

09 Educação em pé de guerra

Corre o país o risco de transformar o Processo de Bolonha numa espécie de "Universidade" que se serve "à bolonhesa", mesmo sem os ingredientes da receita original? Não é a querer aprender Medicina Legal pela leitura dos bons romances policiais que se consegue combater currículos rígidos e enciclopédicos ou um ensino magistral. Leia-se o que sobre "Bolonha" escreve Licínio C. Lima e compreenda-se que não é só no Reino do Secundário que algo vai mal. Lendo José Rafael Tormenta nas "entrelinhas" (página 10) ou o "discurso directo" de Ariana Cosme e Rui Trindade (página 20) percebe-se que a maior crítica a fazer à senhora ministra da Educação não será acusá-la de ter aparecido num programa televisivo de grande audiência vestida à Pai Natal, como há dias, hilarantemente, uma jornalista sublinhou.

Pior é "manipular evidências para construir uma estratégia de desresponsabilização política que assenta na crença em função da qual se defende que os problemas mais graves que afectam o nosso sistema educativo devem ser imputados à acção negligente ou incompetente das professoras e dos professores portugueses". Pior ainda, como escreve José Alegre mesquita, na página 45, é que a política deste governo para a Educação atenta contra o desenvolvimento das regiões periféricas e acelera o contínuo despovoamento das regiões do interior.

04 Inspiração finlandesa

No contraditório desta PÁGINA, Henrique Vaz pega no tema "Finlândia", a pretexto de matéria publicada no número anterior sobre o sistema educativo deste país nórdico, e convida-nos a uma segunda leitura do que foi publicado. Vale a pena recuperar a última edição deste jornal e rever o que foi escrito, à luz da crítica de Henrique Vaz, matéria tanto mais importante quanto a Finlândia parece ser uma das fontes inspiradoras da actual equipa do Ministério da Educação.

06 Reptos de nova cidadania

Quando a Europa já não é uma Europa de nações nem uma Europa de regiões, mas, crescentemente, um espaço de cidades (há quem diga até de cafés), Isabel Baptista pergunta em que medida as cidades do nosso tempo constituem referências civilizadoras e emancipadoras? Lembrando, por exemplo, que há muito a cidade nos é apresentada como um lugar de acolhimento e de hospitalidade por excelência... Um texto a não perder.

24 "Ainda há artistas destes!"

Ser professor era ensinar. E um professor ensinava bem mesmo quando ninguém aprendia com ele. Havia mesmo algumas supernovas que quanto mais brilhassem a recitar frases incompreensíveis mais magníficos professores eram. Padres e professores assim afixavam as suas línguas do alto das suas cátedras e púlpitos. Ainda há artistas desses. Nem dão pelo deserto na sua vizinhança ou gostam de pensar que tudo é mais sossegado quando estão sozinhos e que tão grandioso é o vazio que os cerca como a multidão que imaginam ululante, canalha e incapaz de se maravilhar com os perdigotos das suas citações. Ler no Internacional.

Na Europa trancas à porta

Imigrantes – novos flagelados dos ventos do sul e do leste

ler dossier páginas 11, 12 e 13



Maria de Lourdes Dionísio (investigadora na área das Literacias na Universidade do Minho) em entrevista a "a PÁGINA"

"Não paramos de aprender a falar, a ler e a escrever"

(páginas 35 a 37).



Ana Alvim

Quando a escola se converte numa montra de marcas

COMUNICAÇÃO e escola

Felisbela Lopes
Professora de Jornalismo
na Universidade
do Minho

Já sabemos que hoje as crianças não resistem às marcas: de roupa, de sapatilhas, de adereços, de material escolar. Para os pais, as despesas são avassaladoras; para os professores, esta tendência não pode ser ignorada, principalmente se os alunos estabelecerem uma divisão entre aqueles que têm e os que não podem ter produtos de marca. No meu tempo, havia “betinhos” e os outros. Mas esses “outros” eram uma massa enorme de alunos que não acompanhavam a moda. Hoje, tal grupo é cada vez mais minoritário e é isso que me põe a pensar.

Ao entrar, um destes dias, numa das grandes superfícies, confesso que fiquei com vertigens. Em grande destaque, estava reservada uma enorme área para a venda de material escolar: havia os livros dos “Morangos com Açúcar”, o porta lápis da “Floribella”, as canetas de não sei quem... Que confusão! Em início de ano lectivo, as televisões enchem-se de “spots” publicitários que parecem centrados no campo da educação, quando, na

verdade, nunca saíram do domínio do mercado. Não era assim no meu tempo: na fase da primária (1º ciclo actual), recordo muito bem as tardes passadas com o meu pai a forrar livros com papel colorido e depois com um plástico para não estragar nada; em tempos de escola secundária, lá ficava eu à espera de conhecer os manuais das novas disciplinas. Lembro muito bem os livros e o material escolar que passaram pelas minhas mãos (grande parte deles ainda conservo no sótão cá de casa). Sei quantas pastas tive para pôr os livros, não esqueci os porta-lápis que me deram e recordo mesmo algum do papel que forrava as capas dos manuais. Falo de um tempo em que o “marketing” não era tão agressivo, nem a programação televisiva infanto-juvenil tão ligada à promoção de marcas. Não é assim actualmente.

E se há pais que se doham incondicionalmente às constantes solicitações dos filhos que lhes pedem o telemóvel de última geração, os cadernos dos “Morangos” ou as sapatilhas “xpto”, há também agregados familiares cujo orçamento mensal quase não chega para as despesas correntes. Acolhendo crianças de diferentes universos, a escola tem obrigação de promover no seu interior uma educação para o consumo. Que neutralize diferentes possibilidades de compra que os alunos (ou melhor, os pais) têm e, sobretudo, eventuais divisões que esses produtos estabelecem entre os estudantes.

É verdade que esta cultura que se distancia criticamente de um consumo mecanizado também deve ser promovida pela família. Enquanto aluna, os meus pais nunca se preocuparam muito com o material a comprar, nem com a roupa que eu iria vestir. Disseram-me reiteradamente que eu iria gostar muito da escola: aí iria aprender muitas coisas, conhecer muitas pessoas e descobrir que o mundo era muito grande. E foi assim que eu me habituei a olhar para aquele sítio: como um dos lugares centrais no meu desenvolvimento pessoal, promotor de renovados conhecimentos e neutralizador de desigualdades sociais.

Talvez este apego pelas aparências que caracteriza a contemporaneidade leve a um cultivo exagerado de produtos que estão na moda. No entanto, a escola não pode ser um local vergado àquilo que se passa à superfície. É sua obrigação levar os alunos a ver mais fundo. Seria bom que professores e alunos reflectissem em conjunto sobre o significado de determinadas marcas. Que sinais elas nos dão daquilo que (não) somos? Porque as valorizamos tanto? O que nos leva a persegui-las quase cegamente? Se todos pensarmos bem nisso, talvez percebamos que, por vezes, aqueles que usam marcas apresentam vulnerabilidades que até podem ser invisíveis, mas que existem para lá daquilo que aparentam. A indústria do consumo agradece que se ignore esta parte oculta do mercado.

Erva moira

Descobrir poesia num . de fuga

No possível silêncio da segunda sessão de uma noite de domingo, num segundo andar alto da Rua de Trás, aos Clérigos, onde a má língua das boas vizinhas chegava já quase em surdina, surpreendo-me a reler uma notícia, que apenas me pareceu estranha ou mal contada, quando um outro leitor, mais sensível, fez dela ponto de partida para um . de fuga trabalhado com a voz e o corpo

A notícia era a do piano-man, “um homem desfeito que em vez de pedir pão e água fazia desenhos e tocava piano”. Quem assim a relê é Dinis Machado, o criador e intérprete deste . de fuga, coreografia com texto do próprio Dinis Machado citando Peter Handke, Chico Buarque, Pallotino, Stewart e Jacobina Sigurdardottir, segundo o próprio programa do espectáculo.

Para Dinis Machado a notícia do piano-man parecia uma história. Uma boa notícia é sempre uma boa história. Uma história que nos prende toda a atenção, como aconteceu com a história do homem que apenas tocava piano, História que eu também devorei, quando ela foi publicada, mas sem a ver como Dinis Machado que dela fez ponto de partida.

“Olho-me // Olho-me e vejo-me // E tento perceber porquê // Porque assim? // Porque não de outra forma? // Porque não de outro modo? // Porquê isto? // Porquê eu? // Porque não outra coisa? // Outro eu? // Porque escolhi isto de entre infinitas possibilidades? // Porque não outro eu? // Não poderia ser melhor? // Haverá melhor? // Ou serão todas as hipóteses // Iguamente nulas? // Iguamente inúteis? // Iguamente patéticas? //”

Por ser uma criação inequivocamente artística, esta coreografia de Dinis Machado transporta o espectador – mesmo aquele que não tivesse qualquer educação para a dança – para o patamar das memórias e dos locais já esquecidos, numa inesperada inquietação que é, ao mesmo tempo, uma serenidade.

“Casa é o sítio que habito // Casa são os lugares onde passo diariamente longas horas // Casa é o meu quarto, os meus cantos. // Casa são as casas dos meus amigos.//(...)”

Disse Dinis Machado, durante três noites de Setembro, num segundo andar alto da Rua de Trás, aos Clérigos, num espectáculo surpreendentemente poético deste actor que, apesar de ainda teenager (por ter nascido no Porto em 1987) já tem a sensibilidade de agradecer a “todos os que ao assistirem a este trabalho o fazem acontecer.”

Não, nós é que lha agradecemos.

Alterações democráticas Verdades inconvenientes

Na dança da democracia bailam dois: os líderes e as pessoas. E se as pessoas não sentirem a urgência de provocar certos movimentos, os líderes seguem o seu caminho. É por isso que é mais importante trabalhar para mudar a consciência política das pessoas – o seu modo de dançar – do que a dos líderes. Quando a crítica se dirige apenas aos líderes, sem que se apresentem com clareza outros caminhos viáveis, a exigir pelas pessoas, não vamos a lado nenhum, ou melhor, vamos para onde os líderes nos conduzem. Não há dança, o par, com maior ou menor resistência, é conduzido pelo interesse da liderança. Quando as pessoas conhecem os problemas, e têm para eles soluções, passam a exigir aos líderes outro bailar.

Trabalhar para partilharmos juntos o entendimento do mundo – e o modo de dançar –, com base na nossa diversidade, e avançar por novos caminhos, são condições para termos êxito no nosso propósito de contribuirmos para que o mundo e a humanidade sejam melhores. Aceder à partilha do entendimento do mundo com base na diversidade pressupõe despirmo-nos permanentemente dos dogmas, hábitos e crenças que vestimos e teimamos em trajar. Talvez que civilizar-se, cultivar-se, desbarbarizar-se, seja em grande parte despir-se permanentemente de dogmas e de crenças.

Vivemos uma crise grave. Mas as crises, se são sinais de alarme, são também alertas para novas possibilidades de mudar a vida. Mais do que entregarmo-nos ao alarme da crise importa descobrir as oportunidades que lhe estão associadas e rasgar os caminhos que elas nos proporcionam. A crise que vivemos tem algumas raízes no modo como a nova comunicação social é agora controlada e usada. As televisões triunfaram nas últimas três décadas. Este triun-

público. O poder deixou de pertencer apenas aos que tinham riqueza e passou a ter de ser partilhado por aqueles que, mesmo não tendo riqueza tinham informação e capacidade de a usar. Gutenberg chegou há 500 anos. A televisão chegou há 50 anos. Com Gutenberg e a imprensa o mundo ocidental abriu e multiplicou canais de comunicação abrindo caminho à razão, à democracia, à participação, ao debate público, à noção de coisa pública e de serviço público. Esta revolução e os caminhos que abriu estão a ser fechados pela revolução trazida há 50 anos pela televisão. Esta apresenta-se cada vez mais como força única (novo aparelho ideológico totalitário), propriedade exclusiva de uns poucos e ao serviço da nova classe dominante que domina, já não só nações, mas o mundo.

Na Idade Média a Igreja, e com ela uma diminuta aristocracia, dominavam globalmente o mundo (re)conhecido. Hoje o mundo está a ser progressivamente dominado por alguns *think tanks* (grupos de pressão) cada vez mais bem articulados entre si e ao serviço de uma nova e cada vez mais restrita classe dominante.

Vivemos uma espécie de regresso aos mosteiros medievais, visto que a fonte e a selecção das mensagens regressou às mãos de alguns eleitos (membros dos grupos de interesse e de pressão), a nova congregação dos media. Os jornalistas de agora são os monges de outrora.

Nestes dias, os indivíduos já não podem participar no debate público por cima ou por fora dos meios de comunicação. Por isso, os debates sobre a democracia, os direitos de participação, a condução política, as mudanças sociais e do Estado, passam, inevitavelmente, pelo debate sobre o controle dos meios de comunicação social. É na comunicação social que agora se trava o essencial da luta política.

No século XX vimos aparecer a rádio com um poder de influência semelhante ao que hoje tem a televisão. Alguns países souberam produzir leis que regularam a utilização do meio radiofónico e o democratizaram submetendo-o ao interesse público e ao exercício da cidadania. Noutros países a desregulação foi total e pagaram por isso. Na Alemanha Nazi,

A Internet começa a desafiar a televisão e é uma esperança de recriar o debate democrático.

A posse de meios de comunicação – imprensa, rádio, cinema, televisão – por parte dos que defendem o interesse público é outro dos grandes desafios da contemporaneidade. A comunicação social como negocio e grupo de pressão (*think tank*) é hoje a maior ameaça à democracia e ao desenvolvimento de uma vida melhor e mais civilizada para a humanidade.

fo colocou ao alcance das pessoas um enorme volume de informação. Paradoxalmente, este volume de informação não está a contribuir para tornar a humanidade mais bem informada e esclarecida, pelo contrario, a falta de informação sobre a realidade, o culto do efémero e a alienação, afectam hoje a maior parte das pessoas. A opinião pública, sob a pressão da comunicação social, adopta a trajectória ondulante e errante da borboleta.

No Mundo Ocidental, até ao final da Idade Média, a estrutura feudal e o domínio da aristocracia feudal foram garantidas pelo monopólio da informação na posse da Igreja Católica (aparelho ideológico totalitário). O aparecimento da imprensa, no Renascimento, rompeu com o monopólio da informação na posse da Igreja. Algumas pessoas puderam, a partir de então, utilizar o conhecimento para mediar entre riqueza e poder, rompendo com a estrutura feudal construída à sombra do monopólio da informação até então existente. O desenvolvimento da imprensa foi imprescindível para produzir e distribuiu novos poderes conduzindo a Europa ao Iluminismo.

As bases em que tem repousado a democracia ocidental foram criadas pelo Iluminismo e baseiam-se no domínio da razão, a qual só foi, e é possível, pela diversidade e disseminação da informação. A imprensa deu a cada individuo a capacidade de se juntar aos outros no debate

Goebbels, utilizou como ninguém a rádio para vender o Nazismo e fazer de Hitler a divindade nacional. De certo modo foi através da rádio que o Nazismo e o Fascismo se espalharam e entranharam na consciência de milhões de cidadãos da Europa. A desregulação das televisões, a sua submissão a *think tanks* e aos negócios e não aos interesses da cidadania, são hoje uma ameaça totalitária e permanente ao interesse público.

A crise da democracia para ser resolvida precisa de ferramentas. Essas ferramentas passam muito pelas novas tecnologias da informação. São estas que poderão permitir dar voz às pessoas e re(criar) uma sociedade onde as pessoas possam ser informadas e possam participar no debate público. A Internet, se não for entretanto apanhada pela congregação dos média pode ser uma concorrente real das televisões. É por isso imprescindível acompanhar o desenvolvimento da Internet, garantindo que ela se desenvolva como um meio democrático capaz de ser usado democraticamente pelo conjunto da população. A solução da crise não dispensa a regulação dos meios de comunicação mais poderosos colocando-os sob controle público e ao serviço do interesse público. Pelo seu lado, as organizações sociais não se podem dispensar de pensar hoje na criação e utilização solidária dos seus media.

A política pública, e a democracia, estão hoje reduzidas ao espectáculo brejeiro e a spots televisivos. Nós sabemos que nada de sério se coaduna com o espectáculo brejeiro e efémero ou se trata num spot televisivo. Hoje, a tela entretêm-nos com o espectáculo da política e faz-nos bailar a todos ao gosto das lideranças mundiais. A política pura e dura, com consequências reais, faz-se, entretanto, por baixo do pano.

A escola finlandesa ..

CONTRADITÓRIO

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

Pronuncio-me brevemente sobre artigo publicado no último número da Página, intitulado “O sistema educativo na Finlândia” porque penso que, tal como terá pensado a redacção do jornal, vale a pena perceber, não exclusivamente a “fonte de inspiração” da actual equipa ministerial, mas fundamentalmente o modo como esta equipa ministerial entende “converter” um suposto modelo de sucesso educativo, nas terras frias e na tundra finlandesa num igual modelo de sucesso nas terras quentes e na solarenga costa portuguesa (porque, evidentemente, tudo aquilo que se afigura mais interior já foi objecto de purga, extirpação pura e simples). Quando se lê o artigo d’ “A Página”, e fazendo de conta que aquilo que se conhece das sociedades nórdicas faz parte de um passado muito passado, o que mais ressalta, e que parece inviabilizar aquela desejada conversão, é a circunstância de existir uma estrutura intermédia, chamada “autoridade local”, que detém um efectivo poder sobre a determinação das opções a efectuar, também sobre a matéria da educação. Todo o intérprete legislativo e político, no nosso país, ao invés de querer discutir uma efectiva descentralização de poderes, entende ter de accioná-la de cima para baixo, isto é, do centro para a periferia. Anuncia-se a autonomia das escolas, mas ela só é possível num quadro de vigilância centralizado porque, o próprio exercício da autonomia tem regras inquebrantáveis. A autonomia traduz-se, por exemplo, em regulamentos internos de escola que são aferidos e autorizados em função de uma matriz emanada pelo poder central; onde está em causa o poder, o poder é inflexível. A autonomia dos projectos educativos, porque não têm um resguardo autónomo, é objecto de avaliação segundo a miríade de actividades, iniciativas, empenhos locais, sempre valorizados quanto mais diversificados, podendo discutir-se a autoria mas jamais a autoridade – existem porventura enquanto propostas comprometidas com um contexto comunitário onde se afirmam, desde que tal não choque com as determinações centralizadas. A “5 de Outubro” ou a “24 de Julho” conhecem o país, todos os seus cantos e recantos e a estultícia parece ser, fazer dum espaço tão diverso, embora pequeno, um espaço tão uno e, realmente, tão grande.

“A Página”, neste mesmo número, presenteia-nos com uma entrevista em torno do modelo educativo sueco, acentuando a importância atribuída aos sistemas educativos nórdicos, creio que, com a finalidade principal de fazer perceber o quanto não é susceptível de compreensão a maior ou menor eficácia de um modelo educativo, a não ser que se explicita a sua contextualização. Percebe-se, novamente, a relevância do poder local (que não é baseado em autarquias mas em regiões parlamentares) e percebe-se essencialmente que, aquilo que em Portugal se procura legitimar através da iniciativa privada (supostamente os únicos arautos de uma visão assertiva da coisa educativa) mais não corresponde do que a uma vesguice do sistema de ensino público, vesguice centralizada que resulta na expectativa, alimentada pelos diversos “eus” que vão assumindo a tutela da educação, de que, a simples circunstância de terem



IE / FN

uma “ideia” para a educação é condição suficiente para mudar o que quer que seja. O que muda resulta sempre de um poder conferido (e executado com mais ou menos convicção), mas nunca de um poder conquistado que, a sê-lo, não se faria nos passos do ministério (nem tão pouco nas encenadas intervenções nas escolas), mas sim no confronto directo com os autores/intérpretes da escola pública. Que, se são maus, há que ter a coragem de o dizer, não criando subterfúgios para as novas modalidades de gestão das aulas de substituição, a título de exemplo, que não resolvem o problema essencial: quem falta e porque falta? Não se penaliza o “prevaricador”, exige-se-lhe uma planificação prévia para que, o papalvo que o tenha de substituir, independentemente do motivo da prevaricação, não fique em papos de aranha. É, porventura a única ideia iluminada quando não paira no nosso horizonte que esse problema possa ser resolvido a nível de cada escola. É assim: transfigurada em solução, responsabilização, esta medida acentua a margem de manobra dos prevaricadores e deixa às estruturas educativas locais um mero exercício de execução de medidas superiormente emanadas. É bem triste, mas é verdade.

A responsabilização, embora susceptível de ser decretada, só tem algum significado se não for tutelada; não se fabricam sistemas educativos, eficientes como o finlandês ou o sueco, se se mantiver o secular controlo sobre os agentes educativos, o qual assenta no odioso princípio da desconfiança, particularmente acentuado sobre os professores. E isto é tão mais odioso quanto, como refere Paraskeva no seu artigo neste mesmo número, «até parece que não é a mesma classe docente – que calcorreou a mesma formação, inicial e contínua –, que actua nos dois lados (...)», digo, público e privado para não referir sequer o terceiro, a que Paraskeva dá importância (só e apenas porque mexe com os meus interstícios).

Para concluir, não posso deixar passar em claro, na peça sobre o sistema educativo na Finlândia, a atenção acrescida que parece ter sido dada ao “sistema remuneratório”, por relação com os outros itens. Se sou capaz de perceber a dimensão da coisa, já não sou capaz de perceber a sua insinuação (porque redundante num jornal como este) quando, aquilo que parecemos querer discutir tem a ver com o objecto do nosso trabalho e não, fundamentalmente, com as condições pecuniárias da sua execução. Uma coisa tem a ver com a outra, mas é a relevância do nosso objecto de trabalho que ditará a questão remuneratória e não o inverso.

DISCRIMINAÇÕES

Uma mulher apresenta pela primeira vez um noticiário da tarde nos Estados Unidos

O noticiário da tarde, uma instituição jornalística nos EUA graças a algumas das figuras que o apresentam, como Walter Cronkite e Dan Rather, é pela primeira vez apresentado por uma mulher desde meados de Setembro. Katie Couric, de 49 anos, popular graças aos 15 anos em que apresentou um programa de entretenimento matinal na NBC, está agora à frente do noticiário da CBS (às 18h30).

A jornalista sucede a Bob Schieffer, de 69 anos, um dos apresentadores, no activo, mais veterano em Washington. Ele tinha assumido provisoriamente o noticiário das 18h30 depois da abrupta retirada de Rather que se viu envolvido numa polémica por causa de uns documentos falsos usados numa emissão relacionada com o serviço militar de Bush.

A estreia de Couric é tida como o fim de uma época em que os noticiários da tarde eram tidos como a principal fonte de informação do país.

A concorrência da Internet e das cadeias de informação em sinal fechado e por cabo, como a CNN ou Fox News, e a reforma de alguns dos mais ilustres apresentadores, obrigou as grandes cadeias de sinal aberto a repensar estes noticiários e a procurar novas caras como a de Couric.

Regista-se que, no país que se apresenta como símbolo da democracia seja esta a primeira mulher a ter acesso ao papel de apresentadora principal de um noticiário da tarde e o seja apenas no momento em que este perde estatuto.

Fonte: AFP

05.09

Governo mantém propostas polémicas para a revisão da carreira dos professores

O Ministério da Educação retoma hoje a discussão com os sindicatos sobre a regulação da profissão docente. Em cima da mesa estará uma nova versão da proposta, com algumas alterações, mas sobretudo os mesmos princípios que têm revoltado os professores. Da participação dos pais na avaliação à fixação de quotas no acesso ao topo da carreira. Quem estava abeira de mudar de escalão terá de esperar pelo menos mais um ano.

06.09

ME define tempos mínimos para Matemática e Português no 1º ciclo

Não menos de oito horas por semana para a Língua Portuguesa, incluindo 60 minutos obrigatórios para a leitura; sete horas para a Matemática e cinco para o Estudo do Meio, devendo metade destas serem dedicadas ao ensino experimental das ciências. É este o número de horas que os professores do 1º ciclo terão de dedicar semanalmente a estas três áreas do currículo. A informação está no site www.professores.pt, da responsabilidade do Ministério da Educação (ME), e o despacho respectivo será brevemente publicado em Diário da República.

12.09

Sindicatos prometem a maior manifestação desde o 25 de Abril

É uma questão de atitude. O Ministério da Educação tem tido uma postura de “intransigência e inflexibilidade” na discussão da revisão do Estatuto da Carreira Docente, dizem os 13 sindicatos de professores envolvidos na negociação. Por isso, as organizações admitiram ontem uma “ruptura negocial”. Prometida fica, para já, uma decisão sobre ações de luta a agendar a 21 deste mês, para além de uma marcha de protesto de 15 mil docentes a 5 de Outubro dia Mundial do Professor.

13.09

Sindicatos estranham anúncio da ministra da Educação sobre aumento de vencimentos

As federações de professores FNE e Fenprof estranharam hoje a intenção da tutela de aumentar os vencimentos no início da profissão, considerando que as alterações propostas pelo Ministério para o estatuto da carreira visam precisamente uma redução salarial. A ministra Maria de Lurdes Rodrigues disse hoje ao “Diário de Notícias” que pretende fazer com que o “salário dos professores à entrada seja significativamente superior ao que é actualmente”, no âmbito da revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD).

Os olhos do Marcos ficaram presos a um concílio de pássaros, que animava o telhado da casa do vizinho. O seu olhar virginal fixou-se no bater de asas de pássaros em busca de lugar de fazer ninho. Quedou-se deslumbrado no escutar de pássaros que cantavam a genuína alegria de existir. E eu quedei-me a observá-lo.

Presto atenção ao que prende a atenção do Marcos e, nessa atitude, vou aprendendo a ver. A ver... e a ouvir. Há uns dias atrás, o Marcos reagiu de modo semelhante à contemplação dos pássaros. Ficou hirto e absorto, quando o som do piano de um concerto de Ravel cedeu lugar à voz de Herbert Pagani, cantando uma canção da Violeta Parra: “gracias a la vida, pour les chants d’oiseaux, après la pluie soudaine...” Que se abram os olhos e os ouvidos ao entendimento dos sons do mundo. Sei o quanto é importante que o Marcos escute sons que despertem a sua sensibilidade.

O Sandro era menino de rua e de seita, de fugir ao polícia que caçava bolas de futebol jogadas por pés descalços. As escolas do seu tempo, exclusivamente preocupadas com um decorar do sem sentido,

grupo, o professor viu, num canto da sala, três alunos (entre os quais, o nosso Sandro), de olhos fechados e mãos dadas, balanceando as cabeças. Aproximou-se a tempo de os ouvir trauteando o segundo andamento do concerto de Inverno das “Quatro Estações”. Se houve dias em que as lágrimas irromperam súbitas e jubilosas, esse foi um deles. Esse professor viveu muitos momentos assim, momentos em que a emoção impele a procurar um espaço de intimidade, para que as lágrimas fluam cálidas e livres, e sejam a humana expressão do divino.

Nos primeiros alvares da Primavera, as janelas da sala de aula abriam-se ao alarido dos pássaros e aos sussurros da brisa, que agitava o verde da folhagem e que levava os ramos a afagar os vidros. “Graças a la vida, merci l’existence, pour ces yeux que j’ouvre, quand le jour commence...”. Nos ramos das árvores, como na sala, a azáfama dos pássaros e das crianças era acompanhada de cânticos de graças. Cânticos matinais, para agradecer à vida todas as cores que um dia tem. Cânticos de entardecer, de gratidão pelo amor partilhado, que não se explica, mas se vive.

Esta história ainda não chegou ao fim. Voltemos ao



Gracias a la vida

IE / FN

ignoravam que o saber vai a par com o saber ser, vai a par com o desenvolvimento emocional, o afectivo, o moral, o sensível, o estético, o ético... Por aí nunca o Sandro acederia à gostosa fruição de Bach ou Vivaldi, que lhe amaciasse o rude temperamento e abrisse o seu coração à música dos pássaros.

O professor do Sandro (bem diferente da maioria dos professores do seu tempo) sabia que, se os estômagos dos seus alunos estavam quase sempre vazios, os ouvidos andavam cheios de “música fácil” (era assim que o professor lhe chamava) e, por isso, reagiam negativamente ao afago de sons de organização mais complexa.

A princípio, não foi nada, mesmo nada fácil convencer a criança de que só se ama o que se conhece e que quanto mais se conhece mais se ama. O professor perfumava a sala de aula com o som dos “clássicos”, enquanto inventava formas de enganar a fome que roubava as forças dos seus alunos e os levava a adormecer durante as aulas.

— Ó Professor, o Sandro está a dormir! Isso é mesmo música para dormir!

O professor não se deixava intimidar. E as “Quatro Estações” repetidamente afagaram os empedernidos ouvidos dos alunos, até ao dia em que uma zelosa funcionária de limpeza resolveu passar o pano do pó sobre o disco de vinil. A agulha rasgou um novo e profundo sulco no disco, que calou para sempre o Vivaldi. Em abono da verdade se diga que para sempre não foi. O silêncio foi de curta duração. Certo dia, no tempo de trabalho em

Sandro, que deixámos a dormir na sala de aula... O moço abandonou os estudos no fim da primária. Levou consigo para uma vida de trabalho duro o que o professor conseguira ensinar-lhe nos intervalos das sonecas. E levou o gosto pela música dita erudita. Ainda que, lá no bairro, os companheiros de miséria se rissem das estranhas melodias que ele assobiava.

O professor desta história já se havia aposentado. Certo dia, no fim de um dos seus passeios matinais (os velhos acordam com os pássaros), os seus olhos fixaram-se nuns olhos que lhe sorriam.

— O professor não me está a reconhecer, pois não?

Não, não estava. Naquele homem de barba hirsuta somente reconhecia o olhar. Era-lhe bem familiar. Mas de onde?...

— Sou eu, o Sandro, professor. Não se lembra de mim? O professor poderia lá esquecer-se do aluno que adormecia de fome.

— Então, que é feito de ti?

— Trabalho e estudo, professor. Estou a acabar Engenharia.

“ Gracias a la vida, pour le chant des peuples qui brisent leurs chaînes...” O Sandro havia contrariado o fatalismo da miséria. E por ali ficaram, conversando sobre dificuldades e alegrias, até que abalaram, cada qual para sua casa.

O Sandro despediu-se, com a promessa de reencontro para breve:

— Não me esquecerei de lhe trazer um Rigoletto que tenho lá em casa. É com a Callas e Gobbi. O professor vai gostar de ouvir.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Educação e presença social - repto de uma nova cidadania



IE / FN

Fervilhante de vida e visceralmente atravessada pelos dramas, crises, medos, sonhos, perplexidades e desafios que marcam o devir humano neste tempo difícil, a cidade funciona como o grande referencial cívico da sociedade. Desde a antiguidade clássica que a cidade nos é apresentada como um lugar de acolhimento e de hospitalidade por excelência. A «familiaridade com o estrangeiro», com o forasteiro, o peregrino e o desconhecido, constitui mesmo um traço definidor da urbanidade. Mas até que ponto isso continua a ser verdade? Em que medida as cidades do nosso tempo constituem referenciais civilizadores e emancipadores? Podemos continuar a falar das cidades como lugares privilegiados para a experiência de relação com a alteridade humana? A cultura da diferença, enquanto valor de urbanidade, não será também uma cultura da indiferença? Que é feito dos tradicionais espaços públicos vocacionados para o convívio humano, para a relação recíproca e para a participação cívica? E, concretamente, em que medida estas interrogações atravessam a razão pedagógica?

Considerando as estratégias de vida do mundo contemporâneo, verificamos que, cada vez mais, a relação com o semelhante e o parecido ganha prioridade sobre a relação com o diferente numa cidade deserta de espaços e tempos comuns e povoada por múltiplos enclaves comunitários, diferenciados e indiferentes entre si. Em muitos casos, estes enclaves resultam de uma escolha feita por cidadãos com poder efectivo para exercer o seu direito de cidadania. Mas, infelizmente, em muitos outros casos as coisas não se passam assim. Nos bairros degradados a existência tem o gosto amargo de uma trágica privação de sentido e de total ausência de escolhas. O escândalo da distância que separa estas duas faces de uma mesma realidade pode levar-nos a acreditar na ilusão de uma fractura social bem delimitada, visível e controlável. O que não corresponde à verdade. Mais do que a separação entre o mundo dos ricos e o mundo dos pobres está em causa uma generalizada e impiedosa indiferença em relação ao próximo, cruelmente espelhada na ruptura de laços que fere de morte o tecido social no seu todo. Arrisco dizer que é o próprio sentido do humano, com toda a sua força utópica, que assim fica ameaçado. Antecipando-se com notável clarividência aos acontecimentos que ensombraram a sociedade francesa em Novembro de 2005, Éric Maurin põe justamente o dedo nesta ferida chamando a atenção para a dramaturgia

da segregação urbana que, ao contrário do que possa parecer, não é redutível a um incêndio repentino e local. Na sua opinião, as diferentes formas de segregação e separatismo social correspondem a um fenómeno durável e silencioso que afecta todos os grupos sociais, sem excepção (2004). Ou seja, a resposta a este problema humano exige uma atenção prioritária aos sujeitos da exclusão, mas sem nunca deixar de ter em referência o conjunto da sociedade, a forma como conduzimos os nossos destinos e identidades, como nos relacionamos com os outros e, de um modo geral, com o mundo.

Neste sentido, importa que os valores tradicionais da cidadania sejam actualizados num quadro de exigência humana próprio da sociedade do século XXI, desejavelmente cosmopolita e solidária. Ora, a educação desempenha aqui um papel relevantíssimo, na escola e fora da escola. Recordo a este propósito o lúcido apelo feito por António Nóvoa na Assembleia da República por ocasião da abertura do Debate Nacional sobre Educação, «à escola o que é da escola, à sociedade o que é da sociedade». Assim, sem deixar de ter em conta a distinção de campos mas também os múltiplos espaços de intersecção que são possíveis entre uma praxis escolar e uma praxis social, inscrevo a minha preocupação no universo científico da chamada «pedagogia social», um espaço de investigação e de acção com inegável pertinência e sentido mas ainda emergente, sobretudo no nosso país. Em textos posteriores, procurarei evidenciar as possibilidades pedagógicas que podem ser geradas ao nível da acção sócio-educativa, acreditando que o esforço em causa pede, naturalmente, uma estratégia política global e concertada, apoiada no compromisso social de cada cidade e de cada comunidade.

INTOLERÂNCIAS

Um director de teatro anula uma obra de Lorca por causa de ameaças

Um teatro de Madrid retirou da sua programação uma peça sobre o poeta Federico Garcia Lorca e as vítimas do franquismo. Aconteceu após o director ter recebido ameaças e acusações de ter feito afirmações insultuosas sobre a unidade de Espanha.

O actor e director, Pepe Rubianes, explicou, recordando as ameaças que sofreu, que decidiu anular as representações da peça «Lorca eram todos» por considerar que «não se pode ir trabalhar escoltado e com polícias à porta. O teatro tem de ser feito para dar prazer».

O director converteu-se no centro da ira de sectores da extrema-direita depois de em Janeiro, num debate sobre o futuro estatuto da Catalunha, ocorrido na televisão regional Catalã TV-3, ter dito «que vá à merda a puta da Espanha». Perante a polémica que esta afirmação suscitou, o artista galego explicou

que se referia apenas «à Espanha retrógrada, reaccionária e fascista».

O pequeno grupo «Alternativa Espanhola», de extrema-direita, convocou uma manifestação para a porta do Teatro Espanhol no dia em que se previa a estreia da obra sobre Lorca. Este pequeno grupo já tinha, em Fevereiro, promovido distúrbios noutra teatro de Madrid contra a peça «Revelação» uma sátira à religião católica dirigida e interpretada pelo actor italiano Leo Bassi.

Fonte: AFP

Um novo personagem nas salas de aula

– «O hiperativo»

16.09

Fecho de escolas rouba turmas aos professores

O encerramento de mais de 1400 escolas do 1.º ciclo, a redução do número de alunos neste nível de ensino, o regresso aos estabelecimentos de “cerca de três mil professores que estavam destacados para o ensino especial e deixaram de estar” - estas são apenas algumas das razões, segundo António Avelãs, dirigente da Federação Nacional de Professores (Fenprof), para que perto de três mil docentes dos quadros estejam, no 1º ciclo, sem turmas atribuídas.

14.09

Cursos profissionais vão duplicar

A ministra da Educação visitou esta manhã uma escola secundária em Santo Tirso onde as únicas aulas a decorrer são do ensino profissional. Segundo a ministra o número de alunos vai duplicar nos cursos profissionais, ao todo há 32 mil vagas. A ministra da Educação diz que não vai recuar na intenção de encerrar as 1500 escolas do primeiro ciclo, rejeitando assim o pedido da Confederação Nacional de Pais.

16.09

1200 baixas em pouco mais de uma semana

O secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, afirmou que na primeira semana de Setembro houve 1200 professores a entregar atestados médicos, uma situação que levou à contratação de outros docentes para tarefas de substituição. Sobre o invulgar número de atestados entregues, fonte do ME disse que “não se sabem quais as razões das doenças, porque isso faz parte do segredo profissional dos médicos e do próprio sigilo pessoal dos professores”. Acrescentou que “não está em causa a protecção na doença, mas haver 1200 professores doentes no início do ano lectivo exigia uma acção rápida por parte do Ministério para que os alunos não ficassem sem aulas”. Para António Avelãs, da Fenprof, “poderá tratar-se de professores que não tinham ainda colocação e que só então puderam entregar o atestado”.

17.09

Estado e Câmaras com maior fatia

Ao contrário do que acontece no 2º e 3.º ciclos e no Ensino Secundário, em que a despesa é dividida pelo Ministério da Educação, que suporta os encargos além dos valores pagos pelos pais dos alunos que não necessitam de subsídio, no caso do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do pré-escolar público, as autarquias entram no processo com a obrigação de assegurar o fornecimento das refeições e de suportá-las em grande parte. No entanto, uma importante fracção dos encargos é ressarcida pelo Ministério da Educação. No último ano lectivo, 251 autarquias (90% dos municípios do continente) obtiveram apoios do ME.

Nos últimos anos, um novo personagem desponta no cenário das escolas brasileiras – “o hiperativo”. Como suponho que esta não seja uma “invenção nacional”, escrevo aqui para partilhar este fenómeno com professoras e professores portugueses. Quem é “o hiperativo”? Numa resposta muito simplificada, seria uma identidade instituída por narrativas que falam de “crianças agitadas e dispersivas”. Os investimentos no escrutínio e descrição de tal identidade têm sido intensos e diversificados, numa movimentação cujo objetivo inequívoco é “administrar” a conduta do “hiperativo” no conjunto das atividades de gestão da escola. Inclui-se aí a gestão administrativa, pedagógica, curricular e disciplinar. A criança ou o jovem “hiperativo” têm sido vistos como ruptores da ordem e, como tal, desestabilizadores da lógica pedagógica da maquinaria escolar, acentuadamente marcada pela racionalidade moderna, em que o amplo e minucioso domínio do uso do espaço e do tempo é central.

Se seguirmos uma linha foucaultiana de análise e considerarmos as sociedades neoliberais contemporâneas como orientadas para ações de governo (de si e dos outros), é mais ou menos fácil visualizarmos as estratégias identitárias como práticas governamentais. Tais práticas não são privativas do Estado, elas são variadas, polimorficas e disseminam-se pelo tecido social, o que as aproxima e unifica é seu direcionamento, sua finalidade – o controle das condutas.

Muitos autores têm mostrado que a produção de saberes, de conhecimentos sobre os seres e coisas do mundo são centrais às estratégias de governo, pois não é possível governar o que não se conhece. É nesse sentido que saber é poder; poder que se exerce. Nesse sentido, também, as sociedades modernas têm sido pródigas na invenção de narrativas cujo objetivo é descrever como as coisas são e funcionam, entre elas, as identidades. Campos especializados de saber surgem, todos eles implicados na produção daquilo sobre o que falam. “O hiperativo” é um bom exemplo da produtividade destas expertises contemporâneas, dentre as quais despontam as chamadas disciplinas da área psi, especializadas nas tecnologias das subjetividades. No assunto que nos interessa aqui, psiquiatras, psicólogos, pedagogos e terapeutas de todo o tipo têm se dedicado a descrever “o hiperativo”, produzindo um poderoso arsenal discursivo. E não são apenas escritos científicos e acadêmicos que lidam com isso; peças publicitárias, matérias jornalísticas, programas de rádio, novelas de televisão, etc., integram o conjunto de instâncias por onde circulam versões destas narrativas identitárias. E já se pode encontrar no jornal de domingo um testezinho de algibeira para que cada pessoa avalie seu grau de “desvio da normalidade”, e procure corrigir sua trajetória, regulando sua conduta para adequá-la à norma. Evidências da efetividade destas estratégias de governo das subjetividades podem ser colhidas o tempo todo, para isso basta ficarmos atentos. Ora é uma aluna que se descreve como “ex-hiperativa”, ora uma professora que fala de seus esforços duplicados para acomodar e ensinar “os hiperativos”. Eu lembro de meu sobrinho de sete anos que disse: – tia, não posso falar contigo agora, hoje é dia de psicóloga, sou hiperativo!

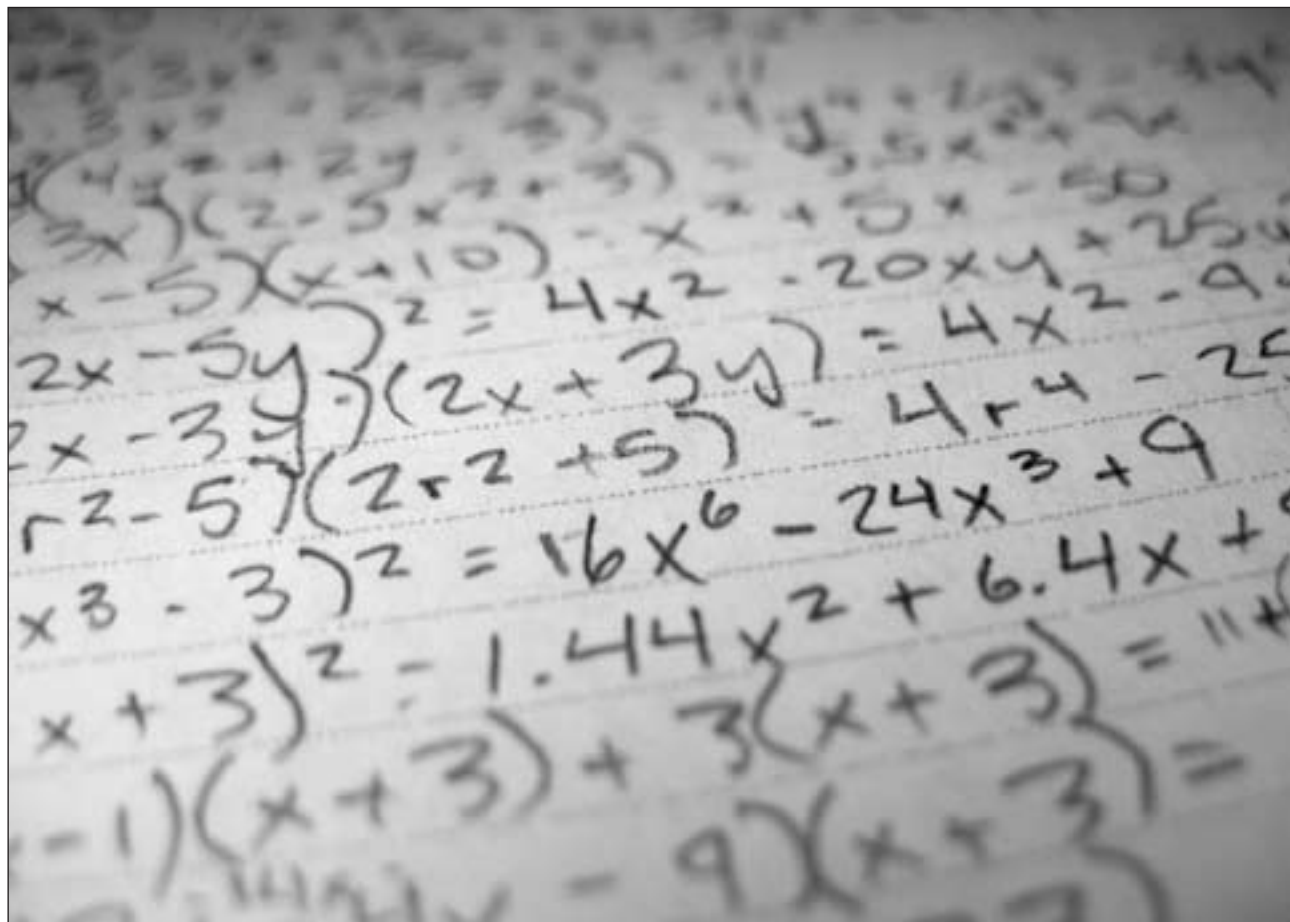
E nessa pequena fala aponto um dos problemas que vejo nestas estratégias de governo das subjetividades: a patologização. “O hiperativo” é descrito como uma criança acometida de uma patologia denominada distúrbio de déficit de atenção, caracterizada por sintomas de desaten-

ção, inquietude e impulsividade. Ela pode envolver alterações relacionadas à linguagem e memória, e embora o hiperativo tenha inteligência dita normal ou acima da média, o distúrbio se manifestaria na forma de dificuldades de aprendizagem e de disciplina. Como se vê, uma “doença” que ataca principalmente a sociabilidade, restringindo a regulação e se interpondo ao processo civilizatório. Li em algum lugar que crianças “hiperativas” estão sempre fazendo algo, e como sua energia, curiosidade e necessidade de explorar são surpreendentes e aparentemente infinitas, são propensas a se machucar e a quebrar e danificar coisas. Mais uma vez, observem que são crianças difíceis de governar e de controlar segundo os moldes e objetivos da moderna pedagogia. São crianças que nos escapam. Seriam dificuldades das crianças que precisam de atenção e cuidados especiais ou nossas – professores e professoras despreparados para lidar com o movimento constante e a mudança de atenção permanente das crianças e jovens de hoje? Observo que a maioria dos estudantes apresenta sintomas do que é narrado como hiperatividade, e a maior parte deles parece muito bem resolvida; somos nós, adultos, que vemos problemas nesse novo modo de comportar-se. Será que estamos preocupados com o bem-estar das crianças ou com o insucesso da nossa pedagogia? O que pretendi foi problematizar uma narrativa da qual uma das consequências é colocar um conjunto de crianças e jovens contemporâneos no terreno da anormalidade, criando mais um “outro” na sala de aula. Mas a criação e a atenção a esse outro, ao contrário do que se pensa, pode ser vista como uma exclusão incluyente, quer dizer, descrever e patologizar os “hiperativos” é uma forma de não deixá-los escapar, de aumentar o controle sobre eles. Contudo, há que se pensar na possibilidade de crianças e jovens “hiperativos” serem a própria expressão da era em que vivemos; protagonistas “normais” de um tempo espaço cada vez mais fluido, instável, matizado, rápido e desconcertante. Quem sabe a hiperatividade possa ser entendida como a “normalidade” dos nossos tempos!?

CULTURA e pedagogia

Marisa Vorraber Costa
Professora dos programas de pós-graduação em educação da Universidade Luterana do Brasil e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora do CNPq e integrante do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).

O acesso ao ensino superior – algumas reflexões emergentes



IE / FN

FORMAÇÃO e trabalho

Manuel Matos

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

mmatos@fpce.up.pt

Acabam de ser publicadas as listas de colocações dos estudantes que se candidataram à 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior para o ano lectivo 2006/07. Um tanto à margem dos efeitos das colocações propriamente ditas, importa trazer à tona um conjunto de fenómenos que, por norma, na agitação que envolve a efeméride, não são objecto da atenção que deveriam merecer. Não se tratando de questões propriamente novas, assumem particular relevância se consideradas enquanto analisadores da evolução do sub-sistema do ensino superior em Portugal. É nesse condição que aqui serão abordadas.

A primeira questão que este concurso revela com particular evidência é a enorme desproporção entre o número de vagas oferecidas e o das que foram efectivamente preenchidas no que diz respeito às instituições do ensino superior do interior do país, quer se trate da modalidade universitária, quer politécnica. O fenómeno estende-se do interior norte ao extremo sul do país, abrangendo tanto as formações científicas e científico-tecnológicas, como as artísticas e sócio-humanísticas e pedagógico-didácticas.

Para além de essa desproporção enquanto tal poder reflectir alguma falta de realismo por parte dos responsáveis locais na identificação das “necessidades de formação”, que terão inflacionado o número de vagas a oferecer, a verdade é que, à la limite, a adopção do simples mecanismo da oferta e da procura parece ser fatal para a sobrevivência de uma boa parte dos cursos oferecidos. É claro que a própria interioridade territorial não será indiferente ao modo de funcionamento desse mecanismo que, por natureza, penalizará mais aquelas instituições cuja “qualidade” estará dependente, justamente, dessa interioridade. Neste caso, serão penalizados os cursos

cujos candidatos tenham alternativas ao seu alcance noutras instituições, tanto pelo seu potencial económico quanto académico e cultural.

A consequência que se impõe extrair do reconhecimento deste círculo vicioso entre interioridade e marginalidade e dependência é que o sistema de ensino e, designadamente, do ensino superior não pode ser pensado segundo a simples lógica da oferta e da procura, determinada por interesses individualista ou corporativamente enformados. Trata-se de uma questão de política do Estado, no sentido em que se entende a política como o exercício da responsabilidade moral e social relativa a à sociedade no seu todo.

Uma outra questão, particularmente em foco, emergente do concurso em análise é a da catástrofe dos resultados em Matemática, Química e Física que terão afectado drasticamente tanto as expectativas dos estudantes concorrentes, como as das autoridades académicas dos cursos cujo acesso está condicionado por aquelas competências escolares. Sem que se possa afirmar que este comportamento “deficitário” nas disciplinas em causa constitua uma surpresa, a verdade é que o ano em curso revelou-se especialmente penoso para milhares de estudantes directamente atingidos pelas medidas de inovação administrativa impostas pelo Ministério. A tendência para imputar a estudantes e professores a total responsabilidade pelos resultados escolares deixa sempre sem questionamento os efeitos das medidas técnicas e administrativas que tutelam o sistema, como se se tratasse dum sistema infalível. Que garantia pode o sistema oferecer (designadamente o Gabinete de Avaliação – GAV) quanto à bondade objectiva dos critérios usados nos exames em referência? Que medidas de aferição foram usadas de modo a poder sustentar-se que o teor das questões apresentadas corresponde às condições gerais de ensino/aprendizagem susceptíveis de assegurar os resultados? Ou basta ao GAV apenas as referências europeias? Ou, já agora, asiáticas?

Uma outra questão que dá que pensar é a desertificação a que vem sendo sujeita a oferta de cursos destinados ao ensino e à formação humanística em geral. A perda de interesse pela profissão docente que, num primeiro momento, se tenderá a explicar pela baixa empregabilidade que se vem acentuando nos últimos anos, não significará, também, a descredibilização dos saberes escolares experienciada directamente pelos próprios candidatos no quotidiano escolar?

Eis uma questão que é importante ter em mente, tanto mais que as motivações intrínsecas, especialmente as de natureza simbólica, pesam significativamente na definição do sentido pessoal da existência. Continuaremos.

PATRIOTISMOS

No Japão um tribunal deu razão a professores que se recusaram a cantar o hino

A justiça japonesa deu razão, pela primeira vez, a professores que se recusaram a cantar o hino nacional por o considerarem, do ponto de vista pacifista, um símbolo do militarismo nipónico.

Esta decisão coincidiu com a eleição, à frente da direita japonesa, do conservador Shinzo Abe, que é favorável à reintrodução de uma educação patriótica nas escolas, um grande tabu no Japão pós imperial a partir de 1945.

O tribunal de Tóquio decidiu a favor de 400 professores que mantinham um pleito com a Academia de Tóquio. Os magistrados consideraram que a obrigação «excessiva» de cantar o hino nacional, bem como a de hastear a bandeira, vai contra «a liberdade de consciência» das minorias garantida pela Constituição. A Academia de Tóquio foi condenada a pagar 30.000 yens (200 euros) a cada queixoso. Em Outubro de 2003, a municipalidade populista e de direita de Tóquio tinha ordenado a obrigação de

hastear a bandeira e de cantar o hino nacional, o «Kimigayo», nas cerimónias de início do ano lectivo e da entrega de diplomas nas escolas públicas. Mais de 300 professores foram então castigados por não obedecerem à ordem. O «Kimigayo» («o reino de nossa majestade»), uma ode ao imperador, bem como a bandeira nacional «Hinomaru» (um Sol vermelho sobre a neve) foram reconhecidos como símbolos do Estado japonês em 1999. Estes símbolos nacionais, têm o apoio da direita, mas a oposição de muitos professores de esquerda.

Fonte: AFP

18.09

Escolas para o programa de segurança já foram escolhidas

Trinta e duas escolas vão ter apoio de emergência. O Ministério da Educação já escolheu os estabelecimentos de ensino que vão receber apoio. As 32 escolas situam-se na Grande Lisboa e no Grande Porto. O objectivo do Ministério da Educação é combater a insegurança, a indisciplina, o insucesso e outros problemas de carência nas escolas. Os professores apoiam esta medida do Governo.

19.09

Cursos com menos de 20 alunos podem não abrir

Excluídos do financiamento público por terem menos de 20 vagas preenchidas, muitos cursos no ensino superior poderão não funcionar. As universidades estão já a ponderar enviar os candidatos que entraram nestas licenciaturas para outros cursos ou instituições. Reitores e presidentes de Politécnicos estão, entretanto, apreensivos com o orçamento para 2007, que dá menos dinheiro.

19.09

Empréstimos permitem reduzir custos de expansão do superior

A OCDE considera que a principal motivação dos governos para avançar com o sistema de empréstimos "é muitas vezes reduzir o custo de expandir o ensino superior". O ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Mariano Gago, colocou recentemente este tema na agenda política ao anunciar que pretendia avançar com este sistema até ao final da legislatura. Na maioria dos países da OCDE o sistema de apoio aos estudantes é garantido através de uma combinação de bolsas de estudo e empréstimos.

20.09

Ministério divulga lista final de 1428 primárias fechadas

O Ministério da Educação divulgou, enfim, uma lista das escolas do 1.º ciclo que encerram oficialmente este ano lectivo. Contas feitas, são 1428. Os dados, assumidos como contabilidade final, surgem numa altura em que ainda há notícias de possíveis retrocessos. De acordo com os elementos do ministério, cerca de 20 por cento do parque escolar do 1.º ciclo desaparece este ano lectivo. Ainda assim, muitos estabelecimentos sinalizados, por terem menos de dez alunos ou maus resultados, acabaram por não fechar devido à falta de alternativas.

21.09

Um em cada três alunos diz ser vítima de violência

Um em cada três alunos do ensino secundário português já foi vítima de violência dentro ou fora da escola. E o mesmo acontece com um em cada cinco professores, segundo revela um inquérito da Deco realizado a 37 mil alunos e nove mil professores. Ofensas verbais, assaltos e roubos são os problemas mais referenciados por um quarto dos alunos.

Bolonha à portuguesa?

Subscrita pelo governo português em 1999, a Declaração de Bolonha visa estabelecer um espaço europeu de educação superior harmonizado, competitivo e atractivo. Trata-se, sem dúvida, de uma política pública estrutural, de tipo transnacional, visando assegurar a legibilidade e comparabilidade dos graus, elementos de resto indispensáveis à organização de um sistema baseado na emulação e em propósitos de concorrência típicos do funcionamento dos mercados, em busca de um elevado "grau de atracção mundial".

Consequentemente, a lógica da construção de um mercado competitivo exigirá, seguidamente, a adopção de sistemas transnacionais de padrões, de acreditação e de avaliação, com a possível produção de "ratings", ou mesmo de "rankings", das instituições a nível europeu. E também a competição por estudantes de distintos países e por financiamentos públicos escassos será incrementada, desde logo no interior de cada instituição, através da criação de "mercados internos". Esta é a face mercantil por muitos considerada típica das reformas do Estado e da educação pública, de há muito em curso em diversos contextos, fundada sobre "motivações económicas" (empregabilidade, competitividade, adaptabilidade, etc.).

Entre nós, um elevado número de cursos e de escolas iniciará no presente ano lectivo (2006-2007) a prática do Processo de Bolonha, após um longo período marcado por uma manifesta falta de liderança política dos governos, dos órgãos de coordenação e representação de universidades e institutos politécnicos e, em muitos casos, das direcções das próprias instituições de ensino superior.

Muito se encontra ainda por esclarecer e definir, num processo que cedo foi enviesado pelas questões do financiamento, pelo correspondente tacticismo das escolas e por interesses de ordem profissional.

Em todo o caso, as escolas e os professores investiram muito na adequação dos cursos, cumprindo os requisitos jurídicos que lhes foram impostos. No plano formal o Processo de Bolonha entra em vigor num elevado número de cursos. Nuns casos resultando em profundas alterações estruturais e de perfil e filosofia de formação, noutros, porém, introduzindo mudanças mais superficiais e adaptações marcadas pelo novo léxico reformador e respectivas categorias (unidade curricular, resultados da aprendizagem, horas de contacto, etc.).

Mas se a reforma da pedagogia universitária proposta pelo Processo de Bolonha, sem dúvida a sua dimensão

mais positiva, ficar limitada a aspectos formais e terminológicos, é como se tudo tivesse mudado para que tudo ficasse na mesma em termos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Não chega o consenso genérico e aparentemente partilhado pela maioria de que os currículos são tradicionalmente rígidos e enciclopédicos, o ensino é magistral, a avaliação muito tradicional, a pedagogia conteudista, as taxas de insucesso e de abandono elevadas.

A introdução de um novo paradigma educacional exigirá uma reorganização pedagógica profunda, maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação, maior articulação entre ensino e pesquisa, turmas mais pequenas, atenção à educação superior também nos planos cultural, ético-político e cívico. Enfim, uma revolução pedagógica que, sendo certo que foi já parcialmente iniciada em alguns cursos e escolas, se encontra longe de estar generalizada e de ser fácil de consolidar.

Não é porém credível que as referidas mudanças possam ser introduzidas sem um grande investimento financeiro inicial, que exigirá alguns anos, com vista à formação de docentes, às mudanças organizacionais indispensáveis, à diminuição do número de alunos por professor, à distinta contabilização das horas de trabalho pedagógico (lectivo e não lectivo) de cada docente, à introdução do ensino por equipas docentes, ao reforço das actividades de iniciação à investigação, à supervisão mais próxima e mais individualizada de trabalhos de campo, de projectos, estágios, etc.

Em termos mais estruturais, o próprio estatuto da carreira docente terá de contemplar as mudanças referidas, tal como as regras de financiamento das instituições, questões de importância nuclear que se encontram por equacionar, sem esquecer os possíveis impactos de ordem sistémica, designadamente no que ao ensino secundário se refere.

Trata-se, em suma, não apenas de uma mudança de ordem cultural e profissional no que concerne ao trabalho dos professores, nem somente da exigência de mudanças significativas no trabalho dos alunos e na gestão dos seus quotidianos e dos seus estilos de vida. Embora imprescindíveis, tais mudanças não serão suficientes para, em termos voluntaristas, assegurar um novo modelo pedagógico. São imprescindíveis decisões políticas, condições financeiras e organizacionais para induzir e apoiar as mudanças.

Neste capítulo, não existem razões para optimismo. A redução da duração dos cursos parece constituir uma boa oportunidade para lógicas de racionalização e redução de encargos por parte do Estado, e não para reforçar condições de trabalho e perseguir a já conhecida retórica da qualidade. Como orientar tutorialmente pequenos grupos em gabinetes colectivos ou em cubículos individuais onde não se consegue receber três ou quatro estudantes? Como garantir e dignificar esse trabalho se se decide não contabilizá-lo como serviço docente? Como é possível continuar a adoptar o conceito e as práticas de época de exames e, mesmo, de exame final? Como continuar a insistir numa organização baseada em ganhos de escala, induzidos pela fórmula de financiamento, quando a pequena escala se revela mais congruente com as exigências pedagógicas?

A menos que o processo evolua rapidamente de forma positiva, arriscamo-nos a construir Bolonha à portuguesa, o que entre nós significaria, tradicionalmente, Bolonha "para inglês ver".

LUGARES da educação

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

... Pero que las hay, las hay!



ENTRELINHAS e rabiscos

José Rafael Tormenta
Escola Secundária de
Oliveira do Douro

O momento de luta que os professores vivem implica profundas reflexões por parte de todos os profissionais, sócios ou não de um sindicato.

As medidas propostas pelo Ministério da Educação (ME) causaram de imediato grandes perturbações junto dos dirigentes sindicais e logo de seguida nos docentes, em geral; as decisões aventadas são badaladas nas escolas como as maiores ofensivas aos professores desde o tempo de Salazar.

É estranho ver a aliança entre todos as organizações sindicais – que tantas vezes tiveram posições opostas em relação a questões essenciais; das duas uma: ou as propostas do ME são incontornáveis e tão más que conduzem a inevitáveis posições de ruptura por quem quer que se autodenomine defensor dos direitos da classe (é um facto que um grande número de professores e de dirigentes sindicais foi apregoando o abandono do seu cartão de membro do partido do governo...), ou há um espírito corporativista e inflexível entre os docentes que tem dificuldades em aceitar e gerir qualquer mudança.

Por parte dos professores, embora possa haver representações sociais de classe que não favoreçam a mudança, há algumas situações a relevar: veja-se, por exemplo, o quanto protestaram, no ano anterior, contra a obrigatoriedade de permanecerem vinte e seis horas por semana na escola (alguns só lá estavam doze) e como hoje já interiorizaram essa situação; podem não esquecer e não votar no partido do

governo, mas já gerem a sua vida na escola da melhor maneira, de acordo com o estipulado. A acomodação e a falta de unidade são fáceis e negativas e tornam difícil a mobilização por parte dos sindicatos.

Será que os professores estão assim tão atentos ao que se passa? Será que querem todos o mesmo? Que espírito crítico exercem em relação às medidas ministeriais? O que é que consideram certo? Será que estão assim contra tudo, como se afirma levemente na imprensa? ⁽¹⁾

Se muitas sugestões do ME podem ser aceitáveis, em termos de gestão administrativa e pedagógica dos agrupamentos escolares, não parece correcto que a Ministra da Educação avance com medidas tão profundas sem proporcionar e garantir que as mesmas sejam condignamente discutidas: é à tutela que cabe a responsabilidade da dinamização dessa análise, junto dos conselhos pedagógicos. As interrogações amontoam-se. Voltar ao exame nacional, para quê? Não sabemos há quase um século que são provas inusitadas, obras do acaso, que não atestam nada? Período probatório, sim; e basta. Quem vai ser responsável pela avaliação dos docentes, com transparência? Que vigilância por parte do poder central em relação a situações de caciquismo que possam surgir? Um professor titular vai ser a dignificação dos que trabalham realmente, ou uma forma neo-taylorista para poupar dinheiro? Que peso vão ter as avaliações dos resultados escolares dos alunos em meios degradados e em meios de classes sociais média e alta? Alguém faz a classificação dos contextos ou trata-se somente de impedir a chegada de dois terços dos professores aos últimos escalões? Como falta o professor por conta do período de férias em situação de última hora? Para que serve um plano de aula para outro professor da

IE / FN

mesma disciplina que sabe bem trabalhar com uma turma? E será que o ritmo das turmas é assim tão certinho? Perguntas sem resposta.

E no entanto, a maior parte dos professores sempre esteve na escola, com responsabilidade, a trabalhar muitas vezes em condições inacreditáveis. E aceita, na realidade, muitas das mudanças propostas para o funcionamento dos estabelecimentos no sentido de se poder proporcionar o sucesso escolar, nomeadamente àqueles que têm ainda tanta dificuldade em chegar aos níveis culturais standardizados. Ainda ninguém falou como vai ser reconhecido o trabalho aos professores que, em vinte anos de carreira, já fizeram pelo ensino em Portugal mais do que outros que já completaram 30, e mais do que outros que tendo agora somente 10, poderão ainda vir a fazer. São balanços com muitos pratos que é necessário calibrar com muita sabedoria. E os sábios também são feitos de tempo.

É pelos alunos este 5 de Outubro nas ruas de Lisboa! Pela dignificação da Escola Pública e do País que somos!

(Que está tudo tão confuso que só pode andar aí coisa de bruxas. Como dizia o outro: Yo no creo, pero...)

1) Veja-se, a este propósito, a pequena notícia da página 92 do número 1 do semanário "Sol", de 16 de Setembro, onde se diz que "Enquanto a ministra fala de "tranquilidade", os professores fizeram ontem um "dia de luto" contra as medidas do Governo. (...)"; para se acrescentar no parágrafo seguinte "Já os pais elogiam a escola a tempo inteiro, o Inglês no 1º ciclo e os manuais por seis anos". Este "Já" vem, enquanto modificador, sugerir uma disjunção: os pais gostam de uma coisa que os professores não querem. O que não corresponde à verdade, mas tem vindo a ser sugerido permanentemente pelo Ministério e pelos media; na página 28, cita-se uma não explicitada fonte oficial do gabinete da ministra, a propósito de um novo regime de faltas com implicações para a carreira, segundo a qual "o objectivo é que 'exista uma maior responsabilização dos docentes(...)"; ou seja, é fácil inferir que os professores são pouco responsáveis.

A GUERRA

Mortos e feridos crescem no Iraque

Pelo menos 6.599 civis foram mortos no Iraque em Julho e Agosto, sendo 5.106 em Bagdad, de acordo com um relatório publicado pelas Nações Unidas.

Pelo menos 3.590 pessoas foram mortas em Julho e 3.009 em Agosto. «Um aumento dos incidentes foi registado em Julho, e teve como consequência um número sem precedentes de civis mortos em todo o país», diz o relatório.

«A morgue de Bagdad recebeu os corpos de 1.584 pessoas, mortas por actos de violência», declarou à AFP Hakim al-Zamily, director do Ministério da Saúde. O número de mortos registados corresponde a uma média acima dos 50 mortos por dia. Os dados revelados contrariam as afirmações das autoridades americanas que tinham dito ao mundo que as mortes tinham baixado

para metade graças aos novos planos de segurança. Nos mesmo período o número de feridos registados oficialmente foi de 8.102. O balanço da violência mostra que esta tem vindo a crescer de forma sustentada.

O cineasta americano Oliver Stone, aproveitou a sua deslocação ao Japão, onde foi promover o filme «As Torres Gémeas», para criticar a guerra no Iraque. «Pessoalmente, condeno a guerra no Iraque. Acredito que tem piorado e que se transformou num pesadelo para o mundo e para o meu país», declarou o realizador. «O legítimo desejo de vingança dos americanos após a tragédia de 11 de Setembro mudou, desviando-se para esta guerra no Iraque», disse Stone.

Vaga de imigrantes assusta Europa

“Uma mulher e o seu filho morreram afogados e 21 imigrantes clandestinos foram socorridos de uma embarcação ao largo da ilha de Lampedusa, perto da Sicília”, noticiou, a 24 de Setembro, a AFP. Dezenas de notícias do género foram difundidas este Verão pela comunicação social. Dezenas largas foram também as mortes entre os milhares de imigrantes africanos e magrebinos que nos últimos meses invadiram o Sul da Europa. Os países atingidos pedem apoio, os do Norte não querem mais estrangeiros. A Europa está assustada, a União Europeia está dividida. Mas não há muitas alternativas: a migração é um factor de desenvolvimento e a Europa precisa dos imigrantes para fazer face às suas necessidades económicas e demográficas, sem desprezar a obrigação de ajudar quem foge a situações extremas de pobreza. Além do mais, a mobilidade é um Direito Universal. A Europa tem de acertar uma política comum e solidária para a imigração, não apenas direccionada para a segurança.

Um passo nesse sentido parece ter sido dado pela Comissão Europeia (CE) ao aprovar, em 21 de Setembro último, uma verba de 45 milhões de euros para apoio a políticas de imigração e asilo dos países fronteiriços da Europa e de outras regiões do mundo, como América Latina, Caribe, Norte da África e Ásia, informou a agência espanhola EFE. Os fundos aprovados destinam-se ao programa comunitário “Aenes”, lançado para ajudar países terceiros a gerir os fluxos migratórios. A nível interno, e pelos mesmos motivos, a CE decidiu dois dias antes co-financiar com 3,28 milhões de euros três projectos em Espanha, dois em Itália e um em Malta, com duração de quatro meses. Uma resposta de emergência aos pedidos de auxílio desses três países.

Só na ilha italiana de Lampedusa desembarcaram mais de 10 mil clandestinos

de vigilância marítima europeia. Da suposta política de asilo comum não houve notícias.

De qualquer forma, na sequência dos pedidos de Espanha a Bruxelas, foi criado a 30 de Agosto um Grupo de Alto Nível sobre Imigração, que inclui oito dos 25 comissários. Reuniram pela primeira vez no final de Setembro, para debater o reforço da UE nesta matéria. A imigração será também tema da próxima cimeira de chefes de Estado e de Governo dia 20 deste mês.

“O risco é se os 25 se concentram na luta contra a imigração clandestina em detrimento duma política de imigração “positiva”, definindo as condições de uma imigração economicamente legal”, alertou recentemente Elizabeth Collett, analista do Centro de Polícia Europeu, citada pela AFP.

Os países do Norte e centro da Europa não querem mais estrangeiros, intensificam a segurança das suas fronteiras e endurecem as leis sobre imigração. França, por exemplo, o maior destino da imigração na Europa comunitária (com cinco milhões de imigrantes) aprovou há três meses uma lei de “imigração selectiva”, criando um visto de residência de “capacidade e talento”. Por outro lado, o Governo francês autorizou o Instituto Nacional de Estudos Demográficos a realizar



IE / FN

nos primeiros sete meses deste ano. Às ilhas Canárias, em Espanha, chegaram este ano cerca de 25 mil, um número recorde, quatro vezes superior ao registo homólogo de 2005. Chegam exaustos, desidratados, com fome, amontoados em pirogas. Silenciosos e sem documentos, receosos de serem repatriados. Além do reforço das condições de acolhimento, a CE financia a vigilância marítima. Ainda durante o Verão, a Comissão reforçou com 3,4 milhões de euros o orçamento da Agência Europeia de Gestão da Cooperação Operacional nas Fronteiras Externas, Frontex (criada em 2004). Nesse âmbito, Portugal, Itália e Finlândia participam há semanas numa patrulha ao largo das Ilhas Canárias de controlo dos fluxos migratórios provenientes da Mauritânia.

Assim como assim, os imigrantes continuam a desembarcar em território europeu. Espanha estima em 800 mil os ilegais à data no seu território (muitos chegam pelo ar, da América Latina), repatria os que pode (sobretudo para o Senegal, país com o qual tem protocolo na matéria), escusa-se que já não tem mercado para muitos mais imigrantes. Volta a pedir mais meios e dinheiro para fazer face ao problema, na reunião de ministros do Interior e da Justiça dos 25, que se realizou em Tempere, Finlândia, nos dias 21 e 22 de Setembro. “A pressão da imigração ilegal nos estados membros da UE situados no mediterrâneo atingiu um nível sem precedentes e pede uma acção imediata”, alerta o comissário europeu da Justiça Franco Frattini. França, Holanda e Áustria culpam o Governo espanhol de ter provocado esta avalanche com a legalização excepcional de 600 mil trabalhadores estrangeiros no ano passado, sob o pretexto de que legalizações em massa (como as que Itália também facilitou em 2002) funcionam como factor de atracção de outros imigrantes. A Alemanha contesta a atribuição de mais verbas. Frattini defende a criação de uma rede

um estudo baseado em dados sobre a origem étnica, uma questão discutida e questionada por demógrafos, políticos e organizações sociais. Na Suíça, país vizinho e extra comunitário, o referendo às novas leis restritivas para a imigração e direito de asilo acabam de ser favoravelmente referendadas por uma larga maioria da população.

Mas as políticas restritivas têm-se revelado insuficientes para conter os fluxos migratórios e, pelo contrário, acabam por se tornar num incentivo para as máfias internacionais. Um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) demonstra que as maiores taxas de desemprego estão em países com baixas percentagens de imigrantes e que os países com maiores percentagens de imigrantes têm taxas de desemprego relativamente baixas.

As previsões demográficas apontam para que a Europa perca até 2050 pelo menos 22 milhões de pessoas. Nessa altura, por cada dois trabalhadores no activo haverá um reformado/pensionista. Hoje essa proporção é quatro para um. O cenário, alerta o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, “é muito complexo e de sustentabilidade duvidosa e torna-nos dependentes da imigração como um dos principais factores de compensação”.

Excesso de burocracia e falta de cidadania

Cristina Moura
Fonseca

Apesar de semi-cercado por mar, por onde outrora partiram incomensuravelmente mais portugueses do que os estrangeiros que hoje por aí chegam, o nosso país já não faz parte da rota dos clandestinos que chegam de barco à Europa. Mas por mar, terra ou ar, os emigrantes chegam até cá e cá se tornam imigrantes. Portugal é um destino apetecível. Por diferentes motivos, apesar dos defeitos. Excesso de burocracia e falta de cidadania são males que os portugueses bem conhecem e com que se depara de imediato um estrangeiro que quer residir em Portugal. A nova Lei de Imigração promete facilitar as legalizações e, entre outras medidas favoráveis, substitui os seis tipos de vistos existentes por um único. Foi aprovada em Conselho de Ministros em Agosto passado e aguarda publicação em “Diário da República”.

Por cada imigrante que temos entre nós, há 10 emigrantes portugueses pelos quatro cantos do mundo, sublinha o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), em recente publicação sobre os mitos e os factos da imigração. A primeira ideia a derrotar é a de que os imigrantes nos possam estar a invadir. O número cresceu bastante nos últimos anos, é um facto, mas Portugal está longe de ser um dos países europeus com maior percentagem de imigrantes. Hoje, entre autorizações de permanência e autorizações de residência, o país conta cerca de 450 mil, pouco mais de 4 por cento da população. Destes, 311 mil são provenientes de países não comunitários. Os brasileiros constituem a maior comunidade (14,9%), um lugar

ciana Mendonça, brasileira doutorada em Ciências Sociais em S. Paulo e há dois anos em Portugal. Veio por amor, casou com um português. Só agora conseguiu, do Centro de Estudos Sociais de Coimbra, uma bolsa para investigação. O reconhecimento do diploma não foi o seu problema, porque o obteve numa universidade com créditos internacionais e porque se trata de um documento em português. O seu problema profissional pôs-se porque chegou a Portugal sem quaisquer pontes académicas.

Luciana esteve 10 meses à espera da autorização de residência. “Não faz sentido que seja um órgão policial a decidir quem permanece ou não”, rebate. Acrescenta que “é preciso avançar com políticas de integração que visem sobretudo a população portuguesa”, com forte actuação “na educação e na cidadania”. E acabar de vez com preconceitos e estereótipos do género “homem brasileiro é malandro e mulher é prostituta”. Luciana Mendonça conhece bem a comunidade de imigrantes brasileiros no Porto, integrada que está na AACILUS – Associação de Apoio à Imigração das Co-



IE / FN

ocupado largos anos pelos cabo-verdianos, que passaram para terceiro lugar (14,3%), cabendo o segundo aos ucranianos (14,7%). Do seu total, quase metade, 202 mil, escolheram a zona de Lisboa. O distrito do Porto é o quarto destino (depois de Faro e de Setúbal), com pouco mais de 32 mil imigrantes. Os dados são do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Dos clandestinos não há notícia. Há estimativas que variam de 100 mil a 200 mil em 2001, ano em que foi lançado um processo de legalização extraordinário. A nova Lei que define o regime jurídico de entrada, permanência e saída de estrangeiros em território nacional reforça a luta contra a imigração ilegal, agravando a moldura penal de quem a promove e o regime de coimas a quem lhe dá emprego. As máfias, sobretudo do Leste, as redes de prostituição e os exploradores de mão-de-obra continuam a atrair milhares de imigrantes ao nosso país.

O Porto não escapa à atracção, mas em muito menor escala do que Lisboa ou Faro. No Norte não se sente a miséria dos imigrantes que se amontoam em bairros clandestinos à volta de Lisboa. Mas há pobreza, afiança Maria Cláudia Henriques, presidente da Associação Luso Africana Pontos nos Is, criada no Porto em 1988, e que no seu apoio presta um serviço social, associada que está ao Banco Alimentar, permitindo-lhe fornecer refeições a cerca de 80 a 100 famílias por mês. Para Maria Cláudia, os maiores problemas dos imigrantes prendem-se com situações em que não são remunerados pelo seu trabalho, sobretudo na construção civil. De qualquer maneira, são baixos os seus salários, inclusive das mulheres que se ocupam normalmente de limpezas. E com pouco dinheiro tendem a viver em habitações degradadas.

Isto no caso dos trabalhadores sem elevadas qualificações escolares, à excepção dos imigrantes de Leste, grande parte deles com cursos superiores mas que acabam, também eles, a fazer os trabalhos que os portugueses rejeitam. “É muito complicado o reconhecimento de diplomas estrangeiros”, alerta Lu-

munidades Africanas e Sul Americanas, cuja Assembleia Geral preside.

Rachid Fathi, marroquino, lidera a ESSALAM – Associação de Imigrantes Magrebinos e de Amizade Luso-Árabe, criada há um ano e que reúne cerca de 200 associados, oriundos sobretudo do Norte de África (Marrocos, Argélia e Egipto). Começaram por se juntar por falarem a mesma língua, mas “depois descobrimos que nos temos de unir para resolver os nossos problemas”. E o grande problema apontado volta a ser a legalização do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). É nos balcões do SEF que se sentem estrangeiros, diz, “na rua e no trabalho não nos sentimos muito estrangeiros”. Saiu de Marrocos para continuar os estudos de Biologia na Holanda, ficou em França a trabalhar clandestinamente durante dois anos e em 2001 veio para Portugal. Legalizou a sua situação e ficou. Aprendeu português, arranjou emprego numa fábrica têxtil na Guarda e teve um acidente de trabalho, que lhe incapacitou o braço esquerdo. Higiene e Segurança no trabalho são carências que encontrou em Portugal.

Maria Cláudia, Luciana e Rachid são apenas três representantes de três diferentes movimentos associativos de imigrantes com os quem “a página” conversou. Dão voz a muita gente, seres humanos com direitos, sejam clandestinos ou não. Até porque estrangeiros somos mesmo todos nós.

Alexandre, cabo-verdiano

Uma história de injustiça

A vida de Alexandre nunca foi fácil, abandonado pela mãe e mal tratado pelo pai, veio para Portugal quando os portugueses deixaram a ilha de Cabo Verde. Constituiu família e foi empresário. Ramo: construção civil. Um dia foi enganado por um, outro dia foi enganado por outro. Acabou réu, condenado a cinco anos de prisão. Foi maltratado. Ainda não recuperou, muito menos da injustiça. Hoje, com 53 anos, vive de “biscates” em obras. Tem dupla nacionalidade, cabo-verdiana e portuguesa.

Alexandre Miguel Silva chegou ao Porto em 1975. Vinte e dois anos depois, abriu uma pequena empresa de carpintaria de cofragens e de armaduras. Prestava serviços de mão-de-obra em subempreitadas. Chegou a ter 60 empregados. Em 1999, firmou um contrato, cuja cópia nunca viu, com um empreiteiro de Gondomar. Começou a obra em Maio de 2000. Um mês depois o empreiteiro escusa-se a pagar e promete fechar contas no mês seguinte. Em Julho, Alexandre tem a haver 3.500 contos. O empreiteiro vem com a mesma conversa, que em Agosto regulariza a situação. Em Setembro, nada de dinheiro. Alexandre insiste que tem de receber, que tem salários a pagar e filhos para sustentar. Trocam agressões.

Em Janeiro de 2001 a vida corre-lhe de mal a pior. Fora enganado por um outro empreiteiro. Acumula dívidas. Só do empreiteiro de Gondomar tem a haver 4.500 contos. Anda desesperado. Desabafa o infortúnio com um amigo, que lhe dá um conselho que seguirá mas de que há-de arrepender-se

para toda a vida: contrata três homens para com ele intimidarem o empreiteiro em falta. Apanham-no à entrada de casa, dentro do seu jipe. Entram, fecham as portas, exige o dinheiro em falta. Aceita o pagamento em cheques pré-datados, mas quer mil contos imediatos para fazer face às dívidas urgentes. O empreiteiro passa-lhe um cheque de mil contos com data do dia, sexta-feira. Alexandre apressa-se a ir ao banco. Do caixeiro tem a informação de que o dinheiro só estará disponível na segunda-feira seguinte. Regressa ao local do jipe e encontra apenas os outros três homens com os ditos cheques pré-datados.

Segunda-feira volta ao banco. É detido pela Polícia Judiciária, acusado de sequestro e extorsão. É condenado a cinco anos de prisão. A mulher, pressionada pelos pais, pede-lhe o divórcio. Os filhos, hoje com 23, 22 e 17 anos, deixaram de estudar. Só há pouco Alexandre terminou a liberdade condicional. Oficialmente. Condicionada continuará, sem trabalho.



IE / FN

Delia, romena

Atraída pelas pessoas e pelo estilo de vida

“Sempre me senti aqui muito especial por ser estrangeira”. Dez anos depois, já não é bem assim, ser romena no Porto já não é novidade. Mas Delia continua a gostar de Portugal, não do regime e sim das pessoas. Foi recentemente convidada por uma empresa portuguesa para ir trabalhar para a Roménia e rejeitou. Está para ficar, com Robert, seu marido e conterrâneo. “Não tenho coragem para ter filhos em Portugal”, porque as condições de maternidade “são péssimas”. Na Roménia, a licença de maternidade é de dois anos. Acha também inconcebível o nosso horário de trabalho: na Roménia começam a trabalhar mais cedo, mas às 16 horas deixam os empregos e têm tempo para estar com a família. E critica a Educação e a Saúde. Todos os romenos que conhece que vivem no Porto e que este ano foram de férias à terra natal aproveitaram para ir ao dentista.

Delia Benedek domina o português, falado e escrito. Tinha 22 anos quando veio pela primeira vez a Portugal. Veio por quatro meses, para tirar uma bolsa de estudos integrada no 4º ano do Curso de Economia da Faculdade de Alba Iulia, cidade romena onde nasceu. “Fui tão bem recebida! Portugal ficou-me no coração”, afirma no seu sorriso espontâneo. Um ano depois, concluído o curso, regressou por razões amorosas. Obteve um estágio num hotel do Porto, a relação com o português terminou, mas Delia quis ficar. Aos 23 anos era directora de marketing de uma empresa portuguesa. “A nível profissional, não

me senti assim tão especial.” Aos 26 anos tem apartamento e carro próprio, impensável à época na Roménia. Mais tarde, Robert vem ter com ela, casaram há dois anos. Delia lança-se num projecto por conta própria; Robert, licenciado em Matemática Aplicada, continua a trabalhar por conta doutrem. O negócio não lhe corre bem, mas não desiste e desenvolve outro projecto, em parceria com o marido: o Clube de Informática, um sistema de rede com *software* livre que permite aproveitar computadores antigos, há cerca de ano e meio a funcionar no Círculo Católico de Operários do Porto. Com Robert e os amigos romenos que fizeram no Porto pretendem constituir uma associação de imigrantes romenos para os ajudar a procurar emprego e a criar o seu próprio negócio.

Hoje, Portugal já não é muito aliciante para um romeno, reconhece Delia, face ao desenvolvimento da Roménia em comparação com Portugal. Delia quer ficar porque, apesar dos defeitos, Portugal “compensa como estilo de vida”.

dossier

Cristina Moura
Fonseca

13
a página
da educação
outubro 2006

Caderno Oriental - [I] Eurásia, Junho – Setembro 2006

A partir deste e ao longo de outras edições de a PÁGINA Bernardo Amaral deixar-nos-á aqui, ao jeito de notas de campo, registos da viagem que está a fazer ao Oriente. Com tais notas não se pretende fazer mais do que deixar aqui alguns retratos instantâneos tirados ao longo do percurso.

“Par les soirs bleus d’été, j’irai dans les sentiers, Picoté par les blés, fouler l’herbe menue, / Rêveur, j’en sentirai la fraîcheur à mes pieds. / Je laisserai le vent baigner ma tête nue. / Je ne parlerai pas, je ne penserai rien: / Mais l’amour infini me montera dans l’âme, / Et j’irai loin, bien loin, comme un bohémien, / Par la nature, heureux comme avec une femme.”

Arthur Rimbaud, 1870,
citado por Corto Maltese no final de “Na Sibéria”

Deixando o Porto rumo a Macau, atravesso por terra a Rússia, a Mongólia e a China, tendo como companheiros de viagem Marco Polo, Miguel Strogoff e Corto Maltese. Pergunto-me se nesta aldeia global ainda sobrevive o estranho, o longínquo e o desconhecido...

Berlim, 9-14 de Junho 2006

*You are leaving the American sector**

* Letreiro em Checkpoint Charlie, um dos principais pontos de passagem entre Berlim Ocidental e Berlim Leste, aquando da existência do muro.

O primeiro ponto de paragem e a porta de entrada no desbotado continente vermelho.

Berlim permanece uma cidade de grandes contrastes: pólo de movimentos que aspiram construir uma sociedade mais humana, alternativa ao capitalismo, a globalização e ao neoliberalismo. Berlim é simultaneamente objecto de uma afincada operação de cosmética e merchandising por agentes exteriores ao cidadãos. Destrói-se a História e constroem-se não-lugares: espaços sem sabor nem identidade, como se sente ao vaguearmos pelos desertos humanos de Potsdammer Platz ou Friedrichstrasse.

O poder vai arquitectando uma Berlim, capital europeia com identidade corporativa, enquanto que os berlinenses a cidade que sempre lhes pertenceu...

Deste contraste surge a luta entre uma cidade real e uma cidade fictícia.

Caiu um muro para se impor outro....

Moscovo, 14-18 Junho 2006

Olhar perdido / Odor a vodka / Os ventos do capitalismo/ penetram bravos no/ ventre da grande Mãe / Sorrisos vassalos e lascivos/ Odor a dólares

Na capital da grande nação russa vivem-se todos os sintomas de uma grande metrópole confusa e abalada. Impressionam-me as grandes avenidas ladeadas por imponentes edifícios estalinistas, assim como as belíssimas estações de metro, verdadeiros salões de baile com gente exótica de passos apressados.

Percebemos que estamos no centro do maior país do mundo, que se estende da Europa ao Oceano Pacífico e também a escala da sua cultura, elemento de ligação entre tantos povos, etnias e crenças diferentes.

Em Moscovo, ninguém fala ou quer falar Inglês e ao contrário do que se passa em Berlim, não se apagam os vestígios da História recente. Murais soviéticos ou estátuas de Lenine proliferam não só pela cidade como por todo o país.

Mas como qualquer destino turístico, e capital de uma nova economia neoliberal, Moscovo é também uma cidade que mumifica e comercializa o seu passado, transformando-o num objecto de consumo, num souvenir. A algumas centenas de metros do mausoléu de Lenine, onde este se estende religiosamente mumificado, passeiam-se as reencarnações de Marx, Lenine ou Stalin, que por alguns rublos posam com os turistas para mais tarde recordar...

A Mãe Rússia vive perturbada e confusa. / Os seus filhos perguntam-se onde estão.. para onde vão.. / Uns tomam as rédeas do capital e/ calvam desesperadamente pelas estepes. / Outros deixam-se mergulhar ébrios/ procurando avistar um sentido no infinito...

Transiberiano, Moscovo-Irkutsk, 22 – 27 Junho 2006

O Transiberiano. A ponte entre o Ocidente e Oriente treme e vacila...

Entrando no Transiberiano, embarcamos na cosmogonia do Mundo Russo. Neste lugar em movimento, em que o corredor do vagão é a nossa rua e a cabine o nosso refúgio, bebe-se vodka, conversa-se em russo, lêem-me a sina... Ao longo de 4 noites e 5 dias seguem-se os olhares, encontros e desencontros com personagens também em movimento.

À medida que nos entranhamos neste vasto país, vou observando o cenário das grandes metrópoles a diluir-se e esboroar-se em milhares e milhares de quilómetros de uma paisagem imponente e magnífica. Sinto que começo agora a perceber a essência deste país e do seu povo. A força da Natureza vai aumentando e nem dou conta que passo os Urais, a imposta fronteira entre a Europa e a Ásia. Já na Sibéria, o mundo ocidental parece-me demasiado denso e babélico.

Irkutsk e Khuzir, 27 Junho – 7 Agosto 2006

Sibéria. Oriente longínquo e deportado/ Porto de exilados. Universo xamanista

Irkutsk é apelidada “Paris da Sibéria” pelos seus edifícios neoclássicos construídos no início do século. Outrora palco de uma elite europeizada, onde antigos revolucionários foram exilados, em Irkutsk vive-se hoje um ambiente provinciano de cidade do interior. As suas casas em madeira e as ruas poeirentas lembram-me os cenários dos westerns americanos.

Perdido e confuso no “Farleste” siberiano, prefiro o exílio nas margens do Baical, um dos maiores lagos de água doce do mundo e o mais profundo de todos. O Baical é o pequeno mar da Sibéria onde habita o “omul”, um delicioso peixe que se come fumado, e que é o sustento principal das povoações desta região.

A caminho de Khuzir, na ilha de Olkhon, as árvores e montanhas vestem-se de trapos e oferendas, sacralizando assim a paisagem deste novo universo Buriate*.

São sinais do xamanismo que marca a passagem esbatida da Rússia para a Mongólia.

*Os Buriates são uma etnia de origem Mongol que povoam as regiões limítrofes a norte da China e Mongólia, formando a República Autónoma de Buriatia. Muitos dos Buriates conservam hoje crenças animistas e xamanistas, enquanto que outros tantos se converteram ao budismo tibetano.

(IN)SEGURANÇA

Enviada para a psiquiatria a passageira que urinou causando desvio de avião

Uma mulher que viajava num voo entre Londres e Washington, na companhia Airlines, no dia 16 de Agosto, urinou no lugar que lhe fora destinado. Desconhecem-se ainda as razões do incidente, admitindo-se que possam estar relacionados com inexperiência de viajar, tensão, medo, acanhamento ou mesmo doença.

A tripulação, ao ter conhecimento do ocorrido, desencadeou de imediato os procedimentos de segurança. Como consequência, e seguindo os procedimentos, foi dada ordem para desviar o avião. A nave aérea aterrou de emergência no aeroporto de Bóston como consequência de a passageira Catherine Mayo,

de 59 anos, ter urinado na cabine e tendo, segundo a tripulação, balbuciado alguma coisa que, a experimentada tripulação, interpretou como possíveis referências à Al Qaida.

A senhora Mayo, de 59 anos, ter-se-á debatido ao ser «tomada de assalto» após a aterragem.

Catherine Mayo, levada posteriormente perante um juiz de um tribunal de Massachusetts, foi acusada de agressão contra um membro da tripulação. O seu acto (o de urinar no lugar) foi considerado uma ameaça à segurança. Em consequência, o juiz ordenou a sua hospitalização numa clínica psiquiátrica de New Hampshire.

MIRAGENS DE PAZ

Os serviços secretos da França deixaram fugir uma informação secreta segundo a qual haverá fortes indícios de que Osama bin Laden possa ter morrido, no Paquistão, de febre tifóide. Como seria de esperar, o presidente da França veio a público manifestar preocupação pela fuga de informação e dizer, a propósito, que tal notícia, afinal, ainda não tinha sido confirmada.

A imprevisibilidade da guerra e das suas consequências está para além da morte de um dos seus plausíveis protagonistas e pode atingir toda a agente e gente que se julgava a salvo, tal qual acontece com os efeitos dos caprichos de um furacão como o Gordon, que recentemente atravessou o Atlântico e chegou onde ninguém esperava, à Península Ibérica.

Percebeu-se isso, no Norte do país, quando a chuva e o vento de recente madrugada acordaram tudo e todos. Os furacões, como as guerras, fazem-se anunciar com grande estrondo e não olham a quem atingem: o Gordon (com mais um êsse virava gin) anunciara uma trajetória que ameaçava ser devastadora para todas as ilhas dos Açores, com exceção de Santa Maria e de S. Miguel, mas, à última hora, mudou de rumo e só atingiu as duas ilhas açorianas que prometia poupar.

A ilusão de que os furacões chegam sempre à Europa já sem forças para causar estragos, é como a ilusão de quem olha para a guerra como qualquer coisa que não pode atingir-nos. Como se paz fosse apenas um decretado estado de ausência de guerra, e esta algo de mais significativo do que um mero conflito de pequena intensidade - a confirmar a profecia de Arafat segundo a qual o Ocidente poderá ganhar muitas guerras mas jamais ganhará a paz.

Seguramente não a ganhará a lançar achas para uma fogueira que tresanda a enxofre, como recentemente fez o Cardeal Ratzinger (Bento XVI), citando, numa lição de sapiência proferida na Alemanha, acusações radicais contra Maomé apesar dele próprio não as subscrever, como mais tarde viria a revelar, após o levantamento de muitos muçulmanos.

Sublinhe-se, enquanto é tempo.

João Rita

«Um dia, eu simplesmente apareci»⁽¹⁾



«Um dia, eu simplesmente apareci.»

Assim era como o artista plástico Arthur Bispo do Rosário respondia a quem perguntava pela sua origem.

Mas, quando foi que começou essa guerra actual?

Ex-marinheiro e lutador, viveu mais de 50 anos em manicómios e negava-se a falar sobre a sua família, raízes e culturas.

Segundo a sua visão, ele era filho de Deus, tinha sido adoptado pela Virgem Maria e aparecido no mundo ao o seu colo.

Dizia: «Eu já fui transparente. Algumas vezes, quando deixo de trabalhar, torno-me transparente de novo. Normalmente, estou cheio de cores.»

Dizem que Bispo nasceu em Sergipe, nordeste brasileiro, pobre e negro, esquizofrénico. Louco. Quem mora nesse mundo que agora está em guerra?

Natal de 1938, Bispo saiu da sua casa rumo a um passeio pela vida. Ordens sagradas vindas de longe deram-lhe esse estímulo. Será que já estávamos ameaçados? Ou, Será que a ameaça nasceu com Bispo?

Naquele Verão, Bispo entrou no “Hospital dos Alienados da Praia Vermelha” do Rio de Janeiro, primeiro manicómio oficial do Brasil. Menos de um mês depois, foi transferido para a “Colónia Juliano Moreira”. Tinha 27 anos, morreria, 53 anos depois, na mesma Colónia. Durante todo o tempo em que viveu a sua vida cumpriu a tarefa que, sagradamente, lhe foi encomendada.

Agulha e fios foram os instrumentos que utilizou para obedecer à voz que mandava reconstruir o mundo. Bordou toda a sua vida, suas observações e verdades. Bordando nos bordos o desborde da tranquilidade e o abraço da vertigem. Não quero freios para essa loucura. Para além da dor. Para além que o perigo, agora, também seja eu.

Shshshshshshsh!!!!!!! Bispo não pede que alguém frei essa loucura... tem muita gente querendo dizer que esse algo pode ser «Bush!!!!!» Desfiando o uniforme azul dos internos da Colónia armou-se de fios. Com farrapos, criou mantos e estandartes, e, nesse universo tão singular narrou a sua experiência no próprio coro. Não pretendia somar ninguém à sua quixotesca empresa.

Parece que Bispo nasceu em Japaratuba. Nordeste. Terra de cangaceiros, meninos-machos e narradores. Terras religiosas, movidas por procissões e festas cristãs, ao som do forró.

Bispo levava o sobrenome da ordem que evangelizou a sua família de negros escravos: a ordem do Rosário. Dizem que cresceu no

meio de mandamentos, rosários, pecados e culpas, e que os driblou como louco, escrevendo com fios, dizendo com agulhas... contando. Dizem que era moralista, cheio de normas de bom comportamento, embora também dizem que era doido pelas nádegas de qualquer Miss nórdica. Eh! O terrorismo não tem fronteiras.

Preparou-se durante toda a vida para se apresentar ante Deus no dia da sua passagem. Pretendia ser santificado e chegou a assinar as suas obras como “Arthur Jesus”, e a declarar-se «rei entre os reis».

Eu teria gostado da leitura do seu coro. Talvez, até teria acreditado.

Em Julho de 1989, com 80 anos, vestindo o seu «Manto da Apresentação», uma das suas obras mais famosas, onde bordara inumeráveis nomes de todos os seres que conhecia e, deitado na sua cama-nave, seu transporte para o além, viveu a sua profética passagem: «Quando eu suba, os céus se abrirão e, recomeçará a contagem do mundo. Vou nessa nave, com esse manto e essas miniaturas, que são minha existência. Vou-me apresentar».

Foto e saber mais de Arthur Bispo do Rosário:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-7252003000400032&script=sci_arttext

Nota: 1) Intervenção realizada a partir de uma troca no Fórum do Curso virtual «Experiencia y Alteridad en Educación». Flaco/ Argentina, Agosto de 2006;

A FIGURA

Anelice Ribetto

Psicóloga pela

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Mestre em educação

pela Universidade Federal

Fluminense. UFF,

Rio de Janeiro, Brasil.

anelatina@yahoo.com.ar

Promover os Direitos Humanos e educar para a cidadania activa



IE / FN

EDUCAÇÃO e cidadania

Américo Nunes Peres
Universidade de
Trás-os-Montes
e Alto Douro,
Pólo de Chaves

Tendo como referência textos recentes sobre educação para os Direitos Humanos, publicados por múltiplos autores e os vários documentos produzidos pela ONU, UNESCO ou pelo Conselho de Ministros da Educação da Europa, temos consciência que são um património, não só do mundo ocidental, mas de toda a humanidade.

Contudo, esta modernidade, que nos acompanha, não modificou, substancialmente, as nossas mentalidades e atitudes. Temos medo dos princípios morais e dificuldade em chamar as coisas pelos nomes, criando impérios, guerras, partilhas entre Estados e Estados-Providência, que não resolveram os problemas demográficos, económicos, sociais e culturais do nosso tempo.

Ouvimos e lemos que são necessários donativos, sacrifícios, trabalhos..., esquecendo a justiça, a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade e a democracia, práticas tão mal tratadas e que, muitas vezes, têm dado lugar a resultados antagónicos – cultura do individualismo e da excelência. Não basta proclamar que os Direitos Humanos são os fundamentos que garantem o exercício de direitos e liberdades e a criação de condições mínimas de vida. Através da Educação e da Cultura, é imprescindível assumir as três gerações como uma exigência à escala planetária. Vejamos:

Direitos de Primeira Geração – Direitos Cívicos e Políticos – fazem referência às reivindicações de movimentos operários e de vários colectivos, lutando pela liberdade de pensamento, de consciência, de religião, de opinião, de reunião, de associação e de participação em actos eleitorais, bem como o direito à vida, à igualdade de tratamento perante a lei e o direito de propriedade – liberdades individuais ou direitos civis.

Direitos de Segunda Geração – Direitos Económicos, Sociais e Culturais – luta-se pelo direito ao trabalho, pelo direito à habitação, saúde, educação, lazer e aos serviços sociais e culturais – autonomia e igualdade como referentes da inclusão social.

Direitos de Terceira Geração – Direitos dos Povos ou da Solidariedade – direito ao desenvolvimento, direito de defesa e protecção da natureza, contra a discriminação da mulher, contra o racismo e pelo respeito das minorias étnicas, sexuais ou religiosas, pelo direito dos povos à autodeterminação e independência, pela multiculturalidade contra o etnocentrismo ocidental ou outras formas de hegemonia cultural e pelo direito à paz – justiça e solidariedade como pilares de um mundo sustentável.

Em nossa opinião, qualquer estratégia para o futuro terá de pôr em prática uma pedagogia da inclusão e não da exclusão de todos os seres humanos, isto é, um consenso sólido resultante de práticas dialógicas de dissenso, para utilizar a linguagem de Habermas. A marginalização de pessoas e a inferiorização de determinadas regiões do planeta são a forma mais cómoda de promover a exclusão social, económica, política e cultural. Urge promover os Direitos Humanos e educar para a cidadania activa.

LONGEVIDADE

Britânicos dizem-se dispostos a trocar sexo por uma vida longa

Quatro em cada 10 britânicos estão dispostos a deixar de fazer sexo se isto significar viver até aos 100 anos, revelou uma pesquisa publicada em Setembro. A longevidade em troca do celibato é mais popular entre as mulheres do que entre os homens. No inquérito 48 por cento das entrevistadas afirmaram que deixariam de fazer sexo se isso lhes permitisse viver até aos 100 anos. Só 31 por cento dos homens entrevistados manifestaram a mesma opinião.

No entanto, algumas coisas foram consideradas mais sagradas do que uma vida longa, segundo a sondagem mandada realizar por uma companhia de seguros. Noventa e quatro por cento dos consultados disseram que não abandonariam

os seus amigos e a família para se tornarem centenários. E 74 por cento disseram que não abririam mão do dinheiro para obterem o mesmo objectivo.

Cerca de dois terços dos 1.003 entrevistados também consideraram mais importante viver de forma equilibrada e longa do que viver intensamente e morrer jovem.

Cerca de 90 por cento dos consultados disseram que o sistema de saúde britânico teria que mudar para lidar com uma população com uma vida mais longa.

Pelo menos aparentemente há mais britânicos a dar maior valor à família, aos amigos e ao dinheiro do que ao sexo.

Fonte: AFP

FOTOGRAFIA DE UM BEBÉ A MAMAR FOI CONSIDERADA UMA IMAGEM ESCANDALOSA POR AMERICANOS

Uma imagem inocente de um bebé mamando, publicada na capa de uma revista dos Estados Unidos destinada a mães, gerou indignação em numerosos leitores que qualificaram a fotografia de desagradável e chocante.

“Chocou-me ver um peito gigante na capa de uma revista”, queixou-se uma leitora do Kansas, numa carta à redacção da revista “Babytalk”. Senti-me ofendida e o meu marido sentiu-se muito incomodado quando deixei a revista sobre a mesa”, acrescentou.

A revista recebeu mais de 5.000 cartas quando da publicação da fotografia, no número de Agosto. Vários leitores afirmaram terem-se sentido “agredidos” e “ofendidos” por esta fotografia e uma mulher do Nevada disse que a dobrou de imediato para esconder a foto.

“Enojou-me ver um bebé preso ao seio da sua mãe”, escreveu uma mãe de um bebé de quatro meses. Outra declarou-se directamente “horrorizada” quando recebeu a revista e espera que o seu marido não a tenha visto. “Tive de arrancar a primeira página para que ninguém lá em casa a visse”, acrescentou.

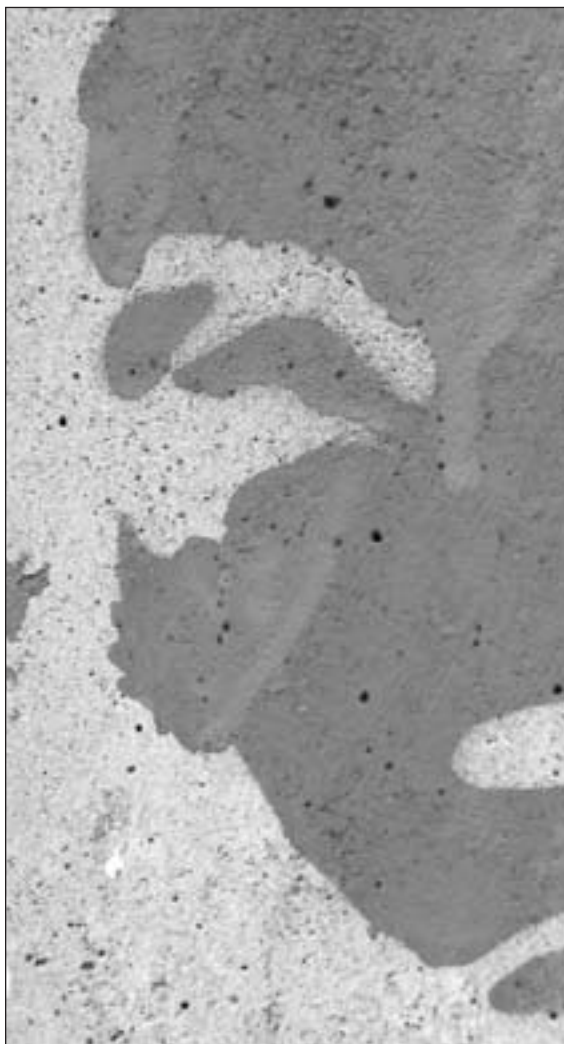
Uma cadeia de televisão interessou-se pelo caso e realizou uma sondagem, interrogando várias pessoas de Nova Iorque que também se declararam agredidas por esta foto de capa.

A fotografia destinava-se a ilustrar um artigo sobre a controvérsia nos Estados Unidos sobre a amamentação em público. De acordo com uma sondagem realizada pela Associação Dietética dos Estados Unidos (American Dietetic Association), 57 por cento das pessoas estão contra a amamentação em público e 72 por cento considera que é “inapropriado” mostrar uma mulher amamentando em programas televisivos.

A chefe de redacção da “Babytalk”, Lisa Moran, disse à AFP que isso revela “uma verdadeira divisão em matéria de puritanismo nos Estados Unidos”, surpreendendo-se que “se possam ver celebridades (nas revistas cor de rosa) mostrando praticamente os seios e que ninguém se interrogue sobre a conotação sexual dessas poses”. “Mas no caso particular da amamentação, muitos americanos sentem-se muito incomodados”, acrescentou, sublinhando que a reacção do público é mais surpreendente se tivermos em conta que as autoridades americanas procuram estimular o aleitamento materno.

“Toda a gente diz que o leite materno é bom para o bebé mas de facto essa prática tem muito pouco apoio”, acrescentou. “Babytalk” foi a primeira revista a desafiar o tabu ao publicar uma foto de um seio na capa. Apesar da onda de críticas, a redacção disse que pode voltar a fazer o mesmo. “Isto não nos assusta nada”, disse Moran. “Estamos felizes e esperamos que isto ajude as mulheres a sentir-se mais estimuladas a amamentar”.

Jocelyne Zablit/AFP



IE / FN

Gémeo – uma identidade dilemática

Procuramos compreender o processo de (re)construção identitário nos gémeos, concretamente a forma como percebem e integram a diversidade do grupo na individualidade da identidade do elemento. Propomo-nos desocultar de que modo as representações sobre os gémeos, bem como deles sobre si próprios, assim como o processo de socialização (Santiago, 1996; Crespi, 1997; Dubar, 1997; Cortesão, 2001), interferem na construção da imagem e da identidade dos gémeos, sendo esta o resultado de um processo de transacções objectivas e subjectivas. Sendo a gemelaridade uma condição objectiva, em que medida pode ser subjectivada pelo sujeito na construção da sua identidade? Quais as estratégias a que recorre para se construir e reconstruir? Como e por que é que agencia a sua identidade?

Marcada pela dualidade, a identidade é simultaneamente um processo biográfico e relacional, podendo ser entendida num contexto espaço-temporal. O meio está repleto de significados sociais e culturais que permitem que cada um construa, em relação com os outros, uma experiência própria e particular do mundo, dando início à construção do conhecimento do mundo e do eu.

Poderemos falar de identidades para o outro, atribuídas, referentes ao reconhecimento atribuído pelo outro, que será sempre incompleta, já que «não posso colocar-me no lugar do outro, tentando adivinhar o que pensa de mim» (Dubar, 1997), e de identidades para si, reclamadas, resultantes do bricolage dos diferentes selves, do maior ou menor grau de reflexibilidade do indivíduo (Stoer, et al, 2004). A pluralização das identidades do indivíduo não pode ser reduzida à existência de personalidades múltiplas. Poder-se-á, então, falar de identidades compostas, híbridas, mestiças, sobrepostas, novas.

A identidade e a alteridade constroem-se num pro-

cesso de interacção em que o indivíduo percorre o caminho que vai do eu, ou nós, ao outro que vai descobrindo, sendo o eu ou nós construções interculturais (cf. Vieira, 1999). A identidade pessoal é uma construção social.

O modo como, em geral, os gémeos são olhados, não facilita a diferenciação. A separação de identidades relativamente a alguém tão próximo poderá ser complicada, principalmente nos gémeos idênticos. Consideramos o caso dos gémeos paradigmático para pensar a complexidade do processo identitário, pois não considerar a diferença nos gémeos, reduzi-los a uma mágica igualação, pode ser uma decisão simplificadora. O que se exclui é a própria alteridade pela qual se constitui um sujeito face ao outro. O sujeito, no acto de conhecer, encontra fora de si e oposto a si não apenas o mundo, mas também a si mesmo no outro.

Conforme Lévi-Strauss «o indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu» (1974, in Vieira, 1999a). A propósito desta definição de Lévi-Strauss, consciência de si, parece-nos importante desvendar a partir de que momento, em que fases, o gémeo que é outro mas que é tido como o mesmo, passa a ser visto como “outro” e serve de alteridade para a reflexividade do eu mesmo. «Os traços do Outro permitem um melhor conhecimento do nosso próprio rosto» (Nicollescu, 2000: 82).

Recolocamos, na condição pós-moderna, a questão da (re)construção e individualização/individuação da identidade nos gémeos, na assunção de que a pessoa “auto-consistente” que “tem” uma “identidade” é produto de um processo histórico distinto desta condição (Verdery, 2004).

«Nada é nunca tão simples quanto parece no domínio da identidade» (Kaufmann, 2005: 221)

E AGORA professor?

Isabel Miranda
Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Mestranda em Educação e Diversidade Cultural (ESE-Leiria)



Bem e mal-amados materiais didáticos

IE / FN

AFINAL onde está a escola?

Edwiges Zaccur
Professora da
Universidade Federal
Fluminense, UFF
Pesquisadora do
GRUPALFA, convida a
ampliar a conversa no
site: www.alfabetizacao.emquadrinhos.nom.br

Esta é uma relação ambivalente que oscila na tensão entre usar, criticar e produzir materiais didáticos. A professora recém-formada, por exemplo, tende a confiar no material didático que lhe garante um mínimo de estabilidade em meio às turbulências do cotidiano. Ao refrão “abre o livro na página tal” a turma se ocupa e se cala. O que se deve fazer está dado nas ordens comando que determinam o rumo, a despeito de quem sejam participantes e de que outros cotidianos vivam fora da escola.

Entre presentes e ausentes, porém, notam-se diferentes indícios que vão do enjôo à rebeldia, da adaptação à deserção. Como não ver aqueles olhos perdidos, aqueles espíritos rebeldes que se ausentam dos corpos docilizados? Como não ver, até doer, os sinais de resistência que, não raro, descambam em violência? Como ser insensível à pouca sintonia com os mais apáticos e distraídos? Eis que a coceira da dúvida começa a despertar a crítica. Será bom o roteiro? Estará sendo bem explorado? Que novas experiências incluir?

Quando a crítica das professoras sobe de tom, acionando a busca, ampliam-se as conversas e as trocas. Importa descobrir um jeito que faça diferença, que acorde a turma e acenda o brilho do olhar. A essa altura já se percebe uma certa nostalgia do fazer pedagógico artesanal de outrora, quando, com autonomia e alguma arte, cabia a mestres se responsabilizar integralmente por suas aulas. Suspeito que o velho modelo da escola-indústria-fordista, referendado pela indústria do livro didático, reforçado pelas muitas jornadas e salários baixos, não resulte da opção, mas da falta dela. Não por acaso, muitas professoras se referem aos materiais didáticos como um mal necessário.

Vale ressaltar que a tensão entre permanência e mudança manifesta-se em qualquer cultura. Mesmo que predomine a conservação na cultura escolar, professoras buscam novidades e a partir de uma rede de conversas, colhem idéias que lhes pareçam promissoras, imprimindo-lhes marcas e reinvenções cotidianas. Muitas passam da adoção à crítica, chegando à produção de materiais didáticos, embora poucas cheguem a subverter o modelo.

Como professora universitária e pesquisadora, meu interesse por materiais didáticos vem do tempo em que vivia a tensão entre o uso, a crítica e produção de materiais nas salas de aula do 1º. grau. Anos de estudo e pesquisa depois, defendo a hipótese de que materiais didáticos constituam uma matriz invisível na formação docente. Tal matriz ideológica, tanto reproduz a cultura escolar como é produto dela. E, sobretudo, dissemina-se pelo uso, informando, subliminarmente, o papel de cada sujeito: o de produtor, o de transmissor e o de consumidor do conhecimento. Na contramão desse processo, tem-se praticado a formação continuada de professores, a socialização da teoria e a crítica a materiais didáticos reprodutores e homogeneizadores, instrumentos que são de uma pedagogia bancária, como denuncia Paulo Freire. Ainda assim, persiste o desafio da articulação prática-teoria-prática. Como consequência, não raro, a teoria simplificada vira jargão, enquanto a prática segue reproduzindo o velho modelo.

Em face disso, entendo necessário enfrentar o desafio de produzir materiais didáticos instituintes, capazes de contribuir para a reinvenção de uma pedagogia dialógica, criativa e artesã. Operacionalizar tal desafio é andar no fio da navalha entre conservação e mudança. Se radical, a mudança se arrisca a ir de encontro às crenças docentes; se paliativa, apenas confirma a cultura escolar. Uma terceira via possível surge se e quando os materiais se tornam provocadores da ousadia, e as professoras vêem o quanto elas podem e o quanto podem as crianças, sob o apanágio do humano: o poder de se espantar, investigar e criar.

O ESTADO e a RELIGIÃO

A disciplina de religião aparece em escolas russas

Cinco regiões russas decidiram considerar obrigatório o ensino da «cultura» ortodoxa nas escolas.

Apesar de uma polémica que durou cinco anos e que envolveu outras religiões, as autoridades de cinco regiões – nas quais se incluem Belgorod, Toula e Kursk – introduziram os «Fundamentos da Cultura Ortodoxa» (OPK).

Estas regiões são majoritariamente ortodoxas mas a iniciativa inquieta num país que conta com 20 milhões de muçulmanos, nomeadamente na República do Cáucaso russo.

«O nosso país é multifissional. Devemos ser tolerantes ensinando a história de todas as religiões», lamentou o ministro da educação Andrei Foursenko.

«Esta medida autoritária e injusta, aos olhos das outras confissões, vai contri-

buir para agravar a xenofobia» considerou Vladimir Iliouchenko, investigador do Instituto de Sociologia da Academia Russa de Ciências.

O problema da xenofobia é, cada vez mais sensível na Rússia. O número de mortes causada por motivos racistas triplicou na Primavera em relação ao mesmo período de 2005.

Após a queda do comunismo, a Igreja Ortodoxa conheceu um desenvolvimento constante na Rússia. Um crescimento encorajado pelas autoridades e facilitado pela ressaca do desaparecimento da ideologia marxista a nível oficial.

«Na URSS não podíamos dizer que éramos crentes. Agora não podemos dizer que somos ateus», lamentava-se o quotidiano Izvestia.

LIXO TÓXICO: ÁFRICA TRANSFORMADA NA LIXEIRA DO MUNDO

Produtos tóxicos descarregados em Abidjan, lixo radioactivo na Somália: A África é um destino privilegiado, uma boa lixeira, dos produtos tóxicos exportados do mundo inteiro, como consequência de um cocktail explosivo, uma mistura de pobreza, corrupção e democracia deficiente ou inexistente.

«Falam-nos de mundialização, de aldeia global, mas nós, em África, temos a impressão de que somos apenas a fosse séptica da aldeia», declarou à AFP o militante ecologista senegalês Haidar El Ali, responsável por um centro de mergulho em Dakar.

O acidente da derrama de produtos tóxicos por um barco grego junto à capital económica da Costa do Marfim (sete mortos, 24 pessoas hospitalizadas, 37.000 consultas) foi apenas o último acidente de uma série que progressivamente vem transformando o continente mais pobre do mundo no caixote do mais maligno lixo mundial.

Há menos de dois anos, em Dezembro de 2004, o tsunami que partiu da Indonésia varrendo todo o oceano Índico até às costas da Somália, danificou contentores de produtos muito tóxicos, depositados na costa norte da Somália, mergulhada nos últimos 15 anos na anarquia provocada por uma guerra civil. Na sequência das fugas de substâncias químicas e radioactivas, as doenças aparecem no seio das populações, segundo afirma o Programa da ONU para o Desenvolvimento (PNUD)

No fim dos anos 80, as empresas europeias desembaraçavam-se já, na Somália, a custo baixo, dos dejectos contendo urânio, chumbo, mercúrio e outros lixos industriais. O caos em que caiu o país, depois de 15 anos de guerra, não fez mais do que aumentar exponencialmente o fenómeno.

Em 1996, o Parlamento Europeu pediu oficialmente aos governos da Inglaterra, Itália e Espanha para repatriarem os desperdícios tóxicos exportados na África do Sul pela multinacional «Thor Chemicals, Lda». Ele lembrou que «as centenas de toneladas de dejectos de mercúrio tóxico eram gravemente danosos para a saúde das populações e provocavam importantes obstáculos ao desenvolvimento».

Nos Camarões, cerca de 5.600 litros de cloro foram abandonados em 2005 na cidade de Douala. As autoridades tentaram dissolver o cloro no mar mas a operação acabou em drama: um soldado morreu e outros ficaram feridos em consequência de uma explosão.

O tratamento, ou o puro e simples abandono, de lixo tóxico em África é muito mais barato do que o seu tratamento nos países que o produzem. Para por termo a estas práticas, «é a sociedade civil que tem de se tornar forte. Faltam sentinelas, pessoas que se preocupem seriamente com a protecção do ambiente e com a vida das pessoas», sublinhou M. el Ali. «São necessárias sentinelas para denunciar. É preciso denunciar ao nível dos média, dos governos e da população o que se passa em tempo real», diz Ali.

É um problema onde se mistura a ganância dos países ricos com a pobreza, a falta de democracia e de transparência que graça em muitas partes da África.

Fonte: AFP

As crianças que já nascem imersas na cultura da mídia já são outras crianças, com uma organização do pensamento advinda dessa nova vivência. Muitos professores, pais e escolas ainda não se deram conta de que as crianças mudaram e encaram negativamente essa diferença, buscando para ela um bode expiatório. Ora culpam a TV, ora a internet, ora os vídeo-game como se todas essas tecnologias não fizessem parte de um contexto maior que mostra que a infância de hoje está se constituindo de outra forma. No entanto, o exame em perspectiva histórica dessa mudança aponta porque as crianças de hoje não podem constituir sua infância da mesma forma que as crianças de gerações precedentes a constituíram.

PHILLIPE: Quando eu era pequeno eu pegava meus carrinhos, pegava umas casinhas de papel e pelo assunto que eu estava vendo na TV eu discutia com os carrinhos... É... Inventava alguma história.

Tais falas mostram que a TV faz parte da brincadeira e, às vezes, é a brincadeira principal. Ver TV é também uma brincadeira. Brougère, estudioso do brincar, aponta que há uma relação de reciprocidade entre TV e brincadeira. A TV alimenta a brincadeira e, ao mesmo tempo, a brincadeira permite à criança apropriar-se dos conteúdos da TV. O autor nos mostra como a TV, e também outras tecnologias, transformaram a vida e a cultura lúdica da criança. Como a cultura não está fechada em torno de si mesma, está sempre integrando elementos externos que influenciam a brincadeira. Como, então, dizer que as crianças não são produtoras de cultura, criadoras de novos modos de brincar e de constituir a infância? Normalmente, a relação da criança com a mídia é vista sob dois pontos

A criança e a mídia: produzindo cultura



IE / FN

A criança, que nasce e cresce em meio a esse universo midiático, constrói saberes, habilidades e costumes diversos dos que nós adultos construímos quando pequenos. Fala-se muito hoje, por exemplo, que as tecnologias acabaram com as brincadeiras das crianças, mas o que se percebe é que as brincadeiras são outras, como as falas abaixo apontam:

GUSTAVO: Se não tivesse TV eu ia sentir falta, não teria nada para fazer em casa... A não ser jogar computador, brincar de Lego, jogar Totó e fazer outras coisas mas a TV é o principal.

de vista opostos: ou a criança é totalmente dominada/manipulada pela mídia ou a criança é mais inteligente e esperta por causa da mídia. A relação dela com a mídia parece ser determinante para o bem ou para o mal. Qualquer um dos pontos de vista é radical não permitindo discernir as diferentes faces da questão. Urge pensarmos com bom-senso: a criança é produtora de cultura e pode fazer um bom uso da mídia, mas esse uso também depende da intervenção do adulto, da nossa mediação e da nossa responsabilidade. O que vamos oferecer para que ela possa ampliar seu olhar e sua imaginação, criando cultura cada vez mais a partir de sua vivência com as pessoas e com os produtos culturais? Esse é um desafio que é de todos nós.

FORA da escola

Adriana Hoffmann Fernandes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Membro do Projeto "Infância, Juventude e Indústria Cultural-sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos", ligado ao Laboratório Educação e Imagem/UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



IE / FN

Das evidências como estratégia de desresponsabilização política

DISCURSO directo

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

A actual equipa ministerial tem vindo a confrontar o país com um conjunto de dados preocupantes sobre o estado da educação escolar em Portugal. Dizem-nos que os milhões de euros gastos na formação contínua de educadores e de professores foram deitados ao lixo. Dizem-nos, também, que as equipas de apoio educativo foram reduzidas à expressão mais simples por força quer dos resultados medíocres obtidos quer dos equívocos estratégicos que essas mesmas equipas teriam cometido no domínio da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Dizem-nos, finalmente e entre outras coisas, que as turmas nalgumas escolas públicas são formadas a dedo e de forma pouco transparente para responderem a clientelas privilegiadas, nomeadamente as dos filhos dos professores. Estas são algumas das acusações que publicamente a ministra da educação ou os seus secretários de estado têm vindo a divulgar, tanto para adquirirem respeitabilidade política e credibilidade junto da opinião pública e publicada, como para se viabilizar, por fim, o conjunto de intenções políticas que a proposta do Regime Legal da Carreira do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, da autoria do Ministério da Educação, deixa adivinhar. Trata-se de uma estratégia que importa problematizar quer quanto aos seus pressupostos quer quanto às suas implicações, quanto

sitivos de regulação da acção docente, os mecanismos de progressão na carreira ou os conteúdos funcionais da profissão que não sirva, apenas, para justificar a criação de um sistema de castas profissionais, uma proposta de avaliação de desempenho subordinado a este propósito ou uma concepção indiferenciada da profissão que, no seu conjunto, conduzirá, inevitavelmente, a agravar o processo de decadência pedagógica e educativa das nossas escolas públicas. Uma reflexão que depende de obras prudentes, mais do que de discursos fogosos, que depende de coragem política, mais do que de credibilidade mediática, que depende de ideias fundamentadas, mais do que de estereótipos e preconceitos, que depende mais de estudos criteriosos e responsáveis, do que de evidências sedutoras, até porque, como no-lo recordou António Nóvoa (2005), acontece que, demasiadas vezes, aquilo que é evidente...mente¹⁾.

1) NÓVOA, António (2005). Evidentemente. Porto: Edições ASA.

A REVOLUÇÃO COME OS FILHOS

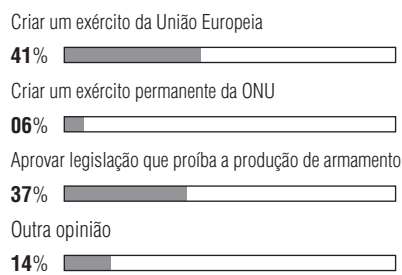
Em Moçambique combatentes pela libertação nacional dizem-se esquecidos

Antigos membros da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), que lutaram contra Portugal pela independência do seu país, exigem melhores condições de vida e consideram-se esquecidos pelos novos dirigentes do partido no poder. Membros da Associação dos Combatentes da Luta de Libertação Nacional (ACLLN) exprimiram publicamente o seu descontentamento durante as cerimónias do dia da vitória (7 de Setembro) que marca a assinatura dos acordos de Lusaka assinados em 1974 entre Portugal e a Frelimo. Queremos beneficiar da independência nacional, declarou à AFP um membro da ACLLN. A independência conseguida após dez anos de luta armada «só aproveita a certos oportunistas infiltrados na Frelimo após a morte de Samora Machel»,

denunciou Henriques Madebe membro da ACLLN e major das forças da reserva nacional. «Estes indivíduos acabaram por se tornar as grandes figuras em detrimento dos verdadeiros combatentes da luta de libertação nacional que vagueiam pelas ruas das cidades em total sofrimento», sublinhou. Eduardo Nihia, também ex-combatente e conselheiro do presidente Armando Guebuza, reconheceu a situação difícil de numerosos veteranos da luta de libertação nacional, mas afirma que a culpa não é das autoridades no poder. «O essencial é a liberdade conquistada e não os postos-chave nos diferentes sectores de actividade», acrescentou. A independência de Moçambique foi proclamada em 25 de Junho de 1975, tendo como seu primeiro presidente Samora Machel, líder e chefe militar da Frelimo.

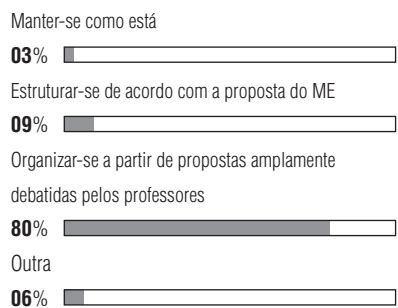
Fonte: AFP

Para favorecer a paz mundial é preciso:



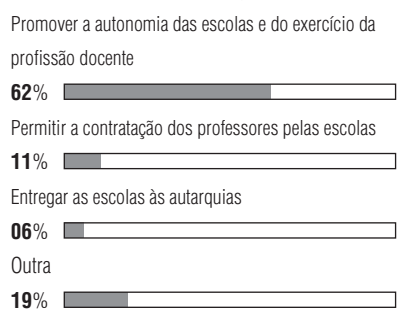
Total Respostas: **1705**

A carreira docente em Portugal deve:



Total Respostas: **1273**

Destas medidas a mais urgente é:



Total Respostas: **1157**

Em 2006/07 o mais importante é:



Total Respostas: **1198**



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



IE / FN

Aprender para ensinar não é secundário

1. Nascido na década de 40 do século passado, lembro-me vagamente de um ou outro dos meus professores. Como se estivesse inibido de levantar os olhos para ver e conhecer os professores que eram pessoas do outro mundo. Lembro-me de ter feito parte da escola na aldeia. Mas não me lembro de ter feito parte da escola na cidade no sentido de que a aldeia que eu era me separava das pessoas da cidade e ainda mais das pessoas da escola na cidade.

2. Tento lembrar-me dos verbos. Que ordens me dava a minha mãe ou a minha irmã para que eu as trocasse por aquela escola? Ia para a escola para aprender ou para ser ensinado? Aprendíamos a trabalhar, aprendíamos um ofício,... E na escola? Lá íamos, nem cantando nem rindo, para sermos ensinados. No liceu, os professores ensinavam e reprovavam-nos ou passavam-nos.

É verdade que nos faziam perguntas verdadeiramente assustadoras e até nos repetiam as respostas que devíamos dar para ver se nós decorávamos algumas delas. Não me lembro de alguém se preocupar em distinguir quando eu tinha decorado o que queriam ouvir de quando eu tinha compreendido e aprendido. Porque talvez se pensasse que o importante nos liceus era o conhecimento armazenado e conservado para ser debitado e não o conhecimento para a acção. De vez em quando ponho-me a pensar que não era assim nas outras escolas. Mas não sei.

3. Ser professor era ensinar. E um professor ensinava bem mesmo quando ninguém aprendia com ele. Havia mesmo algumas supernovas que quanto mais brilhassem a recitar frases incompreensíveis mais magníficos professores eram. Padres e professores assim afixavam as suas línguas do alto das suas cátedras e púlpitos.

Ainda há artistas desses. Nem dão pelo deserto na sua vizinhança ou gostam de pensar que tudo é mais sossegado quando estão sozinhos e que tão grandioso é o vazio que os cerca como a multidão que imaginam ululante, canalha e incapaz de se

maravilhar com os perdigotos das suas citações.

4. Dos professores sabíamos que tudo sabiam e ensinavam. Aprender era ocupação dos outros, se a tanto se atrevessem. Sabemos de quem nada compreendesse e fosse capaz de repetir tudo tal qual o que era ouvido e achado até ser certificado como repetidor. E apesar de tanto ensino puro e duro, para poucos realmente, sempre houve quem aprendesse.

O verbo aprender não constava dos documentos dos ministérios da instrução. Mas não me consta que a falta do verbo impedisse de aprender, até a quem fosse só ensinado.

5. Dizem que nos últimos anos, o sistema educativo trocou tudo e agora foi banida a palavra ensino e a ocupação do sistema passou a ser verificar e garantir as aprendizagens dos jovens. De tal modo que aos estudantes se desculpa que não tomem a iniciativa de trabalhar e aprender e que aos professores se proíbe que ensinem.

6. Reconhecemos facilmente que precisamos hoje mais do que ontem de ter certezas sobre o que aprendem e como aprendem os nossos jovens. Aumentámos muito a quantidade e variedade dos meios de comunicação e a incerteza sobre os seus conteúdos. Eu soube repetir as orações que me ensinaram sem lhes dar sentido e ainda hoje as posso repetir e com a compreensão que as tornou inúteis e à sua finalidade primordial de relação com o fantástico para lhes restar pouco mais que um pó de nada. E sei que os jovens vão à catequese e lamentavelmente não recitam os 10 mandamentos, embora saiba que, de entre esses, jovens há que cantam todos os andamentos de complexas obras musicais. Precisamos de ensinar.

7. O problema do falhanço da instrução no regime fascista não foi a falta do verbo aprender nos documentos oficiais. A falta do verbo ensinar nos documentos oficiais actuais não é a causa do falhanço da educação no nosso regime. Seria fácil melhorar rapidamente se o problema fosse de palavras, se o problema não fosse precisarmos todos de trabalhar e aprender muito para ensinar o que é preciso.

DO SECUNDÁRIO

Arsélio Martins
 Escola Secundária José Estêvão, Aveiro

Relatório anual analisa sistemas educativos de países membros e parceiros da OCDE

São 449 páginas de notas e estatísticas sobre variados aspectos ligados à educação de mais de 27 países dos cinco continentes.

A PÁGINA da Educação leu o relatório e destaca alguns dados para análise. Quanto gastam os governos na educação de um aluno por ano, do pré-escolar ao ensino superior? Quem são os alunos que passam mais tempo na escola? Que percentagem de alunos abandona a escola após a conclusão do ensino básico? Em início de carreira e após 15 anos de serviço, qual o salário de um professor? E quantos alunos tem um professor por turma?

Estas são algumas das questões para as quais procuramos resposta no “Education at a Glance 2006” [Panorama Educativo 2006]. A versão integral do relatório está disponível para consulta no site www.oecd.org da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Na escola após o ensino obrigatório

Muitos factores influenciam a decisão de continuar a estudar para além do ensino obrigatório. A falta de qualificações é apontada como uma das causas do desemprego e da exclusão social dos jovens. Apesar da importância da qualificação a verdade é que, nos últimos anos, o abandono do ensino secundário tem vindo a crescer em muitos países, segundo os dados fornecidos pelo relatório da OCDE.

A idade em que termina a frequência obrigatória do ensino varia entre os 14 anos, na Coreia do Sul, Turquia e em países parceiros da OCDE como o Brasil e Chile, e os 18 anos na Bélgica, Alemanha e Holanda. Os restantes países posicionam-se entre estes dois extremos, com os alunos a poderem deixar a escola aos 15 ou 16 anos.

Apesar da taxa de permanência na escola tender a ser alta até ao fim do ensino obrigatório entre os países da OCDE, na Alemanha, México, Holanda, Nova Zelândia, Turquia, Estados Unidos e Federação Russa [parceiro da OCDE] mais de 10 por cento dos alunos abandona a escola antes de atingirem a idade legal para o poderem fazer. Este abandono pode provocar mais ou menos preocupações em função da escolaridade obrigatória de cada país. Sendo sempre preocupante, é mais preocupante nos países em que a idade legal é mais baixa do que naqueles em que é mais alta. Assim, é de ter em conta que a idade legal de abandono é de 18 anos para os alunos alemães e holandeses e de 17 [em média] para os americanos.

Na verdade, segundo os dados do relatório da OCDE, a maior taxa de abandono do sistema educativo não ocorre no fim do ensino obrigatório [em geral], mas sim no do ensino secundário. Com 16 anos, 91 por cento dos alunos ainda permanece no sistema de ensino. Depois dessa idade as taxas de permanência começam a descer: alunos com 17 anos (82%), com 18 anos (53%) e 19 anos (28%). Países como a Bélgica, República Checa, Finlândia, Alemanha, Japão, Coreia do Sul, Noruega, Polónia e Suécia, são menos afectados pelo fenómeno do abandono escolar mais precoce.

Frequência do ensino superior

Tal como acontece em relação ao ensino secundário, a empregabilidade aparece, no relatório da OCDE, associada à participação dos alunos no ensino superior. Mas o acesso a este nível de ensino continua a ser, na maioria dos países bastante condicionado pelo número de vagas disponíveis. Por outro lado, as taxas de abandono e insucesso no ensino superior parecem estar, muitas vezes, relacionadas com a duração dos cursos.

No que diz respeito ao abandono, o relatório “Education at a Glance”, revela que em Portugal, onde a duração dos cursos continua a oscilar entre os quatro a cinco anos, apenas 68 por cento dos alunos que ingressam no ensino superior o concluem. Um valor situado abaixo da média dos países da OCDE, que é de 70 por cento.

Na Austrália, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Grécia, Islândia, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Noruega, Polónia, Espanha, Suécia e Estados Unidos, os estudos superiores têm a duração média de três anos ou mais. Pelo contrário, no México, Eslováquia e Turquia os cursos normalmente duram menos de dois anos.

Entre os países que mais alunos tiveram a ingressar no ensino superior em 2004 contam-se: Nova Zelândia (90%), Suécia e Islândia (80%), Finlândia (75%) e Polónia (70%). Países como a Alemanha, Áustria e Suíça apresentam percentagens que não alcançam os 40 por cento. De modo geral, comparativamente à percentagem de alunos que ingressou no ensino superior em 2000, todos os 27 países membros da OCDE sofreram um aumento do número de admissões, à excepção da Espanha que viu essa percentagem descer cerca de 3 por cento. No que toca a Portugal, o relatório não dispõe de dados sobre este parâmetro.

Assumindo que as actuais taxas de ingresso permanecem as mesmas, o relatório “Education at a Glance”, prevê que no futuro 53 por cento dos jovens dos países da OCDE (52% na Europa dos 19) possam vir a frequentar o ensino universitário durante as suas vidas, 16 por cento frequentará o ensino politécnico.

Horas passadas na escola

Dos sete aos 14 anos de idade um aluno que frequente o ensino público, num país da OCDE, passa em média – durante este período de sete anos - 6847 horas na escola, seja a ter aulas ou a participar nas mais diversas actividades de oferta obrigatória nos estabelecimentos de ensino. A Finlândia é o país onde os alunos passam menos tempo na escola [cerca de 5500 horas] tendo em conta o período acima referido. Um tempo de ocupação abaixo da média da OCDE que se situa nas 6847 horas. E menos 1800 horas que um aluno português. Abaixo da média da OCDE, estão também a Noruega, a Suécia, a Dinamarca e Coreia do Sul. [ver caixa]

No extremo, os alunos que mais tempo passam na escola são os da Holanda. Seja em aulas ou em actividades que a escola é obrigada a oferecer, os alunos holandeses recebem, entre os sete e os 14 anos, mais de 8 mil horas de instrução. A Austrália, Itália, Nova Zelândia e Israel são países que também oferecem tempo de ocupação acima da média situando-se para lá das 7500 horas.

Uma rápida comparação entre tempo de permanência obrigatória na escola e taxas de sucesso leva a concluir que não existe relação entre uma e outra. Países com baixo tempo de permanência obrigatória na escola (como é o caso da Finlândia) têm taxas de sucesso escolar superiores às de países com maior oferta obrigatória de permanência (como é o caso da França com mais de 7500 horas de instrução e 38,3% de taxa de insucesso escolar entre os alunos com 15 anos).

Despesa pública destinada à Educação

O financiamento do ensino público é visto como uma prioridade social, mesmo entre os países da OCDE com pouco envolvimento estatal noutras áreas, lê-se no relatório “Education at a Glance”. Entre os 27 países analisados, o investimento público no ensino básico, secundário e pós-secundário (ainda não universitário, é três vezes superior ao realizado no ensino superior.

Horas de instrução acumuladas dos 7 aos 14 anos de idade, entre os alunos dos países da OCDE a frequentar o ensino público

Com 5500	Finlândia
Acima das 5500	Noruega
	Suécia
	Coreia do Sul
Acima das 6000	Dinamarca
	Polónia
	Hungria
	Alemanha
	Islândia
	Republica Checa
	Japão
Acima das 6500	Luxemburgo
	Espanha

Com 7000	Áustria
	Turquia
Acima das 7000	Bélgica
	Inglaterra
	Portugal
	Irlanda
Com 7500	México
	Grécia
	França
Acima das 7500	Israel
	Nova Zelândia
	Itália
	Austrália
Acima das 8000	Holanda

Nota – Os países estão ordenados em ordem crescente de número de horas de ensino.

Gastos anuais por aluno, em euros, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino (2003)

	Pré-escolar	1º e 2º ciclos	3º ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior e Investigação
Austrália	m	4245	5750	6461	9585
Áustria	4794	5516	6737	7100	9538
Bélgica	3602	4775	(4)	5955 (4)	9136
Canadá (1,2)	(5)	(5)	(5)	5009 (5)	15447
República Checa	2055	1756	3044	3277	5234
Dinamarca	3727	6037	6149	6491	10828
Finlândia	3144	4111	6651	5141	9308
França	3665	3816	5874	7720	8270
Alemanha	3759	3573	4348	7906	8958
Grécia	(6)	3259 (6)	(4)	3828 (4)	4328
Hungria (1)	3079	2539	2526	3569	6626
Islândia	5239	5990	5775	4991	6199
Irlanda	m	3678	4890	4967	7217
Itália	4726	5691	5940	6265	6771
Japão	2910	4907	5401	5835	8928
Coreia do Sul	2031	3166	4191	5750	5478
Luxemburgo	(6)	8871 (6)	12945	13417	m
México	1599	1280	1155	2156	4461
Holanda	4247	4509	5846	4845	10388
Nova Zelândia	3342	3740	3711	5200	6824
Noruega	3009	6164	7114	9565	10641
Polónia (1)	2525	2209	2081	2460	3545
Portugal (1)	3469	3479	4758	4653	5563
Eslováquia	2040	1560	1627	2114	3614
Espanha	3207	3731	(4)	4959 (4)	6910
Suécia	3161	5633	5753	6064	12419
Suíça	2749	6283	7369	11600	20011
Turquia (1)	m	671	a	1103	m
Reino Unido	5527	4520	(4)	5633 (4)	9168
Estados Unidos	5992	6417	7074	7808	18600
Média da OCDE	3963	4791	5766	6665	9929
Total da OCDE	4359	4443	~	~	12847
Brasil (2)	814	764	971	1013	8838
Chile (3)	2172	1880	1867	2005	6163
Israel	3268	4410	(4)	5238 (4)	10500
Federação Russa	m	(7)	(7)	1262 (7)	2154

(1) Só em Instituições Públicas. (2) Ano de referência 2002. (3) Ano de referência 2004. (4) Os gastos do 3º ciclo e do ensino secundário estão contabilizados juntos. (5) O valor diz respeito ao somatório dos gastos do pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. (6) Os gastos do pré-escolar estão incluídos nos do 1º e 2º ciclos. (7) Valor relativo ao somatório dos gastos do 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário. (m) Dados não disponíveis (a) Os dados não se aplicam porque a categoria não existe. (-) Dados não comparáveis. Fonte: OCDE

Salários dos professores no ensino básico e secundário

Os salários dos professores do ensino básico e secundário aumentaram em termos reais em quase todos os países da ODEC entre 1996 e 2004. Os maiores aumentos verificaram-se na Finlândia, Hungria e México. A Espanha foi o único país onde os salários baixaram em termos reais em igual período, ainda que se mantenham acima da média da OCDE.

Em média, nos países da OCDE, o salário de professor do ensino secundário por hora excede em 42 por cento o de um colega do 1º ou 2º ciclo. Uma diferença que pode oscilar entre os 5 por cento na Nova Zelândia e Polónia, e os 75 por cento na Holanda e na Espanha. É nestes países cuja disparidade de salários entre estes dois níveis de ensino é mais acentuada.

A média de um salário inicial nos países da OCDE é no 1º e 2º ciclos de 22.588 euros, no 3º ciclo de 24.197 euros e no ensino secundário de 25.368 euros anuais. Após 15 anos de serviço, a média salarial passa a ser de 30.817 euros, no 1º e 2º ciclo de 32.408 no 3º ciclo e de 35.176 euros no ensino secundário. Em Portugal, independentemente do grau de ensino, um professor em início de carreira aufer cerca de 16.848 euros e após 15 anos de serviço cerca de 27.776 euros, por ano. A Polónia é o país que mais baixos salários pratica da média da OCDE: 5.614 euros para um professor em início de carreira e 9.011 após 15 anos de serviço, não havendo variações consoante os níveis de ensino em que lecciona. No extremo dos mais bem pagos estão os professores luxemburgueses. No 1º e 2º ciclo, um professor em início de carreira aufer 40.657 euros, após 15 anos de serviço o valor alcança os 55.990. Os professores do 3.º ciclo e os do ensino secundário recebem salário igual, sendo o inicial (58.574 euros) e após 15 anos (73.217 euros).

Média de alunos por turma

A média de alunos por turma, entre os países da OCDE, é de 21 alunos. Este valor tem variações muito profundas entre países. Por exemplo, na Coreia do Sul a média de alunos por turma é de 34, enquanto que em países como a Islândia, Luxemburgo ou Federação Russa a média é cerca de metade. No ensino público, Portugal tem valores menores do que a média da OCDE e mesmo do que a média da UE dos 19. Ao contrario do que acontece no Reino Unido em Portugal o número médio de alunos por turma é superior no ensino privado em relação ao ensino público. O número de alunos por turma aumenta, em média, quase três alunos entre os 1º e 2º ciclos e o 3º ciclo.

Salários dos professores no ensino básico e secundário

	1º e 2º ciclos		3º ciclo		Ensino Secundário	
	Início carreira	Após 15 anos	Início carreira	Após 15 anos	Início carreira	Após 15 anos
Austrália	26 087	38 624	26 395	38 754	26 395	38 754
Áustria	22 342	29 539	23 222	31 608	23 531	32 516
Bélgica (Fl.)	24 732	34 286	24 732	34 648	30 694	44 318
Bélgica (Fr.)	23 122	32 173	23 308	32 900	29 048	42 320
R. Checa	13 365	17 555	13 365	17 555	13 397	18 263
Dinamarca	29 583	33 298	29 583	33 298	29 054	40 827
Inglaterra	25 260	36 916	25 260	36 916	25 260	36 916
Finlândia	24 561	28 571	28 453	33 643	30 577	38 216
França	20 292	27 297	22 451	29 455	22 764	29 769
Alemanha	33 116	41 209	34 358	42 290	37 158	45 554
Grécia	20 809	25 151	20 809	25 151	20 809	25 151
Hungria	9 956	12 741	9 956	12 741	11 229	15 728
Islândia	16 989	19 664	16 989	19 664	21 905	26 871
Irlanda	23 420	38 794	24 221	38 794	24 221	38 794
Itália	20 855	25 226	22 473	27 474	22 473	28 243
Japão	21 484	40 171	21 484	40 171	21 484	40 178
Coreia do Sul	25 084	42 912	24 978	42 806	24 978	42 806
Luxemburgo	40 657	55 990	58 574	73 217	58 574	73 217
México	11 120	14 636	14 258	18 607	m	m
Holanda	27 424	35 636	28 430	39 220	28 714	52 471
N. Zelândia	16 367	31 663	16 367	31 663	16 367	31 663
Noruega	26 005	31 098	26 005	31 098	26 005	31 098
Polónia	5 614	9 011	5 614	9 011	5 614	9 011
Portugal	16 848	27 776	16 848	27 776	16 848	27 776
Escócia	25 113	40 051	25 113	40 051	25 113	40 051
Eslováquia	m	m	m	m	m	m
Espanha	27 552	31 908	30 816	35 702	31 426	36 483
Suécia	22 083	25 920	22 796	26 709	23 698	27 896
Suíça	34 492	45 618	37 267	48 391	46 832	60 636
Turquia	14 643	16 169	a	a	13 769	15 296
EUA	28 713	34 892	27 603	35 197	27 725	35 158
Média OCDE	22 588	30 817	24 197	32 914	25 368	35 379
Média EU 19	22 833	30 452	24 519	32 408	25 510	35 176
Chile	9 589	11 393	9 589	11 393	9 589	11 922
Israel	11 948	14 659	11 948	14 659	11 948	14 659

Média de alunos por turma

	1º e 2º ciclo		3º ciclo	
	Escolas Públicas	Escolas Privadas	Escolas Públicas	Escolas Privadas
Austrália	24.1	24.5	24.4	25.7
Áustria	20.1	20.7	24.3	24.4
Bélgica (Fl.)	m	m	m	m
Bélgica (Fr.)	20.3	21.1	20.8	m
Canadá	m	m	m	m
República Checa	20.0	16.9	23.2	21.5
Dinamarca	19.8	17.3	19.6	18.2
Finlândia	m	m	m	m
França	m	m	24.0	24.8
Alemanha	22.0	23.0	24.7	25.9
Grécia	18.1	21.7	25.2	24.3
Hungria	20.3	18.9	21.5	21.6
Islândia	17.1	14.3	18.5	14.6
Irlanda	23.9	m	19.8	m
Itália	18.3	19.7	20.9	21.4
Japão	28.5	33.9	33.7	36.0
Coreia do Sul	33.6	33.4	35.7	34.7
Luxemburgo	15.6	21.0	19.4	20.8
México	19.9	22.7	30.1	27.2
Holanda	m	22.2	m	m
Nova Zelândia	m	m	m	m
Noruega	a	a	a	a
Polónia	20.6	11.8	24.6	16.5
Portugal	16.0	21.0	23.3	24.6
Eslováquia	19.9	19.6	22.8	23.1
Espanha	19.3	24.3	24.0	26.9
Suécia	m	m	m	m
Suíça	19.3	16.0	18.9	16.6
Turquia	26.7	14.8	a	a
Reino Unido	26.0	10.7	22.5	10.4
Estados Unidos	23.6	19.4	24.9	19.3
Média da OCDE	21.5	20.3	23.8	22.8
Média da EU 19	20.0	19.1	22.5	21.8
Brasil	26.4	18.5	33.4	26.2
Chile	30.6	31.9	31.5	32.2
Israel	26.5	a	31.5	a
Federação Russa	15.6	9.7	19.6	9.9



Jardim de flores artificiais lembra extinção de espécies

IE / FN

Jardim de flores, disputas sobre arte em consequência da guerra e invasão tecnológica, eis três notícias a pedir atenção para o mundo em que vivemos.

No Jardim Botânico Nacional de Kirstenbosch, na Cidade do Cabo, África do Sul, Willem Boshoff «plantou» um campo de flores artificiais para exprimir a sua «tristeza» por causa da extinção de espécies, que tem vindo a ocorrer e que ameaça acentuar-se no futuro.

Este artista sul-africano demonstra fascínio pelas palavras, as plantas e a memória dos homens. Há 25 anos que se sente tomado por uma obsessão: «como exprimir o horror que representa a extinção de mais uma espécie»? «Quería estudar as espécies desaparecidas, mas já não existem. Então fiquei obcecado em estudar todas as plantas que existem na Terra. Comecei pouco a pouco. Depois preservava, fazia anotações e aprendi de cor o nome de milhares de flores», conta Boshoff. «Não se trata de um projecto científico. É um projecto filosófico, um projecto sobre a tristeza», acrescenta este africano [falante da língua dos descendentes dos colonos holandeses da África do Sul] de 55 anos. «Jardim de Palavras III» é o nome da sua última obra.

Numa imensa superfície de relva verde podem ser contempladas 15.000 flores. Trata-se, na verdade, de caules de plástico adornados com uma pequena coroa vermelha e lenço branco disposto no centro como se fossem pétalas e, escrito em tinta preta, o nome de uma planta catalogada por ele. Os dois primeiros «Jardins de Palavras», que contavam respectivamente com 5.000 e 10.000 nomes de plantas, evocavam lápides. Este último, «plantado» nos jardins de Kirstenbosch, tem mais cor. Pelo menos explicitamente. «Parecem flores e há uma espécie de alegria. Mas é ambíguo, pois a tristeza também está presente», explica o artista. A ideia nasceu durante uma visita ao cemitério de Ypres, na Bélgica, que recorda os estragos causados pela Primeira Guerra Mundial. «Quis criar um jardim com flores que vão morrer. É como estar com soldados a quem se conhece, com quem se luta, e que se sabe que vão desaparecer», acrescenta.

O professor Brian Huntley, encarregado do Instituto Nacional Sul-africano sobre a Biodiversidade, que supervisiona Kirstenbosch, sublinha que «os efeitos da mudança climática são extremamente preocupantes». «Na África do Sul temos mais de mil plantas ameaçadas de extinção», afirma.

As flores artificiais ficarão plantadas durante semanas, ou mesmo meses, até serem tapadas pela relva.

Rússia não vai devolver obras de arte apreendidas na Alemanha

Enquanto Willem Boshoff se inspira num cemitério nascido da Primeira Guerra mundial para criar o seu jardim das espécies desaparecidas, russos e alemães discutem por causa de obras de arte de que uns e outros se apoderaram durante a Segunda Guerra Mundial.

A Rússia não aceita devolver à Alemanha as obras de arte apreendidas pelo Exército Vermelho no fim da Segunda Guerra Mundial, declarou o ministro russo da Cultura, Alexandre Sokolov. «Não haverá restituição de bens culturais, não vamos usar mais esta palavra», disse Sokolov, citado pela agência Interfax. O ministro disse ainda que poderia, quando muito, discutir compensações económicas pelas obras. O Exército Vermelho apreendeu várias obras de arte na Alemanha depois de 1945. As forças armadas alemãs criadas em 1935 (as «Wehrmacht») haviam feito o mesmo a bens culturais russos nos territórios que ocuparam no início da Segunda

Guerra Mundial. Moscovo e Berlim negociam há anos a restituição à Alemanha de uma colecção de 364 esboços e obras-primas «resgatadas» em 1945 por um capitão do Exército Vermelho, Viktor Baldin. A procuradoria geral russa impediu o governo, em 2003, de devolver à Alemanha esta colecção de Baldin. A Alemanha também quer a devolução de uma obra monumental de Rubens, que desapareceu em 1945 e ressurgiu em 2003 na Rússia. Trata-se de «Tarquin e Lucrecia», que se encontrava na galeria do castelo barroco de Sans Souci, em Potsdam, perto de Berlim, e cujo valor é calculado em 80 milhões de dólares. O empresário russo Vladimir Logvinenko afirma tê-la adquirido legalmente numa venda privada.

Famílias modernas lutam contra a invasão tecnológica

Neste mesmo mundo em que mais ou menos à margem e em surdina um artista defende o ambiente com empenho e os países discutem ainda consequências de uma já velha guerra, a maioria das famílias parece, afinal, preocupada pela invasão, neste caso não de tropas mas de tecnologias.

Apesar das suas vidas serem invadidas por aparelhos electrónicos, as famílias modernas parecem continuar apegadas a alguns valores tradicionais e desejam preservar o tempo que passam juntas, revela-nos uma sondagem promovida pela Yahoo/OMD.

De acordo com esta sondagem, 72 por cento das famílias que usam novas tecnologias de comunicação, consideram importante viver tempo «fora da tecnologia», por exemplo jantando juntos ou participando em jogos de tabuleiro. Consideram ser importante, mas parece que não o fazem. Esta sondagem, realizada junto de 4.500 famílias em todo o mundo, revela que as novas tecnologias consomem cada vez mais tempo. Por exemplo, em famílias americanas, que têm em média 12 aparelhos electrónicos de comunicação em casa, a jornada [levando em consideração a forma como os entrevistados dizem usar o seu tempo] é de mais de 20 horas. Eles dedicam, por exemplo, 2,5 horas à televisão, 1 hora ao serviço de mensagens instantâneas, 1,2 hora aos e-mails, 1,3 horas à rádio, 3,6 horas à internet, 4,5 horas à família e 6,4 horas ao trabalho.

Esta consulta foi feita via *on-line*, no Verão, e a maiores de 18 anos. Um facto a ter em conta na leitura dos resultados. Inquéritos feitos aos alunos podem ajudar os professores a perceber como os jovens ocupam o tempo, a sua relação com a aprendizagem ou o modo como sentem o meio ambiente.

José Paulo Serralheiro com AFP

Um olhar crítico e alguns tópicos para reflexão

Embora eu também seja professor, tal como a Ministra da Educação e os seus Secretários de Estado, não sou docente deste sector, mas tenho estado, há mais de vinte anos, ligado à formação destes, e em particular ao seu acompanhamento e avaliação, pela parte da Universidade, no 5º anos das licenciaturas em ensino (o “estágio pedagógico”). Com isto pretendo significar que nem me considero alheio a este tema, nem “especialista” – pois este documento nem sequer rege a minha própria carreira. Contudo, sei por experiência, o que poderá ser, mas sobretudo o que não é uma avaliação de desempenho, e disponho ainda da experiência que o meu sector tem na “avaliação de pares”, adquirida em mais de cinquenta júris e concursos de todos os escalões da carreira. E com a liberdade total que me confere o facto de não ter quaisquer funções institucionais ligadas a este sector, nem por via académica nem sindical, proponho-me apenas apresentar críticas e sugestões para a discussão/negociação que se avizinha... sem qualquer pretensão de produzir um articulado alternativo... naquela crença, que mantenho, de que “da discussão nasce a luz”! Começarei por duas críticas de fundo e uma observação à proposta do Ministério da Educação (ME):

Não surge em nenhum lado, associada à noção de avaliação e de promoção, a componente de valorização profissional/formação contínua dos docentes... que deveria ser o núcleo em que se basearia a melhoria da qualidade na educação, através da maior qualificação profissional e acompanhamento ao longo da carreira dos professores, e esta é uma falha grave. Não sei se foi por isso que a proposta se chama “regime legal” em vez de “estatutos”... no que me surge como uma desvalorização óbvia da noção de carreira... A limitação administrativa do acesso à categoria mais elevada da carreira (vulgo “quotas”) é a antítese do “discurso do mérito”... que aparentemente se pretenderia introduzir: não há nada de mais desincentivador do esforço de melhoria e exigência do que a percepção de que tudo poderá ser invalidado pelo facto da “quota anual” já estar totalmente preenchida... para não dizer que poderá ser preenchida por métodos e critérios que nada tenham a ver com exigências de qualidade ou mérito! Este método é ainda mais absurdo e injusto do que as velhas “vagas” para cada categoria... E claro que nenhum dos referidos governantes do ME gostaria de ter sido confrontado, quando apresentou a respectiva tese de mestrado e/ou doutoramento, com o prévio “esgotamento” das quotas para aprovação nestas provas, independentemente da qualidade intrínseca do trabalho produzido! Um sistema de quotas como o proposto – e o mesmo se aplica ao que foi introduzido pelo governo anterior na administração pública e está em vigor actualmente! – favorece sobretudo comportamentos corporativos, subservientes e de compadrio... ou seja, opostos ao tal mérito e qualidade que se pretenderiam promover!

A observação refere-se a um ponto não clarificado na proposta, no que se refere à existência



IE / FN

(ou não) de uma carreira única para os docentes deste sector, indo do pré-escolar ao secundário: não confundindo “carreira única” com “carreira horizontal”, nem com “duração uniforme das formações”, e não defendendo o “status quo” do actual Estatuto da Carreira Docente (ECD), penso que representou um avanço face a situações anteriores (regentes escolares... magistério primário, etc.) a configuração da docência neste sector como de uma única carreira, ao nível das exigências académicas, das obrigações e dos vencimentos, e que será positivo manter a mesma dignidade académica para as exigências profissionais desde a educação pré-escolar à secundária... embora as formas concretas de obter as qualificações possam ser diferentes (e mesmo as durações, como aliás é a situação actual!)... e todo o esquema de formação do professores, com a introdução do processo de Bolonha, esteja em revisão... mas o princípio deve manter-se. Tendo em conta o que disse atrás, devo dizer que concordo com três preocupações da proposta do ME (mas não com a sua concretização):

Avaliação: é um princípio basilar da democracia a noção de prestação de contas... e parece-me normal que tal suceda regularmente por quem é pago por verbas públicas... só que nem todas as formas são aceitáveis... A proposta só propõe um sistema incrivelmente rígido e burocrático (basta contar as “fichas” que deverão ser produzidas para a avaliação de um único docente!)... e baseado numa observação do número ridículo de 3 aulas (ainda por cima previamente anunciadas, favorecendo a preparação prévia de aulas “teatrais” de belo efeito!)... e feitas por colegas sem qualquer hierarquia de competências ou graduação especial... e, no ano seguinte, as situações de avaliado/avaliador podem ter-se invertido... o que, obviamente, não favo-

rece a independência e transparência das avaliações! Neste aspecto, proporia que houvesse avaliações em períodos flexíveis (entre dois e quatro anos, por escolha do avaliado), a partir de portfolios que o próprio iria acumulando ao longo da sua actividade nesse período... com avaliações que confeririam progressão entre os seis e sete anos... A flexibilidade dos períodos permitiria acomodar com facilidade a generalidade dos casos de maternidade/paternidade e de doenças prolongadas sem penalizar esses docentes. Penso igualmente que as avaliações – pelo menos as que implicam progressão – deverão incluir avaliação de desempenho, e que esta tem de incluir, entre outros aspectos, observação de aulas... mas que esta observação tem de decorrer num período determinado razoável (algo entre um e três meses... com observação in situ ou filmagem em momentos não anunciados previamente, num total nunca inferior a 6-8 aulas por docente, distribuídas pelos níveis de ensino e turmas que lecciona...) Para ser válida e isenta, esta avaliação não poderá ser confinada exclusivamente à própria escola, terá de envolver pessoas exteriores... Penso ainda que o esquema de classificação se poderia simplificar: um nível de classificação Negativa, outro de Positiva, e um, mais exigente (em moldes a definir) Muito Bom... Eventualmente admitiria um nível Excelente, avaliável por solicitação do professor, em júri nacional, para desempenho/contribuição particularmente relevante neste sector (para os “Rómulos de Carvalho” que, felizmente, sempre vão existindo!)... Em qualquer caso, é um princípio democrático o da transparência e justificação da avaliação... e o artigo 50º, aí, tem um “cheiro com mais de 32 anos”, e é totalmente inaceitável!

(continua na página 42)

OPINIÃO pública

Manuel Pereira dos Santos
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



Ana Alvim

MUSEU DE SERRALVES

Um serviço educativo “incontornável”

Estabelecer relações com os diferentes públicos é uma responsabilidade da qual depende o dinamismo de um museu. Neste cenário, a existência de um serviço educativo torna-se “incontornável”. Quem o diz é Sofia Victorino, coordenadora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves – Museu de Arte Contemporânea. O público escolar recebe particular atenção. Do pré-escolar ao ensino secundário, oficinas temáticas, workshops, “aulas” e uma série de actividades compõem o programa educativo anual.

De que se ocupa o Serviço Educativo do Museu de Serralves?

Organiza as actividades em torno das exposições e do que acontece na Fundação de Serralves para os diferentes públicos. Trabalhamos não só com a comunidade escolar, mas também organizamos um conjunto de actividades para o público em geral. A nossa programação tem como objectivo tornar mais acessível a aproximação à Arte Contemporânea. A estrutura do Serviço Educativo está intimamente ligada às especificidades deste espaço. Isto significa que trabalhamos em três grandes eixos temáticos: a arte, a arquitectura e o ambiente.

Como se processa o trabalho nesses três eixos?

São temáticas trabalhadas de forma transversal. O museu é muito marcado pela arquitectura do próprio espaço projectado pelo arquitecto Siza Vieira e pelas relações que estabelece com a Casa de Serralves. Por isso, temos alguns programas que se dedicam a sublinhar essas relações e a propor pistas de observação e interpretação sobre a natureza dos espaços arquitectónicos e do jardim envolvente. A temática do ambiente é trabalhada sob o prisma da educação para a cidadania e além disso dispomos de uma equipa especializada que desenvolve programas de educação ambiental. Por fim, a arte contemporânea: sabemos que para o público em geral causa alguma perplexidade e curiosidade...

Desconfiança também...

Sim, e uma certa resistência que, curiosamente, surge muito mais da parte dos adultos do que das crianças. (risos) Mas o nosso objectivo é o de criar programas que possibilitem uma experiência mais interessante do espaço, das exposições e também um enquadramento e um entendimento da arte produzida desde os

anos 60 até à actualidade. Quando o museu inaugurou em 1999, os seus directores consideraram que os anos 60 e 70 constituíam o marco fundamental para o entendimento da arte contemporânea e é esse o período que marca as exposições que aqui acontecem. Isto vem a propósito do trabalho do serviço educativo, pois há aqui uma coisa determinante que é o facto de não dispormos de uma colecção apresentada em permanência, como outros museus.

Em que aspectos isso condiciona o serviço educativo?

Exige uma grande flexibilidade e dinamismo, na medida em que as exposições mudam de três em três meses. A nossa equipa tem de estar em permanente trabalho de estudo e actualização. Ainda que alguns programas tenham um carácter fixo, vão sempre beneficiando das exposições que aqui acontecem. Outro aspecto prende-se com as publicações do serviço educativo não responderem à programação anual, mas procuram equacionar temas e aspectos fundamentais da actividade da Fundação. Dada a rapidez com que as exposições se sucedem não há propriamente uma publicação para cada uma, mas isso não significa que no futuro não possa ser diferente.

Uma ponte entre a escola e o museu

Que tipo de projectos desenvolvem com as escolas?

Temos um projecto anual que envolve um conjunto de actividades. Para este ano lectivo o tema é Jardins Portáteis. Convidamos alguns artistas para conceber oficinas em torno desta temática e assim damos o mote para o início do projecto. Os professores vêm ao museu participar nessas oficinas, trazem os alunos, mas depois o projecto é realizado ao longo do ano na escola. Parte do material usado é fornecido pela Fun-



Ana Alvim

dação. No culminar do projecto faz-se uma exposição. Há sempre um grande entusiasmo por parte dos alunos em ver os seus trabalhos expostos no museu. É uma forma de eles se apropriarem do espaço e uma experiência bastante positiva. Para além deste projecto, existem as visitas orientadas, as oficinas temáticas e as “aulas no parque”, que são desenvolvidas em articulação com os currículos escolares.

De que forma os conteúdos museológicos estão a ser articulados com os currículos escolares?

Temos vindo a apostar numa série de programas, destinados aos alunos do ensino básico, denominados “aulas no parque” e “aulas no museu” cujos conteúdos se articulam com disciplinas como as de Ciências da Natureza, de Educação Visual, de Estudo do Meio. É uma forma dinâmica de abordar temáticas indo além do que é possível fazer na sala de aula. Estes programas são estruturados de modo a que cada grupo de alunos venha ao museu uma vez por período. Assim, contrariamos a ideia de que um museu se visita uma vez e fica visto. São delineados objectivos diferentes para cada visita, independentemente da área ser a das artes ou a das ciências. Há ainda uma preocupação em abordar as temáticas numa vertente mais prática. Nas “aulas no museu”, por exemplo, proporcionando o confronto directo com as exposições, o debate em torno da interpretação das obras, o uso de vocabulário próprio para nos expressarmos sobre determinada exposição, ou seja, um olhar directo para as coisas. As actividades dirigidas ao ensino pré-escolar assumem um carácter mais lúdico.

Quem são as pessoas que orientam esse trabalho com as escolas...

Os monitores que orientam essas “aulas” podem ser de áreas tão diversas como a História da Arte, a Biologia, as Belas Artes, a Arquitectura e as Ciências Agrárias. Alguns monitores são professores dos mais diversos níveis de ensino. Por isso quando pensamos estruturar programas desta natureza há um estudo prévio, exaustivo do que são as matérias abordadas nos programas escolares e a partir daí vamos criar a ligação com o que existe em Serralves. Chamam-se “aulas”, mas não pretendemos reproduzir um ambiente de sala de aula. É um momento de acção, de fazer e de se relacionar com.

Conhecer Serralves através das suas publicações

Arte e Paisagem, Coleção Cadernos de Arte Contemporânea, Elvira Leite e Sofia Victorino

É uma publicação dirigida aos professores que tem como ponto de partida as esculturas do Parque de Serralves. Oferece uma sinopse do artista responsável pela escultura, um conjunto de palavras e referências associadas à obra em causa. No fim do livro um pequeno Glossário dá os significados de alguns termos ligados ao vocabulário da Arte.

Guia Percursos no Parque de Serralves

Para mostrar que Serralves significa também “ar livre” e cheiro a relva. Este livro oferece pistas para uma visita guiada pelo mundo natural que os jardins e quinta de Serralves têm para oferecer. Informações sobre as plantas e animais existentes e sugestões de percursos para melhor explorar o parque.

Em destaque no Museu

A “Década de 1980” é a temática escolhida para a exposição que de 10 de Novembro a 4 de Fevereiro de 2007, será apresentada em Serralves. Sofia Victorino, directora dos Serviços Educativos do Museu de Serralves, entende que “este será o momento mais marcante do ano”, uma vez que a exposição irá ocupar todo o espaço do Museu. Algo que não acontecia desde a sua exposição inaugural intitulada “Circa 1968”. Comissariada por Ulrich Looock, director-adjunto do Museu de Serralves, a exposição constitui, para Sofia Victorino, uma oportunidade de reequacionar um período que tende a ser esquecido quando se fala de Arte Contemporânea, habitualmente mais vinculada aos anos 60 e 70. A exposição vai contar com obras de cerca de 70 artistas portugueses e estrangeiros, em vários suportes: pintura, escultura, instalação e vídeo.

Contactos do Serviço Educativo
Rua D. João de Castro, 210 · 4150-417 Porto
Telefone: 226156546
Email: ser.educativo@serralves.pt



Perfil Sofia Victorino

Nasce em Lisboa em 1973. Licenciada em Comunicação Social e Cultural na Universidade Católica Portuguesa (Lisboa) em 1997, prossegue estudos no Goldsmiths College, em Londres, onde realiza um Mestrado em Sociologia da Cultura, como bolsista da Fundação para a Ciência e Tecnologia. No seu currículo destacam-se a passagem pela Comissão Europeia, em Bruxelas e Lisboa (Expo'98), ligada à Direcção-geral de Informação, Comunicação e Cultura, e pelo Departamento de Descentralização e Difusão do Instituto Português das Artes dos Espectáculos, ligado ao Ministério da Cultura. Como freelancer, concebe e desenvolve programas educativos para diferentes públicos, em várias instituições culturais: Culturgest, Fundação Calouste Gulbenkian, Centro Cultural de Belém, Museu das Comunicações. A par desta actividade, colabora como assistente do artista plástico Julião Sarmento. Desde 2002, Sofia Victorino assume funções de Coordenadora do Serviço Educativo da Fundação de Serralves.

Entrevista
conduzida por
Andreia Lobo



IE / FN

Assassinato em Samarcanda

Para a Ana, Graça e Teresas

Craig Murray era considerado um dos mais brilhantes jovens embaixadores ingleses até ser colocado em Tashkent, capital do Uzbequistão. Com este título escreveu um livro de memórias, que vai ser adaptado ao cinema pelo realizador britânico Michael Winterbottom – é de temer o pior – com Steve Coogan como protagonista.

Claramente Craig Murray não tinha a mínima ideia do que o esperava quando foi colocado por quatro anos no Uzbequistão. Com fama de “bon vivant” e de D. Juan, é também inteligente e industrioso e ele sabe-o. Consta que uma vez protestou porque alguém lhe disse para usar uma casaca cinzenta numa recepção em Buckingham antes da sua partida. Foi informado, então, que o código de vestuário passara a ser imperativo no Palácio desde que um embaixador tinha comparecido usando um fato de linho. Murray respondeu pretensiosamente: “Meu Deus. Um fato de linho? Não admira que tenhamos perdido o Império”.

Mas ao chegar a Tashkent, o pretensiosismo de Murray começou a evaporar-se. Como escreve, encontrou-se num meio digno de Graham Gre-

en. Os americanos estavam ocupados a construir um enorme base aérea, e a elogiar o sinistro Presidente Karamov, como um democrata, grande reformista e poderoso aliado na “guerra contra o terror”. Karamov explorava esta posição americana para implantar uma tirania ao estilo norte-coreano, com passaportes internos, trabalho escravo e tortura brutal de dissidentes. Os americanos são mantidos felizes por informações “coloridas” das actividades da Al-Qaeda, muitas das quais, diz Murray, são autênticos disparates.

O novo embaixador decidiu assistir a um “juízo espectáculo”. O seu objectivo era encontrar-se com uma uzbeque, depois envergonhou-se de si próprio. “Tomei consciência de que era irmã da vítima. Os seus olhos estavam cheios de lágrimas. O irmão ia ser executado e eu estava a tentar apalpar-lhe as pernas. Fiquei com nojo de mim próprio.” Ficou ainda mais envergonhado quando descobriu que as suas namoradas locais estavam resignadas a ser violadas regularmente por elementos da polícia de Tashkent.

Murray passou a fazer aquilo que considerou ser a sua obrigação. Descreve como mandou telegramas para Londres pedindo acção diplomática. Confrontou altos funcionários uzbeques corruptos. Fez um dramático discurso público na presença do embaixador americano, pondo em causa a política americana para com o regime. Tornou-se um herói.

Mas, como se verifica à medida que ele vai contando a história, havia muita coisa que ele não tinha consciência na altura. Não sabia que Tony Blair e seu ministro dos Negócios Estrangeiros, Jack Straw, tinham colado a política britânica à da Casa Branca. Não sabia que com a próxima invasão do Iraque qualquer voz dissidente da política de mentiras seria catalogada de “não patriótica”. Não sabia que a CIA tinha uma política secreta de “rendição” que não era apenas indulgente para com a tortura mas deliberadamente a explorava.

Murray diz que os americanos fizeram pressões sobre Downing Street e por isso foi criticado pelos seus superiores em Londres. Foi feita uma tentativa inicial para o forçar a demitir-se com acusações falsas de alcoolismo e corrupção. Os memorandos internos sobre isto a que Murray teve acesso são no mínimo chocantes, mesmo na linguagem cifrada dos advogados do governo.

Murray teve um esgotamento, mas não é inconcebível que os seus inimigos uzbeques tenham tentado envenená-lo. Tudo indica que lutou com bravura, salvou a sua reputação e que foi indemnizado - dinheiro que serviu para financiar o seu divórcio. Murray demonstrou que os homens de Straw não o conseguiram calar, e por isso é digno de todos os louvores, mas mesmo assim não conseguiu evitar ter sido demitido. Hoje vive com uma uzbeque num andar em Londres. Aqueles a quem resistiu – Karimov, Bush e Blair – mantêm-se no poder. Uma história digna de um poderoso filme “liberal”. Esperemos para ver o que sai... Já agora, o que diria José Manuel Fernandes e “sus muchachos” de tudo isto?

P.S. Para quem quiser comprar o livro *Murder in Samarcand*, do autor Craig Murray, editora Mainstream

CINEMA

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

O FILME e o LIVRO

Meirelles vai levar ao cinema o «Ensaio sobre a cegueira» de José Saramago

O realizador brasileiro Fernando Meirelles vai levar à cena o romance «Ensaio sobre a cegueira» do prémio Nobel da literatura José Saramago.

Meirelles, realizador de «Cidade de Deus» (2003) e de «O fiel jardineiro» (2005), anunciou que o filme será o resultado de uma co-produção entre o Brasil, Canadá, Reino Unido e Japão.

«Ensaio sobre a cegueira» (1995) será filmado em inglês nos arredores de Toronto (Canadá) e em São Paulo e terá um orçamento de 20 milhões de dólares.

En 1997, Meirelles já havia tentado adquirir os direitos do romance de Saramago. Mas na altura o escritor português, vencedor do Nobel em 1998, considerou que não fazia muito sentido colocar em imagens uma história sobre a cegueira. Recentemente, o realizador brasileiro foi contactado por uma produtora que havia comprado os direitos, e quando soube que se tratava da obra de Sarama-

go, «respondi imediatamente e disse-lhes que estava muito interessado», revelou Meirelles ao jornal diário a Folha.

«Ensaio sobre a cegueira» conta a história de uma estranha epidemia que se propaga rapidamente numa cidade deixando cegos os seus habitantes. «Há aspectos do livro que me interessam, como a fragilidade da civilização», afirmou o cineasta. «Trata-se de uma metáfora sobre a cegueira do nosso tempo», considerou Meirelles.

Os produtores esperam que o filme se possa estrear em 2008.

Fonte: AFP

FILME «ANIMAL» EM EXIBIÇÃO

O Animal continua a sair da toca!... Equivale a dizer que a película parcialmente rodada no Visionarium – Centro de Ciência do Europarque continua a poder ser vista nas salas de cinema nacionais. Para já o filme permanece em exibição no Grande Porto e na Grande Lisboa, a breve trecho poderá ser visto em múltiplas salas do país.

A estreia absoluta do filme em Portugal decorreu na última edição do Fantasporto, em Março, no Grande Auditório do Teatro Rivoli. A fita concorreu na Secção Oficial de Cinema Fantástico e arrecadou o prémio para o Melhor Argumento e foi ainda distinguido com o Méliès de Prata.

No filme, cuja acção decorre num futuro próximo, o Visionarium serviu de cenário e sofreu uma transformação radical: para o efeito, foi convertido num autêntico Departamento de Biologia Molecular. Eis como afinal a (sétima) Arte sabe casar com a Ciência.

A realização da película esteve a cargo de Roselyne Bosh (argumentista entre outros, do filme “1492 – A Conquista do Paraíso” de Ridley Scott e no qual contracenam Gérard Depardieu “<http://globosat.globo.com/telecine/servicos/artista.asp?id=1321>” Sigourney Weaver). Uma das curiosidades deste filme prende-se com avaliação de desempenho de Diogo Infante, a quem foi atribuído um dos papéis principais. O enredo do filme faz-se em torno de um investigador que, após algumas pesquisas, descobre uma forma de desactivar os genes responsáveis pela agressividade humana.

Para além do Visionarium, onde decorrem uma parte significativa das cenas, são reconhecíveis a Ponte Vasco da Gama, o Oceanário, bem como outros locais do Parque das Nações.

Sinopse do filme “Animal”

Algures na Europa, um Departamento de Biologia Molecular, num campus universitário. Um jovem cientista, especialista em genética, o idealista Thomas Nielsen (Andreas Wilson) encontra um “monstro” aprisionado, um assassino de mulheres, Vincent Iparrak (Diogo Infante) e tenciona estudar o ADN deste.

O investigador consegue convencer o assassino a servir de cobaia. Através de um pacto bizarro, com estranhas contrapartidas, Thomas vai ter de provar que “estes impulsos homicidas” já existiam à nascença em Iparrak, e deste modo permitir-lhe-á escapar à pena de morte. Por seu turno, Iparrak compromete-se a deixar o cientista modificar o seu ADN a fim de erradicar o “Animal” que existe nele.

Todavia, as primeiras intenções de Thomas vão resultar numa alteração comportamental não esperada, bem ao jeito de um Thriller. Por uma sucessão de acidentes, estes dois homens, a quem tudo opõe, vão fazer o caminho inverso um do outro... o assassino rumo à compaixão, o cientista rumo à agressividade.

Um filme para Visionar(ium) num cinema perto de si...

Fonte: Visionarium

Nota: Pode ser visto nos cinemas da Lusomundo: Amoreiras, Olivais e Vasco da Gama, em Lisboa, e UCI- Arrábida Shopping e Lusomundo Dolce Vita, em Gaia e Porto, respectivamente.



IE / FN

Fernando Miguel Bernardes ou a poesia como metáfora

Na leitura deste novo livro de Fernando Miguel Bernardes, podemos lembrar uma vez mais como os poetas quase sempre se ergueram como vozes de resistência ou de protesto nos longos anos de pesadelo e desastre moral nas vagas fascinantes que varreram a Europa e mais perto de nós as terras e gentes do Médio Oriente. E apenas não guarda disso boa memória quem não teve nunca de vigiar e policiar o seu discurso, atenuar em zonas de expressiva nebulosidade o que desejava dizer de forma clara e aberta, soltando aos quatro ventos as palavras que pudessem escapar a outros olhares vigilantes e perseguidores. Nos anos de fascismo em Portugal, um pouco por toda parte, foram bem limitados os horizontes de diálogo e afirmação e como ruíram por completo os sonhos da esperança e da utopia. Mas quando Abril chegou, na revoada de cravos e clamores pelas ruas e cidades, de um a outro extremo desta faixa continental, o que mais se ansiava era que de facto se renovasse em sinceridade esse discurso tão geral, renová-lo não somente pela mudança de atitude, revelada nos sinais de identidade, e antes pela posição firme de se desanuviar o quotidiano, “repensar o País”, dizia-se, eliminar a nossa atávica mentalidade fradesca consolidada em cinquenta anos de fascismo. E, nesse diálogo renovado com os poetas, a cada instante retomamos o prazer de ser legítima a utopia que perseguem ou ainda o desejo revivido de entender a poesia como uma metáfora de vivências e sinais que nos definem como povo. Não como forma de interpelar o mundo ou fazê-lo entender nas margens dessa utopia, mas ainda no gosto próprio de desvendar o outro sentido de ser visível “o que no invisível se vê”, como dizia Pessoa. Ou ainda em sua lembrança atingir esse propósito de ser legítimo compreender uma certa “desordem posta na ordem”.

Dedicado à memória de Fernando Lopes Graça, de quem em 2006 se deve (ou devia) celebrar o centenário do seu nascimento, Meseta Sul é, no fim de contas, uma forma de homenagem sincera e sentida por parte de um poeta que, como “companheiro” de sonhos e aventuras, assume a palavra poética como a atitude objectiva de retratar os sinais mais visíveis da nossa identidade geográfica, cultural e humana (“Ardidos/do astro/a pino/meseta ibérica/duro chão/alpino”), Na forma contida e breve como estrutura os 34 poemas deste livro, Fernando Miguel Bernardes sabe em consciência que a palavra é o modo de metamorfosear a realidade e definir os marcos que ficaram pelo caminho: “Ao romper/de alva/recolhe à sua alcova/o marialva”. Ou ainda toda a história assumi-

da e interpretada nas pegadas da sua peregrinação e mesmo como retrato geográfico, nada iberista, de nos sabermos um povo de heróis adiados: “Nem gregos/nem troianos/a esquivo/sombra de enganos/o herói/o hiato//o ferro(de viriato)”. E, recuando mais no tempo, nas sombras e fantasmas que de tantos medos e aventuras nos ficaram, dizer-se ainda que “Da índia a canela/e o cravo/as áfricas/o escravo/A riqueza fátua/etérea/ real a milenar/miséria”.

Podíamos não parar por aqui e dar mais exemplos de como o autor de “Docas Secas” desdobra e consolida a sua demorada metáfora em redor da nossa condição de povo ibérico. Mas o que dizemos parece ser suficiente para afirmar, sem muita originalidade, que os poemas de Meseta Sul revelam em clareza a posição literária e poética de Fernando Miguel Bernardes que, na diversidade da obra até hoje publicada (histórias para crianças, conto, romance, poesia e vários textos de intervenção política e cultural), tem dado um contributo próprio para engrossar a corrente de autores que procuram interpretar ou desvendar as realidades da vida e do mundo. Ainda e sempre na memória de Carlos Queiroz, um poeta hoje tão esquecido, que não deixou de clamar:

Só fazemos bem
Torres de Belém”.

Fernando Miguel Bernardes
MESETA SUL, poemas
Prefácio de José Ribeiro Ferreira
Ed. Minerva Coimbra, 2006.

O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário

Finalmente, consegui não comprar, aos sábados, os semanários. Não fiz parte do conclave de leitores que se obrigou a escolher o velho jornal e o mais jovem hebdomadário que surgiu nas bancas de todo o País. Assim comprei, por ironia, a revista francesa L'Express Mag, da primeira semana de Setembro ⁽¹⁾, que, como se depreende nesta altura da rentrée, proporciona vários artigos sobre a educação, ocupando as páginas 26 a 39. Permitam – quase em cima do acontecimento – que retire algumas dicas que podem cobrir, muito ligeiramente, o ensino em França. Reconheço que estas linhas tenderão para a vertente mais sindicalista que a pedagógica, ainda que nenhum sindicato nacional me tenha pedido algo. Mal abri a revista deparei com umas páginas da jornalista Delphine Saubaber, referindo que até 2007, no seu artigo intitulado “Profs : le gâchis français”, ocorrerá a supressão de 7000 lugares no ensino, e que os sindicatos apelam para uma greve unitária, neste mês, para impedir esta situação, se das reuniões do Ministério com todos os Sindicatos não saírem resultados que satisfaçam ambas as partes. Na folha seguinte, em destaque lê-se, no meio de grande artigo “Un professeur certifié gagne 1758 euros par mois au début de sa carrière et 3700

res franceses – naturalmente também preocupados com a situação – continuam a reclamar gabinetes e melhores meios materiais de trabalho, para melhor resolver o problema do insucesso e abandono que anualmente originam 160 000 jovens sem qualquer diploma. Por isso, em França, os professores que se disponham a trabalhar em projectos com turmas de alunos difíceis recebem pontos (para a progressão na carreira) e mensalmente um bónus de 90 euros ⁽²⁾. Em Portugal, nenhum passo foi dado nesse sentido! E, provavelmente, há pais – e mais uns tantos portugueses – que reconhecem valor ao professor que aguenta – sob um tensão tremenda –, por vezes, quase uma tarde com uma turma difícil, recheada de alunos desmotivadíssimos, que não querem estar numa sala nem querem estudar, que estão carregados de problemas resultantes dos ambientes familiares e da situação económica que os afecta, agravadas pelas cir-



IE / FN

Um rápido olhar para o ensino em França

LÁ FORA

José Manuel Teixeira
Professor na escola EB
2/3 D. Afonso Henriques
– Guimarães.

à la fin”. Compare-se com o que um docente ganha em Portugal, sabendo que a meio da carreira não chega sequer ao primeiro valor! Mais adiante, para não ser maçador, traduzo livremente do francês “Os professores também têm vantagens: prestígio na carreira; cumprem 18 horas lectivas por semana; progridem por antiguidade e são alvo de raríssimas inspecções”. Este número de horas lectivas mais a sua preparação das aulas, planificações, reuniões e realização de actas, preenchimento de impressos e projectos totalizam, semanalmente 39 horas e 47 minutos, isto segundo um estudo de 2002, realizado pelo próprio Ministério, abrangendo colégios e liceus.

O Ministério da Educação – em França – também pretende fazer reformas de fundo – tal como no nosso país – para minimizar o insucesso escolar e que melhor respondam à integração de estudantes de diversas origens culturais, linguísticas e civilizacionais. Para esta conjuntura, os professo-

constâncias adversas da sociedade que os envolve. Se nos lembrarmos das imagens de uma turma com alunos difíceis que uma televisão portuguesa mostrou durante um debate, a repercussão da imprensa generalizou-se, unicamente, pela preocupação da Senhora Ministra, apenas, para com os alunos, por estes serem menores e não terem sido avisados de que estavam a ser filmados pelo seu comportamento impróprio numa sala!

(1) Pode ser consultada no sítio: WWW.lpexpress.fr, a revista é a nº 2878.
(2) No artigo «On envoie les debutants au feu des collègues difficiles» destacaram a estas linhas : 90 euros et des points en plus pour enseigner là où personne ne veut aller »

RELIGIÃO e ESPECTÁCULOS

Madonna desperta a ira da Igreja Ortodoxa em Moscovo

Depois de duas décadas na crista da onda pop internacional, Madonna continua fiel a si mesma, dando que falar. Na sua passagem por Moscovo, onde deu o último show europeu da polémica turné “Confessions”, recebeu a condenação da Igreja Ortodoxa que considerou o espectáculo “blasfemo”.

A «ousadia» de cantar pendurada numa cruz durante o show foi qualificada por cristãos russos como um «insulto aos sentimentos dos crentes» e uma prova de que a cantora americana está «sob a influência do diabo».

Mas nem os protestos, nem as ameaças – a máfia russa ameaçou sequestrar os seus dois filhos se subisse ao palco – impediram que Madonna se apresentasse sem modificar o ponto alto do espectáculo: a crucificação e a coroa de espinhos “fake” na interpretação de «Live to Tell».

A Igreja Ortodoxa tentou de todas as formas impedir a primeira apresentação de Madonna no país,

com protestos de rua em que chegaram a ser queimadas fotografias da artista. A cantora, de 48 anos, não entende a razão de tanto barulho, não só em Moscovo, mas em quase todas as cidades onde se apresentou, de Roma a Los Angeles, passando por Amsterdão, Praga e Berlim.

«Não acho que Jesus se chateasse comigo pela mensagem que tento enviar», disse em Maio passado.

Para a cantora, a sua «crucificação», acompanhada de imagens de crianças africanas famintas, só visa despertar a solidariedade pelos menos favorecidos.

Fonte: AFP

MULHERES, VÍTIMAS INOCENTES NA AMÉRICA CENTRAL

As mulheres da América Central converteram-se paulatinamente em «números estatísticos» de homicídios, que dia a dia aumentam na região, sem que até ao momento as autoridades criem os meios para controlar este fenómeno. Guatemala, Nicarágua e El Salvador são os países mais afectados por este fenómeno, que encontra as suas raízes em sociedades profundamente machistas, onde a construção da masculinidade parte da imposição de um padrão unilateral e violento, e na pobreza, segundo os sociólogos.

Na Guatemala as estatísticas dão conta de 560 casos por ano, numa população que ronda os 13 milhões de pessoas. Só este ano já se contabilizaram mais de 380 homicídios de mulheres. «Pior do que o México», diz o defensor dos direitos humanos guatemalteco Miguel Angel Albizures. «Não é só o simples assassinato, mas a violência e a sanha com que são cometidos e a indiferença», declarou à AFP.

Ainda que a mesma situação se repita no resto da região, cada país tem as suas próprias características. Na Nicarágua, por exemplo – que aparece como o país da região com menores índices de criminalidade – nos últimos anos cresceu exponencialmente a violência doméstica. Fala-se de uma mulher assassinada por dia.

«Percentualmente os indicadores da Nicarágua estão muito próximos dos da Guatemala. Estamos a realizar uma investigação sobre o tema na região, pois o problema também existe nas Honduras, El Salvador e Costa Rica, os resultados da mesma conhecer-se-ão em Novembro», afirmou o guatemalteco Sérgio Morales à AFP. O coordenador da Comissão de Direitos Humanos de El Salvador (CDHES), Miguel Montenegro, sustentou – sem especificar os casos de mulheres – que nesse país se registou um total de 370 homicídios em Agosto, superando em oito os números de Julho.

Tanto na Nicarágua, como na Guatemala e El Salvador, organismos de Direitos Humanos e da sociedade civil afirmam que neste tipo de actos «permanece a impunidade, pois as autoridades não manifestam interesse em por um travão a este fenómeno».

Segundo um estudo apresentado na Guatemala pela deputada de esquerda e presidente da Comissão Parlamentar da Mulher, Nineth Montenegro, 40 por cento dos 380 casos registados no país durante 2006 ocorreram na capital e nos arredores dos municípios de Villa Nova e Mixco.

«Na maioria das mortes não se chegam a conhecer as razões, observa-se que se dá pouca importância ao problema, já que se está a generalizar e a instaurar a nível social» a ideia de que «os motivos ou razões se devem a taras ou a questões relacionadas com estas», afirmou Montenegro à AFP.

Rodolfo Zelada / AFP

O calcanhar das celebridades

É conhecida aquela narrativa da mitologia grega segundo a qual Aquiles, o famoso herói da guerra de Tróia, foi atingido por uma flecha de Páris no calcanhar, o único ponto do seu corpo que escapara no banho da imortalidade em que o mergulhara sua mãe, Tétis, a deusa do mar.

Esta saga pode lembrar que as fragilidades humanas são tanto mais visíveis quanto maior for a notoriedade dos heróis ou das figuras públicas que o senso geral elevou ao patamar da celebridade. Muitos se lembrarão de Zidane, o “herói” do futebol francês que, por não resguardar o “calcanhar” temperamental, maculou a glória do seu talento futebolístico vibrando uma ostensiva cabeçada no peito de um adversário, para desgosto dos inúmeros admiradores disseminados pelo mundo.

Sentimento semelhante terão experimentado os leitores portugueses (sobretudo aqueles de quem ele se sente querido) de uma crítica feita a José Saramago, na “Página” de Julho, pelo confrade brasileiro Urariano Mota, com o seu artigo intitulado “Por que os velhos se tornam reaccionários?”, em que verbera as declarações do nosso Nobel a propósito do Plano Nacional de Leitura que a Ministra da Cultura pretende implementar para combater a iliteracia nacional. E cita as frases que o chocaram porque “misturando o resmungo ao óbvio, o natural ao artifício, o lógico ao absurdo (...) estavam prontas para os títulos da imprensa”. Tais como:

“Não vale a pena o voluntarismo, é inútil, ler sempre foi e será coisa de uma minoria. – Não vamos exigir a todo o mundo a paixão pela leitura. – O estímulo à leitura é uma coisa estranha, não deveria ter que haver outro estímulo além da necessidade de um instrumento que permita conhecer. – Ninguém precisa de estímulos para se entusiasmar com o futebol.”

Ninguém esperaria de um Prémio Nobel da Literatura opinião tão perturbadora na oportunidade em que foi pronunciada quanto bombástica pelos previsíveis efeitos. E do homem José Saramago muito menos, sabendo-se que ele próprio, nascido de uma família humilde e iletrada, fizera as suas primeiras leituras, fora dos livros escolares, nas bibliotecas públicas.

Outras opiniões perfunctórias, mas capazes de ferir o senso comum e aquele orgulho patriótico que é dos povos uma reserva de identidade nacional e, desta, a última qualidade a morrer, foram significativamente silenciadas ou não comentadas pelos “media” que, no dizer do confrade brasileiro, “buscam o excêntrico, o sensacional, a todo e qualquer custo”.

E não tinha Urariano Mota lido a extensa “Carta Aberta” que José Saramago, no “Jornal de Letras” de 4 de Junho, escreveu “Ao Exmo. Sr. José Maria Eça de Queiroz”, questionando as motivações que levaram o autor do “Suave Milagre” a não se ficar apenas por uma versão do conhecido conto. Mas, mais intrigante do que questionar a imagética do ficcionista, deduzir que com a terna chave-de-ouro da história – a pobre criancinha doente que queria ver Jesus e a quem Jesus milagrosamente apareceu após a saída do mendigo viajante (Steiner regista, na sua “Errata”, a simbologia recorrente nas lendas da Bíblia e na mitologia grega da figura do viajante que ao sol-posto bate à porta) – Eça de Queiroz significou a própria mágoa de, enquanto criança, ter sido entregue a uma ama desde que saíra sigilosamente de um ventre fidalgo e o desejo ardente de que a mãe “anónima” lhe aparecesse, por milagre...

Por respeito ou condescendência pelo escritor português galardoado com a mais internacional das distinções, raros comentadores, e alguns que Saramago terá incluído na “matilha de sabujos que anda a ladrar-me às canelas e a morder quando pode”, não resistiram a criticar outras afirmações polémicas, como aquela que coincide com a que, sobre a mesma questão da integração pacífica de Portugal na Espanha, o filósofo José Gil fez numa entrevista ao “JL” de Janeiro passado. Saramago remata: “Especulo, porque pessoalmente não estou a favor nem contra, mas digo-vos que até poderia ocorrer que, como Estado federado ao lado de Espanha, o país adquirisse uma

importância que agora não tem.” Hegel e Marx não precisariam de melhor prova da existência de uma forma consentida de “alienação”... Saramago tem “especulado” algumas vezes (outro exemplo: “Do 25 de Abril nada resta.”), mas, quanto à inutilidade de o Estado fazer tudo quanto for possível para incutir a necessidade da leitura na “maioria” dos portugueses, que cada vez mais desaprendem de escrever, falar e pensar “em português”, já não cabe no domínio da especulação. Que o digam os confrades que, na Fundação Calouste Gulbenkian, inspiraram ou promoveram a criação de mais de duas centenas de bibliotecas fixas e itinerantes que, durante algumas décadas, registaram cerca de 60 milhões de leituras, abrangendo os lugares mais interiores do país. E que dizer do interesse que, há pouco mais de cinquenta anos, o povo alfabetizado manifestava pela chamada literatura de cordel – como hoje ainda se verifica em algumas regiões do Brasil?

É verdade que nem um intelectual galardoado com o Prémio Nobel da Literatura se obriga a ser tão rigoroso em psicologia, história ou sociologia, ou em qualquer outra área do conhecimento, como é em literatura. Mas se não controla o impulso da “sinceridade”, da qual Saramago se reclama por exigência do seu ego (di-lo nos “cadernos de Lanzarote”, leitura indispensável para se conhecer o homem Saramago), poderá ter de aferir o que já escreveu em 3 de Junho de 1993, no seu “diário” escrito na ilha onde também vive agora e efabulou, separada da Europa, a Península Ibérica como uma sólida e una “jangada de pedra” vogando (às urtigas o Tratado de Tordesilhas e a anexação de Olivença...) entre a África e a América Latina, para perturbação do presidente da América do Norte, que não se importaria se a “jangada” fosse parar na Antártida:

“Como também vai sendo costume, foi muito louvada a minha sinceridade [num colóquio na Universidade Nova], mas, creio que pela primeira vez, esta insistência e esta unanimidade fizeram-me pensar se realmente existirá isso a que damos o nome de sinceridade, se a sinceridade não será apenas a última das máscaras que usamos, e, justamente por última ser, aquela que afinal mais esconde.”



Harrison Mitchell / Amnistia Internacional

COISAS do tempo

María Rosa Afonso

Professora

Muitas vezes tenho de escrever sobre a educação para os direitos humanos (uma das vertentes do meu trabalho, há, já, alguns anos), mas, neste momento, sinto uma quase impossibilidade. O que posso eu dizer sobre a dignidade humana, a protecção dos direitos, a importância das Declarações e dos Tratados Internacionais, o papel da ONU e de outros organismos internacionais, quando assistimos, por estes dias, às maiores violações?

Martelam-me, na cabeça, as imagens do Líbano, rememoro as do Iraque, do Afeganistão, da Bósnia, do Kosovo, do Sudão e de tantos e tantos outros países, e fico paralisada. Há qualquer coisa na dimensão da tragédia, sobretudo quando fixamos as pessoas, que nos impede de pensar ou de dizer seja o que for, tal é o choque. Contudo, é uma exigência ética falar, denunciar, agir. Sabemos bem como é importante, para as vítimas e para a resolução dos conflitos, uma fotografia, uma imagem televisiva, uma reportagem de rádio, um texto publicado, uma manifestação, etc. A pressão mediática e da opinião pública, nos diferentes países, é, muitas vezes, o que desperta a diplomacia internacional, aparentemente adormecida, como se lhe fosse impossível fazer alguma coisa antes de caírem as bombas.

A guerra é, talvez, a situação mais horrenda de violação dos direitos humanos, na medida em que é palco de muitas indignidades, antes, durante e após os conflitos: a falta de liberdades, as injustiças e as discriminações; o medo, a destruição e a morte; as populações deslocadas, fugindo das zonas de conflito, deixando tudo atrás; os refugiados, vivendo em intermináveis campos de lona, onde falta quase tudo; os meninos soldados, levados à força das suas aldeias, ensinados a matar, sob o efeito de drogas, sem restituição de sentimentos (há descrições impressionantes de meninos combatentes, por exemplo na Serra Leoa);

o abuso sexual de mulheres, algumas ainda crianças; os mutilados física e psicologicamente; as famílias destroçadas, onde falta o pai, a mãe ou ambos; os meninos abandonados à sua sorte, vítimas de uma guerra que lhes tirou tudo, até o futuro; a propagação de doenças; os campos minados; e tantas e tantas outras violações que poderíamos continuar a enumerar.

Por que não se reconhecem os homens? Por que se matam desta maneira, depois de séculos e séculos de civilização? Agem como se não tivessem aprendido nada com a filosofia, a história, a ciência, a arte, a religião (qualquer religião), como se ninguém lhes tivesse falado, alguma vez, do valor da vida humana e da necessidade de justiça. Custa aceitar que estejamos sempre a ter de recomeçar, a ter de reconstruir, a ter de iniciar tudo. Uma irracionalidade, pois não pode haver razões aceitáveis para justificar nenhum conflito armado.

A guerra não é uma catástrofe natural (ao contrário, é de uma premeditação, de uma engenharia, de uma sofisticação tecnológica, etc. que arrepiam), alguém decidiu e ordenou a matança. A guerra pode, por isso, ser evitada e sê-lo-á quando se pensar a sério na luta contra todo o tipo de dominações, quando se terminar com a fome, a miséria, o subdesenvolvimento, as intolerâncias e os radicalismos étnicos, políticos, culturais e religiosos.

Contudo, não podemos esquecer que há na violência e nos conflitos uma razão mais profunda que tem a ver com a própria natureza humana. Na realidade, somos, em nós mesmos, bons e maus, capazes das melhores e das piores coisas, se não dominarmos os nossos instintos e os nossos interesses mesquinhos. É aqui que o papel da educação em geral e da educação para os direitos humanos em particular se mostra decisivo – mesmo sabendo que não é garantia de coisa nenhuma, muitos dos que decidem as guerras têm estudos superiores, conhecem todas as declarações e todos os tratados internacionais, mas fazem deles letra morta –, pois se as crianças e os jovens ganharem consciência do que significa (e implica) a liberdade, a igualdade e a dignidade humanas, vão, de certeza, quer mudar muita coisa.

Neste trabalho, deve estar a escola e igualmente toda a sociedade, nomeadamente as Organizações Não Governamentais, desenvolvendo, em conjunto, programas e acções concretas, com profundo significado para as pessoas e as suas comunidades.

MAL ALIMENTADOS

A obesidade aumenta de forma alarmante na Europa

A obesidade aumenta a uma «velocidade alarmante» na Europa, onde um em cada quatro homens e uma em cada três mulheres padecem do problema, segundo dados difundidos pela Comissão Europeia.

«Os valores do excesso de peso e da obesidade aumentam a uma velocidade alarmante. Cerca de 27 por cento dos homens e 38 por cento das mulheres são considerados hoje em dia obesos na Europa, diz um estudo da comissão.

De acordo com os números revelados, «cerca de 14 milhões de crianças europeias sofrem de excesso de peso e mais de três milhões delas são

obesas». O número de crianças com peso a mais aumenta à razão de 400.000 por ano.

A obesidade constitui um factor de risco para muitas doenças graves como as cardiopatias, diabetes, hipertensão, acidentes vasculares cerebrais e certo tipo de cancro.

Calcula-se que as doenças promovidas pela obesidade representem, pelo menos, sete por cento do total dos gastos com a saúde na União Europeia.

Má e desregrada alimentação e falta de exercício físico são as principais causas da doença e devem ser evitadas na Europa, diz a Comissão Europeia.

Os cristais líquidos foram descobertos como um estranho estado da matéria pelo botânico austríaco Friedrich Reinitzer em 1888 e, dois anos mais tarde, o físico alemão Otto Lehman. Eles observaram, ao elevar a temperatura de certas substâncias, em vez de uma única transição de fase (a fusão), duas transições sucessivas, desde o estado inicial de sólido ao estado final de líquido; o fenómeno era patente nas visíveis alterações das propriedades ópticas. Os físicos franceses Charles Mauguin (1911) e Georges Friedel (1922) descreveriam e sistematizariam depois a estrutura molecular e as propriedades de cristais líquidos. Foi uma descoberta surpreendente, essa da transição do estado ordenado de cristal, próprio dos sólidos, para o estado desordenado e isotrópico, próprio dos líquidos, passando por um estado intermédio, a “mesofase”, em que as moléculas, embora já móveis, preservam elevado grau de ordenamento. Tal acontece em consequência da forma das moléculas e da interacção que entre elas se estabelece. Entre as substâncias que se comportam como cristais líquidos contam-se compostos da família do colesterol, constituídos por longas moléculas helicoidais dotadas de simetria quiral (isto é, com dois sentidos de enrolamento possíveis). Mas existem algumas outras famílias de compostos com diferenciados conjuntos de propriedades, no seguimento das revelações de Mauguin e Friedel, no agora vasto mundo dos cristais líquidos.

Só a partir de meados do século XX foi prosseguida uma investigação sustentada dos cristais líquidos, sintetizando novos compostos e desvendando a relação subjacente entre a estrutura das moléculas e as respectivas propriedades térmicas, ópticas e eléctricas. As potencialidades tecnológicas dos cristais líquidos foram reconhecidas; filmes de cristal líquido exibem propriedades ópticas para a luz reflectida ou transmitida, que variam com a temperatura ou com o campo eléctrico aplicado entre as duas faces do filme. A primeira patente, registada em 1936 pela Marconi Wireless Telegraph Co., referia-se a uma simples “válvula de luz”. Na década de 60 foram construídos os primeiros visores de cristal líquido; a partir de então, as inovações multiplicaram-se em competição. Subjacente a estas e muitas outras subseqüentes invenções, está a capacidade de fazer alinhar as moléculas de cristal líquido sob a acção de um campo eléctrico aplicado. Os modernos ecrãs planos LCD (“liquid crystal display”) fazem uso das propriedades outrora insólitas dos cristais líquidos. O cristal líquido forma aí uma película ou filme que preenche o intervalo entre duas lâminas de vidro; cada uma destas lâminas suporta na face externa um filtro polarizador (que determina a direcção de vibração da luz transmitida); a face interna da lâmina traseira



Charles Mauguin (1911)



Georges Friedel (1922)

Os cristais líquidos

está recoberta de minúsculos transístores de filme fino (TFT), cada um dos quais permite ligar ou desligar a tensão eléctrica aplicada a um pequeno elemento do cristal líquido; este vai assim funcionar como um pixel, mais ou menos transparente ou opaco, do ecrã. Por de trás, o ecrã é iluminado por um plano de luz (actualmente produzida por LED – díodos emissores de luz). Os modernos ecrãs de dimensão corrente contêm cerca de um milhão de píxeis, individualmente comandados por endereçamento matricial dos TFT, permitindo a replicação de imagens com elevado conteúdo informativo. Hoje, são-nos familiares ecrãs planos LCD nos computadores portáteis, nos visores de telemóveis e de navegadores GPS, e, em maior dimensão, nos modernos televisores. Notar que o portátil, hoje um instrumento de trabalho ou lazer quotidianamente acessível a tantos utilizadores, seria impensável sem os ecrãs planos de cristal líquido, graças à sua compactidade e baixo consumo de energia.

Entretanto, dão-se os primeiros passos em ecrãs flexíveis de substrato plástico (em vez de vidro). Teoricamente proporcionarão um fabrico mais rápido e económico; e prometem novos domínios de aplicação. A competição é feroz e o volume de negócios é enorme.

E tudo começou com uma observação atenta, em circunstâncias fortuitas, feita por um botânico austríaco em 1888. A que se seguiu o trabalho científico e técnico de diversos investigadores “desinteressados” antes que uma primeira patente fosse registada em 1936. Qual o real substrato intelectual e que fins serve a chamada “propriedade intelectual”?

DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

Tétis

Tétis é o satélite de Saturno descoberto por J.D. Cassini em 1684. Como é possível observar nesta fotografia, a sua superfície está repleta de crateras meteoríticas desigualmente distribuídas, o que faz supor que este satélite sofreu uma remodelação superficial originada pela sua actividade interna.

Constituída fundamentalmente por gelo, esta lua de Saturno com temperatura Média de -187°C apresenta na sua superfície duas formações espectaculares. A cratera Odisseia de 400 km de diâmetro e o vale Tithaca Chasma de 2000 km de comprimento, que provavelmente resultou de movimentos de expansão da sua crosta.

Foto: Cassini Imaging Team, SSI, JPL, ESA, NASA
(Agosto de 2006)





Na 61^a Assembleia da ONU Hugo Chávez chama a Bush demónio, tirano e mentiroso

PROTAGONISTAS

José Paulo
Serralheiro com AFP

O presidente da Venezuela, Hugo Chávez, chamou de demónio, tirano e mentiroso ao seu colega americano George W. Bush num inflamado discurso pronunciado na 61^a Assembleia Geral da ONU, ocorrida em Setembro, onde denunciou o “imperialismo dos Estados Unidos que põe em perigo a sobrevivência da espécie humana”.

“Ontem o demónio esteve aqui e este lugar cheira a enxofre”, afirmou Chávez, aludindo à presença em Nova York de Bush, na véspera.

Chávez atacou a “falsa democracia das elites” e a “democracia através das bombas” promovida por Bush e, referindo-se a ele como “ditador imperialista”, pediu que a ONU reduza a influência que os Estados Unidos têm neste organismo.

Mostrando o livro “Hegemonia e sobrevivência”, do escritor Noam Chomsky, um intelectual americano de esquerda que também é um acérrimo crítico da política do actual governo de Washington, Chávez, aplaudido calorosamente no fim do seu discurso, disse que Bush falou na ONU “como se fosse o dono do mundo”.

“Os imperialistas vêem extremistas em todos os países do mundo. Não somos extremistas, o que está a acontecer é que o mundo está a despertar. Eles chamam-nos extremistas porque nós rebelamo-nos contra o imperialismo”, afirmou.

Se os povos do Afeganistão, do Iraque ou do Líbano, pudessem, eles diriam a Bush: “Império ‘yankee, go home’! Isso é o que diriam os povos do mundo”, exclamou Chávez.

Afirmando que seria preciso consultar um psiquiatra para poder explicar o discurso de Bush, Chávez disse que “a pretensão hegemónica do imperialismo americano põe em perigo a existência da espécie humana”.

O presidente venezuelano referiu-se no seu discurso à recente ofensiva israelita contra o Hezbollah no Líbano, acusando Washington de apoiá-la e de lamentar, em seguida, as destruições provocadas pelo “fogo imperialista de Israel”.

Chávez também acusou o governo americano de ter uma posição ambígua em relação ao terrorismo, e citou como exemplo o caso do cubano-americano Luís Posada Carriles.

“Onde está o maior terrorista deste continente? Está aqui mesmo, nos Estados Unidos, protegido por este governo. Este terrorista é Luís Posada Carriles”, disse Chávez.

Posada Carriles, 78 anos, está preso em El Paso (Texas, sudoeste) desde Maio de 2005 por entrar ilegalmente nos Estados Unidos, e está sujeito a uma ordem de deportação.

A Venezuela acusa Carriles de ter planeado, no seu território, um atentado contra um avião cubano que fez 73 mortos em 1976, e Cuba acusa-o de ter cometido atentados contra hotéis em Havana, em 1997, e contra interesses cubanos no exterior ao serviço da CIA.

“Bush deveria ser julgado por um tribunal internacional por genocídio”, afirmou Chávez, referindo-se à guerra no Iraque.

A Casa Branca escolheu não reagir ao discurso do presidente venezuelano, considerando que “não vale a pena fazer comentários”, segundo as palavras do porta-voz da Segurança Nacional, Frederick Jones.

Este discurso de Hugo Chávez provocou enormes debates nos meios de comunicação americanos, particularmente nos de língua espanhola, em particular os mexicanos. Nesses meios de comunicação, nomeadamente na Califórnia, inúmeros ouvintes de rádio telefonaram qualificando Chávez como «um valente». «Eu não conheço muito a história da Venezuela mas o que disse o seu presidente é de quem os tem bem postos, é eu valente», opinou Ysaac, um dos comentadores de uma popular rádio em espanhol «Super Estrela» de Los Angeles.

Durante cerca de 20 minutos de debate com chamadas, a maioria mexicanos e salvadorenhas, nacionalidades maioritárias entre os mais de 44 por cento de hispânicos que vivem em Los Angeles, dirigiu-se ao programa para apoiar Chávez: «Disse na cara ao [presidente] Bush o que merece», aplaudiu José.

«Valente», «um herói que usa a nossa ovo», «este sim é eu Presidente», foram alguns dos comentários da audiência desta rádio da Califórnia.

Nos canais de televisão em língua espanhola a reacção protagonizada pelos comentadores oficiais foi mais branda, mas nas consultas de rua, as pessoas mostravam estar completamente a par do discurso e da reacção calorosa da Assembleia da ONU e não eram parcias nos elogios ao presidente venezuelano.

Mesmo o programa «Tonight Show» do comentarista Jay Leno, muito popular entre a audiência anglo-saxónica, dedicou algum tempo ao tema, aço uma paródia que incluiu falsos Bush, Fidel Castro e o presidente iraniano.

No final do discurso, em que o presidente venezuelano chamou Bush, entre outras coisas, de «diabo», «tirano» e «mentiroso», os meios de comunicação no local concentraram-se completamente em Hugo Chávez, fazendo dele, sem dúvida, o grande, se não o único, verdadeiro protagonista da 61^a Assembleia das Nações Unidas.

INGLESES e CELTAS

Estudo revela que britânicos e irlandeses descendem dos espanhóis

Britânicos e irlandeses são, através dos seus antepassados celtas, descendentes distantes de pescadores vindos da Espanha, afirma Bryan Sykes, professor de genética humana da Universidade de Oxford.

Os celtas têm uma “digital” genética quase idêntica à dos antigos habitantes das regiões costeiras da Espanha, que teriam emigrado para o norte entre 4.000 e 5.000 antes de Cristo, explica Sykes.

Até agora, os celtas eram considerados descendentes de tribos da Europa central. O professor Sykes passou cinco anos a examinar amostras de ADN extraídas de 10 mil voluntários da Grã-Bretanha e da Irlanda para desenvolver a sua tese.

“Há cerca de 6.000 anos, os ibéricos desenvolveram barcos capazes de navegar os oceanos que lhes permitiram cruzar o canal da Mancha. Quando chegaram, já havia habitantes na Grã-Bretanha, mas só alguns milhares. Estas pessoas foram assimiladas numa tribo celta maior. A maioria das pessoas nas ilhas britânicas na realidade é descendente de espanhóis”, explicou o professor Sykes.

A outra descoberta da equipa da Universidade de Oxford é que, ao contrário do que se pensava, os celtas não são só ancestrais dos franceses, galeses e irlandeses, mas também dos ingleses.

Esta descoberta é mais significativa porque os ingleses sempre se consideraram diferentes dos descendentes dos celtas. Bryan Sykes afirma que afinal toda a Grã-Bretanha tem uma herança genética comum.



“As pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode ser penalizador para elas”

Maria de Lourdes Dionísio, investigadora na área das Literacias, na Universidade do Minho, em entrevista à PÁGINA

Foi com agrado e surpresa que ao cruzar-se com os seus alunos ouviu dizer: “É a professora de Literacias!” Maria de Lourdes Dionísio, é docente, trabalha e investiga na Universidade do Minho, em Braga. A sua área é a das Literacias. Um plural que, segundo a investigadora, ainda não é adoptado em termos de políticas educativas, mais inclinadas a dar importância aos aspectos mensuráveis da literacia. Caso dos estudos do PISA (*Programme for International Student Assessment*).

Como presidente da Associação Portuguesa para a Literacia (Littera), a investigadora é também representante de Portugal no Comité Europeu da *International Reading Association*, que reúne mais de 30 associações de literacia da Europa. É directora da Revista Portuguesa de Educação, do Instituto de Educação e Psicologia, da Universidade do Minho, há três anos, e colaboradora na rubrica “POLAROIDs.txt.Palavras Situadas”, de a PÁGINA da Educação.

Maria de Lourdes Dionísio iniciou a sua carreira em metodologia de ensino do Português, reconhecida actualmente como didáctica. A leitura na sala de aula e nos manuais escolares constituiu a sua área de trabalho inicial. Dentro desta temática desenvolveu a sua tese de doutoramento, uma análise de manuais escolares publicada em livro sob o título: “A Construção Escolar de Comunidades de Leitores – Leituras do Manual de Português”, pela editora Almedina. Leccionou nos cursos de ensino, mas esteve sobretudo ligada à formação de professores. Colabora ainda com a Unidade de Educação de Adultos, na universidade onde trabalha, tendo participado num projecto de literacia desenvolvido numa fábrica.

O ensino do Português, tal como o da Matemática, é dos mais visados em termos críticos pela sociedade em geral. Que razões encontra para isso?

É ainda mais visado o Português, talvez por ser do domínio público qualquer pessoa dá uma opinião, o mesmo não acontece em relação à Matemática. O fenómeno é engraçado e está estudado. O foco no Português acontece porque a disciplina é vista, naturalmente, como o lugar da leitura, da escrita e da fala, mas as Ciências também o são. Acontece também por se pensar que cabe à disciplina de Português resolver as práticas de literacia do cidadão, mas esse papel não lhe é exclusivo, nem é exclusivo da escola.

Recentemente estreou na RTP 1 um programa sobre o uso do português, intitulado “Cuidado com a Língua”, no seguimento do que estava a dizer, o que pensa deste tipo de iniciativas?

É um olhar muito redutor sobre o uso da língua. Mas não queria entrar muito por esse campo.

As críticas ao domínio do português ou da língua portuguesa são muito dirigidas a aspectos que se prendem com as questões ortográficas. Fala-se pouco sobre o domínio da oralidade ou da compreensão. Todos estes aspectos têm o mesmo valor?

Quando a pessoa comunica, diz quem é, e se não tem fluência na exposição da sua opinião é penalizada com a afirmação de que não sabe falar. Todos estes aspectos são importantes na medida em que as pessoas são avaliadas pela forma como se movimentam na língua e isso pode ser penalizador para elas. Nesse sentido, será sempre preciso criar condições, escolares e não escolares, para que as pessoas possam não ser penalizadas por esse recurso que é fundamental no seu quotidiano. O objectivo da Educação é esse. Educação em geral, e não só na disciplina de Português. Neste ponto, partilho uma perspectiva que retira à disciplina de Português e à escola, a possibilidade exclusiva de transformar as pessoas em sujeitos letrados. Há muitos outros condicionantes que participam nessa construção. Uma pessoa pode aprender uma regra na televisão, mas ainda assim, não a conseguir aplicar numa situação comunicativa real, por haver factores muito mais fortes que a condicionam: o seu capital cultural, a comunidade em que está inserida...

Há apostas específicas a fazer ao nível da escrita, leitura, oralidade e compreensão, tendo em conta, por exemplo, o grau de ensino ou a actividade profissional?

Esses aspectos não são sequenciais, por isso, falamos em educar



“A aferição pela literacia dominante é a chave que vai permitir ao sujeito ser reconhecido na sociedade.”

ao longo da vida e não em actualizar as pessoas. A escrita, a leitura e a fala, são processos que se vão desenvolvendo conforme as práticas sociais em que as pessoas se envolvem. A escrita no computador é hoje uma realidade, que pessoalmente, poderia não dominar há 15 anos atrás. O mesmo se pode aplicar à compreensão de textos online, uma vez que implicam uma mudança na posição como se faz a leitura. Um livro lê-se na horizontal, um texto num ecrã lê-se na vertical. Por tudo isto, não posso defender uma aposta mais na escrita ou na oralidade. Estes aspectos têm de ser vistos de forma integrada.

As situações comunicacionais variam e são cada vez mais sofisticadas. Por isso, o sujeito vai ter necessidade de estar sempre a aprender a ler, a falar e a escrever, porque é constantemente confrontado com processos e fenómenos sociais novos.

O MSN Messenger e a escrita economizada

Fenómenos como os sms ou os programas de “conversa” online em tempo real, como o MSN Messenger, onde se utiliza uma escrita economizada, às vezes abreviada ou adulterada...

É uma codificação própria do meio de comunicação. Seria até um pouco estranho que uma pessoa ao pretender mandar uma mensagem, no menor espaço disponível e em tempo limitado, se pusesse a escrever de uma forma que não fosse simplificada. Essa forma de escrita é adequada ao meio. Outra forma já não será. Uma vez recebi um email de uma aluna que tinha no canto superior direito a inscrição formal da data e todo o formato de uma carta que seria enviada em papel. Ora a data é algo que consta automaticamente num email, inclusive até a hora de envio. Portanto, foi uma mensagem paradoxal, o meio não era compatível com aquele tipo de escrita, e no entanto ela não estava incorrecta.

Eu própria sou utilizadora do *MSN Messenger*. E, por vezes, converso com pessoas que usam esse progra-

ma de uma forma pouco simplificada, com parágrafos muito extensos. Ora durante uma conversação que está a ser escrita é necessário usar frases curtas e rápidas, caso contrário toda a comunicação se baralha.

Como vê o uso da Internet e desses meios de que falamos: adversários ou aliados da língua portuguesa?

Costumo desenvolver a ideia do leitor cosmopolita. Uma pessoa que se envolve em várias práticas culturais tem condições para ser sujeito fluente no uso da língua em múltiplas dimensões. O *MSN Messenger* é apenas mais uma prática cultural. Provavelmente, as pessoas que são avaliadas como deficientes no uso da língua, também não usam a Internet ou o *MSN Messenger*. Ao nível da formação dos jovens, uma das funções da escola é envolvê-los nessas múltiplas práticas e trabalhar no sentido de os tornar conscientes de quais as características de cada uma delas. Por isso, não vejo estes meios como adversários, mas sim como manifestações da língua.

Um dos maiores problemas que pressinto em relação à expressão, escrita ou oral, não tem a ver apenas com a ortografia, mas com a dificuldade em dominar um discurso que seja reconhecido pelo outro e em escrever textos que sejam próprios e específicos de um determinado grupo. Sem que isso implique que o texto tenha erros de ortografia ou sintaxe.

Quando o senso comum olha para a língua ainda se posiciona ao nível da palavra e da frase. Mas a linguística já mostrou que em situações comunicativas estamos muito além da frase e do enunciado.

Literacias

Que leitura faz das avaliações dos níveis de literacia mencionadas por estudos internacionais como o PISA [Programme for International Student Assessment], da OCDE?

O PISA mede o nível de compreensão, perspectivando a literacia como um conjunto de competências de



“Não posso ficar alheia ao resultados do PISA, sobretudo pelo que isso implica de estigma para os nossos jovens.”

compreensão de textos escritos. Apesar desta perspectiva mensurável ser a adoptada em termos de políticas educativas, a investigação vê a literacia, ou antes, as literacias como práticas culturais que não são mensuráveis. Mas, ainda que partilhe desta perspectiva de literacias, não posso ficar alheia ao resultados do PISA, sobretudo pelo que isso implica de estigma para os nossos jovens.

Literacias?

O plural significa que existem literacias familiares, laborais, escolares, juvenis... Em suma, práticas sócio-culturais mediadas pelo escrito sem ter exclusivamente que ser através da palavra escrita, ou seja, podendo ter outros modos de expressão. Este olhar plural de literacia, em que a medição é impossível, visa perceber quais são as práticas em que os sujeitos se envolvem nos seus diferentes grupos de participação. Deste modo, ser letrado significa ser fluente nesses grupos.

A questão da escola e da certificação, constitui uma preocupação para estas perspectivas, porque a aferição pela literacia dominante é a chave que vai permitir ao sujeito ser reconhecido na sociedade.

Qual o núcleo essencial de aprendizagens do português para o cidadão comum?

Usar a língua nas suas mais diversas manifestações. Daí a necessidade de criação das condições escolares para que cada aluno perceba essa pluralidade. Hoje em dia, no reconhecimento que os grupos sociais chegam à escola sem terem adquirido nos seus contextos de socialização primária (família) práticas que facilitem a literacia escolar, a possibilidade de dar a todos o domínio da língua não pode acontecer só pelo uso. A perspectiva que perfilho coloca a tónica na necessidade da instrução explícita dos discursos. Algo que é fundamental para que o sujeito possa, mais rapidamente, compreender a razão de ser das diversas manifestações do uso da língua, e as suas diferenças sempre em conformidade com os contextos.

A entrevista vai ser lida por muitos professores de Português. Alguma recomendação especial para o início deste ano lectivo?

Que tenham uma consciência muito profunda do que são os alunos enquanto falantes e os seus mundos culturais, para poderem organizar as suas práticas pedagógicas no sentido de lhes propiciar o patamar acima.

Português, Literatura Portuguesa, Clássicos da Literatura

A propósito da reconfiguração da disciplina de Português no ensino secundário, os conteúdos devem ser iguais em todos os cursos?

Sim, porque a reconfiguração da disciplina de Português [em substituição da disciplina de Português B e de Língua Portuguesa comum a todos os cursos Científico-Humanísticos e Tecnológicos] reveste-se sobretudo de conteúdos linguísticos. O Português A e o Português B, que existiam antes da última reforma, apesar da designação, eram disciplinas de literatura portuguesa, sendo que aquilo que as distinguiu era a quantidade de autores e obras estudados.

Por outro lado, a criação de uma disciplina de Literatura Portuguesa [e de Literaturas de Língua Portuguesa] para os jovens que seguem o curso de Línguas e Literaturas faz sentido porque lhes permite entrar num grau de especialização maior.

Mas, não vejo que o português, como língua, possa ser diferente para os diversos cursos. A acontecer isso seria funcionalizar de mais a língua. Mesmo ao nível do programa, que tem sido muito contestado por ser difícil, essas manifestações plurais do uso da língua estão previstas. Além de que esta disciplina tem também o seu lado de literatura, dizem que é pouco, mas permite a qualquer jovem um conhecimento base. Pensar que é possível aprender o “Português Para...”, além de uma limitação, seria uma ingenuidade porque a língua desenvolve-se nos contextos do seu uso.

Qual a importância para a aprendizagem do português do estudo dos clássicos da literatura?

A função da literatura na escola sempre esteve muito além do exemplo linguístico, ela tem uma função de preservação da cultura nacional. Os clássicos cumprem essa função. Seria também muito difícil pensar que era possível um programa de literatura que não tivesse um corpo estável para todos. Recentemente foi criada uma disciplina que se chama Clássicos da Literatura, que as escolas podem oferecer no seu projecto educativo. Vejo-a com agrado porque, numa perspectiva menos limitadora, extravasa os clássicos de língua portuguesa e dá a conhecer os universais.

Entrevista
conduzida por
Andreia Lobo

Quando o futuro intersecta o presente



IE / FN

Há dias, ao iniciar as aulas, observei atentamente os meus alunos, naqueles raros momentos de serenidade interior em que, como num filme, a câmara que existe em nós, efectua um *travelling* sob todos aqueles rostos ainda anónimos. Nesse preciso instante, em que, do lado de lá, ninguém se apercebera do que estava pensando, dei conta de como o tempo não é linear. Os sociólogos, pelo menos desde Merton, falam de socialização por antecipação para caracterizar uma espécie de colonização do presente pelo futuro. Em termos mais simples, ocorreu-me a aguda percepção de que as expectativas daqueles jovens face ao futuro próximo moldam indelevelmente a sua actuação no momento presente. Eles comportam-se já de acordo com o futuro provável que os espera. Muitos deles, de facto, irão experimentar períodos e situações de enorme instabilidade, com uma entrada diferida no mercado de trabalho e a marca dos estatutos precários e intermitentes. Quantos deles, aliás, não trabalham já em *call centers*, em trabalhos a tempo parcial mal remunerados e altamente desqualificados e desqualificantes? A passagem pela Universidade já não é, com a excepção de uns *happy few*, a antecâmara da realização profissional, da autonomia e da criatividade. Boa parte entre eles dilata a sua adolescência por mais uns anos, prolongando uma dependência, doce ou dolorosa, face aos progenitores, adiando a casa própria e a busca de projectos afectivos estáveis. Predomina, assim, a informalização das relações, a busca permanente, a experimentação de empregos, de estados de espírito e projectos. Alguns adaptam-se de forma feliz, transformando a sua vida em conhecimento dos outros, da sua diversidade e diferença, em activismo ou militância numa redescoberta, em novos moldes, da política. Outros, no entanto, vivem em desistência ou ansiedade, numa espécie de individualismo negativo que é sinónimo de apatia, alienação e consumismo fácil. Os efeitos do futuro no presente observam-se na sala de aula e nas atitudes face à aprendizagem.

Não raras vezes dissemina-se um sentimento de desconfiança face a tudo o que é supostamente «teórico», como se a prática fosse um momento desligado da teoria, como se a prática não fosse a teoria em acção, como se a teoria remetesse para uma metafísica de nenúfares celestes. Outras vezes, mais frequentes, a postura instrumental toma conta de mentes e corpos. Calcula-se uma nota a atingir e doseia-se o esforço intelectual. Acontece, ainda, o desinteresse generalizado por tudo o que desafie a preguiça instalada, ora em tom de desafio, ora em puro desespero de vencido. O professor depara-se, então, com uma opção muito clara: torna-se, ele próprio, um agente do cinismo instalado ou revolve o lodo sem hesitação. Ao fazê-lo, ficará sempre a dúvida se vale a pena e se, por perverso efeito, não criará nos alunos ilusões e desejos que a vida assassinará um a um. Cabe-lhe, é certo, absorver a ansiedade discente; fomentar o pensamento crítico e divergente; inovar nas práticas pedagógicas; dessacralizar a avaliação; combater o espírito de casta do ensino superior. Mas o futuro paira, em revoadas sucessivas, nestes dias pardos em que apetece escrever assim. Em dias assim, só resta fazer o que Chico Buarque aconselha: aja duas vezes antes de pensar. Olhar os alunos, sorrir-lhes sem fraquejar e desejar-lhes, com entusiasmo, um bom ano, contra todas as expectativas.

II COLÓQUIO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL Educação, Diversidade e Cidadanias

29 | 30 | Novembro
Braga | Universidade do Minho | Campus
Gualtar | CPEI | Auditório B1

Organização e contactos:

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional
Tel. 253 604 240 (a/c Leonor Torres)
Email: cseae@iep.uminho.pt
<http://iep.uminho.pt> (link Dep Sociologia Educação Educacional, eventos)

Comissão de Programa:

Licínio C. Lima / Carlos V. Estêvão / Almerindo J. Afonso / Carlos A. Gomes
Virgínio Sá / Fátima Antunes / Eugénio Silva / Leonor L. Torres / Esmeraldina
Veloso / José Palhares / Guilherme Silva / Custódia Rocha

II COLÓQUIO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL
ORGANIZAÇÃO: DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

29 | 30 | NOVEMBRO | 2006
BRAGA | UNIVERSIDADE DO MINHO | CAMPUS DE GUALTAR | CP II | AUDITÓRIO B1

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E CIDADANIAS

Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia
Dep. de Sociologia da Educação e Administração Educacional

HÁ 60 ANOS, UMA «EXPLOÇÃO» SACUDIA O MUNDO DA MODA: O BIQUINI

Há 60 anos, o seu aparecimento causou escândalo, foi condenado pelas autoridades religiosas e proibido em muitos países: em 5 de Julho de 1946, o francês Louis Réard apresentava em Paris "o menor traje de banho do mundo", o biquíni.

O seu nome foi inspirado numa verdadeira explosão, a do teste nuclear americano na ilha Bikini, quatro dias antes. O seu criador deu esse nome ao traje de banho de duas peças minúsculas (quatro triângulos unidos por tiras) por ser "tão explosivo" como uma bomba.

De facto, a sua primeira apresentação ao público, na piscina Molitor de Paris, coube a uma bailarina do teatro de revista, Micheline Bernardini, porque Réard não conseguiu que nenhuma modelo aceitasse usar um traje de banho tão pequeno, visto que na época mostrar o umbigo era inaceitável.

Peça escandalosa durante mais de uma década, o biquíni só foi aceite plenamente nos anos 1960, quando a libertação sexual, os movimentos juvenis e as reivindicações feministas romperam todo o tipo de tabus no mundo. "O biquíni impôs-se em função da força das mulheres e não da força da moda", destaca Oliver Saillard.

Mas o biquíni não é uma verdadeira invenção, mas uma peça reinventada. Em 1.400 AC, já eram usados na Grécia trajes de banho de duas peças. E os mosaicos romanos do século IV mostram mulheres fazendo ginástica trajando o que chamaríamos hoje de biquíni, sem falar das roupas tradicionais das mulheres de muitas ilhas do Pacífico.

Mas no mundo ocidental, uma cultura secular de recato feminino havia imposto a ocultação, mais ou menos rigorosa segundo a época, do corpo feminino.

Nos anos 1920 apareceram os primeiros trajes de banho de duas peças, mas limitados durante anos a ambientes, como o teatro de revista. O cinema adoptou, pouco a pouco, a roupa de banho de duas peças em que a parte de baixo chegava até à cintura.

Em 1962 Marilyn Monroe, que havia posado de biquíni em várias fotos havia anos, aparece no seu último filme, o inacabado "Something's got to give", de George Cukor, com um quase biquíni cuja parte de baixo tem cós levemente levantado em curva, tapando apenas o umbigo.

Em 1956, estreava em França "E Deus criou a Mulher", de Roger Vadim. O filme transformou Brigitte Bardot num arquétipo de sensualidade feminina e impôs a moda do biquíni.

Desde então, o cinema criou várias referências de sensualidade feminina indissociáveis no imaginário popular do biquíni com que apareciam nos filmes: basta lembrar de Ursula Andrews saindo do mar com seu biquíni branco em "007 e o Satânico Dr. No" (1962) e Raquel Welch, de biquíni de pele de mamute em "1000 Séculos AC" (1966).

Popularizado o biquíni, nos anos 1970 muitas mulheres libertaram-se da parte de cima inventado o «monoquini» e no Brasil popularizava-se a tanga.

Maria Carmona / AFP



IE / FN

Um espelho mais limpo para o professor

Não há dúvidas de que a Inclusão é um processo difícil e que implica mudanças radicais, quer na forma de pensar a Educação como um todo, quer nas práticas efectivas de sala de aula ou de um contexto mais circunscrito. Não é fácil operacionalizar as mudanças estruturais exigidas para tornar a escola o menos excludente possível, livre de barreiras que impeçam ou dificultem o acesso do aluno ao currículo e ao sucesso.

Esta perspectiva de mudança radical, para muitos de nós, gera um encantamento inebriante numa fase inicial, mas logo somos jogados para uma fase inevitável de "desilusão". Um período saudável porque é crítico e realista. Faz-nos denunciar ostensivamente as barreiras. Faz-nos ver que, como diz Perrenoud, das intenções à acção existe um abismo enorme e que muitas das práticas que se afirmam "inclusivas" são, de facto, formas muito bem disfarçadas de exclusão.

Estas importantes denúncias são imprescindíveis para vermos a escola tal como ela é. Teses e mais teses descrevem, mostram, provam e comprovam que, em termos de inclusão, o que se diz e o que se sabe está ainda distante daquilo que realmente se faz.

O problema é quando o provisório se transforma em permanente. Daí, a denúncia pode se converter em ladainha; a crítica, antes construtiva, normalmente perde a força e é rebaixada ao estatuto de reclamação infundada, própria de quem, no final das contas, só ajuda a manter as coisas como estão.

O pior é que, quando rodeado de tanto discurso de que tudo vai mal na Educação, o professor acaba por não conseguir enxergar as coisas boas que ele próprio faz, os projectos interessantes que desenvolve, as boas e criativas saídas que encontra para os problemas que precisa resolver diariamente. É comum encontrarmos professores que, por só prestarem atenção às

denúncias, transformaram-se em poços (sem fundo) de negatividade. Reclamam porque têm muitos alunos, reclamam porque têm poucos. Reclamam porque a escola não os valoriza pelo trabalho extra-classe, reclamam porque a escola os quer valorizar pelo trabalho extra-classe... A questão é que tudo isto funciona como uma crosta de sujidade que fica colada no espelho do professor. Ao olhar para si próprio, tem a imagem tão distorcida que não consegue perceber que aquela não é a verdadeira figura que deveria estar ali reflectida. Talvez valesse a pena separar o joio do trigo. Que há inúmeros percalços e que para seguir a carreira docente é preciso de muito esforço e determinação desdobrada, não há dúvidas. Mas também não há dúvidas de que nem tudo vai assim tão mal. Há (têm que haver!) boas práticas sendo desenvolvidas em toda a parte, por muitas escolas como um todo e por muitos professores em particular. Separar joio de trigo: uma boa opção de "limpa-vidros" para o espelho de muitos (e bons) professores.

A ESCOLA que (a)prende

Luzia Lima
ISEIT/Instituto
Piaget/Almada
FEEL – Fórum
de Estudos de Educação
Inclusiva - FMH/UTL
luzialima@netcabo.pt



Discutindo educação e cinema em tempos de nevoeiro

IE / FN

OLHARES de fora

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

São de nevoeiro, os tempos que correm. Neste quadro de neblina, nem sempre é possível visualizar com nitidez a paisagem e os sujeitos que nela atuam. Assim, a tentação é deixarmos-nos levar pela correnteza. Isto é muito visível, quando procuramos analisar e discutir o fenómeno cinematográfico, se levarmos em linha de conta a hegemonia sufocante de um certo tipo de cinema: o de vertente hollywoodiana.

Como se pode verificar, é enorme a repercussão deste tipo de cinema no campo educacional. A educação deveria ser um campo privilegiado para introduzir um outro universo ideológico e estético cinematográfico. Porque isso não acontece? A meu ver, são duas as razões para esse fato:

1. A maioria dos educadores foi formada sob o domínio avassalador do cinema de vertente hollywoodiana e desconhece alternativas. Nessa base, acaba, ainda que inconscientemente, instituindo um certo grau de resistência à mudança.
2. A falta de clareza de muitos educadores sobre a questão dos valores.

Constata-se que vivemos rodeados por imagens – na rua, nos meios de comunicação, nos locais de

trabalho – e não entendemos mais a vida sem esta profusão de imagens, sons e movimentos. Mesmo sabendo que estamos vendo imagens, somos arrebatados por elas e pela história que constroem e/ou representam.

Mas ao falarmos do universo de imagens que perpassam o mundo contemporâneo, é fácil perceber onde está seu centro produtor e difusor por excelência: os EUA. A predominância do cinema hegemônico norte-americano, aquele produzido pelas grandes empresas de Hollywood (com eventuais falências e substituições por novos conglomerados), existe no cenário internacional desde o início do século XX – há quase cem anos. A vanguarda tecnológica desde então se tornou parte constante da indústria deste cinema hegemônico – desde avanços sonoros, passando pelo processo de colorização, até chegarmos à revolução dos efeitos especiais, protagonizada em parte por Spielberg nas décadas de 70 e 80 – possibilitando, ao mesmo tempo, a ampliação do que se conceitua ser Cinema e a sedimentação da noção de que ninguém faz filmes bons como a indústria entre grande parte do público pagante, através da publicidade destas mesmas inovações.

É preciso entender também como “cinema hollywoodiano” as produções de vários outros países que, em sua área cultural particular, exercem influência análoga. Esse é, em grande parte, o caso do cinema mexicano na América Latina e entre os chicanos dos Estados Unidos, dos cinemas egípcio e libanês nos países árabes, do cinema hindu no subcontinente asiático, do cinema de Hong-Kong no sudoeste da Ásia. Lançados por burguesias que não tiveram a sorte histórica de sua irmã mais velha americana, esses filmes não tiveram até hoje a possibilidade de impor seus códigos formais e temáticas além de sua região. Entretanto o cinema hindu penetra na África negra, os cinemas egípcio e libanês nas comunidades árabes que emigraram para a América Latina, e o cinema de Hong-Kong acabou penetrando na África e mesmo na Europa.

Nunca se dedicou a devida atenção ao fenómeno. Entretanto, ele prova que, com registros culturais diferentes do modelo ocidental e em contextos específicos, tais cinemas constituem o equivalente do que é produzido na metrópole californiana.

Em decorrência do que acabamos de afirmar, torna-se necessário buscar outras reflexões sobre o diálogo entre educação e cinema. Assim, abordaremos nos próximos textos as seguintes questões:

no primeiro texto, procuraremos mostrar que não é possível sugerir alternativas cinematográficas e educacionais ao cinema de matriz hollywoodiana, sem antes procurar fazer sua radiografia, na tentativa de desnudar suas concepções e seus métodos;

no segundo texto, analisaremos o modo como, na interação dos sujeitos com o cinema, eles se tornam mediadores deste, assim como o cinema torna-se mediador entre os sujeitos;

no terceiro texto, procuraremos mostrar o modo como se repercute o cinema de vertente hollywoodiana nas crianças e adolescentes e qual a margem de liberdade que eles têm para fazer escolhas;

no quarto e último texto, defenderemos um cinema de reflexão, de pensamento e de resistência às formas banais.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Portugal é o país da OCDE onde a população adulta passou menos tempo no sistema de ensino: apenas oito anos e meio, menos 3,4 do que a média dos países da organização. O relatório “Panorama da Educação de 2006”, recentemente divulgado, conclui também que as escolas portuguesas são também as que menos horas dedicam à Matemática.

Este documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) coloca Portugal no fim da lista quanto ao tempo que a população entre os 25 e os 64 anos passou em estabelecimentos de ensino. No topo surge a Noruega, país no qual a população permanece em média quase 14 anos no sistema educativo, seguida da Alemanha, Dinamarca e Estados Unidos, todos com mais de 13 anos no de permanência no sistema educativo. Em relação ao número de pessoas que concluíram o ensino secundário, a média da OCDE é de 77 por cento sendo em Portugal

de 40 por cento – é o quarto valor mais baixo, depois do México (25), Turquia (33) e Brasil (38). Portugal desce mais ainda quando se analisa a população entre os 25 e os 64 que tem o 12º ano: é o penúltimo, com 25 por cento, apenas à frente do México, com 23 por cento.

Em Portugal cerca de 20 por cento das pessoas entre os 25 e os 34 anos possuem um diploma universitário, mas o valor cai para 10 por cento na faixa etária entre os 45 e os 54 anos.

É útil ler as estatísticas da ONU, sendo também útil ler as da OCDE, pois não se cai no risco de “apelidos ideológicos”. No caso da OCDE, ficamos com um quadro bastante nítido. Não temos doutores a mais, nem gente com o ensino secundário a mais, nem estudo a mais. Teremos, isso sim, o contrário: estudo a menos, professores a menos, licenciados a menos. Era bom que os Governos fossem olhando para as estatísticas das organizações internacionais a que Portugal pertence por escolha política (ao menos a essas).

Maria Gabriel Cruz,

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

ESTUDO DISSECA CRENÇAS RELIGIOSAS AMERICANAS

Nove em cada dez americanos acreditam em Deus, mas dividem-se em quatro grupos que o definem como um ser «autoritário», «condescendente», «crítico» ou «distante»: uma classificação que também revelaria as suas opiniões políticas, segundo um estudo universitário.

O Instituto de Estudo das Religiões da Universidade Baylor de Waco (Texas, sul) publicou em Setembro os resultados de uma ampla consulta feita no ano passado, na qual 1.721 americanos responderam a 400 perguntas sobre “a piedade americana no século XXI”.

Apenas 10,8 por cento dos americanos disseram não professar nenhuma religião. Quase três em cada quatro americanos (71,5%) rezam pelo menos uma vez por semana e a metade (49,2%) vai à Igreja uma vez por semana. Mais de um em cada quatro leu “O Código Da Vinci”, romance de Dan Brown, e pouco menos de metade (44,3%) assistiu ao filme “A Paixão de Cristo”, de Mel Gibson.

O mundo paranormal não os assusta: 41,2 por cento acreditam na existência de outras civilizações e 37,2 por cento, em casas mal-assombradas.

A religião protestante evangélica - que inclui os anabatistas, os menonitas e os pentecostais - é a mais ampla (33,6%, o equivalente a 100 milhões de fiéis). Os protestantes «clássicos» representam 22,1 por cento, seguidos dos católicos, com 21,2 por cento. A Igreja negra protestante reúne 5 por cento, os judeus, 2,9 por cento e o restante das religiões, entre elas a muçulmana, representam 4,9 por cento dos americanos.

Além destas filiações clássicas, os fiéis dividem-se em quatro grupos segundo a sua visão de Deus, afirmam os investigadores. Para 31,4 por cento dos americanos, existe um Deus «autoritário», capaz de punir e muito comprometido com o que ocorre no mundo. A grande maioria destes fiéis (63,1%) pensava em 2005 que a guerra no Iraque era justificada e um terço dizia estar certo de que Deus está, no geral, ao lado dos Estados Unidos (32,1%). São o grupo onde mais se defende a pena de morte (87,9). Oitenta por cento dos americanos deste grupo declaram que o casamento entre homossexuais é sempre mau.

Há também um Deus «condescendente» para 23 por cento dos fiéis, um Deus mais indulgente que é, de qualquer forma, muito activo no mundo. Neste grupo, 81,2 por cento desejam mais acções em defesa do meio ambiente.

Os que acreditam num Deus «crítico» (16%) vêem-no como alguém que julga mas que se mantém como observador. São mais tolerantes frente ao aborto: só 7 por cento deles, contra 24,7 por cento no caso dos que crêem no Deus «autoritário», o proibiria.

Finalmente, os que acreditam num Deus «distante» são os mais abertos ao casamento homossexual (apenas 30,7% são contra). A maioria deles (71%) acredita que a guerra no Iraque foi injustificada e só 9,3 por cento confiam no presidente George W. Bush.

Segundo o estudo, apenas 5,2 por cento dos americanos se declaram ateus.

Virginie Montet / AFP

O terrorismo começa na infância

Hipótese de Etnopsicologia Para o começo do ano escolar



IE / FN

Vários conceitos são debatidos hoje em dia em relação à infância. Essa infância que começa aos quatro meses da concepção do ser humano e acaba, no dizer dos meus santos padroeiros, pelos quatro ou cinco anos. Com a entrada da criança no entendimento da História, na concepção de não ser o único na terra, nem o mais amado entre todos os seus pares e/ou membros de família. Em síntese, no entendimento de ser mais um membro do grupo social que o acolhe, ama, forma e educa ou faz dele um membro da interacção social. Não consigo esquecer o fuzilamento de um delinquente: tinha eu cinco ou seis anos, ele, 40. Era para mim um herói nacional apenas pela tristeza que causava no meu entendimento e sentimento o poder de outros, mais bem formados, lidos e estudados - eu tinha já lido Shakespeare, Mitos Gregos, Dickens, Neruda, Mistral, aliciado pelos doces pais de um querido lar - face ao homicida que não sabia ler nem escrever e não tinha trabalho. O seu saber era beber e bater: o “Tucho Caldera” - alcunha e nome. E era o meu herói: nem soluçou na leitura da sentença de morte dos Doutos Magistrados do Tribunal da Burguesia que comandava o país. Abandonado pelo pai primeiro, mal tratado pela mãe a seguir, um Chaplin do Século XX. A sua escola foi a rua, a luta com os iguais, a mendicância, a fuga ao saber denominado erudito ou, como gosto dizer, ao saber público que faz de um ser humano uma entidade obediente à lei. Se assim não fosse, seriam os orfanatos, a cadeia para menores - escola de aprendizagem da pedofilia e da homossexualidade. Dois conceitos que os meus santos padroeiros não apenas tinham condenado, bem como denominado de aberração sexual. Talvez, até ao dia de hoje, pelos Católicos Fatimizados que habitam a nossa terra ou pelos industriais capazes - como dizem Gracchus Noël Babeuf no seu “Manifeste de Plébéiens” (1785); Sylvian Marechal, no seu “Le Manifeste des Égaux” (1795); Marx e Engels no “Le Manifeste Communiste” (1848) e Menchevique de Durkheim (1885) no seu manifesto “Socialista” (1924) - que criticam um segundo conceito: o saber dos proprietários dos meios de produção em retirar a mais valia do resultado do trabalho dos que nada têm, excepto a sua capacidade e força de trabalho e muita família que possa juntar bens e uma certa riqueza no viverem juntos e compartilharem o tecto e a panela, como diria Jack Goody em 1796.

Manifestos todos não aplicados à vida de “Tucho Caldeira”, o meu herói. Babeuf foi guilhotinado pelo o seu manifesto, Marechal expulso do partido de Babeuf - os Jacobinos - e exilado, Marx na pobreza e fora do seu país, alcoolizado. Todos estes tinham começado as suas vidas num berço de ouro e acabam da forma proscrita que relato.

Porque o terrorismo nasce na infância. No meio da obediência à lei, à família, à interacção, especialmente, às ideias religiosas. As que ordenam uma subordinação que mata o inimigo, de outras ideias, os de outras práticas sociais, de outros comércios. Os que, por defenderem a sua causa divinizada, fazem o bem enquanto organizam as formas de trabalho que permitem o pensamento e a definição de outros conceitos mencionados no começo de este texto. A defesa que os pais precisam organizar, à Friedman, é estar perto do sítio no qual a sua criança cresce. A divisão do trabalho, definida em 1892 por Durkheim, passa dos liberais e socialistas aos que trabalham para sustentar a casa, aos que organizam comités de vigilância e evitam o assalto ou atropelo das suas crianças e docentes. O Direitos Humanos não apenas definem a integridade da pessoa, bem como a vida sem temor, livre, longe do medo vivido por todos nós em datas como as do dia de hoje (11 de Setembro), ou por outros, como eu, ainda antes.

Dickens, Shakespeare, e todos os referidos antes por mim, não são sujeitos do que a minha antiga estudante, hoje Ministra da Educação, gostava de ver: uma população capaz de entender a História pelo entendimento dos seus acontecimentos, pelo facto da arrogância de um dos seus grupos que ataca primeiro por causa de uma riqueza, ataque esse ripostado, e a organização de um imenso grupo de países, maior do que no Século XIX que entra em luta. O Século XVII é a libertação da submissão do ser humano ao ser humano, o XIX o da delimitação de fronteiras de Países e Identidades, o XX a apropriação possível da mais valia, enquanto o XXI que começamos, a aprendizagem da defesa pessoal pelos próprios membros da família.

Arrogância e raiva que começa na infância, da forma que analisamos com Alice Miller em “The Natural Child Project”. A criança natural é a que atropela até a sua submissão. O motor de partida é o erotismo insatisfeito que é aprendido ao entender a História. E, desenvolvido a resiliência, do que vamos tratar em outro texto.

DA CRIANÇA

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



IE / FN

(conclusão da pág. 25)

Categorias Funcionais: uma categoria funcional deve ser tomada como uma aptidão publicamente reconhecida para o exercício de certas funções, e assim, parece-me impensável que a actividade de um professor, ao longo de mais de trinta anos de actividade, nunca tenha qualquer diferenciação na responsabilização, coordenação ou avaliação, ou mesmo alguns aspectos da gestão, independentemente da sua experiência adquirida, especialização e/ou formação complementar, avaliação de desempenho... mas tão somente varie o seu vencimento. Isto significa também que a profissão de professor deverá ter duas categorias com nome próprio (das quais uma poderá ser "titular"... e a outra uma designação a definir, tipo "agregado", "extraordinário" ou outra...), e hierarquização de algumas funções e competências (Presidência dos Conselhos Pedagógico ou Executivo, ou da Assembleia de Escola, coordenação de Departamentos, orientação de "estágios", avaliação de manuais escolares, participação em júris de avaliação exteriores à escola/agrupamento, etc.)... e que essa diferenciação possível de funções se deve reflectir nas exigências da prova pública de candidatura à categoria superior... (para acesso à qual 18 anos me parece um exa-

gero, proporia algo como 8-10 anos após o período "probatório" (a que preferiria chamar de "introdutório")... com algumas possibilidades de pequenas acelerações da carreira... [Creio que, no ensino superior, vivemos bem com as diferentes categorias... e que o fundamental dos problemas nos surge das limitações das vagas em cada categoria... ou da menor isenção ou transparência dos processos de transição entre elas... e, portanto, sobre esses aspectos é que se deveria corrigir neste sector.]

Exame de Acesso: a minha divergência aqui refere-se sobretudo à forma desarticulada como surgem os três momentos "introdutórios" para o futuro professor: a formação prática ("estágio"), conferida actualmente aos alunos-estagiários (que não são ainda professores) no último ano da sua formação académica, envolvendo uma escola e a sua instituição de formação; a aferição ("exame"), que se destina a permitir a comparabilidade das várias instituições de formação (incluindo as privadas), "normalizando" (no sentido matemático do termo) as classificações, e reorientando alguns pré-candidatos claramente desadequados para esta profissão... ou propondo formações correctoras para as insuficiências de formação de outros; o "ano probatório" (que sugeriria fosse prolongado para dois anos de "acompanhamento", por professores da cate-

goria mais elevada, a estes "professores-estagiários". O conjunto das actividades destes cerca de três anos (um ainda como alunos, e dois já como professores, embora acompanhados na sua actividade), juntamente com a tal prova (ou provas) de aferição, deveria ser encarada no seu conjunto, de modo a não haver sistemática repetição de tarefas e avaliações, mas um plano integrado de formação/aferição/avaliação para este período... Este exame perderia assim o carácter de "funil de regulação" do número de professores a acederem aos concursos de colocação (pois essa regulação deve o Estado fazê-la, perante estudos prospectivos das necessidades previsíveis, através do financiamento das formações).

60 Anos: não creio que seja legal discriminar para as licenças sabáticas (e não serão introduzidas depois outras limitações?) os "velhos" desta idade... o que é tão mais ridículo quando coincide com o aumento da idade para a aposentação... e da esperança de vida! Poder-se-á alargar esta limitação "política" a outros campos... incluindo a política?

Limitação de Mandatos: dever-se-ia introduzir nos cargos electivos nas escolas/agrupamentos, tal como está (?) previsto para os cargos autárquicos e políticos... a perpetuação de funções e poder nunca á boa!

Finalmente, e como mensagem global, penso que a via de ataque aos professores, desvalorização das suas funções e da sua dignidade social, conduz aos resultados muito negativos que já se verificam noutros países europeus (com relevo para a Inglaterra e para a Holanda, que só conseguem assegurar a renovação de 50 por cento do corpo de professores do ensino secundário para a próxima geração... e têm de "importar" professores de outros países, incluindo Portugal!)... e é tão mais gravosa para um país com o baixo nível de qualificação científica, académica e cultural como o nosso! E – ao contrário do que foi dito publicamente – a generalidade dos professores está seriamente interessada e envolvida no sucesso educativo e académico dos seus alunos... até porque a maioria continuará ainda nesta profissão por mais uma ou duas dezenas de anos... ao contrário dos governantes e ministros... E, bons ou maus... mas sempre "melhoráveis" (assim lhes dêem oportunidades!), é com a generalidade destes professores que se fará a Educação em Portugal para a próxima geração... pelo que devem ser acarinhados, em troca da exigência cada vez mais elevada que a sua profissão cada vez mais implica. Uma "paixão" séria pela Educação até viria a calhar...

Sobre o ensino da matemática

À LUPA

António Brotas
Professor Jubilado
do Instituto Superior
Técnico, IST, Lisboa
Director do GEP do
Ministério da Educação
em 1974/75

42
a página
da educação
outubro 2006

Leio num título da página 17 do Diário de Notícias que o Governo vai gastar nove milhões de euros para melhorar as notas em Matemática. Em Portugal houve uma excepcionalíssima experiência de ensino da Matemática, a experiência em que o professor Sebastião e Silva no início da década de 70 preparou e orientou um conjunto de professores do ensino secundário que, depois, apoiados num texto por ele elaborado, leccionaram um programa inteiramente inovador para o 10 e 11º anos em turmas experimentais que funcionaram nalguns liceus de Lisboa. Esta experiência, que foi certamente do melhor

que se fez na Europa, teve um êxito notável, e há antigos alunos que a seguiram, alguns professores universitários de Matemática e Física, que a recordam como tendo tido grande influência na sua formação. Infelizmente, o Professor Sebastião e Silva morreu pouco depois e não pode dar continuidade a esta iniciativa. Pouco depois do 25 de Abril, o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação editou em livros, com a tiragem de 20.000 exemplares, os textos policopiados na altura já esgotados do curso, e, ainda, um manual para orientação dos professores para o efeito preparado pelo Professor Sebastião e Silva.

Estes livros, de que o Ministério da Educação (ME) tem o direito de edição, e de que deve haver ainda exemplares nos seus armazéns, desapareceram completamente das livrarias. Penso que, neste momento, para além do relançamento da divulgação do curso, o ME deveria estimular entre os professores uma reflexão sobre o ensino da Matemática com base, exactamente, no manual do Professor Sebastião e Silva, que bem podia ser oferecido a todos os professores. Mesmo em termos puramente financeiros, penso que será a acção com maior rentabilidade que o ME pode desencadear.

Retrato a sépia de um país que ninguém quer

Hoje levantei-me cedo, com uma missão que não cumpri, por razões que me não são imputáveis. Uma das tarefas que me tinha proposto nesta incursão matutina foi a de lavar o carro numa bomba de gasolina logo ali à mão de semear. Quis o azar, porém, que a gasolina se finasse mesmo ali a escassos três metros da bomba. Fiquei nervosa devido à situação; os protestos sonoros, e alguns verbalizados, dos outros automobilistas, em carros de cilindrada upa-upa, agravavam o meu nervosismo. Ainda assim lá me lembrei do triângulo, dirigindo-me, em seguida, em busca do precioso líquido. Acto contínuo: a chegada intempestiva de um agente da autoridade. (Nunca os há quando precisamos deles, mas se um cidadão tem um percalço, materializam-se logo ali, como por encanto). Rodei nos calcanhares e pressurosa, a correr literalmente, tentei explicar o “abandono do veículo em plena via”. Levei uma reprimenda por não ter vestido o colete reflector, sob um sol luminoso, e mal ouvi atarantada (as figuras que uma pessoa faz) as penas em que incorria por semelhante delito. Senti-me uma facinora. Lá titubeei mil desculpas, e o polícia foi, por esta vez, compreensivo, ajudando, honra lhe seja feita, a “desbloquear a situação”, isto é empurrando o veículo infractor, e a “agilizar “ a coisa. Alguns dados pessoais a fornecer, e já está! Mas nem me atrevi a declinar a profissão - professora. Já mais calma e com gasolina (pouca, que está pelos olhos da cara), levei o carro para o banho. Nesse interim, pus-me a observar o ambiente circundante e os actores que enchiam a paisagem, humanizando-a, tendo como pano de fundo o vaivém constante do tráfego, assaz intenso, ape-



IE / FN

sar da hora. Ou talvez por isso mesmo. Um homem num carro enorme, reluzente, ainda mais reluzente depois do banho na lavagem automática, a ser atendido à minha frente, uma vez que “a operação seria mais rápida”. Pois, pois! Outro sobraçando um dos jornais que mais vende, com pouco texto, muitas imagens chocantes e português rasteiro. Ervas daninhas e secas (até a chuva se ausentou das nossas vidas sedentas) a pularem alegremente os passeios esventrados de paralelepípedos amontoados ao lado, e umas ruínas, muito ruínas mesmo, só já vestígios de algo de gosto duvidoso, e de valor histórico mais-que-duvidoso, poupadas pela estrada que obrigou (e bem) a um desvio para preservar o que não está a ser preservado; antes está a cair aos pedaços a cada dia que passa. E lixo, muito lixo, em redor daquele espaço de vida moderna q.b., com muita publicidade a paraísos soalheiros. Dentro da loja de conveniê-

cia (tradução pelintra de realidades transnacionais muito “in”), uma panóplia de comestíveis que nutricionistas competentes e compenetrados se esforçam, em programas estéreis porquanto de fraca audiência, por afastar das nossas bocas ávidas; revistas de acontecimentos mundanos com os heróis do momento. Onde há lugar para Platão, Saramago, Vergílio, nós górdios ou acribia? Para as declinações latinas ou os sinais de + e -? Ah! E “como o Ronaldo fugiu ao destino de miséria”. Entre um professor enxovalhado e carro de baixa cilindrada, e os ensinamentos do Ronaldo, quem hesitaria? E viva o cavaquismo revisitado, lembrem-se? “O país evoluiu! Basta ver que o parque automóvel cresceu 50%!” Pois... Mas continuei o meu dia a fazer o que mais gosto: a leitura. E a escrever reflectindo, ou reflectindo escrevendo.

república dos leitores

Gabriela Correia
Escola Secundária de São João de Deus, Faro

Comunicação e inclusão

Ouvimos e lemos hoje, no nosso país, a palavra inclusão com empenho político, e a menção de programas para a protecção dos direitos de cidadania das pessoas com necessidades especiais e respectiva inclusão aos mais diversos níveis. Começa a existir um potencial humano para incomodar e revolucionar os processos de inclusão, tendo em conta o garantido na última campanha para as legislativas, o «Roteiro para a Inclusão», que não exclui ninguém, nem oposições, sindicatos, Executivo, os que sofrem a exclusão e a própria sociedade que relembram o poder estabelecido do que prometera. A comunicação para todos e com todos, como fenómeno psicossociológico, móbil e edificação do progresso na mais ampla diversidade do engrandecimento humano, passa ao lado das necessidades comunicativas de quase um milhão de cidadãos excluídos, uns pelos rótulos sociais, outros pelas disfunções, outros «mimados» pelos efeitos da própria exclusão. Faltam estratégias e objectivos para eliminar desvantagens comunicacionais sobretudo das pessoas com «desafios» sensoriais e cognitivos que as excluem. Ninguém pode viver em incomunicação sob pena de se tornar num inepto e vegetante ser. Professo-

res do ensino pré-escolar, básico e secundário, investigadores e técnicos, que lidam com aquelas desvantagens, reclamam formação alicerçada na investigação, desenvolvimento e aplicação das teorias, metodologias e práticas que alimentam: os estudos comunicacionais especiais, o desenvolvimento cognitivo e as estratégias para a sensibilização e preparação da sociedade para comunicar com todos os cidadãos; os estudos de gestão funcional e operacional para a inclusão dos diferentes graus de dificuldade comunicacional, melhorando o desempenho global nos planos educacional e profissional das escolas regulares e especiais e das instituições, organizações e empresas, públicas e privadas, orientadas para o mercado, serviço público ou da solidariedade social. Uma mais-valia científica, técnica, cultural e de sensibilização pública que implica: estudar as complexas problemáticas comunicacionais de pessoas que evidenciam dificuldades ou sobredotação nesses domínios, estruturando estratégias de formação no âmbito da comunicação aumentativa e alternativa e das tecnologias de apoio, privilegiando a língua gestual e escritas alternativas na palma da mão, a comu-

nicação pictográfica, o Braille aplicado à língua portuguesa e às diferentes grafias científicas e aplicação da língua gestual aos diversos ramos do saber; acessibilizar a informação, bases digitais e redes multimédia, design web nacional, conteúdos digitais, a quem não pode falar, escrever ou ler. Pelos últimos censos de 2001, somos uma população residente de 10356117, incluindo 636059 portadores de deficiência, nas seguintes tipologias: visual 163569, motora 156246, auditiva 84172, mental 70994, paralisia cerebral 15009 e outras 146069. Na política nacional de inclusão, gritam prementes necessidades comunicacionais destes cidadãos. Reivindica a dignidade humana o alargamento da comunicação a todos eles, numa natural política de mudança e de inclusão, na cultura da partilha e da parceria. Assume relevo científico-pedagógico e promocional de mudança o Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio (Portaria 324/2006, de 5 de Abril, www.ulusofona.pt), que funcionará em horário pós-laboral a partir de Outubro no Departamento de Ciências da Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação da ULHT.

Deodato Guerreiro
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa

43
a página da educação outubro 2006



A caverna e a nossa sociedade

IE / FN

Renato
Ribeiro Velloso
renatov@ajato.com.br
Pós-graduado em
Direito Penal Econômico
Internacional, pelo
Instituto de Direito Penal
Econômico e Europeu
da Universidade de
Coimbra, Portugal,
e cursando MBA em
Economia e Direito do
Sistema Internacional,
pela Universidade de São
Paulo – USP.

A metáfora narrada por Platão em “A República”, cheia de mitos, foi criada para compreendermos a realidade em que a humanidade se encontra, ou seja, estamos sujeitos às sombras e a vê-las como a verdade.

Em seu livro ele relata um grupo de pessoas que vivem no fundo de uma caverna, todos foram presos na infância, imobilizados por correntes, sentados de costas para a entrada da caverna, sem poder se moverem olhando sempre para o fundo da caverna. Assim como a sociedade atual, o povo do subterrâneo, tem a sua existência dominada pela ignorância, se contentando com a luz projetada nos objetos, que formam sombras que surgem e desaparecem diante de seus olhos. As pessoas precisam sair da caverna para chegar a um conhecimento superior, abrindo a mente para novas experiências, para novos horizontes, podendo assim crescer interiormente e politicamente.

Mas com isso Platão nos mostra como é difícil e doloroso chegarmos ao conhecimento, se formos libertados e arrastados para longe de nossas cavernas, nos sendo obrigado a percorrer caminhos indefinidos, para romper a ignorância. Em primeiro instante a luminosidade não nos

permitira enxergar nada, nesse instante não iríamos conseguir capturar nada em sua totalidade, a princípio, entenderíamos as sombras, porém com a persistência, finalmente poderemos ver os objetos em sua totalidade, com perfis definidos, conseguindo distinguir os próprios seres. Mas esta nova etapa não consiste apenas em descobrir, mas ir a busca de algo superior, como contemplar idéias que regem as sociedades, conhecendo a verdade e reunindo a inteligência, a moral e a lógica. Assim logo compreenderíamos que as sombras, as quais estamos acostumados, são as coisas que consideramos reais, e que a luz são as idéias verdadeiras, o conhecimento verdadeiro. Assim notamos a passagem da ignorância para a opinião e depois para o conhecimento. Podendo contemplar as idéias, tornando-se apto para descobrir que a luz representa a razão.

Então quando voltamos para a caverna, nossos antigos companheiros que continuaram na escuridão da caverna, zombariam de nossas idéias, pois imaginam que o mundo que conhecem é o único mundo verdadeiro e o pior, não querem se livrar dele, isso porque estão presos a um método incorreto de ver a realidade e só

conhecem aquele mundo. Imaginam essa pessoa como um egocêntrico, um extravagante, ou um doido como foram considerados a maioria dos pensadores.

Mas se alguns o ouvissem, e também decidissem sair de suas cavernas rumo a realidade, não haveria tanta desigualdade, os sábios não devem apenas socializar os conhecimentos, mas devem sim, ser chamados as regências das sociedades. O homem justo em nada difere do estado justo, a mesma moral para o homem e o Estado prudência, coragem e temperança. O governo das cidades cabe aos mais instruídos e a aqueles que manifestam mais indiferença ao poder, pela simples razão de serem os únicos a vislumbrar o belo, o justo e o bem. Aquele que vê o bem em sua essência vive na realidade. O verdadeiro líder é aquele que conduz sua alma racionalmente para se dirigir ao bem verdadeiro, utilizando à energia do amor, podendo assim compreender a justiça, a honra, a fidelidade, ou seja, todas as virtudes supremas.

Bibliografia:

Platão, A República. Supervisão editorial Jair Lot Vieira. Bauru - 2001

Chalita, Gabriel. Vivendo a Filosofia - Filosofia antiga 1. São Paulo - Minden - 1998

Educação e sustentabilidade: fortalecendo a teia da vida

Edmerson dos
Santos Reis
Professor do DCH-
III/UNEB, Mestre em
Educação, Doutorando
em Educação pela UFBA
e Membro da Secretaria
Executiva da RESAB,
Brasil

Discutir o papel da educação numa sociedade marcadamente desigual como a nossa, é compreendê-la como uma grande possibilidade que no final das contas, tem sempre feito a diferença, no que se refere à distribuição das oportunidades, como também na promoção e sustentação dos sistemas de exclusão.

Nessa perspectiva, alimentar um debate que busque a concretização de uma educação pública e de qualidade, não é tornar-se ultrapassado. Fazer desse movimento uma aliança para pensar a educação ligada a um projeto de desenvolvimento da comunidade, do município e da nação, é não submetê-la à lógica do mercado capitalista ou de qualquer outra ordem neoliberal que de uma maneira ou de outra estará sempre fortalecendo novas caracterizações dos novos apartheids sociais, econômicos e culturais vivenciados pela humanidade.

É preciso que enquanto educadores/as, compreendamos na prática o efeito humanizante,

transformador e socializador exercido pelo processo educativo, importantíssimo no desenvolvimento de novas atitudes e práticas dos sujeitos sociais. Neste sentido, se oportunizarmos aos/as nossos/as alunos/as desde a educação infantil aos cursos de pós-graduação uma formação que os permita compreenderem-se como parte fundamental do processo de geração, ameaça e preservação da vida no nosso planeta, estaremos contribuindo significativamente para a efetivação das possibilidades concretas de garantia da teia da vida, que nos liga as gerações passadas e vindouras.

O princípio da convivência com o semi-árido, por exemplo, que vem sendo disseminado por diversas instituições no SAB, que poderia ser com a Amazônia, com o Cerrado, com Pantanal, com as savanas, com a mata atlântica ou qualquer que seja o bioma, inaugura um novo paradigma através do qual se acredita que, a partir de uma nova compreensão do mundo em que vivemos, do desenvolvimento de novas re-

lações éticas, estéticas, produtivas, culturais, econômicas, políticas, de gênero, que levem sempre em consideração as reais condições de suportes dos fios que se tecem na teia da vida será possível se garantir concretamente os velhos ditados que dizem que “o que nós somos é consequência do que pensamos” e tudo que a natureza nos oferece não nos pertence, nem herdamos dos nossos antepassados, tomamos emprestado às futuras gerações.

Não perder esse vínculo, parece ser o grande, se não, o maior desafio da educação, da instituição escola e de todos nós educadores/as, que aliados os segmentos sociais e aos poderes públicos precisamos redirecionar as nossas ações, proposições e visão acerca da nossa pequena trajetória por esse planeta e da grande contribuição que cada um pode dar desde já, na edificação de uma sociedade com bases sustentáveis.

Vamos lá, cada um no seu canto, no campo ou cidade, dando a sua contribuição significativa.

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, Mestre em educação Especial. | **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. | **COISAS do tempo** — Betina Astrid, Escola EB 1 de Foros de Vale de Figueira. Pascal Paulus, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela. | **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. | **ICULTURA 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?** — Coordenação: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da Escola Superior de Educação de Leiria e Rui Santiago da Universidade de Aveiro. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, Universidade Técnica de Lisboa. André Escórcio, Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Miguel Ángel Santos Guerra, Universidade de Málaga, Espanha. Otilia Monteiro Fernandes, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves. Xesús R. Jares, Universidade da Corunha, Galiza. Xurjo Torres Santomé, Universidade da Corunha, Galiza. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro. | **ERVA daninha e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **ÉTICA e educação social** — 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, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskeva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínia Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e crítico literário. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. João Teixeira Lopes, deputado do Bloco de Esquerda. Luísa Mesquita, deputada do Partido Comunista Português. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivoaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. | **POLAROIDs.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes 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 CIEE da FPCE Universidade do Porto. Roger Dale, e Susan Robertson, Universidade de Bristol, UK. Xavier Bonal, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissexto** — 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. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque — Espargo — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@aeportugal.com - tel 256 370 605

A Página respeita as variantes do português, do galego e do castelhano

De acordo com o seu Estatuto Editorial, a Página da educação utiliza os idiomas como forma de promover a aproximação entre os povos de língua oficial portuguesa e destes com os povos que usam as variantes do galego e do castelhano. Assim, os artigos de opinião são publicados na Página respeitando as várias variantes da língua portuguesa, do galego e do castelhano, usadas pelos nossos colaboradores e leitores. São traduzidos para português os textos dos colaboradores que utilizam, na sua escrita, outros idiomas.

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 2 Euros (IVA incluído) | **Tiragem do mês anterior:** 21.000 exemplares. | **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 — C — 2º andar — sala 2.5b — 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência France Press, AFP.** | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** — AIND

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

república
dos leitores

Nuvens cinzentas para o interior

IE / FN

No distrito de Bragança apenas um quinto (86 em 440) dos professores do Primeiro Ciclo do Quadro de Zona Pedagógica obtiveram colocação no concurso de necessidades residuais. Em anos anteriores estes quadros não eram suficientes para atender às necessidades e houve sempre necessidade de recorrer a contratados.

O que mudou?

Por um lado, as novas regras possibilitaram que muitos docentes colocados em escolas fora do distrito, mas bem graduados, pudessem obter colocação perto dos seus locais de residência, por outro assistimos ao regresso da prioridade de colocação aos docentes que concorrem ao abrigo das condições específicas, isto é, aqueles ou os seus ascendentes, a quem prestam apoio, terem uma doença. Contudo a principal razão do sucedido foi a concentração das escolas em pólos escolares que diminui a oferta de lugares. Esta realidade é particularmente visível nos distritos do interior, nomeadamente Vila Real e Bragança. Neste distrito encerraram 225 escolas (cerca de três quartos do total) fruto da reorganização da rede escolar.

A situação que poderia ter sido há muito tratada e faseado no tempo, sempre foi escamoteada pelos responsáveis locais e a administração escolar que usaram a estratégia da avestruz, fechando os olhos ao óbvio: a diminuição da população escolar tornava insustentável de ano para ano a manutenção de escolas com uma, duas, três crianças. Aqui chegados, resta a conjuntura de quadros sobredimensionados de pessoal docente para os quais não se vê solução à vista, isto é, o que se fará a tantos professores com vínculo laborar ao Estado?

Com a premissa de que esta solução de concentração de crianças em pólos escolares, poderá ter visíveis benefícios para os alunos, os mais importantes neste processo, se as condições prometidas se concretizarem a nível de instalações, condições e apoios pedagógicos acrescidos, não pode deixar de se fazerem duas reflexões.

Primeira, a situação de muitos profis-

sionais que vivem a situação com um misto de ansiedade e preocupação. Os quadros não vão poder renovar-se nos próximos anos, o que quer dizer que os putativos candidatos a ingressar na carreira docente terão de varrer o distrito das suas justas aspirações profissionais de nele poderem trabalhar. Aqueles que alimentavam a ideia de regressar ao seu distrito de origem e mantinham por aqui uma residência, terão de questionar seriamente a possibilidade de ir habitar definitivamente fora da região. Depois os que estão nos quadros já de si superlotados ficarão com mais dúvidas de trabalhar nas suas terras de origem, bem como a possibilidade, cada vez mais fundamentada pelo novo estatuto em fase de aprovação, de terem de trabalhar em quadros de zona pedagógica limítrofes, como sejam o Douro Sul (Viseu), Guarda, Vila Real também saturados.

Dirão os mais distraídos que tudo isto é irrelevante, é uma questão de classe, corporativista e que pouco importará aos bragançanos e aos portugueses os problemas de colocação de professores. Desenganem-se. É a região que fica sem quadros, com menos população, refletindo-se o facto em todos os outros sectores da actividade económica. Mais, o que se passa com os professores refletir-se-á brevemente em todos os outros sectores da administração pública, particularmente os municípios que têm os seus quadros de pessoal hiper saturados. As condições de rigor orçamental nas Finanças Públicas obrigarão também aqui ao redimensionamento dos quadros de pessoal.

Em segundo lugar, a reflexão necessária e consequente tem a ver com o desenvolvimento das regiões periféricas e o contínuo despovoamento das regiões do interior. O panorama dá uma ideia de irreversibilidade na desertificação humana e estes são sinais preocupantes para o futuro do interior. As aldeias nunca mais vão ser as mesmas e com o encerramento das escolas, encerra também uma das últimas esperanças para o mundo rural!

José Alegre Mesquita
Carrazada de Ansiães

45
a página
da educação
outubro 2006



IE / FN

Cristina Montenegro
Psicóloga, Brasil
mcristinamontenegro@
yahoo.com

Vou tentar resumir o que desenvolvo na Escola Carolina Patrício Educação Especial, para que conheçam uma experiência que – pelas pesquisas que fiz até agora – parece inédita.

Não costumo alardear o que faço, mas seria “além do humano” resistir à tentação de informá-los, para que conheçam – em primeiro lugar – a realidade sobre o potencial desse contingente humano, foco ainda de freqüente discriminação e preconceito.

Eu e os alunos chegamos Juntos a esse Projeto. Meu tema, como psicóloga, fora do consultório (nunca consegui me limitar a ele, daí a opção pela Pós em Sociologia) é a Identidade.

Para deflagrá-lo, comecei experimentando técnicas dinâmicas (com exercícios corporais, colagens, esculturas, música, etc.) que visavam às questões de Identidade Corporal.

Em seguida, trabalhamos ora as questões de Gênero (que apareceram como tema intermediário necessário), ora as Profissionais, foco principal combinado desde 2001.

O trabalho foi crescendo, e comecei (a pedidos) a trabalhar, também, as famílias dos alunos.

Como a maioria de amigos e conhecidos sabe, o principal foco de minha rotina profissional é a Identidade Masculina, mas não foi só por isso que deflagrei lá, a partir daquele momento, a Campanha pelo Apeitamento Paterno.

Se a identidade masculina e a paternidade são temas complexos na sociedade como um todo,

nas famílias onde nascem crianças com necessidades especiais a situação o é ainda mais .

Em Novembro e Dezembro de 2004 deflagrei novo desenvolvimento do Projeto inicial, que intitulei Projeto Meu Olhar, no qual pedi aos pais que trouxessem máquinas fotográficas para seus filhos trabalharem comigo; o Projeto ainda está em andamento, pois máquinas chegam até hoje, de alunos antigos, e de novos alunos que vão sendo matriculados.

Foram delimitados Temas.

Parte deles é desenvolvida comigo na própria Escola. Parte dos temas é desenvolvida com os familiares, em casa.

Tudo converge para que eles sejam estimulados a fotografar sua (deles) Visão do Mundo, e a comentá-la. A maioria já sabia usar a máquina fotográfica; os demais aprenderam; rapidamente.

As fotografias são reveladas, e enviadas para a Escola; a maioria das famílias envia os negativos e os comentários do aluno durante o processo das fotografias, como pedi a elas. O resultado seduz a todos que vêem. É feito um mural (muito modesto) com as fotografias de cada aluno, ilustrado com o texto dos comentários feitos, parte na Escola (comigo e os colegas), parte (quando é o caso) com os familiares.

Num dia previamente marcado, o aluno e sua família apresentam seu mural para os colegas, falando tudo o que consideraram importante sobre o processo e o que ficou ali registrado;

em seguida, os colegas “sabatinam” o aluno e sua família sobre o que foi apresentado.

O sucesso desse procedimento tem começado a levar algumas famílias a ir assistir a apresentação de outros alunos (que não seus próprios filhos), e os benefícios previamente aguardados do Projeto se multiplicam em novos e inesperados fenômenos de evolução comportamental de todos os envolvidos.

Em 2005, entrou em cartaz o filme “Do luto à Luta”. Nos debates que o acompanharam, surgiu, recorrentemente, uma questão: – “...Finalmente o Mundo está olhando para estas crianças especiais... mas ainda não sabemos como essas crianças especiais olham para o Mundo”... Começo a informar, a quem não sabe, que este registro começou a ser feito, sim!....

Gostaria de tornar públicas as (sempre surpreendentes) fotografias elaboradas por nossos (aproximadamente) 90 alunos, entre crianças e adolescentes (e alguns adultos), para que se comece a tornar – finalmente – público ...”o olhar deles sobre o Mundo”..., como foi detectado na reflexão deflagrada pelo filme citado, sem esquecer que neste contingente a identidade individual / singular também está obviamente presente!...

Este Projeto foi apresentado, a convite da FIOCRUZ, em seu Museu da Vida, na tarde do dia 19 de Maio de 2006, no evento “Mostra Curiosidade e Memória”.

Carta aberta aos governantes do meu país

Maria José
da Silva Oliveira
Educadora de Infância
Leça do Balio

Sou educadora de infância aposentada, com plena consciência de ter desempenhado a docência com toda a dedicação, zelo e competência ao longo de quarenta anos.

Não tenho a visibilidade pública de grandes personalidades como a pianista Maria João Pires e porventura de outros que tomando a mesma atitude, não a publicitaram, mas como cidadã que muito se orgulha dos seus compatriotas e da sua Pátria, tal como um filho que continua a amar os seus pais mesmo quando actuam de forma eventualmente errada, envergonhame do modo como os cidadãos são tratados (com excepção dos políticos), pela forma como o nosso país tem vindo a ser governado, ao longo dos últimos anos.

No domínio da Educação, é lamentável o que tem vindo a passar-se, verificando-se um verdadeiro atentado à pedagogia na formação e desenvolvimento das nossas crianças, especificamente das idades correspondentes ao grau de ensino que leccionei.

A aberrante má organização desta sociedade que “enjaula” os idosos em “Lares”, cerceando-lhes toda a participação social, não aproveitando a sua riqueza cultural e familiar, é a mesma que armazena as crianças dentro das Escolas durante longas horas diárias, obrigando-as a fazer deslocamentos de larguíssimos quilómetros à luz de falaciosos argumentos de pretensa socialização e ocupando-as com actividades orientadas sabe-se lá por quem.

Há algum tempo, ouvimos a Senhora Ministra da Educação dizer que as nossas escolas deveriam funcionar como uma organização (gostaria de saber quem a aconselha nas questões pedagógicas). É evidente que as escolas devem funcionar como uma organização mas de carácter pedagógico, nunca como uma fábrica ou, pior ainda, como um armazém! Querirá o governo recuperar a filosofia espartana de educação desinserindo as crianças da família, ignorando a importância da socialização primária? Não venham posteriormente lamentar-se do erro cometido! Desgostosa e conhecedora de muitos portugueses que partilham este mesmo sentimento, repetindo a história e com a corda ao pescoço, poderíamos talvez solicitar a Espanha o favor de nos governar.

Montra



EDIÇÕES ASA

O Mundo não é um Brinquedo

Pequeno tratado de saber-viver, para uso dos habitantes do planeta e dos seus educadores em particular

Philippe Meirieu / pp. 350

O livro é um conjunto de pequenos textos à guisa de crónicas que versam temas do mundo quotidiano tão simples e complexos como a ausência, a exclusão, o tempo, o contacto, o dinheiro, o exemplo, a dádiva ou as bonecas. Philippe Meirieu é um dos maiores especialistas franceses em questões educativas e dedica-se sobretudo à formação de professores.

O Arco-Íris das Ideias

As Técnicas e as Práticas da Criatividade

Maria Antónia Pires dos Santos / pp. 127



CAMPO DAS LETRAS

Desigualdades Sociais

Configurações - Revista de Sociologia

Vários autores / pp. 204

A substituição feminina nas zonas periféricas de fronteira no norte de Portugal, as mudanças no mundo laboral, a desigualdade social e a sua relação na saúde e na doença dos e/migrantes, a marginalidade urbana, a pobreza e a exclusão num bairro social algarvio, são alguns dos temas abordados entre os artigos que compõem este número da revista de sociologia Configurações, editada pelo Núcleo de Estudos em Sociologia e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho.

Perspectivar o Sujeito e a Racionalidade

Uma leitura pós-husserliana

Coordenação de Maria José Cantista / pp. 218

Subjectividade e Racionalidade

Uma abordagem fenomenológico-hermenêutica

Coordenação de Maria José Cantista / pp. 336



INSTITUTO PIAGET

Os Juizes na Mundialização

A Nova Revolução do Direito

Julie Allard e Antoine Garapon / pp. 117

"O direito tornou-se num bem intercambiável. Transpõe as fronteiras como se fosse um produto de exportação. Passa de uma esfera nacional para outra, por vezes infiltrando-se sem visto de entrada." Analisar o impacto desta mobilidade do direito, a par da internacionalização dos intercâmbios de juizes, na mundialização da justiça, é a proposta destes dois autores, Antoine Garapon, magistrado e Julie Allard, filósofa.

Para Onde Vão os Valores?

Direção de Jérôme Bindé / pp. 436

Da Epistemologia e Metodologia de Francisco Sanches, seguido de Que Nada Se Sabe

António Azevedo / pp. 198

A Minha Vida é Uma Memória

Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa

5º Concurso Poético/ Vol. XIII

Vários autores/ pp. 157



EDIÇÕES UNIVERSITÁRIAS LUSÓFONAS

Revista Lusófona de Educação 2006/07

Vários autores / pp. 200

"O discurso dos media ora apresenta a educação e a formação como a salvação da Pátria ora responsabiliza a escola e os professores de serem os principais responsáveis pelo laxismo nacional", escreve António Teodoro no editorial desta publicação. Nela se agrupam artigos sobre a reforma do ensino superior, o ensino profissional de jovens, a educação social e sobre as tendências e/ou movimentos pedagógicos no cenário educativo actual.



EDIÇÕES AFRONTAMENTO

Nação e Estado – Entre o Global e o Local

Organização Manuel Carlos Silva/ pp. 200

Os pais portugueses imigrados na Alemanha escolhem nomes alemães para os seus filhos, mas de fácil tradução para a língua portuguesa. O discurso colonial do Estado Novo também se desenhava nas tiras de BD da época. Nação-Estado é agrupa estas e outras ideias de vários autores em quatro grandes temas: Nação e Nacionalismo: Portugal e Galiza em perspectiva; Nação, Estado e Globalização; Migrações, Identidades Nacionais e Comunidades Migrantes; O Estado entre a União Europeia e os Poderes Locais.

Emergência e Consolidação dos Economistas em Portugal

Carlos Manuel Gonçalves / pp. 496

Monotonia Democrática e Diluição das Regulações Sociais

António Teixeira Fernandes / pp. 346



EDITORIA ESTANTE

Sócrates e Jesus: Esses Desconhecidos!...

(As Duas Revoluções Gêmeas)

Manuel Reis / pp. 263

"Não é hiperbólico afirmar que Sócrates e Jesus ocupam uma posição central na nossa civilização. As narrativas de paixão inspiradas pelas suas mortes deram origem ao alfabeto interior, aos reconhecimentos codificados de grande parte da nossa linguagem moral, filosófica e teológica. (...) É virtualmente impossível compreender a evolução do intelecto ocidental de Herder a Hegel, de Kirkegaard e Nietzsche a Lev Shestov, sem as presenças inspiradoras de Sócrates e de Jesus." É a luz da citação de "As Lições dos Mestres", de George Steiner, que se entende esta obra do humanista crítico Manuel Reis.

Livros da editora Profedições, Ida



O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses

Organização: José Paulo Serralheiro

Profedições / ISBN: 972-8562-14-5 / pp. 263 / Preço: 12 euros

Globalmente considerado, este livro poderá constituir um precioso auxiliar para situar a questão da formação de professores à luz do Processo de Bolonha. O seu mérito não reside apenas na pluralidade de perspectivas adoptadas e na complementaridade dos aspectos assumidos, mas também na qualidade da informação que veiculam e na seriedade da reflexão que proporcionam. O livro conta com a participação de vinte e três especialistas interessados no problema.



Uma revolução na formação inicial de professores

Amélia Lopes, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Rafael Tormenta e Rosália Rocha

Profedições / ISBN: 972-8562-23-3 / pp. 114 / Preço: 11 euros

A formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, nos últimos 30 anos, terá sido pedagogicamente mais elaborada e mais consistente no período revolucionário (1974/76 e de 1976/79). A actual formação inicial de professores mostra uma evolução positiva na sua componente científica, mas mostra também perdas na sua vertente pedagógica. Tais mudanças devem-se, possivelmente, a uma academização ou universitarização desta formação. Este livro pretende salientar as dimensões que caracterizaram a formação inicial no período revolucionário, tendo em vista possibilitar a integração de algumas das suas componentes nos actuais processos de formação inicial. O livro promove também, indirectamente, uma reflexão sobre a pedagogia no ensino superior.



A escola faz-se com pessoas

Undi N ta Bai?

Pascal Paulus

Profedições / ISBN: 972-8562-24-1 / pp. 324 / Preço: 12 euros

Pascal Paulus nasceu em Oostende (Bélgica) e formou-se como professor de ensino primário em 1977. Trabalhou, na sua terra natal, com crianças e adultos até 1986, quando se estabeleceu em Portugal. Desde então tem alternado a sua intervenção na escola do 1º ciclo com a formação de professores e a participação em projectos de desenvolvimento local. Pertence, desde 2005, ao quadro de escola da Escola Básica Amélia Vieira Luís, na Outurela.

O autor faz uma retrospectiva sobre a própria formação, fruto da interacção com outras pessoas em que os papéis de formador e formando se cruzam continuamente e onde a pedagogia institucional e a pedagogia do oprimido deixaram marcas. Encaminha para a história pormenorizada do seu primeiro ano de trabalho numa escola de bairro, no ensino público português. Relata, sob forma de diário, as angústias, as crises e os sucessos que sente como professor de um grupo de crianças com 7 e 8 anos de idade.

Crítico da escola castradora, defende uma intervenção educativa em que a construção de sentido permita às crianças aprender mais e melhor.



A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva

Amélia Claudina dos Santos Lopes

Profedições / ISBN: 972-8562-26-8 / pp. 143 / Preço: 12 euros

Neste livro, e neste ano em que se comemora o centenário de Agostinho da Silva, a autora apresenta-nos este pedagogo e cidadão do mundo face à Educação e à Cultura, sublinhando bem que não é seu propósito realizar uma análise exaustiva da obra agostiniana. Trata, todavia, duas vertentes fulcrais na obra de Agostinho, a educação e a cultura. Agostinho foi, na verdade, educador e teorizou sobre a educação, produziu cultura e teorizou sobre a cultura, especialmente a cultura portuguesa e brasileira. Amélia Claudina Lopes deixa-nos neste livro uma reflexão em torno da perspectiva pedagógica e cultural de Agostinho, do seu contributo teórico e prático para a educação e coloca em relevo a actualidade e o interesse para a teoria e a prática dos actuais educadores e professores do pensamento e da acção agostiniana.



Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente

António Teodoro

Profedições / ISBN: 972-8562-27-6 / pp. 101 / Preço: 10 euros

Na origem deste livro está um texto escrito, no essencial, entre 2000 e 2001 (e nunca publicado no seu conjunto por falta de tempo e disponibilidade), em resultado de um convite dirigido ao autor para participar num estudo sobre a «A profissão docente na Europa: perfil, tendências e desafios», conduzido pela Rede Eurydice. A sucessão de acontecimentos tendo os professores como centro, verificados no final do ano lectivo de 2005-2006, levaram o autor a tirar o original da gaveta (agora, em pastas no computador) e a torná-lo público, com o modesto propósito de contribuir para o debate sobre os desafios que estão colocados à profissão de professor, neste tempo em que a revisão do Estatuto de Carreira Docente marca a agenda de professores, sindicalistas e decisores políticos.

Novidades Profedições



Agostinho e Vieira

Mestres de Sujeitos!

João Barcellos e Manuel Reis

Profedições / ISBN: 972-8562-25-X / pp. 117 / Preço: 11 euros

Um Português. Um Filósofo. Um Anarco-Esotérico. Um Pesquisador. Um Poeta. Um Cidadão do Mundo. Agostinho da Silva é apresentado nesta obra como um homem de várias faces que só pode ser entendido no confronto de todas elas. João Barcellos e Manuel Reis são os autores deste livro que cumpre o propósito de despir a mensagem e a filosofia de Agostinho da Silva de preconceitos ideológico-culturais. Um livro para ser lido à luz da emblemática frase de Agostinho da Silva: "Não me interessa ser original, interessa-me ser verdadeiro."

COMPRA DIRECTA À NOSSA EDITORA: Os preços indicados são preços de capa nas livrarias. Os livros editados pela Profedições e pedidos directamente à editora têm os seguintes descontos: Publicados nos últimos 18 meses: 10% · Publicados há mais de 18 meses: 20% · **ENVIOS À COBRANÇA:** Custo da cobrança e portes de correio da nossa responsabilidade. · **Ver os nossos livros em <http://www.profedicoes.pt/livraria/>**

PARA PEDIDOS UTILIZE UM DESTES MEIOS: Rua Dom Manuel II, 51C – 2.º andar, sala 2.5 · 4050-345 PORTO · tel. 226002790 · fax 226070531 · livros@profedicoes.pt

PARA LIVRARIAS · CONDIÇÕES HABITUAIS PARA LIVRARIAS

Pedidos: LIDEL - Edições Técnicas, Lda. Rua D. Estefânia, 183 - r/c dto, 1049-057 Lisboa · Portugal · lidel@lidel.pt · tel. 21 351 14 43 (Departamento Revenda) · tel. 21 315 14 18 / 21 351 14 40 · fax 21 357 78 27

livros
divulgação

47
a página
da educação
outubro 2006



Cheveik e o capelão desembaraçam-se de uma visita desagradável

RECORTES

(Jaroslav Hasek, O
Valente Soldado Chveik)
Recorte e adaptação: José
Paulo Serralheiro

No jornal anterior relatamos a visita inesperada de um bem intencionado capelão militar. Desta vez Cheveik e o seu capelão são forçados a desembaraçar-se de uma visita desagradável.

Chveik abriu a porta a um cavalheiro entre duas idades, de cabelos grisalhos, direito como um l e de olhar muito severo. O aspecto exterior revelava teimosia e maldade. Rebolava os olhos ferozes, como se tivesse o encargo de destruir para todo o sempre o globo terrestre, para que não restasse dele senão uma pitada de cinzas no universo.

A linguagem era arrogante e seca, cada frase correspondia a uma ordem expressa.

— Não está? Foi ao café? Tenho de esperar? Pois bem, tenho tempo de sobra até amanhã de manhã. Quer dizer, portanto, que tem dinheiro para a taberna, mas nem um chavo para pagar as dívidas. E é isto um padre? Safa!

E cuspiu para o chão da cozinha.

— Oiça lá, não cuspa assim, se faz favor! - repreendeu Chveik, medindo de alto a baixo o insolente personagem com um interesse particular.

— Pois cuspirei tantas vezes quantas eu quiser, olhe, assim - replicou o cavalheiro, juntando o gesto à palavra. Em suma, é repugnante! Um capelão militar! Mas é simplesmente vergonhoso!

— Visto que o senhor pretende ter instrução - observou-lhe Chveik - trate de se desembaraçar do imundo hábito de cuspir numa casa que não é a sua. O senhor julga talvez que tudo é permitido num tempo de guerra como este? Vai fazer-me o favor de se portar como um homem bem-educado e não como um malandro. Trate de ser urbano, de falar com cortesia e de não se conduzir como um porcalhão. Compreendeu, espécie de besta civil?

O cavalheiro incorrecto levantou-se, agitado por um estremecimento nervoso, e bradou:

— Como é que o senhor se atreve a dizer-me isso. Eu não sou um homem decente? Então o que é que eu sou?

— Um suíno mal-educado - respondeu Chveik, fixando-o nos olhos. - Cospe para o chão como se estivesse no carro eléctrico, no comboio ou noutra lugar público. Nunca compreendi porque é que põem letreiros “É proibido cuspir”. Agora já sei, é por sua causa; deve ser um gabiru muito conhecido. Sucessivamente pálido e congestionado, o visitante expandiu-se numa avalanche de invectivas contra Chveik e o seu superior, o capelão militar.

— Já vomitou tudo? - interrogou tranquilamente Chveik, quando o visitante indecente declarou que “eram ambos uns pulhas; tal patrão, tal criado” -, ou tem mais alguma coisa a dizer antes de desandar pela escada abaixo?

Como o adversário se calasse para retomar fôlego e mais nenhum insulto lhe viesse ao espírito, Chveik considerou o silêncio como um convite para passar aos actos.

Abriu a porta, manteve o molesto visitante de maneira que visse o trajecto que tinha de percorrer e aplicou-lhe um pontapé no traseiro, cujo vigor teria causado inveja ao melhor jogador internacional de futebol.

O visitante maltratado passeava agora na rua, espiando o regresso do capelão.

Chveik abriu a janela e vigiava o passeante infatigável.

Enfim, o capelão apareceu e mandou subir o seu perseguidor para o quarto. Ofereceu-lhe uma cadeira e sentou-se na frente dele.

Enquanto Cheveik seguia para a cozinha, começou uma conversa muito animada entre os dois homens.

— O senhor procura-me por causa da letra, se não me engano? - interrogou o capelão.

— Sim, e espero...

O padre suspirou.

— Realmente, encontramos-nos muitas vezes em situações em que tudo o que podemos fazer é esperar. É bonita esta palavra esperança. Evoca duas outras: a fé e a caridade!

— Eu espero, senhor capelão, que a importância que me deve...

— Eu só posso repetir-lhe - interrompeu o capelão - que esta palavrinha “esperar” é necessária para nos amparar na luta pela existência. Veja, o senhor nunca perderá a esperança de ser reembolsado. É bonito ter um ideal, ser um homem de boa-fé, que empresta dinheiro a troco de uma letra e espera que esta seja paga na devida altura!

— Então, o senhor...

— Perfeitamente...

— É uma vigarice da sua parte, cavalheiro.

— Tenho a impressão de que um pouco de ar fresco lhe fará bem - insinuou o capelão. E, alterando a voz para ser ouvida na cozinha, disse:

— Venha cá, Chveik. Este cavalheiro deseja tomar ar.

— Declaro com obediência, senhor capelão, que já pus este cavalheiro no olho da rua...

— Ponha-o outra vez - ordenou o feldkurat. - Chveik não se fez rogado para obedecer a esta ordem com uma alegria maligna.

— Pronto, já está, senhor capelão - anunciou, fechando a porta - felizmente que o pusemos fora antes de ter tempo de fazer um escândalo.

— Está vendo, Chveik, o que acontece às pessoas que não veneram os padres - gracejou o capelão. Mas temos de nos preparar convenientemente para amanhã. Arranje uma boa omeleta de presunto e um grogue.

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