do doente, com o seu nome próprio no rótulo. Estas são, obviamente, visões exageradas, de um determinismo genético extremo e que encerram a ideia algo assustadora de que entraremos numa era em que a nossa saúde futura (ou falta dela) estará determinada à nascença, sem lugar para a incerteza. O que será então uma visão realista dos benefícios da “medicina genómica”?

A relação entre genes e doença é há muito conhecida, sublinhada pela plétora de doenças hereditárias raras, para muitas das quais já é possível efectuar testes genéticos de diagnóstico. As doenças comuns como, por exemplo, a aterosclerose ou asma, são mais complexas nas suas origens, mas têm também uma evidente base genética. De facto, sabe-se que existem variantes de diversos genes humanos que, sendo normais e frequentes, conferem ao seu portador predisposição para estas doenças, ainda que de baixo risco. O projecto do genoma humano, ao caracterizar a diversidade genética humana e ao promover o desenvolvimento de tecnologias que permitem de forma eficiente e fácil identificar milhares de variantes numa única análise, vem permitir

uma abordagem integrada das bases genéticas das doenças comuns. Prevê-se assim o desenvolvimento de testes de predisposição, baseados em estudos de associação entre a presença de uma variante genética e o aparecimento de doença. No entanto, a avaliação da predisposição não é mais do que uma estimativa do risco baseada num estudo estatístico da população. O valor dessa estimativa é extremamente limitado por factores complexos como o ambiente e o contexto genético e individual em que se insere a variante genética em causa.

A existência destes testes de predisposição permitirá o desenvolvimento de novas práticas preventivas, permitindo identificar o risco de doença ainda antes do seu aparecimento e, dessa forma, promover cuidados de saúde apropriados. No entanto, a aparente simplicidade destas premissas esbarram na complexidade do indivíduo e do seu ambiente, nomeadamente na resposta individual ao conhecimento de que se tem ou não predisposição para determinada doença. Diversos estudos assinalam que este conhecimento frequentemente não resulta em maiores cuidados de saúde e pode mesmo ter consequências negativas, como a depressão.

A ideia dos medicamentos personalizados assenta no mesmo princípio de estabelecer uma associação entre diferenças genéticas individuais e a resposta aos fármacos. Assim, para indivíduos com a mesma doença, um medicamento poderá ser extremamente eficiente, não surtir efeito porque não é bem absorvido ou ser tóxico porque não é eliminado, aspectos estes que são condicionados por genes específicos. A determinação das características genéticas individuais permitirá adequar de melhor forma os medicamentos a cada doente.

Assim, em consequência do projecto de sequenciação do genoma humano, o aumento de informação disponível sobre a variabilidade genética humana levará a uma melhor estimativa do risco e prognóstico, resultando numa actuação clínica mais precisa. No entanto, face à complexidade do doente individual e do seu ambiente, restará sempre uma margem considerável de incerteza.

Nota: Os textos anteriores da autora podem ser lidos no endereço web: <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=685>

DA CIÊNCIA e da vida

Margarida
Gama Carvalho
Instituto de Medicina
Molecular e
Faculdade
de Medicina de Lisboa



OLHAR A VIDA E A MORTE A PARTIR DO NADA

Chveik e os médicos legistas

Chveik e os companheiros de cela na prisão central de Praga, onde o tinham metido, tagarelavam sobre os médicos legistas quando um preso muito baixinho proclamou: «os médicos legistas são uns devassos. Ainda não há muito tempo encontrou-se, ao escavar um prado que é minha propriedade, um esqueleto, e os médicos legistas declararam que o indivíduo a quem pertencera esse esqueleto fora morto há quarenta anos com um objecto contundente. Vejam bem, meus senhores, eu tenho trinta e oito anos e sou acusado de assassinato desse ridículo esqueleto, apesar de ter em ordem a minha certidão de nascimento e o meu certificado de origem».

Acabara o assassino do esqueleto de dizer estas palavras quando três guardas vieram buscar Chveik para o levar à junta de médicos legistas. A junta que devia decidir sobre a capacidade mental de Chveik, e verificar se sim ou não ele era responsável pelos crimes de que era acusado, compunha-se de três cavalheiros muito sérios que professavam em toda a espécie de coisas opiniões diametralmente opostas. Os três representavam três escalas científicas e três correntes da ciência psiquiátrica.

Se, no caso de Chveik, eles ficaram completamente de acordo, foi graças à impressão surpreendente que Chveik lhes produziu na altura de dar entrada na sala. Avistando um retrato de S. M. austríaca, que decorava a parede, Chveik não hesitou em gritar com todas as forças: «Meus senhores! Viva o Imperador Francisco - José Primeiro!»

Para eles, a frase dizia muita coisa. Esta manifestação espontânea poupava-lhes uma série completa de perguntas.

Restava-lhes umas tantas, essas indispensáveis, recomendadas pelas sistemas do Dr. Kallerson, do Dr. Heveroch e do inglês Weiking.

— O rádio é mais pesado do que o chumbo?

A esta primeira pergunta Chveik respondeu com o seu habitual sorriso:

— Não sei, nunca os pesei.

— O senhor acredita no fim do mundo?

— Era forçoso que eu o visse primeiro, esse fim do mundo - respondeu Chveik negligentemente -, mas isso não será já para amanhã, e é muito possível que eu nem viva até lá.

— Poderia calcular o diâmetro da Terra?

— Tenho as minhas dúvidas - disse Chveik. — Mas dêem-me licença de vos fazer uma pergunta, se for do vosso agrado. Ei-la: existe uma casa de três andares, e em cada andar dessa casa há cerca de oito janelas. No tecto há também duas trapeiras e duas chaminés. Além disso, em cada andar vivem dois inquilinos. Digam-me agora, se fazem favor, em que idade morreu a avó do porteiro dessa casa?

Os médicos legistas entreolharam-se, trocando sinais de inteligência. Entretanto, um deles fez ainda uma última pergunta a Chveik:

— Conhece a profundidade máxima do oceano Pacífico?

— Infelizmente, não conheço - respondeu Chveik -, mas deve ser seguramente muito superior à do rio Vltava.

O presidente da junta exclamou «basta», mas um dos membros perguntou ainda:

— Quantos são 12,897 x 13,863?

— 729 - respondeu Chveik sem pestanejar.

— Julgo que desta vez a coisa ficou clara - declarou o presidente da junta. — Levem o acusado para o mesmo local de onde o trouxeram.

— Muito obrigado, meus senhores - disse Chveik com deferência. — Para mim, a coisa está também bastante clara.

Assim que Chveik saiu, a trindade de Esculápios decidiu que Chveik era um idiota chapado, um idiota a quem se podia aplicar todas as leis naturais inventadas pelos mestres da Psiquiatria. No relatório entregue ao juiz de instrução podia, por exemplo, ler-se: «Os abaixo assinados, médicos legistas, considerando o embrutecimento geral e o cretinismo congénito do Sr. José Chveik, que se apresentou nesta data para um exame mental, atendendo a que proferiu brados como 'Viva o Imperador Francisco-José Primeiro!', o que é mais que suficiente para estabelecer que o dito indivíduo é um idiota incontestável, declaram que se impõe com a máxima urgência: 1.º, abandonar a instrução preliminar, e 2.º, enviar José Chveik a uma junta de alienistas a fim de verificar se sim ou não a sua loucura é de natureza a causar prejuízos à segurança geral e à ordem pública.»

Enquanto redigiam este relatório, Chveik declarava aos companheiros de cela:

— Eles importam-se lá com o assassinato do arquiduque Fernando, não queriam vocês mais nada! Nem uma palavrinha a esse respeito! Mas tagarelaram comigo de uma porção de coisas ainda mais idiotas. Por fim, concordámos que tudo estava claro e despedimo-nos contentes com aquilo que os quatro contámos.

— Não acredito em nada nem em ninguém - proferiu, muito baixinho, o homem acusado «do assassinio do esqueleto encontrado no seu prado».

— Tudo isto não passa de uma bandalheira!

— Mas é preciso que exista esta bandalheira - afirmou Chveik, enfiando-se na cama. — Se todas as pessoas se tratassem bem umas às outras, o mundo não poderia fazer outra coisa que coçar o nariz!

Jaroslav Hasek, O valente soldado Chveik

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