Director: José Paulo Serralheiro
http://www.apagina.pt
redaccao@apagina.pt

a Página da educação

PORTUGAL
PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS
DEVESAS – V.N.GAIA
TAXA PAGA

ano XV | n.º 156 | MAIO | 2006 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

04 **Vitória que valha exige competição**
"(...) A ambição desmesurada, livre de regras, de equilíbrios, de lealdades, de vergonha e de bom-senso, que conduz ao espírito de competição exacerbado, acaba por privilegiar o ignorante, na medida em que a ignorância é atrevida, pelo que a sociedade é obrigada a introduzir regras a fim de preservar o interesse público. Em conformidade, é necessário que a cultura democrática dos portugueses saiba distinguir entre vitória e competição. Em termos sociais o que é importante é a competição e não a vitória. Quando a vitória tira significado à competição indo ao ponto de a destruir, então, tudo deixa de fazer sentido. Não há vitória que valha sem competição (...) " Palavras de Gustavo Pires, da Universidade Técnica de Lisboa, para ler na rubrica "Educação Desportiva"

15 **Uma criatividade sem proprietários**
Chama-se Copyleft e é uma licença que permite a livre reprodução, divulgação e alteração de qualquer tipo de criação cultural ou tecnológica, garantindo, apesar disso, o reconhecimento da sua produção e autoria. Uma espécide de copyright ao contrário, uma ideia que concebe todos os utilizadores da cultura como potenciais criadores abdicando dos direitos de propriedade em favor da livre circulação das criações intelectuais. Assumindo-se que os autores não são mercadores ou proprietários, mas criadores cujas obras são produzidas para realizar as duas potencialidades. Um tema para ler nas páginas 15, 22 e 23

24 **Falar de sexo sem risinhos**
Pode acontecer num teatro, como o Teatro Sá da Bandeira, do Porto. Num teatro onde passe a peça "Deixemos o Sexo em Paz", do dramaturgo italiano e Nobel da Literatura, Dario Fo. Nesta comédia o sexo é tratado de forma séria. Durante mais de uma hora, num tom ora solene ora bem humorado, são apresentadas várias situações do quotidiano como a dos pais perante o sexo, a menstruação, a virgindade, a primeira experiência sexual, a relação com o outro sexo, a insegurança dos rapazes, a impotência, o orgasmo e o aborto… Tudo isto sem provocar risinhos. A educação sexual pode ser mais fácil assim…

39 **Novas polaróides em formato texto**
É uma nova rubrica e chama-se Polaroids. Uma espécie de imagens imediatas em formato de texto, porque, como dizem os autores, "vivemos rodeados de palavras escritas". Palavras que são o objecto principal do trabalho de muitos ou que são bens que outros não podem prescindir para aceder a mundos possíveis ou para construir relações com os outros. As palavras escritas que cruzam a nossa vida que a constroem e que a regulam, a partir de hoje rigorosamente vigiadas por António Branco (Universidade do Algarve), Maria de Lurdes Dionísio e Rui Vieira de Castro (ambos da Universidade do Minho).

Ivonaldo Leite estuda sindicalismo docente e adverte

"Qualificação não garante emprego"

ler entrevista nas páginas 11, 12 e 13

Quem representa os professores?

Classe docente deve aferir com votos peso da representatividade sindical

tema do dossier (páginas 34 a 38)

IE / FN

Quando a bola pára e pensa o futebol

A cobertura mediática do Mundial de Futebol poderá igualmente auxiliar, em contextos de clubes de jornalismo, o estudo dos géneros jornalísticos e das partes que compõem uma notícia. O conhecimento dos países das equipas que jogam neste Mundial poderá ainda servir de mote para aperfeiçoar o saber sobre a geografia ou sobre a política mundial.

COMUNICAÇÃO e escola
Felisbela Lopes
Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho

Por estes dias, eu e a minha colega Sara Pereira trabalhamos na edição de um livro que teve como mote o Campeonato do Mundo de Futebol 2006. No entanto, não se trata de uma publicação sobre o Mundial, nem sobre a Selecção Portuguesa. Nada disso. É uma obra que junta jornalistas da editoria do desporto dos canais de TV e investigadores que estudam as repercussões que a cobertura mediática tem no redimensionamento daquele que se considera ser o desporto-rei.

Para começar, proponho como desafio pensar em perguntas sobre o futebol, nomeadamente sobre o tipo de mediatização que dele faz a TV. Hoje o futebol é um mero jogo ou uma poderosa indústria potenciada pela transmissão televisiva dos jogos? Se as bancadas dos estádios são substituídas pelas poltronas das salas com vista privilegiada para um ecrã de televisão que mostra (quase) tudo, que papel terão os jornalistas? Se o futebol não se circunscreve aos 90 minutos da partida, de que modo os canais televisivos poderão promover o debate à volta dos "donos da bola"? Quem estará habilitado a participar num programa de informação que se propõe debater assuntos ligados ao futebol? O jornalismo desportivo sobreviverá sem marcas adjectivas e despido de traços emocionais? Poderá um jornalista fazer um relato de um desafio de futebol sem violar os princípios deontológicos da sua profissão? No caso da Selecção Nacional, que distância e/ou proximidade o jornalista deverá manter em relação a essa equipa? Se gostamos tanto do futebol, poderemos transformar o tempo que gastamos aí numa fonte de aprendizagem?

Num artigo sobre o relato dos jogos de futebol, Paulo Garcia, jornalista da SIC e relator desportivo da RDP/Antena 1, coloca outras questões: "Não terá o relator de futebol a obrigação e o dever de transmitir e fazer sentir a quem o ouve as emoções desse mesmo espectáculo? Não terá o relator o direito e a obrigação de se envolver emocionalmente nesse mesmo espectáculo? Não terá o relator o direito de se encantar e a obrigação de transmitir esse encanto, depois de um grande golo ou de uma finta de génio? Não terá o relator a possibilidade de fazer uma narração com um sorriso nos lábios, contribuindo para que o futebol continue a ser o espectáculo das grandes multidões? Claro que sim! Poderemos ainda acrescentar outro tipo de interrogação. Não terá também o relator a obrigação de ser rigoroso, de ser isento e de contribuir para que o seu relato traduza a verdade do espectáculo que chega a milhões de ouvintes, que sentem e vêem o jogo, muitas vezes só através daquilo que o relator lhe é capaz de transmitir? É evidente que sim!". E esta mistura de registos poderá, na minha perspectiva, constituir-se como uma rica e inesgotável fonte de análise nas aulas de Português.

A cobertura mediática do Mundial de Futebol poderá igualmente auxiliar, em contextos de clubes de jornalismo, o estudo dos géneros jornalísticos e das partes que compõem uma notícia. O conhecimento dos países das equipas que jogam neste Mundial poderá ainda servir de mote para aperfeiçoar o saber sobre a geografia ou sobre a política mundial. Também poderemos aproveitar algumas notícias e promover, em contextos de sala de aula, a educação cívica, tendo, por exemplo, como pano de fundo a questão da violência dos estádios. São estes caminhos da educação para os media que traça o artigo de Eduardo Jorge Madureira, director pedagógico do Projecto "Público na Escola".

Na escola, em casa, no café, será conveniente não esquecer que o Mundial é a festa de quem gosta do futebol. O jornalista Carlos Daniel, na parte final do seu texto, faz um jogo interessante de associação livre a partir de nomes de jogadores. Eis alguns excertos: "Figo é o fruto mais maduro de uma colheita de excepção. Cristiano Ronaldo tem muito da arte brasileira, e tanto talento que só cabe em dois nomes próprios raramente conciliáveis. Eusébio tem a origem humilde, a fogosidade da pantera. É um nome fechado, que tem fim, como cada uma das suas jogadas a acabarem no fundo da baliza. O Benfica devia pendurar a camisola 10 e mais nenhum jogador se deveria chamar Eusébio. Pelé é a cara do Brasil. Simpático, com o couro no pé, malandro e genial. É a síntese suprema do tal país onde abundam os talentos. Pelé é a bola. E de repente, isto até parece fazer sentido. Mais ainda quando o último dos grandes campeões que nos trouxeram até Ronaldinho faz este meu alfabeto terminar com Z. Com os zigue-zagues. De Zidane". Aposto que qualquer aluno não se importaria de entrar neste jogo.

Erva moira

Os versos do verso da página

T. escreveu, num papel amarelecido, fixado na porta do frigorífico com um íman daqueles que trazemos do estrangeiro (a vermelhíssima cabine telefónica de Londres), um recado já habitual - "Pai, preciso que me emprestes o carro. Esta noite. De preferência com gasolina, sabes como é. Venho antes de tu saíres. Um beijo. T.".

O pedido, e até mesmo o tom, um meio tom imperativo, aliás esperado, talvez até desejado, não surpreende. O que surpreende é o papel usado, o verso de uma folha do poemário da Assírio & Alvim para o ano 2000. A folha de 1 de Outubro, que foi um domingo nesse ano de 2000. Reproduz um poema que já caiu no domínio público, no que toca a direitos de autor. "Quando soube ao fim do dia". Walt Whitman. "Quando soube ao fim do dia que o meu nome fora aplaudido no Capitólio, mesmo assim nessa noite não fui feliz. // E quando me embriaguei ou quando se realizaram os meus planos, nem assim fui feliz".

Será que T., que já anda nos 19 anos e na Universidade, descobriu a poesia? Ou foi apenas obra do acaso reciclar o verso da folha de 1 de Outubro de 2000 do poemário da Assírio & Alvim? E logo Whitman. E logo esse "Quando soube ao fim do dia" que fala de águas que invadem lentamente as praias, de silêncios, de murmúrios de ondas e de outras inquietudes.

Intrigado fui ver se faltavam mais folhas no meu poemário do ano 2000 e surpreendi-me com o facto da página correspondente ao dia 1 de Outubro se encontrar intacta. O papel amarelecido onde T. num meio tom imperativo, pedira um carro atestado de gasolina, não pertencia ao meu poemário. Que estranho. De onde terá T. retirado a folha onde escreveu o pedido? E como terá T. descoberto aquele verso da página? E logo um poema tão marcado?!

Há coisas que não se perguntam. Como Auguste Rodin eu não invento nada, eu redescubro. E às vezes é apenas tão simples e surpreendente descobrir versos no verso da página.

A poesia está muito mais perto da gente do que aquilo que às vezes pensamos.

Júlio Roldão
Jornalista, Porto

A guerra é uma parte do negócio

José Paulo Serralheiro

O primeiro-ministro do Irão Mahmoud Ahmadinejad não é muito diferente de outros dirigentes políticos. Ele até segue o exemplo de Bush, aposta na retórica militarista como forma de ganhar prestígio e resolver alguns problemas internos. Entretanto, cá pelo Ocidente, está na moda fazer uma campanha de diabolização quando os adversários políticos não nos reverenciam e obedecem. Esses adversários deixam de ser pessoas para serem diabos em figura de gente. Foi o que aconteceu a Saddam e é o que está a acontecer ao primeiro ministro do Irão.

A decisão de controlar o Irão é anterior à invasão do Iraque. E só não se avança à doida porque o Iraque complicou tudo. O controlo do Irão é essencial para o controlo do mercado mundial do petróleo. Para além da sua importância como 4.º maior produtor mundial de crude, se por qualquer razão o governo deste país decidisse bloquear o estreito de Hormuz, que dá acesso ao Golfo Pérsico, 40 por cento do petróleo mundial ficaria bloqueado. Ora isso é um poder que as grandes petrolíferas, e os governos ao seu serviço, não podem tolerar.

A actual questão iraniana não é um problema de energia atómica mas de energia petrolífera. Se o governo iraniano se entregasse sem reservas nos braços das grandes petrolíferas, não só podia ter energia nuclear como o apoiariam na sua produção. Na vizinhança, Israel, o Paquistão e a Índia possuem armamento nuclear. Israel não descarta o uso de todas as formas de violência para impor os seus interesses. A Índia, com as suas castas, não é propriamente um modelo de respeito pelos direitos humanos. O Paquistão é governado por uma ditadura militar, que recorre com presteza à guerra, e a sua população não é menos fundamentalista do que a iraniana no que respeita à religião. Mas estes países têm todo o apoio do Ocidente como o têm as outras ditaduras do Médio Oriente que deixam o petróleo nas mãos dos que controlam o mercado mundial desta energia.

A propaganda do mercado capitalista vem justificando os preços altos do crude como sendo o resultado do desequilíbrio entre a oferta e a procura, mas isto é uma falácia. Actualmente, o preço médio do barril de crude no produtor é de sete dólares. Nalguns países o preço de produção anda à volta dos dois dólares o barril e noutros pode abeirar-se dos dezassete dólares. Muito longe dos preços a que é vendido no mercado e que no dia em que escrevo atingiram 75,35 dólares. As grandes petrolíferas, donas do negócio, multiplicam por dez o custo no produtor. São lucros fabulosos que só a ganância de um capitalismo sôfrego e sem ética pode explicar.

O negócio mundial de petróleo é controlado por sete gigantescas petrolíferas. Há capitalistas com interesses em mais do que uma. O capital destas companhias faz com que elas se parasitem e criem interesses comuns. A concentração, neste como noutros ramos, está à vista. Não há verdadeira concorrência. Os preços altos servem a todas. Só é preciso criar o clima político que permita manter os preços lá em cima. Os governos ajudam e o povo paga. A crise iraquiana e agora a iraniana são alguns dos artifícios de que lançam mão para criar o «clima de incerteza» que «justifique» a subida dos preços. Não se notam esforços para reduzir o consumo nos países que esbanjam esta energia.

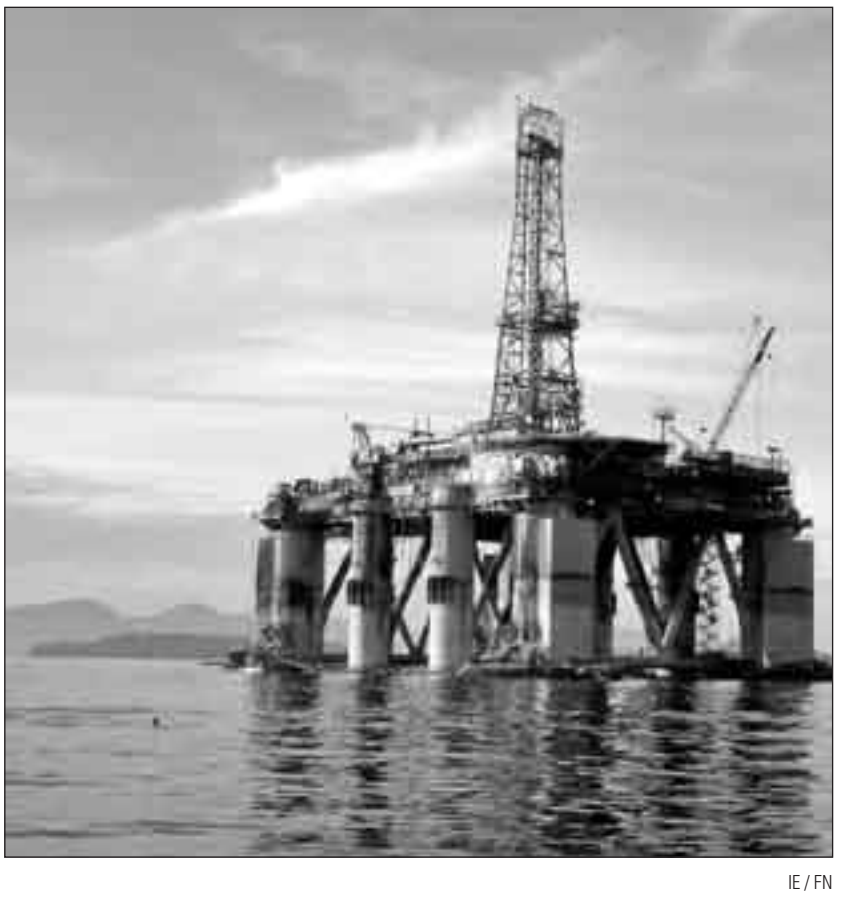
A população americana representa cinco por cento da população mundial e consome 25 por cento da produção mundial de petróleo. Os EUA têm o consumo energético mais irracional do mundo. É o país mais dependente do petróleo e tem feito pouco para promover a poupança e outras fontes de energia. A sua grande aposta é no controlo da produção e comercialização mundial do crude que é, há décadas, uma das suas maiores áreas de negócio. É histórico que qualquer país produtor que pense este negócio de forma mais autónoma tenha de imediato os serviços secretos e o exército americano à perna. Os exemplos multiplicam-se pelo mundo fora, e ao longo do tempo, dando uns mais nas vistas que outros. Nenhum país produtor se sente em segurança e em paz enquanto não entregar este negócios às sete magníficas que o controlam a nível mundial. Assim como assistimos ao domínio de outros países produtores — veja-se o caso de Angola — vemos agora em preparação o controlo do Irão. Há três anos a justificação era o «eixo do mal» e a guerra ao «terrorismo». Agora Mahmoud Ahmadinejad ofereceu à propaganda dos interesses o pretexto da energia nuclear.

Se nos é permitida a ironia, diríamos que o clima internacional só não é mais grave porque o presidente Bush tem como seus conselheiros os militares escaldados e queimados na guerra do Iraque e não os «comentadores» portugueses que poluem a nossa comunicação social. Um tacanho representante desta estirpe dizia em comentário na Antena I: «vamos à guerra, eu sou a favor de soluções rápidas, se temos de atacar é atacar já». Um outro escrevia num diário que «o uso da bomba atómica cirúrgica não pode ser descartada, deve antes ser utilizada». Não defendem uma invasão terrestre porque o Iraque não lhes liberta tropas para tal façanha e as nossas são poucas e andam rotas e esfarrapadas. Vão defendendo bombardeamentos continuados e «selectivos», se necessário com recurso à bomba atómica! Nos EUA um «cientista», fervoroso adepto da guerra, depois de listar o desastre que seria para o povo iraniano e para o mundo um ataque ao Irão, mesmo assim, termina dizendo: «não podemos deixar que tenha armas nucleares alguém que acredita no regresso do 12.º imã e no fim do mundo». Pelos vistos a posse de armas nucleares é uma reserva e um privilégio daqueles que acreditam no regresso de Cristo e no Apocalipse.

O primeiro ministro eleito pelo povo iraniano para o actual governo do Irão, Mahmoud Ahmadinejad, não me merece simpatia. O fundamentalismo religioso, o conservadorismo nos costumes, a aceitação e fomento da desigualdade, a pena de morte, o desrespeito por muitos direitos humanos merecem condenação. Mas uma coisa é a crítica política, o debate sobre valores e o apoio aos cidadãos iranianos que se batem por uma sociedade mais livre e mais democrática e por maior respeito pelos direitos humanos no seu país. Outra coisa é a guerra. A rapina. O fomento da violência. A negação do «direito dos povos a disporem de si próprios» e dos bens que lhes pertencem e o direito à paz.

A energia nuclear e as armas nucleares são um assunto sério. Os que as têm — o «clube nuclear» — não se desfazem delas continuando a aumentar e a refinar os seus arsenais. Os que as não têm pensam que este monopólio do «clube nuclear» é uma ameaça à paz mundial. Neste mundo que continua a armar-se e a negar a via do desarmamento global, julgo trivial que qualquer cidadão iraniano considere normal que o seu país tenha o direito de desenvolver um programa nuclear, «se os outros podem, porque não podemos nós», têm o direito de perguntar. E é também normal que os iranianos, povo e governantes, vendo o que aconteceu no Iraque, tenham a inteligência de pensar que o melhor é terem armas de destruição em massa, uma vez que tendo petróleo correm o risco de serem mais facilmente atacados se as não tiverem.

Para o mundo, o maior perigo não é um fundamentalista islâmico possuir uma arma nuclear, o perigo é dois fundamentalistas, um islâmico e outro cristão, disporem delas e, por causa dos negócios, estarem dispostos a usá-las. Cabe-nos a nós, a opinião pública anónima, escolher a via do desarmamento e não a guerra e sermos capazes de nos unir para o dizer em toda a parte.



IE / FN

O Princípio do Ostracismo

IE / FN

EDUCAÇÃO
desportiva
Gustavo Pires
Universidade Técnica
de Lisboa

«Apareçam e candidatem-se aos lugares que ocupamos hoje» (Olimpo, Jan./Fev. 2006), vociferou Vicente Moura o Presidente do Comité Olímpico de Portugal (COP), presumivelmente dominado pela má Éris, aquando da comemoração do 96º aniversário da prestigiada instituição. Não tinha necessidade. Revelou falta de segurança e de capacidade para liderar a organização desportiva de maior importância para o desenvolvimento do desporto nacional. Demonstrou, em suma, défice de agôn e de educação agonística. Devia saber que a má Éris não é boa conselheira.

A educação agonística para os gregos antigos era o bem-estar social. O jovem quando competia na luta, na corrida ou nos lançamentos durante os Jogos, pensava na satisfação da sua cidade natal na medida em que era a glória desta que ele, através da sua, queria projectar. Até as coroas de louros que os juízes colocavam na cabeça dos grandes heróis olímpicos, estes, as consagravam aos deuses da sua cidade. A este estado de espírito os gregos chamavam-lhe "areté", uma espécie de virtude própria da nobreza aristocrática, do heroísmo guerreiro, da honra, da glória, do agôn e da vontade de vencer. Por isso, eles cultivavam a destreza e a força invulgares não só como exercício da estética e do combate leal, mas também como o suporte indiscutível de qualquer posição de liderança. Quer dizer, a ambição existia, só que tinha limites e estava condicionada pela entrega concreta à causa social. Neste sentido, a necessidade de competição entre os gregos ganhava um sentido especial porque o que estava em causa eram os valores do social e a honra da sua cidade. A este sentimento chamou-lhe Hesíodo o princípio do ostracismo.

... a necessidade de competição entre os gregos ganhava um sentido especial porque o que estava em causa eram os valores do social e a honra da sua cidade. A este sentimento chamou-lhe Hesíodo o princípio do ostracismo.

Mas o que é o princípio do ostracismo? No sentido de renovar constantemente o círculo do agôn, os gregos não eram favoráveis à hegemonia de um vencedor sobre os demais concorrentes, por um grande período de tempo. Tal situação retiraria aos vencidos a vontade para uma nova disputa. Esta tendência agónica é representada através da estória do corajoso Hermodoro que acabou banido e votado ao ostracismo pelos efésios pelo facto de, num acto de heroicidade, superar todos os seus companheiros de batalha, desrespeitando a táctica bélica do seu exército: "Entre nós, ninguém deve ser melhor, se alguém no entanto, o for, que o seja noutro lado e entre outra gente." E qual a razão para que ninguém pudesse ser o melhor? Porque, se tal ocorresse, a competição esmoreceria e desta maneira ficaria ameaçada a razão do Estado helénico. Nietzsche a este propósito afirma que "tal é o cerne da ideia de agôn, que detesta o despotismo e teme os seus perigos, gerando como meio de protecção contra o génio, precisamente – um segundo génio." Deste modo, quando nos mais diversos sectores sociais da sociedade portuguesa, entre eles o desportivo, se levanta a questão da limitação de mandatos, não se está a expressar mais do que o princípio do ostracismo que, em termos de desenvolvimento humano passa por uma forte cultura democrática porque agónica, que devia estar perfeitamente assumida, mas que infelizmente não está. Repare-se que existem demasiados dirigentes desportivos que no vértice do Movimento Desportivo através dos mais diversos expedientes estatutários e outros, ocupam os lugares de liderança há quinze, vinte, vinte e cinco e mais anos. Ora, isto é uma perversão do agôn e da própria democracia que só revela o atraso cultural do país e do desporto.

A ambição desmesurada, livre de regras, de equilíbrios, de lealdades, de vergonha e de bom-senso, que conduz ao espírito de competição exacerbado, acaba por privilegiar o ignorante, na medida em que a ignorância é atrevida, pelo que a sociedade é obrigada a introduzir regras a fim de preservar o interesse público.

Em conformidade, é necessário que a cultura democrática dos portugueses saiba distinguir entre vitória e competição. Em termos sociais o que é importante é a competição e não a vitória. Quando a vitória tira significado à competição indo ao ponto de a destruir, então, tudo deixa de fazer sentido. Não há vitória que valha sem competição. O dirigismo desportivo de cúpula que grassa no país, em muitas e demasiadas situações limita-se a prolongar-se e a multiplicar-se nos lugares, porque destruiu o espírito do agôn e a tradição da competição que haviam de presidir à vida desportiva.

Em resposta, naquilo que nos toca, na linha de Hesíodo temos de afirmar clara e pedagogicamente ao presidente do COP que quando à partida as regras do jogo estão viciadas porque o areté, quer dizer, o espírito nobre e de superação do agôn está completamente pervertido, os cânticos de desafio e vitória que vocifera já só anunciam o aproximar dos jogos fúnebres e estes, pela lei da vida, mais tarde ou mais cedo, quer ele queira quer não, hão-de ser realizados em sua honra.

BEM-ESTAR

Benefícios da sesta discutidos em conferência no Alentejo

A cidade de Estremoz, no Alentejo, recebeu recentemente a primeira "conferência nacional sobre a sesta" com o objectivo de sensibilizar o público sobre os benefícios de uma pausa diária de repouso. "Basta uma hora", explica o antropólogo Francisco Ramos, professor da Universidade de Évora e um dos participantes do encontro, que contou também com sociólogos, médicos e psicólogos. "Existe uma tendência crescente para se perder a tradição da sesta com o ritmo de vida actual", considera Raul Cordeiro, professor da Escola Superior de Saúde de Portalegre. No entanto, "está cientificamente provado que um período de repouso durante o dia favorece um bom rendimento do ponto de vista profissional e tem uma influência positiva nas relações interpessoais", acrescenta o especialista.

De acordo com os organizadores, a conferência teve início às 16 horas para permitir aos participantes uma "sesta reparadora" após o almoço.

Fonte: AFP

04.04
Violência aumenta nas escolas

Durante o último ano lectivo, foram registadas 1200 agressões nas escolas portuguesas. O relatório do Departamento de Segurança do Ministério da Educação indica que 191 alunos, professores e funcionários tiveram de receber tratamento hospitalar devido a agressões sofridas no interior das escolas.

07.04
Mais de 40 mil professores devem ficar sem colocação

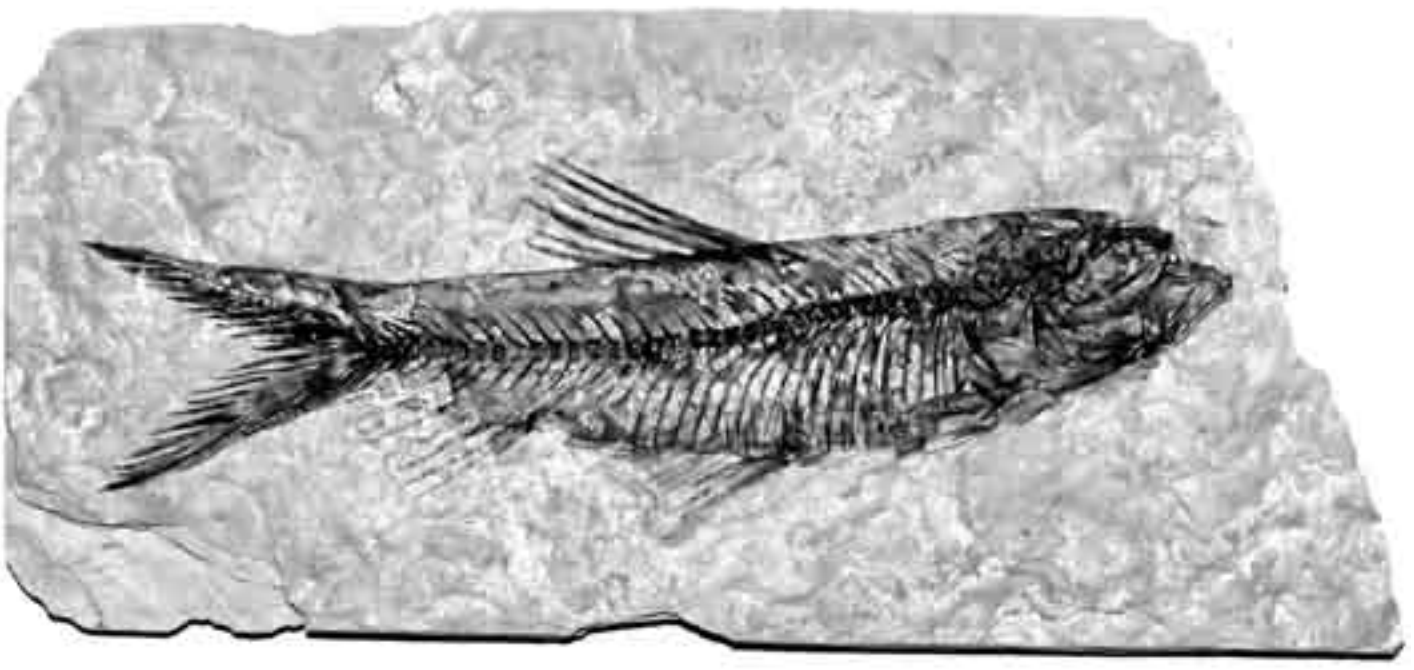
Um total de 122 644 candidatos apresentaram-se ao concurso de professores para o próximo ano lectivo, mais cerca de mil do que no ano passado. Quase 25 mil são dos quadros de escola que querem mudar de estabelecimento de ensino. (...) um em cada cinco (25.528) já pertence a um quadro de escola, mas quer mudar de estabelecimento de ensino. (...) Ao todo são 40 472, com poucas hipóteses de conseguirem agarrar uma das 8.500 vagas a concurso.

10.04
Trabalhadores na negociação colectiva duplicaram em 2005

O número de trabalhadores abrangidos por instrumentos de regulamentação colectiva de trabalho em 2005 quase que duplicou face a 2004. De acordo com o último boletim estatístico da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho, foram publicadas 254 IRCT ao longo do ano passado, abrangendo um universo global de 1.074.029 trabalhadores. Em 2004, tinham sido publicadas apenas 139 convenções, envolvendo 575.497 pessoas.

14.04
Controlo de conteúdos e manuais grátis para mais de 200 mil alunos

O Conselho de Ministros aprovou ontem a proposta de lei do Ministério da Educação sobre a adopção, avaliação e certificação dos manuais escolares. O princípio da apreciação prévia dos livros e o alargamento da sua vigência para seis anos são os aspectos mais polémicos do diploma, que prevê também o financiamento a 100 por cento dos livros para mais de 200 mil alunos carenciados.



IE / FN

Redundâncias

DO PRIMÁRIO
José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

O meu neto é bem melhor ouvinte que os peixes do Padre Vieira. Crente de que me entenda, comunico num dialecto que só nós entendemos. Estranho linguarejar este de avô para neto, através do qual lhe conto histórias, sem receio de infantis perplexidades. Excepto quando me faz perguntas que adultos não fariam. Quando um neto insiste em perguntar se a escola que o espera será a dos seus sonhos, ou a travessia de um pesadelo, o que poderá um avô responder? Dirá ao neto que já fez essa pergunta duas ou três vezes? Dirá que não quer ser repetitivo, redundante?...

Mitigo o desconforto que de mim se apossa por estar sempre a falar do mesmo. É bem verdade que o faço! Vou-me repetindo, vezes sem fim, porque as crianças perguntam sempre, sempre, até à última pergunta com resposta. Para não mentir, desvio a conversa. Dou-lhe a conhecer realidades, sob a forma de apelos de professores anónimos:

Venha ver com os seus olhos, professor, venha ver! As turmas da manhã são as dos filhos dos papás. As da tarde são as dos maus alunos. Os melhores horários são dados aos amigos, ou faz-se valer a "casta" de professor mais antigo. Desculpe-me por falar somente de problemas, mas acho que preciso partilhar a indignação. Estou a escrever como falo, à medida que respiro, e estou a respirar muito depressa...

Quando as escolas são coniventes, ainda que por omissão, com o fomento da boçalidade burocrática, que as transformam em lugares de desperdício, os professores que nelas resistem desesperam. E escrevem para que eu lhes dê voz. Porque, desgraçadamente, os que ousam erguer vozes dissonantes, são alvo de chacota e de perseguições por parte dos seus próprios colegas de profissão.

O que fizeram dos professores? Por que se deixaram os professores atolar neste lodaçal? Quem impede que novos modos de fazer Escola invadam as escolas? Quem impõe a conspiração de silêncio que impede a denúncia do que se oculta por detrás da reprodução de práticas que geram ignorância e infelicidade?

O Alberoni disse que "enquanto as instituições envelhecem e se tornam rígidas, novas forças pressionam lá do fundo para as destroçarem". Mas acrescentou que "aquilo que nasce como impulso criativo e de liberdade, em poucas décadas torna-se dogma. E segue-se a época dos burocratas e do medo". Todos os estudos confirmam a falência de um modelo de Escola (dito tradicional), que já não cumpre os objectivos da modernidade que a engendrou. É evidente que as suas dinossáuricas práticas apenas se reproduzem por demissão dos que não colocam ideias novas nos espaços usurpados pelos preconceitos. O absurdo apenas se perpetua por acção dos que dele beneficiam. Nos actos da administração – que é quem continua a determinar os actos das escolas, relegando a pedagogia para um estatuto de menoridade – o obsoleto modelo de Escola de há cinquenta, ou de há cem anos, impera. Perdurará, enquanto as medidas de política forem paridas por titulares de cargos púbicos inaptos para as funções que desempenham.

Tentei explicar ao meu neto o modo como a administração domina as escolas e como as escolas aceitam a dominação e reproduzem vícios. Não consegui fazer-me entender. Ou ele não quis acreditar, tal a dimensão do absurdo.

Apenas com uma assinatura, qualquer manga-de-alpaca, numa qualquer recôndita secretaria, pode tomar uma decisão administrativa que atire por terra o mais coerente e promissor dos projectos educativos. Criaturas para quem a pedagogia é uma batata, controlam as escolas a partir de gabinetes, sem nada entenderem do que nelas se passa.

Criticam-me por eu ter esta "estranha mania de ter fé na vida" e de reiterar a minha fé dos professores que não perderam a fé. Mas eu sou assim, insistente, redundante. Acredito nos professores que o são. E incito-os, desafio-os, dirijo-lhes exortações, como faria o Padre Vieira. Mudar só parece impossível para quem nunca tentou. Eu sei que quando fazemos pontaria à perfeição, descobrimos que ela é um alvo móvel, mas surge um momento em que a porta se abre e deixa entrar o futuro.

Blá, blá, blá…? Repetições fúteis? Talvez. Mas insisto até à exaustão e para além da saturação. Até que se abram os olhos dos que não querem ver. Algum dia, a decência e o bom-senso hão-de assentar arraiais nas escolas, relegando o administrativo para uma função supletiva e complementar do pedagógico.

Enquanto houver directores que fecham os olhos a imoralidades e ilegalidades, mas que estão sempre disponíveis para complicar a vida de quem arrisca fazer diferente, repetir-me-ei, serei redundante. Enquanto houver professores que despendem mais tempo e energia a defenderem-se das armadilhas semeadas pela administração, do que a desenvolver o seu projecto, serei gongórico...

É paradoxal que aqueles a quem compete assegurar condições para um bom exercício da função de educar sejam os que maiores dificuldades colocam aos professores e às escolas que querem desenvolver verdadeiros projectos.

Consegues entender, Marcos? Nem eu! Mas continuarei repetindo o que venho dizendo, até que os peixes me escutem. Que me chamem redundante, que eu não me importo.

A comunidade é o lugar humano onde se forjam os múltiplos laços de pertença e de identidade que servem de suporte à aventura existencial, em todos os seus aspectos. O mundo de paz e justiça, em que queremos viver, reclama esse solo de enraizamento vital, um solo fecundado por vizinhanças, por experiências de familiaridade, por tempos de partilha, pela fidelidade a afectos, a memórias e a visões de futuro. É neste sentido que entendo a opção por políticas sociais e educativas centradas nos territórios e nas dinâmicas locais. Elas expressam, ou devem expressar, a aposta numa cidadania activa, alicerçada no património antropológico que dá «rosto» a cada comunidade. O desenvolvimento da comunidade passa pela forma como soubermos valorizar, potenciando, a participação dos actores sociais que a animam (que a investem de alma). Esclarecendo que por actores sociais se entende aqui, antes de mais, as pessoas, mas também as organizações por elas criadas e, de um modo geral, todas as estruturas de mediação humana.

Dentro da comunidade, a escola constitui um espaço privilegiado para que a comunidade se conheça, se pense a si própria e, desse modo, encontre novas formas de afirmação num contexto mais vasto de cidadania. Articulada em sistema com outras unidades, mas afinando a diferença dos seus projectos educativos pelo pulsar da comunidade de que é parte integrante, a escola é sempre uma instituição local de referência que, como tal, carece de estima social. Como muitos projectos e programas de intervenção comunitária o revelam, grande parte do capital social e cultural da comunidade é construído a partir do capital de confiança em relação às suas instituições escolares. É preciso que a comunidade conheça e reconheça a sua escola. Que confie nela, que a autorize, que a faça sua. O que exige a continuidade de um diálogo assente num olhar positivo, numa atitude de hospitalidade. Antes de fazer juízos apoiados em construções subjectivas sobre uma escola que já não é, e nem nunca foi, antes de «deitar abaixo», antes de apontar dedos de acusação e de crítica, é necessário entrar, conhecer e respeitar. Quanto mais a comunidade respeitar, acarinhar, fizer justiça às suas escolas mais ganha em autoridade e em apreço por si própria.

Além do mais, uma comunidade aberta à escola é uma comunidade aberta a outras comunidades. E este é, como sabemos, um dos grandes desafios éticos dos nossos tempos. Estruturada de uma forma muito específica, segundo um projecto social de carácter universalista, a escola funciona como um lugar excepcional de encontro com outros modos de ser, outras culturas, outras comunidades. Que o mesmo é dizer, um lugar de ruptura com o universo familiar e com os hábitos adquiridos na comunidade de referência. A aprendizagem dos valores universais, tão necessários à cidadania do século XXI, requer esta experiência de relação e ruptura, sem a qual não podemos falar em verdadeiro desenvolvimento social e humano. Conforme tive ocasião de afirmar por ocasião das III Jornadas Ibéricas de Animação Sócio-Cultural (Chaves, 2005), a existência de comunidades coesas, de comunidades fortes em sentido de identidade, não basta para a consecução dos objectivos de uma cidadania multicultural, inclusiva e solidária, uma cidadania assente em valores universais de justiça, paz e bem-estar para todos. Pelo contrário, o drama de uma sociedade de exclusão, violenta e fragmentada, começa na existência de «comunidades fortaleza», de comunidades que, de tão ensimesmadas, sustentam uma pluralidade revoltante de formas de separatismo social, a começar pela segregação territorial, cruelmente visível na existência de zonas residenciais bem distintas, umas muito ricas, outras muito pobres e outras nem tanto. Mas todas elas divididas por perigosas linhas de fronteira pretensamente legitimadoras de comportamentos de ignorância mútua, indiferença, rejeição e intolerância.

É preciso, é urgente, romper com estas linhas de divisão que fragmentam o tecido social e aprisionam as comunidades. Inscrever este imperativo ético no compromisso social de todas as comunidades implica, obrigatoriamente, a promoção de uma outra atitude pública face à escola. Porque a escola é, repito, um lugar de eleição no aprender a viver com e para os outros em comunidade.

... o drama de uma sociedade de exclusão, violenta e fragmentada, começa na existência de «comunidades fortaleza», de comunidades que, de tão ensimesmadas, sustentam uma pluralidade revoltante de formas de separatismo social, a começar pela segregação territorial, cruelmente visível na existência de zonas residenciais bem distintas, umas muito ricas, outras muito pobres e outras nem tanto.

A Comunidade Aberta à Escola: razões para um outro compromisso ético

IE / FN

ÉTICA
e educação social
Isabel Baptista
Universidade Católica
Portuguesa, Porto
ibaptista@porto.ucp

TRANSPORTES

Minicarro ecológico apresentado na Grã-Bretanha

Criado para vencer os congestionamentos nas grandes cidades, o protótipo do miniautomóvel ecológico "Clever" foi apresentado na Grã-Bretanha, após três anos de pesquisas financiadas pela União Europeia.

Baptizado de "Clever" (Inteligente ou Compact Low Emission Vehicle for Urban Tranport), este minicarro de três rodas, dois lugares e uma porta que abre para cima, faz lembrar a antiga Romiseta.

Desenhado por uma equipa de pesquisadores de nove países europeus, que uniram forças para criar um veículo que ajude a solucionar os graves problemas de trânsito nas grandes cidades, o minicarro, capaz de chegar aos 100 Km/hora, é muito menos poluente que os modelos actuais.

O "Clever" consome 2,5 litros de gás natural por cada 100 km. Gasta cinco vezes menos que um carro comum. Emite para a atmosfera cerca de 70 por cento a menos de CO2 do que um carro normal.

O "Clever" é «ágil como uma moto, mas dá a sensação de se estar a guiar um automóvel. É um carro pequeno, seguro e excitante», disse Geraint Owen, professor de engenharia mecânica da Universidade de Bath. O Clever custará entre 7.200 e 14.400 euros.

jps

16.04
Estado poupa nos deficientes

O apoio financeiro entregue este ano lectivo pelo Ministério de Educação às escolas particulares de educação especial é de 484,75 euros mensais por aluno. (...) Uma vez mais, não acompanha o ritmo de crescimento da inflação prevista, que é de 2,3 por cento, segundo o Orçamento de Estado. (...) A diferença entre o valor do apoio concedido pelo Estado - as crianças, em regra, com deficiências graves, que não encontram lugar na escola regular - e o da previsão da inflação faz com que o aumento dos custos de funcionamento das escolas privadas não seja inteiramente coberto.

17.04
Mais de um terço dos estudantes recebem dos pais semanada ou mesada

A maior parte dos estudantes entre os 14 e os 17 anos não recebe uma semanada ou mesada. (...) Mais de um terço (36 por cento) afirma, contudo, receber uma quantia todas as semanas (12,5 euros em média) ou todos os meses - à volta de 40 euros. (...) Para a maioria (81 por cento), o dinheiro é apontado como algo de "importante" ou "muito importante" para os jovens. (...) Cerca de um terço dos que têm um orçamento dizem que até conseguem poupar. Um quinto gasta tudo muito antes do fim do mês. São resultados de um estudo de opinião, "Os estudantes, a Matemática e a vida financeira", da empresa de estudos de mercado Apeme.

17.04
Governo penaliza mais reformas antecipadas nas rescisões por acordo

Um em cada quatro desempregados com mais de 50 anos rescindiu o contrato por mútuo acordo, revelou o secretário de Estado da Segurança Social, Pedro Marques. Muitos dos desempregados neste segmento etário - cerca de 90 mil - têm direito a aceder à pensão de reforma findo o período de atribuição do subsídio, antecipando-se à idade legal. Mas a revisão da legislação do subsídio de desemprego vai penalizar mais esta possibilidade para os que negoceiem a saída.

Genética, biotecnologias e a pedagogia cotidiana do medo

Quem nunca teve a impressão de carregar, dentro de si, uma "bomba-relógio", pronta a ser detonada por comportamentos considerados impróprios pelos especialistas? (...) vamos aprendendo a ter esperança e otimismo frente aos benefícios médicos que podem vir da Biologia, e a ter confiança na Ciência e nos seus cientistas.

IE / FN

Desde 2004, no Brasil, a "novidade biotecnológica" que tem movimentado os meios de comunicação é a alegada possibilidade de utilização de células-tronco adultas e embrionárias no combate ao envelhecimento, no reparo de tecidos e órgãos lesados, bem como no tratamento de uma miríade de doenças e condições, genéticas ou não. O sítio de uma empresa brasileira de biotecnologia, por exemplo, oferece a pais e mães amorosos e dedicados "o poder de preservar essa fonte de vida [o cordão umbilical do bebê], congelando as células-tronco do sangue do cordão, depois do nascimento". Tal poder equivaleria à contratação de um "seguro biológico para o bebê e até para a família", nas palavras da própria empresa, já que o corpo humano é representado como "frágil", "passível de deterioração" com o passar do tempo e potencialmente doente.

E na mídia em geral, estatísticas não faltam para reforçar essas representações: freqüentemente, somos alertados de que mais de 1500 doenças são causadas, pelo menos em parte, por fatores genéticos; uma pessoa em cada 20, ao chegar aos 25 anos – ou uma pessoa em cada tres, até o final da vida –, sofrerá de alguma doença genética; além disso, segundo o referido sítio, "cada filho é único, e a probabilidade de irmãos serem perfeitamente compatíveis é de um para quatro" (assim, "não é possível prever se uma das crianças – e qual delas – eventualmente necessitará de um transplante"). Mundana e catastroficamente, diversas instâncias culturais nos apresentam nossos "demônios internos" e, claro, nossa salvação; mostram danação, sofrimento, morte e incapacitação física, mas também mostram curas "fantásticas", tratamentos "revolucionários", soluções "milagrosas" e alternativas "viáveis" para o envelhecimento e a perda. A vontade parece ser quase sempre a mesma: estender a vida humana, de modo a torná-la cada vez mais produtiva; "aliar tecnologia, conhecimentos e segurança para (...) proteger a vida" – a missão da já referida empresa de biotecnologia.

Quem nunca se maravilhou com os avanços da medicina, "materializado" nas experiências com células-tronco e nas novas terapias gênicas? Quem nunca teve a impressão de carregar, dentro de si, uma "bomba-relógio", pronta a ser detonada por comportamentos considerados impróprios pelos especialistas? E quem – sabendo de um serviço de coleta de sangue de cordão umbilical – nunca cogitou garantir a saúde futura de um filho?

Em meio a essa "bioforia" (Van Dijck, 1998), não somos meros espectadores, mas ativos e participantes consumidores de qualquer novidade nesse campo, aprendendo alguns modos de ser pai/mãe responsáveis (por exemplo, atentando para os riscos – essa pedagogia cotidiana do medo – e os limites do corpo e da vida), bem como determinados jeitos de planejar nossas ações futuras. Também vamos aprendendo a ter esperança e otimismo frente aos benefícios médicos que podem vir da Biologia, e a ter confiança na Ciência e nos seus cientistas. E, enquanto educadores, penso que precisamos estar muito atentos a essas lições e a essas novas configurações da vida contemporânea – questionando práticas corriqueiras e desconfiando de condutas e "necessidades" aparentemente óbvias e naturais.

Referência Bibliográfica:

VAN DIJCK, José. Imagenation. Popular images of genetics. Washington Square, New York: New York University Press, 1998.

CULTURA e pedagogia

Daniela Ripol

Doutora em Educação, pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação e Ciência como Cultura (GEECC-UFRGS). Professora do Complexo de Ensino Superior de Cachoeirinha (CESUCA/RS) e do Colégio Estadual Inácio Montanha (Porto Alegre, RS, Brasil).

daniela_ripoll@terra.com.br

Para quando "Bolonha" no ensino não superior?

IE / FN

... já ninguém terça armas em prol dum currículo vertical e uniforme, unilateralmente imposto e definido. A ideia de que o processo de educação e formação deve, doravante, orientar-se segundo uma lógica que privilegie a aprendizagem mais do que o ensino e a leccionação tradicionais parece inspirar claramente esta doutrina de Bolonha.

FORMAÇÃO e desempenho
Manuel Matos
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
mmatos@fpce.up.pt

Para além de toda a polémica que o processo de Bolonha tem conhecido, sobretudo nestes últimos dois anos (que correspondem à intensificação do trabalho com vista à implementação das propostas curriculares tributárias da nova filosofia e política de formação), uma certa pacificação parece estabelecer-se a propósito da metodologia do trabalho escolar previsto pelo novo modelo.

De facto, a metodologia em referência, ao consagrar o princípio da participação dos estudantes na construção do seu próprio currículo, quer seja através do recurso ao sistema de disciplinas optativas, quer através do reconhecimento do direito a um tempo autónomo curricularmente atribuído para investir em projectos de desenvolvimento pessoal quer seja, ainda, através da criação de dispositivos que incentivam a prática da avaliação contínua e a monitorização do trabalho, não tem suscitado objecções de maior, não obstante estarmos face a uma "revolução" pedagógica e científica cujos efeitos não são fáceis de avaliar.

O consenso que paira em torno desta proposta ou, pelo menos, a ausência de ruído – significará que já ninguém terça armas em prol dum currículo vertical e uniforme, unilateralmente imposto e definido. A ideia de que o processo de educação e formação deve, doravante, orientar-se segundo uma lógica que privilegie a aprendizagem mais do que o ensino e a leccionação tradicionais parece inspirar claramente esta doutrina de Bolonha. Por detrás dela, porém, perfila-se um novo tempo, um tempo que já não é de promessas, mas de paradoxos: um tempo de autonomia que se reconhece aos estudantes, mas um tempo também de responsabilização pessoal e de individualização de percursos; um tempo de autoria, presente no reconhecimento do direito de participar na criação do próprio projecto de formação, mas um tempo também de sujeição e de prestação de contas; um tempo de afirmação e de independência, implícito na capacidade contratual subjacente à construção do currículo, que se reconhece ao estudante, mas um tempo também de imaturidade (ou até de menoridade), susceptível de ser sujeito a processos de acompanhamento e tutoria. A este tempo paradoxal que se dissimula e ao mesmo tempo postula e impõe centralidade e hegemonia aos processos de aprendizagem auto-dirigida em desfavor do magistrocentrismo explícito não é estranho um processo de socialização escolar que se vem confrontando com a massificação universal do sistema e a consequente heterogeneização absoluta dos seus públicos.

Face a esta heterogeneização, a resposta terá de ser a diversificação de processos de formação, investida de mecanismos de responsabilização e de individualização. Esta perspectiva não tem, porém, que se submeter, necessária e exclusivamente, a objectivos estratégicos inscritos numa racionalidade instrumental dominada pela lógica da justificação administrativista, como se a função da escola fosse, antes de mais, a de gerir funcionalmente os comportamentos inscritos nas necessidades do sistema. Ela pode e deve viabilizar uma lógica da formação onde a diversidade seja promovida e estimulada e não apenas consentida ou tolerada.

O que actualmente se passa no ensino não superior com a questão das "aulas de substituição" constitui um bom pretexto para equacionarmos esta questão: - de facto, o que está em causa na mobilização compulsiva dos professores para as "aulas de substituição" é impedir que o heterogéneo escolar (o exterior ao currículo) se manifeste de forma incontrolada, quando o que importava era que o heterogéneo se exprimisse, desenvolvesse e se afirmasse criativamente em função da personalidade dos alunos. O que significa integrar no currículo disciplinas optativas à medida das expectativas dos alunos segundo uma lógica em tudo semelhante ao processo de Bolonha. Domínios de formação, desde os artísticos aos tecnológicos, aos sócio-morais, aos cívico-políticos não faltam para oferecer aos alunos. E a pertinência da medida é tanto mais urgente quanto a heterogeneização da população escolar convive cada vez pior com a "alunização" forçada do sistema escolar tal como vem sendo oferecido.

ENERGIA

Gasoduto liga Irão à Índia

São conhecidas as pressões exercidas sobre o Irão para o levar a abandonar o seu programa nuclear. Os EUA têm pedido o apoio de vários países no sentido de pressionarem o Irão e mesmo de promoverem sanções económicas caso este país não desista do seu programa nuclear. Apesar do conflito, o Irão, o Paquistão e a Índia acabam de chegar a um acordo para a construção de um gasoduto ligando o Irão à Índia com passagem pelo Paquistão.

A oposição dos EUA a este projecto que se arrasta há cerca de dez anos, de fazer chegar o gás iraniano à Índia, não deverá, desta vez, surtir efeito. Na verdade, os três países envolvidos já afirmaram ir assinar um acordo que leve à construção da obra. Entretanto, numa reunião dos sete mais ricos (G7) estes sublinharam a importância de os países produtores fazerem investimentos «na exploração, nas infra-estruturas energéticas e nas capacidades de refinação» para fazerem face ao choque petrolífero. A este apelo o representante da OPEP respondeu que «os investimentos necessários não devem responsabilizar apenas a exploração, devem estender-se a toda a cadeia de aprovisionamento». Os produtores continuam a negar que os preços altos resultem da falta de oferta.

jps

Dia-a-dia

19.04

Professores fora da regra dos dois por um na Função Pública

Os professores do ensino básico, secundário e universitário vão ter um tratamento especial na concretização da regra de uma entrada por cada duas saídas na Administração Pública, de acordo com a resolução aprovada em Conselho de Ministros e ontem publicada em "Diário da República". (...) A porta-voz oficial do Ministério das Finanças confirmou que "as regras serão diferentes" dada "a especificidade das escolas e universidades".

21.04

Contribuintes descontam mais 63 milhões

As contribuições para a Segurança Social subiram 8,04 por cento em Março, face ao mesmo mês do ano passado, para um total de 852,4 milhões de euros (...). O aumento das receitas já superou assim o crescimento esperado, de 5,1 por cento, previsto no Orçamento do Estado para este ano. Segundo o Governo, os bons resultados devem-se, em grande parte, ao Plano de Combate à Fraude e Evasão Contributivas que está em marcha desde 2005 e cujo objectivo é recuperar 350 milhões de euros em 2006, dos quais 160 milhões são relativos a dívidas cobradas por execução de processo.

21.04

Governo omitiu mudanças no registo do desemprego

O Ministério do Trabalho e da Solidariedade omitiu que alterou em Março a metodologia de registo de desempregados inscritos. O presidente do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) admite a mudança mas recusa-se a quantificar o seu efeito. Em Março, o IEFP passou para a situação de empregado pessoas que estavam registadas como desempregadas, mas que faziam descontos para a Segurança Social. Como consequência o número de empregados à procura de novo emprego aumentou e o desemprego caiu.

22.04

Dois milhões e meio trabalham ao sábado

Segundo o Livro Verde sobre as Relações Laborais, (...) o padrão do emprego em Portugal tem sido o trabalho a tempo completo, mas os contratos a tempo parcial atingem já 11 por cento da população trabalhadora - um valor ainda assim abaixo da média europeia (17,7%).

Muito abaixo dos valores europeus estão os rendimentos do trabalho em Portugal. Segundo o Livro Verde, «continuamos a ser um país de salários baixos» e com uma elevada percentagem de pobres entre os que trabalham. Os mesmos dados indicam que «a desigualdade na distribuição dos rendimentos do trabalho é máxima em Portugal» - ou seja, é abissal a diferença entre os salários mais altos e os mais baixos.

O «anti-eduquês» como ideologia pedagógica

LUGARES da educação
Licínio C. Lima
Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Não é fácil chegar à compreensão do que é o "eduquês". Trata-se de uma categoria discursiva atribuída a um antigo ministro da educação, para quem o termo designaria um certo tipo de linguagem esotérica sobre a educação. O termo foi, depois, adquirindo o sentido de discurso educacional de senso comum, de estilo palavroso e vazio, de resto acompanhando o uso idêntico de categorias como o "politiquês", ou o "economês". Se é isto o "eduquês", ele está de facto presente no discurso político e no discurso jornalístico, capazes de discorrerem sobre o "ensino pré-escolar", sobre as "qualificações ao longo da vida", sobre a "aquisição de competências para competir" ou sobre a "formação para a empregabilidade".

Mais recentemente, no único texto que se dedica a uma interpretação crítica mais sistemática do "eduquês", Nuno Crato (em O "Eduquês" em Discurso Directo, Lisboa, Gradiva, 2006) opõe, "de um lado", pessoas e ideias que considera terem um "papel dominante na política educativa" e, "do outro lado", uma "opinião pública difusa" que intuitivamente sabe que a situação crítica da educação portuguesa se deve, segundo ele, à acção dos "teóricos da pedagogia dita moderna". Uma tal tese seria muito estimulante, se fosse confirmada, o que não é o caso.

Ainda que no início do seu texto o autor seja cauteloso e evite generalizações, que aliás lhe retirariam credibilidade, a verdade é que ao longo do livro estes cuidados iniciais vão desaparecendo, do que resulta, com intenção ou sem ela, uma crítica generalizada ao pensamento educacional e à investigação portuguesa. Não que estes não devam ser objecto de crítica, mas não nestes termos. É como se para criticar uma corrente pedagógica, ou sociológica, ou um mau trabalho, se optasse por um ataque às respectivas disciplinas e comunidades.

No entanto, a metodologia adoptada pelo autor não autoriza tais críticas. Desde logo porque é duvidoso que existam apenas os dois "lados" referidos. Pela minha parte não hesitaria em criticar tanto o "eduquês" quanto o "anti-eduquês", que considero igualmente ideológicos e orientados mais para o convencimento do que para a compreensão crítica e a argumentação.

Em segundo lugar, Nuno Crato procede a um crítica algo insular, centrando-se mais em questões didácticas e de teoria da aprendizagem que, embora relevantes, tendem a desprezar as matérias de pensamento educacional e, especialmente, de políticas de educação. Por último, quase sempre se desprezam as críticas teóricas e empíricas sustentadas, produzidas no âmbito da investigação em educação, que do interior do campo mais cedo, e de forma mais contundente, se abateram sobre aspectos criticados pelo autor (por exemplo o pedagogismo). O problema é que as ciências sociais e humanas não são redutíveis a um "paradigma", o que significa que as maiores críticas a uma dada escola ou corrente provêm, quase sempre, do interior da respectiva área de saber. Não há, portanto, "uma" Pedagogia, e raramente existem apenas dois "lados" em educação, o que torna difícil a emergência de uma "ideologia pedagógica dominante" a partir de critérios académicos, ou de académicos com tamanha influência política. A fragmentação do campo e as controvérsias entre escolas são a situação normal, não o inverso. Era, portanto, necessário que fosse analisado o processo através do qual uma dada corrente se tornou politicamente dominante, a acreditar no autor, mas isso é o que ele não faz, até porque tende a naturalizar o sistema educativo e as escolas, despolitizando assim as próprias teorias que critica. Pode, por isso, integrar sob a designação de "eduquês", autores, obras e trechos claramente divergentes, não compreendendo as diferenças. Afirma, de resto, por mais do que uma vez, que é "difícil perceber" certos excertos que, cirurgicamente, seleccionou. É passível que alguns façam mesmo pouco sentido ou que sejam amplamente criticáveis. É porém plausível que o autor não domine sempre o código nem a cultura académica de certas áreas, do que há aliás muitos indícios (por exemplo a autoridade, por definição, não é possível de imposição, mas de consentimento, segundo a conceptualização weberiana). Surpreendente seria que o autor dominasse os conceitos das ciências sociais, não obstante o esforço de interpretação que, é justo reconhecer, revela no seu trabalho. Será, porém, suficiente? A invocação de Antonio Gramsci, então, daria motivos para grandes interrogações.

É bom que se compreenda que o "anti-eduquês" é, igualmente, uma ideologia pedagógica. As críticas produzidas são igualmente de senso comum, sem argumentação sólida em termos teóricos e empíricos. Reactualizam-se agendas políticas de há muito conhecidas noutros países e esquece-se que o verdadeiro "eduquês" provém, hoje, da economia e da gestão, universos que tomaram conta do debate educacional e da produção de políticas. A ideologia pedagógica que Nuno Crato legitimamente defende lê-se claramente nas entrelinhas do seu texto e não apenas nas últimas seis páginas que dedica àquilo que "se deve adoptar em educação". Talvez um ponto de partida para um novo trabalho seu sobre pedagogia normativa. E depois são os outros que são pedagogos.

IE / FN

IE / FN

O perigo dos manuais escolares e a praga das editoras

... se um docente, no ano da escolha de manuais para o 10º ano, pode receber cerca de 20 manuais de oferta, a uma média de 20€, consegue aí uns 400€; se numa escola houver aí uns 100 professores, chegamos a cerca de 40.000€ (oito mil contitos por ano...) o que, convenhamos, já dava muito jeito às escolas.

ENTRELINHAS
e rabisco
José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro

A legislação emanada no passado mês veio reequacionar questões importantes sobre o uso e o estatuto dos manuais escolares nas escolas.

Embora vivamos hoje num mundo em que as verdades científicas se alteram com uma enorme velocidade, é também um facto que os conhecimentos básicos a adquirir pelos jovens futuros cidadãos têm ainda paradigmas que se mantêm, naturalmente, por vários anos. Não deve pois ninguém sentir-se perturbado se os manuais passam a ser adoptados por um período de seis anos; sobretudo se isso vem contribuir para que as famílias portuguesas possam poupar um pouco do seu já tão escasso fundo de maneio.

Alguns lembrar-se-ão, na escola entre o final da década de 60 e nos primeiros anos da de 70, de um professor por vezes chamar a atenção para a desactualização de um ponto do manual, mandar riscar as páginas em questão, a lápis e com todo o cuidado, para depois apresentar ele próprio o novo conhecimento; e esse docente, que sabia mais do que o Livro Único, acabava por ser alvo de admiração pela sua sabedoria, pelo exercício natural da sua profissão intelectual, de que a investigação e a actualização eram evidentemente parte intrínseca, com tempo estipulado para tal.

O facto de os manuais poderem passar de irmão para irmão pode também vir a contribuir para que o seu estatuto de "bem essencial" vá desaparecendo no âmbito da representação social de que as escolas precisam deles como de pão para a boca. Falemos da sua comercialização: se um docente, no ano da escolha de manuais para o 10º ano, pode receber cerca de 20 manuais de oferta, a uma média de 20 euros, consegue aí uns 400 euros; se numa escola houver aí uns 100 professores, chegamos a cerca de 40.000 euros (oito mil contitos por ano...) o que, convenhamos, já dava muito jeito às escolas. Tudo isto são lucros das editoras, evidentemente; ninguém dá nada a ninguém. Milhões desperdiçados por esse país fora, sem qualquer sentido.

Para além deste 'non sense' comercial, duas questões primordiais serão ainda de levantar: a centralidade que se dá aos manuais nos processos de ensino-aprendizagem e a sua qualidade científico-pedagógica. Concebidos para "ocuparem" todo o tempo de actividade lectiva e até o de casa e como agentes de formação dos docentes que parecem confiar piamente nos autores e nas editoras, os manuais escolares são quase sempre assumidos como currículo nacional. Pouca gente sabe que não é obrigatório adoptar um manual. Muito poucos parecem saber que é bem possível trabalhar sem manual. Mas a crise de identidade que se vive nas escolas e individualmente por cada professor, parece encontrar nestes "arautos" a sua tábua de salvação. O que não deixa de ser sinistro: uma tábua de madeira tão densa que, parecendo aguentar uma profissão à tona durante algum tempo, acaba depois, pouco a pouco, por a afundar totalmente. Para além deste problema da dependência dos docentes, surge a questão científico-pedagógica.

Os professores não têm disponibilidade para procederem a uma boa escolha, dada a quantidade da oferta e porque a época de selecção é no final do ano lectivo, para permitir que as editoras se organizem. Os erros científicos (que se podem com facilidade encontrar em manuais, bastando para tal folheá-los numa livraria) são uma realidade; o que será estranho, se considerarmos a "fama" de alguns autores e o 'staff' que se pressupõe existir nas editoras.

Quanto às questões pedagógicas, basta enumerar algumas:

do ponto de vista do trabalho do professor - a planificação desadequada, muitas vezes a adulterar o currículo nacional, a possibilidade de trabalho com a escolha efectuada só depois de quinze anos de serviço quando se efectiva, o apelo a um modo pedagógico transmissivo e colectivo muitas vezes desajustado, a desadaptação aos Projectos Curriculares de Turma adequados aos espaços e aos momentos e a condenação do professor a não ser um mediador entre o ensino e a aprendizagem, entre o aluno e o Mundo;

considerando o aluno - trabalho tradicional de escrita de fichas individualmente, ausência de recurso a outras fontes de investigação, desvalorização de atitudes e valores, inexistência de perspectivas interdisciplinares, mensagens pouco claras e difíceis para os níveis etários, desconhecimento do contexto social da escola.

É bom que se mexa, finalmente, no "império" actual das Editoras: o estatuto ganho pelos manuais escolares não faz sentido na sociedade democrática que pretendemos, com um sistema de ensino para todos. E que toda a polémica não venha de novo atirá-los para a ribalta; ainda que possam servir de "amparo" a alguns docentes e às escolas, é preciso encontrar outros caminhos.

EXCLUSÃO – INTEGRAÇÃO

Alemanha prepara conferência nacional para resolver problemas de integração

O governo alemão vai convocar uma conferência nacional para tentar resolver os problemas de integração social que afectam o país. O debate foi lançado em consequência dos actos de violência ocorridos numa escola de um bairro desfavorecido de Berlim, onde a maioria dos alunos são filhos de emigrantes.

Na altura, os meios políticos conservadores apontaram a expulsão dos jovens ou o internamento em instituições de correcção juvenil como forma de resolver a questão. Na conferência estarão envolvidos os ministérios do governo federal e os estados regionais, por força das suas competências específicas, bem como parceiros sociais como a Igreja, as organizações económicas, os sindicatos e as instituições de intervenção social.

"Esta não será um conferência única, mas todo um processo", afirmou Thomas Steg, porta-voz do governo, sublinhando que é preferível "o aprofundamento das questões mais do que a precipitação".

Fonte: AFP

Ana Alvim

Ivonaldo Neres Leite, autor de investigação comparada sobre movimento sindical docente brasileiro e português, afirma em entrevista:

“O sindicalismo tem de ir além do discurso panfletário e das palavras de ordem”

A realização da tese de Doutoramento trouxe-o a Portugal em 1999, projecto que levou a efeito na Universidade do Porto com uma Tese no domínio das Ciências da Educação, resultante de uma investigação comparativa sobre o posicionamento do sindicalismo docente brasileiro (CNTE) e português (Fenprof) sobre as políticas educativas voltadas para o campo temático da educação e do trabalho.
Desde então, Ivonaldo Neres Leite, professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no Brasil, tem mantido uma estreita relação com Portugal, seja no âmbito da colaboração académica, seja na esfera da produção bibliográfica, sendo colaborador regular de a Página da Educação.
Com uma formação pluridisciplinar, indo da Teoria Social às Ciências da Educação, tem tido como domínios académicos a História Económica e Social, a Economia e a Sociologia da Educação, a relação entre Educação e Desenvolvimento Local, assim como a temática Trabalho e Sindicalismo, nomeadamente o Sindicalismo Docente. Em mais uma visita a Portugal, como Professor Convidado, concedeu a entrevista que se segue à Página da Educação.

Pode explicar-nos em que contexto surge a ideia de realizar uma investigação comparada sobre o posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português?
Quando cheguei a Portugal para realizar a tese de doutoramento, o meu objectivo inicial era estudar o movimento sindical brasileiro através de um estudo de caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), uma entidade situada no mesmo plano ideológico da Federação Nacional de Professores (Fenprof). O meu objecto de estudo era, mais precisamente, saber qual tinha sido o posicionamento da CNTE face às políticas educativas nas áreas da educação e trabalho no Brasil durante a década de 90.
A partir da frequência de alguns seminários na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, e em interacção com o meu orientador, o professor José Alberto Correia, decidi evoluir em relação ao meu propósito inicial e desenvolver uma investigação centrada na comparação entre o Brasil e Portugal, procurando saber de que forma uma organização sindical portuguesa com características semelhantes à CNTE tinha actuado relativamente às políticas educativas na área da educação e trabalho, já que nessa altura este tema foi cimeiro na agenda política dos dois países.

A que conclusões chegou a partir da sua investigação?
Em primeiro lugar, de que o aumento de qualificações não é, por si só, uma garantia de desenvolvimento e de emprego, ou melhor, de que não existe uma relação directa entre o acréscimo de qualificação, o desenvolvimento económico-social e a garantia de colocação no mercado de trabalho.
Porque o que gera emprego e desenvolvimento não são os diplomas, mas sim as políticas económicas. Não adianta qualificar a população de um determinado país permitindo ao mesmo tempo a desindustrialização e a deslocalização do sector produtivo para outras regiões onde o custo da mão-de-obra é menor.

Ana Alvim

Mas será que o aumento de qualificação, em si mesma, não constitui uma mais valia para um país?
Sim, sem dúvida. No entanto, isso não pode servir de justificativo ideológico para que o discurso dominante e os governos não encarem os problemas de frente e ocultem as verdadeiras causas do desemprego estrutural e da desindustrialização.
Outra das conclusões a que chegamos é que tanto a Fenprof como a CNTE têm posições convergentes do ponto de vista ideológico e político, estando inclusivamente filiadas nos mesmos organismos internacionais, mas também têm posições que as demarcam relativamente a um conjunto de questões, justificadas, na minha opinião, por se situarem em contextos sociais e políticos bastante diferentes.
O facto, por exemplo, de a sociedade portuguesa ter experimentado políticas de bem-estar social, mesmo que tardias por comparação a outros países europeus, por oposição a uma sociedade como a brasileira que não sabe o que é o Estado Providência e onde as conquistas sociais começaram a ser delineadas apenas a partir do final da ditadura, em 1985, e com a nova constituição de 1988.

Em que medida essas condicionantes determinam a actuação das duas centrais sindicais?
Porque enquanto na classe docente, e na sociedade brasileira em geral, são prementes as reivindicações de carácter material, elas já não se colocam com o mesmo carácter prioritário na sociedade e na classe docente portuguesa porque são questões relativamente alcançadas.
Isso faz com que as duas organizações, mesmo tendo princípios que as colocam em campos de políticos e de acção semelhantes, lutem por metas diferentes. A CNTE, por exemplo, tem uma posição extremamente crítica relativamente à integração do Brasil em blocos económicos como a Associação de Livre Comércio das Américas (ALCA) ou o próprio Mercosul. No caso do sindicalismo português, assiste-se a uma maior convergência com os princípios estabelecidos no âmbito da União Europeia.

Pablo Gentili, investigador do Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais, a quem a Página entrevistou recentemente, admitia que o movimento sindical estava em queda. No entanto, ele ressalvou o facto de ter sido o sindicalismo docente, associado aos movimentos sociais, o grande responsável pela contenção das políticas neoliberais no continente e em particular no Brasil. Partilha da mesma opinião?
No caso do Brasil, o movimento sindical docente desempenhou, de facto, um papel central nessa movimentação. Não tenho a menor dúvida de que se os sindicatos e a sociedade civil não estivessem tão fortemente organizados a influência do neoliberalismo teria ido mais longe nas políticas públicas. Ao contrário do que algumas possam afirmar, no Brasil, ao contrário do que se passou na Argentina, por exemplo, a profundidade do neoliberalismo naõ chegou tão longe.
A partir da segunda metade dos anos noventa, porém, essa crise, que de algum modo já se fazia sentir desde o início da década, intensifica-se. É um fenómeno que, na minha opinião, está directamente relacionado com os acontecimentos na esfera política, na medida em que os militantes que deram suporte a esse sindicalismo foram eleitos para o parlamento ou para cargos do poder executivo.
Houve, assim, uma espécie de pragmatismo eleitoral que esvaziou esse movimento sindical do poder de pressão que o caracterizava. Pode afirmar-se, por isso, que a crise do sindicalismo brasileiro é hoje mais intensa do que foi no início dos anos noventa.

Nesse contexto, que evolução prevê para o movimento sindical e para escola pública brasileira no futuro próximo?
Na minha opinião, o futuro dos movimentos sociais e da escola pública brasileira estará directamente relacionado com a evolução da conjuntura política.
Algumas das mais importantes figuras do actual governo brasileiro estão vinculadas ao campo do sindicalismo e dos movimentos sociais, pelo que, tendo em conta que este ano se irá realizar a eleição para a presidência da república – à qual, com quase toda a certeza, concorrerá o actual presidente Lula da Silva –, o escrutínio servirá para avaliar até que ponto os sindicatos estarão dispostos a manter a paz social que tem caracterizado, em maior ou menor medida, a sua legislatura.
Existiram ou não avanços do ponto de vista progressista por comparação com o governo anterior? Houve ou não continuidade das políticas neoliberais? Registaram-se avanços na democratização do acesso ao ensino público? Deteve-se a vaga de privatização do ensino? É este tipo de respostas que, na minha opinião, irão determinar o futuro do movimento sindical brasileiro.

“(...) o que gera emprego e desenvolvimento não são os diplomas, mas sim as políticas económicas. Não adianta qualificar a população de um determinado país permitindo ao mesmo tempo a desindustrialização e a deslocalização do sector produtivo para outras regiões onde o custo da mão-de-obra é menor.”

Movimento sindical deve reconfigurar a sua actuação

Tendo em conta o actual contexto de tentativa de reconfiguração da escola pública, qual pode ser o papel do movimento sindical docente no sentido de contrariar essa tendência?
De facto, é inegável a intenção de transformar a escola pública no sentido de adaptá-la aos mecanismos de gestão utilizados no mercado, procurando através deles obter dados quantificáveis, tal

Ana Alvim

"(...) um dos principais desafios para o movimento sindical docente passa pela forma como ele deve posicionar-se no quotidiano, pautando a sua atitude mais na base das propostas e menos na posição denunciadora. O sindicalismo tem de ir além do discurso panfletário e das palavras de ordem."

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

como acontece nas empresas.
Face a esta intenção, um dos principais desafios para o movimento sindical docente passa pela forma como ele deve posicionar-se no quotidiano, pautando a sua atitude mais na base das propostas e menos na posição denunciadora. O sindicalismo tem de ir além do discurso panfletário e das palavras de ordem.

Pode concretizar melhor essa ideia?
O que eu pretendo dizer é que devem procurar-se novas modalidades de pressão social junto dos governos. A greve é um bom exemplo. Quando se convoca uma greve isso não significa que tenha de se interromper a relação de aprendizagem. Dependendo da forma como ela for gerida, uma greve pode perfeitamente tornar-se num momento político-educativo. Porque fora da escola também se aprende…

Existem outras propostas concretas?
Sim, designadamente ao nível da formulação das políticas educativas. E nesse sentido é urgente que o movimento sindical requalifique a sua intervenção. Ao contrário de se limitar a esperar que a cada mudança governativa ou ministerial a nova tutela divulgue o respectivo projecto, os sindicatos de professores deveriam antecipar-se na apresentação pública das suas propostas para o sector.
Este foi um dos aspectos sobre o qual incidiu a minha investigação. E através dela cheguei também à conclusão de que os sindicatos assumem por vezes uma postura muito conservadora face a determinadas reformas, defendendo a manutenção do status quo.
Por outro lado, o movimento sindical docente precisa também de recuperar uma dimensão que esteve na sua origem, que é a de entender a educação como um fenómeno mais amplo, que olhe para além da escola.
E esta é uma reflexão quase sempre esquecida, na medida em que os sindicatos limitam muitas vezes a abordagem educativa à educação escolar, reflectindo, dessa maneira, a hegemonia de um certo conceito de escola...
Mas é preciso lembrar que a escola é apenas um momento de aprendizagem e que aquilo que acontece fora dela também é importante para o processo educativo.
Nesse sentido, é necessário que o movimento sindical docente procure "descolonizar" a educação na escola, isto é, de fazer com que o acto educativo se alargue a outras esferas, mostrando que, por vezes, é preciso contrariar algumas determinações da escola burocrática.

Está a afirmar, portanto, que as organizações sindicais devem ter um papel de promoção de outro tipo de escola e de aprendizagens…
Sim. Se tivermos em conta a história do movimento sindical docente, poderemos constatar que, tanto no Brasil como em Portugal, as associações profissionais do sector desempenharam desde o início um papel educativo muito significativo. O papel dos sindicatos nem sempre se centrou na defesa das condições de trabalho, na reivindicação salarial ou na crítica às políticas educativas, mas passou também pela promoção da educação e de modos de aprendizagem.
É nessa medida que considero que o movimento sindical docente precisa de regressar à sua dimensão original, passando de actor para autor educativo, promovendo outro tipo de escola, não baseada nos exames.

O Ivonaldo questiona num dos seus artigos escritos para a Página se "será possível ir mais além da racionalidade formal, da produtividade pela produtividade, perguntando para quê e para quem essa produtividade". Não teme que a escola se venha a tornar de uma forma progressiva imbuída de uma racionalidade formal excessiva?
A forma como actualmente estão a ser delineadas as políticas para a educação, para o emprego e para a qualificação têm cada vez mais em conta apenas o produto e não a reflexão sobre o processo. O que é importante, na óptica desta estratégia, é qualificar a mão-de-obra e apresentar resultados quantitativos, e não reflectir sobre quem ganha e quem perde.
Os conceitos de racionalidade formal e de racionalidade substantiva baseiam-se precisamente nesta luta de contrários. Pode ser muito interessante, por exemplo, pensar na instalação de indústrias na Amazónia, argumentando que o Brasil precisa de aumentar a sua produtividade económica. Esta é a visão da racionalidade formal. A racionalidade substantiva preocupa-se com os fins e os porquês, obrigando-nos a perguntar até que ponto a desflorestação compensa economicamente e se ela não será, acima de tudo, prejudicial para o país e para o planeta.
E, de facto, a escola corre hoje o risco de ser impregnada dessa racionalidade formal, fazendo-a perder a sua dimensão socializadora, porque o que está em causa é, muitas vezes, uma ideia instrumental da escola ao serviço dos valores de mercado. No entanto, na minha opinião, esse processo dependerá em maior ou menor medida da forma como sejam geridas as parcerias entre a escola, o mercado e a sociedade.

«Cinema é uma coisa para delinquentes»

Em Abril Michel Bôle-Richard escreveu uma reportagem no "Le Monde" sobre a vida dos jovens na Arábia Saudita que me parece exemplar, por isso pareceu-me que talvez fosse interessante dar-vos a conhecer algumas passagens.

Abdullah Eyaf, um jovem realizador saudita, terminou à pouco tempo o seu primeiro documentário, "Cinema 500 Km". Segue um grupo de amantes de cinema sauditas que resolvem ir de carro de Riade até ao Bahrain apenas pelo prazer de finalmente verem um filme num verdadeiro cinema. "Não é um filme militante, é apenas a história de uma viagem a um mundo novo, uma procura de desfrutar uma arte da maneira para a qual ela foi concebida" diz Raja al-Muayri, 25 anos, o crítico de cinema do diário "Al-Riyadh" e membro do referido grupo. Pela net, ele e os seus amigos tomaram consciência que "na Arábia Saudita só era possível ver 5% dos filmes produzidos no mundo inteiro" (e apenas na televisão).

O grupo que começou com doze elementos hoje tem mais do dobro. Cresceram tornando-se críticos, realizadores, argumentistas e actores, determinados a partilhar com os outros o mundo novo que descobriram. Não será o que se possa chamar uma tarefa fácil, mas Mutayri acha que existe uma genuína procura por filmes. Os sauditas são três quartos dos espectadores do vizinho Bahrain e acreditam que os cinemas abrirão finalmente dentro de alguns anos no seu país. "Homens de negócios como Walid Ben Talal (a quarta pessoa mais rica do mundo), patrão do grupo Rotana, vê-o como um mercado lucrativo e está a fazer campanha pela mudança. A sociedade saudita aprová-lo-á, porque apenas uma minoria está contra a abertura dos cinemas."

Alguns dos centros comerciais do país já têm cinemas; os donos estão apenas à espera de luz verde para abrir as suas portas. Há estúdios também, no Mar Vermelho no porto de Jeddah. "A influência dos imãs está em declínio", diz Mutayri. "As pessoas já perceberam isso, contrariamente ao que os pregadores dizem, os filmes não destroem o tecido social. A abertura dos cinemas levantará a última barreira cultural...e as outras irão desaparecer ao mesmo tempo."

Em muitos aspectos o reino já pertence à aldeia global, graças à internet, à televisão por satélite e telemóveis. A revolução está a ser feita muito lentamente por uma juventude frustada gritando por mudança. Sem acesso a cinema, teatro, concertos e discotecas, as pessoas estão a descobrir um mundo novo.

"Há alguma variedade", diz um jovem que pediu anonimato, mas as actividades de lazer estão dominadas por "especialistas" que deixam os jovens de fora. A velha guarda monopoliza tudo, impedindo os jovens de se exprimir. A pressão está subir e qualquer dia a bolha rebenta. Já existe uma "arts scene", nas caves e garagens, e passando à superfície. É um desenvolvimento natural e inevitável."

O apetite da juventude saudita pela mudança palpável, mas com dois terços da população (23 milhões no total, incluindo 6 milhões de emigrantes, com crescimento anual de 3,2%) com menos de 24 anos, e quase metade com menos de 14, o problema principal é encontrar trabalho. Todos os anos 150 000 a 200 000 jovens chegam ao mercado de trabalho que apenas absorve 80 000. Quase um terço do grupo etário dos 20-24 anos está no desemprego.

Muitos jovens estão num beco sem saída, com poucas hipóteses de diversão excepto televisão, jogos de vídeo, compras, comer fora e desporto. O número de cafés subiu em flecha. É onde os homens se encontram todas as noites No "One Way Café", o café da moda junto a um poço de água no deserto, numa televisão passa em directo um jogo da liga espanhola. Três estudantes da universidade, Mohad, Muhammad e Abdulazis, estão de acordo que o desemprego é o problema principal. "Toda a gente diz que está difícil," dizem, "e precisamos de muito dinheiro para casar, temos de esperar até aos 25 anos, antes é impossível". Abdulazis diz que a juventude saudita não está aborrecida. " Isto não é um país Ocidental. É diferente. Temos de preservar essa diferença e respeitar a diversidade cultural. Não queremos copiar o Ocidente, agarrar apenas as coisas boas , mas acima de tudo impedir a destruição das nossas famílias e da sociedade. Cada país tem o seu modelo de desenvolvimento, sem necessariamente seguir as expectativas dos outros. De qualquer maneira quer queiramos quer não, a mudança continuará. É inevitável."

Mesmo nos direitos das mulheres? "Claro, há tradições estúpidas, como a proibição delas conduzirem. Mas, repare, já temos bancos mistos, hospitais, supermercados... o país abrirá. Às vezes penso que demasiado depressa... até me corta a respiração."

Mesmo puristas islâmicos como Mansur Askar, um sociólogo da Universidade Muhammad Ibn Saud Islamic, diz: "Sou um conservador, mas temos de viver o presente, com a net e a televisão por satélite. A mudança é uma coisa normal, mas apenas devemos apoiar o que é aceitável. Penso que isso do cinema é uma coisa para delinquentes. Aceitar que as mulheres possam conduzir é impossível, porque já há engarrafamentos a mais."

Na noite da rua Tahlia, a principal avenida de Jeddah, jovens conduzem carros enormes para cima e para baixo. Arrastam-se nos centros comerciais para vislumbrar ao longe as raparigas. Mas as notas que rabiscam em papéis para deixar cair nos seus cestos de compras são já coisas do passado, suplantadas pelos telemóveis e as mensagens de texto.

Conduzir carros no deserto tornou-se o passatempo favorito dos jovens ricos sauditas (foto: Franco Pagetti/Polaris/eyevine)

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

VIOLÊNCIA

Polícia americana evita três massacres ao estilo de "Columbine"

Sete anos após o massacre de Columbine, nos Estados Unidos, pelo menos outros três planos similares foram frustrados em escolas daquele país.

No mês passado, cinco adolescentes, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, foram presos na localidade de Riverton, no estado do Kansas.

As autoridades foram alertadas por uma mulher da Carolina do Norte, que viu na Internet as ameaças proferidas pelos cinco adolescentes contra estudantes e um professor da escola que estes frequentavam.

No estado vizinho do Missouri, o aniversário do massacre de Columbine seria "comemorado" por dois adolescentes de Platte City, Trevor Fattig e Sean Amos, ambos com 17 anos, que terão dito aos colegas que pretendiam forçar o director da escola a convocar alunos e professores ao ginásio, onde seriam mortos a tiros de armas automáticas e explosivos.

No Minnesota, o FBI e a polícia local investigam a denúncia feita pelos responsáveis de uma escola de Red Lake, perto da fronteira com o Canadá, de que um grupo de estudantes planeava igualmente um ataque.

Fonte: AFP

SOAM, EM MUITOS SÍTIOS, TAMBORES DE GUERRA

O presidente Ahmadinejad do Irão, país que está na mira dos Estados Unidos da América aparentemente pelo facto de estar a desenvolver um programa nuclear que poderá ter uma vertente militar, ao contrário do que afirma Teerão, diz que o Estado de Israel não pode continuar a existir.

Na mesma ocasião, o presidente iraniano, disse não acreditar que o Irão venha a ser alvo de sanções por causa do seu programa nuclear, apesar da pressão da comunidade internacional junto de Teerão para que suspenda todas as actividades relativas ao enriquecimento de urânio.

Para o presidente Ahmadinejad é pouco provável que o Ocidente faça aquilo que considerou ser uma atitude estúpida: os países que se opõem ao programa nuclear iraniano "são inteligentes o suficiente para não cometerem um tão grande erro".

Um pouco mais a Ocidente, Mahmoud Abbas, presidente da Autoridade Palestiniana considerou que a atitude do Hamas ao dificultar um diálogo com Israel e ao renunciar à luta armada prejudica o povo palestiniano que assim deixa de receber ajudas da União Europeia e dos Estados Unidos e correrá riscos de vir a sofrer os efeitos de um desastre alimentar.

O presidente palestiniano lembrou que tem poderes para retirar o Hamas do Governo, apesar deste ter vencido as eleições legislativas palestinianas de 25 de Janeiro, situação que, a verificar-se, poderá extremar ainda mais a política no Médio Oriente, a julgar pela própria reacção do Hamas indisponível para acatar pacificamente uma tal solução.

Quem também veio falar sobre a situação no Médio Oriente foi, em mensagem áudio, Bin Laden, líder da Al-Qaeda, para quem o corte dos fundos atribuídos ao governo palestiniano do Hamas prova que os Estados Unidos e a Europa estão em guerra contra o Islão, e Abu Mussab Al-Zarqawi, em mensagem vídeo, a garantir que os "guerreiros muçulmanos" estão firmes para o combate.

Sublinhe-se que os Estados Unidos da América, nomeadamente pela voz de Condoleza Rice, têm vindo a afirmar que não excluem qualquer solução para o diferendo com o Irão num eco permanente de tambores de guerra. De mais uma guerra, santa ou não, que pode desencadear-se e desenvolver-se no curto espaço de tempo que medeia o dia (25 de Abril de 2006) em que escrevo estas linhas do dia em que são impressas.

Júlio Roldão
Jornalista, Porto

IE / FN

Ética e Autoria Intelectual

O autor não é um mercador ou proprietário, mas um criador, um ser humano que produz as suas obras para realizar as suas potencialidades.

IMPASSES
e desafios
Nildo Viana
Professor da Universidade Estadual de Goiás, UEG e Doutor em Sociologia pela UnB/ Universidade de Brasília.

O problema da autoria intelectual é abordado geralmente sob a ótica dos direitos autorais. Poucas vezes a questão da autoria intelectual é abordada sob o ponto de vista muito mais geral e importante que é o da ética. Entenda-se por ética não a moral e sim os valores fundamentais que devem acompanhar qualquer concepção humanista ou libertária, ou seja, estamos nos referindo a determinada ética, pois não consideramos que exista apenas uma ética.

Assim, a questão reside em como a ética libertária aborda a questão da autoria intelectual. Os chamados "direitos autorais" são oriundos da visão da produção intelectual como propriedade e mercadoria. O autor, neste caso, se coloca como um proprietário ou mercador. O produto é uma mercadoria, ou propriedade, que só pode ser utilizada por outros se for comprada ou autorizada. Os direitos autorais são a forma mais explícita desta concepção burguesa de autoria intelectual.

O respeito aos direitos autorais significa ou o pagamento por uma mercadoria ou então a autorização para o uso de uma propriedade. Do ponto de vista de uma ética libertária ou humanista, a questão se coloca de forma diferente. O autor não é um mercador ou proprietário, mas um criador, um ser humano que produz suas obras para realizar suas potencialidades. O autor é aquele que cria, produz, uma determinada obra. A sua obra é uma objetivação do autor. O criador se manifesta através de sua criatura, e, por conseguinte, todos devem reconhecer quem é o criador da criatura. Não se trata, neste caso, de direito comercial ou de propriedade, mas de identificação entre autor e obra. Neste sentido, "desde que citada a fonte", isto é, desde que se reconheça o autor da obra (esta é a "fonte principal", e o local da "publicação" é uma fonte secundária, cuja revelação é útil, mas não faz parte da questão da autoria intelectual), está garantida a ética do ponto de vista humanista.

Por isso, não há o menor sentido em certas revistas acadêmicas requererem do autor autorização para publicar sua obra em outro veículo de comunicação ao reservar para si os famigerados "direitos autorais". Os direitos autorais então devem ser abolidos? A resposta seria positiva, desde que se pense em uma transformação social global. No entanto, nos marcos da atual sociedade, no qual as produções intelectuais e artísticas são "mercadorias", então os direitos autorais ainda possuem uma função de proteção do autor, pois, caso contrário, alguns poderiam publicar e vender como mercadoria a obra de outros sem nem sequer necessitar sua autorização.

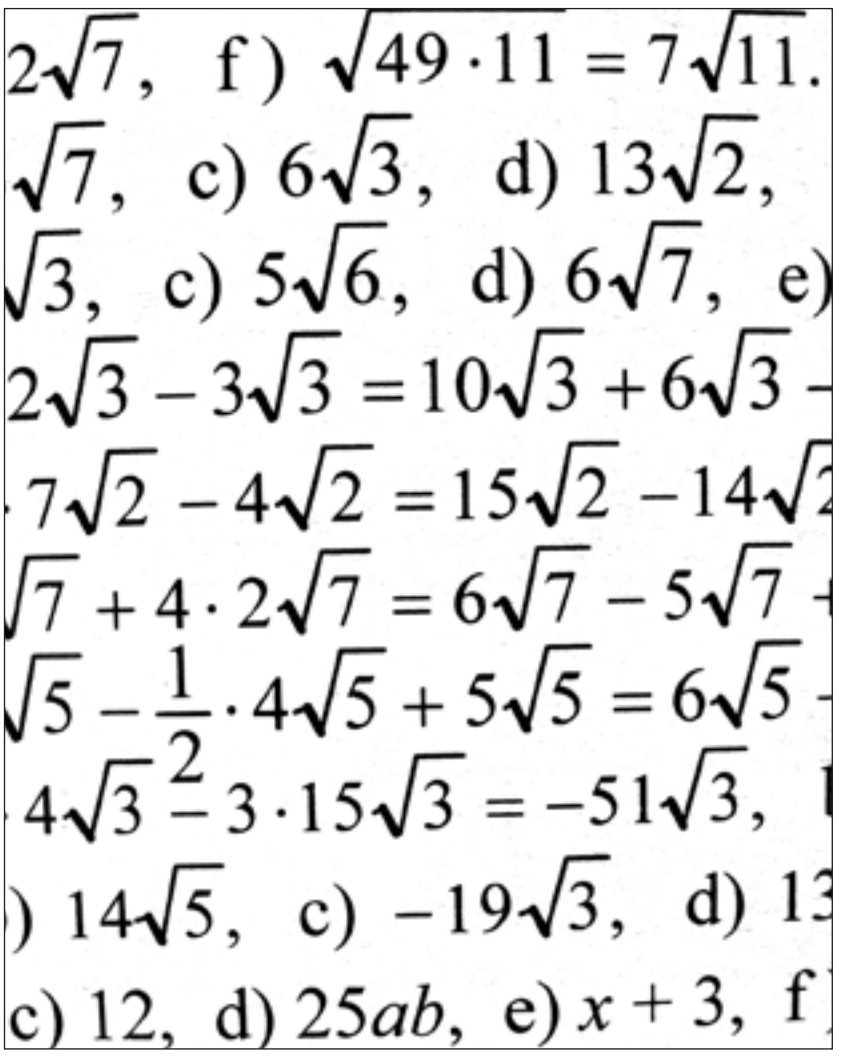
A autoria intelectual gera, na sociedade capitalista, os direitos autorais. O problema ocorre quando se inverte esta lógica, quando os direitos autorais se sobrepõem à autoria intelectual, tal como no caso de alguém "comprar os direitos autorais" da obra de outro e este "perder" os seus "direitos", o que revela, simultaneamente, alienação e mercantilização. Da mesma, forma, do ponto de vista ético, o autor deveria seguir os preceitos apontados por Marx: "o escritor deve ganhar dinheiro para poder viver e escrever, mas, em nenhum caso, deve viver e escrever para ganhar dinheiro".

Existe a ética do não-escritor diante do escritor, o que deve levar ao reconhecimento da autoria intelectual, e a ética do autor em relação ao leitor, que reconhece este último como ser humano e não como consumidor.

(Sobre este tema ver tb. páginas 22 e 23)

O debate cheira a bafio, mas continua a animar fóruns televisivos e páginas de jornais. Nuno Crato, por exemplo, afirma que uma das razões que explica, hoje, o insucesso escolar dos nossos estudantes tem a ver tanto com as lacunas e o pouco tempo dedicado à formação científica dos seus professores como com a prosperidade curricular das disciplinas relacionadas com o universo das Ciências da Educação no âmbito dos projectos de formação inicial para a docência. Se há quem entenda isto como uma provocação, uma manifestação típica do exercício de má-língua em que os arautos do conservadorismo pedagógico se têm vindo a especializar, há, no entanto, quem responda a afirmações deste tipo, tentando justificar a importância da formação pedagógica dos professores como um factor que contribui para configurar o espaço que permite identificar a especificidade dos seus saberes profissionais. Nós, ao contrário, não nos atrevemos nem a manter o silêncio nem tão pouco a contribuir para dicotomizar o tempo e o espaço relacionados com a formação inicial de professores.

Se é certo que não é a excelência dos conhecimentos em Matemática, em Físico-Química ou em História que garantem a excelência do desempenho profissional dos docentes, também é certo que este desempenho não melhora só porque somos capazes de discorrer com propriedade acerca de conceitos tão pertinentes como o de violência simbólica, o de conflito cognitivo ou o de zona de desenvolvimento potencial. Isto não significa que a excelência dos conhecimentos científicos relacionados com as diversas áreas do saber ou o domínio de conceitos derivados da Psicologia e da Sociologia da Educação não têm nada a ver com a qualidade das práticas profissionais dos professores, mas tão somente que é necessário discutir como é que uns e outros contribuem para que estas práticas possam constituir uma condição necessária ao desenvolvimento de aprendizagens sólidas e significativas por parte dos alunos e, neste sentido, como é que contribuem para a sua formação pessoal e social.



IE / FN

Formação inicial de professores: Entre nada e coisa nenhuma

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

Não se põe em causa, por isso, que a formação científica de um professor possa proporcionar as condições necessárias para que este dialogue com os seus alunos, configure os desafios a propor-lhes ou defina as estratégias de interpelação a que os terá que submeter. É também essa formação científica que poderá permitir que um docente possa gerir os conflitos e os confrontos epistemológicos que necessariamente ocorrem no âmbito de qualquer sala de aula e, deste modo, as competências pedagógicas desse docente não poderão ser dissociadas daquele tipo de formação. Sabemos, no entanto, que a formação científica tem vindo a ser assumida, sobretudo, como a chave que permite ao professor deter a solução dos enigmas que vai propondo aos seus alunos, o que não pode deixar de ser associado a uma formação pedagógica que se lhe justapõe e que, como tal, é pouco útil, já que não contribui para estimular ou para ajudar a sustentar o diálogo, os desafios e os confrontos atrás referidos.

Deste modo, continuar a apostar na dicotomização do campo da formação inicial dos professores é o mesmo que nos obrigar a optar entre nada e coisa nenhuma. É que a dimensão pedagógica de um projecto que se situe no seio daquele campo deverá estar presente no modo como se concretiza a formação científica nesse âmbito, do mesmo modo que a possibilidade de os alunos se apropriarem dos saberes já estabelecidos é potenciada por via da formação pedagógica quando esta contribui para que os futuros docentes compreendam como o acto de aprender é mais do que um processo de descoberta um processo de construção no seio do qual os professores ocupam uma posição estratégica privilegiada como actores que permitem andaimar os percursos de aprendizagem dos seus alunos, estabelecer as condições dessa aprendizagem e contribuir, por esta via, para que as escolas se constituam como contextos culturais e educativos.

Em suma, de acordo com esta perspectiva, a formação científica no âmbito da formação inicial de professores deverá ter em conta e de forma intencional o propósito profissional que orienta este tipo de formação, do mesmo modo que a formação pedagógica deverá contribuir, sobretudo, para que um professor possa utilizar a sua formação científica como instrumento de intervenção educativa.

Com Bolonha à vista e os planos anunciados pelo Ministério da Educação para a formação inicial será que a perspectiva acabada de defender continua a ser uma perspectiva exequível? Quando se sabe que os cursos de formação de professores dos 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário se deverão desenvolver em função de dois grandes momentos, um primeiro onde se tenderá a privilegiar a formação científica e um segundo onde se parece querer valorizar a formação pedagógica, o que é que se poderá fazer para que não se tenha de optar entre nada e coisa nenhuma? E será possível fazer alguma coisa de jeito se não se puder mudar o cenário da formação inicial de professores que se define a partir de um projecto bi-etápico?

EXAMES

Fraudes nos exames crescem em Inglaterra

O número de alunos ingleses que copia nos exames tem vindo a crescer nos últimos anos e o meio mais utilizado para o fazer são os telefones portáteis, revela um relatório recentemente publicado pela Autoridade de Diplomas e Programas (QCA).

Só no ano passado, mais de 4500 candidatos foram sancionados por cometerem fraudes de diversa natureza nos exames de final de ano, o que representa um acréscimo de 27 por cento relativamente a 2004.

O tipo de fraude mais frequente, representando dois quintos do total de irregularidades, é a introdução de material não autorizado, dois terços dos quais diz respeito a telefones portáteis ou a aparelhos electrónicos, afirma o relatório.

"Nos últimos anos tem-se verificado um crescimento deste tipo de ocorrência", diz Ken Boston, director-geral do QCA, explicando que naquele país os alunos prevaricadores são desclassificados e perdem todas as notas à respectiva disciplina.

Fonte: AFP

PARTIDO TRABALHISTA BRITÂNICO ACUSADO DE FINANCIAMENTO ILEGAL

A polícia britânica prendeu recentemente um ex-conselheiro do governo trabalhista acusado de suborno no âmbito de uma investigação sobre a venda de títulos honoríficos pelos partidos políticos. Des Smith, director de uma escola pública católica situada no sudoeste de Inglaterra, era membro do órgão responsável pela angariação de patrocinadores para as "City Academies", escolas públicas parcialmente financiadas pelo sector privado.

Em conversa com um jornalista do Sunday Times, que se fazia passar por um rico homem de negócios disposto a investir neste tipo de escolas, Des Smith afirmou que o investimento em um ou dois destes estabelecimentos de ensino público poderia ser recompensado com o título de membro do império britânico.

O investimento em cinco escolas públicas – que pode atingir cerca de 14,5 milhões de euros – daria lugar a um assento na Câmara dos Lordes, a câmara não eleita do parlamento britânico, composta quase exclusivamente por membros nomeados pelo primeiro-ministro.

Até ao momento, oito homens de negócios, que participaram no financiamento das 27 "City Academies" criadas após o lançamento do projecto [de subordinação do ensino público a patrocínios privados], em 2002, obtiveram lugar nas poltronas de couro vermelho da Câmara dos Lordes ou receberam títulos honoríficos do império britânico.

O alto responsável, que entretanto se demitiu do cargo, veio mais tarde afirmar que as suas afirmações tinham sido "ingénuas".

O inquérito da polícia britânica surge no seguimento de uma queixa apresentada em Março por um grupo de deputados galeses e escoceses, acusando o governo de Tony Blair de financiamento ilegal do Partido Trabalhista a partir deste esquema de favorecimento.

Instaurado para verificar eventuais violações da lei de 1925 sobre "abuso de títulos honoríficos" (votada pelo parlamento britânico após um escândalo de venda de lugares na Câmara dos Lordes pelo primeiro-ministro liberal David Lloyd George, entre 1916 e 1922), o inquérito estendeu-se entretanto aos restantes partidos britânicos.

Fonte: AFP

Adriano Rangel

O que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias?

Afinal o que é ser voluntário? Há voluntários que trabalham com crianças, com idosos, como bombeiros, como dirigentes associativos, como agentes de desenvolvimento, como missionários, como escuteiros, etc. Ser voluntário é querer servir o outro, de forma abnegada, com uma entrega de si à comunidade e aos outros. É um acto de coragem, de altruísmo, de esquecimento de si para pensar no bem-estar, qualidade de vida, prazer e/ou realização dos outros.

E por quê e para quê ser voluntário? De onde vem essa vontade, esse querer? Qual o objectivo numa sociedade de consumo e de lucro imediato? Por que razão algumas pessoas continuam a dispor desse tempo de entrega? Quem os formou para tal? Onde foram buscar tal sensibilidade e vontade? Quem é, em última instância, a escola dos voluntários? Escola informal dirão alguns, escola da vida, responderão outros. Família, bons exemplos, etc. serão outras de muitas respostas que poderemos ouvir numa coloquial conversa sobre esta matéria. E a escola? Prepara voluntários? Ou, antes, concorrentes?

É mais de perguntas que de respostas que queremos tratar num texto que pretendemos vir a desenvolver, quiçá, aqui, com outros contributos.

E que ganham os voluntários? "Nada", dirão os cépticos, "se ganham já não são voluntários". "Prazer, riqueza interior…", dirão outros voluntaristas. "Qualidade de vida" dirão os profissionais da saúde que chegam a recomendar o voluntariado como forma de vencer a angústia e a depressão.

E os professores são voluntários? De facto há voluntários que, de certa forma, são professores, ensinam os mais desfavorecidos, aqui ou além mar, nas ex-colónias, em Timor, nas aldeias mais isoladas, etc. Já pensaram quantos netos terão aprendido a ler e a escrever com os seus avós? E para quê? Porque ambos se divertiam! Porque ambos se sentiam bem. Porque ambos não distinguiam, e portanto não classificavam, o trabalho do lazer, a brincadeira do ensino e da aprendizagem. Simplesmente vivem esse momento que é também de voluntariado não consciente, de entrega com amor e carinho do avô ou da avó aos netos e vice-versa.

Mas, para se ser professor não basta ser voluntário (mas não será preciso?), é preciso ser profissionalizado. E ser profissional desse ofício passa pela distância ou também (e muito) pelo voluntariado? Quantos professores mal toca a campainha que separa o trabalho do ensinar a aprender do intervalo para recreio não ficam na sala de aulas a ouvir (muitas vezes apenas a ouvir) as dúvidas e por vezes sofrimentos dos alunos? Muitos! E serão estes voluntários do trabalho pedagógico? E quantos são os que dizem que fica para a próxima aula que chegou a hora do intervalo? Também são muitos.

Por vezes crê-se e diz-se que a estabilidade docente é fundamental para a qualidade do ensino-aprendizagem e que, portanto, os professores temporariamente colocados não poderão entregar-se ao projecto educativo, ao plano de actividades, etc. É verdade que a instabilidade não produz qualidade pedagógica mas também é verdade que às vezes são professores provisórios (em tempos, dizia-se assim em algumas escolas na conversa entre pares: o colega é colega ou é provisório?) que muito se entregam, voluntariamente, depois do horário de trabalho, muitas vezes pela noite dentro, a preparar materiais para eventos, comemorações, dramatizações, etc. que em nada lhes conta para a progressão na carreira. Digamos, antes, para a progressão formal na carreira pois quanto ao outro currículo, aquele em que poderia figurar uma rubrica relativa ao voluntariado, esse fica mais enriquecido. E, estamos em crer que não muito longe virá o tempo em que quer para aceder a determinados cursos, quer para ingressar em certos empregos, esta dimensão curricular virá (há casos em que já vem) a ser crucial.

Mas, longe de querermos deixar a ideia de que se defende aqui a profissão docente como algo de voluntário, sem preparação e sem remuneração (afinal de contas somos ambos professores), ou que os professores são os maus da fita, sempre deixamos a questão que alimenta o artigo: o que faz com que professores com salários iguais e estatutos semelhantes sejam ou não voluntários na vida de todos os dias?

P.S.: Aceitam-se respostas a estas perguntas para publicar neste espaço. Perguntas também.

Ana Vieira
anavieira@pluricanal.net
Ricardo Vieira
rvieira@esel.ipleiria.pt
Instituto Politécnico de Leiria

Às vezes dá certo

Adriano Rangel

AFINAL onde está a escola?
Fabiano Soares da Silva
GRUPALFA, pesquisa em alfabetização das classes populares. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro

Em uma de minhas aulas de alfabetização de jovens e adultos da favela da Maré, depois de discutir sobre migrações no Brasil, propus que escrevêssemos a nossa história de vida, relatando como chegamos ao lugar onde vivemos. Tinha planejado a aula, por isso nada poderia dar errado, até que, duas alunas não quiseram participar da atividade, alegando ser incapazes de realizar aquela tarefa e que seria melhor que eu fizesse "cópia" para que elas pudessem reproduzi-la, pois assim aprenderiam muito mais. Passamos então duas semanas discutindo o assunto. Eu tentava convencê-las do contrário, dizendo quanto perdemos quando lançamos mão da cópia.

Fizeram a atividade, e no final da aula, Erly, uma aluna de 69 anos, me dizia: «estou muito cansada, filho, não dá pra ficar insistindo numa coisa tão difícil de fazer, não tenho mais nada a perder, por isso, estou pensando em ir embora, você insiste numa coisa que não dá, faça "cópia", oras!».

A escola que Erly acreditava/conhecia, era uma escola de cópia, feita de cópia. E que, sem isso, não podia ser escola. Enquanto ela argumentava, eu tentava entendê-la, para dizer a ela que podia ser o contrário, que podíamos fazer diferente. Mas ela insistia. Me entregava as suas palavras pensando no quanto eu estava impondo um outro modelo de escola que não substituiria, de uma hora para outra, os anos que ela acreditou no que era escola e como deveria ser.

Erly tinha razão. A "cópia" era muito importante, mas o que ela não sabia era que a cópia só podia ser importante, quando a resignificamos.

Nessas horas estávamos a caminhos de nossas casas e ela retrucando: «faça cópia filho! » Então eu disse a ela: «- Então tá, dona Erly, vamos fazer uma cópia, vamos tentar fazer uma cópia diferente. Tente copiar aquilo que está dentro de você, dentro de sua cabeça e que ninguém pode copiar, pois só a gente sabe o que é que tem lá dentro.»

Erly me olhou espantada sem dizer uma palavra por alguns segundos e em seguida completava: «Então tá professor, vou embora descansar, porque estou com muita dor nas costas e talvez não venha amanhã». Nos despedimos. Fui embora com o pensamento vago, pensando não ter sido capaz de entender Erly, deixando-a mais confusa do que estava.

Passou uma semana sem a presença de Erly. Um dia, ela reapareceu pedindo a atenção para mostrar o que tinha feito em seu caderno. Disse que havia pensado no que eu tinha lhe dito na semana anterior e que tinha feito o que eu havia pedido. Tinha nas mãos um pequeno poema, que dizia ter muitos erros. Perguntei se ela poderia ler com sua própria voz para que todos ouvissem. Ela concordou, e leu a sua cópia feita de suas manhãs vistas pela janela de sua casa.

O seu rosto de sorriso largo denunciava que estava feliz e isso me contagiava e a seus e suas colegas que se sentiam a vontade para escrever outras histórias.

Penso que, Erly tenha entendido que é possível fazer uma escola diferente. Mas poderia não ter entendido, poderia não ter voltado. O fato é que por mais que eu intencionasse a busca desse novo sentido, acertei por acaso, "sem querer", como dizem as crianças. E assim, estávamos nós aprendendo, cada um a seu modo, o que poderíamos não ter descoberto. Mas enfim aprendemos, sem querer ou por querer, confirmando o que dizem os olhares atentos ao cotidiano da escola e que tanto tem valorizado essa história, "às vezes dá certo", e isso acontece, porque entendemos que é de repente que a gente aprende.

Continuamos trabalhando esse poema e reescrevemos atentando para a ortografia, mas a beleza do poema não reside na correção, está na originalidade de Erly.

Poema da manhã
que lindo dia da manhã
as crianças andando descalças pela praia vendo o sol nascer
que lindo dia da manhã
os passarinhos cantando nos galhos das árvores
que lindo dia da manhã
as rosas se abrem, as borboletas voando, os beija-flores se beijando
que lindo dia da manhã
a gente vendo o bondinho do Pão de Açúcar
que lindo dia da manhã
a gente vendo o cristo de braços abertos abençoando o Rio de Janeiro
que lindo dia da manhã.

(Erly de Oliveira Carvalho)
Rio de Janeiro, 9 de junho de 2005

ÉTICA

Vínculo entre psiquiatras e laboratórios levanta suspeitas na elaboração de manual

De acordo com um estudo publicado nos Estados Unidos, mais da metade dos psiquiatras que participaram na redacção de um manual de referência sobre o diagnóstico de doenças mentais publicado em 1994 neste país, intitulado "Diagnostic and Statistical Manual" (Manual de Diagnóstico e Estatística), tiveram pelo menos uma relação de natureza financeira com um laboratório farmacêutico entre 1989 e 2004. Em geral, este vínculo consistiu no fornecimento de recursos aos psiquiatras para os seus trabalhos de investigação, diz o estudo publicado no jornal "Psychotherapy and Psychosomatics". Segundo o jornal The New York Times, 400 mil psiquiatras usam este manual para diagnosticar problemas mentais.

Apesar de não acusar directamente as duas partes de conflito de interesses, Lisa Cosgrove, psicóloga da Universidade de Massachussetts e principal autora do estudo, afirma ser "chocante" o facto de os editores não terem tido uma "política de transparência".

Fonte: AFP

RELIGIÃO E MORAL OCUPAM LUGAR CENTRAL NA VIDA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS AMERICANOS

De acordo com uma sondagem conduzida pela Universidade de Harvard, as questões de religião e moral encontram-se no topo das preocupações da maioria dos estudantes universitários americanos, que, no entanto, afirmam que elas não devem ser misturadas com política.

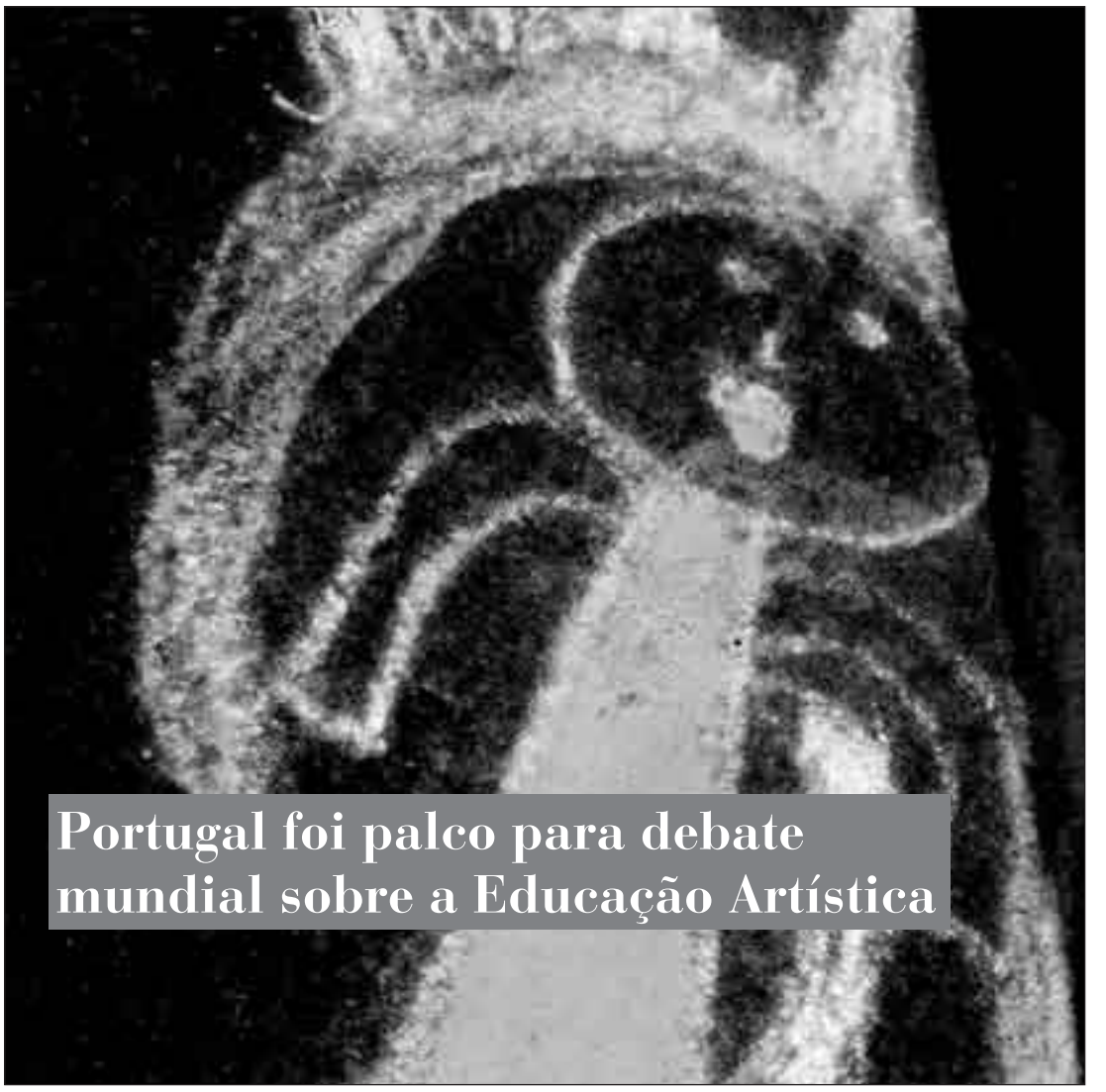
Segundo o estudo, realizado pelo Instituto de Ciências Políticas de Harvard, junto de 5,1 milhões de estudantes de 1200 universidades americanas, para 70 por cento dos estudantes a religião ocupa um lugar principal na sua vida, 25 por cento refere ter descoberto esta dimensão espiritual após a sua entrada no ensino superior, contra 7 por cento que afirma o contrário. A maioria afirma que temas como o aborto, o casamento homossexual e a investigação sobre células estaminais levantam sobretudo questões de ordem moral mais do que políticas, colocando-as no mesmo plano de igualdade em relação a assuntos como a negligência do governo americano nos esforços de ajuda à cidade de Nova Orleães (devastada no ano passado pelo furacão Katrina), a guerra no Iraque, o ambiente ou a educação.

"A religião e a moral revelam-se não só muito importantes na vida dos universitários americanos, como essenciais na formação da sua opinião em matéria política", refere Jeanne Shaheen, coordenadora deste estudo realizado a nível nacional.

Ainda de acordo com os resultados do inquérito, 46 por cento dos estudantes afirma-se optimista em relação ao futuro do seu país, com os apoiantes do Partido Republicano a revelarem-se mais optimistas (67%) relativamente aos que se afirmam democratas (37%). Sete em cada dez estudantes afirma também querer a retirada total ou parcial das tropas americanas do Iraque e 72 por cento são favoráveis a uma abordagem multilateral dos assuntos internacionais.

A popularidade do presidente George W. Bush está em baixa, com apenas 33 por cento a aprovar as medidas tomadas pelo presidente. As preferências vão para a democrata Hillary Clinton e o republicano John McCain, apontados como candidatos às presidenciais de 2008, recolhendo cada um 40 por cento das preferências.

Fonte: AFP



Portugal foi palco para debate mundial sobre a Educação Artística

IE / FN

Portugal foi palco para um debate mundial sobre a Educação Artística durante o mês de Março de 2006. De 1 a 5 de Março realizou-se o Congresso Internacional InSEA 2006 sobre o tema 'Diálogos Interdisciplinares em arte educação' na cidade de Viseu. Logo a seguir realizou-se em Lisboa, no Centro Cultural de Belém, a «Conferência Mundial de Educação Artística» promovida pela Unesco.

Em Viseu, o Congresso da InSEA (International Society for Education through Art) [HYPERLINK "http://insea2006.apecv.pt/" http://insea2006.apecv.pt/] , promovido pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual [http://www.apecv.pt/], juntou 500 participantes de 54 países, na sua maioria professores de disciplinas da arte educação (Artes visuais, Dança, Drama, Música e Multimédia) ; agentes educativos e representantes de serviços culturais e de serviços educativos de museus. A conferência da UNESCO reuniu centenas de cientistas, professores e artistas. O objectivo principal da conferência foi o de sensibilizar os governos para a importância da educação artística no ensino.

É importante pensar em criar um sistema novo de ensino que inclua de forma eficaz a educação artística em todos os níveis. Mas muito há a fazer em Portugal neste domínio.

No Ensino público, Portugal é privilegiado e foi pioneiro na educação artística dentro da área curricular. No entanto, as disciplinas de educação artística, como a Educação Musical e a Educação Visual, são vistas como disciplinas menores sem grande peso no currículo. Têm uma carga horária muito limitada e tende cada vez mais a decrescer. No primeiro ciclo há necessidade de mais professores especializados para apoiar a monodocência. No segundo ciclo, a Educação Visual está actualmente aglutinada com a Educação Tecnológica e, na prática, é quase impossível fornecer aos alunos ensino de qualidade tanto na Educação Visual como na Educação Tecnológica. Urge separar as duas disciplinas para obter melhores resultados e ir ao encontro da aplicação das competências essenciais. No terceiro ciclo, as disciplinas da educação artística surgem como opcionais e com reduzida carga horária.

Até há bem pouco tempo nas escolas básicas (segundo e terceiro ciclo) existiam muitos clubes extra-curriculares de educação artística, clubes esses referenciados por Teresa André na sua entrevista ao Público de 6 de Março de 2006. Tais clubes eram espaços de aprendizagem e exploração importantes. No entanto, neste ano lectivo os professores são obrigados a dar aulas de substituição e ficam sem tempo na sua componente não lectiva para continuarem o bom trabalho que vinham a desenvolver nas escolas.

Existe também necessidade de rever o quadro existente de formação de professores, a formação inicial e a formação contínua. É necessário reforçar as componentes de educação artística nas Escolas Superiores de Educação e é também necessário investir mais na formação de professores ao longo da vida.

A Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV) é uma associação profissional com 1200 sócios em Portugal e nas ilhas. A APECV tem o Centro de Formação de Professores Almada Negreiros e ao longo dos últimos cinco anos promoveu anualmente entre dez a quinze acções de formação na área da educação artística destinadas a professores dos vários níveis de ensino. Até 2005 o volume de formação foi representativo no contexto nacional, as acções de formação eram co-financiadas pelo Governo Português e pela Comunidade Europeia (PRODEP). Assim, os professores puderam fazer formação contínua sem encargos financeiros para eles. No entanto, neste ano lectivo nenhuma das acções de formação do plano de formação do Centro Almada Negreiros foi financiada pelo PRODEP porque a educação artística não foi considerada área prioritária pelo governo português. As acções do Centro Almada Negreiros são neste momento pagas pelos formandos, e nem todos os professores se podem dar a este luxo, sobretudo os professores em início de carreira cujos salários são pequenos.

Para concluir, gostaria de deixar bem claro que a educação artística existe em Portugal, mas ela pode ser melhor. Acredito que na sequência do congresso da InSEA em Viseu, e da conferência da UNESCO em Lisboa, novos caminhos e possibilidades se vão abrir na educação artística em Portugal.

ARTES
Teresa Torres Eça
Vice-Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV); representante da Europa no Conselho Mundial da International Society for Education through Art (InSEA)
teresatorreseca@sapo.pt

Se os críticos, da esquerda e da direita, que já antes dos resultados, imediatos e futuros, da viagem do primeiro-ministro de Portugal a Angola, com uma comitiva de 78 personalidades, pareciam estar a preparar-se para se atirarem à iniciativa como gato a bofe, acabaram por não concluir o que era esperado: se essa viagem deveria ou não ter ocorrido. Em vez disso, sem nunca chegarem ao essencial, espraiaram-se em divagações teleológicas que a agenda da visita não comportava, porque o seu objectivo era um só: fazer negócios.

De resto, nem os sinais eram inequívocos: uma comitiva constituída por ministros ligados à economia e às finanças e por industriais, comerciantes e banqueiros, não faria supor o mesmo objectivo que teria uma embaixada de representação mais abrangente, como seria se nela fossem incluídos os ministros da Educação e da Cultura e uma plêiade de intelectuais ligados às letras, às artes e às ciências.

Portugal-Angola: os sinais e os símbolos

EM PORTUGUÊS
Leonel Cosme
Investigador, Porto

À margem do grande tópico da agenda, falou-se na possibilidade de Portugal enviar para Angola 200 professores. Curiosamente, o mesmo número que o presidente Agostinho Neto tinha solicitado em 1975 e que Portugal não atendeu, vindo a ser substituídos por internacionalistas cubanos. E falou-se também, a propósito do funcionamento da Escola Portuguesa, que já está pronta há vários anos, no "capital" da língua oficial comum, que "rende" menos do que muito boa gente pensa, pois os grandes negócios do petróleo, dos diamantes ou dos minerais apetecidos, que são feitos com americanos, ingleses, franceses ou chineses, não se entabulam em português...

Um mérito ninguém negará ao "instrumento veicular": o privilégio de portugueses e angolanos se lerem nos olhos quando José Sócrates afirma num jantar solene: "Podemos dizer que esta visita é um sucesso e marca um novo impulso nas nossas relações bilaterais. As portas estão abertas." E Fernando da Piedade dos Santos "Nandó" responde: "Estivemos juntos 500 anos, estamos juntos hoje e estaremos para o resto da vida." Este mútuo conhecimento através dos olhos é a melhor herança dessa relação de 500 anos...

Entenda-se, pois, que esta viagem do primeiro-ministro não tem a mesma representação nacional, e por isso as mesmas exigências, que teria se envolvesse o presidente da República. Circunscrita a um objectivo específico, ela poderá ser comparada à que fez, pela segunda vez, em 1575, Paulo Dias de Novais, já acompanhado por uma centena de colonos dispostos a fixar-se na terra angolana. Na primeira viagem, como é sabido, Novais entrou em guerra com o rei do Ndongo, Ngola Kiluanji, que o manteve cativo durante sete anos, antes de o deixar regressar a Portugal com a promessa de que regressaria com melhores ânimos e propostas de interesse comum.

Curiosa também é a similitude dos contactos prospectivos que antecederam a viagem de Sócrates, feitos por José Lello e Freitas do Amaral, com os realizados em 1520 pelos emissários do rei de Portugal ao reino de Ndongo, Baltazar de Castro e Manuel Pacheco.

Provavelmente ninguém da comitiva terá pensado nesta coincidência histórica. Todos estariam mais atentos aos "sinais" do que aos "símbolos". Por hipótese, ela não escapou ao primeiro-ministro angolano, quando proporcionou que o seu homólogo português plantasse um imbondeiro... Se fosse uma mulemba, ninguém duvidaria de que a escolha dessa árvore emblemática, cuja copa frondosa e permanente convida o povo angolano para à sua sombra discutir e resolver as grandes "makas", teria também um significado histórico. Não sendo menor o que a tradição angolana lhe confere por ter sido a árvore que a rainha Nzinga Mbandi plantou em Luanda (dando o nome ao Alto da Mulemba), para celebrar as tréguas com os portugueses, no século XVII, no seguimento da expulsão dos holandeses, a quem ela, temporária e estrategicamente, se aliara. A escolha de um imbondeiro, se não foi simplesmente casual, já teria outra leitura: é "eterno", com a idade o seu tronco atinge espessura inaudita, oferecendo cavidades que servem de abrigo a pessoas e animais, da sua casca extrai-se um líquido que dessedenta, o seu fruto ajuda a matar a fome e das folhas fazem-se medicamentos. Ao contrário do que pode sugerir o aspecto "terrífico" que, quando despojado das suas folhas, impressiona os passeantes, o imbondeiro é, de facto, um símbolo bendito da perenidade, resistente tanto a procelas e queimadas como às investidas dos madeireiros.

Meras coincidências?

IE / FN

Os "sinais" que José Sócrates e a sua embaixada de negócios procuravam não se detinha em símbolos. A "real politik" de um Governo que, embora socialista, não teria o arrojo de receitar aos angolanos poções mágicas que, em Portugal, ainda não resolveram muitos problemas que continuam na agenda dos voluntarismos (como a burocracia, a corrupção, a fraude, o amiguismo, etc.), não lhe permitia sequer citar Agostinho Neto num discurso ao povo angolano em 1976:

" Se não houver comida, se não houver casas, se não houver transportes, se não houver estradas, todos os meios materiais para aumentar o nível de vida do nosso Povo, não podemos construir o socialismo."

Aliás, só essa contenção da delegação do Governo português, em matéria de símbolos, poderia explicar que José Sócrates (que se saiba) não fosse depor um ramo de flores junto à estátua do primeiro Presidente e fundador do Estado Angolano, que como Poeta Maior escreveu um livro – Sagrada Esperança – cuja mensagem há-de ser lida pelos angolanos como a de Os Lusíadas pelos portugueses.

RELIGIÃO e CIÊNCIA

Cientistas tentam explicar milagre de Cristo sobre a água

O milagre de Cristo caminhando sobre as águas do Mar da Galileia pode ter sido possível por causa do congelamento de parte desse lago de água doce. «Jesus dirigiu-se a eles caminhando sobre o mar», relatam os evangelhos. Segundo Doron Nof, professor de Oceanografia Física da Universidade da Florida, Cristo pode ter caminhado sobre o gelo provocado por um fenómeno peculiar no Mar da Galileia. No seu estudo sobre as propriedades pré-históricas de lagos, publicado na edição de Abril de uma revista especializada em paleolimnologia, Nof afirma que as baixas temperaturas na região, registadas na época de Cristo, podem ter congelado partes do Mar da Galileia.

Dizer se Cristo caminhou ou não sobre a água «é trabalho para os teólogos, arqueólogos, antropólogos e fiéis». «Como cientistas, só assinalamos os processos únicos que provavelmente ocorreram nessa região várias vezes durante os passados 12 mil anos», disse Nof.

AFP

Erva daninha

CRESCE PLÁGIO DE TRABALHOS ESCOLARES ATRAVÉS DA INTERNET

A Internet, considerada uma fonte inesgotável de conhecimento, está a tornar-se também numa crescente fonte de plágio de trabalhos escolares e num pesadelo para os professores. Sobretudo nos países nórdicos e anglo-saxónicos, onde, desde 2001, um estudo americano alertava para o facto de cerca de 41 por cento dos estudantes ter admitido o plágio de artigos ou trabalhos retirados da Internet, contra 10 por cento em 1999.

Em França, um estudo conduzido pela Sociedade Seis Graus refere que três em cada quatro estudantes admite recorrer à cópia de artigos da Internet para realizar os seus trabalhos. Perto de 90 por cento dos 191 professores inquiridos neste estudo reconhece, por seu lado, já ter sido confrontado com esta suspeita.

Ainda de acordo com o estudo, os estudantes afirmam que em cada 12 trabalhos entregues em média anualmente, três em cada quatro continha no mínimo uma passagem retirada na íntegra da Internet. Perto de metade dos estudantes dizia fazê-lo por "facilidade", um quarto deles por "falta de tempo".

De facto, o esquema torna-se tanto mais fácil quanto sítios da Internet como "www.pickdoc.com", "www.cheathouse.com" ou ainda "http://www.oboulo.com" fornecem trabalhos escritos – desde ensaios a teses e dissertações – nos mais variados domínios, triados por disciplina e nível escolar.

Face a esta situação, os professores parecem desarmados. Alguns, como Michelle Bergadaa, professor da Universidade de Genebra, decidiram agir, criando, em 2004, um sítio com informação detalhada e alguns testemunhos sobre esta questão, que pode ser consultado em "http://www.responsable.unige.ch".

O apelo à consciência individual, porém, não resolve o problema. A única solução para este tipo de fraude passa por programas de detecção de plágio na Internet. É o caso do sueco Urkund, do francês Compilatio ou do americano Turnitin, que, a troco de uma anuidade entre os 50 e os 150 euros, garantem conseguir fazer corar de vergonha os prevaricadores.

Fonte: AFP

Entre incontáveis absurdos, dizem os Excelentíssimos Senhores Juízes: «na educação do ser humano justifica-se uma correcção moderada que pode incluir alguns castigos corporais ou outros.» (...) Quais seriam os "alguns" castigos corporais que "podem" estar incluídos no pacote dos correctivos aceites? Bater pode, arranhar não – seria isso? E o que são os "ou outros" castigos permitidos? Despir e amarrar as crianças numa coleira, como fizeram os soldados americanos aos presos iraquianos – isso pode?

Em que ano estamos mesmo?

Já em espírito de Páscoa, eis que abro o jornal esta manhã e leio: "Supremo diz que são lícitos 'correctivos' corporais dados a crianças deficientes" (Jornal "O Público": 12 de Abril de 2006). A reportagem informava que o Supremo Tribunal de Justiça português considerou perfeitamente normais os maus-tratos a vários menores, por parte da "responsável" de um lar de crianças com deficiências mentais (a tal senhora era responsável por dar palmadas e bofetadas nas crianças, por trancá-las em quartos escuros e por amarrar-lhes os pés e as mãos para não perturbarem o seu "descanso matinal").

IE / FN

Atónita, paro a leitura e penso, em dúvida: "em que ano estamos mesmo? 1806, 1906 ou 2006?"

Volto a ler. Entre incontáveis absurdos, dizem os Excelentíssimos Senhores Juízes: "na educação do ser humano justifica-se uma correcção moderada que pode incluir alguns castigos corporais ou outros."

Paro de novo, com mais dúvida do que antes. O que será que estas Excelências quiseram dizer com "educação"? O que será que entendem por "ser humano"? Será que a "correcção moderada" é aquela que fere sem deixar marcas, ou é a que corrói por dentro sem aparecer por fora? Quais seriam os "alguns" castigos corporais que "podem" estar incluídos no pacote dos correctivos aceites? Bater pode, arranhar não – seria isso? E o que são os "ou outros" castigos permitidos? Despir e amarrar as crianças numa coleira, como fizeram os soldados americanos aos presos iraquianos – isso pode? Ah, é verdade: amarrar não pode (dizia a reportagem que a tal "responsável" foi punida por ter amarrado os pés e as mãos de uma criança; pelas outras práticas não).

Retomo a leitura: "…cremos bem que estão postas de parte, no plano científico, as teorias que defendem a abstenção total deste tipo de castigos moderados."

Minha primeira reacção: vou passar a vender castanhas assadas no Rossio e, quem sabe, consigo um bom preço também pelo meu diploma de Doutora em Educação. Mas, depois de respirar bem fundo e contar até mil, lembrei-me que quem fala em "crença" no plano científico não tem fundamento científico para pôr de parte qualquer teoria que seja. Lembrei-me que estamos no Século XXI e que, no presente momento, "as teorias que defendem a abstenção total deste tipo de castigos moderados" são apenas e tão-somente todas elas – o que, convenhamos, dificulta um bocado pô-las de parte. Por fim, vem lá escrito que os Excelentíssimos Senhores Juízes consideram que se as estaladas não forem dadas, aí sim é que se poderá configurar "negligência educacional". E mais: que fechar crianças em quartos é um castigo normal de um "bom pai de família".

Fechei o jornal meio atordoada. Olhei longamente para a minha filha que estava feliz da vida a brincar à beira do meu marido e pensei:

"Não me faltava mais nada. Agora, além de tudo, tenho eu em casa um péssimo pai de família!"

A ESCOLA que (a)prende
Luzia Lima
Instituto Piaget/Almada
FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva – FMH/UTL.
luzialima@netcabo.pt

Ana Alvim

Copyleft dá os primeiros passos em Portugal

O Copyleft é um movimento que defende a flexibilização das leis de propriedade intelectual e encara os utilizadores de conteúdos como potenciais criadores. Por oposição ao copyright, que autoriza o uso de conteúdos mediante o pagamento de direitos de autor, o princípio do Copyleft baseia-se na livre utilização, difusão e até modificação da obra original. Onde o primeiro diz "proibido", o segundo afirma "permitido". A ideia, posta em prática desde há alguns anos em vários países, só recentemente tem vindo a ser divulgada em Portugal. António Cunha, 36 anos, tem sido um dos seus impulsionadores. Co-organizador do Festival "Copyriot", que decorreu em Lisboa e no Porto no final de Abril – naquela que foi a primeira tentativa para dar a conhecer este conceito –, explica nesta entrevista a origem do Copyleft, os princípios que o orientam e aponta alguns caminhos para o futuro deste movimento no país.

Em que contexto surge o Copyleft?
O Free Documentation Licence (Licença de Documentação Livre), ou "Copyleft", inspira-se no movimento do software livre, iniciado por um professor do Massachusetts Institute of Technology que, em meados dos anos oitenta, desenvolveu uma licença denominada General Public Licence aplicada à tecnologia informática. Mais tarde, alguns programadores informáticos, baseados nesse conceito, criaram programas e sistemas operativos de utilização livre como o Linux ou o Modzilla.
Este princípio permite que os programas de software criados sob esta licença possam ser modificados e distribuídos livremente. Apesar de ter surgido inicialmente aplicado à documentação do software livre, o Copyleft ultrapassou esse limite e estendeu-se entretanto a outro tipo de conteúdos, nomeadamente artísticos, literários e musicais.

Quais são os seus princípios orientadores?
O Copyleft consiste numa licença que permite a livre reprodução, divulgação e alteração de qualquer tipo de criação cultural ou tecnológica, garantindo, apesar disso, o reconhecimento da sua produção e autoria.
Desta forma, ao contrário do que acontece com o copyright, que é um sistema fechado de direitos de autor, torna-se possível a sua difusão junto de um maior número de pessoas.
Trata-se, no fundo, de uma ideia que concebe todos os utilizadores da cultura como potenciais criadores, abdicando dos direitos de propriedade em favor da livre circulação das criações intelectuais.

Mas, segundo esta lógica, os autores não perdem dinheiro?
Não necessariamente, porque o Copyleft é constituído por diferentes tipos de licenças que permitem ao autor estabelecer os usos que autorizam e os que limitam a sua obra.
Estas licenças estão consagradas pela Creative Commons, uma organização sem fins lucrativos fundada em 2001 nos Estados Unidos por Lawrence Lessig, professor de direito da Universidade de Stanford e defensor da extensão das leis de propriedade intelectual.
Quando o autor escolhe a licença, decide se alguém pode ou não fazer uso comercial da sua obra, se a pode modificar ou se a obra derivada deve ou não ter o mesmo tipo de licença relativamente à original.
No caso de ela ser comercializada, existe a obrigação de fazer referência aos autores e deixar claro que qualquer alteração produzida a partir do original tem de ser libertada para a sociedade de acordo com o mesmo princípio.
Não é possível, assim, partir do produto base, fazer uma alteração, patenteá-lo com uma licença copyright e vendê-lo sob essa licença.

Mas não se corre esse risco?
Esse risco só ocorre em países onde não existe legislação específica para este tipo de licen-

Ana Alvim

“O oposto do copyright não é necessariamente o caos”

FACE A FACE
Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

ça, como é o caso de Portugal, onde, no caso de se autorizar a reprodução de um conteúdo através do Copyleft, facilmente alguém se pode apoderar dele e registá-lo em seu nome. Nestas situações, torna-se muito difícil provar a autoria original.
Em outros países onde ela está legalmente consagrada – o Brasil e a Espanha são dois desses exemplos –, corre-se exactamente o mesmo risco relativamente ao copyright fechado, isto é, de haver uma utilização indevida da obra sem conhecimento do respectivo autor. Mas aqui, tal como acontece com o copyright, o autor pode, por via legal, desencadear um procedimento criminal contra o infractor.

Tendo em conta os contornos inovadores associados a este conceito, ele tem tido aceitação?
Sim, e a prova é que ele já está em prática em vários países. Ao contrário do que muitas pessoas possam pensar, o oposto do copyright não é necessariamente o caos. O objectivo não é acabar com os direitos de autor. Qualquer pessoa tem legitimidade para escolher a sua actividade e de ganhar dinheiro com isso. O que se propõe é divulgar uma alternativa legal ao actual sistema de propriedade de direitos intelectuais
Além disso, a facilidade de cópia nos meios digitais torna praticamente inútil o copyright fechado, porque as violações de licença e as cópias sem autorização continuam. Deveria assumir-se que é quase impossível evitá-lo e apostar noutro tipo de alternativas.

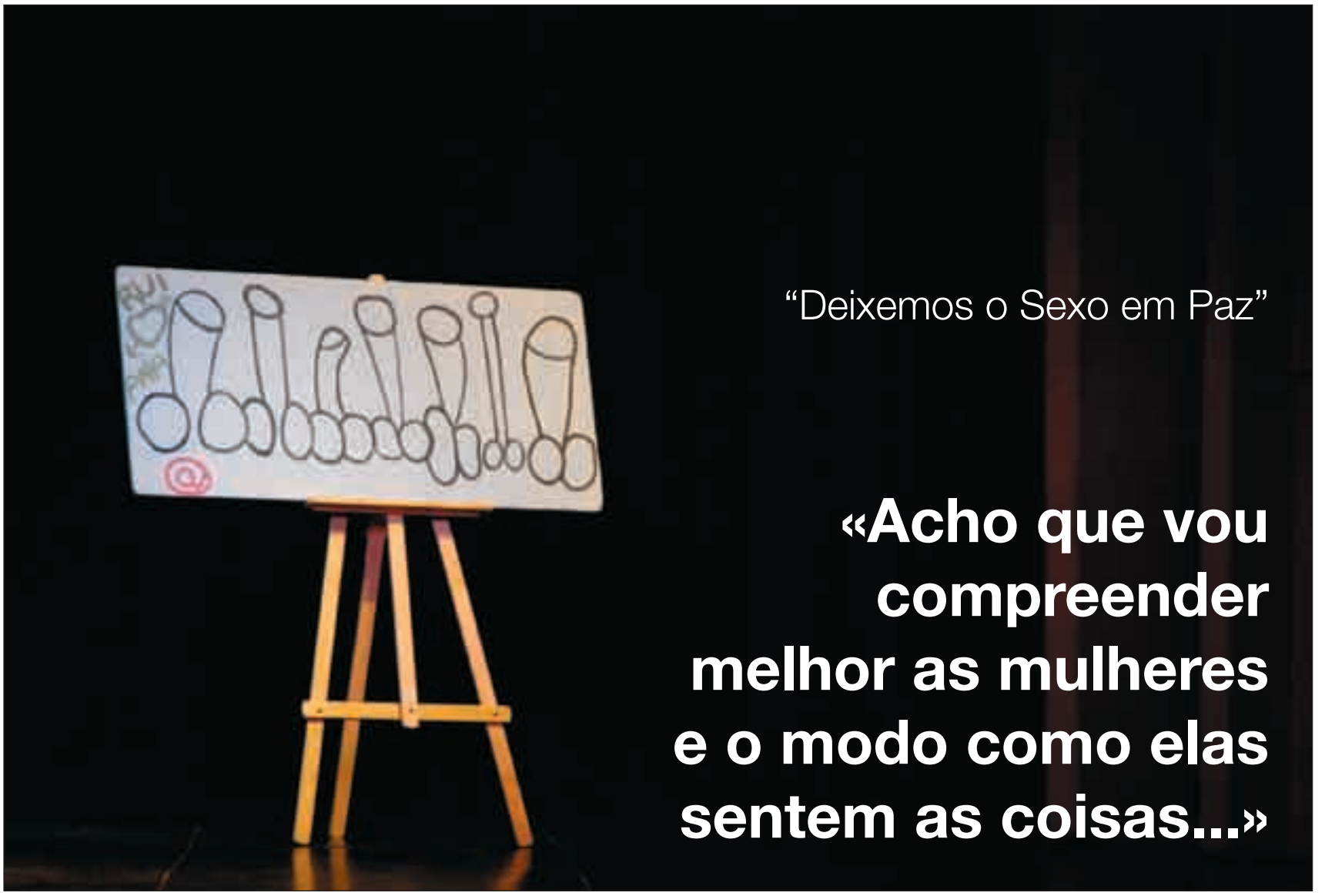
De uma forma mais abrangente, a filosofia do Copyleft acaba por defender que o conhecimento como tal não pertence a ninguém…
Sim, essa é a questão de princípio que deu origem ao movimento. Se, por absurdo, alguém se lembrasse de patentear o abecedário, passaríamos a pagar para poder escrever. É o que se passa actualmente com algumas descobertas no campo da genética e da agricultura, que deveriam ser do domínio público mas estão nas mãos de algumas empresas. Porém, as bases científicas que deram origem à descoberta de determinados medicamentos ou sementes são fruto de centenas de anos de uma base comum de conhecimento que não deveria poder ser patenteado. Essa base é social. E algo que é do domínio público não pode ser privatizado.

Em que fase está o desenvolvimento do Copyleft em Portugal?
Em Portugal estão ainda a dar-se os primeiros passos. Creio que as licenças Creative Commons foram já adaptadas para a legislação portuguesa.

Sei que foi um dos responsáveis pela co-organização do Festival Copyright, realizado em Lisboa e Porto no final de Abril. Quais foram os objectivos e, já agora, porquê a adulteração da designação original?
Na língua inglesa “riot” significa sublevação. Copyriot, portanto, no sentido de tentar que este evento constituísse uma sublevação de consciências, de alerta, mostrando que existem alternativas ao copyright e conceitos mais livres de direitos de autor.
Porque actualmente acontecem coisas extraordinárias, como o facto de uma banda não poder actuar se não estiver registada na Sociedade Portuguesa de Autores, ou de pessoas como a Margarida Rebelo Pinto poderem registar o nome de forma a não poderem ser citadas em obras que criticam a sua produção literária.
O objectivo do festival, que inicialmente era para ser exclusivamente musical e acabou por se alargar a outras áreas artísticas, foi o de divulgar esta ideia e, ao mesmo tempo, abrir a porta a pessoas que têm um menor nível de reconhecimento público, dando-lhes a conhecer um meio que possibilita uma divulgação mais alargada por comparação ao copyright e às cadeias de distribuição tradicionais.

Quais são agora os próximos passos?
Apesar de poder falar apenas a título individual, penso que este festival procurou ser o início de um movimento que funcione como uma espécie de observatório e de grupo de pressão, tentando juntar pessoas, despertar atenções, distribuir informação e alertar o público para, entre outras coisas, o ridículo que se torna sempre que alguém se lembra de patentear um nome ou para o perigo que representa uma empresa patentear uma semente.
Por outro lado, é necessário iniciar o trabalho de sensibilização dos criadores artísticos, já que muitas vezes eles acabam por se limitar à lógica dominante apenas por desconhecerem outras alternativas.

(Sobre este tema ver tb. página 15)



IE/BO

Teatro Sá da Bandeira, Porto. São dez horas da manhã e a sala de espectáculos vai-se enchendo de turmas de alunos dos 2º e 3º ciclos e secundário. A hora é a do início da peça “Deixemos o Sexo em Paz”, uma adaptação do original do dramaturgo italiano Dario Fo, a cargo da companhia de teatro Maria Paulos. Mas a algazarra entre a assistência não abranda. Há quem ainda procure um lugar para se sentar. Outros, já com lugar marcado, andam em pé por entre as filas a “fazer amizades”. Um grupo de rapazes animado “ataca em força” um grupo de raparigas de uma das filas à sua frente. Sucedem-se as apresentações. “Sérgio, esta é a Cláudia…” Risos. Beijinhos. “Elas que vos dêem os números dos telemóveis!”, grita um dos jovens, que ficou sentado no grupo dos corajosos. Mas antes dos contactos chegarem a vias de facto, as luzes apagam-se. “Olha a mãozinha!”, grita uma voz na escuridão entre uma onda de assobios, gritinhos e toques de telemóveis.

“Não se falar de sexualidade é uma forma de transmitir que é algo sobre o qual não se deve falar, o que é errado!” Rosana Santos, psicóloga e coordenadora do Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico da Casa do Alto, Maia, prefere, no entanto, falar em “educação para os afectos”. As diferenças? “Os jovens sentem necessidade de procurar alguém que lhes dê informação credível sobre educação sexual, porque a que circula entre eles é muitas vezes errada”, admite a psicóloga, “mas os estudos nesta área dizem que mais importante do que dar a informação é trabalhar as suas atitudes”, acrescenta. Algo que Rosana Santos ilustra com algumas ideias, como a de “saber dizer não às pressões”, “ser assertivo” ou “ter respeito mútuo”.

Voltando ao Teatro Sá da Bandeira. Na sala já não há luz. No palco, Maria Paulos, a actriz, dá início a um monólogo que em vários episódios curtos farão o riso mas também o silêncio da assistência. A actriz tem uma justificação para essa dualidade que a peça tem despertado: “Sendo uma comédia, o sexo é tratado de forma séria.” Durante mais de uma hora num tom ora solene ora bem humorado são apresentadas várias situações do quotidiano como a dos pais perante o sexo, a menstruação, a virgindade, a primeira experiência sexual, a relação com o outro sexo, a insegurança dos rapazes, a impotência, o orgasmo e o aborto.

Com tabu...

Começando pelo início. No Paraíso estavam Adão e Eva. E as questões do sexo remontam mesmo ao “pecado original”, ouve-se em voz off. Mas avançando no episódio. Os pais e o sexo. A personagem em palco relata a forma como a mãe a prevenia contra os males da sexualidade. “Ao rabo chamava ‘bombom’, à parte da frente ‘passarinha’, quando cresci dizia: tem cuidado filha que os homens só querem uma coisa! Mas nunca me disse que coisa…”

Os encarregados de educação. Foi algo que despertou a sua atenção. Ana Reis é professora de Biologia na Escola Secundária da Boa Nova, em Leça da Palmeira. Levou as suas turmas ao teatro para os “consciencializar”. A surpresa foi o facto de numa das turmas com 29 alunos só 13 estarem a assistir à peça. “Os encarregados de educação não autorizaram os restantes”, diz, esclarecendo que tal facto não se deveu a dificuldades monetária, “penso que os pais não estão abertos a estes temas”. Rosana Santos concorda com esta ilação. “Muitas vezes os pais acham que se não falarem sobre as coisas, elas deixam de existir!” Outro medo dos pais é pensar que falar de sexualidade com os seus filhos poderá fazer com que estes iniciem mais cedo a sua vida sexual. “É uma ilusão”, esclarece a psicóloga.

André, 13 anos, estava entre os seus colegas do Colégio Amorim, na Póvoa de Varzim, a falar sobre a peça entre risos contidos. O grupo de rapazes aceita partilhar as opiniões que trocam entre si. “Achei interessante o modo como a actriz representou e o que disse foi importante porque há pais que têm vergonha de falar com os filhos sobre o que ela falou.” João, 13 anos vai concordando gestualmente com o amigo e intervém: “A minha mãe já falou comigo sobre sexo uma ou duas vezes.” Já com os amigos, “falamos muito sobre sexo”, garante com um sorriso malandro. “E falamos em Português e em Ciências”, acrescenta Luís, 15 anos, como que a querer lembrar ao amigo que o tema não é para brincadeira. Ainda assim, diz Luís, “não queria ter uma disciplina de educação sexual”. “Prefiro ouvir o que ouvi numa peça do que ter de ouvir um professor a falar!” A razão parece evidente. Para eles seria mais constrangedor de outra forma. E assim, justifica Luís, “aprende-se mais”. E conclui com uma aparente contradição: “Ficou tudo na memória, mas nada em especial.”

Rita Pequeno é professora de Português do grupo de rapazes e directora pedagógica do colégio que frequentam. Gostou da peça, tal como os seus alunos, mas aponta uma lacuna que lamenta não ter sido preenchida. “Os valores e os sentimentos ficaram um bocado esquecidos…” Maria Paulos, a actriz, discorda totalmente. Opiniões à parte. O que, no entender da professora, não foi abordado na peça será discutido na sala de aula. “Os miúdos gostaram da actuação, mas se a sociedade está a ser levada para o caminho da falta de afectos e da desvalorização do amor, cabe ao professor trabalhar isso com os alunos!”

“É muito difícil falar em temáticas mais apropriadas para um ciclo ou outro”, diz Rosana Santos quando questionada sobre o que ensinar no âmbito da educação sexual nos diferentes níveis de escolaridade. “Para os pré-adolescentes do 5º e 6º ano, é mais importante falar de questões genéricas sobre os afectos como o facto de eles poderem aceitar ou rejeitar determinadas situações em que se podem ver envolvidos.” Tendo em conta que é pelos 13, 14 anos que os adolescentes começam a “despertar para a sexualidade”, a psicóloga reservaria para o 8º e 9º ano a abordagem das questões relacionadas com os métodos contraceptivos e as doenças sexualmente transmissíveis.

Na Escola Básica 2+3 da Senhora da Hora, Matosinhos, são estas mesmas temáticas que estão a ser trabalhadas na área de projecto. “Estamos a fazer cartazes e exposições em Power Point para divulgar informação entre a comunidade escolar”, aponta Andreia Filipe, professora de Educação Visual e

IE/BO

Tecnológica. Os alunos que trouxe a ver a peça têm 12 e 13 anos. “Todas as idades são apropriadas para se falar sobre sexualidade, desde que os conteúdos estejam adaptados”, desdramatiza Emídio Dias, professor de História na mesma escola.

... e sem ele

“Não concordo que só os professores das áreas das Ciências estejam habilitados para falar sobre educação sexual.” Não é consensual a opinião de Rosa Duarte, professora de Língua Portuguesa no curso de Educação e Formação, destinado a jovens em risco de abandono escolar, da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. “Falar sobre sexualidade é também falar de formação e desenvolvimento afectivo dos alunos e enquanto professores, ninguém pode dizer que não está preparado para trabalhar estas áreas.” Rosa Duarte está “à vontade”, garante. A cargo dos professores de Ciências a vertente biológica, diz, insistindo em eleger a componente emocional como a “mais importante”. Porquê? “A maioria dos jovens sabe como prevenir as doenças sexualmente transmissíveis e evitar a gravidez, essa informação já lhes chegou, e no entanto, continuam a fazer sexo sem protecção e a engravidar contra a sua vontade.”

Na opinião de Rosana Santos, os professores, a par dos pais, enquanto “educadores mais presentes na vida dos jovens” seriam as pessoas mais adequadas para falar sobre sexualidade. “Isto se pais e professores se sentirem à vontade e recorrendo eventualmente ao auxílio de outros profissionais munidos de outro tipo de formação e informação”.

Confessam pouco ter “aprendido de novo” com o consensual “bem representado” monólogo. Dois alunos da Escola Secundária da Boa Nova, suprimem a vergonha que contagia todos os seus colegas e não fogem a algumas questões. Ana Raquel, 15 anos, achou “muito interessante” a informação sobre a sexualidade masculina, sobretudo no que toca aos porquês da ejaculação precoce nos rapazes. “Não que a peça tivesse alterado a minha maneira de ver o sexo, mas achei uma boa forma de abordar a questão para evitar a timidez”, resume a aluna. Foram também as “dicas” sobre a sexualidade feminina que mais interessaram Diogo, 18 anos, da mesma escola. “Acho que vou compreender melhor as mulheres e o modo como elas sentem as coisas.” Enquanto os amigos fogem às questões, Diogo ganha ainda mais coragem. “Entre os rapazes ainda há muito aquele sentimento do ‘somos machos’ e acho que não se dá muita importância ao sexo oposto.” A sua visão sobre o sexo “saiu alterada”. O constrangimento terá impedido muitos outros de confessarem o mesmo. Mas à saída do teatro as conversas entre os grupos tinham um assunto comum. Ninguém conseguiu deixar o sexo em paz. Porque, tal como se lê na sinopse da peça “a ignorância não aproveita a ninguém”.

Pergunta / Resposta

Andreia Lobo

Rosana Santos, psicóloga e coordenadora do Gabinete de Acompanhamento e Aconselhamento Psicológico e Pedagógico da Casa do Alto, Maia.

Qual deverá ser a atitude do professor face à abordagem da Educação Sexual?

O professor tem de estar à vontade, disponível para responder e para assumir que não sabe uma resposta. Sobretudo não deve fazer juízos de valor sobre a informação que está a transmitir, deixando claro que a perspectiva pessoal sobre as questões abordadas faz parte da intimidade de cada um, seja do próprio professor, seja do aluno, e não tem de ser revelada aos outros. Se uma miúda pergunta o que é a masturbação, o professor não pode – como eu já presenciei – responder “não faças essa pergunta que isso são porcarias”. Com que imagem aquela aluna ficou da resposta? A de que a masturbação era algo errado e sujo porque lhe foi dito que era uma porcaria. E por muito que a perspectiva desta pessoa em relação à masturbação fosse realmente aquela, devia ter tentado não transmitir essa ideia. Outra pessoa pode discordar e tem esse direito.

Como é que o professor pode lidar com os seus próprios constrangimentos e os dos alunos?

Mesmo falando de forma abstracta sobre sexualidade, ela é do foro tão pessoal que parece sempre uma exposição da nossa intimidade aos outros. Por isso, a grande dificuldade de qualquer adulto é conseguir falar sobre essas questões salvaguardando a sua intimidade. E isso é algo que pode exigir algum treino, caso contrário acaba por não acontecer. Para lidar com os constrangimentos dos alunos a assertividade é fundamental. Risos e piadas são sinais de ansiedade e é preferível ignorá-los, quando é possível.

A idade dos alunos deve condicionar os temas a abordar ou apenas a forma como são abordados?

O nível de desenvolvimento pessoal, mais até que a faixa etária, mas também o nível sócio-cultural do grupo a que nos dirigimos terão de ser sempre tidos em conta quando se trata de escolher a temática a abordar. Mas o fundamental é que a pessoa encarregue de falar sobre sexualidade esteja à vontade com o tema e possa criar uma empatia de modo a deixar que os próprios jovens coloquem as questões que realmente os preocupam. Estando a trabalhar em grupo, corremos sempre o risco de estar a falar de temas que são ou demasiado banais ou demasiado avançados para o nível de desenvolvimento pessoal de cada um dos jovens. Por isso, mais do que ter alguns temas pré-definidos, é essencial tentar ir ao encontro das dúvidas e dos receios dos jovens com quem estamos a trabalhar.

Sandra Machado

A Bandeira e o Pai-Natal
Arte urbana ou mercadorias globais?

TEXTOS bissextos
Paulo Raposo
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, ISCTE – Departamento de Antropologia
Investigador do CEAS

A ideia feita que temos sobre as cidades e os seus prédios como barreiras opacas, como territórios de individualidade, pode ser questionada por um conjunto de fenómenos que têm vindo a revelar-se ultimamente. A comunicação face a face parece estar condenada a circuitos muito reduzidos de relacionamento urbano, mas existe uma outra metalinguagem a espreitar. As sociabilidades podem estar vagamente diluídas pela vertigem do mundo moderno, mas despertam formas colectivas de comunicação emergentes que começam a merecer alguma atenção analítica.

Junho 2004, Lisboa. Um dia acordámos e as fachadas dos prédios na cidade não eram mais as mesmas. As janelas, que na cidade costumavam dizer pouco de quem vive por detrás delas, revelaram-se fonte das mais curiosas manifestações de intervenção urbana. Bandeiras nacionais e mais bandeiras nacionais, em pano, papel ou plástico, penduradas nos parapeitos, presas em paus, coladas nas janelas, espreitando a urbe e esperando resultados de um campeonato europeu de futebol e lágrimas ao cair do pano. Aos desígnios do treinador da selecção portuguesa de futebol de nacionalidade brasileira, toda a cidade – e o país – aceita o desafio de engalanar-se.

Não foram só as fachadas dos prédios, é bem verdade, também os carros, as ruas, as vitrinas das lojas se encheram de símbolos da nação, mas foram as janelas que marcaram essa mancha urbana de uma iconografia nacionalista poucas vezes experimentada com tanto sucesso. Jornais, revistas, papelarias e sobretudo as famosas "lojas dos chineses" precipitaram-se no comércio insano de bandeiras nacionais, nalguns casos verdadeiramente re-inventadas.

A comunidade afectiva, nos termos do sociólogo alemão Ferdinand Tönies, de solidariedade parental e vicinal que a modernidade tanto teimou em substituir, senão mesmo eliminar, emerge repentinamente como que re-semantizada nesta comunidade dos apoiantes da "nossa selecção" geminando o léxico da emoção e o desportivo.

O que aparentemente se expõe à janela, não é apenas a bandeira mas uma espécie de apresentação de uma comunidade de companheirismo num círculo aconchegante de actos semelhantes, que não é necessariamente um círculo de consenso mas de entendimento. As bandeiras sublinham apenas esse desejo cíclico de imaginar uma comunidade, movido por um saudosismo atávico de um paraíso perdido que é a essência da nação projectada agora na "nossa selecção". As bandeiras são portanto excelentes veículos para a criação de comunidades de sentimentos.

Benedict Anderson, um estudioso dos nacionalismos do virar do século XIX, utilizava o conceito de "comunidade imaginada" para falar de uma entidade moderna: o Estado-Nação – uma comunidade política imaginada porque nem mesmo os membros das menores nações conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem os encontrarão, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão. E as janelas da cidade aparentemente comungam dessa representação de comunidade imaginada. E até mesmo para os que, como eu, nunca decidimos desfraldar bandeiras.

Dezembro 2005, novamente a cidade desperta nos parapeitos com uma enchente de Pais Natal trepadores. Em anos anteriores já tinham espreitado a luz do dia em tentativas mais ou menos desorganizadas. Entretanto, foi como se o ensaio das bandeiras tivesse definitivamente despertado esta modalidade de expressividade colectiva. O que agora vingou foi justamente uma outra ideia: a de um grande colectivo, aparentemente espontâneo que nasce de coisa nenhuma e se transforma em alma plural de tantos lares anónimos. Ou como cantava Sérgio Godinho: «Já que é já Natal / se um Pai Natal houver / mais que dois ou três / então à vez / podemos ser, sei lá / o Pai Natal sempre de alguém / de quem não tem direito / ao seu presente/ resplandecente.».

De todos os tamanhos, estes personagens da dádiva mitigada da era moderna reforçam a ideia de que os membros de uma comunidade imaginada partilham também narrativas, pueris e míticas, sobre o lugar da presentificação. Como se a exibição dessa adesão a tropos essenciais natalícios fossem qb para a consolidação do seu entendimento. O Natal é também um tempo narrativo, onde se consolidam ideias sobre nós próprios.

Curiosamente, eis que mal a quadra natalícia se afasta, retomam as bandeiras o seu lugar cativo, temporariamente suspenso, e se reacendem imaginários pátrios – em menor número é certo, mas deixem chegar o Mundial de Futebol que se avizinha… E afinal, que existe de distintivo nestas duas cenografias urbanas?

Falamos por um lado de evidente arte pública. Este jogo de objectos condensa ainda sentidos estéticos que se aproximam da obra de arte. Depois do vanguardismo, o «art world» ocidental não consegue rejeitar liminarmente formas alternativas de expressão. Mas também falamos de uma espécie de acção colectiva não organizada. Uma performance com perfume a «pastiche» publicitário. Na verdade, a organização destes cenários urbanos pertence sobretudo ao mediador mental: a comunidade imaginada. O sentimento de pertença mediado por este meio de comunicação que é a exposição das hiper-significantes bandeiras e Pais Natal parece dar razão ao sentido das clássicas interpretações de McLuhan (os meios de comunicação que, através de sua acção modificam o espaço e o tempo, transformam a própria ideia de comunidade). E falamos finalmente, de uma mercadoria da ressaca capitalista pós-moderna. O tráfico de bens culturais é um dos fluxos de circulação globais mais complexo. As bandeirinhas produzidas na China e os Pais Natal de Taiwan também recordam a já velha definição anedótica da globalização: comprei um tapete persa «made in Taiwan» numa loja de chineses na Suíça. A quem assacar então a responsabilidade final da lusa bandeira desfraldada ou do grupo de Pais Natal alpinistas que ciclicamente habitam a janela do meu vizinho?

A resposta não é una mas multíplice, afinal como as bandeiras e os Pais Natal.

ESTADOS UNIDOS LIDERAM RANKING DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Os Estados Unidos voltaram à liderança do índice mundial de países com condições mais favoráveis ao uso e desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, de acordo com a classificação atribuída pelo Fórum Económico Mundial (FEM), com sede em Genebra, suplantando Singapura, que no ano passado assumia a liderança deste ranking.

Os Estados Unidos, que haviam descido para o quinto lugar no ano passado, foram distinguidos pela "excelência do seu ensino universitário, que se estende igualmente ao campo da cooperação entre institutos de investigação e mundo empresarial", explica o relatório do FEM. Esta entidade, que avalia anualmente os progressos registados ao nível de 115 países em todo o mundo, destaca também "os meios impressionantes no domínio das infra-estruturas materiais" possuídos pelos americanos.

Apesar de Singapura ter descido para o segundo lugar, os países asiáticos continuam a manter uma liderança confortável, classificando este ano Taiwan, que sobe oito lugares, em sétimo, à frente de Hong Kong (11º), da Coreia do Sul (14º) e do Japão (16º). A Índia mantém-se no 40º lugar, ao passo que a China perde nove lugares para se classificar em 50º lugar.

Na Europa, os países nórdicos continuam a liderar, com a Dinamarca a obter o 3º lugar, à frente da Islândia (4º), da Finlândia (5º) e da Suécia (8º). De acordo com o estudo, realizado junto de dez mil instituições a nível mundial, estes países aliam "estabelecimentos de ensino de qualidade fortemente apostados na inovação" a um "forte grau de apropriação das novas tecnologias no sector administrativo, empresas e sociedade civil."

O Canadá sobe quatro lugares, posicionando-se em sexto, à frente da Suiça (9º) e Reino Unido (10º). A Alemanha perde três lugares e desce para o 17º e a França recua dois para atingir o 22º lugar. Portugal está posicionado em 27º lugar, quatro lugares à frente da Espanha.

Fonte: AFP

Arte e parte

IE / FN

EDUCAÇÃO e cidadania
Miguel Ángel Santos Guerra
Professor Catedrático na Universidade de Málaga. Espanha

Os cidadãos têm o direito (e o dever, não o esqueçamos) de participar. Porque não são simples súbditos que se calam, que acatam e cumprem as leis, que pagam o preço correspondente quando as infringem e que, em definitivo, obedecem. Os cidadãos não são profissionais da obediência mas sim da responsabilidade. Não são tampouco meros clientes, que opinam sobre compras e vendas, que analisam o mercado e que negoceiam segundo os seus interesses. Somos cada vez mais súbditos e clientes na sociedade de mercado. Coisa muito diferente é ser cidadão e exercer a cidadania numa sociedade democrática. Nenhuma democracia está perfeitamente desenvolvida e para sempre, é preciso melhorá-la em cada dia e fazê-la crescer. A democracia é como uma árvore que é preciso regar, alimentar, endireitar e podar. Uma árvore que pode secar e morrer, que pode ser destruída pelas pragas e que alguns lenhadores desejam cortar para obter um benefício particular.

Quando queremos negar a uma Pessoa o direito de intervir e de opinar sobre um assunto, dizemos, em castelhano, que não tem «en él ni arte ni parte». Para afirmar o direito que os cidadãos e as cidadãs têm na sociedade a opinar e a intervir, eu quis dar a volta a esta velha expressão castelhana dizendo: «ate y parte».

Vou concretizar em dez princípios as exigências da cidadania, sabendo que podem ser mais e, inclusivamente, que pode haver outras mais importantes. O cidadão e a cidadã:

Pensam, analisam, sabem porque acontecem as coisas. Não são ingénuos mas críticos. Sabem que existem fios ocultos que provocam a tomada de decisões, sabem como iluminar esses fios para não cair na armadilha da manipulação. Não ficam a chupar no dedo. Digamos que «os topam». Questionam as leis injustas e as decisões arbitrárias.

Falam, opinam, levantam a voz, exprimem-se com liberdade sem as condicionantes do medo ao poder, sem cair na adulação e sem fazer caso das admoestações dos cépticos.

Participam na vida pública com a sua actividade laboral e social: votam, intervêm activamente entre votações, sabendo que a democracia não acaba, apenas começa, nas urnas. Manifestam-se, intervêm nos assuntos de interesse geral e não apenas nos estritamente privados.

Associam-se, não estão sós, não ficam isolados, organizam-se para a acção, conscientes de que o grupo multiplica a força individual.

Exigem, assumem riscos face ao poder, praticam a coragem cívica que é uma virtude democrática que nos faz apoiar causas que de antemão sabemos estarem perdidas.

Informam-se, lêem criticamente, estão em dia, questionam as explicações inconsistentes e interesseiras tanto do Governo como da oposição. Estão conscientes de que os políticos devem estar ao serviço da cidadania e não o inverso.

Respeitam os outros e valorizam a diversidade. Sabem que existem culturas diferentes e pessoas diferentes, para além da dignidade essencial de cada ser humano.

São solidários, sensíveis à injustiça, compadecem-se com os que sofrem, não se preocupam só consigo, não encolhem os ombros perante as desigualdades que existem no seu país e no mundo.

Vivem de forma honesta, trabalham responsavelmente e esforçam-se por melhorar ética e socialmente a sociedade em que vivem.

Cumprem com os seus deveres públicos: pagam fiel e integralmente os impostos, cumprem as leis, respeitam as regras de trânsito e estão conscientes de que a liberdade individual tem claros limites no próximo.

A sociedade em que vive e trabalha um cidadão cumpridor é melhor por ele fazer parte dela. Ele constitui-se num modelo que se deveria imitar. Face à posição egoísta que faz com que cada um se preocupe apenas consigo (ou com os seus) existe a atitude cidadã que tem em conta o bem comum e os interesses de todas as pessoas, especialmente das mais desfavorecidas.

Não se nasce sabendo ser cidadã e cidadão. A aprendizagem da cidadania faz-se na família, na escola e na sociedade. Surpreende-me que alguns sectores, que defendem a disciplina de religião nas escolas, condenem como sectária a disciplina de educação para a cidadania que pretende despertar e cultivar o respeito para com todas as identidades, culturas e religiões.

A aprendizagem da democracia e da cidadania, tem sérios obstáculos que a bloqueiam ou dificultam. Referir-me-ei a três especialmente graves:

O primeiro é a cultura neoliberal que põe em destaque o individualismo, o salve-se quem puder, a competitividade desleal, o desprezo pelos valores e a obsessão pela eficácia.

O segundo é o mau exemplo de quem se deve constituir como exemplo para os cidadãos. Quando numa sociedade de quem governa se torna corrupto, está a fazer um convite a que cada um faça o mesmo. A tal ponto que quem não se aproveite da situação que tem ao alcance da mão se considere e seja considerado um imbecil.

Em terceiro é a proliferação de modelos que exercem um enganoso atractivo sobre a juventude. Os que adquirem rápida e facilmente dinheiro, fama ou poder, convertem-se em exemplos a seguir, em modelos a imitar, no caminho a percorrer para se ter êxito.

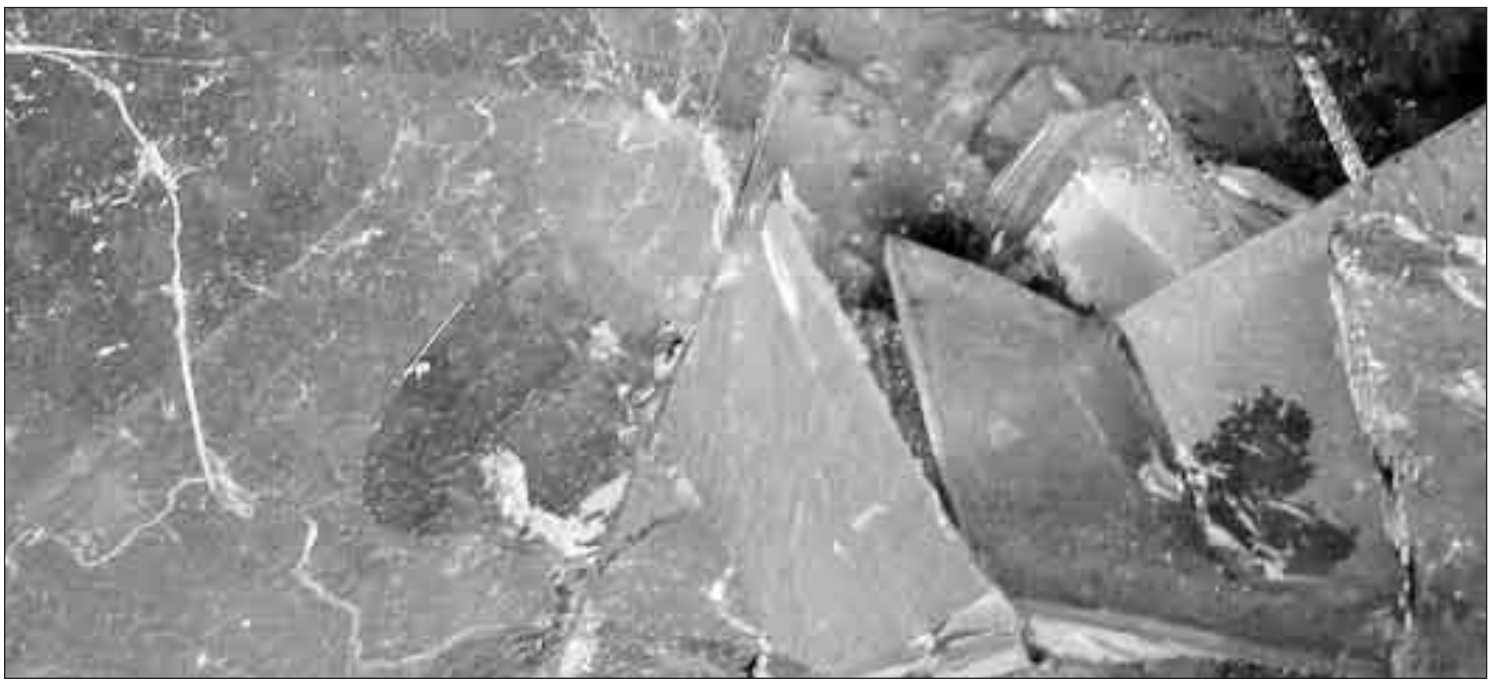
É triste, injusto e preocupante que se converta em modelo de cidadania aquela pessoa que é capaz de entrar depois de ti por uma porta giratória e sair antes.

Para as mulheres que me têm amado e respeitado, e vice-versa, especialmente essa que ainda amo porque permitiu a minha eternidade na nossa descendência.

1.O título parece contraditório. Mas, a contradição é a lógica que ensina e da qual se aprende a tese que faz parte da vida e que a estrutura. Bem diziam Hegel e Marx que a evidência é a verdade, mas que perante essa evidência aparecia uma outra realidade ou antítese, e que das duas, nascia uma síntese ou realidade perante a qual a nossa vida se organiza e estrutura. Essa síntese é parte tese e parte antítese. É o que parece ser o matrimónio e o divórcio. A tese do casamento, é o amor; a do divórcio, é deixar de amar e escolher outra pessoa.
Normalmente, pensa-se que o divórcio, como está definido na Lei Civil e no Direito Canônico, é a mais terrível cissão entre dois seres humanos no Ocidente que não conseguem suportar viver sob o mesmo tecto, partilhar carinhos, amar incondicionalmente os descendentes, concebidos em conjunto, e a ascendentes conhecidos bem mais tarde, na vida cronológica. Mas, especialmente, conhecer seres humanos novos, simpáticos, sedutores, que conquistam e avassalam a nossa emotividade. O divórcio é a estrutura que organiza um novo processo de interacção entre adultos e crianças. Os adultos, acabam por encontrar essa nova paixão, enquanto as crianças desencontram a confiança, a afectividade, o saber amar, o saber dizer com orgulho: este é o meu pai, esta é a minha mãe. Aos Domingos, nas férias, nos passeios, nas maneiras de se acarinhar. As crianças reparam, sem entender, que o mundo fica dividido em dois: os amigos (as) de um progenitor são os inimigos do outro. Enquanto que eles, no meio, acabam por não saber escolher. Os mais velhos ignoram a dor da criança e não reparam no dano que a falta de ascendentes que demonstrem o seu carinho quotidiano, faz das suas emoções, palavras que não conseguem explicar os sentimentos.

2. No entanto, será assim tão verdadeiro que o divórcio acaba com o amor entre cônjuges, ou, por outras palavras, entre pais e mães? Não haverá desenvolvimento dos adultos no decorrer da vida, que levam um para um tipo de interesse que não tinha no primeiro dia da paixão, quando concebiam? Será que não existe uma cronologia no tempo e mudanças nos costumes, que permita essa separação que nem o adulto percebe entende que começou a existir? Quanto mais a criança! Será que a passagem do tempo ensina formas alternativas de desejar, interacções intelectuais que atraem pessoas certas? As mudanças nas formas económicas e históricas da vida. O passar da acumulação do lucro das pós guerras à globalização, procurada para um grupo social ser mais forte que o outro. Talvez pareça estar enfatizar as formas domésticas de mais valia entre seres humanos. Então, a ética e a estética? E a educação? E o breeding de todo antigo casal?

3. O conceito é mitológico porque o divórcio é definido como a impossibilidade de se estar junto ao longo do tempo. Até aos anos 70 do Século XX em Portugal, as crenças e as formas de interacção, eram de grande emotividade. Aprendizagem de normas e ideias de que mulher está em primeiro e o homem depois. Embora, dentro do lar, os comportamentos pautam-se pelo inverso. Enquanto as crianças viam e ouviam esta contradição e não a entendiam. Hoje, já crescida a criança, até dá a sua opinião sobre os que os seus pais fazem e eles ficam embaraçados. E, quando as crianças crescem e têm os seus filhos, esta nova descendência faz desenvolver uma afectividade entre progenitores, entendem-se, comentam, recuperam a memória do passado e aprendem a não falar de ideias que já provocaram dor.
O divórcio, assim pensado, não mata o amor. O divórcio não envolve apenas duas pessoas. Envolve o grupo social e vamos ficando assim habituados às novas afectividades. Há um senão entre adultos: formas psicológicas de entender a afectividade, organizar a mente como se de um tribunal se tratasse para entender o cônjuge. Facto que acontece menos com o passar do tempo.
A temática é complexa e muito extensa, mas a realidade é que o divórcio é a síntese do amor.



Divorciar não é deixar de amar
Ensaio de etnopsicologia da infância

DA CRIANÇA

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

TRABALHO PRECÁRIO

Insegurança no trabalho pode afectar seriamente a saúde dos trabalhadores

A insegurança no trabalho — uma situação que vem aumentando com a globalização — pode afectar seriamente a saúde mental e física dos assalariados, segundo um estudo divulgado pela Universidade de Michigan (norte dos Estados Unidos) e publicado no seu site na internet.
A pesquisa tem como base a análise de dados de um inquérito nacional realizado pelo Instituto de Investigação Social daquela universidade para a qual foram ouvidos mais de mil homens e mulheres com menos de 60 anos. Cerca de 25 por cento dessas pessoas declararam experimentar insegurança no emprego. Este sentimento, de vir a ficar desempregado de uma hora para outra, pode ter um efeito daninho sobre a sua saúde mental e física, destacam os autores do estudo. Eles dizem que a angústia gerada por esta situação pode ter efeitos fisiológicos tão graves como qualquer outra doença. O problema afecta mais os assalariados do sector privado. Os trabalhadores negros estão três vezes mais expostos a esta situação de insegurança do que os brancos. Por esta razão os negros americanos sofrem quatro vezes mais de sintomas de depressão do que os trabalhadores brancos.

Fonte: AFP

ENSINO GRATUITO, SÓ POR SI, NÃO RESOLVE PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA

De acordo com a opinião de diversos especialistas reunidos recentemente em Nairobi, capital do Quénia, para um encontro internacional sobre as vantagens decorrentes da gratuidade do ensino, esta não é a solução miraculosa para resolver os problemas educativos do continente africano, onde cerca de 45 milhões de crianças e jovens continua excluído do sistema educativo só na África a sul do Sahara. É o caso, entre outros, do próprio Quénia, onde, apesar de o ensino primário ser gratuito desde 2003, 22 por cento das crianças (1,7 milhões) continua sem ir à escola.

"A isenção de pagamento de propinas, só por si, não é a solução, já que existem custos paralelos que tornam a escola inacessível para numerosas crianças", afirma Aster Haregot, conselheira educativa da Unicef, referindo sobretudo os que estão relacionados com a aquisição de uniformes, o transporte e a alimentação. Em certas escolas do Quénia, o Programa Alimentar Mundial garante uma refeição principal e o governo assegura a distribuição dos manuais escolares, que, porém, chegam a servir simultaneamente dois e três alunos. Ainda assim, estes programas não são suficientes para resolver o problema. A limitação dos recursos nacionais e a forte contenção orçamental, imposta nomeadamente pelo Fundo Monetário Internacional, ajudam a piorar o cenário.

"A isenção do pagamento de propinas não é, por si só, suficiente. É necessário acompanhar essa medida de uma boa planificação do sector", afirma Esme Kadzamira, investigadora do Centro para a Educação e Investigação da Universidade do Malawi, referindo o caso do seu próprio país, onde, apesar de a gratuidade do ensino primário estar em vigor desde 1994, os avanços são escassos.

"Foi tudo feito à pressa: o recrutamento dos professores – formados em duas semanas –, a falta de material pedagógico, a inexistência de professores nas zonas rurais", diz Kadzamira, referindo como exemplo algumas escolas do interior onde existem três mil crianças para apenas quatro professores. "Como resultado, a qualidade da educação diminuiu e as crianças perdem mais tempo a aprender a ler e a escrever".

Fonte: AFP

Na morte de ILSE LOSA

O ESPÍRITO e a letra
Serafim Ferreira
Escritor e critico literário

Nascida na Alemanha e desde sempre radicada no Porto, Ilse Losa morreu aos noventa e dois anos na mesma cidade tripeira em que vivera durante quase setenta anos e pôde consolidar uma obra literária que, no domínio da ficção, da crónica e do conto, da memória ou histórias para crianças, se definiu em contornos literários muito pessoais, na distância da própria adolescência e sobretudo pela nostalgia dos lugares que foram da sua infância judia em Osnabruck ou Hannover. Por isso, em muitos dos seus livros se descobre um pessoal sentimento do mundo e da vida, não só pelas raízes e origens judaicas, mas sobretudo por ter redescoberto em Portugal a sua natural e íntima condição de escritora.

Na verdade, toda a ficção de Ilse Losa evidencia uma humanidade confessional e memorialista que nos conduz aos lugares e às pessoas de sua intimidade, a esse mundo em que viveu e melhor entendeu mais tarde pelas experiências trocadas e vividas no Porto em que morou. Porque a sua prosa vibrátil, subtil e carregada pelo fascínio de saber contar todas as histórias, na linhagem literária de Anna Seghers ou de Stefan Zweig, fala-nos de outros mundos em que a capacidade narrativa nos prende e cativa no modo disponível e solto da sua arte de narrar.

Mas não é bem pela carga psicológica das personagens que toda a ficção de Ilse Losa melhor se impõe e antes pelo sentido entusiástico e caloroso de uma fraternidade sem limites perante as situações vividas, na obsessão de fixar alguns "retratos de família" que embelezam uma prosa marcada pela extrema simplicidade da escrita que, se porventura em certas histórias nos surpreende, também sobressalta e causa admiração pelas figuras humaníssimas que sempre se descobrem, como no seu romance O Mudo em que Vivi, tão reeditado desde 1949, que remete o leitor para um mundo de opressão e tirania vivida sob o holocausto nazi, ou ainda nos contos de Caminhos sem Destino (1991), como se o aspecto confessional e lírico no recorte das personagens se prendesse ao que de mais verdadeiro a vida ensina e faz conhecer.

Por isso, seja Rose, Klein Oma, Idalina, Adelaide, Palmirinha ou mesmo Gabriela nas variadas narrativas dos Caminhos sem Destino, o que mais claramente se revela, de modo directo e incisivo, por vezes até com um imediato dramatismo, é a capacidade de absorver e dominar as subtilezas da própria língua e descobrir os caminhos quase secretos que definem o perfil das figuras que Ilse Losa sempre retrata, sem deixar de evidenciar, como um dia observara o grande Poeta José Gomes Ferreira, "o desenho justo das personagens com dois traços de lirismo psicológico e aquele toque, tão feminino e misterioso, que transforma o pormenor mais banal do dia-a-dia podre num acontecimento de sabor fantástico e poético".

Ora, dominando com extrema sagacidade os elementos da própria estrutura narrativa, Ilse Losa confirmou, por exemplo, nos contos "O Colar Vermelho" ou "Retta, os Ciúmes da Morte", uma versatilidade literária e ficcional evidenciada em livros como O Mundo em que Vivi e Encontros no Outono (1965). E por isso, com a sua morte, fica-nos a certeza de nos legar uma obra de relevante qualidade, em que o equilíbrio narrativo entre as várias histórias ou o sentido psicológico das suas figuras femininas, na espontaneidade do que conta e faz conhecer, melhor patentear esse ritual de confraternização de velhas amigas e de histórias tão singulares.

Assim, na releitura de O Mundo em que Vivi, o que se impõe é ainda a memória flagelada de recuperar as recordações da juventude, sem esquecer os anos de terror e morte vividos na Alemanha nazi nos terríveis anos quarenta de má memória. E por aí nos sobra esse claro sentimento de "metamorfose" ou de "transfiguração" literária na arte literária de Ilse Losa agora desaparecida - uma escritora que desde sempre soube cativar os leitores por ter sabido manejar a nossa língua como se realmente fosse a da sua própria matriz.

IE / FN

EM FOCO

Paulo Freire
Texto escrito em 1968,
no Chile

Qualquer bibliografia deve reflectir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem ela é proposta. Se falta, nos que a recebem, o ânimo para a usar, ou se a bibliografia em si mesma não é capaz de desafiá-los, perde-se, então, a intenção fundamental referida. A bibliografia torna-se um papel inútil, entre outros, perdido nas gavetas das escrivaninhas. Essa intenção fundamental de quem faz a bibliografia exige um triplo respeito: a quem ela se dirige; aos autores citados e a si mesmo. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere, deve saber o que está a sugerir e por que o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela não uma prescrição dogmática de leituras, mas um desafio. Desafio que se tornará mais concreto à medida que comece a estudar os livros citados e não só a lê-los por alto, como se apenas os folheasse.

Estudar é, realmente um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a. Isto é, precisamente, o que a «educação bancária»(1) não estimula. Pelo contrário, a sua tónica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. A sua «disciplina» promove a disciplina da ingenuidade face ao texto e não a indispensável capacidade critica.

Este procedimento ingénuo ao qual o educando é submetido, a par de outros factores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal não é a compreensão do conteúdo, mas a sua memorização. Em lugar de ser o texto e a sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio.

Numa visão crítica, as coisas passam-se diferentemente. O que estuda sente-se desafiado pelo texto na sua totalidade e o seu objectivo é apropriar-se do seu profundo significado.

Esta postura crítica, fundamental, indispensável ao acto de estudar, requer de quem a ele se dedica:

1. Que assuma o papel de sujeito deste acto.

Isto significa que é impossível um estudo sério se o que estuda se põe face ao texto como se estivesse magnetizado pela palavra do autor, à qual emprestasse uma força mágica. Se assume um comportamento passivo, «domesticado», procurando apenas memorizar as afirmações do autor. Se se deixa «invadir» pelo que o autor afirma. Se se transforma numa «vasilha» que deve ser enchida pelos conteúdos que ele retira do texto para pôr dentro de si mesmo.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever — uma tarefa de sujeito e não de objecto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica face a ele.

A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de «adentramento» com a qual se vá alcançando a razão de ser dos factos cada vez mais lucidamente.

Um texto estará tão melhor estudado, quando dele se tenha uma visão global, a ele se volte, delimitando suas dimensões parciais. O regresso ao livro para esta delimitação aclara a significação da sua globalidade.

Ao exercitar o acto de delimitar os núcleos centrais do texto que, na sua interacção, constituem a sua unidade, o leitor crítico irá surpreendendo todo um conjunto temático, nem sempre explicitado no índice da obra. A demarcação destes temas deve atender também ao referencial de interesse do sujeito leitor.

Assim é que, diante de um livro, este sujeito leitor pode ser despertado por um trecho que lhe provoca uma série de reflexões em torno de uma temática que o preocupa e que não é necessariamente a de que trata o livro em apreço. Suspeitada a possível relação entre o trecho lido e a sua preocupação, é o caso, então, de fixar-se na análise do texto, buscando o nexo entre o seu conteúdo e o objecto de estudo sobre que se encontra a trabalhar. Impõe-se-lhe uma exigência: analisar o

Estudar é também e sobretudo, pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo.

IE / FN

conteúdo do trecho em questão, na sua relação com os precedentes e com os que a ele se seguem, evitando, assim, trair o pensamento do autor na sua totalidade.
Constatada a relação entre o trecho em estudo e a sua preocupação, deve-se separá-lo do seu conjunto, transcrevendo-o numa ficha com um título que o identifique com o objecto específico do seu estudo. Nestas circunstâncias, ora pode deter-se, imediatamente, em reflexões a propósito das possibilidades que o trecho lhe oferece, ora pode seguir a leitura geral do texto, fixando outros trechos que lhe possam aportar novas meditações.
Em última análise, o estudo sério de um livro como de um artigo de revista ou jornal implica não somente uma penetração crítica no seu conteúdo básico, mas também numa sensibilidade aguda, numa permanente inquietação intelectual, num estado de predisposição para a busca.

2. Que o acto de estudar, no fundo, é uma atitude frente ao mundo
Esta é a razão pela qual o acto de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto.
Os livros, em verdade, reflectem o confronto dos seus autores com o mundo. Expressam este confronto. E mesmo quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. Desta forma, quem estuda não deve perder nenhuma oportunidade, nas suas relações com os outros, com a realidade, para assumir uma postura curiosa. A de quem pergunta, a de quem indaga, a de quem busca.
O exercício desta postura curiosa termina por torná-la ágil, de que resulta um aproveitamento maior da própria curiosidade. Assim é que se impõe o registo constante das observações realizadas durante uma certa prática; durante as simples conversações. O registo das ideias que se têm e pelas quais se é «assaltado», não raras vezes, quando se caminha só por uma rua. Registos que passam a constituir o que Wright Mills chama de «fichas de ideias».
Estas ideias e estas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem as regista. Quase sempre, ao transformarem-se na incidência da reflexão dos que as anotam, estas ideias remetem-nos para leituras de textos com que podem «instrumentar-se» para seguir na sua reflexão.

3. Que o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objecto da sua inquietude.

4. Que o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata.
Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor.

5. Que o acto de estudar pede muita humildade.
Se o que estuda assume realmente uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, não se sente diminuído se encontra dificuldades, às vezes grandes, para penetrar na significação mais profunda do texto. Humilde e crítico, sabe que o texto, na razão mesma em que é um desafio, pode estar mais além da sua capacidade de resposta. Nem sempre o texto se dá facilmente ao leitor.
Neste caso, o que deve fazer é reconhecer a necessidade de melhor «instrumentar-se» para voltar ao texto em condições de entendê-lo. Não adianta passar a página de um livro se a sua compreensão não foi alcançada. Impõe-se, pelo contrário, a insistência na busca do seu entendimento. A compreensão de um texto não é algo que se receba de presente. Exige trabalho paciente de quem por ele se sente problematizado.
Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um acto de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

1. Sobre o conceito de «educação bancária», ler, por exemplo, o livro «Pedagogia do Oprimido», de Paulo Freire

NO CENTENÁRIO DE BECKETT DISCRETA HISTÓRIA DE UM GRANDE DRAMATURGO

Radicalmente pessimista, obcecado pelo silêncio, o dramaturgo Samuel Beckett, autor de uma das obras mais singulares do século XX e Prémio Nobel de Literatura em 1969, teria feito 100 anos no passado dia 13 de Abril.
«Se faço uma reflexão, posso frustrar a minha morte", brincava o autor de 'Esperando Godot'. Dezasseis anos depois da sua morte, no dia 22 de Dezembro de 1989, Beckett continua vivo através da obra teatral, ao mesmo tempo trágica e cómica, em que repercutiu como ninguém a solidão e a angústia humana.
Uma obra inovadora que converteu Beckett, um irlandês formado nos mais prestigiados colégios protestantes, num grande escritor de língua francesa.
Nascido no dia 13 de Abril de 1906 em Foxrock, perto de Dublin, Samuel Beckett deveria ter sido professor, mas o seu sentido sobre os absurdos do mundo converteu-o rapidamente num homem isolado que vivia paralelamente ao seu tempo.
Beckett partiu pela primeira vez da Irlanda em 1928 para viajar para Paris, onde trabalhou como leitor de inglês na Escola Normal Superior. Na capital francesa descobriu a liberdade intelectual e ficou amigo de James Joyce.
Dez anos mais tarde mudou-se definitivamente para a França, onde escrevia na época poemas em inglês e terminou uma primeira novela, "Murphy", que foi rejeitada por 42 editoras.
Quando explodiu a guerra, podia ter voltado à Irlanda, um país neutro, mas escolheu a Resistência, preferindo a França em guerra à sua nação em paz.
Uma nova obra, «Watt», também em inglês, voltou a deparar-se com o desinteresse das editoras.
A partir daí, Beckett optou pela língua francesa. Ao afastar-se do próprio idioma, o escritor defendeu uma literatura minimalista, segundo ele sem estilo, cuja particularidade era a de ser reconhecível entre mil.
O monólogo passou a ser a forma essencial da sua obra. "Toda a linguagem é uma digressão da linguagem", escreveu. Sob um frenesi criativo, produziu no final dos anos 40 a sua trilogia de novelas: «Molloy», «Malone morre» e o «Inominável».
O Êxito só chegou em 1953, após o seu encontro com o director de teatro Roger Blin, que montou a obra-prima "Esperando Godot", que muitos directores tinham rejeitado.
«Fim de partida» (1957) e «Dias felizes» (1963) impuseram definitivamente o teatro de Beckett.
Outro encontro importante para o dramaturgo irlandês foi com Jérôme Lindon, fundador da editora Editions de Minuit, que publicou a partir dos anos 50 toda a sua obra.
Desta colaboração nasceu uma obra excepcional, composta de mais de 30 ensaios, novelas e obras de teatro, que Beckett considerava como «sinais no silêncio», uma imagem da vida sombria e sem interesse.
Beckett viveu os últimos dias da sua vida numa obstinada solidão. Actualmente, é um dos escritores de língua francesa mais traduzidos e comentados em todo mundo.

Dominique Chabrol
AFP

Temas e problemas

No sulco do livro sob o signo de Einstein

em que nunca é demais reflectir [II]

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

Outra Grande Questão, que a História das Civilizações e das Culturas tem registado, e para a qual ainda não se encontrou a resposta devida, é a seguinte: por que motivos ou factores surgiu a Teologia (e, nessa óptica, as Faculdades autárcicas de Teologia, nas universidades), constituída como Saber autónomo, em confronto com a Filosofia?! — em última análise, porque a Filosofia se deixou corromper e abastardar, ao serviço da Ordem/Desordem Estabelecida (E. Mounier), a soldo das classes dominantes (como diria K. Marx).

Fosse a Filosofia adulta e crítica, e não carecíamos de Teologia (autónoma e separada) para nada, uma vez que o 'vero' Deus, ou não existe na sua transcendência metafísica, ou tem a sua residência oculta (enquanto notio original/originante) no espaldar da Consciência de cada Ser Humano, qua humano. E, aqui, é sabido: 'Qui definit, finit'! Por isso, na esteira de E. Lévinas, diremos que a Ética é que é a Filosofia Primeira (para empregar a terminologia do Filósofo de Estagira). Com efeito, a vera e autêntica Consciência individual-pessoal não pode ser objectivada/objectualizada, por definição da sua própria realidade essencial.

Convém não esquecer a situação paradigmática de I. Kant (1724-1804): Acabando por actuar em nome do Poder-Dominação *d'abord*, ele foi censurado e viu-se forçado a submeter-se ao *Diktat* do rei Frederico Guilherme II da Prússia, por causa do 'escândalo' que havia produzido a publicação do seu livro 'A Religião dentro dos Limites da Simples Razão' (1793). Na sequência disso, o filósofo (tanto quanto nos é dado supor, contrariado...) explicou a sua posição, no opúsculo 'O Conflito das Faculdades', onde acaba por atribuir o primado absoluto, na *engineering* societária, à Teologia, em contraste com a Filosofia e a sua prática quotidiana!... O agastamento de Kant e a sua lealdade de súbdito, perante um monarca, que até o reconhecia e considerava como homem de grande Saber, são bem patentes na correspondência de 1794 entre os dois. (Cf. Immanuel Kant: 'O Conflito das Faculdades', Edições 70, Lisboa, 1993, pp.9-16).

Tolerância: Que é isso, num Mundo restringido e limitado à religião do Objectivo-Objectualismo?! Onde aos Sujeitos não é atribuída a condição de hipóstases substantivas, completamente assimétricas aos Objectos?!

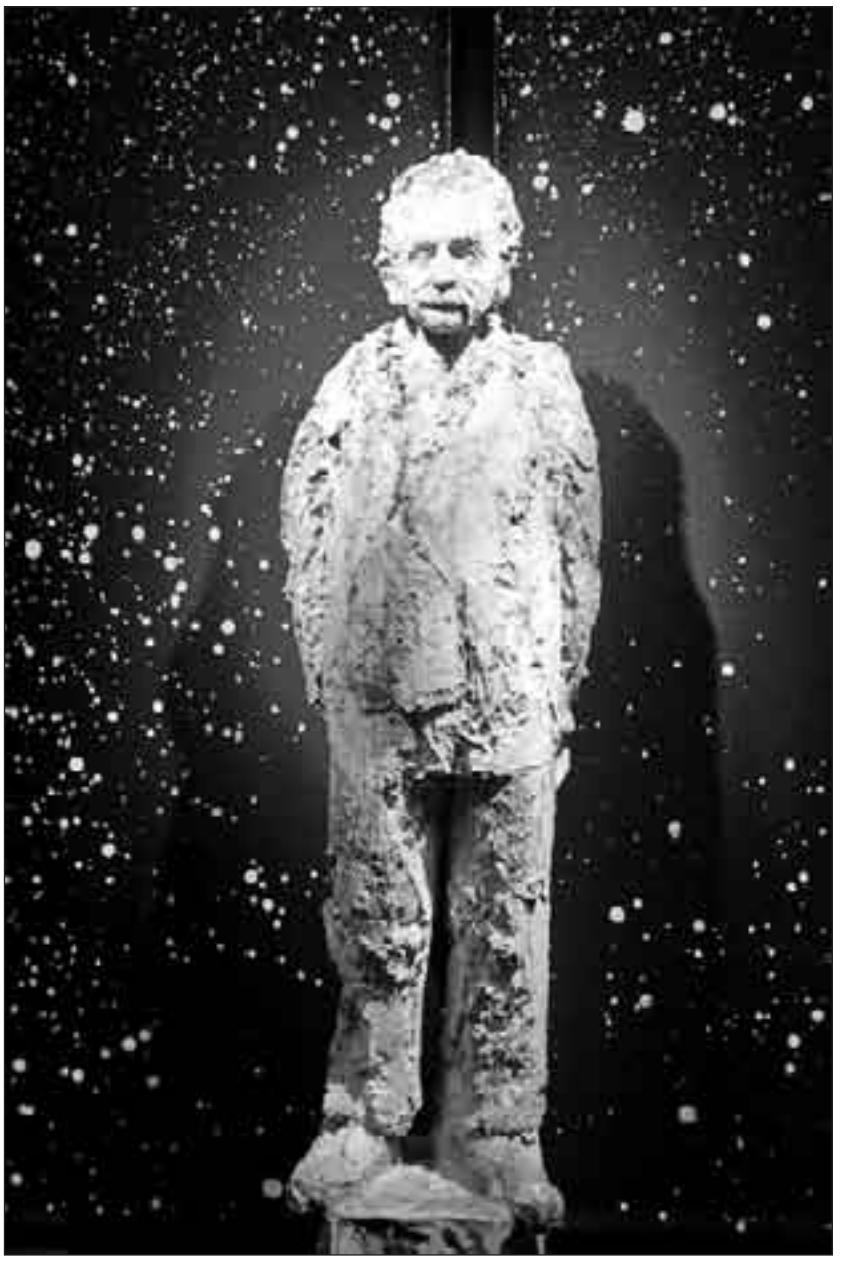
Voltaire (um dos maiores vultos das 'Lumières' francesas do séc. XVIII) publica, em 1763, o seu famoso 'Traité sur la Tolérance', guiado justamente pela Razão e pelo sentimento da Tolerância. Ao opor-se à superstição e à intolerância da Cristandade e do Cristianismo tradicional, ele ainda permaneceu vinculado ao Deísmo, (ancorado no newtoniano Universo/máquina de leis naturais, o qual, uma vez criado, não carecia da 'chi-quenaude' directa e permanente da Divindade. Em resumo, Voltaire deixou o lastro ideológico/filosófico suficiente, para se poder justificar o Despotismo iluminado, em todos os azimutes, apesar de ter continuado a protestar, satiricamente, com o slogan: 'Convém que o povo seja guiado; o que não convém é que ele seja instruído'!... Desta sorte, o seu outro slogan, mais conhecido, não atingiu os efeitos pretendidos: 'Écrasez l'infâme'!...

Tolerância!... O Ocidente começou a aprendê-la, muito recentemente, a partir do Iluminismo do séc. XVIII e dos Enciclopedistas, os chamados 'philosophes'. Hodiernamente, porém, os ocidentais (aqueles que mais têm apregoado a prática da Tolerância no Mundo contemporâneo...) ainda não sabem muito bem, que coisa seja a matéria que ensinam!...

Os quatro pontos cardiais da Tolerância, que é preciso conhecer e caracterizar diferenciadamente:

1. A Tolerância, que procede e é ditada pelo catecismo das Autoridades societariamente constituídas e actua segundo a Ideologia do *Establishment*.
2. A Tolerância, que procede da Contra-Cultura, ou seja, dos críticos da Ordem estabelecida, das periferias, dos excluídos e marginalizados, bem como dos revoltados e revolucionários, que lhe dão guarida e voz. Aqui, convém ter sempre em conta a noção de que há os que se acham na 'mó-de-cima' da Sociedade e os que se encontram na 'mó-de-baixo' da mesma!...
3. Face à Arquitectura societária (Estado/Nação, Império, uma grande Comunidade religiosa, um grande Aglomerado sócio-político), há a Tolerância (dita natural...), nas relações *ad intra*, a qual é sempre limitada, por definição.
4. Face à mesma Arquitectura, pode haver a Tolerância, no relacionamento *ad extra*, isto é, em confronto com o Outro e o culturalmente Diferente, em confronto com as outras Entidades/Comunidades/Sociedades. O calcanhar de Aquiles ou a pedra de toque da filosofia da Tolerância é por esta bitola que tem de ser medido: a da sua universalização efectiva, sem perda da Identidade humana essencial.

Nota: Este texto é a 2.ª de 3 partes, a 1ª foi publicada no número de Abril



IE / FN

Profedições, Lda.
Novidades editoriais

Pedidos:
livros@profedicoes.pt
Tel. 226002790 · Fax 226070531
Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 25
4050-345 PORTO
Livraria on-line Profedições
http://www.profedicoes.pt/livraria/]
20% de desconto nos pedidos à nossa editoraenvio à cobrança: portes e custos de envio da nossa responsabilidade

RECONFIGURAÇÕES: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização

Este livro, organizado por António M. Magalhães e Stephen R. Stoer, em que participaram também como 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 da expressão das diferenças, nomeadamente no contexto da europeização em curso, etc. se imbricavam e se repercutiam na educação.

Investigadores em politicas educativas e sociais de diversas universidades europeias publicaram nesse âmbito no jornal «a Página da educação» contributos que surgem aqui reunidos, numa tentativa de identificar os vários sentidos sociológicos e políticos que emergem das (e nas) actuais problemáticas educacionais.

SOCIEDADE E TERRITÓRIO: Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado

Jacinto Rodrigues

Profedições · 24 cm x 15 cm · 300 páginas · 12,00 euros

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

A «politica 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 politica «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 politica «educativa» que este livro trata.

Lá fora

ESCOLA AFRICANA CONFRONTADA COM O DESAFIO DA QUALIDADE

Após ter ganho a batalha pela "quantidade", abrindo as portas a nove crianças em cada dez, a escola africana continua sem conseguir vencer o desafio da qualidade de ensino, cujas performances são consideradas as mais fracas de todo o planeta. Em cada cem alunos, apenas 60 consegue terminar o ensino primário e apenas 30 adquire de facto as aprendizagens fundamentais.

As causas para este insucesso são múltiplas e estão perfeitamente identificadas. Razões de ordem estrutural – como a insuficiente preparação dos professores, a falta de material pedagógico ou a escassa afectação de recursos destinados ao sector – somam-se à pobreza (que não permite a uma grande maioria da população pagar as despesas de escolarização), à propagação da Sida, que tem vindo a dizimar o corpo docente, aos conflitos e à má governação, para constituírem "obstáculos a um ensino de qualidade", explica François Caillods, representante da Unesco para as questões educativas no continente.

Outras ainda prendem-se com a herança colonial. "Muitas crianças só têm contacto com a língua de ensino quando entram para a escola", refere o ministro namibiano da Educação, Becky Ndjoze Ojo. "Os estudos, no entanto, mostram que os resultados são bem melhores quando a aprendizagem é efectuada na língua materna".

As soluções também são conhecidas. Os resultados promissores de numerosos projectos ou experiências ensaiadas nos quatro cantos do continente mostram que é possível obter melhores resultados. No Malawi, por exemplo, a abolição de propinas elevou o número de inscrições, nomeadamente entre as camadas mais pobres. No Mali e na Zâmbia, a taxa de sucesso nas escolas bilingues tem progredido de forma acentuada.

"Os nossos estados devem comprometer-se mais, e sobretudo melhor, em favor da educação", diz o senegalês Mamadou Ndoye, secretário-geral da Associação para o Desenvolvimento Educativo em África, acrescentando o papel dos doadores neste esforço. Isto, porque apesar de o volume da ajuda ao desenvolvimento do sector educativo estar estimada em sete mil milhões de dólares anuais, apenas metade chega ao destino.

Fonte: AFP

Educação Para a Sexualidade: uma experiência em Ensino a Distância

olhares de fora

SEXUALIDADE e escola

Arménio Martins Fernandes
Docente na Escola EB 2,3 de S Lourenço – Ermesinde
armeniomartins@gmail.com
Carla Serrão
Mestre em Psicologia da Saúde
Docente na Escola Superior de Educação do Porto
carlaserrao@esse.ipp.pt

As questões relacionadas com a educação para a sexualidade e para a saúde são hoje preocupações presentes na sociedade portuguesa e nas políticas educativas e de saúde.

Contudo, apesar de todos estes esforços, continuamos com um "amargo de boca". As estatísticas são claras. Portugal é o segundo país da Europa com maior número de adolescentes grávidas, apenas suplantado pelo Reino Unido, apesar de se poder afirmar que o conhecimento sobre comportamentos de risco estar relativamente generalizado. Por outro lado, enquanto que no resto da Europa a incidência de Infecções Sexualmente Transmissíveis diminuiu, em Portugal continua a subir.

Como temos ainda muito para fazer neste campo, julgamos ser necessário aliar as novas tecnologias a este esforço de sensibilização, (in)formação e educação. Sobretudo em matéria de educação a distância, parece-nos que menos do que o desejável tem sido feito em Portugal.

No âmbito da tese de mestrado em Educação Multimédia da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, propusemo-nos desenvolver esta experiência de ensino a distância com o nome de "Projecto SER MAIS – Educação Para a Sexualidade Online" para os alunos dos 8º 9º anos de escolaridade da Escola EB 2,3 de S. Lourenço – Ermesinde.

Escolhemos, para esta experiência, a plataforma "Live-Learn", desenvolvida pela Netliz, Sistemas de Informação, Lda. Este software possui boas ferramentas, nomeadamente a sala de aula virtual – a que mais nos fascinou. A qualquer momento os professores e os alunos podem fazer conferências (áudio e vídeo) em tempo real, gravar e ver aulas, partilhar discussões interactivas de uma forma síncrona, etc. Para facilitar ainda mais a comunicação entre os diversos intervenientes existe um quadro virtual partilhado por todos, onde o professor coloca, também em tempo real, os conteúdos programáticos da aula, podendo desta forma colocar problemas e responder no momento às questões colocadas pelos alunos.

Pretendemos, com esta experiência de formação a distância, que os constrangimentos que se colocam, quer a professores, quer a alunos, sejam minimizados ou mesmo dissipados pelo facto das abordagens das temáticas relacionadas com a sexualidade humana serem mais naturais e sem preconceitos, condições nem sempre conseguidas dentro da sala de aula.

Importa salientar que, somos adeptos de uma formação a distância no sistema b-learning (blended learning), isto é, mista: presencial e online. É de extrema importância que este tipo de formação tenha esta vertente presencial. O estabelecer de um contacto professor com os alunos para se conhecerem e saberem quem é a pessoa que estará do outro lado da linha, irá permitir o estabelecimento de empatias necessárias para o sucesso da formação. E isto é tanto mais verdade quanto mais baixa for a faixa etária dos destinatários.

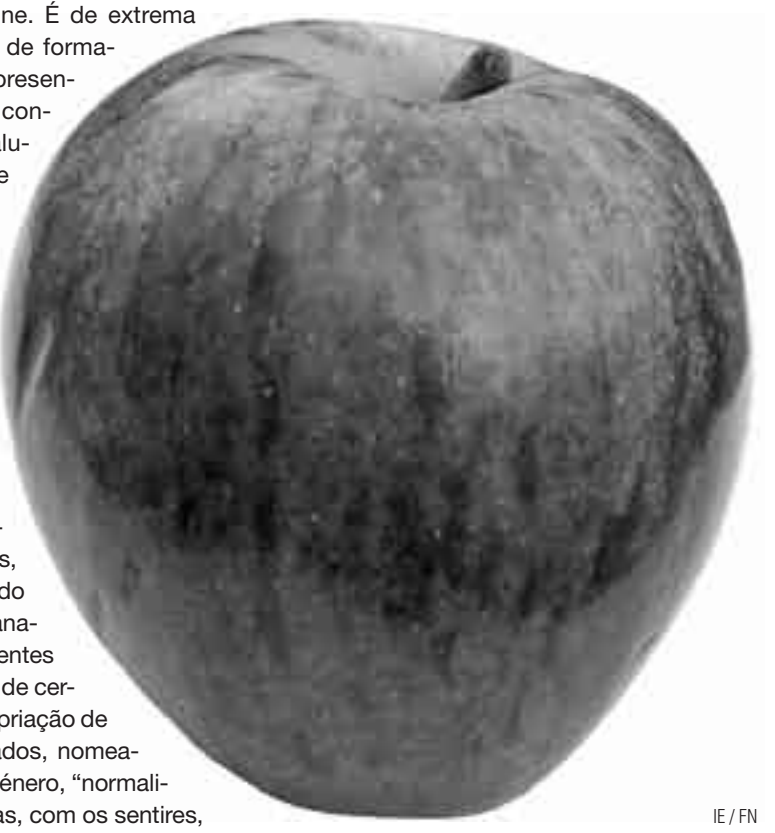
Assim e antes da preparação e desenho das sessões, neste contexto denominado de aulas síncronas, foram analisadas as narrativas emergentes dos alunos nos fóruns que, de certa forma, denotaram a apropriação de discursos sociais relacionados, nomeadamente, com: papéis de género, "normalidade" das relações afectivas, com os sentires, comportamentos e atitudes no âmbito das relações entre pares, etc.

Assim, e a partir das categorias emergentes, foram organizadas cinco sessões que englobaram cinco temas: Sexualidade, Relações interpessoais, Namoro, Comunicação e relação e Gravidez na adolescência e IST's.

Centramos estas sessões em várias componentes do trabalho educativo, para o processo de decisão comportamental (a facilitação, a reflexão e a informação), com base em alguns modelos teóricos da saúde (e.g. Green & Krenter, 1991; Mehriar & Carber, 1990). Além disso e para o desenvolvimento dos diferentes temas, tivemos como pano de fundo a Metodologia de Paulo Freire (1975, 1978), utilizada para promover a reflexão do grupo sobre situações, histórias e palavras do quotidiano dos nossos adolescentes. Assim, os recursos e as dinâmicas foram interactivos e englobaram dilemas, histórias valorativas, barómetro de atitudes, entre outros.

Aliado a estes princípios norteadores da nossa acção, tentamos criar um espaço informal de reflexão e debate, em que o moderador/facilitador funcionou mais como um participante e não tanto como um "transmissor" de informação. Desta forma, todas as sessões previamente desenhadas, foram sendo reestruturadas de acordo com as necessidades que foram emergindo ao longo dos diferentes momentos.

Em suma, consideramos que estas práticas síncronas, produziram importantes multiplicadores para a comunicação/ conversa interpessoal, transformando estes actores em protagonistas no âmbito dos seus pares.



IE / FN

O debate público em torno da aferição da representatividade das diferentes organizações sindicais em Portugal parece cada vez mais inadiável. Mais do que uma questão de ordem formal, tal discussão poderia abrir caminho no sentido de questionar o actual papel do movimento sindical no contexto do Estado democrático, bem como de clarificar o seu grau de capacidade negocial e de contribuição para a definição das políticas. Temas para um próximo dossier.
Neste número, a PÁGINA revela a posição das duas principais centrais sindicais de professores sobre a possibilidade de se avançar para eleições profissionais no sector, através dos comentários de Manuela Mendonça (FENPROF) e de João Dias da Silva (FNE), e publica um artigo de opinião da autoria de Isabel Baptista, professora da Universidade Católica Portuguesa.
Espaço ainda para um breve olhar sobre a forma como a representatividade sindical é encarada em países como a Alemanha, a Grã-Bretanha e a Itália, com destaque para os exemplos espanhol e francês, que baseiam nas eleições profissionais a aferição da representatividade das diferentes estruturas sindicais. Para ilustrar de forma mais concreta o modo como estas se organizam em Espanha, entrevistamos Consuelo Martinez García, responsável pela coordenação das eleições sindicais da Confederação Intersindical Galega (CIG).

Representatividade sindical em portugal

Principais federações sindicais de professores defendem eleições profissionais

Ana Alvim

Ricardo Jorge Costa

Democracia sindical cada vez mais inadiável

A necessidade de estabelecer fórmulas que permitam medir a representatividade das organizações sindicais de professores em Portugal parece cada vez mais inadiável. Divididas por um número crescente de estruturas e sem nenhum mecanismo legal que permita aferir o seu verdadeiro peso sindical e político no sector – fazendo com que, individualmente consideradas, possuam o mesmo peso negocial – a actual situação tem contribuído para retirar eficácia e transparência aos processos negociais e enfraquecer a capacidade negocial da classe face ao Ministério da Educação (ME).
Recentemente, o ME decidiu rever os critérios de atribuição de créditos para a actividade sindical, reduzindo o número de dispensas de 1200 para 450, naquilo que aparenta ser um primeiro passo da tutela no sentido de reconhecer os diferentes patamares de representatividade dos sindicatos.
Apesar de a medida não ter sido contestada pelas duas estruturas sindicais mais representativas dos professores, a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) e a Federação Nacional da Educação (FNE), na medida em que reflectirá com maior rigor o equilíbrio de forças no sector, houve quem questionasse os critérios que presidiram à sua quantificação. Isto porque, sem qualquer base de ordem científica, o ME decidiu distribuir 180 dispensas à FENPROF, outras 180 por três estruturas filiadas na UGT (120 à FNE e as restantes ao Sindep e ao Sinape), e dez lugares por cada um dos nove sindicatos não organizados em federações.
Na opinião da FENPROF, este é apenas um exemplo que torna urgente a criação de mecanismos e de critérios objectivos para a medição da representatividade das organizações sindicais em Portugal, seja através da contabilização de sócios seja pela realização de eleições profissionais, considerados como os processos mais próximos do ponto de vista da legitimação sindical.
Manuela Mendonça, membro do Secretariado Nacional da FENPROF e coordenadora do grupo de trabalho para a medição da representatividade sindical, considera que, apesar de não garantirem uma maior influência e poder negocial às organizações sindicais, tais mecanismos "atribuem uma maior legitimidade às estruturas comprovadamente representativas" e "permitem saber por quem os professores realmente se sentem representados nos processos negociais".
No mesmo sentido, defende Mendonça, "deveriam ser reconhecidos aos sindicatos direitos efectivos de negociação, nomeadamente na definição das políticas educativas, concretizados em mesas negociais únicas, como acontece em outros países, onde as organizações sindicais estão proporcionalmente representadas."
João Dias da Silva, presidente da FNE, considera que a realização de eleições profissionais constitui "a melhor forma de acabar com a suspeição em volta da representatividade das organizações sindicais" e que estas "devem ser tratadas de forma idêntica face à lei".
"Sabemos que em outros países europeus se realizam eleições sindicais, determinando que apenas as organizações que atingem uma representatividade mínima estabelecida por lei têm assento na mesa de negociações", reconhece Dias da Silva, sublinhando que a FNE se encontra "disponível para iniciar um processo" que conduza à elaboração de um quadro legislativo "transparente e regulador, indispensável num processo desta natureza". No entanto, refere ainda este responsável, "é preciso que haja vontade das restantes organizações sindicais".
No mesmo sentido, o Comité de Liberdade Sindical da Organização Internacional do Trabalho pronunciou-se no ano passado sobre esta matéria e aprovou na sua assembleia anual uma recomendação para que os vários países definissem critérios objectivos de medição da representatividade das organizações sindicais. A OIT estabeleceu ainda que Portugal seria observado no 3º trimestre deste ano para se avaliar do cumprimento desta recomendação.
A Página procurou auscultar o ME sobre esta e outras questões, mas a resposta foi inconclusiva: "O Ministério considera desejável a existência de transparência e de seriedade na importante questão que levanta relativamente à representatividade das organizações dos trabalhadores, não considerando necessário pronunciar-se, neste momento, sobre as sugestões do vosso jornal".

A representatividade sindical nos países europeus varia desde o reconhecimento jurídico e institucional dos sindicatos como parceiros sociais até à sua aferição através de eleições profissionais.

Na Dinamarca, o movimento sindical é dominado por três organizações: a LO (confederação dinamarquesa de sindicatos, que conta com 1,5 milhões de membros); a FTF (confederação dinamarquesa de funcionários públicos, reunindo cerca de 400 mil filiados); e a AC (confederação dos diplomados do ensino superior, com 230 mil membros).

Neste país não existe nenhum mecanismo que permita determinar a representatividade de uma organização, já que os parceiros sociais optam por um sistema de reconhecimento mútuo – tal como acontece desde 1899 com a LO e a confederação dos empregadores dinamarqueses – periodicamente renovado.

A Alemanha é outro dos países em que a noção de representatividade sindical não está fundada nas eleições profissionais, apesar de a lei sobre convenções colectivas de trabalho não reconhecer senão aos sindicatos o poder de negociação.

Para isso, as organizações precisam de respeitar certos critérios, como sejam, entre outros, o respeito pelos princípios democráticos, a constituição por livre associação, a representatividade a um nível superior ao da empresa, a independência financeira face ao Estado, à Igreja, aos partidos políticos e aos empregadores, bem como a antiguidade da organização.

Na prática, a utilização destes critérios acaba por excluir os novos sindicatos e reconhecer apenas as três principais estruturas nas negociações efectuadas a nível nacional, onde as convenções colectivas de trabalho são habitualmente negociadas por sector de actividade. Ao nível das empresas não existe qualquer critério formal de reconhecimento dos sindicatos.

Na Grã-Bretanha existe, desde 1992, uma lei que estabelece a existência de uma listagem oficial de sindicatos, elaborada por um alto responsável pela sua acreditação que certifica a independência dos sindicatos face aos empregadores, os seus meios e recursos. Este alto responsável é nomeado pelo ministro do Comércio e da Indústria após consulta de um organismo independente composto por empregadores, trabalhadores e personalidades da área jurídica laboral. Ao nível das empresas, principal sede de negociação colectiva, o empregador pode reconhecer, de forma voluntária, um sindicato, que adquire assim a capacidade de negociação. Este reconhecimento, no entanto, pode estar limitado a certas questões ou a certas categorias de trabalhadores. Quando reconhecido, o sindicato torna-se o único interlocutor nas negociações colectivas, representando inclusivamente os trabalhadores não sindicalizados.

Aos sindicatos reconhecidos pela entidade empregadora é garantido o direito de conduzir a negociação colectiva (restringida às remunerações, horários e folgas no caso de se tratar de uma entidade não incluída na listagem oficial e licenciada por uma comissão de arbitragem criada para o efeito).

Em Itália, as três principais confederações sindicais, CGIL (Confederação Geral Italiana do Trabalho, de esquerda), CISL (Confederação Italiana dos Sindicatos de Trabalhadores, ligada à democracia-cristã) e UIL (União Italiana do Trabalho, próxima dos partidos socialista e republicano) são consideradas como representativas para todos os assuntos de interesse nacional. Em 1997, reuniam no seu conjunto cerca de 10,5 milhões de membros, metade dos quais eram reformados.

Em certas circunstâncias, outros sindicatos são igualmente considerados como representativos, caso da UGL (União Geral do Trabalho, próxima do partido Aliança Nacional) e da Confederação de Quadros (CIDA). Uma lei de 1997, que redistribuiu o património do antigo sindicato único fascista, atribuiu 93 por cento de audiência aos sindicatos cuja representatividade era reconhecida (a CGIL, a CISL, a UIL, UGL e CIDA) e 7% às restantes organizações de empregadores ou de trabalhadores legalmente constituídas após 1974.

Representatividade sindical na europa

Parceiros sociais *versus* eleições profissionais

Ana Alvim

As eleições profissionais em França e Espanha

França

Em França, a representatividade dos sindicatos é medida através de eleições profissionais nos vários sectores de actividade, tanto no sector público como no privado.

De acordo com o código do trabalho francês, qualquer sindicato afiliado a uma das cinco principais confederações sindicais (Confederação Geral do Trabalho; Confederação Geral do Trabalho – Força Operária; Confederação Francesa Democrática do Trabalho; Confederação Francesa de Trabalhadores Cristãos e a Confederação Francesa de Quadros) é representativo de direito, quer no sector, ao nível regional ou departamental, quer nas empresas. As quatro primeiras representam todas as categorias profissionais, ao passo que a última, tal como a designação sugere, representa apenas os quadros.

No sector educativo, as últimas eleições profissionais tiveram lugar no final de 2005. Realizadas a cada três anos, elas designam os representantes sindicais que terão assento nas comissões administrativas paritárias (CAP) e permitem ao ministério da Educação aferir a representatividade das organizações sindicais

no sector. As CAP têm poder negocial em matérias como carreiras individuais, colocação, promoção e disciplina.
A partir dos resultados obtidos nas CAP, que abrange o pessoal docente e não docente, é calculado o número de representantes para cada organização sindical nos comités técnicos paritários (CTP), ao nível departamental, académico e ministerial.
Estes três órgãos têm uma função consultiva e estão encarregados de todas as matérias de negociação exceptuando as que dizem respeito às carreiras. Os organismos sindicais que não obtêm uma percentagem considerada suficiente (definida pelo ministério) não obtêm representação nos CTP.
Neste país, apenas as organizações sindicais consideradas representativas podem concluir acordos colectivos de trabalho, entre os quais ao nível das empresas, apresentar candidatos às eleições profissionais, participar na gestão de organismos de segurança social e dispor de representantes no seio da delegação sindical de empresa.

Espanha

Em Espanha, a Lei Orgânica de Liberdade Sindical, aprovada em 1985, distingue entre as organizações sindicais mais representativas, estabelecidas a nível nacional, e as representativas, ao nível das Comunidades Autónomas (CA). A representatividade é baseada num critério estritamente eleitoral, calculada pela percentagem de lugares obtidos nas eleições profissionais (ler entrevista neste dossier).
As organizações consideradas mais representativas são as que obtêm pelo menos 10 por cento da totalidade dos lugares nas eleições sindicais, que se realizam todos os quatro anos. Todos os sindicatos filiados, federados ou confederados a uma central sindical considerada mais representativa beneficiam do mesmo reconhecimento. Estão neste caso as Comisiones Obreras (CCOO) e a União Geral do Trabalho (UGT), que desde 1990 recolhem, respectivamente, cerca de 40 e 35 por cento dos sufrágios.
Nas comunidades autónomas, uma organização sindical que não integra as duas estruturas mais representativas a nível nacional pode também ser reconhecida como mais representativa a nível regional – como é o caso da Confederação Intersindical Galega (CIG).
Para isso, deve obter, no mínimo, 15 por cento dos lugares nas eleições profissionais e eleger 1500 representantes no território da respectiva CA. Nestas condições, a organização sindical não precisa de estar federada ou confederada a uma central sindical, precisando apenas de operar exclusivamente no interior da CA. Na mesma lógica aplicada a nível nacional, os sindicatos que estejam filiados na organização representativa beneficiam das mesmas prerrogativas de representatividade que as decorrentes de nível nacional.
A lei de 1985 admite um segundo grau de representatividade sindical, considerando igualmente como representativas as organizações sindicais que, a nível regional e embora não pertencendo às mais representativas a nível nacional ou regional, tenham obtido no último escrutínio dez por cento nas eleições profissionais num determinado sector de actividade ou âmbito geográfico. Graças a este critério, certos sindicatos sectoriais são reconhecidos como representativos em áreas como a saúde, a educação ou os transportes.
As organizações mais representativas a nível nacional adquirem, entre outros direitos, o de participar na negociação colectiva e nas consultas relativas à determinação das condições de trabalho na administração pública, na fixação do salário mínimo respeitante a sectores de actividade específicos e na organização de eleições profissionais. A participação institucional das organizações mais representativas a nível nacional traduz-se ainda na presença de representantes da CCOO e UGT nos órgãos de gestão da segurança social, onde o seu papel é meramente consultivo.
Por seu lado, as organizações mais representativas a nível regional gozam dos mesmos direitos conferidos à CCOO e UGT, mas exercem-nos exclusivamente ao nível da CA. A estas competências geograficamente limitadas, juntam-se a representação institucional nas administrações públicas nacionais e a possibilidade de participação na negociação de acordos colectivos nacionais.
Quanto às organizações sindicais representativas, a lei de 1985 garante os mesmos direitos que os aplicados às organizações mais representativas a nível nacional, mas apenas ao nível da área geográfica ou sector profissional nos quais satisfaçam os respectivos critérios de representatividade.

Ricardo Jorge Costa

Ana Alvim

OPINIÃO

Cidadania, participação e representatividade sindical

Honrar a democracia, respeitar o direito de participação dos professores

Em democracia, os espaços de negociação e de decisão são, fundamentalmente, espaços de actualização de poderes de cidadania, sem os quais não faz sentido falar em participação ou responsabilidade cívica. Reconhecida na sua imperfeição estrutural, a democracia afere o seu índice de desenvolvimento, o seu grau de maturidade, pela forma como consegue criar dispositivos legais e institucionais que permitam fazer justiça, valorizar, a expressão de vontade de cada pessoa, de cada cidadão. Desconsiderar esta expressão, asfixiando as oportunidades de actualização dos direitos, dos poderes, de cidadania, significa, na verdade, atentar contra a própria democracia enquanto ideal, e condição, de vida em sociedade.
Ora é isto que, a meu ver, e de forma escandalosa, se passa hoje com a pulverização de mesas negociais quando estão em causa decisões fundamentais em matéria de política educativa que afectam, directamente, a vida dos professores. Aqui, os nossos governantes continuam a escolher o caminho mais pobre, e mais perverso da democracia, aquele que, iluminado pelas luzes do espectáculo mediático, opta pela aparência formal procurando, artificiosamente, tirar partido da ignorância e da falta de esclarecimento público. O respeito pelo pluralismo sindical, enquanto valor democrático, requer medidas urgentes de aferição de representatividade, medidas capazes de traduzir as dinâmicas de expressão e participação dos docentes no exercício efectivo da sua autoridade profissional, honrando assim, e nunca é demais lembrá-lo, um direito constitucional de participação democrática consagrado no Estatuto da Carreira Docente (ECD).
A situação actual, em que tanto vale a opinião construída em espaços sindicais representativos de 80 por cento ou de 8 por cento dos professores, ofende, em particular, a dignidade de um grupo profissional que carece, e merece, de estima social, mas, em geral, a própria democracia e a concepção de cidadania que a deve sustentar. Uma situação tanto mais incompreensível, e inaceitável, quando é alimentada por quem, pelas obrigações inerentes ao desempenho de cargos democraticamente atribuídos, deveria dar outro tipo de lição pública. Considero, pois, que é necessário colocar a medição de representatividade sindical entre os combates prioritários dos professores, enquanto expressão da sua autoridade profissional e do seu sentido de responsabilidade ética.

Isabel Baptista
Universidade Católica Portuguesa, Porto

Consuelo Martinez García é coordenadora da Secretaria Confederal de Organização da Confederação Intersindical Galega (CIG), sendo responsável pelo funcionamento das diferentes estruturas federativas e territoriais, eleições sindicais, campanhas nacionais e relações com as organizações sociais, assumindo ainda o cargo de direcção da delegação da CIG em Madrid. A PÁGINA entrevistou-a para este dossier de forma a melhor conhecer os mecanismos que regulam as eleições profissionais e a democracia sindical em Espanha. Apesar de reconhecer que o sistema necessita ainda de alguns ajustamentos, esta responsável não tem dúvidas em afirmar que a sua maior virtude é a de possibilitar "a representação dos trabalhadores nos órgãos de negociação e de definição das políticas."

Eleições, representatividade e democracia sindical em espanha

"Eleições sindicais são um meio privilegiado de favorecer o debate"

Desde quando se realizam eleições sindicais em Espanha?
Um simulacro de eleições já existia antes da instauração da democracia em Espanha. No entanto, não era um processo livre já que havia um sindicato único. Só após 1977 foi instaurado um sistema eleitoral democrático, participativo e aberto às diferentes organizações sindicais no sector privado, alargada ao sector público em 1985 através da Lei Orgânica de Liberdade Sindical.

Processo de candidatura

Quais são os princípios gerais que orientam o processo de eleições sindicais em Espanha?
As eleições sindicais em Espanha podem ser convocadas em qualquer altura, embora habitualmente se limitem a um calendário pré-estabelecido – as próximas, por exemplo, serão realizadas entre Setembro deste ano e Dezembro do próximo ano – e o período de vigência dos mandatos é de quatro anos.
Os sindicatos que tenham alcançado ou ultrapassado a fasquia dos 10 por cento de representação no acto eleitoral anterior têm o poder de convocar eleições. Nos locais de trabalho que possuem entre seis e dez funcionários, podem ser os próprios trabalhadores a tomar essa iniciativa se houver uma maioria a decidi-lo.
O sindicato que toma a iniciativa de convocar eleições fá-lo através do Ministério do Trabalho, na "Oficina Pública de Registo", que é enviado à empresa, ou escola, neste caso, e funciona como pré-aviso para realização do acto eleitoral. A partir daí há um prazo de um mês para que a direcção da empresa prepare o processo eleitoral e se constitua uma mesa, formada, entre outros membros, pelo trabalhador mais antigo e pelo mais novo, que têm a seu cargo a recepção dos votos.
Podem apresentar-se ao acto eleitoral uma ou várias candidaturas, cada uma delas constituída pelo equivalente ao número de delegados a eleger. Nas empresas públicas pode existir, no mínimo, uma lista, e no caso das empresas privadas são obrigatórias, pelo menos, duas: uma para o pessoal técnico, outra para o não técnico ou não qualificado.

O processo eleitoral decorre nos mesmos trâmites para o sector público e para o sector privado?
Existem poucas diferenças entre ambos, já que em termos de princípios gerais a orientação legal é a mesma. As diferenças mais significativas prendem-se com o facto de a administração pública eleger menos dois representantes nos locais de trabalho que contem com mais de 101 trabalhadores, bem como de as unidades eleitorais na função pública, designadas "juntas de pessoal", não coincidirem com o Estatuto Geral dos Trabalhadores, aplicado apenas ao sector privado, que elegem "comités de empresa".

Essa diferença aplica-se ao sector educativo?
Sim, há dois processos distintos, caso se trate do ensino público ou do ensino privado. No ensino público realizam-se eleições provinciais [o equivalente aos distritos em Portugal] no ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior e os delegados agrupam-se numa única candidatura por cada sector de ensino. No ensino particular as condições estão dependentes da especificidade de cada estabelecimento de ensino. O período em que está activo um comité de empresa é de quatro anos e cumprido esse período convoca-se nova eleição.

Quem pode convocar eleições sindicais?
Apesar de qualquer sindicato legalmente constituído poder apresentar uma candidatura, apenas estão legitimados para convocar eleições os sindicatos mais representativos a nível estatal ou nas Comunidades Autónomas (CA), isto é, que tenham uma representatividade superior a 10 por cento a nível nacional ou de 10 por cento e um mínimo de 1500 delegados numa CA.
Podem também convocar eleições os sindicatos que tenham obtido 10 por cento numa província [distrito] ou círculo eleitoral; que tenham 10 por cento de representantes na empresa ou unidade eleitoral; que contem com 10 por cento de representantes no conjunto das administrações públicas; ou os trabalhadores de uma unidade eleitoral por acordo maioritário.

Quem pode apresentar candidaturas?
Qualquer sindicato legalmente constituído ou uma coligação de sindicatos, não podendo apresentar mais de uma candidatura, ou por um grupo de trabalhadores se a sua candidatura estiver avalizada por um número de eleitores pertencentes a uma unidade eleitoral que reúna no mínimo o triplo dos lugares a eleger. No caso do ensino público, é importante referir que os professores que assumem cargos de direcção nas escolas não podem participar na eleição como candidatos.

Quais os órgãos que supervisionam o processo eleitoral?
O processo eleitoral é supervisionado pela Oficina Pública de Registo, desde a altura em que é despoletado o pré-aviso de eleições, e pelos próprios sindicatos. Ao mesmo tempo, há uma comissão de arbitragem, nomeada pela administração da região autónoma e ligada ao Ministério do Trabalho, que em caso de desacordo em alguma fase do processo pode impugnar a votação, procurar um acordo entre as partes e fazê-lo cumprir.

O acto eleitoral

De que forma são determinados os círculos eleitorais?
No caso da administração pública, nos quais se incluem as escolas, a unidade eleitoral é formada pelo conjunto dos centros de trabalho – definidos como os estabelecimentos dependentes do respectivo departamento ou organismo tutelar que se concentrem na mesma província [equivalente ao nível distrital em Portugal] - e pelos funcionários a estes adstritos, os quais elegem um mesmo órgão de representação.

Como é feita a escolha dos locais de voto?
A lei obriga que a votação seja feita no local de trabalho e no horário de trabalho dos trabalhadores.

Os candidatos às eleições só podem votar na respectiva escola ou podem votar fora da escola?
Os candidatos votam na respectiva escola. No entanto, se o candidato integra uma mesa de voto ou está presente na qualidade de observador numa outra escola que não a que se candidata, pode fazê-lo nesse local.

Como é determinado o número de eleitos em função do número de eleitores?
O número de representantes eleitos é determinado em função do número de trabalhadores. Essa relação numérica encontra-se expressa numa tabela, que, no entanto, atribui diferentes valores caso se trate do sector privado ou do sector público. Assim, por exemplo, num centro de trabalho que tenha entre 101 e 250 trabalhadores um comité de empresa elege nove representantes e uma junta de pessoal, com o mesmo número de funcionários, elege apenas sete.
No caso da administração pública, essa tabela determina, por exemplo, que para um universo entre os 50 a 100 funcionários estes elejam 5 representantes, entre os 101 e os 250 elejam 7, entre 251 e 500 elejam 11, etc. Acima dos 1001 funcionários, elegem-se dois representantes por cada milhar a mais até a um máximo de 75.

Cada nível de ensino elege representantes na mesma proporção ou ela pode ser alterada, por exemplo, no caso do ensino superior, que contará, à partida, com um menor número de eleitores?
Não, cada nível elege um número igual de representantes, independentemente de se tratar do ensino básico, secundário ou universitário, já que a base de cálculo é o número de funcionários votantes.

Qual a entidade responsável pela promulgação dos resultados?
Uma vez concluída a votação e a contagem dos votos, a mesa deve divulgar o resultado no interior da escola, inscrevê-lo nos registos oficiais e entregá-los na Oficina Pública de Registo, que, depois de os validar, os envia posteriormente a cada sindicato participante e à respectiva escola.
Depois, a administração elabora a lista de representação que cada sindicato obteve e em função dela as organizações sindicais têm poder para negociar convénios colectivos, fazer formação e participar em processos de decisão. As organizações que não obtêm uma percentagem mínima de 5 por cento de representação ficam arredadas destes processos.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Direitos de participação

Em que instâncias de poder participam os eleitos e qual é o seu poder de negociação?
Os representantes sindicais de cada escola têm o direito de convocar, reuniões, assembleias e de negociar directamente com a direcção da sua escola. Os sindicatos representativos (com mais de 10 por cento dos votos) têm o direito de negociar com a administração do governo regional e a participar em negociações de interesse para os trabalhadores e para o sector a nível central.

Os sindicatos podem, então, negociar directamente com a administração central?
Dado que, entre nós, as competências a nível educativo pertencem à esfera da administração autónoma regional, essa situação é pouco frequente. De qualquer forma, sempre que existe um tema de negociação de âmbito nacional os sindicatos deslocam-se a Madrid para dialogar com a administração central.
É o caso, por exemplo, de algumas competências ao nível da formação de professores, que o tribunal constitucional decidiu serem da responsabilidade das regiões autónomas, mas que até agora continua sem efeito de lei.

Campanha eleitoral

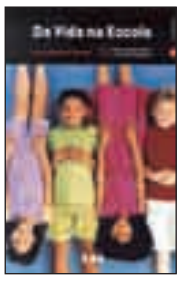
Os sindicatos apresentam programas? Em caso afirmativo, o que se privilegia: os aspectos profissionais ou as questões de política educativa?
Sim. O programa eleitoral apresenta habitualmente questões que se preveja que dominem o debate nos quatro anos seguintes e tenham importância para os trabalhadores e escolas, tanto a nível profissional como laboral, reflectindo a postura de cada sindicato face a cada tema.
No que respeita à negociação salarial, por exemplo, que foi uma discussão que dominou o debate na função pública ao longo dos últimos dois anos, cada sindicato divulgou publicamente a sua proposta. Recentemente, saiu uma nova lei regulamentadora do sector educativo, dando oportunidade a cada sindicato de divulgar publicamente as suas propostas e de apresentar um plano de iniciativas.

Na sua opinião, em que medida favorecem as eleições sindicais o debate em torno da educação?
As eleições sindicais favorecem a democracia participativa e são um bom meio para promover o debate na medida em que dão a possibilidade a todas as organizações sindicais representativas, que actuam no sector educativo, de divulgar e debater as suas propostas junto dos trabalhadores, estimulando, desta forma, a sua participação activa no processo, habitualmente muito concorrido.
Por outro lado, e na medida em que o processo se repete quadrienalmente, faz com que ao longo desse período intercalar se promovam debates específicos sobre as matérias que mais preocupam os trabalhadores e incentiva a sua participação na definição das estratégias. É também uma forma de, num dado momento, poder mobilizá-los na luta pelos seus interesses porque estão informados acerca das matérias discutidas.
Neste processo os trabalhadores sentem que podem influenciar a defesa de pontos de vista e de políticas com interesse para todos e podem apoiar ou penalizar os sindicatos em função do trabalho concreto que estes desenvolvem durante os mandatos.

A comunicação social costuma dar algum relevo às eleições sindicais?
Quando o governo avança com uma medida que não é do agrado dos sindicatos, a comunicação social não dá habitualmente muito relevo à nossa opinião e prefere destacar os interesses do governo e das organizações patronais. A comunicação social continua a favorecer o poder dominante, ou seja, das entidades patronais e dos governos. De qualquer forma alguma coisa vai aparecendo, apesar de isso nos exigir muito trabalho.

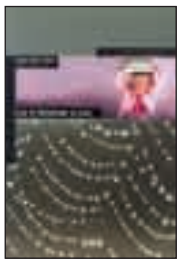
Considera que o actual sistema eleitoral tem demonstrado que funciona bem ou existem aspectos que os sindicatos gostariam de ver corrigidos ou melhorados?
Sim, há aspectos que necessitam de ser melhorados. O facto, por exemplo, de o sector público eleger um menor número de representantes do que o sector privado. Não se justifica esta desigualdade que penaliza os trabalhadores do sector público.

Porquê essa diferença?
Não tem uma explicação plausível. É provavelmente uma herança do corporativismo franquista. Os trabalhadores do sector público não eram considerados como verdadeiros trabalhadores. Ficou assim estabelecido na lei. Mas é sem dúvida um dos aspectos que deve ser corrigido, para que existam os mesmos direitos de representação.
Outro dos aspectos a necessitar de ser corrigido prende-se com a regra da proporcionalidade entre a relação do número de eleitores e de eleitos, já que há listas, por exemplo, que quer tenham quinze ou trinta votos elegem apenas um representante.
Apesar de necessitar de melhorias pontuais, o sistema, de uma maneira geral, vai funcionando bem e permite, sobretudo, a representação dos trabalhadores nos órgãos de negociação e na definição das políticas. É um elemento que contribui para qualificar positivamente um Estado Democrático.



Da Vida na Escola
Manuela Castro Neves
Edições Asa · pp. 160

"Onde há vida, há acontecimentos, há histórias. O quotidiano duma sala de aulas é pois um quotidiano cheio de histórias. Quem permanece muito tempo na escola tem necessariamente muitas histórias para contar. Assim sucede comigo. Daquelas que consegui registar no decurso da minha carreira, seleccionei para este conjunto as que, de um ou outro modo, abordam as problemáticas que mais estiveram no centro das minhas preocupações."



Ler e Ensinar a Ler
Inês Sim-Sim (coord.)
Edições Asa · pp. 191

Esta obra, destinada a docentes, futuros professores e investigadores na área do ensino/aprendizagem da leitura, pretende exemplificar uma sequência de aprendizagem da leitura, através do relato de cinco estudos desenvolvidos com população portuguesa, desde a educação pré-escolar até ao 9º ano de escolaridade, mostrando, ao mesmo tempo, como ensinar a ler e a aprender a ler se podem tornar mais eficazes, transformando-se em actividades prazerosas.

Nada Sobre Nós Sem Nós
A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos
Rosa Soares Nunes
Cortez Editora · pp. 327

Este livro de Rosa Nunes é de todo surpreendente e corajoso. Primeiro, porque enfrenta construir uma compreensão de uma obra que está em pleno processo de produção. Segundo, porque não satisfeita com as suas próprias leituras desta obra, submete-as à apreciação do autor. Terceiro, porque se recusa a apresentar o autor que estuda. Quarto, porque para o diálogo com Boaventura, Rosa Nunes convoca inúmeros outros autores, para construir um encontro polifónico, em que nem sempre a voz de um se harmoniza com a voz de outro. (Do Prefácio)

Introdução aos Media
Jérôme Bourdon
Campo das Letras · pp. 155

MacLuhan, Lazarsfeld, Adorno, líderes de opinião, agenda, estudos de recepção, livre fluxo de comunicação, imperialismo cultural, profissionalismo, serviço público... O leitor que quiser compreender o universo dos media deverá conhecer estes conceitos, presentes em todos os debates sobre a matéria. Nesta obra, Jérôme Bourdon situa os estudos dos media nas fronteiras entre a ciência política, a sociologia, a psicologia social e a semiótica, apresentando-os ao leitor de uma forma clara e acessível.

Perscrutar e Escutar a Surdez
Organizadora: Orquídea Coelho
Edições Afrontamento · pp. 292

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

Inteligência Múltipla e Seus Jogos
Celso Antunes
Editora Vozes

Os oito volumes que compõem a colecção Inteligências Múltiplas e os Seus Jogos são uma obra pioneira. Pela primeira vez, cada uma das inteligências humanas é trabalhada através de textos e experiências específicas. Também pela primeira vez, propostas de actividades escolares para todas as disciplinas e jogos ainda inéditos, são publicados de forma autónoma, no sentido de facilitar a sua compreensão. O seu conteúdo permite a animação de situações em salas de aula, em diferentes níveis de escolaridade, ou através de qualquer disciplina integradora do currículo.

Tanta Coisa Verdadeira
Manuel Sérgio
Ariadne Editora · pp. 75

Notabilizado como ensaísta do fenómeno desportivo e filósofo da teoria da Motricidade Humana, Manuel Sérgio é também o poeta que revela a sua faceta, porventura menos conhecida, neste "Tanta Coisa Verdadeira".

JAPÃO VOLTA A REACENDER A POLÉMICA EM TORNO DOS MANUAIS ESCOLARES

Após a polémica desencadeada no ano passado com os vizinhos chineses e sul-coreanos, os manuais escolares japoneses voltam a dar que falar. Desta vez, o governo nipónico defende que a revisão dos conteúdos dos manuais deverá fazer menção às disputas territoriais com os seus vizinhos e a determinados aspectos históricos da Segunda Guerra Mundial.

"Os manuais utilizados nas escolas devem reflectir o ponto de vista da nação", afirmou o ministro da Educação, Kenji Kosaka, referindo que mais de metade deles deverá contemplar uma perspectiva revisionista sobre aquelas matérias.

As alterações dizem sobretudo respeito a ilhas reivindicadas pelo Japão face à Coreia do Sul, China e Rússia, como as ilhotas "Dokdo", em coreano, que os japoneses consideram território nipónico e chamam "Takeshima", as ilhas "Senkaku", reivindicadas pela China e Taiwan, ou quatro ilhotas a sul do arquipélago das Curilhas, atribuídas à União Soviética após a derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial.

Os governos sul-coreano, chinês e russo já denunciaram aquilo que consideram ser tentativas de reapropriação do Japão sobre as suas soberanias.

Além disso, o governo pretende também reescrever a versão sobre o chamado massacre de Nanquim, em 1937, onde foram dizimados centenas de milhar de chineses.

Neste sentido, a coligação de direita no poder no Japão, constituída pelo Partido liberal-democrata e pelo seu aliado neobudista Komeito, manifestou já a intenção de alterar a Lei Fundamental sobre Educação, promulgada durante a ocupação americana, entre 1945 e 1952, com o objectivo de reintroduzir o conceito de patriotismo no ensino. Para isso, a coligação prepara um projecto de lei que será apresentado até ao final da legislatura, em Junho próximo.

De acordo com algumas fontes ligadas ao governo, o conceito de patriotismo será definido como "uma atitude de respeito pela tradição e pela cultura, de amor pela nação e pela terra que nos fez crescer, e que contribui para a paz e o desenvolvimento mundial".

As organizações de esquerda, entre as quais o principal sindicato de professores do país, denunciaram imediatamente aquilo que consideram um perigoso regresso ao Japão militarista do século passado.

Fonte: AFP

IE / FN

Palavras situadas

Partindo da relevância que as práticas de literacia têm nas nossas sociedades, procurar-se-á, privilegiando um olhar que as inscreva em práticas sociais mais vastas, descrever, analisar, clarificar os múltiplos significados que elas revestem.

POLAROIDS
Rui Vieira de Castro
Instituto de Educação
e Psicologia da
Universidade do Minho
rvcastro@iep.uminho.pt

Vivemos rodeados de palavras escritas. Alguns daqueles que agora lêem este texto tornaram-nas objecto principal do seu trabalho, outros não podem prescindir delas como forma de aceder a ou de construir mundos possíveis, outros, ainda, adoptam-nas como modo significativo de construção de relações com os outros. Duma ou doutra forma, as palavras escritas cruzam a nossa vida, constroem-na, regulam-na. Razão fundamental esta para pensarmos sobre elas, sobre os seus usos, sobre os significados que lhes associamos.

Acontece que para muitos de nós, diria, para a esmagadora maioria de nós, a chegada ao mundo das palavras escritas foi feita nesse lugar indissociável da própria palavra escrita que a escola é. Essa chegada a um mundo que, para uns, se transformou em residência permanente e, para outros, em lugar de habitação transitória significou experiências felizes, mas também provações várias. Aí fomos descobrindo (outros, entretanto, não o puderam fazer) a força e o peso das palavras escritas. Com elas aprendemos coisas, exprimimos discordâncias, fomos conduzidos, recriámos o mundo.

Razão adicional, esta, para se pensar sobre os sentidos que as palavras escritas ganham na escola, sobre as formas como elas aí aparecem, sobre os sentidos de que são investidas por aqueles que as produzem, sobre a forma como aí são apropriadas e como, com elas, são alguns desapropriados de si.

Mas este jogo em que nos envolvemos com as palavras escritas não terminou ali, no momento, em que enquanto alunos abandonámos a escola. Depois, em muitas outras circunstâncias, também em situações educativas, continuaram as palavras escritas a rodear-nos, de tal forma que, num certo sentido, se torna difícil pensar a vida, e pensar o social, sem que se pense em simultâneo os usos das palavras escritas.

Razão decisiva, pois, para olhar reflectida e integradamente as palavras escritas e a educação, a educação e (uso agora uma expressão que aqui aparecerá frequentemente) as literacias.

É este o programa que este 'grupo de escrita' que «a Página» agora passa a acolher se propõe cumprir. Partindo da relevância que as práticas de literacia têm nas nossas sociedades, procurar-se-á, privilegiando um olhar que as inscreva em práticas sociais mais vastas, descrever, analisar, clarificar os múltiplos significados que elas revestem.

Para já, este grupo será constituído, para lá do autor deste primeiro escrito, por Maria de Lourdes Dionísio, da Universidade do Minho, e António Branco, da Universidade do Algarve. A estas vozes, outras se virão juntar, garantindo-se, na sua diversificação, a variação de problemáticas e de olhares.

Desejam os membros deste grupo manifestar, desde já, a sua disponibilidade para responder a interpelações dos leitores. Como forma, também, de explorar novos caminhos com as palavras.

A palavra «trabalho» vem do vocábulo latino «tripaliare», do substantivo «tripalium», isto é, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, ou que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. (...) Inferir disso que o «fenómeno trabalho» é, em sua totalidade, uma actividade de sofrimento, não é só um lapso compreensivo, mas sim um enorme despropósito teórico.

Os significados do trabalho

OLHARES de fora
Ivonaldo Leite
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Brasil

"Se me perguntares como é a gente daqui, responder-te-ei: como em todo o lado. A espécie humana é de uma desoladora uniformidade; a sua maioria trabalha durante a maior parte do tempo para ganhar a vida, e, se algumas horas lhe ficam, horas tão preciosas, são-lhe de tal forma pesadas que busca todos os meios para as ver passar". Estas palavras de Goethe, de forma cifrada, permitem uma aproximação ao complexo fenómeno do trabalho.

Etimologicamente, decerto que não há necessidade de se fazer maiores rodeios em torno do assunto. A palavra «trabalho» vem do vocábulo latino «tripaliare», do substantivo «tripalium», isto é, aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, ou que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. Daí, logo se fez a associação do trabalho com tortura e sofrimento. Mas parar pela significação etimológica do fenómeno, é um grave equívoco – no qual muitos têm incorrido -, pois, assim sendo, à maneira positivista, se produz uma compreensão brumosa, alimentada por elementos empíricos secundários e pela a-historicidade.

Ora, o trabalho enquanto sofrimento é uma «forma histórica específica de trabalho», resultado de determinadas relações sociais, conforme, também, determinados padrões societais, nomeadamente os padrões da ortodoxia do sistema produtor de mercadorias. Inferir disso que o «fenómeno trabalho» é, em sua totalidade, uma actividade de sofrimento, não é só um lapso compreensivo, mas sim um enorme despropósito teórico. É não entender a dupla dimensão do trabalho, designadamente a sua dimensão ontológica.

Quer dizer, o trabalho é mais do que trabalho assalariado/alienado, forma mercadoria, dispêndio de força no sentido fisiológico para gerar o valor dos produtos. Ele é também relação de intercâmbio entre os seres humanos e a natureza; é um momento de produção de coisas com sentido de utilidade para quem as faz, não obedecendo à lógica do mercado que rege a troca de mercadorias; é um meio através do qual as pessoas modificam o mundo e se modificam a si próprias, afinal toda a história mundial não é senão a produção do ser humano pelo trabalho.

Portanto, por assim ser, é compreensível que Goethe fale da "desoladora uniformidade no trabalho", mas, ao mesmo tempo, afirme que se "algumas horas sobram aos seres humanos, elas são tão pesadas que eles fazem de tudo para que elas passem". Ou seja, quer isto significar que, de uma parte, está o trabalho assalariado, alienado, imerso na rotina de compra e venda de mercadorias, onde a própria força de trabalho é uma mercadoria; de outra parte, livre deste fardo, está a dimensão ontológica do trabalho, evidenciando a necessidade que as pessoas têm de estruturar relações com o seu meio que as tirem da inércia e dêem sentido às suas vidas, o que se atinge, lembrando Lukács, pela teleologia do trabalho.

É por não compreenderem (ou não considerarem devidamente) a dupla dimensão do trabalho que determinadas análises têm postulado o seu fim, seja como decorrência das transformações contemporâneas no mercado de emprego, seja, até de "modo progressista", como horizonte a alcançar. Tanto numa perspectiva como noutra, toma-se o trabalho assalariado como representativo do trabalho em sua totalidade. Isto é, no primeiro caso, as mudanças na forma do trabalho e no seu conteúdo, na sua divisão e gestão, bem como a sua redução quantitativa no processo produtivo, são confundidas com o seu desaparecimento; no outro caso, pretende-se que a superação do assalariamento/alienação significa o desaparecimento do trabalho em sua globalidade. Nada mais equivocado analiticamente. O trabalho, em sua dimensão ontológica, permanece.

No que se refere ao trabalho assalariado, actualmente, mesmo dando-se alguma atenção às teses que pleiteiam o fim da sua relevância no processo de produção, em função das novas tecnologias, é, no mínimo, um disparate imaginar que ele perdeu completamente a centralidade como elemento gerador de valor das mercadorias. Supor a generalização de um modelo onde os trabalhadores já não transformaram objectos materiais, mas sim se limitam, em número reduzido, a supervisionarem máquinas computadorizadas, sob o capitalismo contemporâneo, é uma grande asneira, pois isto acarretaria como consequência inevitável a destruição da própria economia de mercado, como resultado da incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital.

O que há que se realçar é que as novas configurações do trabalho assalariado são próprias da dinâmica demandada para o funcionamento do capitalismo contemporâneo. Por exemplo, neste, o carácter da produção pela produção, que supunha uma intensa utilização de mão-de-obra, desdobra-se na disputa entre capitalistas financeiros que levam a irracionalidade do sistema ao absurdo: o jogo das acções é a luta pelo lucro sem a mediação da produção.

Compreender tal facto, em articulação com a compreensão relativa aos «significados do trabalho», é condição para que, também buscando inspiração em Goethe, não se permita que o quotidiano siga com cada um no seu suposto papel habitual, desconhecendo-se que tudo está em causa, e, por isso mesmo, assistindo-se a vida continuar como se nada acontecesse.

QUOTIDIANO

PORTUGAL DOS IDOSOS

Segundo um estudo recente da Comissão Europeia, o envelhecimento populacional trará enormes problemas decorrentes do pagamento de pensões, serviços de saúde e cuidados prolongados. De todos os Países membros, Portugal será aquele em que a despesa pública mais aumentará, devido ao envelhecimento da população. (Veja-se Expresso, "Economia", 8 de Abril de 2006, p.4.) Enquanto o aumento na despesa pública devido ao envelhecimento da população será de 0,4 por cento na Áustria, ele será de 10,2 por cento em Portugal (valores estimados até 2050).

Este estudo faz-me lembrar preocupações antigas que espíritos esclarecidos vão tendo. Enquanto Portugal afadiga as suas forças policiais numa espécie de operações anti-imigrantes, outros (Canadá, recentemente) fazem o mesmo com os nossos emigrantes, outros ainda tratam os nossos emigrantes como nós tratamos os nossos imigrantes. Resumindo: aqueles que outras terras buscam, são, em geral, mal tratados. Trata-se também de um enorme erro, pois cada imigrante significa que alguém ocupa o lugar de um nativo que não nasceu ou, também ele, mudou de País!

Portugal precisa de gente ou deixará completamente de existir. Olhemos para quem nos faz as obras e temos respostas. Olhemos para quem serve na hotelaria e temos mais respostas. Também na agricultura teríamos lugar para estrangeiros, beneficiando as terras do interior abandonado deste País concentrado no litoral. A revitalização de aldeias seria possível estabelecendo-se protocolos de imigração (como recentemente uma autarca anunciou querer fazer com uma localidade brasileira, sendo "repreendida" por quem de direito).

Quanto ao envelhecimento europeu ele é também sinal de que algo vai mal entre quem estando no grupo dos mais ricos do planeta, desistiu (por variadíssimas ordens de razões) de ter filhos. Mas isso seria um interessante tema de debate que não cabe em poucas linhas. Curiosamente, parece ser um modelo civilizacional, o Europeu Ocidental, a entrar em crise total de falta de crianças o que conduzirá ao seu colapso. Entre nós, enquanto professores, interessa outro dado, também citado no "Expresso" de 8 de Abril. Há uma enorme falta de enfermeiros! Faltam já mais de 21 000, segundo a Bastonária da Ordem dos Enfermeiros. Mais um dado que aponta para uma crescente procura dos serviços de saúde, algo relacionado com o envelhecimento populacional.

Enquanto vamos definhando podíamos tomar medidas relativas a esta questão. Medidas que passarão, necessariamente por uma nova política de imigração de nacionalidade e de combate à exclusão. A inclusão social dos imigrantes e dos seus filhos pode ser feita (também) pela Escola. Uma Escola responsável, dirigida para a compreensão das questões levantadas pelo multiculturalismo.

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

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. Otília 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 | **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, Universiade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. João Barroso, Faculdade de Psicologfia 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 Virginio Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e critico literário. | **O PORTUGAL das educações** — Telmo Caria, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. João Teixeira Lopes, deputado do Bloco de Esquerda. Luísa Mesquita, deputada do Partido Comunista Português | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil | **POLAROIDS** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.* Colaboram: António Branco, *Universidade do Algarve.* Maria de Lourdes Dionísio, *Universidade do Minho.* | **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 CIIE da FPCE Universidade do Porto.* Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK.* Xavier Bonal, *Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha* | **SOCIEDADE 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**: redaccao@apagina.pt | **Assinaturas**: assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet**: www.apagina.pt/ | **Impressão**: Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição**: Notícias Direct, Maia | Serviços **Agência France Press**, AFP. | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND

O jornal a Página da Educação é propriedade da editora Profedições, Lda

Necessidade, Desejo e Projecto em Educação: Um Debate de Crises e Vazios

IE / FN

OPINIÃO

Paulo Nogueira

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

Hoje em dia quer-se acreditar que a Educação, neste caso na figura da Escola, deseja um poder e um exercício de comando, a independência de uma exigência, no fundo; mas a crise que sustenta, objecto continuadamente recuperado pelos discursos sociais, ainda acredita num discurso científico (elemento da sua justificação) próprio da Ciência da Educação nos primórdios do séc. XX – a suave educabilidade do aluno, o fascínio pela harmonia do desenvolvimento humano, ou a escolarização como tradução e via da democratização. Do mesmo modo que para Bruno Latour a batalha pela composição de um mundo comum só se pode contentar com a incerteza dos próprios riscos da perda, é de supor que algo parecido aconteça com a realidade escolar, tal como hoje nós a conhecemos, reflectida na descrença de si, no desejável de um Desejo impraticável, mitigando a incerteza dos meios, dos fins, dos sujeitos que a visitam: agindo num vazio, vazio que, sendo de natureza colectiva, tem implicações não só na dimensão do individual, mas sobretudo na do social. No contexto de uma Escola que já não parece ansiar uma solução administrativa, tecno-legal ou simplesmente jurídica para o que o mundo de si deseja, o Vazio representa, não um fenómeno que acontece no sujeito, meramente a título individual (porque sente que perdeu algo em relação a ela), mas mais um fenómeno que é constitutivo da racionalidade subjacente ao Projecto Antropológico da Escola e que serve de justificação para um sentido mais amplo de Educação enquanto projecto e realização humana. É neste sentido que se considera que a "crise da escola", quando se fala em crise da escola, será antes de mais uma crise antropológica, crise submersível num vazio pelo reducionismo de intervenções de critérios tão-somente administrativos; e este vazio é sentido sempre como crise, um apuro devassado. Poderá até, em certa medida, ser antes um cúmulo, empregando a expressão de Daniel Hameline, que pela saturação do desejo de aliança da Escola aos desejos do social, acaba por revelar necessariamente a sua desmedida e desconfiança, até porque o social (lhe) deseja sempre mais e até porque o projecto de instrução não instrui terminantemente o Desejo.

E como é sabido, a impossibilidade de se ser satisfeito é a marca principal do Desejo: o objecto do desejo é o Desejado que, ao invés de cumular, estimula e, portanto, ele é assim uma espécie de entidade animada pelo desejável que é revelação – é da ordem da infinitude, de "um futuro sem balizas sobre mim", diria Levinas. Enquanto princípio gerador que se fixa num todo inerente ao fazer, ao agir e ao criar, o Desejo é entendido como estando para além da Necessidade e esta, geralmente, e como que por oposição, é vista como algo que cumula um vazio. Todavia, a Necessidade, quando concebida como simples privação, é como se fosse captada no seio de uma sociedade desorganizada, diria mais uma vez Levinas, "que não lhe deixa um tempo nem consciência", simbolicamente interpretada como tratando-se de uma simples falta ou de uma carência elementar passível de ser preenchida pela acção do sujeito, pela satisfação, pela absorção do conhecimento: a responsabilidade pela satisfação das necessidades assim entendidas é só e apenas do indivíduo. E contudo, quer a Necessidade, quer o Desejo, possuem uma dimensão Projectual que transgride o pragmatismo individual: tratando-se de uma representação da acção, o Projecto antecipa a realidade de acordo com o Desejo de tornar presente a realidade dos próprios objectos.

Actualmente, no âmbito da importação da linguagem das competências, das performances e das habilidades para o campo educativo escolar (e não-escolar), teria algum interesse debater-se o estatuto e o papel do Projecto em Educação, na relação com as dimensões da Necessidade e do Desejo. Num contexto social e mediático saturado de opiniões, de propostas de acção, de sugestões e de críticas mais ou menos informadas, o ponto de vista sobre a construção das liberdades em educação é diverso. E no entanto, nas nossas duas últimas décadas, o papel do Projecto tem vindo a ser evocado enquanto solução (prática) para os problemas educativos e escolares e, também, como instrumento de gestão (política) de uma crise armadilhada no sistema educativo português. Mas até que ponto é que o Projecto realiza a necessidade de aprender e o desejo de saber? Onde anda a sua intencionalidade criadora, fundamento afinal da novidade e das liberdades?

Somos todos responsáveis, eu pelo menos sou

IE / FN

Maria Rosa Afonso
Professora

Pergunto ao jovem que me ajudou a arrumar o carro e com quem converso, enquanto procuro uma moeda: – Por que não me olha? Fala sem me olhar.
— Nunca olho ninguém, senhora. Ninguém me olha e eu também não olho ninguém. É assim, e não me importo nada. Estamos «quites».
Lembro-me de Lévinas (filósofo, 1906-95) e contraponho: — Eu gosto de olhar as pessoas, penso que os rostos falam. Não acha que tenho razão?
Fico sem resposta, porque, entretanto, chegou outro carro para arrumar. E chegará outro e outro, e quantos mais melhor, até à quantia exacta de mais uma dose, num ciclo infernal (julgo eu) em que aquela vida se transformou.
Aqui, como em muitos outros casos, chegámos ao limite, à fronteira, da não relação. O "o olhar no rosto", a proximidade com aquele que me olha e a quem eu olho, há muito que deixou de existir. O passo até à quase desumanidade está a uma curta distância.
Eu sei que tens razão (desculpa começar-te a tratar por tu, é uma forma de te sentir próximo), muitos não te olham, não querem mesmo olhar-te. Desejariam que não existisses ou que não te cruzasses no caminho. Se calhar, a maioria, até. Eu mesma, para quê ser hipócrita, desejaria que não estivesses aqui, mas estás e isso não me é indiferente. Por quê, então, negares o olhar a quem deseja fixá-lo, a quem quer ver para além do que aparentas ser?
Dirás que não tenho nada a ver com isso. Às vezes também penso assim. Apetece-me ir na onda e acreditar que ninguém falhou, só tu falhaste, que não tenho nada a ver com o que te está a acontecer. É um problema teu, da tua família, mas meu não.
Outras vezes, reivindico direitos para ti, respostas sociais, que deviam existir (e funcionar) para que não tivesses chegado onde chegaste. Revolto-me. Para que pago eu impostos, para viver numa sociedade que não cuida de quem precisa, num país que deixa cair nas margens cada vez mais pessoas?
Vêm-me à cabeça as perguntas que tantas vezes faço: – Quantos direitos ficaram por cumprir? Quantos te foram negados? Quantos tu dispensaste, porque não quiseste assumir deveres? Que instituições falharam (e continuam a falhar)? Falhou a família, os amigos, as associações, a polícia, o patrão? Terá havido de tudo, quem te tenha aberto a porta vezes sem conta e também quem a tenha fechado muitas vezes.
O que fez a escola, quando tiveste más notas, faltaste às aulas ou a abandonaste de vez? De certo, não o suficiente. Bastaram os relatórios e as justificações de sempre, para acalmar as consciências — família desestruturada, bairro degradado, pais ausentes, comportamentos associais, violência, etc. Começo a sentir que tenho alguma coisa a ver com o teu problema.
A seguir ao abandono escolar, restou a rua. Aí, começou talvez a tua escalada. Mas como em todas as escaladas há sempre dois sentidos, durante muito tempo pudeste escolher, seguir em frente ou voltar para atrás. Hoje mesmo, eu penso que ainda podes escolher. Sabes, esta é a minha maior dificuldade: perceber até que ponto decides tu. Saber que papel tem a tua vontade nas decisões que tomas. Tens momentos em que pensas na tua vida, naquilo que te está a acontecer, ou já não te importas com isso?
Pouco a pouco, foste esquecendo e deixando para trás tudo aquilo a que davas valor e que agora já não consideras importante. E foi assim que um dia não regressaste a casa, deitaste fora todos os números de telefone, quebraste todos os laços. Talvez persistam alguns, não sei: — Tens namorada? Consideras os teus "colegas" como amigos?
Tu dirás que não foi bem assim, o que se passou. Já temia enganar-me. Dou-me conta que falei de ti como se fala dos "drogados", como se todos fossem iguais, como se um padrão comum os definisse a todos. Era exactamente o que eu não queria, é o que eu não quero.
Desculpa-me. Fi-lo porque não me deixaste opção, não pude olhar o teu rosto, esse rosto que é apenas teu, que fala de ti (e por ti), te individualiza e te diferencia de todas as outras pessoas. Esse rosto que se torna discurso, comunicação, no que diz e no que deixa perceber. Verdadeiramente, é quando olhamos alguém no rosto que encontramos o indivíduo, a pessoa singular, que cada um de nós é. Tu és único, e isso é muito importante. Percebes isto?
Talvez seja difícil. Um dia destes, quando te encontrar de novo, olhar-te-ei o rosto e, se tu quiseres, falarei demoradamente contigo sobre o que quero dizer.

Educar, instruir ou formar?

Luís Filipe
Firmino Ricardo
Marinha Grande

Que grande confusão! A Lei diz que nas escolas se educa, estando até em consonância com o sentido dos nomes "Sistema Educativo" e "Ciências da Educação". Mas, e então os encarregados de educação (EE)? Qual o papel deles? Quais as diferenças entre formador, professor e educador? Parece-me que esses conceitos alimentadores de confusões e desordens, têm de ser delimitados. Até porque, precisamos que se esclareça a quem são atribuídas as maiores responsabilidades, pois os EE e os professores não se têm entendido adequadamente.
Como exemplo, aponto as penas (castigos) aplicadas aos alunos/formandos/educandos por mau comportamento, onde estes são sujeitos a serviços de faxina e outros do género. Na minha perspectiva de EE, não gostaria de me desresponsabilizar no que toca à educação da minha educanda e não queria delegá-la a ninguém. Ou então, se outros também tiverem esse papel devido a um qualquer imperativo legal, que seja acordado (negociado) comigo. (...)
Assim, a educação deverá ser uma função (papel, atribuição), preferencialmente, entregue aos EE e aos actuais educadores. Os nomes adequam-se perfeitamente. Estes educadores (EE e outros profissionais) devem direccionar-se para um trabalho de cidadania, de normas e regras gerais de sociabilidade.
Os professores (instrutores) deverão ter a função, primordial, de ensinar e/ou instruir. Os conteúdos programáticos devem ser bem discriminados e cumpridos na íntegra. Não terá cabimento, aqui, o professor possuir habilitações inferiores às do aluno (instruendo).
Na formação, o formador deve centrar-se sobretudo nos interesses dos formandos dentro de uns conteúdos programáticos mais abrangentes. O formador poderá ter habilitações inferiores ao do formando, baseando-se nos conhecimentos que a experiência profissional lhe proporcionou. A função de educar, na instrução e na formação, deve restringir-se a níveis etários inferiores, obviamente.
Quero ressalvar, como já dei a entender, que as funções de cada uma das profissões (ou cargos) que refiro em cima, não devem ser limitadas às práticas correspondentes, devendo abarcar, também, as funções das outras, mas com um menor peso. A intenção é acentuar os objectivos prioritários. Neste sentido, os emergentes cursos chamados Educação Formação destinados, sobretudo, a jovens com sérios problemas a nível cognitivo e comportamental, têm nesta denominação uma perfeita conformidade, pois apesar de não ser assumido formalmente pelos seus educadores/formadores (erradamente chamados professores), eles sabem que, o maior peso da avaliação se situa no domínio sócio-afectivo.
Posto isto, sobressai o conceito do termo "Sistema Educativo" como um pouco redutor. Sugeria, por isso, a alteração para "Sistema Ensino-aprendizagem", pois as finalidades de qualquer das três valências apontadas em cima é ensinar e aprender.(...)

Inquéritos On-Line

A economia portuguesa está a melhorar?

Sim
13%

Não
84%

Outra opinião
02%

Total Respostas: **548**

A União Europeia deve:

Ser apenas uma zona económica comum e de livre circulação de pessoas
15%

Evoluir para uma União de Estados [Estados Unidos da Europa]
24%

Garantir a plena independência e autonomia dos Estados que a constituem
57%

Outra opinião
01%

Total Respostas: **527**

O Iraque, após o derrube de Saddam Hussein, está:

Melhor
11%

Pior
30%

Em guerra civil
53%

Outra opinião
03%

Total Respostas: **547**

O sistema educativo português precisa:

De uma grande reforma
39%

De pequenos ajustamentos que o melhorem
09%

De ser reinventado adaptando-se à sociedade do conhecimento
47%

Outra opinião
04%

Total Respostas: **562**

profedições

PROFEDIÇÕES, Lda
Livraria on-line
http://www.profedicoes.pt/livraria/
Descontos 20%
Oferta: portes por envio à cobrança

Velhas e Chocalheiros no Planalto Mirandês

IE / FN

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

Do fundo dos tempos de uma Europa medieva em construção, em que se confrontavam, por um lado, uma doutrina cristã de implantação recente e manifestos pressupostos de intolerância, por outro, populações campesinas em grande parte fechadas sobre os seus modelos ancestrais (profundamente arreigados e imbuídos de crenças mágicas e naturalistas), chegaram até nós terríficas personagens, estranhas e grotescas, cuja singular persistência só encontra explicação num comunitarismo intenso e enraizado e, ainda, no secular isolamento de certas regiões do interior do país.

Entendidas como consubstanciando valências pagãs e até demoníacas, a simbologia primeva que as envolve, radica em arcaicos mitos de regeneração do "ano velho" que finda: ou, se quisermos, da regeneração periódica do tempo e do mundo, vistos como cíclicos e renováveis.

Encarnam "velhos" e "velhas", representações antropomorfas de um ano/tempo desgastado e degenerado, "carochos" e "chocalheiros", exprimindo por gritos e chocalhadas, catársicas e energéticas regenerações, "caretos" e "zangarrões", representantes da transformação que a transição sustenta, "demónios" e "diabos", simbolizando as potências do caos, enquanto canonicamente encaradas.

Constituem uma das mais exóticas e persistentes sobrevivências pagãs ligadas ao complexo simbólico entrópico e niilista, típico dos tempos anuais de transição. As máscaras de que muitos são portadores, simbolizam a transmutação, realçada pelo próprio travestismo de que dão mostra e pelas atitudes de desacato e irreverência de que dão prova.

Avatares da desordem, personificam as forças do caos (das trevas, se quisermos) que, nos perigosos mas prodigiosos tempos de passagem, reinam e dominam, desrespeitando espaços domésticos, desregrando normas que a tradição e o senso comum consagram, assumindo até atitudes de especial licenciosidade, corporizadas em roubos, insolências e assédios, mais ou menos rituais, às raparigas casadoiras.

Tauromórficas nos "chocalheiros" da Bemposta, de Val de Porco e ainda no desaparecido "chocalheiro de Bruçó", as máscaras de madeira, por exemplo, (elementos funcionais de identificação demoníaca), têm sido encaradas, por alguns autores, como decorrências, quase directas, da simbologia do touro, tão fértil nalgumas culturas mediterrâneas como a egípcia ou a minóica. Contudo, a simbólica dos chifres não se relaciona apenas (e obrigatoriamente) com o touro mas sim, de uma forma mais abrangente, com o macho: constituindo os mesmos, muitas vezes, símbolos operativos do poder fecundante.

Também a serpente, símbolo fálico da fecundidade, e principalmente da regeneração, surge aqui frequentemente. Criatura que hiberna, logo morre e renasce ciclicamente. Renascendo dos mortos é, portanto, símbolo da imortalidade que a perpétua recriação proporciona. E, neste contexto, libertar-se todos os anos da pele velha, que deixa abandonada por campos e baldios, mais acentua, ainda, o seu carácter de perene regeneração.

Carácter regenerativo de que a salamandra igualmente participa. Também esta morre e ressuscita todos os anos; logo também ela é símbolo da vida que se repete e perpetua. Aliás, a utilização esotérica da mesma (bem como da serpente) como símbolo arcano (e frequentemente hermético), impregnará fortemente o conhecimento gnóstico e iniciático mediterrâneo e oriental, nos últimos cinco milénios.

Do mesmo modo podemos encarar as laranjas que o "chocalheiro da Bemposta" apresenta espetadas nos chifres e, a "sécia de Tó", transporta como adorno. Não apenas, como assinala Rodrigues Mourinho, como "símbolo dos frutos que se desejam para o novo ano que começa", mas, igualmente, como arquétipo dos frutos de inverno: aqueles que representam a vida, na época em que a natureza se apresenta como inerte e decadente.

E se as laranjas simbolizam a vida no tempo da morte, castanhas e bugalhos representam, naturalmente, os frutos de inverno: sintonizados com a morte, nessa altura dominante.

Símbolo usual da morte é, ainda o negro, que o "chocalheiro da Bemposta" apresenta na indumentária e o "farandulo" e a "velha de Vila Chã", na cara enfarruscada de carvão. Negro que se tenta difundir mascarrando, igualmente, as moçoilas que passam ao alcance.

São expressões grotescas e comunitárias de cosmovisões arcaicas, que o cristianismo estigmatizou e contribuiu para olvidar. Quiçá de um tempo em que a "grande-mãe" (deificação panteísta dos capacidades matriciais da terra) e as potências celestes (expressões múltiplas ou unificadas dos poderes fecundantes do céu), possuíam ainda como que um equilíbrio, que tempos posteriores foram subvertendo, mas que persiste ainda imanente (como que em vestigial plano de vibração memorial), no inconsciente colectivo do povo que somos.

De um tempo em que a fertilidade criadora, que ciclicamente gerava o novo mundo, era simbolizada por rituais catalisadores que, interpretados por personagens sagrados (em tempos idos ainda mais sagrados), reinterpretavam na terra a cosmogonia divina.

Situação, que, aliada às funcionalidades mais actuantes e socialmente marcantes dos ritos masculinos de passagem à idade adulta, foi permitindo a singular perpetuação destas práticas (hoje insólitas e, à primeira vista, incompreensíveis), desaparecida que foi, já, a razão de ser do seu sentido e significado primordiais.

Carta aberta à minha orientadora de estágio

João V. Faria
Professor 8.º A, Amadora

Cara amiga,

Dez anos após o estágio do ramo de ensino da minha licenciatura, há um conjunto de reflexões sobre a minha experiência profissional que lhe quero transmitir. Sinal destes tempos de pessimismo nacional, de crise anunciada e instalada, que fustigam a nação e a sua educação, sinto-me perplexo perante um contexto desmotivador no ensino.

Perguntar-me-á se perdi o interesse pelas aulas ou pelos alunos. Não. Também sabe que não é pela falta de estabilidade profissional. É, tão somente, por ter acompanhado dez anos de uma política educativa que tem contornos intrinsecamente desestabilizadores e por ser um agente, *malgré tout*, dessa mesma política.

Ao longo das nossas reuniões, insistia naqueles que considerava os pilares de uma prática lectiva consistente: reflexão, preparação e ponderação. Digamos que, nos tempos que correm, perante este mal-estar instalado nas escolas nem a motivação nem um certo sentido de profissionalismo resistem a tão duras provas. E evitemos as tão incontornáveis "aulas de substituição"...

De antemão, refiro todo o conjunto de reformas, reorganizações, decretos-lei, despachos normativos e toda a panóplia de legislação que orientou as diversas componentes da prática lectiva, nas escolas básicas.

Não é meu objectivo criticar esta ou aquela política. Constato unicamente que a metáfora nada motivadora de que "o ensino era uma manta de retalhos", tantas vezes desabafada pelos meus professores de liceu, se tornou num eufemismo de uma realidade densa, complexa e, muitas vezes, paradoxal.

Proponho mesmo um desafio, quiçá de teor académico: proceder ao levantamento de todas essas medidas, o seu tempo de implementação e de aplicação educativa. Para os mais intrépidos, a análise do tempo de vigência dessas medidas com a sua efectiva avaliação pelos diversos agentes, ou seja, compreender se uma política ou decisão foi substituída porque não teve efeito prático e em que moldes, se alguma teoria a tomou por obsoleta ou anti-pedagógica ou outro motivo ainda... Nestas coisas do ensino, diz-me a experiência e o bom-senso que a cíclica alteração só pode conduzir à instabilidade.

Estas minhas impressões não são um sinal de resistência à mudança ou de incompreensão de factores determinantes na Educação em Portugal:

- o significativo esforço social para tornar a escolaridade para todos uma realidade importante nos últimos trinta anos, assumindo a pesada herança salazarista;
- a emergência de tornar a Educação um instrumento de valorização pessoal e profissional, tendo em conta uma sociedade em constantes mudanças;
- o confronto de um modelo tradicional, que formou gerações, com uma educação multidiversificada dirigida para as exigências do século XXI.

Comparativamente com a maioria da "outra" Europa, o nosso desafio foi maior e, se em parte, foi superado, deve-se ao sentido profissional e voluntarioso dos professores envolvidos. Não obstante, este projecto de uma "Educação para todos" é interpelado pelo próprio sistema que "impulsivamente" legisla, desrespeitando os tempos pessoais e profissionais dos vários agentes em campo. Neste sentido, é significativo o caso do despacho normativo n.º 50/2005 de 9 de Novembro que determina a concretização dos planos de recuperação logo no final do 1º período. É lícito inquirir se esta medida exigiu o essencial envolvimento de todos os professores ou se esvaiu numa mera aplicação burocrática.

Poderá, a cara amiga, contrapor que há uma crise nos diversos modelos de ensino e que, por todo o lado, surgem apelos de mudança. Concordo, mas uma medida para ser exequível necessita da reflexão, participação e planificação dos seus agentes, não sendo de todo inconcebível preparar a agenda de um ano lectivo, no mínimo, no final do anterior.

Se, como tanto se tem lido este ano lectivo, a paixão de ensinar agoniza, é devido a um "estado das coisas" nas nossas escolas que afecta aquilo que poderia ser uma relação duradoura e até aprazível de ensino-aprendizagem.

Quais os factores desta ruptura?

-Uma imagem social e profissional dos professores redutora e em crise;

-Um ciclo de notícias que gera um conjunto de polémicas relativas à

Educação em Portugal que envolvem a imagem do professor e a função das escolas (o descontentamento da classe docente, o insucesso nacional e os fracos resultados em estudos internacionais, a iliteracia, a indisciplina nas salas de aula e nas escolas, a violência juvenil, que nem sempre está relacionada com a escola, mas que critica a função desta, os rankings, as incontornáveis questões sobre a escola pública / escola privada, os exames ou as provas de aferição e, ultimamente, o trabalho "efectivo" dos professores em comparação com as taxas de absentismo... É curioso, neste panorama agitado, que um ex-ministro da Educação tenha recentemente escrito um artigo sobre a avaliação e os exames, intitulando-o de "A viradeira"...

Pode mesmo sugerir-se que a conjugação destes elementos com uma "cultura de exigência" no ensino se torne algo kafkiano. Para além disto, nestes últimos dez anos, muitas coisas têm sido pedidas às escolas básicas: constituição de Assembleias de Escola, constituição de Agrupamentos, elaboração dos Projectos Educativo e Curricular de Escola, Gestão Flexível dos Currículos, avaliação por competências, implementação das Áreas Curriculares Não Disciplinares, ... perdoe-me, outra enumeração, que não terminaria por aqui, mas que nos deixa espaço para algumas interpelações:

- Que avaliação é feita destas medidas e em que moldes?
- Há um plano nacional consistente de formação contínua da classe docente que sensibilize e motive os professores para estas alterações?
- Há uma efectiva participação dos professores na reflexão sobre estas medidas e na forma como influenciam o processo de ensino –aprendizagem?

Para que o sucesso educativo seja uma meta a atingir, é imprescindível contar com os professores, não de uma forma coerciva em forma de despachos e ofícios, possivelmente convertidos em burocratização, mas apelar ao seu "saber de experiências feito".

Porventura, gostaria de encarar os próximos dez anos com optimismo...

Até breve.

IE / FN

Livros da editora Profedições, Ida

Arca de Gutenberg
Ensaios Breves
Serafim Ferreira
Profedições · pp. 140 · Preço: 12 euros

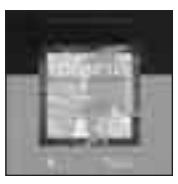
Os ensaios breves reunidos neste livro foram publicados entre 1993 e 2005 no jornal A Página da Educação, na secção intitulada O Espírito e a Letra, onde o autor mantém uma coluna de crítica literária sobre poetas e prosadores portugueses. Um livro com interesse não só para aqueles que pretendem conhecer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

Afinal Onde está a Escola?
Organização: Regina Garcia; José Paulo Serralheiro
Profedições · pp. 220 ·Preço: 12 euros

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

Dar Rosto ao Futuro
A Educação como Compromisso Ético
Isabel Baptista
Profedições · pp. 156 · Preço: 14 euros

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



Museus, Património e identidade
Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição
Fernando Magalhães
Profedições · pp. 89 · Preço: 12 euros

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

A Escola é o Melhor do Povo
Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais
Manuel Jacinto 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, Ida
Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 2.5 · 4050-345 PORTO · Tel. 226002790 · Fax 226070531
livros@profedicoes.pt · Ver também livraria on-line: http://www.profedicoes.pt/livraria/

A Comunicação Verbal

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

As pessoas comunicam de diversas formas ou tipos, mas a comunicação verbal oral, é a mais comum e refere-se à emissão de palavras e sons que usamos para nos comunicar, tais como dar instruções, entrevistar ou informar, já a comunicação verbal escrita é o registo de observações, como pensamentos, interrogações, informações e sentimentos.
Apesar dos grandes avanços tecnológicos, a palavra continua a ser um dos meios de comunicação mais eficazes que existem.
Saber comunicar é uma arte, devemos então, aprecia-la, mas não só, também devemos potenciá-la, porque está será sem dúvida, uma boa condição para o sucesso.
É importante o que se diz numa comunicação, mas mais relevante é a forma como se diz, por isso é tão essencial a letra como a música e é na conjugação destas duas que surge um bom comunicador.
Então, comunicação verbal é toda a comunicação que utiliza palavras ou signos. Através da comunicação verbal, simbólica e abstracta, que se faz por palavras, palavras estas, faladas ou escritas, o homem compreende e domina o mundo que o rodeia e entende, assim, os outros. A linguagem verbal possibilita a memorização de mensagens, vencendo assim as barreiras do tempo. Os sinais escritos substituem os signos vocais expressos nas palavras, a escrita é a representação dos sons articulados na fala, em forma de sinais gráficos, uma transformação da língua natural num código. Língua é um sistema de comunicação verbal herdado, aprendido e partilhado pelos integrantes de uma mesma comunidade. Através da comunicação verbal oral, os indivíduos de um mesmo grupo linguístico criam diversas representações do mundo, interagem, comunicam, trocam experiências e procuram soluções para seus problemas.
De um modo geral, as pessoas evitam falar em público, isto por um conjunto de razões, como constrangimento, com medo de confrontar a audiência, medo de não saber responder a alguma pergunta, receio de parecer risível ou de dizer asneiras, entre muitas outras, contudo, elas apenas servem para esconder a única e real razão, ou seja, uma falta de treino ou de familiaridade com a comunicação verbal. É perfeitamente normal que algumas pessoas ostentem uma maior naturalidade do que outras. A diferença, contudo, reside apenas no quanto uns se conseguem exsolver dos falsos e infundados receios e concentrar-se precisamente na comunicação, então, o importante é ser o mais natural possível e não procurar parecer natural. Jerry Seinfeld refere que, de acordo com a maioria dos estudos, o primeiro medo das pessoas é falar em público; o segundo é a morte, então, a maioria das pessoas que tem que ir a um funeral, prefere estar no caixão a fazer o discurso de despedida.
A habilidade de expressar as boas ideias, também é um elemento fundamental. A comunicação verbal interpessoal ou entre pequenos grupos, pode servir como uma importante preparação para falar em público, em ambientes mais formais ou diante de grandes audiências, como por exemplo, num congresso.
É muito importante cuidar a nossa comunicação verbal oral, devemos pois, tratar da nossa vocalização, entoação e o nosso timbre.
As conversações não presenciais então muito na moda, desde o aparecimento do telemóvel e da Internet, surgiram novas formas de linguagem, ou formas de se expressar e que já possuem as suas próprias expressões. As palavras, neste tipo de conversações, têm um papel muito relevante por duas razões que são fundamentais: por um lado não vemos o nosso interlocutor e, por outro, as palavras e certas expressões podem ter significados distintos, senão vejamos, no Brasil, a palavra banheiro é o que se chama à casa de banho; em algumas zonas de Portugal, banheiro é o salva-vidas; Smoking, no Brasil, significa traje de gala semelhante ao terno, em inglês, smoking tem o sentido relacionado com a acção de fumar, cachorro no Brasil significa cão adulto em Portugal associamos ao cachorro quente. Numa conversação verbal também devemos ter em conta os regionalismos, a pessoa que faz a rede de águas e saneamento é chamada, desde o sul até o centro-norte de canalizador, já no norte do país, incluindo a cidade do Porto, é chamado de picheleiro, no norte chama-se aguça ao que no sul se chama de afia; saraiva no norte, granizo no sul; cinbalino no Porto, bica em Lisboa; pingo no norte, garoto no sul; trengo no Porto, desajeitado em Lisboa; meia-hora no Porto, meio-dia em Lisboa; carapins no Porto, sapatinhos em Lisboa; cruzeta no Porto, cabide em Lisboa; bizalho, termo utilizado na Madeira para designar uma galinha, entre muitas outras.
A expressão verbal deve ser trabalhada diariamente, de forma a aumentarmos o nosso repertório linguístico, um bom comunicador é aquele que consegue transmitir a sua mensagem, para isso ele tem de conhecer rigorosamente a quem se destina a mensagem.
A comunicação começa em nos próprios mas é na mente da outra pessoa que ela é efectuada, o que importa não é apenas o que é dito, mas o que a outra pessoa entende do que foi dito.
Não podemos esquecer que comunicar não é só falar por palavras, os gestos, as expressões faciais, o olhar, o sorriso, tudo comunica, mesmo sem querermos, mesmo sem falarmos, nós estamos a comunicar.

É possível construir a educação que queremos!

IE / FN

Edaguimar Orquizas Viriato
Georgia Sobreira dos Santos Cêa
Docentes da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste/PR/BR.

É utópico afirmar sobre a possibilidade de construir a educação que queremos, diante da imensa desprofissionalização e precarização acometidas no nosso trabalho, principalmente, com a crise do modelo taylorista/fordista de produção e acumulação do capital. Problemas como: arrocho salarial, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, pressão pedagógica por conta de modismos ("transversalidade curricular", "pedagogia de projetos", etc.), avaliações autoritárias e meritocráticas, desqualificação da função social da escola são muitas vezes apresentados como algo natural, gerando, por um lado, insegurança e desamparo nos trabalhadores da educação e, por outro, ausência de condições de trabalho adequado.

Neste contexto, grande parte dos trabalhadores da educação não dispõe de nenhum tipo de convicção que os anime a agir em prol da construção da tão sonhada escola que queremos. Não bastasse, ideologicamente, a política da não política tem fundamentado e orientado as relações sociais estabelecidas inter e extra escola. Num clima de evocação a-histórica, posições conservadoras têm procurado consolidar um perfil de educação e de trabalhadores que nada mais tem a ver com as utopias revolucionárias e transformadoras de outrora. Por tudo isso, objetiva e subjetivamente a construção da escola que queremos é um desafio.

Os trabalhadores da educação e a própria instituição pública responsável pelo ensino de milhares de filhos de trabalhadores têm assumido atribuições que estão além de suas funções, propiciando um sentimento de fracasso e incompetência, ocasionando a perda da natureza do trabalho escolar e de seus profissionais. Por que e para que ensinar? É tirada a essência tanto das instituições educativas quanto dos trabalhadores da educação, ocasionando o desânimo e a descrença na possibilidade de superação e construção ao que está posto.

O que nos resta fazer? Sobreviver a mais um ano escolar? A quem interessa a escola pública? O que fazer contra a desprofissionalização e precarização e aviltamento do nosso trabalho? Propomos um momento de reflexão sobre a necessidade de reinvenção da política, ou melhor, de devolver à política o seu sentido de expressão da condição humana de se relacionar, de intervir, de fazer história. Mas é necessário abrir mão de idéias salvacionistas; a luta pela emancipação social só faz sentido quando conduzida por e articulada com movimentos coletivos que, forjados no espaço da contradição, se encaminhem no sentido da construção da hegemonia dos trabalhadores, visando desnaturalizar as diferenças entre os possuidores e os despossuídos da riqueza social.

Há os que dizem que só a escola pode mudar essa realidade. Esses são os cínicos. Há os que dizem que a escola nada pode fazer nesse sentido; há ainda os que dizem que o que a escola pode fazer é muito pouco. Entre esses estão alguns que acreditam na mudança, mas desqualificam, de certa forma, os sujeitos históricos que trabalham e estudam nas escolas. Há os que, buscando superar as falsas dicotomias, compreendem a escola como um espaço social que, consoante a totalidade que o engendra, está repleto de contradições e, por isso, é potencialmente conflituoso. Estamos entre os que assim pensam.

Desfeita a idéia da escola como um espaço pintado em tons pastéis e negado o mito da escola como o calabouço do capitalismo, propomos o empenho para a identificação das ações no interior da escola que possam contribuir, de dentro de seus limites, para a consolidação de um projeto social emancipatório, cada dia mais urgente, diante da barbárie que engrandece. E se nos propomos a educar os sujeitos históricos desse processo, ao mesmo tempo em que nos educamos e enfrentamos as contradições e os conflitos, não podemos ficar apáticos. Isso encoraja o trabalho e dá sentido à utopia.

Por nossos filhos

Sou cidadã brasileira e solicito alguns minutos da sua atenção para a leitura deste artigo.

Claudia dos Santos Vieira
Moradora no bairro do Flamengo, no Rio de Janeiro, é dona de casa, mãe de dois adolescentes e casada com um professor universitário

Diante de tudo que temos assistido na TV , lido nos jornais e ouvido de amigos muito próximos sobre a onda de violência que enfrentamos atualmente em nosso país, eu gostaria de suplicar-lhe como mãe e dona de casa que reflitamos sobre o futuro de nossos filhos e nos juntemos para tomarmos alguma atitude.

Assistimos estarrecidos, porém passivos, às maracutaias e falcatruas das quais os nossos políticos e governantes se utilizam para nos enganar e desviar o dinheiro de nossos impostos, pagos com extremo sacrifício, em causa própria. Como numa grande pirâmide, em geral começam de cima mas vão sendo refletidos em todos os setores que baseiam a nossa sociedade. Em especial na Educação, na Saúde e na Segurança pública onde todos em tese deveriam ter seus direitos garantidos.

Em nosso país a Constituição é como se não existisse, mesmo sendo a carta magna que deveria reger nossas leis, nossos atos e nossos direitos. Uma minoria que pode pagar bons advogados, burla nossa Carta Magna e gargalha, samba e mente diante dela, sem nenhum pudor, em rede nacional .

Por incrível que pareça, talvez por esses ambíguos sentimentos que só a maternidade (ou a paternidade) nos confere, quando vejo um desses marginais travestidos de políticos e governantes sendo desmascarados diante do povo, preocupo-me com os infelizes de seus filhos. Pois é, por uma tola inocência de mãe tenho tanta compaixão por eles quanto tenho pelos filhos de cidadãos honestos.

Crédula, penso que os filhos destes meliantes têm os mesmos sentimentos de vergonha, desilusão e desapontamento que meus filhos teriam se vissem seus pais mostrarem toda a sordidez que um ser humano é capaz de ter, e no entanto não mostrarem nenhum arrependimento por isso. Como será que eles se explicam diante de seus filhos? Como será? Que macabra retórica armam também para eles?

Perplexa com tudo isso volto a solicitar sua atenção para o mundo que estamos permitindo que arquitetem para nossos filhos. Quando não conseguem sequer irem para a escola sem serem molestados por assaltantes e terem seus pertences íntimos, desejados e queridos violados e seqüestrados quase diariamente, algum cidadão de bem consegue lembrar de outra explicação senão daquela que acostumamo-nos a dar-lhes? — Ainda bem que não fizeram nada pra vocês e estão bem.

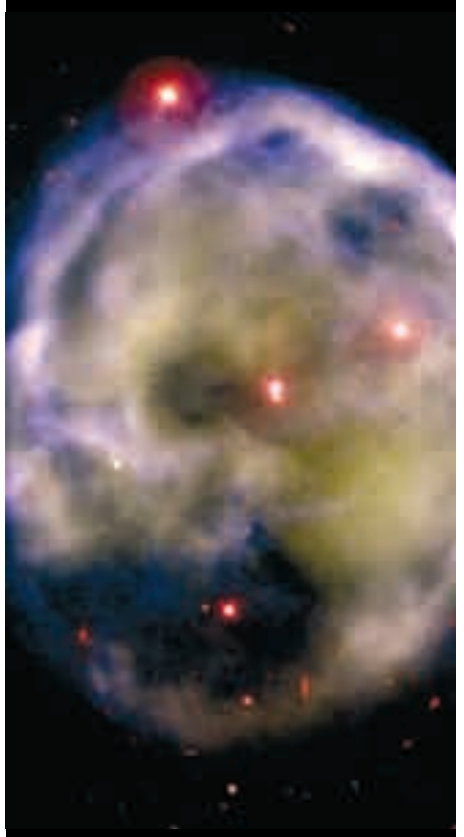
Outro dia ouvi de meu filho de 16 anos a seguinte frase, após lhe terem roubado a bicicleta, que tinha acabado de ganhar, quando se dirigia para a escola — Bem, eu? Por que? Estou é muito angustiado isso sim, na hora senti foi vontade de morrer !

Por isso exorto todos os cidadãos que não conseguem mais arrumar desculpas para seus filhos que se unam contra esta impotência que sentimos diante do tormento que vivem os seres que mais amamos no mundo. Deixemos de ser passivos, conclamemos amigos, vizinhos, autoridades escolares, associem-se em comunidades contra este espetáculo que estamos sendo obrigados a participar! Façamos alguma coisa ! Mandem e-mail de mobilizações, usem a internet, telefones, celulares, cartas para jornais e revistas ou seja lá o que for como instrumento de denúncia contra todos os tipos de ilegalidades.

Infelizmente o maior título de intelectualidade que tenho é o de licenciatura em Letras e em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e pela Unibennett, respectivamente, e sei que perante grande parte da sociedade isso não vale muita coisa, ainda por cima o único trabalho ao qual me dediquei mais tempo durante meus 46 anos de vida foi o de mãe e dona de casa.

Infelizmente, para muitos sou mais uma entre tantas a quem quase ninguém confere credibilidade. Mas mesmo assim, não desisto. Cidadão, peço a sua atenção para mim e reflitam seriamente sobre minhas palavras, mesmo que eu seja só uma Mãe.

FOTO ciência com legenda

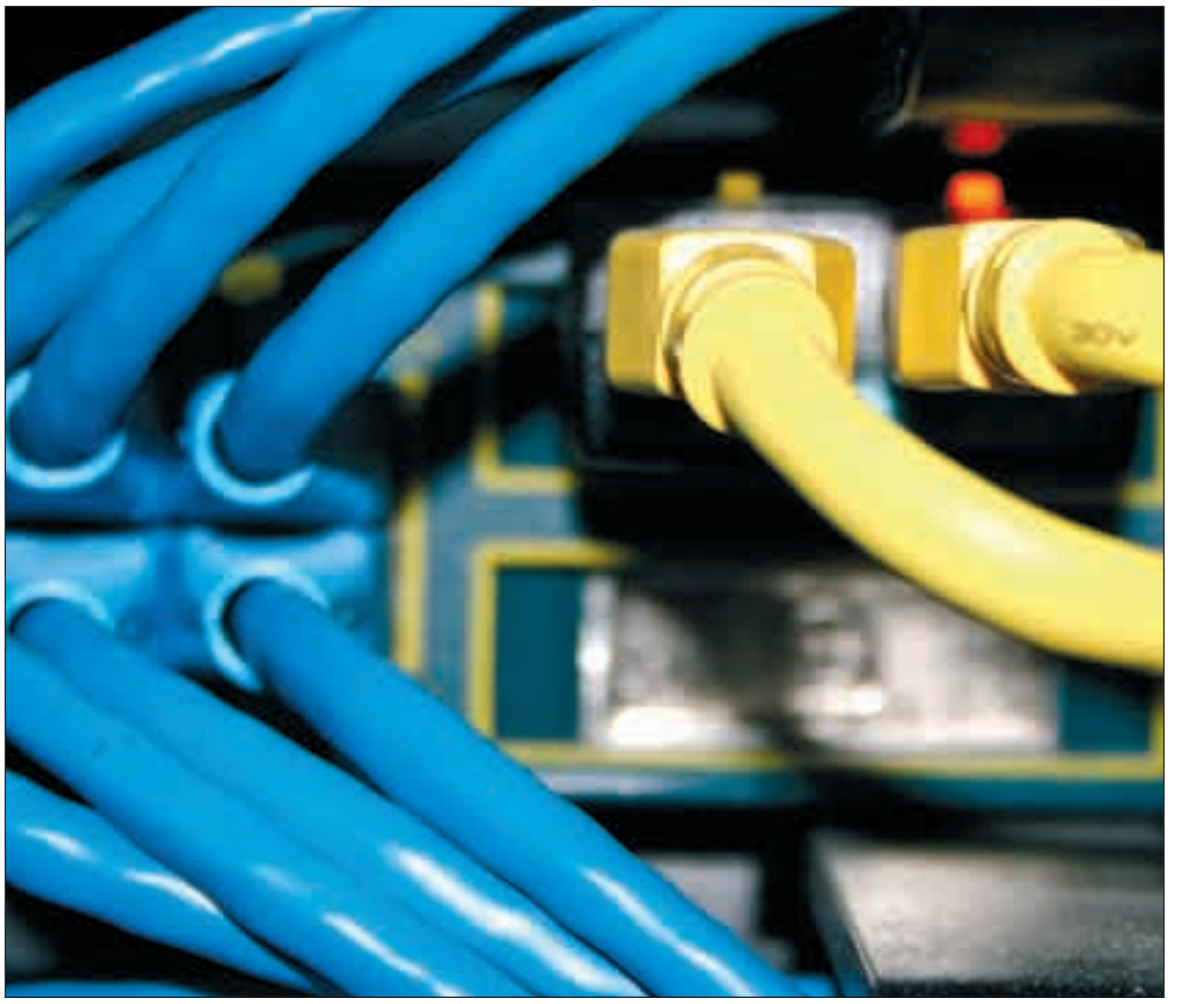


A Nebulosa da Caveira

Na constelação de Cetus, a 1600 anos-luz da Terra, podemos encontrar a nebulosa planetária NGC 246 ou "Nebulosa da Caveira", assim chamada pela forma característica e pela sua atmosfera exterior envolver uma estrela moribunda. Descoberta em 1785 por William Herschel, esta magnífica nebulosa move-se rapidamente através do espaço a 80 km/s. Pensa-se que a complexa estrutura entrançada do anel azul da NGC 246, visível na imagem, resulta da acção de ondas de choque. No coração da nebulosa encontra-se uma estrela parecida com o nosso Sol, pertencente a um sistema binário estelar, que está na fase final do seu ciclo de vida na forma de uma densa e quente anã branca.

Foto: Gemini South GMOS, Travis Rector (Univ. Alaska)

Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE



IE / FN

Acerca de telefone e internet

DA CIÊNCIA e da vida
Francisco Silva
Engenheiro, Portugal Telecom, Lisboa

Fazendo parte do movimento de convergência entre a Internet e as telecomunicações, ou, dito com generalidade, de convergência entre as tecnologias da informação e as telecomunicações, encontra-se a constelação de soluções tecnológicas conhecida por VoIP, ou seja, "Voice over IP" ou "Voz sobre IP"(1). O facto é que esta não tem só constituído um tema para a ribalta mediática "especializada". Pelo menos, de momento. Com efeito, a VoIP encontra-se no cerne, e constitui mesmo determinante aguilhão, para as mutações por que está "de novo" a passar o conjunto dos sectores das comunicações e das tecnologias da informação.

Uma constelação de soluções de comunicação de voz constituída grosso modo por tipos distintos. Por um lado, soluções que simulam comunicações de tipo telefónico tradicional, a partir do nosso telefone, através de um adaptador, ou com um telefone VoIP - e tanto uma como outra implementadas através de ligações à Internet. Por outro lado, soluções por meio das quais as ligações de voz podem ser estabelecidas desde o nosso computador, ou serem recebidas através do nosso computador - de ponta a ponta entre computadores online -, sem obrigarem a passar por redes telefónicas existentes (fixas ou móveis). Ou, ainda, existem também soluções para a interligação entre "números" das redes telefónicas existentes e os referidos sistemas de VoIP através de computador, com as chamadas a poderem ser iniciadas por qualquer dos dois lados.

É certo que, de imediato, o atractivo mais citado para se aderir à VoIP têm sido os seus preços mais baixos em comparação com os preços dos serviços telefónicos existentes. Aliás, é este com frequência o argumento que à primeira vista melhor funciona ao pretender-se introduzir um novo produto no mercado - sobretudo no caso de produtos relativamente aos quais não se vê com clareza a novidade que introduzirão em termos de utilização. E, no caso da VoIP, a diversidade de soluções que têm sido disponibilizadas, se reflectem, de certo modo, o pragmatismo de uma complexa transição do tradicional mundo do telefone e, em geral, das telecomunicações, para um mundo comunicacional estruturado à volta do paradigma tecnológico da Internet, dito com rigor, do paradigma do protocolo Internet, ou seja, IP, mostram bem que se trata de uma transição estimulada, em boa parte, pelos custos mais baixos para os utilizadores.

Preços menores conduzem de forma quase invariável à ideia de menor qualidade, à ideia de um produto para as "massas". E - digo - com alguma razão. No entanto, os utilizadores da VoIP, nos casos em que ela é estabelecida enquanto mais uma aplicação de uma ligação à Internet, quando a comunicação de voz extremo a extremo se estabelece PC a PC, portanto sem passagem pela rede telefónica, neste caso os utilizadores da VoIP conseguem notar, caso as condições de tráfego na Internet o permitam - por esta estar pouco ocupada com tráfego -, nos sinais de voz que recebem, uma fidelidade superior à obtida nas comunicações de voz via rede telefónica. Uma fidelidade que faz sentir a voz do nosso interlocutor como se estivesse ali mesmo. E pode estabelecer-se algum espanto. "Então a rede telefónica não possui uma fiabilidade inexcedível, ao contrário da Internet? Então a qualidade dos sinais do serviço telefónico não é regra geral muito boa?". "Sim, mas o certo é que as vozes que por aí nos chegam, quase sempre reconhecíveis, possuem, de seu normal, algo de estranho".

Pois é. É que o "segredo" da digitalização dos sinais de voz, quando não têm de atravessar canais telefónicos, cuja largura de banda vai de 0 a 4KHz, é poder transmitir frequências superiores a 4kHz, frequências que os sinais de voz efectivamente contêm. Foi apenas uma questão dos sinais de voz, ao serem amostrados, serem-no com uma cadência superior às 8 mil vezes por segundo da rede telefónica. Não é a música, para o caso dos CD, mostrada a 40 mil vezes por segundo?

1) - IP – Internet Protocol, a tecnologia de base da Internet.

FOTOGRAFIA
com palavras
Adriano Rangel

Qualquer pessoa se pode enganar, diz Chveik

RECORTES

Eu creio — alvitrou Chveik — que na vida é preciso ser-se justo. Qualquer pessoa se pode enganar, e, quanto mais se pensa nas coisas, mais uma criatura se engana. Os psicólogos são pessoas como nós e tão falíveis como nós, enganam-se.

Uma vez, era meia-noite, regressava a casa — levei o meu passeio até ao café Banzet — quando, subitamente, por alturas da ponte que atravessa o Botic em Nusle, me apareceu um cavalheiro que com uma cacetada pregou comigo no chão. Em seguida tirou uma lanterna de algibeira, iluminou-me o rosto e disse: «Enganei-me mais uma vez, não é ele!» E ficou de tão mau humor pelo equivoco que me pespegou ainda outra cacetada nas costas. Mas é a índole dos homens: enganam-se enquanto vivem!

Existiu em tempos um cavalheiro que encontrou de noite um cão enraivecido e morto de frio. Tomou-o amorosamente nos braços e, chegado a casa, meteu-o na cama onde dormia a mulher, para aquecer um pouco o pobre animal! Claro, assim que o cão se reanimou e pôde suster-se nas patas, começou a morder em tudo quanto encontrou até se fartar. Toda a família do cavalheiro foi mordida, inclusive a criança que dormia no berço, de quem a imunda fera enraivecida não deixou nada.

Posso ainda contar-lhes uma história passada com um torneiro mecânico. Esse indivíduo, julgando encontrar-se diante da porta da casa em que vivia, abriu com a chave a porta da capela de Podol. Tirou os sapatos e, confundindo o altar com o seu leito, deitou-se em cima. Cobriu-se com um estandarte e toalhas de altar e, como travesseiro, serviu-se do Evangelho e ainda de outros livros santos, visto gostar de ter a cabeça alta. O sacristão pela manhã encontrou-o ali e acordou-o. O torneiro não compreendia nada do que se passava e, quando reconheceu que era ele, disse ao sacristão que se enganara, fora certamente um equivoco. Estão a ouvir a resposta, hem? «Um equívoco!», retorquiu-lhe o sacristão. «E, agora, vai ser necessário consagrar mais uma vez a capela! Vai-te embora, grande porco!» Está bem de ver que este torneiro não escapou aos psicólogos. Eles provaram que «agira com discernimento» e que «não estava em completo estado de bebedeira», como pretendia, tanto assim que encontrara facilmente a fechadura. O desgraçado do torneiro morreu numa enxovia na prisão de Pankrac.

Vejamos, se vocês quiserem, ainda um outro exemplo. Havia outrora, em Kladno, um chefe de esquadra que amestrava cães-policias e os exercitava fazendo-os perseguir desgraçados ferroviários, de tal maneira que, no fim de contas, já não havia nenhum ferroviário na região. Mas como o chefe necessitava de gente para as suas experiências, ordenou que lhe trouxessem, custasse o que custasse, um indivíduo de aspecto duvidoso. Aconteceu levarem-lhe um homem bastante bem vestido que encontraram a descansar no tronco de uma árvore no bosque de Lany. O chefe mandou cortar um pedaço ao casaco do homem, deu-o a cheirar aos cães-policias da esquadra e, por fim, levaram-no para um telheiro onde soltaram os cães na sua cola. Como era de prever, o homem foi perseguido, e obrigaram-no a subir a uma escada, a saltar uma parede, a lançar-se a um lago, sempre com os cães atrás dele. Finalmente, descobriu-se que se tratava de um deputado conservador checo que se acolhera à sombra do bosque de Lany, visto aborrecer-se muito no Parlamento. Aqui têm! É por isso que eu digo sempre que os homens são todos falíveis, que toda a gente pode enganar-se, seja sábio ou ignorante, espertalhão ou pateta. Até os ministros se enganam.

(Jaroslav Hasek, O valente soldado Chveik)

Arranjo e adaptação: José Paulo Serralheiro

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