



08 Chamados para enganar o tempo

Manuel Matos, da Universidade do Porto, fala-nos de aulas de substituição, num quadro de voluntarismo e de demagogia, onde os pais e encarregados de educação são confundidos com clientes e tratados como eleitores teleguiados. Uma fatalidade para muitos professores, os que são chamados e lançados nesse espaço estranho das aulas de substituição. Chamados para enganar tempo.

09 Um, dois, esquerda, direita, volver...

Surpreendentemente, há gente que se reclama da esquerda e está preocupada em limitar a acção dos sindicatos, em promover cortes generalizados nos serviços públicos, nomeadamente na saúde e na educação, em considerar os trabalhadores da administração pública como os principais privilegiados do país, em advogar a criação de quadros de descartáveis humanos, em impor políticas de avaliação de desempenho destinadas unicamente a limitar a parte da despesa pública destinada aos salários, em defender uma política educativa agressiva e populista cuja consequência mais imediata será a destruição, quiçá irreversível, dos modos de funcionamento democrático das escolas portuguesas tão dificilmente conquistados...

20 As escolas 7/24 de conveniência

Com o tempo estarão abertas nos sete dias da semana e nas 24 horas do dia. Como as lojas de conveniência. Será uma caricatura do programa, em marcha, da «Escola a Tempo Inteiro». Para servir pais que são eleitores, enriquecendo os filhos nas horas a que será mais difícil ser pai. É um tema mais sério do que esta chamada sugere, para ler na página 20 (texto de Ariana Cosme e Rui Trindade) e no EM FOCO das páginas 22 e 23.

21 Certificação a certificar

Depois do rotundo fracasso do ensino recorrente e de outras medidas orientadas para a formação de adultos, o anunciado sistema Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) pode responder de forma inovadora, diversificada e contextualizada às necessidades do país. Desde que não seja apropriado por um núcleo de burocratas que analisam portfolios. Desde que seja um sistema transparente, responsável e incorruptível. Um sistema inteligente, flexível, dinâmico e prestigiado, que apoie as pessoas no desenvolvimento dos saberes e competências que não possuem e que lhes reconheça sem tibiezas as que já adquiriram. Ler reflexões de Domingos Fernandes, da Universidade de Lisboa.

31 Luandino: a crónica e a fábula

Aceitemos a sugestão de Leonel Cosme para a leitura do mais recente romance de Luandino, "escritor branco, por acaso oriundo de Portugal, que encarnou, como nenhum outro, o corpo e a alma de um nacionalista negro angolano" - "De Rios Velhos e Guerrilheiros - 1.0 Livro dos Rios". Porque a obra, de textura densa e "caleidoscópica", surpreende, seduz e perturba.

Cuidado com a língua

Dois olhares sem qualquer matriz irónica sobre uma nova terminologia linguística

Páginas 14 e 27



Confissões de dois jovens belgas licenciados a estagiar em escolas portuguesas

“Não há razão para os portugueses terem um tal sentimento de inferioridade”

Páginas 34 a 37



Completam-se em 22 de Janeiro próximo 25 anos sobre a data em que a UNESCO publicou a inspiradora Declaração de Grunwald sobre Educação para os Media (*). No documento, elaborado por um grupo de peritos reunidos naquela cidade alemã, começava-se por observar que muitas crianças passavam, já nessa altura, mais tempo a ver televisão do que a frequentar a escola. Esta realidade era assim analisada no documento em referência:

“Mais do que condenar ou justificar o inquestionável poder dos media, urge aceitar o seu significativo impacto e a sua difusão através do mundo como factos consumados, valorizando ao mesmo tempo a sua importância enquanto elemento de cultura no mundo hodierno. O papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento não deveria ser subestimado, tal como a função desses meios enquanto instrumentos ao serviço da participação activa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as respectivas obrigações na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos”.



IE / FN

No 25º aniversário da Declaração de Grunwald

Educação para os media: começar de novo

Um quarto de século depois, estas linhas orientadoras mantêm uma actualidade evidente. Sobretudo porque, apesar de todas as reformas e da frequente evocação de preocupações por parte de pais e educadores, muito pouco se fez em Portugal de consistente e sistemático nesta matéria. E, no entanto, ao longo destes 25 anos, é verdadeiramente impressionante o quadro das inovações tecnológicas e das mudanças nas práticas comunicativas. Basta referir a liberalização do audiovisual, a explosão da TV por cabo, os telemóveis, os videojogos e, sobretudo, a Internet e todos os media e ferramentas que no seu âmbito se têm vindo a desenvolver.

Neste novo contexto, a informação cresceu exponencialmente, mas não se promoveu a capacidade de a procurar, nela navegar de forma inteligente e útil, de a avaliar e verificar. Há mais informação, mas não é nada seguro que haja melhor comunicação. Mais preocupante: a educação para os media, neste espaço de tempo, foi frequentemente reduzida à sua dimensão tecnológica (como se fosse isso de que as gerações mais novas mais carecessem), mas num quadro em que raramente a tecnologia é convertida em tema de estudo e de análise. Grande é, assim, o risco, de fazer das escolas espaço ideal para a ampliação de mercados e de clientelas que os grandes grupos económicos das

Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) ambicionam. Perante estes enormes desafios – a que haveria que juntar toda a gama de novas ferramentas da chamada web 2.0 que abrem a possibilidade de todos tomarem um papel mais activo no ciberespaço – impõe-se aproveitar os 25 anos da declaração de Grunwald para relançar a educação para os media enquanto eixo estruturante da formação dos cidadãos.

A União Europeia, que tem tido uma actuação discreta neste terreno, tem aberta, neste momento, uma consulta pública (**) sobre o que tem sido e deveria ser, no futuro, a educação para os media. O contributo de todos os que se preocupam com a qualidade da formação para a cidadania deveriam agarrar esta oportunidade de fazer ouvir a sua voz na matéria e aproveitar para pressionar não apenas as autoridades de Bruxelas, mas também os responsáveis nacionais pela educação. De facto, a educação para os media não pode ser meramente entendida como a capacidade de aceder, analisar e avaliar a informação difundida através das diversas linguagens e dos diferentes meios analógicos e digitais. Importa saber contextualizar essa informação num quadro cultural mais vasto e aprender a tirar partido dela para as necessidades da vida e para a criação de cultura e de comunicação. Essa é uma tarefa de enorme alcance cultural e político a que urge meter ombros.

Manuel Pinto

Universidade do Minho

(*) Cf.: http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF

(**) http://ec.europa.eu/comm/avpolicy/media_literacy/index_en.htm

■ Erva moira

Venho simplesmente dizer

“Venho simplesmente dizer”, como o disse Natália Correia, “Que uma laranja é uma laranja. E comove saber que não é ave”. E mais. “(...) se o fosse não seriam ambas // uma só coisa volátil e doce // de que a ave é o impulso de partir // e a laranja o instinto de ficar (...)”.

Como é bom relê-la, nestes tempos frios e de chuva, no canto da louca da casa.

“(…) À maternidade da pedra // restituo a casa a levante // e o teu sorriso é navegável // sem rápidos de ciúme e sangue (...)” Também eu gostaria de me biografar em desenhos, à pena, “com a tinta da estrela polar”, desfolhando recortes de jornais velhos que tivessem ganho a cor tépida das estampas antigas.

“(…) respiram os móveis // um sossego de folhas de eucalipto”.

“Venho simplesmente dizer”, lembrando Natália, por exemplo quando cantada por José Mário Branco, que já nem lírios nem canivetes. Nem alma para ir à escola, nem honras de manequim, embora os nossos fantasmas continuem a ser ainda mais politicamente correctos e tão educados que já nem precisamos dos ombros deles para morrermos.

Este espaço – recordo – é apenas o pagamento de uma dívida à poesia. Ao rigor da palavra poética, à incomodidade.

Paro para reler Joaquim Namorado – Incomodidade. Como Álvaro de Campos também “pertencem a um género de portugueses que depois de estar a Índia descoberta ficaram sem trabalho”.

Venho simplesmente dizer que o único óbvio existente reside na poesia, como nesse “Ultraje ao Pudor”, do próprio Joaquim Namorado. “As mãos dos escultores te modelaram // nua // os pintores te pintaram // nua // os poetas te cantaram // nua // e os homens te amaram simplesmente // nua... // Mas Satanás vestiu-te // e lá tinha as suas razões...”

Agora, sem trabalho, com mais tempo, tenho a possibilidade de ler mais poesia e de me reter na minúcia e na sonoridade das palavras com que os poetas nos desvendam um imenso tantas vezes por identificar, ao nível do subconsciente. Que espaço é este que “a Página” desperdiça, todos os meses? Não é recorte de cor tépida, nem sépia. É apenas um pretexto para outro texto, que gostaria cada vez mais solto, mais louco... Poderia talvez ter escrito sobre a envolvente entrevista, do passado dia 23 de Novembro, da Judite de Sousa ao Rui Veloso... E também seria um espaço de poesia... Mas não escrevi.

Venho simplesmente dizer que talvez tente outras rimas, no ano que vem.

Júlio Roldão

Jornalista

Cavaco Silva iniciou entre nós a aplicação da doutrina neoliberal. No campo educativo, que aqui mais nos interessa, essa política traduziu-se na entrega dos muitos milhões de contos recebidos da União Europeia, para educação e formação, aos interesses privados. Dessa soma fabulosa de dinheiros não restou qualquer vestígio, qualquer infra-estrutura, a não ser algumas dezenas de pequenas e frágeis escolas profissionais e alguns processos judiciais inconclusivos. Apoiado por Roberto Carneiro, Cavaco Silva lavrou o campo onde pensou que medraria o ensino superior privado de excelência, capaz de deixar para as massas o velho ensino superior público. Mas a «sociedade civil» portuguesa é fraca e incompetente como se viu.

Sócrates e o PS, dão agora continuidade — também no campo educativo — a esta ambição neoliberal iniciada por Cavaco. O que um começou e quis fazer no ensino superior quer agora o outro completar nos ensinos básico e secundário. Sócrates e Cavaco comungam da mesma fé neoliberal e não acreditam que o sector público da educação possa produzir o «capital humano» que o seu modelo económico e social exige. Revelar-se-á o sector privado mais capaz nos ensinos básico e secundário do que tem sido no ensino superior? Não creio. Temo que no fim do processo, não sobre nem público nem privado competente. Restarão ilhotas de excepção para famílias de excelência, rodeadas por um sistema misto, público e privado, sem um mínimo de decência. Mas o ideário neoliberal não é o desenvolvimento de um sistema desigual?

A política do governo socialista insere-se no movimento internacional que aplica fielmente o que se vem designando por políticas neoliberais. A nova direita socialista partilha com as velhas direitas o conceito, lançado nos anos oitenta por Margareth Thatcher, de que não há outro caminho a não ser o que é indicado pelo receituário neoliberal.

As políticas neoliberais têm sido vendidas aos eleitores como «modernas» e «modernizadoras da sociedade». Como novidades. Imperativos impostos pelo desenvolvimento natural da economia e da política global. Mas, historicamente, o neoliberalismo é filho, e continuador, do velho liberalismo. Este surgiu e desenvolveu-se nos séculos XVII e XVIII cumprindo então um papel importante: rompeu e liquidou as monarquias absolutas. Estas estavam fundadas na ideia de que havia uma hierarquia social natural concedida pelo poder divino, e sustentada na concepção teocrática do poder (o poder vindo da divindade e não do povo).

Baseado na ideia de que os seres humanos são, por natureza, livres e iguais, o direito liberal rompeu com a ideia do direito divino dos monarcas e, portanto, com a hierarquia estabelecida. A submissão cega ao poder e à vontade do rei, foi substituída pela noção de direito civil, onde as leis [regras] valem para todos e a todos obrigam.

Este primeiro liberalismo pensou o Estado como um organismo activo na organização de toda a sociedade. O Estado, pouco a pouco, foi reconhecendo a todo o povo os direitos de cidadania e constituiu-se como órgão capaz de regular, melhorar e defender a vida dos cidadãos, competindo-lhe assegurar a todos a igualdade de direitos e deveres.

Mas desde cedo os interesses dos mais poderosos se sobrepuseram aos direitos da maioria. O Estado liberal transformou-se num instrumento ao serviço dos interesses egoístas dos mais poderosos. Permitiu lutas fratricida e a violência entre estados e nações. O desenvolvimento do «capitalismo selvagem», desregulado, originou crise atrás de crise, destacando-se destas a «Grande Depressão de 1919». Ainda antes da 2ª Guerra Mundial alguns países entenderam a necessidade de superar este liberalismo que colocava os interesses individuais acima do «bem comum».

Após a 2ª Guerra Mundial, alguns estados centraram a sua atenção sobre os interesses básicos das populações e sobre o seu bem estar. Até à década de 70 do século XX, a par de um surto de desenvolvimento, quer no plano das medidas sociais aplicadas nos países mais desenvolvidos, quer no plano dos princípios consagrados e aceites pela comunidade internacional, os direitos sociais, económicos, culturais e políticos dos povos desenvolveram-se.

A crise petrolífera de 1973 veio acentuar contradições da economia capitalista de então e baixar as taxas de lucro do capital. Foi neste contexto que surgiram pensadores monetaristas, de que se destacam Milton Friedman, nos EUA, e Friedrich August Von Hayek, na Grã-Bretanha, defendendo a ideia de que os Estados já não podiam manter o «estado social» desenvolvido após a 2ª Guerra Mundial. Em vez da garantia dos direitos sociais defendiam, na prática, o regresso a um liberalismo radical em que cada um tratasse de si e o Estado fosse reduzido apenas a um simples regulador de eventuais conflitos. O poder devia ser transferido do Estado, isto é, dos cidadãos, para o poder económico [eufemisticamente designado por «os mercados»].

Estas teorias ganharam força com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra e depois com a eleição de Ronald Reagan nos Estados Unidos. A queda da União Soviética favoreceu as condições sociais necessárias à implantação da nova doutrina.

Foi neste contexto histórico, aqui sumariamente descrito, que surgiu o que se vem designando por Neoliberalismo. Este não constitui um corpo teórico à parte da tradição liberal, mas radicaliza aspectos do liberalismo que os liberais clássicos manuseavam com cautelas e algum pudor. O Neoliberalismo é hoje a extrema-direita do liberalismo.

Simbolicamente, este novo liberalismo reproduz formas de poder que nos fazem lembrar as velhas monarquias absolutas de direito divino. Os novos reis [com vassallos em governos de muitos países] são os titulares dos poderes que governam o mundo. Também eles reclamam o poder absoluto por direito divino. Não em nome do Deus reconhecido pelo Vaticano, mas em nome do deus filho do mercado. O Estado é um obstáculo a este novo poder, como o são todos os que reneguem a nova religião. Por isso os neoliberais exigem «reformas» que desmantelem o Estado e disciplinem os rebeldes.

Sócrates e Cavaco unidos pelo neoliberalismo

Para o neoliberalismo, a sociedade ideal é constituída pela minoria de eleitos que manda, e pela maioria que lhe deve obediência. Esta nova religião, baseia-se na mais crua competição e no mais puro malthusianismo. Separar de acordo com a doutrina. Os bons dos maus. Com mérito e sem mérito. Os excelentes e os outros. Oficiantes da divindade, fiéis e infiéis. Os servidores do poder e a plebe. Os que dão a esmola e os que a recebem. Os cidadãos e a populaça, são alguns dos elementos estruturantes do novo paradigma «civilizacional». Um paradigma onde é fundamental que sejam poucos os chapéus e muitas as cabeças. De modo a que ter ou não ter chapéu não dependa da cabeça mas de ter o egoísmo bastante e a agressividade suficiente para lutar sem tréguas por um dos chapéus disponíveis. A desigualdade é a base em que assenta a nova doutrina. Será isto que o povo quer?

José Paulo Serralheiro



*A que se deve o sucesso da vossa economia?
“É simples, exportámos os economistas neoliberais”.*
(Arnaldo Bocco, director do Banco Central da Argentina)

Realizaram-se em Macau de 7 a 15 de Outubro de 2006 os primeiros “Jogos da Lusofonia” onde estiveram presentes 11 países, 710 atletas, 211 oficiais de equipa e 130 delegados técnicos. A comitiva portuguesa foi composta por um total de 158 atletas, o que constituiu a maior comitiva desportiva portuguesa de sempre no estrangeiro. Claro que quem pagou tudo isto foi Secretaria de Estado do Desporto, através dos recursos do erário público, com um financiamento público de 300 mil euros. Por isso, quando vemos o Comité Olímpico de Portugal, a expensas do Estado, a avançar para tal evento, somos levados a perguntar se mais uma vez, não nos estamos a lançar num empreendimento que pode dar satisfação a muitos dirigentes, alguns técnicos e um reduzido número de atletas, mas que pouco ou nada beneficia a generalidade do sistema desportivo, o desenvolvimento geral do desporto ou o país. Ou, pior ainda, que pode virar-se contra os próprios interesses económicos e políticos de afirmação de Portugal no mundo.

Assim, a questão fundamental que deve ser colocada é a seguinte: Para que servem os Jogos da Lusofonia?

A realidade responde-nos que a institucionalização dos Jogos da Lusofonia e a sua recente realização em Macau, que é hoje parte integrante da soberania chinesa, mais não é do que um muito útil e adequado instrumento ao serviço de uma estratégia geo-económica e geopolítica pró-activa de afirmação da China no continente africano, e muito especialmente em Angola e Moçambique, pelo que para atingir esse desiderato acabou de fazer um investimento de cerca de 16 milhões de euros na realização de um evento desportivo caracterizado pelas mais estranhas contradições. Qual o interesse da China em potenciar na época actual a ideia da lusofonia no mundo quando o mais natural seria fazer esquecer os 440 anos da presença colonial portuguesa? Que razões poderiam estar subjacentes a essa benevolência chinesa quando são conhecidos, em simultâneo, os modos e as formas de afirmação externa da China na cena política e económica internacional?

Não sejamos ingénuos. A China está neste caso dos Jogos da Lusofonia in-



IE / FN

Para uma teoria da conspiração Os Jogos da Lusofonia

teligentemente a utilizar o conceito de lusofonia para propósitos da sua política externa de afirmação conveniente nesse espaço geo-económico, sem que os dirigentes políticos e desportivos portugueses disso pareçam estar a retirar as devidas ilações. A China está tanto interessada em promover a lusofonia quanto Portugal está interessado em promover qualquer dialecto chinês. A lusofonia é um pretexto e o desporto um instrumento estratégico da maior eficácia.

Entretanto o que verificamos é que a China tem vindo a desenvolver uma estratégia económica de afirmação rápida e massiva em África que lhe permite vir a conquistar mercados que tradicionalmente “pertenciam” a empresas portuguesas. A China tem como objectivo atingir a cifra de 100 mil milhões de dólares de trocas comerciais com África em 2010. Para o efeito, acabou de realizar em Pequim a maior cimeira de sempre com países africanos (“Cimeira China-África”) na qual estiveram presentes 48 líderes destes países.

Por isso, para além dos discursos piegas acerca da defesa da língua portuguesa, quando hoje se realiza o balanço da primeira edição de uns Jogos onde se gastaram milhões, trata-se de saber até que ponto os dirigentes políticos e desportivos portugueses, de-

vido à endémica incapacidade para idealizarem estratégias e estruturarem prioridades de acção para o desporto, vão continuar a manter a política externa e de cooperação portuguesa condicionada e aprisionada por interesses privados e pessoais de uns tantos “dirigentes globetrotters”, incapazes de pensarem o desporto para além da sua “oportunistamente mentalidade turística”. Ou se, em alternativa, se consegue perspectivar estrategicamente a política desportiva nacional, de modo a perceber-se o real papel dos eventos desportivos de dimensão apreciável no contexto de uma estratégia de afirmação cultural, geo-económica e geopolítica do país, dando desse modo uma verdadeira dimensão estratégico-política ao desporto. É nesta perspectiva cultural e geo-económica e geopolítica que o Governo português devia olhar para os grandes investimentos que faz em matéria de políticas públicas no domínio dos grandes eventos, sob pena de estar a desperdiçar dinheiro e recursos necessários a outros sectores de prática desportiva.

Gustavo Pires

José Pinto Correia

Faculdade de Motricidade Humana
da Universidade Técnica de Lisboa

FOME ENVERGONHADA

Nova terminologia para classificar os americanos que passam fome

O governo americano introduziu recentes alterações à terminologia que classifica os mais de onze milhões de americanos que sofrem de fome como indivíduos dotados de uma “segurança alimentar muito reduzida”.

Segundo o relatório anual sobre a fome nos Estados Unidos, tornado público pelo departamento de Agricultura, em 2005 cerca de 35 milhões de cidadãos deste país tinham dificuldade em alimentar-se e 10,8 milhões passavam fome.

No ano anterior, a terminologia referia “insegurança alimentar com tendência para a fome” encontram-se este ano na categoria “segurança alimentar muito reduzida”.

Esta alteração provocou a ira das organizações americanas de luta contra a fome, que vêem na nova terminologia uma dissimulação da realidade.

“Existe uma tendência muito preocupante no sentido de adocicar as palavras”, diz Jim Weill, director do centro de Acção e Pesquisa para a Alimentação, uma organização com fins não lucrativos com sede em Washington. “No entanto, qualquer que sejam as palavras que se escolham, existem cerca de 35 milhões neste país que lutam para não morrer de fome”, explica Weill, concluindo ser “impossível esconder o facto de sermos um país incrivelmente rico que se debate com um problema desta natureza”.

Pela sua parte, as autoridades americanas defendem que esta mudança de terminologia se baseia numa recomendação das Academias nacionais, que aconselham o governo sobre matérias como as ciências e a medicina.

RC/Fonte:afp

■ Dia a dia

QUASE 60 POR CENTO DOS PORTUGUESES CONSIDERAM SINDICATOS “IMPORTANTES”

Os sindicatos têm uma imagem “globalmente positiva” junto da opinião pública portuguesa. Quase 60 por cento (...) consideram-nos “importantes para a defesa dos trabalhadores”. A percentagem de 58,7 por cento dos que acham os sindicatos “importantes” é claramente superior à dos 32,5 por cento que os consideram “pouco importantes” e dos 8,8 por cento que os encaram como “nada importantes”.

Público
03.11

SALÁRIO MÍNIMO TEM VINDO A PERDER PODER DE COMPRA

Os portugueses que em 2001 ganhavam o salário mínimo nacional conseguiam adquirir mais bens e serviços do que os que hoje também recebem como retribuição esse salário. (...) A degradação do salário mínimo nacional é também visível quando se compara a sua evolução com o que se passou em Espanha. Os 390 euros do salário português de 2001 (valor mensal multiplicado por 14 salários), tinham nesse ano um poder de compra semelhante aos 433 euros ganhos nessa altura pelos espanhóis (...).

Público
06.11

DESEMPREGO AFECTA MAIS OS DOCENTES

As profissões intelectuais e científicas, representam 26% do total de diplomados que estão sem emprego, seguem-se os docentes do ensino superior e secundário, com 20% e, por fim, as profissões relacionadas com ciências físicas, matemáticas e engenharias, com 12%.

Diário Económico
07.11

CGTP DIZ QUE ORÇAMENTO ESQUECE INTERESSE DAS PESSOAS

O secretário-geral da CGTP-IN, Carvalho da Silva, afirmou (...) que o interesse das pessoas está “ausente” no Orçamento de Estado (OE) para 2007. “Este OE coloca o enfoque nos cifrões e como a distribuição da riqueza é cada vez mais injusta, o interesse das pessoas está muito ausente deste orçamento”, defendeu.

Metro
09.11



IE / FN

Herrar é humano

Foi tal a insistência do meu neto, que não resisti a fazer-lhe a vontade. Aproveitei a interrupção da actividade lectiva da Páscoa, para o levar a conhecer uma escola. Em tempo de férias escolares, poupá-lo-ia à visão dantesca de um intervalo de aulas, onde o bullying já é uma fatalidade. Porém, as coisas não me correram de feição...

Primeira estação (ou não estivéssemos na semana santa...): um portão fechado, dois olhos inquisidores numa face carrancuda, e a interpelação feita numa voz ameaçadora:

— “*Que deseja? Estamos fechados!*”

Disse ao que ia, que era um avô, querendo satisfazer a curiosidade do meu neto, que queria ver uma escola por dentro.

— “*Lamento, mas a escola está fechada. Está tudo de férias. Só cá estão os senhores doutores do conselho directivo.*”

— “*Eu sei! – respondi – mas importa-se que dê uma voltinha pela escola? Não demoro!*”

— “*Só um momento, não saia daí, que eu vou ver o que se pode fazer*” — respondeu o do bunker. O Marcos estremeceu e abraçou-se à minha perna: — “*Ó avô, aquele senhor é polícia? Tenho medo, avô!*”

O que eu temia aconteceu. A primeira impressão foi de medo. A frágil representação que o meu neto teria de escola em nada corresponderia ao que ele presenciou. E, mesmo para um adulto que pense, é assustadora a ideia de as escolas se manterem fiéis ao paradigma da escola-presídio, adoptado pelas suas congéneres do século XIX, que, até na arquitectura, sejam conformes ao modelo de escola-caserna, que inspirou os seus diabólicos criadores. Enquanto cogitava sobre o conceito muito em moda de “escola integrada na comunidade” (uma das muitas tretas com que são enfeitadas as teses), sossegava o meu neto, falando-lhe de escolas que não têm portões fechados, nem vigilantes, nem obrigam ao uso de cartões magnéticos, para acessar aos seus mistérios. Ficámos esperando do lado de fora, até que o portão se abriu e o vigilante me pediu o bilhete de identidade. Entregou-me um cartão para pôr ao peito. Uma funcionária aproximou-se e avisou:

— “*A senhora doutora deu-me ordens para o acompanhar. Mas pede que seja breve a visita! Faz favor, por aqui...*”

E lá fomos levados, corredor após corredor, pela enfadada funcionária, cujo passo estugado o Marcos não conseguiu acompanhar. No meu colo, espreitando salas todas iguais, mesas alinhadas em filas voltadas sempre para o mesmo lado, ciciou-me ao ouvido: — “*Onde estão os meninos, avô? Onde estão os meninos?*”

la responder que era tempo de férias, mas não concluí a frase. O Marcos sobressaltou-se com o estrépito da campainha ressoando medonha pelos corredores desertos. Não havia aula, nem alunos, mas a campainha soava rotineira e absurda, como o resto. Em escassos minutos, estávamos de saída, cartão devolvido, portão fechado nas nossas costas. Menos tenso, o Marcos

ligou a máquina de fazer perguntas. Pergunta de criança não é como pergunta de adulto. Responder a adulto é fácil, mas um avô está proibido de mentir. As perguntas surgiam em catadupa e eu ficava constrangido, sem saber que dizer. Até que ele afogou a curiosidade num gelado de chocolate. E, enquanto o Marcos se lambuzava, eu reflectia sobre o drama dos directores que (só por ingenuidade) crêem ser possível dirigir uma escola a partir de um gabinete. Pensava em gestores escolares que tudo subvertem a uma lógica que esvazia as escolas de qualquer sentido. E que pensar dos professores que, passivamente, consentem que o absurdo se mantenha?

Conheço tantos educadores prenhos de sonho e bondade, gente que encontro, quando já penso não haver mais para encontrar, e que seriam bem capazes de inverter o destino da escola. Tanta bondade desperdiçada, tantos sonhos assassinados, que até dói!

Continuo sem entender por que razão muitas escolas erguem barricadas, quando as imperfeitas instituições que as inspiraram já denotam alguma abertura à sociedade. Vivemos ainda o tempo da proto-história da humanidade. Mas a demanda civilizacional já levou a que até mesmo nas prisões soprassem ventos de liberdade e que muitos quartéis já fossem transformados em pousadas para turistas. O que leva as escolas a fecharem-se na concha da auto-suficiência, a refugiar-se atrás de muros protegidos por guardas, como um condomínio fechado?

Temos escolas habitadas por excelentes profissionais. Porém, se alguns consentem que a degradação os degrade, outros desistem. Agito-os, desassossego-os, mas respondem: — “*Tens razão, é preciso mudar esta escola ensimesmada, que só produz insucesso, exclusão, violências... Mas eu tenho medo de errar.*”

A insegurança e o medo, sempre o medo! A idealização da profissão em contraste com a rudeza do seu exercício. Um exercício solitário. Uma solidão absurda. Mas o que quer que seja que um professor faça para afectar o status quo das escolas é positivo. Como diz o povo, em linguagem de gente, pior do que está não pode ficar. Portanto, faça-se! Erre-se! De preferência, aceitando os erros alheios como degrau para a transcendência.

O Rogers escreveu: “*quanto mais um indivíduo é compreendido e aceite, maior tendência tem para abandonar as falsas defesas que empregou para enfrentar a vida, e para progredir numa via construtiva*”. E um Marcos, que vive do outro lado do mar, perguntou-me: “*como pode estar a Escola enraizada no mundo de hoje – único ponto de partida para a transformação – e, ao mesmo tempo, inaugurar os valores, as práticas e as relações que já inauguram o mundo que almejamos construir?*”

A resposta é simples: errando. Errar, aceitar o erro (o nosso e o dos outros) é o caminho para uma possível redenção da Escola. Errar no duplo sentido da palavra: quer se trate de vaguear por caminhos incertos, quer signifique o des acertar, que fique a intenção e o reconhecimento de que “*errare humanum est*”.

José Pacheco
Escola da Ponte, Vila das Aves



IE / FN

O tempo das exuberâncias III

A exuberância do sagrado

Hoje, vivemos o tempo do exagero das formas e recusam-se ou evitam-se espaços e tempos vazios. Sobretudo, parece desejar-se a nomeação dos tempos, o seu registo visível. A vigilância é exercida sobre os tempos não regulados, sobre o consumo do tempo, sobre a obediência à organização do tempo. Ter tempo parece ser, hoje, o verdadeiro poder.

Os discursos produzidos sobre o tempo são diversos: «tempos mortos» (desde quando os existem na escola ou em outro sítio qualquer?); rentabilizar o tempo; ocupação plena do tempo; a escola a tempo inteiro.

Ora, sendo o tempo aquele que hoje exige o seu constante preenchimento, procura-se fugir ao que é vazio, ou fruído vaziamente, do ponto de vista institucional, menos do ponto de vista dos sujeitos. Parece até pretender-se uma certa redenção a partir da ocupação do tempo que se fragmenta em segmentos consumíveis pelos clientes, próprios de uma sociedade do consumo: os/as estudantes, as famílias e os/as professores/as. A que exigências sociais procura, então, responder a escola?

As matérias do despacho n.º 17387/2005 de 12 de Agosto estabelecem a organização do horário semanal dos/as professores/as. Estipula-se o tempo a prestar: 35 horas semanais que representam simbolicamente a transformação de um profissional reflexivo, cuja relação com o tempo sempre foi marcada pela complexidade do campo educativo, e reduzem-se os/as professores/as a profissionais executores que estabelecem uma relação empresarial com o tempo. Reifica-se a actividade em detrimento da praxis e esquece-se que o tempo sem horas lectivas não corresponde a horas de extravio, sem referências ao trabalho.

É nos contextos de tempos e espaço menos regulados que igualmente se organizam e mobilizam saberes que são estruturantes e actualizadores da profissionalidade docente. Reconhece-se, então, um movimento de intrusão que emerge pela tentativa de instituir padrões não compatíveis nem com o pensado, nem com o vivido ao nível individual e comunitário nas escolas. Esta organização instituída e compensatória do tempo pode provocar a morte de dinâmicas e de formas de organização locais.

Assim, a imposição de uma ordem a partir da morte de micro ordens organizadoras da vida na escola origina uma certa precariedade simbólica das competências. Esta precariedade operacionaliza-se no cumprimento de tarefas marcado por uma relação de exterioridade e de ausência de sentido. Mata-se a regularidade e a rotina que gera a confiança (Pais, 2002: 31) e emerge o ambiente inóspito à constituição de um profissional comprometido sobre o qual recaem mais do que nunca extensas expectativas sociais.

A excessiva regulamentação dos quotidianos, da forma comum de viver os dias nas escolas, o excesso da norma no sentido do controlo, só provoca o aumento da resistência por parte dos actores/as da escola: professores/as e alunos/as⁽¹⁾. Por outro lado, esta organização do tempo não lectivo é marcada pela inconsistência e a já reconhecida inoperância.

A racionalização do uso do tempo (Sennett, 2001: 26) parece ter como intencionalidade o controlo do imprevisível. Sendo o sagrado «a medida de urgência contra a desordem e o caos» (Pais, 2002: 52), que procura regular e controlar, a sacralização do tempo, por oposição ao profano, é talvez reveladora da ansiedade em gerir novas configurações decorrentes da transformação das sociedades contemporâneas e que se revelam igualmente em espaço escolar.

O tempo, enquanto realidade experiencial e subjectiva, se tem ele próprio uma natureza imprevisível deixa-nos à adivinhação o que no futuro desta matéria se espera.

Sofia Marques da Silva

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

(1) Claro que aqui estamos a falar do tempo do ponto de vista dos/as adultos/as e de alguma forma do tempo institucional, do tempo artificial (Mannoni, 2002: 33). O tempo institucional e a recriação desse tempo por adultos, professores e professoras é diferente da recriação realizada pelos alunos e alunas, principalmente porque são simultaneamente jovens figura que também vive do tempo livre e em registo de transitoriedade.

Referências Bibliográficas

Mannoni, Pierre (2002) «Souffrance Dite, Souffrance Tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre». In Jean-Oierre Pourtois ; Nicole Mosconi, (Dir.) Plaisir, Souffrance, Indifférence en Éducation. Paris : PUF. Pp.29-43.

Pais, José Machado (2002) Sociologia da Vida Quotidiana. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais/Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Sennett, Richard (2001) A Corrosão do Carácter: As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo. Lisboa: Terramar.

RELIGIOSIDADE

França é o país onde a religião tem menos importância no quotidiano

A França é o país onde a religião tem menos importância na vida quotidiana, revela um inquérito conduzido pela sociedade Angus Reid junto de vinte países em todo o mundo e publicado recentemente na revista Macleans.

Apenas 23 por cento dos franceses está de acordo com a afirmação "a religião é muito importante na minha vida quotidiana", seguidos de perto pelos britânicos e japoneses (24%) e pelos alemães (26%).

Do lado oposto, são os egípcios quem em maior percentagem responde afirmativamente à mesma questão (96%), seguidos pelos sul-africanos (89%) e pelos mexicanos (70%). Os Estados Unidos e o Líbano aparecem na mesma posição com 65 por cento. Para Craig Worden, vice-presidente da Angus Reid, estes resul-

tados mostram que para além das "tensões entre o Islamismo e Cristandade" existe uma outra linha de partilha religiosa no mundo. "A carta geopolítica desenha-se de uma forma crescente na direcção da divisão entre países laicos e religiosos", conclui Worden.

Este estudo de opinião foi realizado em vinte países entre o final de Setembro e o princípio de Outubro através de um questionário difundido através da Internet, ao qual respondeu um total de 5800 pessoas seleccionadas aleatoriamente. Os resultados finais foram ponderados em função das características demográficas e através do comportamento dos eleitores em cada país.

RC/Fonte: afp

■ Dia a dia

OE 2007 NÃO GARANTE SALÁRIOS A METADE DAS UNIVERSIDADES

As verbas do Orçamento do Estado (OE) que vão ser transferidas para as instituições de ensino superior não cobrem as despesas com pessoal em metade das 14 universidades e em cinco dos 15 institutos politécnicos públicos. A análise, que não contabiliza os aumentos salariais e os descontos que as escolas vão ter que fazer para a Caixa Geral de Aposentações, resulta da comparação entre o que o Governo pretende transferir em 2007 e o que está previsto ser pago em remunerações certas e permanentes em 2006.

Jornal de Negócios
13.11

SALÁRIO MÍNIMO REAL CRESCER ABAIXO DA PRODUTIVIDADE DESDE 2003

O salário mínimo nacional medido em termos reais (descontando o efeito da inflação) tem vindo a crescer abaixo da produtividade desde 2003. A perda de valor consecutiva registada em cada um dos anos levou a um diferencial acumulado face à produtividade de 1,8%.

Diário de Notícias
14.11

UM TERÇO DAS CHAMADAS DENUNCIOU AGRESSÕES FÍSICAS

Pelo menos três em cada dez docentes que contactaram a Linha SOS Professor, em funcionamento desde Setembro, admitiram ter sido vítimas de agressões físicas, situações de violência que ocorrem sobretudo no 1º ciclo, segundo um relatório divulgado pela Associação Nacional de Professores.

Diário de Notícias
14.11

DOCENTES CRITICAM CONTRATAÇÃO DIRECTA

As escolas vão poder contratar professores através de anúncios nos jornais em situações como a substituição de docentes de baixa ou para desenvolver projectos de combate ao insucesso. O novo regime já tinha sido apresentado em Julho, mas o documento só ontem foi enviado aos sindicatos. (...) Os professores temem que a medida abra portas ao amiguismo e à arbitrariedade.

Diário de Notícias
15.11

EXPERIÊNCIA DE VIDA DARÁ EQUIVALÊNCIA AO 12.º ANO

A partir do próximo ano, os adultos que tenham os estudos incompletos e pretendam obter um diploma do 12º ano, podem dirigir-se a um dos 60 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências dos 271 que já funcionam – e provar que têm aptidões profissionais equivalentes a esse grau de ensino.

Jornal de Notícias
16.11



IE / FN

O “internetês” na escola

O e-mail é telefone sem constrangimento, fax sem sinal de ocupado, secretária eletrônica sem balbuciar para o vazio. Mas me pergunto se não estou sentindo falta de receber uma longa carta, com aquelas páginas de caligrafia personalizada, bem selada, gordinha e quentinha a me esperar numa caixa de correio de verdade. Estamos ficando maravilhosamente infelizes. (Nei Lisboa, músico)

O tema de que o músico trata está relacionado com as transformações geradas pela tecnologia, que são cada vez mais rápidas e bruscas em nossa sociedade. Tais mudanças também têm afetado a forma como a língua escrita se manifesta, tanto em textos que circulam na internet, quanto em textos publicados pela mídia. A praticidade e a rapidez, proporcionadas pela tecnologia, mudaram parte da nossa cultura escrita: em conversas on-line e aliadas ao suporte eletrônico, passamos, de forma mais intensa, a utilizar abreviações, poucas letras, muitos símbolos, palavras-chave. Ao observarmos tal linguagem, podemos comprovar que essa forma de escrever ultrapassa as telas dos computadores ou dos telefones celulares. Mas, de que maneira essa cultura escrita está ultrapassando as fronteiras do ciberespaço? Tais mudanças têm afetado ou colocado em risco o uso da norma padrão valorizada na escola e na sociedade letrada?

Em estudo que uma das autoras fez sobre o uso do internetês na escola, um dos objetivos foi analisar quem são os sujeitos que utilizam essa linguagem, por que o fazem, onde e com quem se relacionam. Tais análises aproximam a pesquisa das discussões realizadas no campo dos Estudos Culturais em Educação. A pesquisa coletou e analisou todos os textos produzidos, durante o ano de 2005, por alunos (internautas) do Ensino Médio, em uma escola particular da região metropolitana de Porto Alegre (RS, Brasil), a qual se propõe a ensinar a norma padrão da língua falada e escrita. (Castro 2006) No desenvolvimento da pesquisa, procurou-se identificar, inicialmente, qualquer ocorrência do que se chamou de “internetês” durante as atividades de ensino de língua portuguesa e, em seguida, investigou-se a escrita dos mesmos alunos em conversas on-line, informais, realizadas através do Messenger. Constatou-se, então, que o uso do internetês, por parte de estudantes internautas em fase de escolarização, provoca mudanças na sua relação com a língua escrita e promove diferentes tipos de relação com as mesmas pessoas. Isso ficou evidente pela forma escrita utilizada pelos alunos em ambientes e/ou situações diferentes. Sempre que a escrita era submetida à avaliação, apresentava um cuida-

do formal por parte dos estudantes. No entanto, em situações informais como em um bate-papo on-line, por exemplo, o internetês era utilizado com diferentes interlocutores, até mesmo com a professora de português.

Constatar que eles dominam e sabem utilizar a língua portuguesa de diferentes formas não traz novidades aos docentes de língua materna. Entender o porquê de eles agirem dessa forma sim. Para tanto, Castro (2006) elaborou uma entrevista com os mesmos participantes da pesquisa, no intuito de entender se a participação em comunidades da internet através da linguagem própria do ciberespaço pode caracterizar, inventar ou constituir novas identidades. A partir da análise das entrevistas, foi possível perceber que os estudantes têm consciência de que a língua é passível de diversos usos, de que quem constrói a língua são os usuários, de que as normas, por mais rígidas ou flexíveis, estão por toda parte e que elas devem ser seguidas para que sejamos aceitos em determinados grupos. A pesquisa sublinhou e considerou relevante a discussão, na escola, dessas novas formas de uso da língua, tanto escrita quanto falada, contextualizando os diferentes e possíveis usos da mesma. Além disso, considerou-se necessário compreender, a partir da pesquisa realizada, a posição de alunos/as e professores/as, a questão da autoria, do endereçamento, dos objetivos dos textos e, especialmente, do momento histórico e social em que vivemos. Tal compreensão torna-se emergente, na escola, em especial nas aulas de língua portuguesa. Na crônica “Amor só de letras”, Mário Prata pondera: E descobri, muito feliz da vida, que nunca uma geração de jovens brasileiros leu e escreveu tanto na vida. Se ele fica seis horas por dia ali, ou ele está lendo ou escrevendo. E mais conhecendo pessoas. E amando essas pessoas. Jamais, em tempo algum, o brasileiro escreveu tanto. E se comunicou tanto. E leu tanto. E amou tanto. Diante dos resultados apresentados, a hipótese mais distante de todas é justamente aquela de que os usos da norma padrão vão desaparecer. A mais provável é a de que ainda seremos surpreendidos muitas vezes, em razão das modificações a que todas as línguas estão sujeitas, especialmente aquelas que têm contato com o avanço das estruturas tecnológicas.

Fernanda Castro
Lodenir Karnopp

Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Bibliografia

CASTRO, Fernanda. Navegadores na Escola: Identidade Cultural em Tempos de Internetês. Canoas: ULBRA, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, 2006.

PRATA, Mário. Amor Só de Letras. Disponível em: <http://www.marioprataonline.com.br/index3.htm>



IE / FN

Foi na fase em que as aulas de substituição atingiram o auge da indignação que aquela expressão se tornou um recurso sistemático na boca daquela professora à hora em que saía de casa para a escola: “Deus queira que não me chamem”. Mais que a fórmula propriamente dita, era a carga expressiva, entre a fatalidade, a sujeição e a descrença, o que mais impressionava naquela imprecação. Imprecação parece, na verdade, ser o termo certo para definir a atitude e a disposição que acompanhavam a professora no momento em que se dirigia para o local de trabalho de todos os dias. Imprecação – lembre-se – é simultaneamente uma prece que se eleva e uma praga que se roga; uma invocação a que se recorre quando se está entre o abandono e a impotência; um esconjuro que se solta, quase em surdina, perante uma ameaça que não se é capaz de identificar e não se sabe evitar..

Aulas de substituição

”Deus queira que não me chamem...”

“Deus queira que não me chamem” Que ameaça é esta? Que há de tão repulsivo neste chamamento?

A carga simbólica que há nesta expressão merece uma aproximação, um exame mais detalhado e atento de modo a poder surpreender-se o que se esconde para lá dos seus limites explícitos...

Começemos por aquele “que não me chamem”. Note-se, em primeiro lugar, que quem “chama” não tem rosto. É alguém que sai da massa anónima de funcionários para cumprir o seu turno e assoma à sala de professores de lista em punho para ler, mecanicamente, a sentença.. E “chama”; isto é, proclama publicamente o “meu” nome perante quem quer que esteja em roda e o nome assim “chamado” ganha uma sonoridade tal que não se poderá jamais simular que não se ouviu ou que não se tem aquele nome, quando mais se desejava não tê-lo. “Chamar” já não é, então, chamar, – aproximar o nome duma causa amiga, – mas, ao contrário, expor a vida

(ou simplesmente a figura?) à contingência do acaso, onde tudo pode acontecer, menos o auto-reconhecimento de si. Ser “Chamado” é, assim, experimentar a sensação de ser lançado num espaço estranho, claramente mais estranho que aquele da primeira aula com os “meus” alunos, onde é possível programar a aventura dum tempo que vai ser “nosso”. Aqui, trata-se apenas de enganar o tempo que não é de ninguém e está caprichosamente dependente de que “me chamem”. É este capricho, esta margem de indeterminação e de acaso que só Deus pode resolver. Então, “Deus queira que não me chamem”.

Afinal – note-se em segundo lugar – o que poderá impedir Deus de me ser propício, se o reino do arbitrário, do improviso e da irresponsabilidade não tem limites?. Já que não se pode esperar nada da pedagogia, da ciência política, da justiça, da negociação, sequer do bom senso, valha-nos um pouco a benevolência divina...

Esta é um pouco a caricatura possível para uma medida que contribuiu largamente para humilhar, desnecessariamente, a classe profissional dos professores, em alguns aspectos de forma irreparável, quando, na verdade, poderia ter sido ob-

jecto de uma verdadeira “revolução silenciosa” dentro das escolas. Bastava para isso que tivesse havido menos voluntarismo, recusa frontal da demagogia, adopção sistemática de tacto político e de sentido da oportunidade e, sobretudo, uma política de verdade e de responsabilidade face aos pais e encarregados

de educação que não devem ser confundidos com clientes, nem necessariamente tratados como eleitores teleguiados. O tempo das aulas de substituição exige uma discussão profunda no interior das escolas e os professores serão os primeiros interessados nessa discussão se puderem fazer vencer a ideia que não se pretende mais do mesmo, mas uma intervenção profunda e significativa na formação complementar dos currículos existentes, através de actividades que valorizem as dimensões estética, artística, cívica e cultural, promovendo a iniciativa, a auto-organização, a capacidade de realização e intervenção juvenil no mundo escolar e comunitário.

O recuo admitido ultimamente nessa matéria pelo Ministério relativamente às medidas desastrosas do ano anterior, sendo um sinal de algum bom senso, estão ainda longe das potencialidades que as actividades de substituição comportam em si. Será, apesar de tudo, um pequeno passo nesse sentido? Gostaríamos de pensar que sim.

Manuel Matos

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

IMIGRAÇÃO

Imigração contribui significativamente para o crescimento da economia espanhola

De acordo com um estudo do governo espanhol, os imigrantes contribuíram de forma significativa (entre 30 e 50 por cento) para o crescimento da economia do país ao longo dos últimos dez anos, o que permitiu reduzir a alta taxa de desemprego que a caracterizava. O número total de imigrantes em Espanha, que nos últimos seis anos cresceu mais de 400 por cento, está actualmente calculado em quatro milhões de cidadãos para uma população total de 44 milhões.

“Aqueles que pensam que a economia espanhola tem pouca margem de crescimento ainda não compreenderam o fenómeno migratório”, afirma Miguel Sebastian, autor do estudo.

O documento estudou os efeitos da imigração no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), no rendimento médio por habitante e o seu impacto sobre as finanças públicas e o défice externo. “A percentagem da imigração no crescimento do PIB (...) varia entre os 30 por cento ao longo da última década e os 50 por cento nos últimos cinco anos”, sublinha o estudo.

O responsável espanhol lembrou ainda que “os imigrantes contribuíram para a criação de perto de 50 por cento dos novos empregos desde 2001 e descontam anualmente algo como 23 mil milhões de euros para as finanças públicas, o que representa 6,6 por cento do orçamento do Estado”, disse Sebastian.

RC/Fonte: afp

■ Dia a dia

FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS COM VÍNCULO PRIVADO SÃO 40 MIL

Cerca de quarenta mil dos 568 mil funcionários públicos existentes no país têm vínculo laboral igual ao do sector privado (contrato individual de trabalho) mas “o objectivo é alargar progressivamente essa realidade”, revelou (...) o secretário de Estado da Administração Pública, João Figueiredo.

Diário Económico

16.11

GOVERNO CONTA REDUZIR EM 5000 O NÚMERO DOS CONTRATADOS

Maria de Lurdes Rodrigues garantiu (...) na Assembleia da República, que o Governo não pretende colocar professores na lista dos supranumerários. Contudo, admitiu que o Ministério da Educação espera reduzir em cerca de 5000 o número de professores contratados, no próximo ano, estando a preparar um “projecto de reconversão profissional dos docentes com horário zero”, cerca de 2000.

Semanário

17.11

HORÁRIOS ALARGADOS GERAM PROBLEMAS EM TODO O PAÍS

Escolas sem actividades extracurriculares ou com a oferta limitada a poucos alunos, furos, faltas de monitores e ausência de apoio para alunos com necessidades especiais. As queixas sobre os prolongamentos de horários no 1.º ciclo surgem de norte a sul. O Ministério da Educação diz que decorre uma fase de avaliação e que os problemas detectados serão resolvidos

Diário de Notícias

20.11

AUTORES CONTRA NOVA TERMINOLOGIA GRAMATICAL

José Saramago, Vasco Graça Moura, Eduardo Prado Coelho e Maria Alzira Seixo são quatro dos nove nomes que pedem a suspensão imediata da aplicação da nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS), que prevê a actualização da nomenclatura gramatical portuguesa. O abaixo-assinado (...) é dirigido à ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues. Para os signatários, entre eles alguns professores de Linguística e Literatura, a TLEBS é “incorrecta e abstrusa, inadaptável a certos níveis etários e ocasionadora de graves dificuldades de aprendizagem, molestação da língua, formação de deficientes modelos de pensamento”.

Público

21.11



IE / FN

A tradicional divisão entre esquerda e direita, ainda há bem pouco tempo inquestionável, parece hoje uma questão do foro museológico. Apesar do impacto que a queda do muro de Berlim e do alegado colapso do marxismo-leninismo tiveram nesse processo de superação ideológica que alguns têm designado por «fim das ideologias» e outros por «pensamento único», colapsando igualmente a polaridade estabelecida após a Segunda Guerra Mundial entre dois mundos aparentemente antagónicos, tem sido a direita a afirmar a necessidade do que designa por refundação ideológica. De facto, parece haver razões para tal empreendimento, pois a «esquerda» tem vindo a adquirir uma hegemonia política e ideológica tal que nem os mais impenitentes optimistas de esquerda alguma vez poderiam imaginar. Vejamos alguns exemplos dessa hegemonia. Durante a década de 90, um espectro assolou a Europa: a maioria dos países que integravam a UE passaram a ser governados por partidos socialistas, após uma década de governação ultra-liberal nos principais países de expressão anglo-saxónica, liderados pelos EUA e, sobretudo, pelo Reino Unido. A resposta às políticas neoliberais, caracterizadas pelo violento ataque ao Estado Social de Bem-Estar, ao mundo do trabalho (privatização, deslocalização de empresas, flexibilização laboral e precariedade generalizada), foi mais neoliberalismo, agora promovido por forças que continuaram a afirmar-se como de esquerda.

A financeirização da economia, a mercantilização dos principais serviços públicos, a deslocalização das empresas, o ataque aos sindicatos, a precarização das condições de vida e de trabalho e o aumento do desemprego passaram a constituir as principais linhas de orientação desses governos ditos de esquerda. A au-

A refundação da direita e o mito da hegemonia da «esquerda»

sência de uma alternativa ao modelo de desenvolvimento capitalista iniciado na década de 80, a chamada TINA (There is no alternative), formulada por Margareth Thatcher e conhecida, sugestivamente, como Consenso de Washington, parece adquirir uma validade que poucos estavam dispostos a admitir, nomeadamente os diferentes partidos socialistas quando na oposição. “Fora da globalização não há salvação; dentro da globalização não há alternativas”, dizia-nos Fernando H. Cardoso, antigo presidente do Brasil, considerado por muitos como um inquestionável homem de esquerda. Recentemente, fomos surpreendidos com mais duas notícias sobre este poder incomensurável da «esquerda» que estávamos longe de suspeitar: a primeira sugeria-nos que a invasão do Iraque teria sido motivada pelo fervor democrático dos conselheiros políticos da actual administração americana, reconhecidos neoconservadores mas...de esquerda! A segunda, concebida por mais um destacado «neoconservador de esquerda» da nossa praça (o director do Público), apresenta-nos Milton Friedman (recentemente falecido), insuspeito ultra-liberal e inspirador das políticas económicas mais agressivas produzidas no último quartel do século XX, como um destacado humanista, tendo feito, em sua doura opinião, mais pelos pobres e excluídos que todos quantos se afirmam de esquerda, juntos!

Entre nós, a propósito da governação socialista que nos tem assolado no último ano, temos assistido à emergência de uma parafernália de artigos de opinião de (até há um ano) insuspeitos homens de esquerda, todos eles indignados ante a perspectiva do referido governo poder ser catalogado como de direita. É assim que Prado Coelho e Vital Moreira nos surgem como os novos paladinos de uma esquerda preocupada em limitar a acção dos sindicatos, em promover cortes generalizados nos serviços públicos, nomeadamente na saúde e na educação, em considerar os trabalhadores da administração pública como os principais privilegiados do país, a advogar a criação de quadros de descartáveis humanos, políticas de avaliação de desempenho destinadas unicamente a limitar a parte da despesa pública destinada aos salários, a defender uma política educativa agressiva e populista cuja consequência mais imediata será a destruição, quiçá irreversível, dos modos de funcionamento democrático das escolas portuguesas tão dificilmente conquistados (como Fátima Antunes sublinhou no último número de A PÁGINA da Educação).

Com uma «esquerda» deste tipo, não admira que a direita dita clássica se encontre em acelerado processo de crise identitária, pois sente-se (legitimamente) desapossada dos principais elementos que sempre a caracterizaram. A partir deste cenário, a questão que verdadeiramente se coloca é a da reinvenção da esquerda. À Direita o problema parece ser, apenas, a alternância na governação, como os EUA amplamente comprovam.

Manuel António Silva

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

masilva@iep.uminho.pt

Os meus há muito tempo alunos dos primeiro e segundo anos do primeiro ciclo poderão ainda lembrar-se de como, com uma frase do género “O Diogo comeu o bolo.”, nós brincávamos dias a fio: tirando “O Diogo” e pondo “O cão”, ou “O Manuel”, ou “O armário”, ou ainda “A Marta”, “A Filipa”, “A gata”; substituindo “comeu” por “trincou”, ou “engoliu”, ou “lambeu”; e “o bolo” por “o biscoito”, “o peixe”, “a carne”, ou “a fruta”; e ainda de como, jogando com as possibilidades de conexão sintáctica e semântica, nos divertíamos com a irreverência de frases do tipo “O biscoito comeu o cão.”, que nos permitiam construir histórias da mais espontânea (e bela) ficção, ou textos de inegável cariz pragmático, muito sérios e de enorme funcionalidade, ou desencadear outras formas de expressão.

Os meus alunos de 9º ano recordam bem como, antes de aprendermos a classificar proposições de “Os Lusíadas”, passámos horas, com leitura expressiva, com fichas ou jogos de trabalhos em grupo, ou simplesmente num apego colectivo aos rabiscos no quadro negro, a “estripar”, “esboroar”, “retalhar” e recompor, num trabalho de patchwork, aquelas “colchas” nas suas imensas superfícies e profundidades que são as frases do poema nacional.

Só depois de tudo isto, em qualquer um dos ciclos, se aprendia a nomear, a “catalogar”, para que o pensamento pudesse estruturar-se melhor, de acordo com determinada lógica classificatória. Isto sem deixar de se apreender muito bem os conceitos (o sujeito, o predicado e o complemento directo, nos últimos anos do 1º Ciclo – concepções difíceis para quem tem 8 ou 9 anos; ou as conjunções e as orações subordinadas, no 3º Ciclo - não menos problemáticos para quem tem 13 ou 14 anos). Não nego aqui a memorização como forma de aprendizagem, importante pelo menos nos dois primeiros ciclos; nem o valor estruturante das nomenclaturas gramaticais, se se respeitar a capacidade de abstracção dos jovens, de acordo com o seu nível etário.

Os meus alunos dos Complementos de Formação da Escola Superior de Educação (ESE) do Porto, professores do 1º Ciclo, sabem bem que sempre tentei transmitir-lhes a ideia de que é mais importante ensinar os nossos alunos a pensarem por si sós do que “transferir” para as suas cabeças tudo o que o Ministério da Educação (ME) exige. Desenvolvendo competências de compreensão e de expressão, aprendendo que não há verdades absolutas, dominando a capacidade de criticar coerentemente e descobrindo que a democracia, de acordo com os contextos, pode ter significados tão diferentes.

Sou contra uma cultura que, dizendo-se gramatical, é “academizante”, fechada em si mesma para constituir assunto para testes e exames, sem nunca avaliar qual a verdadeira formação dos jovens para o exercício da expressão verbal no quotidiano (para não falar nas outras), oral ou escrita.

Esta cultura que pretende ser, mas não é, académica enquadra-se sem dificuldade no protótipo de certa cultura da ligeireza, onde se inserem a moda, a comunicação rápida, a falta de tempo e de espaço, ou onde conceitos como qualidade, competitividade, ou excelência se concebem em função de qualquer recompensa como um carro novo, uma piscina ou uma passagem no exame de determinada disciplina. Criar o verdadeiro interesse e o desejo pela aprendizagem ao longo da vida, a motivação e a busca de capacidades para resolver problemas, parece não interessar; porque se quer que outros, nesta sociedade de “cibermediamilionários”, resolvam por nós. Há quem goste de línguas de bacalhau, ou de linguíça, ou de línguas de gato. Mas eu, nestes campos da didáctica e da pedagogia continuo a optar, sem precisar ser língua-de-trapos, pelas línguas de “perguntador”, para que se questione o Mundo em que vivemos.

Por isso não percebo a ideia de impor uma Terminologia Linguística para os Ensino Básico e Secundário que muitos dos docentes ainda não conhecem e inadaptada à cultura da maior parte dos jovens que temos. Não deixa de ser louvável o trabalho dos linguistas, dinamizados pelo ME e pela Associação de Professores de Português (a experiência durante três anos, um CD-Rom, alguma formação) que procuraram fazer o que desde 1967 não era feito e, pelo contrário, ia sendo desestruturado em imensas tendências. Claro que há os problemas da formação e da resistência à mudança dos professores. Mas parece que há ainda muito a fazer.

Por outro lado, lembrarei ainda os meus alunos de Português e Ensino do Português I, do 1º ano da ESE, da formação inicial. Eles, já com 18 anos ou mais, sabem

**Se o Pai Natal tivesse Língua,
não havia prendas p’ra ninguém!**



IE / FN

bem o que passámos para que fossem apreendidos conceitos complicados da Linguística, especialmente da Pragmática, como, entre outras, as noções de performativo e constativo, a doutrina das infelicidades de Austin, os tipos de actos ilocutórios, as pressuposições e as implicaturas, ou a força ilocutória dos actos directivos.

Agora querem meter tudo isto na cabeça dos jovens do Secundário. Basta olhar para os manuais e para as novas gramáticas. O problema reside sempre na didáctica. Se se trabalhasse os textos, co-textos e contextos e se tratasse depois a nomenclatura com cuidado... ainda acreditava. Mas assim... Bom era que os jovens dominassem a Língua. A Portuguesa. Com a confusão que para aí vai, se o Pai Natal tivesse Língua, não havia prendas para ninguém!

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

UM AMIGO DE NATAL

A 15 de Dezembro, o João, ar cabisbaixo quase a tocar o tapete, entrou no Executivo preso à mão do empregado.

A acusação, na voz de corneta do sr. Olimpo, podia ter-se ouvido em toda a escola:

— Este aluno atirou as meias do Luís pela janela, no vestiário! E é impossível recuperá-las!

O vento batia à janela instigando o castigo e a chuva contribuía para que imaginasse os pés gelados do companheiro nas duras botas.

Retirado o sr. Olimpo, o João pespegou os olhos no chão e nunca mais de lá os tirou. Poço calado. Sem alocação não havia hipótese de sentença; telefonou-se à mãe, que falou com ele: nada; o professor de Educação Física pouco sabia; o delegado de turma, verdade ou mentira, não tinha visto. E o João, com o afinco de há uma hora atrás, olhos no mesmo ponto sagrado.

Só então me lembrou a vítima. O Luís entrou, com umas sapatilhas encharcadas que não teriam a sola toda.

Desta vez, deixei a voz ecoar:

— Então por que é que este malandro te deitou as meias fora?

Olharam um para o outro, maravilhados. Nos olhos esbugalhados do Luís, duas lágrimas límpidas e enormes:

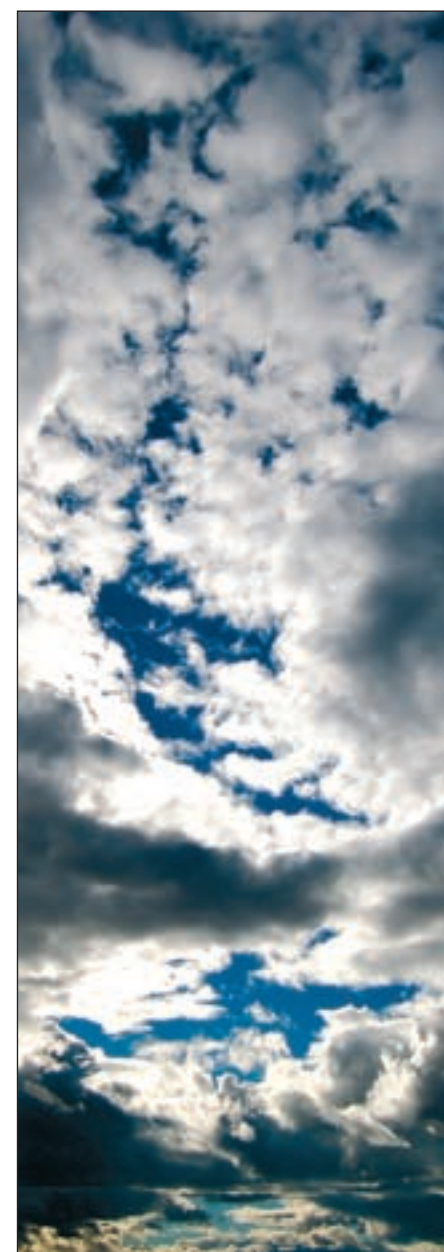
— Fui eu que lhe pedi, tinham uns buracos enormes. Mas não queria que a minha mãe soubesse...

E os lábios do João esgueiraram um sorriso de bravura. Tinha sabido guardar com firmeza o segredo de um amigo. Tomaram muitos adultos! Que melhor prenda de Natal? Mandei buscar umas peúgas do equipamento da escola e dei-as ao João para que as oferecesse ao companheiro.

José Rafael Tormenta



IE / FN



Balanço da XII conferência mundial sobre alterações climáticas

Futuro do planeta num impasse

A XII Conferência Internacional sobre Alterações Climáticas, realizada em Nairobi no passado mês de Novembro, produziu resultados desanimadores. O objectivo central do encontro era o reforço do compromisso no âmbito da luta contra o aquecimento climático, indispensável para fazer face ao previsível desastre ecológico e económico que se adivinha nas próximas décadas. Os países mais industrializados, no entanto, mostraram-se pouco flexíveis nas suas cedências e nas contrapartidas oferecidas aos países mais pobres. Uma guerra desigual, onde os que mais poluem continuam, na prática, a demitir-se das suas responsabilidades.

Na sessão de abertura da XII Conferência Internacional sobre as Alterações Climáticas, Lars Müller, especialista em alterações climáticas da Comissão Europeia, lançou o alerta: as mudanças climáticas no planeta têm vindo a acelerar-se e as consequências poderão ser catastróficas se a temperatura global aumentar mais de 2°C relativamente às temperaturas da era pré-industrial. Só em África, os especialistas calculam que até 2100 esse aumento poderá cifrar-se entre os 2°C e os 6°C. O cenário, porém, dir-se-ia já catastrófico. De acordo com Claude Mandil, director executivo da Agência Internacional de Energia, só as emissões de dióxido de carbono (CO₂) resultantes do sector energético aumentaram 1,2 milhões de toneladas entre 2003 e 2004, valor acima do previsto, em virtude do aumento do consumo de carvão, responsável por 60 por cento da total de emissões.

“Temos de aplicar urgentemente políticas alternativas de eficácia energética, pois de contrário as emissões de CO₂ continuarão a aumentar nos próximos dez anos e criarão uma situação insustentável”, acrescentou Mandil, explicando que, ao ritmo actual, em 2030 as

energias fósseis (petróleo, gás e carvão) representarão ainda 85 por cento do consumo total de energia.

Para além das óbvias consequências sobre a biodiversidade e os ecossistemas, os especialistas lembram que as alterações climáticas põem também em causa a própria economia mundial. De facto, e segundo um recente estudo encomendado pelo governo britânico ao ex-economista do Banco Mundial, Nicolas Stern, a subida da temperatura média poderá representar ao longo dos próximos 40 anos um custo estimado em 5,5 biliões de euros, impacto económico equivalente ao conjunto das duas guerras mundiais.

Uma outra estimativa, adiantada por Achim Steiner, director do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, aponta para que o custo das mudanças climáticas e os riscos inerentes às secas, inundações e outros desastres naturais poderá superar, a partir dessa data, um trilhão de dólares anuais.

Mais do que a protecção do ambiente, o aspecto económico parece assim prevalecer agora como principal argumento para convencer os mais cépticos.

continua na página seguinte

Países industrializados pouco solidários

Os principais penalizados com a instabilidade climática no futuro serão, paradoxalmente, os que menos poluem, em particular os países mais pobres de África e da Ásia, assolados por crescentes desastres naturais com significativo impacto na economia.

Nesse sentido, um dos principais desafios do encontro passava por reforçar os mecanismos destinados a apoiar o esforço de adaptação das economias dos países em desenvolvimento às novas exigências ambientais.

Entre eles, figuram o Mecanismo de Desenvolvimento Sustentável (MDS) e o Fundo de Adaptação, ambos previstos no Protocolo de Kyoto, assinado em 1997, mas que até agora se têm revelado pouco eficientes nos seus propósitos.

O Fundo de Adaptação, por exemplo, dispõe para já de um orçamento de 3 milhões de dólares, quantia mais do que irrisória para alcançar os objectivos a que se propõe. Naquela que parece ter sido a única boa notícia saída da conferência, foi anunciado que este mecanismo deverá estar completamente operacional daqui a um ano, faltando, ainda assim, definir qual será o órgão responsável pela sua gestão, as modalidades de funcionamento ou o montante global do seu orçamento. O que equivale a dizer que, para já, não passa de uma boa intenção.

Quanto ao MDS, um dispositivo que permite aos principais países poluidores financiar projectos energéticos e industriais “limpos” nos países em desenvolvimento, reduzindo dessa forma a quota parte das suas próprias emissões poluentes, está ainda numa fase inicial e depende totalmente das doações voluntárias dos Estados e dos investidores privados. Neste capítulo, os países africanos queixam-se de atrair menos de 2% dos cerca de 400 projectos MDS em curso, dirigidos sobretudo às grandes economias emergentes, como a Índia, a China e o Brasil.

Esse será precisamente outro dos principais desafios a curto prazo: tentar convencer as economias emergentes a participar nos esforços da luta contra o aquecimento global. Nesse sentido, a Rússia propôs que estas três nações, que se encontram à margem do Protocolo de Kioto por serem considerados países em desenvolvimento, entrem de forma voluntário no acordo.

Apesar de se afirmar disponível para o diálogo, a China, que se prevê venha a ser o principal poluidor do planeta no final da próxima década, já fez saber que não está disposta a comprometer-se com metas quantitativas.

Balanço final pouco animador

Terminado o encontro, o balanço final é desanimador. Para além do relativo sucesso que constituiu o reforço institucional do Fundo de Adaptação, após onze dias de debate poucos resultados concretos foram alcançados. Em particular no que se refere ao estabelecimento de compromissos com vista à redução global da emissão de gases causadores do efeito de estufa, apontada como outra das principais metas do encontro de Nairobi.

Os Estados industrializados que assinaram o Protocolo de Kyoto, cuja primeira fase termina em 2012, acordaram sobre a necessidade de reduzir em 50 por cento as emissões de gases com efeito de estufa. Mas este princípio dificilmente será alcançado sem a participação das nações mais poluidoras, particularmente dos Estados Unidos, responsável por cerca de um terço total das emissões, que não apresentou qualquer proposta que o comprometa nesse sentido.

Aos olhos dos ambientalistas, que se mostraram muito críticos em relação à vontade política manifestada pelos países industrializados, o encontro foi considerado uma “decepção”. A Rede Acção Climática - que agrupa algumas das principais organizações não governamentais de defesa do ambiente, como a Greenpeace ou o Fundo Mundial para a Natureza (WWF) - denunciou a “falta de sentido de urgência” manifestado pelos delegados e criticou o “diálogo morno e sem finalidade, completamente desligado da realidade”. Resta, assim, esperar por 2008, altura em que será revisto o actual modelo do Protocolo de Kyoto, e aguardar por melhores notícias.



IE / FN

Aumento da temperatura e desastres naturais hipotecam o futuro de África

De acordo com um relatório divulgado pelas Nações Unidas, o continente africano é o mais vulnerável às alterações climáticas e está já a sofrer as suas consequências. Esta vulnerabilidade extrema explica-se, segundo a ONU, pelo facto de cerca de 70 por cento dos africanos viverem da agricultura - cujo rendimento depende em mais de 95 por cento da água da chuva -, afectada por secas e inundações cada vez mais frequentes.

Uma situação paradoxal, porque apesar de ser o continente que menos contribui para a produção de gases com efeito de estufa é um dos que maiores consequências directas sofre ao nível económico e humanitário. Os efeitos adversos das alterações climáticas começaram já a surtir efeito no próprio país anfitrião do encontro, o Quênia. De acordo com a organização humanitária britânica Oxfam, a região de Mtitoandei, até há uns anos considerada fértil, tem vindo a tornar-se árida na última década por causa da rarefacção das chuvas, levando a que o número de agricultores tenha baixado de trezentos para apenas dois.

E as consequências poderão vir a ser bem mais catastróficas para o futuro em África. De acordo com um relatório das Na-

ções Unidas divulgado nesta conferência, o rendimento das culturas cerealíferas deverá baixar cerca de 5 por cento até 2080 e o número de pessoas ameaçadas pelas inundações costeiras passará de um milhão em 1990 para 70 milhões em 2080. O documento refere ainda que “mais de 185 milhões de pessoas na África subsaariana poderão vir a morrer de doenças directamente atribuídas às alterações climáticas até ao final do século”.

O Fundo Mundial para a Natureza (WWF) adverte, por seu lado, que as consequências das alterações climáticas no continente não se irão restringir a questões de ordem socioeconómica mas também conduzirão a retrocessos nas poucas melhorias alcançadas em termos de política ambiental nos últimos anos.

Povos indígenas queixam-se de serem ignorados no debate mundial

Os representantes dos povos indígenas da Terra queixaram-se nesta conferência de estarem a ser excluídos do debate mundial sobre o aquecimento global. A denúncia partiu de um grupo de delegados da América Latina, Ásia, África e Pacífico, que lamentaram o facto de ainda não terem direito de participação efectiva nas negociações, “apesar de, em muitos casos, serem eles os mais afectados pelas alterações climáticas” afirmou Marcial Arias, em representação do Panamá.

“Exigimos uma participação total e efectiva ao nível do planeamento, da tomada de decisões e da implementação dos programas de mudança climática”, referia o comunicado distribuído por aqueles delegados, acrescentando que os apelos ao diálogo têm sido sucessivamente ignorados pelos poderes mundiais ao longo dos onze encontros anteriores. Neste sentido, assegurou Marcial Arias, “a Convenção-marco das Nações Unidas sobre Mudança Climática nega totalmente a existência dos povos indígenas”.

Os povos indígenas garantem que as propostas de combate às alterações climáticas apresentadas pelos países desenvolvidos não levam em conta as suas necessidades específicas e os estilos de vida tradicionais, afirmando que o seu conhecimento precisa de ser “reconhecido”.

Entre as medidas a que se opõem estão alguns programas de energia limpa, nomeadamente a construção de gigantescas barragens hidroeléctricas, que, na sua opinião, destroem a terra e o habitat ribeirinhos, bem como a bolsa de emissões de carbono, através da qual os países desenvolvidos podem, na prática, comprar créditos de emissão de poluentes aos países mais pobres.

Alterações climáticas ameaçam património cultural e histórico mundial

Através de um relatório intitulado “Atlas da Mudança Climática: traçando os Grandes Desafios Mundiais”, as Nações Unidas advertiram neste conferência internacional que o aumento do nível das águas e da temperatura do planeta, causados pelo aquecimento global, ameaçam de forma crescente o património cultural e histórico de várias regiões do globo.

O director do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, Achim Steiner, afirmou ser urgente desenvolver esforços para proteger os locais considerados em risco, como é o caso da barreira de coral de Belize, na América Central, descrita em 1842 por Charles Darwin como “o mais notável recife de coral das Índias Ocidentais”, que tem vindo a perder o seu habitat como resultado do aumento da temperatura das águas.

Dos outros locais de risco citados pelo relatório constam monumentos do Antigo Egipto em Alexandria, ruínas históricas na Tailândia, cidades costeiras como Veneza ou tesouros anteriores à civilização

inca no Peru, que incluem um templo que remonta ao ano 900 a.C., que estará ameaçado pelo degelo das montanhas dos Andes. As ameaças pairam também sobre equipamentos culturais como teatros, museus e arquivos. Durante as cheias de 1992 na Europa, por exemplo, mais de meio milhão de manuscritos e arquivos históricos ficaram danificados na República Checa.

Apesar de admitirem que os custos da protecção dos locais que correm sérios riscos poderem ser “astronómicos”, os especialistas dizem que este esforço pode tornar-se sustentável a longo prazo tendo em conta os benefícios decorrentes da preservação destes bens culturais da humanidade.



IE / FN

O que é o Protocolo de Kyoto?

O Protocolo de Kyoto – assinado no âmbito da Convenção-Marco sobre mudanças climáticas da Organização das Nações Unidas, adoptada em 1992 por 189 dos 192 países Estados membros das Nações Unidas – é um compromisso de redução de emissões de gases de estufa assumido em 1997 por 35 países industrializados e a União Europeia. Assinado em Kyoto, no Japão, o acordo entrou em vigor em Fevereiro de 2005 e impõe uma redução da emissão de seis gases que contribuem largamente para o aquecimento do planeta: o CO₂ (gás carbónico ou dióxido de carbono); o CH₄ (metano), o N₂O (óxido nitroso), e outros três gases fluorados (HFC, PFC, SF₆) – estes últimos encontrados em electrodomésticos tão comuns como os frigoríficos. Para o período 2008-2012, actualmente previsto no Protocolo, estes 35 países,

que representam um terço das emissões de gases de estufa, estão obrigados a reduzi-las em 5 por cento por comparação a níveis de 1990. Os Estados Unidos, que libertam para a atmosfera cerca de um terço da restante poluição, e a Austrália, são os únicos dois países industrializados que não assinaram o Protocolo de Kyoto. A China, a Índia e O Brasil, três dos outros principais poluidores mundiais, não estão obrigados a cumprir as quotas de Kyoto pelo seu estatuto de países em desenvolvimento.

Ricardo Jorge Costa

Nos últimos tempos, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS) tem vindo a ser objecto de um significativo número de textos na comunicação social que sobre ela têm maioritariamente exprimido posições de pendor fortemente crítico. Tais textos, de natureza variada - crónicas, cartas de leitores, cartoons, etc. -, têm representado a Terminologia como texto hermético, estranho a uma tradição escolarmente consolidada, facto que a tornaria de difícil reconhecimento por professores e alunos e, nessa medida, não só ineficaz em termos pedagógicos como susceptível, até, de gerar efeitos indesejáveis no que diz respeito às formas de relação dos alunos com as línguas.

Este tipo de opiniões intersecta, de forma certamente variável, convicções de professores, de alunos, de pais, de responsáveis pela coordenação pedagógica nas escolas, de associações profissionais, ainda que neste universo possam ser encontrados elementos de forte contradição.

Algumas notas [I]

Terminologias linguísticas e ensino de línguas



IE / FN

O debate que parece desenhar-se em redor da Terminologia Linguística ganha, a meu ver, em ser aprofundado, sobretudo se ele puder ser situado no quadro dos problemas mais gerais do ensino e da aprendizagem das línguas, extravasando-se, assim, os limites estritos da questão terminológica. Tal debate, se conduzido com a serenidade e a espessura necessárias, poderá permitir que sejam equacionados aspectos relevantes da educação em línguas, assim se contribuindo para o aprofundamento da reflexão sobre uma área da educação reconhecidamente relevante em termos individuais e sociais. Se estas condições forem preenchidas, talvez o espaço público deixe de ser menos colo-

nizado por discursos que tendem a diluir as questões centrais em detrimento de questões periféricas ou que se estribam em pontos de vista meramente ideológicos sem qualquer base de sustentação séria, seja empírica seja teórica.

É neste quadro que me proponho, através de uma série de polaroids, analisar alguns problemas suscitadas pela existência de uma terminologia linguística no campo pedagógico, dos modos da sua concepção às formas da sua apropriação, dos seus princípios organizadores às escolhas que ela pode corporizar.

Fá-lo-ei a partir de um ponto de vista que gostaria de explicitar neste texto inicial: uma terminologia linguística para uso escolar, quaisquer que sejam os contornos que apresente, do ponto de vista em que me coloco, é um entre vários instrumentos de trabalho. Um instrumento importante porque pode, por exemplo, contribuir para a instituição de uma linguagem comum ou para a delimitação de um universo de referência partilhável pelos profes-

sionais. Mas, ainda e só, um entre muitos outros instrumentos. Qualquer tentativa de reduzir as questões do ensino das línguas, designadamente do ensino do português, à questão da TLEBS ou qualquer tentativa de a fazer corresponder ao corpo de conhecimentos “legítimos” sobre as línguas relevaria, a meu ver, de uma profunda incompreensão seja, desde logo, das funções que uma terminologia deve assumir, seja do que significa ensinar e aprender línguas na Escola.

Rui Vieira de Castro
Universidade do Minho

DIREITOS HUMANOS

ONU assinala “violações flagrantes” dos direitos humanos de Israel no Líbano

Israel cometeu “violações flagrantes” dos direitos humanos durante a recente guerra contra o Líbano, denunciou a comissão da ONU encarregada de investigar o conflito. Os três especialistas nomeados para conduzir a investigação consideram que Israel “recorreu à força de maneira excessiva, indiscriminada e desproporcional”. (...) “O Exército israelita fez um uso desproporcionado da força contra os civis” e “não distinguiu entre civis e militares” como exigem as normas internacionais relativas aos direitos humanos.

Os investigadores condenam também “o excessivo uso de bombas de fragmentação (...) não justificado por necessidades militares”, considerando que as forças israelitas lançaram de maneira deliberada este tipo de munição para impedir o

acesso aos campos de cultivo e cidades do sul do Líbano. As populações não tiveram tempo para fugir, acrescenta o relatório, que também reúne vários casos de ataques directos contra pessoal médico e de socorro.

O argumento israelita segundo o qual algumas instalações civis eram utilizadas para fins militares pelo Hezbollah é válido em alguns casos, mas não em todos, segundo os especialistas.

A comissão afirma que não fazia parte das suas competências pronunciar-se sobre as violações cometidas pelo Hezbollah em Israel, embora no Líbano reconheça que o movimento xiita utilizou instalações civis como “escudo”, ainda que só depois da saída das populações.

RC/Fonte:afp

■ Sublinhado

NÚMEROS MACABROS

Durante o mês de Outubro foram mortos 3709 civis no Iraque, número que bate o anterior recorde, atingido em Julho do corrente ano, quando se contabilizaram 3590 civis mortos. O “recorde” de Outubro (número “auditado” por relatório da ONU) corresponde a uma média de 119 mortos por dia, e contempla as dezenas de cadáveres que a polícia encontra diariamente.

De acordo com relatórios da ONU, citados pela generalidade da Imprensa, “dezenas de corpos de pessoas aparentemente executadas, com as mãos cortadas, os olhos vendados e com claros sinais de tortura continuam a aparecer em diferentes zonas de Bagdade”, a maioria dos quais de pessoas da população civil, sem ligações a quaisquer grupos beligerantes.

Em entrevista concedida ao novo canal, em inglês, da televisão Al-Jazira, o primeiro-ministro britânico, Tony Blair, admitiu, indirectamente, que a invasão do Iraque pela coligação internacional tem sido “bastante desastrosa”, posição mais tarde amenizada pelo seu porta-voz que disse Blair “estava (apenas) a aceitar a pergunta de forma educada antes de expor o seu ponto de vista”.

O general da NATO James Jones, comandante da Força Internacional de Assistência e Segurança no Afeganistão, actualmente com 32 mil soldados, pede um reforço de 2500 efectivos, helicópteros novos e mais equipamento de transporte e reconhecimento para poder cumprir a missão de eliminar as bolsas de resistência taliban.

Este oficial superior admitiu, recentemente, que a NATO subestimou a resistência das milícias leais ao regime taliban, derrubado no Outono de 2001 pela ofensiva norte-americana. Esta força da Aliança Atlântica no Afeganistão integra os cerca de doze mil militares norte-americanos que faziam parte da força autónoma que entrou no país na sequência do 11 de Setembro.

No conflito entre Israel e a Palestina, a notícia mais mediática foi a do “erro” israelita em Beit Hanoun, de 8 de Novembro, onde o exército alvejou civis matando 18 pessoas, incluindo mulheres e crianças. O Conselho de Segurança das Nações Unidas manifestou-se muito preocupado com a situação gerada, mas as críticas não travaram a acção militar israelita.

Júlio Roldão
jornalista

Em plena caça às bruxas, a ideia da existência de um mundo demoníaco e invisível era tão essencial para explicar as irregularidades e descontinuidades de um mundo visível e real que era impensável negar a existência de bruxas. A sobrevivência e estabilidade de uma certa visão do mundo dependia da existência de um bode expiatório, as bruxas, cujas práticas invertiam, literalmente, o mundo real e normal. Este fenómeno é observável recorrentemente em vários domínios sociais: designar um bode expiatório tem uma função simbólica relevante (“já sabemos onde reside o problema!”), produz a sensação de segurança e controlo, ainda que ilusória, e permite “continuar a viver a nossa vida”, o que constitui certamente a sua função mais importante. O bode expiatório permite ao “denunciante” assumir uma retórica de mudança, mas deixando tudo na mesma.

Creio que assistimos, nos últimos anos, a um fenómeno similar no domínio da Educação. Confrontados com as dificuldades e insucessos que o alargamento da escolaridade a todos os meninos e meninas revelou — e que nos parecem ainda mais chocantes porque não têm paralelo noutros países europeus, nossos parceiros e congéneres em tantas outras coisas —, uma forma de (não) lidar com o problema é designar um culpado. A culpa é, no dizer de alguns, das pedagogias modernas (o “eduquês”) que exercem uma influência perniciosa sobre as escolas e os professores. Não interessa ao argumento se esta influência é ilusória ou real: a visão do mundo da escola organizado e regular do “nosso” tempo só sobrevive se as suas irregularidades e descontinuidades de hoje forem devidas a um segmento identificado como defendendo o inverso das “boas práticas” de então. Trata-se, como afirma exemplarmente Nuno Crato, de não nos “esquivarmos às dicotomias” (2006, p.17): disciplina vs. indisciplina; exames vs. facilitismo, etc. E tem razão: a sobrevivência do “seu” mundo da educação depende dessas dicotomias, por muito que essa forma simples (querendo aqui dizer pouco complexa) de ver o mundo nada contribua para a resolução do problema (o que talvez seja uma preocupação meramente acessória). Ora, é talvez tempo de ver o problema da educação como “nosso” (e não “deles”). Quer isto dizer que a educação é uma tarefa partilhada por professores, pais e outros adultos que devem, como diria Hanna Arendt, assumir a dupla responsabilidade pelas crianças e pelo mundo. Para isso, é essencial ir para além das aparências e, em vez de nos entretermos com análises retóricas, lermos e ouvirmos o que nos dizem os dados da investigação em educação. Retomo aqui o exemplo de um estudo de avaliação internacional das aprendizagens escolares, desses estudos internacionais que são tantas vezes invocados e tão poucas conhecidos. Neste caso, o Estudo Internacional de Educação Cívica liderado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), entre 1994 e 2002. A participação portuguesa foi conduzida pelo extinto Instituto de Inovação Educacional (IIE) e envolveu a testagem de amostras



Para além das bruxas ...

representativas de alunos portugueses do 8º, 9º e 11º anos de escolaridade (o relatório foi publicado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular em 2005). O inquérito envolveu a avaliação de conhecimentos (por exemplo, características nucleares da democracia) e competências (por exemplo, ser capaz de descodificar a mensagem de um cartoon político) no domínio da cidadania. Os resultados demonstraram que, nestas dimensões, os alunos portugueses do 8º ano se situam abaixo da média internacional e que os do 9º e do 11º anos de escolaridade se situam acima da média internacional. Esta discrepância parece poder ser explicada pela existência de significativas diferenças entre estes alunos quanto a um conjunto de indicadores do nível educacional da família de origem: os alunos com piores resultados têm pais com níveis de escolaridade mais baixos e menos livros em casa, um indicador dos recursos culturais da família. Este fenómeno também era detectável noutros países, ou seja, o nível de conhecimentos e competências no domínio da cidadania aumenta quando aumenta o número de livros em casa (a excepção são alguns países asiáticos em que a frequência de bibliotecas parece ser uma prática usual), mas a percentagem de alunos que dizia ter poucos livros (até 10 livros) era francamente superior em Portugal.

Os dados deste estudo sugerem, de imediato, dois comentários determinados pelo perfil misto de resultados, abaixo e acima da média internacional, o que inibe as usuais leituras simplistas. Desde logo, o nível atingido pelos alunos portugueses é similar ou superior ao de outros países, mesmo quando as amostras portuguesas são, como é o caso do ensino secundário, menos selectivas (ou seja, incluem uma maior percentagem de jovens daquela idade e geração; noutros países, a percentagem de alunos que frequentam o tipo de ensino secundário testado é menor). Adicionalmente, o estudo também revela a incapacidade em contrariar os efeitos do nível educacional da família de origem, e portanto a influência de factores a montante da escola, cujo impacto é particularmente saliente no 8º ano. É por isso que se a investigação é essencial para produzir um discurso sobre educação, talvez valha também a pena escutar efectivamente o que nos dizem “essas” pedagogias sócio-construtivistas quando colocam no centro o que lá deve estar: o conhecimento e a aprendizagem. Porque só a valorização do conhecimento e da aprendizagem, na escola e fora da escola, serve ao exercício dessa responsabilidade colectiva que é a educação das crianças e dos jovens.

Isabel Menezes

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade do Porto

IE / FN

A violencia escolar nos medios: entender para actuar

A violencia escolar está a ocupar cada vez máis espazo e relevancia nos medios de comunicación. É a ventaxa que ten a violencia sobre outros procesos sociais: sexa cal sexa o seu móvil ou o seu escenario, sempre é noticiable e ocupa primeiras portadas. Non ocorre así coas prácticas non violentas que son maioría na sociedade en xeral e nos centros educativos en particular. Sabedores desta situación e dada a importancia dos medios na conformación de expectativas e percepcións, ¿qué conclusións podemos extraer do tratamento informativo das noticias das últimas semanas sobre a violencia nos centros educativos?

En primeiro lugar, apreciamos dous feitos positivos. Por unha parte, observamos como en moitas noticias comeza a distinguirse entre indisciplina e violencia. É unha das diferencias sobre as que vimos insistindo nos últimos anos e que, been por desinformación ou ben interesadamente, se pretenden mezclar meténdoas no mesmo saco como se fosen a mesma cousa. Neste sentido, as investigacións que diriximos en Galicia e Canarias sobre conflictividade e convivencia nos centros educativos de Secundaria, e ás que me refiro no Capítulo II

do meu último libro "Pedagogía de la convivencia" (Graó, Barcelona), así como outras investigacións, proban como o problema realmente importante co que nos atopamos nos centros educativos é o da indisciplina e non tanto o da violencia, que, aínda que existe, dase en moita menor frecuencia. Por outra parte, o eco da violencia escolar nos medios de comunicación, aínda que en moitos casos estase a facer de xeito sensacionalista, está a axudar a tomar conciencia do problema, o que lóxicamente repercutirá en que se lle preste máis atención e con elo acadar maior sensibilización.

En segundo lugar, constatamos un paulatino aumento da violencia sufrida polo profesorado, ben por parte de estudantes ou dos seus pais. En rigor este feito non é novidoso pero si o é a súa frecuencia no tempo e a súa exposición pública nos medios. Mesmo distintas canales televisivas non tiveron reparo algún en transmitir unha das agresións a un profesor dun IES da provincia de Alicante grabada cun móbil por unha estudante. Grabación que valoro moi preocupante polo que supón de mostra perigosa da aprendizaxe da banalización da violencia en determinados sectores sociais. Outro bó exemplo recente desta banalización da violencia é o caso das rapazas que agrediron a unha amiga de 1º da ESO en Ponferrada. Como sinalou a agredida: "Me pegaron porque no tenían a quién vacilar".

En terceiro lugar, comeza a reflexarse unha certa contestación por parte de sectores do profesorado á forma sensacionalista de seren presentadas as noticias. Así, tal como recollían algúns medios, a Federación Española de Directores de Instituto (Fedadi), por voca do seu presidente José Antonio Martínez, amosaba a súa preocupación polo tratamento que os medios estan a dar aos problemas de convivencia escolar, magnificando e convertendo en habitual o que só é ocasional, e, por outra, creando un modelo negativo fácilmente imitable polos adolescentes. Visión sensacionalista, inexacta e negativa á que tamén contribuen os pronunciamentos de certos sindicatos do profesorado e estudos de moi dubidosa credibilidade que presentan unha imaxe xeneralizada de violencia nos centros, moi particularmente a un profesorado sometido a todo tipo de vexacións e como vítima principal da violencia escolar. Algo totalmente inexacto e inxusto. Todas as investigación que coñezo, tamén as dúas que dirixin en Galicia e en Canarias, proban que o maior grao de violencia se produce, con gran diferenza, entre os propios rapaces.

En cuarto lugar, veñen aparecendo diferentes informacións que dan conta de manifestacións de repulsa contra da violencia. Manifestacións que na súa practica totalidade teñen lugar en localidades onde se produciron agresións ao profesorado, e nas que tamén participaron o alumnado e nais e pais. Sen dúbida alguha non cabe outra posición que calificar como moi meritorios este tipo de actos e que debemos incentivar, pero tamén gostaríamos de velos cando se coñecen casos de acoso entre estudantes. A violencia nen debe ser silenciada



IE / FN

nen debe quedar impune, con independencia de quen a sufra. Moi polo contrario, ademais do seu rexeitamento, debemos practicar unha solidariedade activa coas vítimas, como a que teñen que recibir todas as vítimas da violencia.

Sobre o silenciamento de actos de violencia escolar resultou especialmente significativo o caso da agresión sufrida por dúas profesoras nun colexio de Primaria de Elx por parte dunha nai que xa tiña agredido anteriormente a outras docentes que, sen embargo, non denunciaron o caso. Son dous aspectos da mesma noticia claramente negativos, aínda que, sen dúbida, un moito máis negativo que o outro. Descoñezo as razóns das docentes que foran agredidas anteriormente e non fixeron a denuncia. Tal vez as razóns poidan ter que ver coas esgrimidas por un colega meu de Secundaria cando nunha ocasión, na súa xa longa experiencia profesional, sufriu a violencia, neste caso dun pai, e sen embargo preferiu ocultala por temor a ver manchada a súa autoestima profesional e moi especialmente a do propio centro. Os mecanismos de autonegación do violentado están ben estudados noutros ámbitos de violencia interpersonal; en relación ao centro, habitualmente a autoestima se perde cando se tolera a violencia, non cando se enfrenta. Non podemos ceder un ápice diante da violencia; os centros educativos deben continuar a ser espazos seguros e de aprendizaxe da convivencia. Afirmación que ten consecuencias non só educativas, senón tamén policiais e xudiciais.

En quinto lugar, varias das noticias fanse eco da reclamación ás autoridades educativas de medidas contra a indisciplina e a violencia por parte do profesorado. Medidas que van desde a solicitude de multiplicar as medidas de atención á diversidade, a posta en marcha de planes de convivencia en todos os centros educativos co apoio das administracións, unha normativa disciplinaria áxil, a implicación das familias ou a incorporación aos centros de novos profesionais como educadores e traballadores sociais. Medidas que na nosa opinión deberían estar integradas nun plan global de convivencia, reclamación que vimos facendo desde hai bastantes anos diferentes persoas e organizacións, que contemple os diferentes ámbitos e sectores, e ao que se destinen os recursos suficientes para garantir a súa viabilidade. Pero, non olvidemos que, ademais da iniciativa institucional, compre a participación de todos os sectores da comunidade educativa e as súas diferentes organizacións, sindicatos, etc., así como os medios de comunicación, entidades cívicas, etc., para cegar a un pacto educativo pola convivencia no que se implique o conxunto da sociedade.

Xesús R. Jares

Universidade da Coruña, Galiza

Desemprego juvenil em África é uma «bomba ao retardador»

O desemprego juvenil e a falta de perspectivas futuras para os milhões de jovens africanos foram dois dos temas em destaque no V Fórum para o Desenvolvimento Africano, organizado conjuntamente pela Comissão Económica para África (CEA) e pela União Africana, realizado em meados de Novembro na capital da Etiópia, Adis Abeba.

Os especialistas lembraram que cerca de dois terços da população africana tem menos de 25 anos e que a África subsaariana viu a sua população activa aumentar praticamente 30 por cento nos últimos dez anos. No entanto, no mesmo período, a taxa de desemprego cresceu 34,2 por cento.

Um conjunto de factores que, na opinião de Guebray Berhane, porta-voz da delegação africana do Comité Internacional do Trabalho (CIT), constituem “uma verdadeira bomba político-geográfica ao retardador”. Este responsável considera, porém, que “as autoridades políticas, os decisores económicos e os próprios jovens estão a tomar consciência da necessidade de desactivar esta bomba”.

Apesar de a taxa de crescimento do continente africano se ter situado em torno dos 5 por cento ao longo dos últimos cinco anos, a criação de empregos não acompanhou este progresso. “Um em cada dois jovens não tem trabalho, e isso é muito grave. É indispensável reforçar a formação profissional” diz Hans Hofmeijer, director adjunto do CIT para África, acrescentando que “deveria existir uma maior iniciativa política neste domínio, sobretudo por parte de instituições como o Banco Mundial, que se concentram sobretudo na promoção da educação e da saúde”.

Embaixatriz da boa vontade para a UNICEF desde 2002, a cantora beninesa Angélique Kidjo afirma que “incentivar a educação sem haver incentivo à criação de emprego só serve para agravar as frustrações e a violência entre os jovens”, acrescentando que “se houvesse trabalho em África, as pessoas não se aventurariam em pequenos barcos para procurar trabalho na Europa, ficariam no país delas”, conclui a cantora.

Um outro problema, lembra Hans Hofmeijer, é o aumento do número de jovens que encontra trabalho mas que se mantém na pobreza. Este responsável explica que a África é “a única região do mundo onde o número total de jovens trabalhadores vivendo com menos de um dólar por dia aumentou de forma constante, passando de 36 milhões em 1995 para 45 milhões dez anos depois”, recordando que a larga maioria dos jovens trabalha na economia paralela, sinónimo de inexistência de protecção social e salários que “não chegam para sobreviver”.

RC/Fonte:afp

Escola, educação e ensino

Incursões reflexivas a propósito da adequação ao processo de Bolonha

Se a escola deve educar, formar ou instruir, transmitir saberes, ideias e valores são algumas das muitas discussões a que se tem vindo a assistir sempre que uma reforma se anuncia, uma mudança se deseja ou se impõe.

Que o Ministério da Educação tem uma larga história que caminhou da instrução para a educação para a autonomia, passando pela célebre máxima escola como “sagrada oficina das almas” que remetia para uma educação nacionalista e monocultural, também é um facto.

Que a formação de professores tem vindo a ser reestruturada, bastas vezes, e oscila entre os discursos e políticas que apelam ora à aposta em mais conhecimentos científicos, ora a uma maior preparação didáctica, psico-sócio-pedagógica, também é verdade.

Que da formação dos Magistérios Primários que recebiam alunos futuros professores com o antigo 5º ano de base se chegou ao bacharelato comum a todos os docentes, e à licenciatura feita muitas vezes com complemento de formação, também não é hoje novidade.

Que os discursos reformistas têm oscilado entre a disciplinaridade de matérias clássicas e outras mais novas como o DPS (Desenvolvimento Pessoal e Social) e a multi e transdisciplinaridade inscrita em domínios como a área escola, o trabalho projecto, a formação pessoal, etc., também ninguém tem dúvidas.

Mas não só de certezas vive o Homem. As dúvidas existem e são bons exercícios de reflexão. O actual Anteprojecto de Decreto-Lei – Regime Jurídico da habilitação profissional para a docência traz algumas em que vale a pena pensar.

Não se recua, propriamente, no número de anos de formação que um professor deve ter para ser profissionalizado. Há, essencialmente, uma alteração de designação: licenciatura é a nomenclatura usada para os 3 anos do 1º ciclo de formação de professores sendo que todos deverão ser mestres para serem profissionalizados (aqui, há, contudo, uma discriminação quanto ao número de créditos necessários para se ser mestre no âmbito da Educação para a Infância e no ensino do 1º Ciclo, relativamente aos outros graus de ensino). Mas recua-se no nível de perfis para o desempenho profissional que, em nome da racionalidade económica e científica, passam de 31 para 16. Este anteprojecto, que será provavelmente Decreto de Lei a breve trecho, envia para o domínio da excepção a formação para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo diploma, referindo que será regulado através de diploma autónomo (cf nº 4 do artigo 2º do capítulo I do referido anteprojecto).

Considerando que o título deve encerrar a hipótese e a linha condutora de um texto, vale a pena perguntar onde pára o investimento na educação, já que os perfis referidos apontam essencialmente para o ensino de matérias específicas. Responder-se-á que o mesmo anteprojecto mantém a ideia da Lei de Bases com a componente de formação cultural, social e ética, abrangendo a “sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, o alargamento a áreas do saber e cultura di-

ferentes das do seu domínio de habilitação para a docência, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente”.

Contudo, para quem defende que a novidade alimenta este regime jurídico, vale a pena deixar uma reflexão: a escola não pretende educar? A escola não é cada vez mais um microcosmos da sociedade em que vivemos? Os problemas da violência, do choque de culturas, da pobreza, da exclusão social, da incomunicação religiosa, cultural, etc, da sociedade que habitamos, não estão eles cada vez mais na escola? Não tem o sistema veiculado discursos relativos à necessidade de reforçar a relação escola-família-comunidade-sociedade? O que é que este diploma traz de novo relativamente a esta matéria? O que está previsto poder fazer um licenciado em educação básica que, de repente, não ingressa no 2º ciclo de formação para ser mestre e profissional de ensino? Não poderiam estes licenciados, e outros por aí desempregados, assumir o papel de mediadores culturais, mediadores escolares, tendo, logicamente, uma adequada formação multi e intercultural para o efeito, por forma a serem educadores sociais, perseguidores da construção de pontes entre as ilhas que são as escolas e os continentes que são as comunidades locais e a sociedade em geral? Já agora valeria a pena pensar nisto.

Ana Vieira

Professora do 2.º Ciclo Ensino Básico
Doutoranda em Educação Social
anavieira@pluricanal.net

Ricardo Vieira

Investigador do CIID
Professor da ESE-IPLeiria
rvieira@esel.ipleiria.pt

Mãe, na minha sala tem uma aluna que fala com as mãos (...) É legal, porque a gente vai aprender a falar a língua dela!



IE / FN

De fato, as crianças como nós, adultos, estamos aprendendo a falar com as mãos com a presença de uma aluna surda na escola(1). Seu modo de ser – alguém que não escuta e não se comunica através da linguagem oral – tem desafiado a escola a pensar e praticar modos outros de se relacionar e compreender a alteridade.

Tem sido instigante, provocador e um grande aprendizado a tentativa, cotidiana, de lidar com a surdez como diferença rompendo com uma concepção, ainda hegemônica, de localizar a surdez dentro dos discursos e práticas vinculadas a deficiência. As investigações, em sala de aula, têm sinalizado que as crianças precisam de ajuda, de atendimentos variados e singulares, que aprendem em tempos e por caminhos não homogêneos, independentes de serem ouvintes ou surdas.

A professora que trabalha com a aluna surda desenvolve uma ação alfabetizadora que investe na dialogicidade, na produção de textos escritos e orais, de modo que as crianças possam aprender a ler e a escrever usando, praticando e experienciando a linguagem escrita. Caroline, provocada a participar das atividades realizadas, dentro e fora da sala de aula, foi evidenciando a subordinação do currículo ao ensino da oralidade e, ao mesmo tempo, foi instigando-nos a pensar e a compreender a surdez como uma experiência visual, embora, inicialmente, se comportasse como se ouvinte fosse, pois praticamente não convivia com surdos.

Procurávamos, guiadas pela opção político-epistemológica de aprender com a diferença e não isolar e destacar os diferentes, não “falar” com Caroline isolando-a das outras crianças e, também de não achar natural que ficasse à parte do discutido, pensado e trabalhado em sala de aula. As crianças, nesta turma, são provocadas a tomar decisões e a interferir nas propostas a serem desenvolvidas pelo grupo; a dizer, escrever, desenhar, representar o que pensam e sentem; a discutir, coletivamente, os conflitos existentes; a

revelar seus saberes e ainda não saberes; a ajudar os colegas e aceitar ajuda no desenvolvimento das atividades.

Mesmo iniciantes na discussão (e investigação) sobre Surdez e Educação procuramos estabelecer, com clareza, as fronteiras políticas da proposta educativa em construção – não queremos produzir e reproduzir uma visão colonialista sobre a surdez, desenvolvendo a idéia da supremacia do ouvinte. O uso cotidiano, em sala de aula, do português – oral e escrito – e da Língua de Sinais, pelas crianças e adultos se insere, para nós, no que Carlos Skliar denomina de educação bilingüe numa perspectiva crítica: a possibilidade de transformação das relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos. Nessa perspectiva, é necessário dizer da surpresa vivenciada por Caroline com a chegada da professora surda para atuar na turma investigada. Caroline, perguntou, utilizando a Língua de Sinais, se surdo podia ser professora. Interagir com a professora surda, mais do que qualquer outra experiência vivida no cotidiano da escola foi crucial para que começasse a se perceber como surda, pois foi o encontro surdo/surdo. Caroline começou a se narrar de modo diferente. Começou a compreender os surdos também de uma outra forma percebendo-os e, desse modo percebendo a si mesma, como sujeitos potentes e capazes. A cada dia que passa, usa e pratica com mais fluência a Língua de Sinais. Seus colegas de turma estão também aprendendo, como nos falou João Victor, a falar com as mãos, como a colega surda. Mas, estão acima de tudo, aprendendo a se relacionar com a surdez a partir da perspectiva teórica, epistemológica e política da diferença e não do ponto de vista, ainda hegemônico, da deficiência. Na luta cotidiana por uma escola e sociedade mais solidária, menos discriminatória e excludente, esse aprendizado faz diferença!

Carmen Sanches Sampaio

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Grupalfá – Grupo de Pesquisa: Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, Universidade Federal Fluminense,UFF, Brasil.

Nota: 2) Realizo, no cotidiano de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, uma pesquisa que, além de investir na formação da professora, investiga o processo alfabetizador experienciado por uma criança surda em uma turma de crianças ouvintes. Acompanho a mesma turma desde 2004, quando estavam na classe de alfabetização.

BIODIVERSIDADE

Descobertas dez novas espécies de peixe em São Tomé

Um grupo de cientistas descobriu 10 espécies de peixes até agora desconhecidas no arquipélago de São Tomé e Príncipe, em frente à costa da África ocidental.

A equipe de investigação, que inclui quatro biólogos brasileiros e três americanos, também observou 50 espécies de peixes que até agora não haviam sido vistas na região, numa expedição de duas semanas realizada em Fevereiro, explicou à AFP Peter Wirtz, biólogo marinho da Universidade do Algarve.

Wirtz afirmou que é possível encontrar mais espécies desconhecidas de peixes nas águas tropicais deste arquipélago, situado sobre o Equador, no Golfo da Guiné, a 240 km da costa ocidental africana.

“Se encontramos ali 60 espécies não registradas antes, dez delas desconhecidas para a ciência, em poucas semanas, significa que há muitas, muitas mais”, disse numa entrevista por telefone.

“É realmente um dos principais pontos de biodiversidade marinha inexplorada da Terra. Deveríamos ter feito mais mergulhos, a maior profundidade, mas não pudemos”, comentou.

Os cientistas apresentaram as descobertas da sua expedição, financiada pela sociedade americana National Geographic, à Zootaxa, uma publicação científica internacional especializada em taxonomia animal.

São Tomé e Príncipe tem mil quilômetros de superfície e a sua população ronda os 150.000 habitantes.

JPS/Fonte:afp

■ Vistas da esquerda

Noboa diz que foi escolhido por Deus para governar o Equador

O magnata da banana e homem mais rico do Equador, Álvaro Noboa, 56 anos, tido como o maior produtor de bananas e de pobres do Equador, disse que foi escolhido por Deus para disputar as eleições presidenciais equatorianas.

O multimilionário, em acirrada disputa eleitoral com um economista de esquerda, insiste em afirmar que é a melhor opção para governar o Equador. "Porque eu sou um dos pobres e sou candidato dos pobres. Porque Deus me disse para ser presidente", afirmou.

Populista, dono de 110 empresas, Noboa promete usar a sua riqueza e influência para atrair investimentos ao país, rico em petróleo, mas que atravessa uma instabilidade crónica. Noboa deseja ver o Equador distante de Cuba e da Venezuela, cujo presidente, o antiamericano Hugo Chávez, apoia o economista de esquerda Rafael Correa. Chávez chamou Noboa de "fundamentalista da extrema-direita" que amealhou a sua riqueza à custa do trabalho infantil e de uma violenta exploração dos trabalhadores.

Noboa nega acusações antigas de que utilizou em abundância trabalho infantil nas suas plantações, que fornecem bananas para uma companhia de exportação, que frequentemente se envolve em desentendimentos com sindicatos de trabalhadores.

Noboa, que já foi derrotado em duas eleições presidenciais, venceu, desta vez, a primeira volta com 26,8 por cento dos votos, quatro pontos de vantagem sobre Correa. À partida para a segunda volta as sondagens mostram que os dois estão agora empatados. Já Rafael Correa chamou Noboa de "comandante paramilitar" disposto a fazer do Equador uma colónia americana. Noboa, por sua vez, refere-se ao rival como "diabo comunista".

"Rafael Correa pode levar-nos a viver como fazem em Cuba, com 12 dólares por mês, sem propriedade privada, sem liberdade, sem Congresso", afirmou Noboa recentemente.

O multimilionário promete "tornar seis milhões de desempregados equatorianos em cidadãos de classe média" e construir 300.000 casas por ano para os pobres, insistindo que a construção de uma média de quase 1.000 casas por dia é perfeitamente realista.

Nascido em Guayaquil em 21 de Novembro de 1950, Noboa estudou direito no Equador. Ele herdou os negócios da sua família ligados ao comércio de bananas. Em 1996, Noboa foi nomeado chefe do Conselho Monetário do Equador pelo então presidente Abdala Bucaram, que depois teve de deixar o cargo por "incapacidade mental".

Noboa foi derrotado nas eleições presidenciais de 1998 e 2002. Ele dirige a fundação Cruzada por uma Nova Humanidade, na qual ele diz usar a sua fortuna pessoal para desenvolver projectos sociais.

JPS/Fonte:afp



Desata-me

IE / FN

...a acta está para o adulto como a redação está para a criança e, por isso, ambos fogem delas como o diabo da cruz

Sinto-me oca diante dessa página em branco que sou obrigada a preencher para não repetir o que sempre ocorre quando as atas ficam a meu encargo, ou seja não atam. Como o pensamento voa, a tortura de ter que escrever me faz lembrar a ojeriza à escrita na escola. Ter que escrever, há algo pior do que isso? Então, o pensamento voa também para Clarice Lispector que diz que o que salva é escrever distraidamente, esperando que a isca pesque a palavra. Estou aqui de anzol na mão... Enquanto isso devaneio. Vou me lembrando do horror das crianças às redações escolares quando são obrigadas, por exemplo, a congelar no papel "Minhas Férias". Sua imaginação lépida e fagueira contrasta com a imobilidade do lápis imune ao filme que traz com a rapidez de uma flecha os dias passados longe das obrigações escolares. Não raro o sinal toca e o papel fica lá, branco como neve, totalmente alheio à fertilidade da imaginação.

Jesus Martin-Barbero explica o mal-estar das crianças diante da folha em branco. No momento atual, em que as inovações tecnológicas deslocam a cultura ocidental de seu eixo letrado, não há como exigir dos alunos que se adaptem ao modelo de ensino pautado na linearidade e na seqüencialidade implicadas no movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo. A empatia que crianças, adolescentes e jovens demonstram para com os meios audiovisuais, os videogames e o computador é fruto desse descentramento cultural e esse é um dos motivos que podem explicar sua apatia diante do papel. Mas será que somente as novas gerações são afetadas por esse descentramento? E essa minha dificuldade de atar, não seria ela fruto da minha aproximação interessada às novas competências culturais de crianças e jovens? Redações e atas têm muito em comum: o prazer do pescador não tem correspondência com o nervosismo de quem tem que dar conta de atar toda a movimentação de um período de férias ou de uma

reunião de pesquisa. É por isso que a ata está para o adulto assim como a redação está para a criança e, por isso, ambos fogem delas como o diabo da cruz.

Como já estou aqui há algum tempo, e a isca não quer pescar a palavra, e por isso a ata não sai, aproveito para fazer uma oração: Que Jesus, o verdadeiro, livre as crianças, ao menos elas, do inferno de atar, que elas possam romper com a chatice da seqüencialidade e da linearidade do saber escolar, cobrindo-se ao bel-prazer com a neve do papel em branco, como queria W. Benjamin, e que lhes seja conferido, por direito e merecimento, o dom de atear - de avivar o fogo, a chama. E, se não for demais, que a mim também seja concedida essa graça. Amém.

Maria Luiza Oswald

Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; coordenadora do Projeto "Infância, Juventude e Indústria Cultural-sociedade, cultura e mediações: imagem e produção de sentidos", ligado ao Laboratório de Educação e Imagem/UERJ
www.lab-eduimagem.pro.br)

Nota:

Repete-se a publicação do texto com o título «Desata-me» porque no mês de Novembro a Página errou publicando-o mas atribuindo erradamente a autoria do texto à Adriana Hoffmann Fernandes que também escreve nesta rubrica. À autora deste texto, Maria Luiza Oswald, a Adriana Hoffmann Fernandes, o nosso pedido de desculpas.

O programa da «Escola a Tempo Inteiro» está em marcha. É um programa sobre o qual vale a pena reflectir, quanto mais não seja porque, através dele, se revelam alguns dos traços estruturantes do estilo de governação da equipa liderada pela professora Maria de Lurdes Rodrigues.

É, assim, à luz deste princípio que importa começar por reconhecer a importância estratégica que essa equipa atribui ao impacto público das iniciativas que promove, enquanto condição política necessária à justificação e assunção das mesmas. Como se sabe, o programa da «Escola a Tempo Inteiro» cumpre este requisito, quando publicamente se invocam as necessidades sociais e educativas para conferir credibilidade a esse programa.

Escola a tempo inteiro? Não, obrigado!



IE / FN

Equacionada a possibilidade dos ganhos políticos, define-se, então, o tempo desejável de implementação da iniciativa, o qual é inversamente proporcional à popularidade da mesma. Isto é, quanto mais expectativas houver acerca dos lucros políticos a auferir, menos tempo a medida deverá levar a ser concretizada. No caso do programa da «Escola a Tempo Inteiro» parece que estamos perante uma situação de prioridade máxima, dada a pressa com que esse programa foi universalizado. Os inúmeros percalços do seu arranque, a desqualificação pedagógica dos animadores, a barafunda organizacional ou as ambiguidades e indefinições que o afectam são consequência directa de uma partida demasiado apressada. Ambiguidades e indefinições

estas onde se incluem os problemas da tutela desse programa e a ausência de uma definição mínima acerca do estatuto profissional daqueles que são os responsáveis pelas denominadas actividades de enriquecimento curricular, os quais se constituem como dois dos obstáculos a considerar, quando contribuem, por razões distintas, para a desqualificação educativa do programa.

Há que reconhecer, por fim, que as vulnerabilidades enunciadas se dependem da estratégia política sumariamente descrita, dependem, também, da incompetência daqueles que têm que assumir decisões de natureza técnica no seio do Ministério da Educação. Só isso explica que se tenha tentado construir um programa que, baseado nas iniciativas mais criticadas que tinham lugar no seio dos espaços ATL, contribuiu para escolarizar o tempo livre das crianças. O que as meninas e os meninos deste país menos precisam, neste momento, é de mais escola. Necessitam certamente de uma escola melhor, mas isso é mais difícil de construir. Não só exige um tempo que não é compaginável com as exigências do calendário político do governo, como desagradaria, igualmente, àqueles fazedores de opinião que têm mais peso nas decisões de

Maria de Lurdes Rodrigues do que os estudos cuidados e criteriosos de todos aqueles que são os especialistas reconhecidos da matéria.

Dito isto, importa afirmar que não é a valência da ocupação dos tempos livres no seio das escolas que pomos em causa, mas o alargamento canhestro do tempo escolar, o qual vai contribuir para que os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas.

O que fazer?

No próximo artigo, enfrentaremos esta resposta, sabendo-se, no entanto e desde já, que as iniciativas, neste âmbito, não se compadecem nem com medidas centralizadoras e geridas de forma burocrática, nem com a desvalorização dos profissionais de educação envolvidos, nem, finalmente, com a ausência de dispositivos de monitorização que possam contribuir para pilotar os projectos e permitir aprendizagens, neste âmbito, que são tão ou mais decisivas quanto nos

encontramos num domínio da educação, a dos espaços educativos não-formais, que necessita, desde há muito tempo a esta parte, de ser objecto de reflexão urgente.

Foi Soeiro Pereira Gomes quem dedicou os «Esteiros» àqueles homens que nunca foram meninos. O que se passou, entretanto, para esquecermos como o tempo da infância é um tempo tão precioso quanto necessário?

Ariana Cosme
Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

DEPENDÊNCIAS

Estimativas sobre o consumo de drogas na Europa

Uma estimativa de consumo de drogas, apresentada no fim de Novembro ao Parlamento Europeu, pelo Observatório Europeu de Drogas e Toxicomania (OEDT), mostra os seguintes dados:

Cannabis: Consumo em algum momento da vida: pelo menos 65 milhões de pessoas ou um em cada cinco adultos europeus (15 a 64 anos). Consumo em 2005: 22,5 milhões de adultos europeus. Consumo nos últimos 30 dias: 12 milhões de europeus.

Cocaína: Consumo em algum momento da vida: pelo menos 10 milhões, ou seja, 3 por cento dos adultos europeus. Consumo em 2005: 3,5 milhões de adultos europeus. Consumo nos últimos 30 dias: mais de 1,5 milhão de europeus.

Ecstasy: Consumo em algum momento da vida: cerca de 8,5 milhões de adultos europeus. Consumo em 2005: 3 milhões. Consumo nos últimos 30 dias: mais de um milhão.

Anfetaminas: Consumo em algum momento da vida: cerca de 10 milhões, ou seja, 3 por cento dos adultos europeus. Consumo em 2005: 2 milhões. Consumo nos últimos 30 dias: menos de um milhão.

Opiáceos: Consumo problemático de opiáceos: entre um e oito casos em cada mil pessoas (da população adulta europeia). Foram encontrados vestígios de opiáceos em 70 por cento das 7.000 mortes causadas por medicamentos de acção imediata no ano passado. Mais de 500.000 consumidores de opiáceos foram submetidos a um tratamento de substituição de drogas em 2003.

JPS/Fonte:afp

■ Inquérito online

Qual a sua posição em relação ao Estatuto da Carreira Docente que o governo vai impor aos professores e educadores portugueses?

CONCORDO com o Estatuto imposto pelo governo

10%

NÃO CONCORDO com o Estatuto imposto pelo governo

90%

Total Respostas: 841

Tendo em conta a realidade portuguesa a qual destas vias você daria prioridade:

Reduzir as despesas, reduzindo salários, serviços e direitos sociais.

02%

Desenvolver um plano que promova o aumento da produção nacional de riqueza

79%

Outra solução

17%

Total Respostas: 798

Na sua opinião os professores e educadores portugueses estão:

A ser injustiçados

88%

A ser tratados como merecem

11%

Total Respostas: 819

Dos últimos 5 primeiros-ministros qual o que lhe merece maior aplauso?

Cavaco Silva

23%

António Guterres

14%

Durão Barroso

03%

Santana Lopes

03%

José Socrates

08%

Não posso aplaudir nenhum

47%

Total Respostas: 869

De acordo com dados oficiais existem em Portugal 3 500 000 de activos sem diploma do ensino secundário dos quais 2 600 000 nem o diploma da educação básica possuem. Há 485 000 jovens a trabalhar, com 18-24 anos, sem certificação de nível secundário, dos quais 266 000 não possuem sequer o diploma da escolaridade obrigatória. A taxa de conclusão do ensino secundário dos jovens adultos (20-24 anos) não chega a atingir os 50 por cento. Na União Europeia mais de 3/4 dos jovens naquela faixa etária concluem aquele nível de ensino. Também se sabe que mais de 50 por cento dos jovens portugueses que chegam ao 9.º ano já reprovaram pelo menos uma vez. Esta situação é insustentável, é incompreensível e inaceitável num país democrático europeu. No dia 15 de Novembro foi apresentado o Referencial de Competências-Chave para o ensino secundário. Trata-se de um instrumento fundamental para que o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) possa alargar-se aos milhares de

em flexibilizar-se. Uma escola que resiste ao ensino experimental, às tecnologias, à resolução de problemas e ao desenvolvimento de projectos que a aproximem das realidades sociais, ambientais, científicas e tecnológicas em que vivemos (Ontem ouvi um jovem clamando contra a Área de Projecto que “não devia fazer parte do currículo porque não dá matérias”...). Enfim, uma escola-liceu cujo papel quase se reduz a encaminhar uma minoria dos alunos que nela ingressam para o ensino superior. Uma escola que vive atolada num modelo de relação com o Ministério da Educação que há muito está esgotado.

A sociedade precisa de uma outra escola secundária. Mais autónoma e mais responsável pelas suas acções e decisões. Mais aberta à realidade. Com projecto. Ca-

Uma outra escola secundária



IE / FN

cidadãos portugueses que, estando no mercado de trabalho há pelo menos três anos, não concluíram aquele nível de ensino. É uma medida que me encheu de esperança e, simultaneamente, me fez reflectir.

Encheu-me de esperança porque, depois do rotundo fracasso do ensino recorrente e de outras medidas orientadas para a formação de adultos, parece que estamos perante um sistema que pode responder de forma inovadora, diversificada e contextualizada às necessidades que os números acima indicados evidenciam. Quero crer que se vai pôr em prática um sistema que não se limitará a ser um conjunto de secretarias cheias de burocratas a analisar portfolios. Quero crer que vamos ter um sistema transparente, responsável e incorruptível. Um sistema inteligente, flexível, dinâmico e prestigiado, que apoie as pessoas no desenvolvimento dos saberes e competências que não possuem e que lhes reconheça sem tibiezas as que já adquiriram. Um sistema cuja acção esteja mais relacionada com o conhecimento, com a investigação e com a inovação nos processos de formação e nos processos de desenvolvimento curricular. Mas, como dizia, também me fez reflectir sobre a escola secundária que temos. Uma escola que se tem mostrado incapaz de ser democrática pois persiste em ser apenas para alguns. Uma escola que tem tido dificuldade em reconhecer e integrar as diferenças e

paz de sair definitivamente da asfíxia atmosfera em que há anos vive mergulhada. É necessária uma avaliação que oriente e regule, que corrija e desenvolva. Que possa incentivar todos os intervenientes, a todos os níveis, a melhorar a educação e a formação dos jovens. É uma questão ética e política da maior relevância.

O Referencial de Competências-Chave para o secundário e o sistema que lhe está subjacente vem, de certo modo, dizer-nos que o sistema educativo e formativo tem falhado largamente. Há agora uma oportunidade para que se repensem e melhorem formas de organização e de funcionamento pedagógico das escolas e dos centros de formação. E é preciso dizer que as escolas são capazes de o fazer pois possuem meios e recursos humanos altamente qualificados para que assim aconteça. Os centros RVCC criados, ou a criar, nas escolas secundárias podem constituir verdadeiros pólos de transformação e de inovação que contrariem a ideia de que as escolas públicas não são capazes de “agarrar” este desafio.

Domingos Fernandes

Universidade de Lisboa

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

Enriquecer o currículo ou apenas prolongar a permanência dos alunos na escola para responder às necessidades dos pais. É neste duplo papel que joga o desenvolvimento de actividades extra-escolares ou extra-curriculares ou ainda de enriquecimento curricular, nos estabelecimentos de ensino. Em Portugal, o ensino primário passou a incluir actividades que permitem aos alunos aprendizagens fora do horário lectivo. Noutros países, as escolas começam a oferecer “serviços” educativos extras. Uma vez gratuitos, outras pagos com propinas pedidas aos encarregados de educação. Na edição passada dê-mos conta de como estão a ser organizadas as Actividades de Enriquecimento Curricular em Portugal. Nesta edição de A PÁGINA, apresentamos o caso de três países: Reino Unido, Bélgica e Espanha, onde fomos encontrar outros exemplos de como as escolas se estão a organizar neste domínio. Finlândia, Suécia e França, serão os sistemas educativos a analisar na edição de Janeiro de 2007.

Reino Unido

Escolas em prolongamento de horário: abertas 10 horas por dia

“Do amanhecer ao anoitecer”, assim titulava o jornal “The Guardian”, de 13 de Junho de 2005, a notícia sobre a intenção do Governo britânico em manter as escolas primárias abertas das oito às 18 horas.

As designadas – “extended schools” – escolas em prolongamento de horário, foram anunciadas pela secretária da Educação Ruth Kelly, com o propósito de ajudar os pais oferecendo aos alunos um conjunto de actividades extracurriculares programadas para depois das aulas. Este ano, muitas escolas já estenderam os seus serviços de prolongamento de horário às férias de Verão, mantendo algumas actividades em funcionamento, noticiou o “The Guardian”, na edição de 1 de Agosto, de 2006.

O Governo marcou na agenda política a data de 2010 para que todas as escolas não apenas do ensino primário, mas também do secundário, passassem a oferecer um conjunto de serviços educativos e de lazer adicionais não só aos alunos mas à comunidade em geral.

Na lista de actividades que as escolas podem oferecer em prolongamento de horário definidas pela secretária de Estado da Educação constam: clubes de trabalhos de casa, de apoio ao estudo, desporto (duas horas por semana no mínimo), música, dança, expressão dramática, artes, trabalhos manuais, clubes temáticos (como de xadrez), cursos de primeiros socorros, visitas a museus, galerias, aprendizagem de uma língua estrangeira, acções de voluntariado, aconselhamento aos pais e serviços de apoio à família. No documento “Escolas em prolongamento de horário: acesso de oportunidades e serviços para todos”, publicado pelo Departamento para a Educação e Competências britânico, onde a medida é apresentada, lê-se que estes serviços “não vão implicar mais trabalho, nem responsabilidades adicionais para os professores”. Cabe à escola assegurar a contratação das pessoas mais indicadas para desenvolver as diferentes actividades, recorrendo para isso a entidades privadas ou a prestadores de serviços especializados. “As autoridades locais podem ajudar a escola a identificar

isto mediante o aconselhamento junto da autoridade local.

Fornecedores de serviços

“Não se espera que o professor seja o fornecedor dos serviços extracurriculares, embora se espere que alguém assuma um papel de coordenação.” O esclarecimento fornecido pelo documento “Escolas em prolongamento de horário: acesso de oportunidades e serviços para todos”, descarta a hipótese de o prolongamento de horário das escolas – sejam primárias ou secundárias – poder vir a implicar horas de trabalho extra para os professores. “As escolas devem assegurar que não existem pressões ou trabalho adicional para os professores”, lê-se, antes “cabe-lhes procurar a melhor pessoa para prestar os serviços”, sejam: professores assistentes, jovens trabalhadores, pessoal técnico, organizações locais ou instrutores (no caso da actividade desportiva).

Bélgica

Prolongar o horário de funcionamento é decisão da escola

No sistema educativo belga as escolas primárias públicas não são obrigadas a funcionar em regime de prolongamento de horário. Ainda assim, qualquer actividade extracurricular é organizada pela escola e realizada com pessoas contratadas para o efeito. Por norma, este serviço é facultativo e quando existe pode até ser pago pelo encarregado de educação ou pela sua entidade patronal.

Escola pública

Actividades dentro e fora da escola: um olhar sobre os novos serviços educativos

os recursos necessários ao desenvolvimento destes serviços”, lê-se ainda no documento. Por um lado, porque “têm acesso a fundos que podem ser usados para o seu financiamento”; por outro, “podem ajudar na criação de parcerias”.

Financiamento

A verba governamental fixada para a implementação da escola em prolongamento de horário foi de 50 milhões de libras para o arranque inicial das actividades extra-curriculares entre 2003 e 2005, 110 milhões de libras para 2005/2006, 194 milhões de libras em 2006/2007 e 238 milhões de libras para 2007/2008. O financiamento foi disponibilizado por intermédio das autoridades locais, mas prevendo “os desafios” que a implementação destas actividades colocariam, o Governo providenciou um fundo adicional directo às escolas que rondou os 100 milhões de libras este ano lectivo e alcançará os 150 milhões de libras em 2007/08. Apesar deste financiamento, o documento que regula as actividades é claro em referir que o seu desenvolvimento tem de ser “sustentável”. E alerta: “Cabe às escolas a iniciativa de gerar os meios financeiros à execução das actividades.” Para isso, lê-se ainda no mesmo documento, as escolas podem candidatar-se a fundos previstos pelo Governo para determinados Planos Nacionais, como o do Desporto Escolar e Ligação Estratégica aos Clubes, e também a fundos específicos, como o Fundo Europeu,

Durante as férias escolares – quatro interrupções no ano lectivo acrescidas de dois meses no Verão – as escolas encerram e toda a actividade educativa é suspensa. Não há aulas para crianças, nem actividades extra-curriculares. Portanto, os professores efectivos e os contratados ficam desobrigados das suas tarefas no estabelecimento de ensino. Durante a semana, as escolas fecham uma tarde, normalmente à quarta-feira.

Eddy Macquoy, professor da escola pública de Appeltuin, Leuven veria com agrado que as escolas pudessem ser obrigadas a organizar actividades de prolongamento. “Nos últimos tempos, há cada vez mais casais em que os dois pais trabalham, portanto, há uma necessidade crescente do funcionamento em regime de prolongamento de horário”, escreve o professor contactado por email pela PÁGINA. A escola primária onde lecciona já responde a esta necessidade: abre as portas às 8h e encerra às 18h30. Ainda que as aulas só comecem às

8h45. “O acolhimento de manhã é feito pelos professores, em rotatividade, mas fora do seu horário de trabalho”, esclarece Eddy Macquoy.

Na maioria dos casos, os estabelecimentos de ensino primários encerram às 16h. A escola de Appeltuim, no entanto, funciona em regime de prolongamento de horário, mantendo-se aberta até às 18h30. Um serviço realizado, diz o professor, por “três pessoas”, a quem a escola paga com a atribuição de verbas feita para este efeito e com as propinas, ainda que mínimas, pagas pelos pais dos alunos. Há entidades patronais que aceitam pagar aos funcionários os custos do prolongamento do horário dos seus filhos, bem como a participação em outras actividades extra-curriculares que acontecem fora da escola.

A este respeito, Eddy Macquoy esclarece: “Na Bélgica existe um sistema de “aulas de floresta” e “aulas de neve”, em que as turmas do primário inferior (o equivalente ao 1º ciclo do sistema educativo português) e do primário superior (o equivalente ao 2º ciclo) passam uma semana em cada uma destas actividades.”

A entidade patronal financia estas aulas como se de um abono extra-ordenado se tratasse. Os custos entram nas despesas correntes da empresa, diminuindo o lucro e fazendo diminuir o escalão de IRC. É uma medida que se assemelha ao sistema de mecenato.

Quem organiza?

Os estabelecimentos de ensino têm autonomia para decidir quem contratam para organizar as actividades extra-escolares que oferecem aos seus alunos. Muitas escolas recorrem a centros de actividades extra-escolares existentes

A escola tem autonomia para acrescentar receitas próprias a este financiamento, para assim completar o seu orçamento.

Espanha

Actividades fora e dentro do horário lectivo

Desde 1990, figuram no sistema educativo espanhol as denominadas Actividades Complementares e Extra-escolares (ACE). São actividades distintas, mas com um objectivo comum.

“Tanto as actividades complementares como as extra-escolares contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento do processo educativo, tanto pelo seu aspecto académico, como no âmbito da socialização e integração dos alunos”, lê-se no documento do Ministério da Educação e Ciência espanhol que as regula.

As actividades complementares são de carácter didáctico e frequência obrigatória por parte dos alunos. Por isso, são gratuitas e devem ser desenvolvidas dentro do horário lectivo. Os conteúdos fazem parte do programa, mas assumem um cariz diferenciado pelo momento, espaço ou recursos que utilizam. Exemplos: as visitas ou viagens de estudo, trabalhos de campo ou actividades de comemorações.

Extra-escolares, são consideradas as actividades desenvolvidas fora do horário lectivo, ou no tempo compreendido entre a ses-



ISTO É

na comunidade geográfica onde se inserem. Em muitos casos, estes centros funcionam das 6 horas às 20 horas permitindo aos pais maior flexibilidade em termos da “guarda” dos seus educandos. “Este serviço é mais caro para os pais!”, adianta Eddy Macquoy que afirma conhecer pelo menos uma escola que opera nestes moldes. Ou seja: onde a partir das 15h30 todas as crianças obrigatoriamente passam a frequentar o centro onde se organizam as actividades extra-escolares. “Assim a escola está vazia a partir das 15h40 da tarde e de manhã as crianças só são levadas – do centro para a escola – 10 minutos antes de começarem as aulas.”

Por outro lado, esclarece o professor, “as escolas que organizam elas próprias as suas actividades trabalham muitas vezes com contratos pouco interessantes e com pessoal não qualificado”. Uma situação que, segundo Eddy Macquoy, originou recentemente um pedido do sector do ensino público ao Ministério da Educação para um acréscimo de 15 mil lugares destinados ao acolhimento de crianças e do respectivo reforço orçamental para as escolas.

Financiamento

O orçamento dos estabelecimentos de ensino é alimentado, em primeiro lugar, pela transferência de verbas do Ministério da Educação para a escola ou o agrupamento de escolas. Estas verbas são atribuídas em função do projecto educativo apresentado, sendo que este pode ou não incluir as actividades de prolongamento. As verbas suportam os custos com os salários de todo o pessoal docente e não docente e os gastos com o equipamento pedagógico.

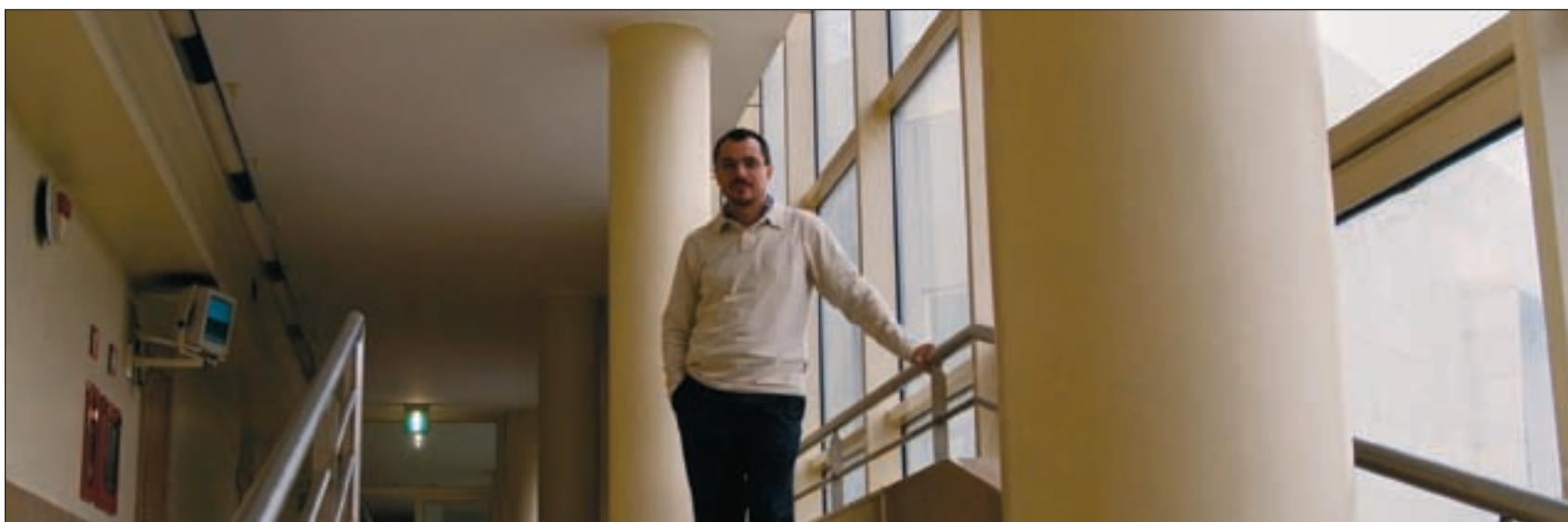
são de aulas da manhã e da tarde dentro do horário de permanência dos alunos na escola, mas não em horário docente. Como a participação dos alunos é voluntária, estas actividades não podem conter ensinamentos incluídos no programa docente das áreas curriculares nem ser objecto de avaliação, podendo ser pagas. Ambas são desenvolvidas pelas escolas e destinam-se não só ao ensino primário, mas também ao secundário.

Quem organiza?

No ensino primário, a tarefa de promover, organizar e desenvolver as actividades complementares e extra-escolares cabe a uma equipa constituída pelos professores que nelas participam. No secundário, essa tarefa incide, não sobre uma equipa, mas sobre um departamento criado para o efeito. Em ambos os casos, a chefia quer da equipa quer do departamento é assumida por um professor com vínculo efectivo à escola. Isto porque o cargo tem uma duração de dois (no ensino primário) e quatro anos (ensino secundário).

As escolas primárias, com a aprovação dos conselhos escolares, podem estabelecer convénios de colaboração com associações ou entidades sem fins lucrativos para o desenvolvimento das ACE. Estes convénios devem ser autorizados pelo delegado provincial do Conselho de Educação e Ordenação Universitário.

Andreia Lobo



Ana Alvim

Protecção de jovens e crianças de risco

Acolhimento Familiar: uma medida desconhecida

“Há demasiadas crianças institucionalizadas em Portugal.” A ideia é consensual, mas segundo Paulo Delgado, investigador na área da Educação Social, a alternativa a esta prática está pouco explorada no sistema de protecção de crianças e jovens de risco português. Actualmente, existem cerca de seis mil crianças em famílias de acolhimento e quatro mil e quinhentas famílias. Institucionalizadas existem cerca de dez mil. Com poucos estudos e dados “nem sempre fiáveis”, o investigador defende que “é fundamental olhar para a medida e fazer um balanço sobre as suas vantagens e desvantagens, para decidir o seu futuro”. Algo que ele próprio tem feito, enquanto investigador, através de um estudo comparado que realizou sobre o acolhimento em famílias nas regiões de Glasgow (Escócia), Gondomar (Porto), Vigo e Pontevedra (Galiza). Recentemente, Paulo Delgado publicou o livro “Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade”, pela Profedições.

A designação “crianças e jovens de risco” refere-se exactamente a quê?

Refere-se a uma criança que, por qualquer razão, que remeta para a sua família, terceiros, ou para o seu próprio comportamento, tenha o seu desenvolvimento psíquico, físico, emocional ou educativo ameaçado. No entanto, o risco tem de ser presente e actual. Não se pode falar em crianças ou jovens de risco quando há só o perigo de ficarem em risco. Esse perigo está sempre associado a algum tipo de mau trato: físico ou emocional.

Como vê o actual quadro legislativo, nomeadamente a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, de 1999?

Na altura em que foi feita era absolutamente necessária. O sistema que até então vigorava era extremamente proteccionista e de consequências nefastas porque misturava a área da delinquência com a da desprotecção social que era onde se inseriam a maior parte destas crianças em risco, nomeadamente as institucionalizadas. Portanto, a lei de 1999 foi nesse aspecto uma revolução. Actualmente, há aspectos que nos podemos interrogar se estarão a ser bem seguidos. Outros aspectos penso que deveriam ser alterados já!

Quais?

Aspectos que têm a ver com a regulamentação das medidas de protecção, a regulamentação das medidas que são cumpridas em meio natural de vida e a regulamentação da medida do acolhimento familiar. Temos no sistema cerca de seis mil crianças em famílias de acolhimento, cerca de quatro mil e quinhentas famílias de acolhimento e, apesar deste número ser significativo é uma medida desconhecida do sistema, ou seja, que não é estudada, nem promovida, nem discutida. Portanto, é fundamental olhar para a medida e fazer um balanço sobre as suas vantagens e desvantagens, para decidir o seu futuro.

No que toca à intervenção, as respostas existentes são as mais adequadas?

Há muito mais sensibilidade e consciência na intervenção, nesse sentido evoluiu-se muito. Existem Comissões de Protecção de Crianças e Jovens em quase todos os concelhos do país. E há uma cultura crescente de denúncia e de atenção aos sinais de alerta que as crianças manifestam. No entanto, a intervenção entre as várias entidades com responsabilidades nesta área continua a ser muito desarticulada. Como há várias entidades a intervir, enquanto o caso é claramente da sua área ela vai respondendo. A partir do momento em que surja um caso mais ambíguo ou na fronteira da sua responsabilidade, automaticamente a resposta é dizer que a responsabilidade é do outro. Isso origina a omissões perigosas e sobreposição de intervenções, em que são pedidos os mesmos relatórios duas ou três vezes. E como estas instituições – escolas,

segurança social, comissões de protecção, tribunais – têm em mãos muitos casos, mal surja a oportunidade de passar algum para outra é como se o processo estivesse resolvido, o que é um erro. Provavelmente passados alguns anos, os sinais de risco vão-se acentuar e o caso vai ser mais difícil de resolver. E a responsabilidade não é só de uma instituição mas de todas.

Além disso, pensar que através de alterações no sistema deixará de haver crianças maltratadas é uma utopia. Porque normalmente quando surgem casos mais dramáticos, imediatamente se aponta o dedo ao sistema, é claro que ele deve ser avaliado, mas temos de ter consciência que há uma responsabilidade familiar e social que não é controlável apenas pelos instrumentos jurídicos ou de protecção.

Como refere no seu livro, a escola é responsável pela criança ou jovem, pelo menos durante nove anos, seis a sete horas por dia, neste sentido é de esperar mais da sua intervenção?

É preciso que as escolas, os professores e educadores estejam melhor informados sobre os sinais a que devem estar atentos e o que podem fazer. É que, por vezes, também há uma certa tendência da escola para a desresponsabilização, para delegar a intervenção em entidades especializadas. Mas sendo a escola uma instituição central no desenvolvimento das crianças, se tender a empurrar os casos de risco para outras instituições, mais tarde poderá vir a ter problemas mais graves.

Acolhimento em famílias

O acolhimento familiar é o tema do seu próximo livro [a ser editado pela Profedições]... Com base na investigação que tem desenvolvido nesta área qual a sua opinião sobre esta medida?

Há demasiadas crianças institucionalizadas em Portugal. Esta é uma ideia consensual e não é nenhuma novidade. No entanto, tarda a redução do número de crianças que vivem em instituições e, por isso, todas as alternativas a esta situação devem ser ponderadas. Entre elas, avulta a possibilidade de



Ana Alvim

a criança ficar no seu meio natural de vida, que é a melhor quando é possível, se tiver de ser retirada à família surgem duas situações: a adopção ou o acolhimento familiar. Pelas conclusões que tenho retirado da minha investigação – um estudo comparado sobre o acolhimento em famílias nas regiões de Glasgow (Escócia), Gondomar (Porto), Vigo e Pontevedra (Galiza) – o acolhimento familiar é uma alternativa se tiver as condições necessárias para a sua concretização no terreno. Assim muitas crianças institucionalizadas poderiam beneficiar desta medida. O sistema galego é muito semelhante ao nosso, o escocês é completamente diferente. O livro que vai ser publicado pela Profedições, agora no início de 2007, diz respeito à segunda parte do estudo que analisa o acolhimento familiar no distrito do Porto, nomeadamente no concelho de Gondomar, onde se regista um maior número de crianças colocadas em famílias de acolhimento.

Em que se distingue o sistema de acolhimento familiar escocês do português?

O sistema escocês tem uma longa tradição que aposta no acolhimento familiar e já há vários anos que esta é a medida preferencial quando as crianças têm de ser retiradas à família. Ou seja: na Escócia, verifica-se o inverso do que acontece em Portugal: dois terços das crianças vivem em famílias de acolhimento e apenas um terço estão em instituições. É um sistema especializado e bem organizado, onde há um grande trabalho em torno da medida e em que uma criança até aos 10 anos de idade, retirada da sua família biológica, em princípio tem lugar numa família de acolhimento. O que me parece muito interessante. Este estudo sobre o acolhimento familiar em Glasgow foi publicado na revista *Infância e Juventude*, do Instituto de Reinserção Social, número de Julho-Setembro. No próximo número será publicado o estudo do caso português. Espero que, a seu tempo, também possa publicar o estudo do sistema galego e depois o estudo comparado entre os três países.



Os Direitos da Criança Da participação à responsabilidade O sistema de protecção e educação das crianças e jovens

Paulo Delgado

Profedições ISBN: 972-8562-29-2 / pp.229

Preço: 12 euros

“A criança ou jovem em risco é um sujeito em formação submetido a dificuldades de diferente índole, que lhe limitam a possibilidade de alcançar o desenvolvimento físico, afectivo e psíquico que caracteriza, idealmente, a dignidade humana. (...) A criança não é mais um incapaz, uma pessoa futura: pretende-se que seja um protagonista.”
Paulo Delgado, é investigador no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho e professor auxiliar da Universidade Portucalense. O livro resulta de um estudo sobre a colocação institucional de crianças e jovens em risco. São identificadas algumas estratégias preventivas e factores de risco, apresentados os quadros normativos português e internacional e analisadas as medidas de promoção e de protecção da criança e do jovem.

Curriculum Vitae

Paulo Delgado, é professor no curso de licenciatura e nas pós-graduações em Educação Social, da Universidade Portucalense. Encontra-se a desenvolver um projecto de investigação no âmbito de uma bolsa de Pós-Doutoramento, no Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho. É colaborador no Centro de Investigação SEPA – Interea (Pedagogia Social e Educação Ambiental), associado à Universidade de Santiago de Compostela, Galiza. Representa Portugal na direcção da Sociedade Ibero-Americana de Pedagogia Social. Paulo Delgado, é também autor do livro “Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade”, recentemente editado pela Profedições.

O investigador comenta:

Os recentes apelos à redução da idade da imputabilidade dos jovens, vistos como medida para combater a criminalidade juvenil.

“Se olharmos para o grupo de crianças e jovens em risco, verificamos que o número de institucionalizados nos centros educativos (onde são colocados os jovens que cometem algum tipo de crime) ronda os duzentos, dos cerca de 10 mil que, no total, estão em instituições de acolhimento. Portanto, penso que não é através, por um lado, das medidas punitivas, por outro, da redução da idade da imputabilidade, que se combate a criminalidade juvenil. Até porque há uma grande contrariedade no sistema: um jovem só pode usufruir de certos direitos (como o de voto) aos 18, mas pode responder penalmente aos 16 anos. Face a isto, parece-me que seria mais lógico subir a idade da imputabilidade para os 18 anos. Abrindo, no entanto, excepções entre os 16 e os 18 anos para os casos de delinquência pesada, eventualmente com medidas mais punitivas.”

“Os media aceleram certos processos de marginalização (...) atribuindo notoriedade social que os jovens não obteriam pelos meios legítimos (...)” diz também que “a dramatização provoca o medo do crime no publico que serve para legitimar as políticas de maior controlo e firmeza.” Frase do autor retirada do livro “Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade”.

Quando os jovens cometem crimes graves que põem em causa a segurança dos bens e das pessoas, de uma forma reiterada, têm de ser responsabilizados e alvo de medidas. Essas medidas, estão previstas no nosso sistema de protecção de menores e no penal. É evidente que os órgãos de comunicação social, nem sempre utilizam critérios éticos na forma como apresentam estes casos [de criminalidade], acabando por amplificar o fenómeno para o bem e para o mal. Normalmente, é para o mal, porque o jovem aparece sempre como o agressor que tem de ser punido, ou – agora de forma mais frequente – como a vítima às mãos dos adultos. Mas este fenómeno não pode ser dissociado de um outro que diz respeito à atribuição de uma maior participação à criança e ao jovem. Á medida que se atribui maior responsabilidade à criança e ao jovem e se lhe reconhece maior poder, maior será também o seu dever.

Andreia Lobo

Dos jornais nacionais

Ministra salva orçamento com menos dez mil docentes

A oposição preparou todas as baterias e recebeu a ministra da Educação no debate do Orçamento com uma rasteira: afinal, onde param os 343 milhões de corte nas despesas fixas de pessoal que, de um ano para o outro, desapareceram dos números oficiais? Já se faziam contas sobre os milhares de professores que o OE passava ao quadro de excedentários, quando Maria de Lurdes Rodrigues tirou a varinha mágica da aposentação: haverá cerca de dez mil docentes a menos no sistema - entre reformas e cortes de contratos - e tudo somado dá uma poupança de quase 350 milhões de euros. Serão 2500 professores do 1º ciclo que vão passar à reforma - "e que não precisam de ser substituídos por razões demográficas", disse - mais cerca de mil dos outros graus de ensino que saem e não serão repostos na totalidade. Acrescem ainda os funcionários dos serviços centrais e regionais que se aposentam e, finalmente, os "menos cerca de 5500 contratos" que não serão feitos no próximo ano lectivo. "Não vamos despedir nenhum professor", garantiu.

Expresso

65 mil assinaturas contra novo estatuto da carreira

Mais de 2500 professores voltaram a desfilar em Lisboa rumo ao Ministério da Educação. Agarrados a uma corda de dois quilómetros "cercaram" o edifício e entregaram 65 mil assinaturas contra a proposta de estatuto da carreira docente. Foi mais um protesto de professores contra a proposta ministerial para um novo estatuto da carreira docente (ECD),

com mais chuva a acompanhar e os dirigentes dos 14 sindicatos representativos da classe a repetir que as acções de contestação vão continuar. Ontem, em Lisboa, para cima de 2500 docentes formaram um cordão humano entre o Parque Eduardo VII, em Lisboa, e a Avenida 5 de Outubro, acabando por cercar com várias voltas todo o quarteirão onde se encontram as instalações do Ministério da Educação (ME) na Avenida 5 de Outubro.

Público

Abandono escolar voltou a aumentar

O abandono escolar diminuiu apenas 0,1% nos últimos 10 anos em Portugal, contrariamente ao que se passou na União Europeia (UE), em que a redução foi de 4,6%. Os números, retirados, do Eurostat, mostram, igualmente, que a percentagem de população adulta envolvida em acções de formação-educação diminuíram entre os anos 2000 e 2005, também ao contrário do que sucedeu na UE.

Um estudo de investigação realizado pelo economista Eugénio Rosa aos números do Eurostat - o Gabinete de Estatísticas da União Europeia - revelou que, entre 1996 e 2006, o abandono escolar praticamente não diminuiu em Portugal. Com efeito, de 40,1% em 1996 passou para 40% em 2006. "Mas ainda mais grave é que o abandono escolar, entre 2005 e 2006, aumentou em Portugal, pois passou de 38,6% para 40%, enquanto a média comunitária continuou a descer", salientou Eugénio Rosa.

Jornal de Notícias

Programa de Doutoramento em Ciências da Educação

Especialidade de Currículo, Professores e Instituições Educativas

Universidade de Granada (Fundada em 1531)
Em parceria com o ISCE

1ª Edição

2006_08



Prazo de Candidaturas: 20 de Dezembro de 2006

Local de Realização

O Programa de Doutoramento em Ciências da Educação será desenvolvido integralmente no ISCE, Portugal. Exceptua-se a esta situação o acto de defesa pública da tese, que decorrerá na Universidade de Granada, Espanha.

Requisitos de Acesso

Podem candidatar-se licenciados em qualquer área do conhecimento.

Coordenação

Prof. Doutor Tomás Sola Martínez

Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Granada)
Coordenador do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Granada.

Secretariado Doutoramentos

Dra. Carla Antunes Picado

Tel: 21 934 71 37

Fax: 21 933 26 88

Rua Bento Jesus Caraça, 12 - Serra da Amoreira

2675-379 Ramada

carla.picado@isce-odivelas.com

www.isce-felgueiras.com

www.isce-odivelas.com

■ Lá fora

Violência mata 80 mil menores por ano na América Latina

Mais de 80 mil menores morrem anualmente na América Latina vitimados pela violência, sobretudo familiar, revela um estudo do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), quantificando em 145 mil milhões de dólares anuais os custos sociais causados pela violência, um valor equivalente a 12 por cento do Produto Interno Bruto da América Latina e Caraíbas.

“A violência vivida pelas crianças é um reflexo de deterioração moral, social e cultural. É urgente a humanização das nossas sociedades e tomar medidas de protecção para a infância”, referiu Corina Villacorta, vice-presidente da Visión Mundial, uma das organizações não governamentais que participaram na elaboração do estudo.

O consultor das Nações Unidas, o brasileiro Paulo Pinheiro, coordenador do estudo solicitado pelo próprio secretário-geral da ONU, Kofi Annan, afirmou que “todos os países podem e devem pôr fim à violência contra as crianças”. Para este responsável, “não basta castigar os agressores, mas também transformar a mentalidade das sociedades e as condições económicas e sociais subjacentes ligadas à violência”.

Na opinião de Pinheiro, todos os países deveriam proibir as formas de violência contra as crianças, inclusivamente os castigos corporais dentro de casa, melhorar a recolha estatística destes casos, implementar políticas de prevenção eficazes, legislação que obrigue a cumprir os compromissos internacionais de protecção aos menores e de prevenção da violência. “Não podemos esperar que estas crianças se convertam em cidadãos exemplares, a menos que actuemos de forma íntegra no sentido da mudança do ambiente em que crescem”, acrescentou.

Uma outra forma de violência cometida sobre as crianças é a pobreza. Recentemente, um estudo da autoria da Comissão de Direitos Humanos da Cidade do México afirmava que 60 por cento das crianças mexicanas não têm acesso a cuidados médicos, educação e trabalho. “À medida que crescem, os jovens são excluídos pelos modelos económicos que ditam a marginalização de grandes sectores da população e tem poucas hipóteses de inserção no mercado de trabalho”, referia o documento.

ONU acusa o governo do Sri Lanka de promover recrutamento de crianças para a guerra

O representante das Nações Unidas para a infância e os conflitos armados, Allan Rock, acusou em Novembro as forças de segurança do Sri Lanka de recrutar crianças para um grupo paramilitar que combate os revoltosos Tamil.

Allan Rock disse aos jornalistas que possui provas do envolvimento directo de soldados do Sri Lanka no recrutamento de crianças para um grupo paramilitar. “As forças de segurança governamentais fazem com que crianças sejam recrutadas pela milícia (paramilitar) Karuna”, assegurou Rock.

Esta é a primeira vez que as Nações Unidas lançam tal acusação contra o governo de Colombo.

RC/ Fonte: afp



Cuidado com a língua

Um empreendimento equívoco

1.— Em Dezembro de 2004, por portaria, o Ministério da Educação “adoptou”, a título de experiência pedagógica, uma “Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário” (TLEBS) elaborada em 2002. Este documento foi objecto de outra portaria e de duas circulares do mesmo ministério em 2005 e de uma “revisão” em Janeiro deste ano.

2.— Apesar desta movimentada carreira oficial, só há uma semana tomei conhecimento deste documento e dos pormenores que acima ficaram registados. Mea culpa, porque, por dever de ofício, não posso nem devo ignorar este assunto. Agradeço pois às pessoas que começaram a discuti-lo na praça pública; foram elas que me alertaram para o assunto. A maioria dos argumentos que tenho visto esgrimir passam, porém, ao lado do problema central, que se resume a três perguntas: a TLEBS é útil? Os autores da TLEBS estão em condições de garantir que os termos que propõem aos professores dos ensinos básico e secundário reflectem os avanços da linguística? Cabe ao Ministério da Educação adoptar e promover terminologias científicas? A resposta é não, não e não. Vejamos porquê.

3.— Está por provar qual a utilidade de elaborar uma terminologia linguística expressamente dirigida para os professores do ensino básico e secundário. Não faltam dicionários e enciclopédias, em português, sobre o assunto, que os alegados destinatários da TLEBS podem consultar. Cito os que utilizo: “Dicionário de Didáctica das Línguas” (R. Galisson e D. Coste, 1983), “Linguagem-Enunciação” (volume 2 da enciclopédia Eunadi, 1984), “Dicionário de Linguística e Fonética” (David Crystal, 1988), “Dicionário das Ciências da Linguagem” (O. Ducrot e T. Todorov, 1991), “Dicionário de Termos Linguísticos” (Maria Francisca Xavier e Maria Helena Mateus, 1992). A própria diversidade de áreas e perspectivas que acolhem é instrutiva e educativa.

4.— Admitamos, porém, para benefício da discussão, que nenhum deles contem o que os autores da TLEBS gostariam de colocar à disposição dos professores do ensino básico e secundário. Nesse ca-

so, nada mais natural que nos oferecessem a sua obra pelos meios normais — todos menos os do pronto-socorro de uma portaria governamental.

5.— Passemos à segunda pergunta. Não há unidade terminológica entre os linguistas contemporâneos, em consequência da falta de unidade teórica que existe em todos os domínios desta disciplina. “The present marketplace is thus a bazaar jammed with purveyors offering a kaleidoscopic array of theories” (Ronald W. Langacker, “Foundations of Cognitive Grammar” vol. 2, p.viii). “And of course, generative theory itself has both evolved (occasionally in the direction of reasonableness) and diversified into a unruly gaggle of subtheories” (ibidem). O diagnóstico é certo e, embora feito em 1991, não perdeu actualidade. Mas se assim é, que sentido tem pretender que os professores dos ensinos básico e secundário exibam em matéria de terminologia linguística uma uniformidade de critérios que os linguistas (na sua maioria professores do ensino superior) prescindem, ainda que a contragosto, em nome de valores mais altos, como os do amor à verdade e da probidade?

6.— Resta a última e mais importante pergunta. Incumbe ao Estado incentivar e apoiar a investigação científica (e a criação artística) por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, a elevação do nível cultural do país e a melhoria da qualidade de ensino. Não lhe incumbe imiscuir-se em matéria do foro científico, como é o caso em apreço.

José Manuel Catarino Soares

Instituto Politécnico de Setúbal

catarinosoares@netscape.net

Como o cinema era belo

Para a minha mãe

Com este título, está a decorrer um ciclo de cinema em Lisboa -claro- na Fundação Gulbenkian, organizado por João Bénard da Costa. No respectivo catálogo, belíssimo por sinal, um dos textos conta uma sessão de cinema em 17 de Novembro de 1973. O filme “Roma Cidade Aberta”, de Roberto Rosselini, com o próprio Rosselini, Henri Langlois – director da Cinemateca francesa - Bénard da Costa como personagens e, como veremos, muitos figurantes. Mas a palavra a Bénard da Costa:

“...Como prometido, Langlois conseguiu Rosselini. A 17 de Novembro de 1973, estavam os dois em Lisboa, para o que foi a mais inesquecível sessão de cinema da minha vida e vão por mim tenho visto muitas.

O ambiente mediático à época era fervorosamente cinéfilo. Cinéfilo era o nome da revista de espectáculos que recentíssima novidade, “toda a gente lia”. O dito Cinéfilo (que deu a notícia em primeira mão) embandeirou em arco. A restante imprensa e a televisão seguiram-no. Quando a bilheteira abriu, a “bicha” dava a volta à Praça de Espanha e, ao segundo dia, todas as sessões (e eram 29, 21 das quais no Grande Auditório) estavam esgotadas. Mas, poucos dias antes, um sobressalto inesperado. Telefonou-me o Dr. Caetano de Carvalho, à época Director Geral da Cultura Popular e Espectáculos, de quem dependiam os serviços de censura (Moreira Baptista já passara para o Ministério do Interior) a perguntar-me, com doces modos, como é que íamos apresentar “Roma, Città Aperta” se o filme estava proibido.

Eu tinha visto “Roma Città Aperta” quando tinha 12 anos, em Outubro de 1947, no Palácio, ali no Arco do Cego, onde depois foi o Avis e hoje é não sei bem o quê. Lembrava-me como se fosse ontem da impressão que o filme me fez e de ter chorado como uma madalena. A autorização fora dada, como a muitos filmes resistentes desses anos (“Roma...” é de 45) no rescaldo da guerra, quando o regime queria mostrar uma certa abertura. O que eu não sabia – e por isso o programara com tanto à vontade – é que, findo o prazo de exploração dessa cópia, quando o distribuidor pediu a reposição, a censura, recordada de alguns dissabores com sessões de “Roma...” e (anos 50 e 60) indiferente ao que se pensasse ou dissesse além-Pirinéus, proibiu-a.

E agora, perguntei-me eu então.

Rosselini e Langlois já estavam confirmados, a sessão esgotada, como explicar-lhes a eles e explicar ao público que “Roma...” não podia passar? Calculo que foi pensando em tal escandaleira e com a garantia gulbenkiana que o filme só passava uma vez e na versão original italiana, sem legendas (bons tempos, bons tempos...) que acabou por vir uma autorização especial. O que eu não esperava- já o contei muitas vezes- é que, à entrada da sessão, o próprio Director Geral me viesse felicitar pela boa ideia que eu tinha de trazer “Roma, Città Aperta”, “um filme que eu há tanto tempo queria ver”(sic). Ainda hoje não sei se estava a ser sincero. A alma humana é um abismo.

Sala hiper à cunha, ambiente de alta tensão. A maior parte da assistência devia ter nascido muito depois do filme. Mas também havia altos dignitários de regime, ministros, secretários de estado, etc. Rosselini foi acolhido em delírio. A certa altura, disse que tinha um conselho para dar aos jovens, mas, com a sua lendária



“Roma , Cidade Aberta”, de Roberto Rosselini

lapidez romana, percebeu que não era de conselhos que a juventude dos anos 70 – tão contestatária – estava à espera. E logo emendou a mão: “Conselhos não. É sempre estúpido dar conselhos”. Tremenda ovação. Tinha a sala na mão. Depois saiu do Auditório, porque nunca revia filmes dele e veio conversar cá para fora com Langlois. Nas minhas idas e vindas para a cabine, lembro-me de os ouvir ressonando tranquilamente.

Mas, quando o filme acabou, a sala levantou-se em peso para a maior ovação a que jamais assisti em sessões de cinema. Dez minutos, tudo aos “bravos” e não pensem que exagero. No palco, Rosselini com “uma emoção que não disfarçava mas também não exibia”, como no dia seguinte escreveu no “Expresso” Helena Vaz da Silva, não conseguia abrir a boca.

E, a páginas tantas, começaram a ouvir distintamente (em Novembro de 73) slogans como “Abaixo o fascismo” ou “Viva a Liberdade”.

Ministros e altas entidades escapavam-se pela direita baixa, muitos deles alvos de dichotes. Coube-me a ingrata tarefa de levar Rosselini dali para fora, antes que os ânimos aquecessem a ponto de pôr em risco o resto do Ciclo em causa. À saída, as pessoas abraçavam-se. Muitos choravam.

(...) Rosselini não recuperava do espanto. Em 45, nos tempos épicos da Libertação e do fim da guerra, ele lembrava-se de acolhimentos semelhantes. Mas quase 30 anos depois, uma reacção daquelas? Langlois comentava que as coisas em Portugal iam mudar, não tardava. Habitado a ouvir essa frase, pelo menos há quinze anos, não lhe dei crédito.

(...) Quando, meses depois, veio o 25 de Abril, lembrei-me da frase de Langlois e perguntei-lhe (entretanto víramo-nos muito e muito estivera com ele) o que o levaria a dizer tal profecia. A berraria? Langlois respondeu-me que não. Isso de gritos, nunca o impressionara. No que reparara fora na cara das pessoas. Das “boas” e das “más”. A cara da gente do poder já exprimia a certeza do fim dele. A cara dos rebeldes a certeza da vitória. “Sabe” – acrescentou – “o cinema mudo ensinou-me a ver muita coisa”. “Le cinema muet, le cinema muet”

Confessem...quanto não dariam para ter lá estado?

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

DISCRIMINAÇÃO

Expulsão de aluno por atitudes femininas

A expulsão de uma rapaz de 11 anos de uma escola pública no noroeste do México, devido ao facto de o menor mostrar modos femininos, foi cancelada pelas autoridades, que exigiram o regresso do estudante à sua escola.

“O ofício enviado aos pais do menor (avisando-os da expulsão) é inválido e por isso ordena-se que se admita de imediato o menor suspenso”, informou José Manuel Trujillo, director da Educação Básica do Instituto de Educação de Aguascalientes.

Depois de ficarem a saber, através da imprensa, que a expulsão da criança tinha ficado a dever-se à acusação de apresentar comportamentos femininos, segundo denunciou a mãe, as autoridades obrigaram os órgãos directivos da escola pública

a receber o menor. A criança regressou à escola enquanto nas imediações diversos colectivos de homossexuais lhe manifestavam o seu apoio.

O caso chegou mesmo à Comissão Estatal de Direitos Humanos, entidade que anunciou a abertura de uma investigação por discriminação e mau trato.

A mãe da criança, Grisel Everardo, explicou à AFP que devido às suas maneiras, o menor foi envergonhado, insultado e maltratado fisicamente, tanto por parte de professores como por parte de colegas, dos quais o seu filho se defendeu e por isso foi expulso.

JPS/ Fonte: afp

■ Em voz alta

Mais de um milhão de mortes de bebês podem ser evitadas em África

Na África, um bebê tem poucas hipóteses de sobreviver ao seu primeiro dia de vida e mais de um milhão e cento e sessenta mil recém-nascidos morrem por ano, antes de completar um mês, por causas fáceis de evitar, de acordo com um relatório divulgado no mês passado na África do Sul.

No total, um milhão e cento e sessenta mil bebês morrem todos os anos em África nos primeiros 28 dias de vida. Cerca de meio milhão morrem no dia do seu nascimento, segundo este documento intitulado "Uma oportunidade para os recém-nascidos em África".

"É um número enorme", lamentou o Dr. Joy Lawn, co-autor do relatório, durante a sua apresentação em Joanesburgo.

"Os primeiros dias de vida são os mais arriscados", ressaltou, acrescentando que três milhões de crianças africanas morrem antes de completar 5 anos, assim como pelo menos 250 mil mulheres grávidas.

Os cuidados pré-natais como a vacinação contra o tétano, a prevenção da malária, além de melhores condições de higiene para o nascimento e um estímulo maior ao aleitamento poderiam salvar, pelo menos, cerca de 800 mil recém-nascidos.

"Se estes cuidados essenciais chegassem a 90 por cento das mulheres, 67 por cento destas mortes poderiam ter sido evitadas", acrescentou o Dr. Lawn.

O relatório de 246 páginas apresenta dados e análises reunidos por uma equipe de 60 especialistas e nove organizações internacionais, entre as quais a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Save the Children, agrupadas na Parceria pela Saúde da Mãe, do Recém-Nascido e da Criança (PMNCH).

Os países que apresentam o risco mais elevado de mortalidade neonatal são aqueles cuja situação é mais instável, como a Libéria, com 66 mortes para mil nascimentos, seguida da Costa do Marfim e Serra Leoa.

Cinco países, dentre eles a Nigéria e a República Democrática do Congo (RDC), são responsáveis por metade das mortes de recém-nascidos do continente.

Mesmo que a mortalidade infantil esteja intimamente ligada à pobreza, alguns países entre os mais pobres como o Malawi ou Burkina Fasso conseguiram inverter a tendência dedicando grande parte de seus orçamentos nacionais aos serviços de saúde básicos.

Francisco Songane, director do PMNCH, com sede em Genebra, e ex-ministro da Saúde de Moçambique, frisou que os países africanos deveriam fazer da saúde da mãe e da criança uma prioridade.

"Devemos trabalhar da maneira correcta e evitar os programas verticais (...). É uma questão de solidariedade. Nós vivemos no mesmo mundo", disse durante a apresentação do relatório.

"Os governos mais ricos do mundo continuam mais preocupados com a guerra do que com a vida", lamentou um participante na apresentação do relatório.

JPS/ Fonte: afp

Arsénio Mota ou a narrativa memorialista

Começamos por dizer que exactamente há um ano foi apresentado no Porto, na Fundação Eng.º Antónnio de Almeida, o livro *Arsénio Mota – 50 Anos de Escrita*, onde vários escritores testemunharam o seu apreço pela obra do autor de quem hoje aqui se fala a propósito da narrativa *Quase Tudo Nada*, editado pela "Campo das Letras" - um livro que foi galardoado pelo Município de Cantanhede com o "Prémio Literário Carlos de Oliveira".

Podemos dizer que Arsénio Mota quase sempre se tem servido da memória (ou das suas próprias vivências) para estruturar uma obra de ficção que se evidencia sobretudo nos planos humanos e sociais e num sentido claramente biográfico. Armazenando todas as vivências no museu do sótão da sua longa vida, o escritor viveu no seu tempo e quando se dispôs à escrita, começou então a sua luta, reconstruiu as suas imagens noutras imagens de um mundo interior, enfrentou os problemas que surgiram no conflito de pessoas, coisas e lugares que de súbito chegaram à superfície da memória e do tempo como forma de redenção ou mesmo de condenação. E por isso as palavras se encadearam umas nas outras, em estranha metamorfose, porque foi nesse processo que a emoção se impôs à inteligência e tudo fez caldear através de mil pormenores para construir a imagem real por fora do que foi vivo e real por dentro. E disso fala uma vez mais este novo livro de Arsénio Mota. Mas, no acto de a escrita se arvorar como a atitude primordial de expressão no que existe de mais profundo e sincero num escritor, podemos dizer que não existe um tempo natural para a realização de uma obra literária, porque um livro é sempre e acima de tudo o acto de contar uma história, que pode debruçar-se no tempo de infância, ou partir de um desgosto de amor ou ser a aventura de uma qualquer personagem, mas também se revela como forma de povoar a solidão ou desvendar as suas angústias e inquietações sentidas em relação ao mundo e ao próprio meio em que se vive. Sabemos que sempre foi assim. Ontem e hoje. E pelo acto da escrita se pode afinal reconstruir o universo de um escritor e decifrar nos livros as várias constelações ou inquirições que sempre o orientam. Mas, por ser o acto de escrever forma de conhecimento do mundo e da vida, devemos ainda repetir, ma consagrada fórmula de Sartre aplicada à literatura, pois, na atitude sempre prosseguida de se querer mostrar, demonstrar, desmistificar e dissolver todos os mitos e feitiços num banho de ácido crítico, sem perder de vista os elementos humanos e sociais com que alimenta ou consolida toda a escrita, seja de um modo explícita, directa ou não.

Mas de que nos fala a narrativa *Quase Tudo Nada* que Arsénio Mota acaba de publicar? Pela estrutura da forma de narrar, numa linguagem equilibrada e concisa, sem grandes efeitos de escrita, o livro convida o leitor a percorrer os mesmos lugares de Tumim, a personagem criada para um certo "ajuste de contas" do narrador. Na descoberta da cidade - o Porto dos anos sessenta de boa memória, quando Arsénio Mora nela decidiu radicar-se, com muitos sonhos e anseios, depois de uma experiência como emigrante na Venezuela. Tinha o mundo todo à sua frente e assim todo o livro atravessa, num breve itinerário reconstruído com rigor, os lugares que

foram de convívio ou de trabalho, de realização pessoal ou de algum indício de desfasamento. E, nesta peregrinação feita no tempo e no espaço da cidade portuense, Tumim rememora pouco a pouco uma vida cheia de tudo e de nada, evoca um Porto hoje alterado nas suas relações de convívio e de outros interesses no confronto com os quase cinquenta anos passados, as pessoas e os seus sonhos alteraram-se no que havia de utopia ou de afirmação de outros sinais de vida muito mais humanizados e de companheirismo de todos os dias. A evocação de tantas coisas, desde o acto de nascer fora do burgo e fixar-se depois no Porto, na descoberta pessoal do jornalismo ou na experiência amarga dos meses preso na PIDE em tempos de outras clandestinidades, tudo contribui para que este livro se deva ler não pela ordem da sua paginação, mas pela clara ordenação dos próprios capítulos em que a narrativa se divide, tal como fizemos.. Mas o desencanto ou o pessimismo revelado por Tumim, ao aproximar-se a hora do seu pessoal ajuste de contas com a cidade esquiva e com as suas gentes, no acto de confessar que, olhando da janela do seu quarto, como o mundo ainda se agita, que afinal não lhe sobra muita coisa para se redimir e no passar dos dias só lhe resta ainda o prazer de reler um livro que lhe interesse e o faça uma vez mais regressar "ao mais profundo de si mesmo" e visitar por aí, em silêncio e em solidão, o que foi o filme da sua vida. Por último, não podemos deixar de evocar o nome de Carlos de Oliveira, admirável autor de *Casa na Duna* ou de *Uma Abelha na Chuva* que nestas terras gandaresas cresceu e tão presentes estão na sua obra, que em 1973 em *O Aprendiz de Feiticeiro* declarou: "Nós, escritores, trabalhamos com palavras. Não nos é lícito ignorar que podem ser uma arma de força terrível ou terrivelmente frágeis, Podem apoucar as verdades ou revelar-lhes os gumes mais finos e luminosos, O nosso ofício consiste em escolher as palavras, utilizá-las no momento exacto, atenuá-las, engrandecê-las, dominá-las". Foi isso o que fez Arsénio Mota para se sentir honrado com o "Prémio Literário Carlos de Oliveira" que este livro mereceu em 2005 e cuja sessão de apresentação decorreu há dias na Biblioteca Municipal de Cantanhede..

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário

Arsénio Mota

QUASE TUDO NADA

Ed. Campo das Letras - Porto, 2006.

Ao despejar a água suja do banho também se deita fora o bebé:

A propósito da resolução 1481 da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa

Numa época em que se reconhece cada vez mais a necessidade de defender a cidadania, contra as tentativas dos poderosos do mundo de proceder ao desmantelamento sistemático dos direitos sociais conquistados pelos trabalhadores e os povos através da sua luta, não é possível deixar passar em claro as tentativas de condenação deste combate e da sua história, a pretexto da alegada denúncia dos crimes daqueles que o defraudaram para defender interesses que lhe são estranhos.

A este propósito é elucidativo o teor da Resolução 1481, de 25 de Janeiro de 2006, da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (Necessidade de uma condenação internacional dos crimes dos regimes comunistas totalitários), que imputa aos estados em que alegadamente vigoraram ou vigoram tais regimes a violação massiva dos direitos do homem – traduzida em assassinatos, extermínios, torturas, deportações e prisões em massa de populações – considerando que a sua intensidade variaria em função da cultura, do país e do período histórico em causa e que a mesma teria sido justificada em nome da teoria da luta de classes e do princípio da ditadura do proletariado (Pontos 2. e 3. da Resolução).

Após o que sustenta que a consciência histórica da situação em apreço é condição indispensável para se evitar a repetição de acções desta natureza, alegando que o julgamento moral e a condenação dos crimes cometidos desempenham um papel importante na educação das jovens gerações, para concluir que uma posição clara da comunidade internacional sobre este passado poderia servir de referência para a sua acção futura e permite esperar que ela encoraje os historiadores do mundo inteiro a prosseguir as suas investigações no sentido de esclarecer objectivamente os factos (Pontos 7., 12. e 14 da Resolução).

O mínimo que se pode dizer é que de uma cajadada matam-se dois coelhos:

Ao mesmo tempo que se “condena” os crimes dos governos estalinistas que usurparam o poder político aos cidadãos para defenderem os seus privilégios nos estados em que o capital foi expropriado, mete-se no mesmo saco o amplo leque de conquistas sociais resultantes da economia planificada, no domínio laboral, da saúde e da educação de que tais cidadãos beneficiavam e cujos vestígios são ainda hoje detectáveis no alto nível de qualificação dos trabalhadores emigrantes oriundos dos países de leste.

Esquece-se de referir que, quando esses mesmos trabalhadores se revoltaram contra a nomenclatura, da Alemanha de Leste à China, passando pela Hungria, pela Checoslováquia e pela Polónia, a partir de 1953, os mesmos que propõem a condenação do comunismo, do marxismo e das conquistas sociais que tais revoltas procuravam defender e aprofundar, uniram-se aos algozes estalinistas, ajudando-os a isolar e a



IE / FN

derrotar os revoltosos, culminando essa santa aliança contra-revolucionária com a assinatura dos acordos de Helsínquia em 1975, que, entre outras cláusulas, previam a inalterabilidade das fronteiras europeias herdadas de Yalta e de Potsdam(1945), *statu quo* que contribuiria para prolongar a vida dos burocratas totalitários, à custa de aberrações como a divisão artificial da Alemanha e da Europa até 1989.

Para justificar a política e o discurso anti-social da globalização imperialista a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa procura condenar uma das principais conquistas históricas do movimento operário mundial, iniciada com a Revolução Socialista de 1917 na Rússia. Para o que não deixa sequer de tentar envolver os historiadores na legitimação desta operação, certamente com o objectivo de “ajustar” a memória aos seus desígnios. Perante tamanho cinismo é caso para dizer que ao despejar a água suja do banho também se deita fora o bebé!

José Marques Guimarães
Historiador da Universidade Aberta

A EMENTA das ESCOLAS

Governo japonês introduz “patriotismo” nos programas escolares

A maioria de direita do parlamento japonês adoptou recentemente uma reforma educativa que prevê a introdução do ensino do conceito de patriotismo nas escolas, iniciativa controversa num país onde o tema é considerado sensível desde a derrota do país na II Guerra Mundial, em 1945.

Os partidos da oposição, desde os democratas centristas até aos comunistas, boicotaram a votação.

O novo primeiro ministro conservador, Shinzo Abe, havia feito desta reforma educativa, e em particular da introdução deste conceito nos programas escolares, um dos seus principais temas de campanha eleitoral.

Segundo um recente estudo da Universidade de Tóquio, mais de 60 por cento dos

professores japoneses opõem-se a esta medida argumentando que é uma questão “demasiadamente política”. Para 80 por cento dos inquiridos, o projecto de reforma do governo japonês “não responde às questões mais prementes”.

No topo das preocupações dos professores está a crescente disparidade social que, segundo os docentes, tem um impacto significativo no sucesso educativo dos alunos.

O sistema educativo japonês, baseado no espírito de competição, obriga uma larga maioria de estudantes a frequentarem aulas suplementares fora da escola (“juku”), extremamente onerosas, de forma a garantir um lugar numa boa universidade.

RC/ Fonte: afp

■ Trigo limpo

África em duas notícias

Africanos aceitam princípios democráticos da União Europeia mas recusam «interferências»

Vários líderes africanos reunidos recentemente em Bruxelas com responsáveis comunitários, no âmbito das Jornadas Europeias para o Desenvolvimento, recusaram a intenção da União Europeia em impor a sua visão política no continente.

Embora reconhecendo a importância de certos princípios defendidos pelos europeus, como a boa governação, o presidente ugandês, Yoweri Museveni, expressou claramente o estado de espírito dos participantes africanos: “Não nos obriguem a fazer aquilo que vocês entendem que é melhor para nós. A Europa deveria deixar de interferir no processo de tomada de decisões dos países africanos. Uma parte do problema de África passa precisamente pela interferência de países estrangeiros”, acrescentou, sob aplausos da assistência.

O presidente do Botswana, Festus Mogae, referiu, por seu lado, que “a governação não pode constituir um caminho num único sentido, nem deve ser utilizada pelos fortes contra os mais fracos”. Reivindicando o direito de estar em desacordo com os países doadores, Mogae disse ainda à plateia europeia que “não devem utilizar o vosso poder e riqueza para nos fazerem à vossa imagem”.

O comissário europeu para o desenvolvimento, Louis Michel, aceitou as críticas formuladas durante este encontro, admitindo que, apesar das boas intenções, “por vezes cometemos erros”.

Apesar das críticas dirigidas aos responsáveis europeus, os países africanos reconheceram a necessidade de pôr em prática certos princípios sugeridos pelos mesmos, como a boa governação, que inclui a luta contra a corrupção, o respeito pelos direitos humanos e o acesso à justiça, à educação e à saúde. “A questão da governação e a transparência da gestão pública constituem condições indispensáveis ao desenvolvimento”, resumiu nesse sentido o presidente do Benin, Boni Yayi.

Apenas três em cada dez jovens africanos gostariam de viver fora do seu país

Apenas três em cada dez jovens africanos gostariam de sair do seu país. A maioria afirma-se contente com a sua situação actual. O Malawi e o Botswana são os países onde um maior número de inquiridos respondeu que preferia viver fora do país. Entre os destinos mais aliciantes encontram-se os Estados Unidos, o Canadá e a Europa, mas também alguns países situados no próprio continente, como a África do Sul ou o Quênia.

Apesar do desejo de mudança, a maioria afirma-se contente com a sua situação actual. Uma proporção de 64 por cento considera que o seu país está melhor por comparação há dez anos e 79 por cento espera vir a ter melhores condições de vida do que os pais.

“Para os jovens africanos a felicidade é sinónimo da não existência de guerra ou de confrontos violentos, ao passo que na Ásia, por exemplo, ela estará mais associada à aquisição de jogos e brinquedos tecnológicos”, explica Makda Taffese, responsável do Fórum de Políticas Africanas para a Infância.

JPS/ Fonte: afp

Luandino Vieira: a crónica e a fábula

Terá sentido recuperar a recensão que, na PÁGINA de Agosto-Setembro de 2003, fizemos sobre as duas últimas obras de Luandino então publicadas em Portugal, depois que aqui se fixou em 1992, procurando a “despreocupação e a preguiça” de que necessitava para “começar qualquer coisa de novo (...) que significasse para a actual literatura angolana o que “Luuanda” significou em 1963 “ – como declarou, em 1982, numa entrevista ao “Jornal de Letras”. Centrava-se a recensão nas duas obras que colmatavam um interregno de mais de vinte anos: “Nosso Musseque” e “Kapapa, pássaros e peixes.”

Considerávamos nós que, com estes dois trabalhos, Luandino fazia “uma clara afirmação de unidade e coerência com o princípio – sem apostasias nem cambalhotas” (como se vira noutros confrades), retomando uma “viagem ao passado, que tanto poderia significar, como escreveu Cesare Pavese: ‘Nada é mais inabitável do que um lugar onde se foi feliz’ como o que escreveu Rui Duarte de Carvalho: ‘Um homem não deixa nunca sem mágoa um espaço que inventou, uma nação que urdiu por escolha e amor ao chão.’”

Hoje, em presença do primeiro volume de um romance que se anuncia como trilogia, “De Rios Velhos e Guerrilheiros - 1.O Livro dos Rios”, editado simultaneamente em Luanda e Lisboa, apraz-nos acrescentar àquelas linhas o que já foi dito por outros: o escritor, por mais variados que sejam os temas tratados na sua obra, acaba por escrever um só livro na vida...

No caso de Luandino, aquela ideia de um “livro único” adequa-se a uma obra que se desenvolveu, através de vários tempos e cenários, em coerência com o “leit motiv” que permanece desde o seu primeiro trabalho de vulto, publicado em 1960 pela Casa dos Estudantes do Império: “A Cidade e a Infância”: a luta do povo angolano contra a dominação colonial.

De facto, tomando por marcos do percurso literário de Luandino livros emblemáticos como “A Cidade e a Infância”(1960), “Luuanda” (1972), “A Vida Verdadeira de Domingos Xavier”(1974), “No Antigamente, na Vida” (1974) “Nós, os do Makulusu” (1975), entre outros, ou, já no período da sua fixação em Portugal, a partir de 1992, “Kapapa, pássaros e peixes” (1998) e “Nosso Musseque” (2003), quase todos eles escritos, à excepção de “Kapapa”, - incluído numa colecção infantil-juvenil da EXPO-98 e que surge recomposto num capítulo do livro em apreço - nos períodos terríveis da sua prisão pela PIDE, nas décadas de 60 e 70, nas cadeias de Luanda e no campo de concentração do Tarrafal, não é difícil verificar que a “viagem” continua em 2006, não se perguntando mais, como o crítico e ensaísta Manuel Ferreira, em 1977, num prefácio à terceira edição de “A Cidade e a Infância”: “E agora, Luandino?” Agora só se espera, confiadamente, pelos dois livros já anunciados do mesmo romance, - “O Livro dos Guerrilheiros” e “Ela e os Velhos” – sendo o primeiro já suficiente para verificar que Luandino continua fiel ao “leit motiv” de sempre, estilisticamente mais refinado, - “parecendo que aprecia o degustar da linguagem entre o aprumo ático e o caudal barroco”, como o analisa a crítica substanciosa de Pires Laranjeira no “JL” – mas talvez não menos instado para servir o conteúdo (a “mensagem”) do que a forma.

Uma significativa “advertência”, aliás, é feita claramente no começo do livro: na epígrafe, quando cita palavras da rainha Njinga Mbandi (“In dubio cronichae, pro fabula” – assim mesmo, em latim!), proferidas a 17 de Dezembro de 1663, dia anterior

ao da sua morte, alegadamente na presença de dois reputados historiadores: António de Oliveira Cadornega e Giovanni Antonio Kavazzi di Montecúccolo, o primeiro, um ex-militar português radicado, como comerciante, na vizinha vila de Massangano, o segundo, um padre italiano capuchinho, que foi assistente espiritual da rainha da Matamba, convertida ao catolicismo como D. Ana de Sousa; e na identificação do narrador da estória como negro e guerrilheiro, com o nome de guerra Kenne Vua e de civil, Kapapa, que seria o seu para o resto da vida depois da luta, “revoltando” aos mares, rios, peixes e pássaros da mãe-terra.

Aquela “advertência” pode querer dizer várias coisas: que o autor, Luandino, não distinguirá o que é histórico e ficcionado; que o protagonismo dado a um guerrilheiro negro, num contexto de exaltação do povo quimbundo, ora resistente na sua terra de muitos rios, ora vitorioso em muitos recontros nas suas margens, vale como ícone de uma gesta predestinada para vencer o “caminho do homem na morte” (o njila ia diiala mu’alunga) para ali transplantada, ao longo dos séculos de ocupação e conquista, pelos capitães-mores, sempre representados, com horror, como “quinzaris” ou “kingandus” (ferozes e mal cheirosos).

Luandino escreveu um livro que tem como virtual destinatário o povo de uma nação histórica e morfologicamente contextualizada, definida por um determinado espaço, cultura e língua – a nação quimbunda. O leitor alienígena, incluindo o português, apesar das notas de rodapé e do glossário, precisará de se munir com uma credível História de Angola e um bom dicionário de quimbundo para apreciar razoavelmente a “fábula” e escrutinar a “crónica”, assim valorizando a eficácia das abundantes figuras de estilo e da aparente incontinência de evocações e invocações de eventos cumpridos e por cumprir, em acordo com os códigos estéticos, linguísticos e éticos de uma dada identidade nacional.

E precisará mais: de ler a Bíblia e cotejar com o Velho Testamento os paralelismos que Luandino estabelece entre a “genesíaca” terra quimbunda banhada pelos rios que confluem no Kwanza e a Terra Eleita da Babilónia, banhada pelos rios Tigre e Eufrates; e também com o Génesis, os Livros Sapienciais e Proféticos, o encontro entre Deus e Habacuc e a última vontade de Jacob...

Enfim, os limites desta recensão pouco mais permitem do que suscitar a atenção do leitor para um livro de textura densa e “caleidoscópica”, que surpreende, seduz e perturba – e que reafirmará o escritor branco, por acaso oriundo de Portugal, que encarnou, como nenhum outro, o corpo e a alma de um nacionalista negro angolano.

Leonel Cosme
Investigador

A autonomia da ignorância?

Defendo a descentralização? Defendo-a, claro. Toda a minha prática pedagógica com as crianças vai nesse sentido. Transfiro o poder para o Conselho de Turma.

Defendo a autonomia? Claro: defendo a maior autonomia de trabalho possível para cada uma das crianças de uma turma. Defendo também a autonomia que nos obriga a distribuir, entre todos, uma série de responsabilidades – e não de tarefas – sabendo que cada responsável pode ser questionado no Conselho acerca da sua parcela na gestão colectiva da turma.

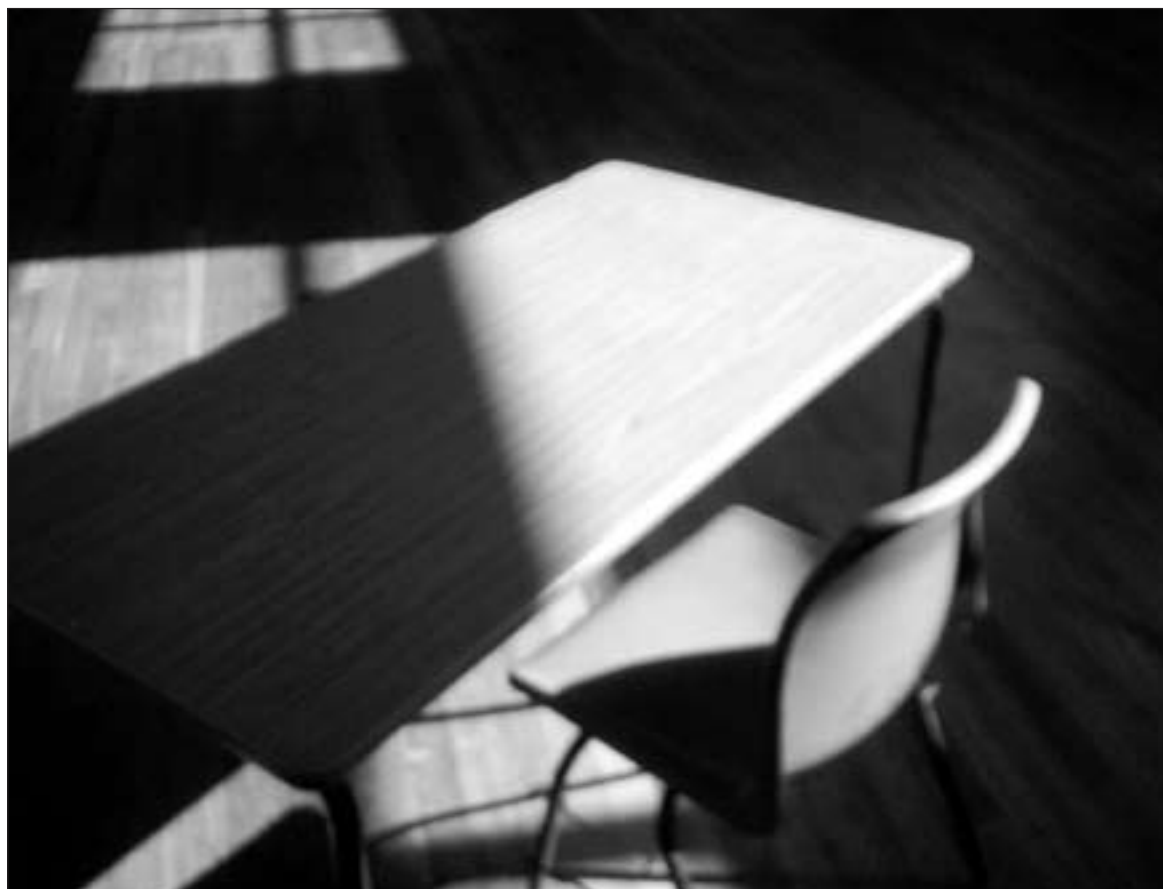
Explico às crianças que institucionalmente são os meus alunos, pelo que eu fico com uma responsabilidade não transferível: a gestão das aprendizagens.

O legislador confirma a minha competência para esta gestão das aprendizagens, estipulando que o titular da turma é responsável pela gestão integrada e transversal do currículo. Uma competência mais fácil de desenvolver por quem trabalha ou trabalhou no 1º ciclo. De facto, só no jardim-de-infância e neste ciclo a criança não está sujeita, por norma e durante anos, ao parcelamento do currículo, transformando-a em receptora de conteúdos em horas marcadas.

Num agrupamento de escolas é teoricamente possível favorecer a interacção entre quem sabe da gestão da autonomia em contexto pedagógico – o professor com turma – e quem sabe da autonomia em contexto da gestão de um grupo de escolas – o professor que integra um órgão executivo.

Mas, paradoxalmente, o alargamento da autonomia permite também a imposição de uma linha de trabalho mais uniforme. Burocraticamente mais uniforme. E em breve pedagogicamente mais uniforme. Abandonar a centralização macrocefálica leva, em muitas situações, a uma centralização microcefálica.

Instalam-se lógicas uniformizantes, copiadas entre agrupamentos onde o saber de quem gere não inclui o conhecimento do trabalho nos jardins de infância e no primeiro ciclo. Quem não sabe da gestão transversal do currículo obriga ao parcelamento do currículo, muitas vezes sem ouvir quem sabe da gestão transversal. Quem não sabe da avaliação descritiva, introduz um sistema de avaliação, próprio do ensino por disciplinas, sem discutir com quem sabe da avaliação descritiva. Quem não sabe da gestão do currículo orientado por projectos, em que estudo acompanhado, tecnologia de informação e comunicação, expressões, língua portuguesa e matemática podem ser instrumentos de trabalho



IE / FN

ao serviço dos projectos, introduz uma abordagem parcelar, desviante do programa, muitas vezes porque não ouviu quem sabe por dentro como gerir este currículo. E ridiculariza a própria área de projecto, no 3º ciclo ou no secundário. Quem não leu atentamente qual é a competência atribuída ao professor titular de turma, cai na tentação de organizar várias vezes ao longo do ano umas mini-provas de aferição, onde um professor que não acompanha a turma apresenta fichas de avaliação, corrigidas de seguida por outro professor também externo à turma, obrigando o titular a malabarismos de legalidade duvidosa.

São alguns exemplos do que acontece, às vezes cumulativamente, às vezes não, em agrupamentos em vários pontos do país.

Seria útil reunir relatos de práticas e testemunhos. Testemunhos de educadores e professores, especialistas do jardim-de-infância e do primeiro ciclo, com prática em “gestão da autonomia”, na sala de aula. Testemunhos de grupos de professores de disciplinas, habituados a gerir um currículo integrado, cada um a partir da sua própria disciplina, enriquecendo-se mutuamente.

Não é muito difícil abdicar da autonomia da ignorância em favor da autonomia do saber. Basta para tal que, nas escolas, a democracia transcenda o formalismo do acto de votar uma lista única e que se instale o diálogo. Existem, no país, exemplos neste sentido. Urge conhecê-los e divulgá-los. Para que a autonomia da ignorância não degenera numa autonomia da mediocridade.

Pascal Paulus

Escola Básica e Jardim de Infância Amélia Vieira Luís

DIFERENDO RELIGIOSO

Vaticano critica abertura da igreja anglicana à eutanásia

O Vaticano recordou recentemente que “a eutanásia não é aceitável em caso algum” criticando a igreja anglicana pela sua posição relativamente ao prolongamento terapêutico da vida de bebés doentes ou prematuros.

“Não é possível eliminar a vida de um inocente, seja de maneira directa ou indirecta. Isso é válido para os doentes em estado terminal como para as crianças que nascem com graves malformações”, afirmou o cardeal mexicano Javier Lozano Barragán, “ministro da saúde” do Vaticano, citado pelo jornal *Corriere della Sera*.

Recentemente, o bispo inglês Tom Butler, da paróquia de Southwark, em Inglaterra, considerou, em nome da igreja anglicana, que em algumas circunstâncias “pode ser justo interromper ou suprimir um tratamento quando é provável ou seguro que a pessoa vá morrer”. Para este prelado, “há algumas ocasiões em que a compaixão cristã leva a ignorar a regra de que a vida deve ser escrupulosamente respeitada”, afirmou.

O diferendo entre as duas igrejas incide sobretudo na interpretação que cada uma faz do prolongamento terapêutico da vida. Assim, se a igreja anglicana se opõe a “tratamentos desproporcionados com o único objectivo de prolongar a vida” dos recém-nascidos com graves malformações, o Vaticano entende que ele “consiste no uso desproporcionado ou inútil de instrumentos ou medicamentos face a uma morte eminente, prolongando dessa forma a agonia”.

RC/ Fonte: afp

Prémio Nobel 2006 em Fisiologia ou Medicina à descoberta da interferência de RNA

Sob o título “O elogio das petúnias ou da imprevisibilidade dos avanços científicos”, no número de Agosto/Setembro da Página, chamei a atenção para um aspecto fundamental dos grandes avanços científicos e técnicos: o facto de terem frequentemente na sua origem esforços de investigação fundamental, motivados pela curiosidade e não pela procura dirigida de aplicações práticas. As histórias passadas do desenvolvimento de vários avanços médicos de relevo, como os Raios X, a penicilina, a vacina da poliomielite e a engenharia genética, ilustram bem este ponto. E, no entanto, optei por me referir a um exemplo recente da Biologia Molecular, a descoberta da interferência de RNA, provavelmente desconhecida do público em geral, com o objectivo de sublinhar que estamos perante uma característica fundamental do processo científico, insensível à modernidade dos tempos. A felicidade desta escolha foi revelada passado pouco tempo pelo anúncio da atribuição do Prémio Nobel em Fisiologia ou Medicina aos investigadores Andrew Fire e Craig Mello, pelo seu papel na descoberta da interferência de RNA. O marco de referência foi o artigo que publicaram em 1998 na revista Nature.

A brevidade pouco usual com que o prémio foi atribuído é um reflexo da relevância que a comunidade científica lhe atribui. Trata-se afinal de um mecanismo completamente novo de regulação da expressão do genoma, que ocorre quer em plantas, quer em animais e que se pensa ter evoluído como defesa contra infecções virais através do reconhecimento de um elemento raro na célula, mas frequente no mundo dos vírus – moléculas de RNA em cadeia dupla. Estas moléculas são identificadas por um complexo de proteínas que desencadeia a sua destruição. Uma adaptação deste sistema de defesa permite à célula controlar as suas próprias moléculas de RNA, silenciando a expressão da informação genética nelas contida. Mello e Fire, trabalhando com um modelo biológico simples - o nemátode *C. elegans*, um verme com algumas centenas de células - demonstraram que é possível aproveitar este mecanismo celular de forma programada para “desligar” genes activos. Fruto da conservação dos processos celulares básicos dos seres vivos, marca da evolução a

partir de um antepassado comum, as descobertas feitas no pequeno verme são válidas para animais mais complexos, incluindo o ser humano. Desta forma, aquilo que era considerado impossível há dez anos atrás - silenciar um qualquer gene humano de interesse - é agora prática diária em qualquer laboratório do mundo, permitindo avanços inusitados na investigação fundamental e prometendo algo não menos impressionante ao nível da investigação médica.

Parece assim justificada a atribuição célere do nobre galardão a esta descoberta. Mas então onde entram as petúnias na história? Talvez a expressão mais adequada seja “nem tudo é um mar de rosas”. Nem de rosas, nem de qualquer outra planta. Na verdade, a atribuição deste Nobel ignorou por completo os trabalhos precursores sobre este fenómeno em plantas. Desnecessariamente, disseram algumas vozes, tendo em conta que o regulamento do prémio permite que ele seja partilhado por três e pelo menos um nome que se destaca entre os cientistas de plantas. Arrogância do reino animal? Lobbies institucionais? Sede da ribalta?

A história dos prémios Nobel está cheia de exemplos destes (só este ano, veja-se também o caso da Química). As especulações serão muitas e talvez até injustificadas. Mas espelham outra realidade da ciência, uma verdade à La Palisse: que é feita por alguns seres humanos, com as mesmas limitações e fraquezas de todos os outros. E, no entanto, predomina junto do cidadão uma visão irrealista do que é um cientista, que prejudica a construção, cada vez mais necessária, de um entendimento básico do que é e como se faz a ciência.

E para uma visão refrescante do que é um cientista aos olhos de uma criança, porque não visitar um interessante projecto educativo em <http://ed.fnal.gov/projects/scientists/index1.html>.

Margarida Gama Carvalho

Instituto de Medicina Molecular e Faculdade de Medicina de Lisboa

■ Foto ciência com legenda

O Duplo enxame de Perseus: NGC 869 e o NGC 884

No início das noites de Novembro e Dezembro, muito perto do zénite e localizado entre as constelações da Cassiopeia e Perseus, é possível observar, a olho nu e em condições de baixa poluição luminosa, dois aglomerados de estrelas muito próximos. Trata-se de dois enxames abertos que podem ter tido origem na mesma nuvem de gás, gelo e poeira interestelar: o NGC 869 e o NGC 884, por vezes referidos como enxame duplo de Perseus. O NGC 869 (à esquerda na imagem) localiza-se a Oeste, é o mais luminoso encontra-se a uma distância de 7000 anos-luz. O NGC 884, mais afastado (8100 anos-luz) poderá ser o mais antigo uma vez que tem um número superior de supergigantes (algumas delas visíveis com a ajuda de um telescópio).

Carlos Alberto Duarte
Colaborador do Visionarium


Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE



Dries Rombouts e Klara Tesseur, jovens belgas, a estagiar em duas escolas portuguesas, dão a sua opinião sobre Portugal, a escola e o sistema educativo português

“Não há razão para os portugueses terem um tal sentimento de inferioridade”

Saber o que pensam cidadãos estrangeiros sobre o nosso país é sempre um exercício com algum interesse. Mais ainda quando podemos obter deles uma opinião sustentada sobre o sistema educativo português, permitindo, dessa forma, ter uma imagem relativamente distanciada sobre a nossa realidade educativa. Foi precisamente com essa intenção que a PÁGINA entrevistou Dries Rombouts, de 22 anos, e Klara Tesseur, de 24, dois jovens belgas recém formados em tradução Espanhol/Inglês pela Escola Superior Lessius, em Antuérpia, que se encontram em Portugal ao abrigo do programa Comenius. Esta iniciativa da União Europeia é destinada a tradutores e professores recém licenciados e tem como objectivo proporcionar a aquisição de experiência de trabalho fora do país de origem. Colocados como assistentes de línguas em duas escolas da região do Porto – Dries Rombouts presta serviço na Escola Secundária de Ensino Artístico Especializado Soares dos Reis e Klara Tesseur na Escola Secundária de Oliveira do Douro, em Gaia –, quisemos saber a opinião deles sobre Portugal e o seu sistema de ensino, procurando estabelecer um paralelo com o contexto belga. Apesar de terem, em geral, uma boa imagem dos professores portugueses, consideram que o sistema educativo é pouco exigente com os alunos comparativamente com o seu país.

Antes de mais, porquê o vosso interesse pela aprendizagem da língua portuguesa?

Dries: No meu caso não se tratou de uma opção profissional (tendo em conta que sou tradutor), mas tão só porque gosto de aprender línguas. Antes de aprender português tive também aulas de espanhol. E, tal como a Klara, não ponho de parte a hipótese de tirar partido da minha aprendizagem do português no futuro próximo. É sempre uma vantagem saber falar duas línguas latinas. E o português é uma língua muito divulgada no mundo.

Klara: No meu caso tratou-se de uma opção na universidade, onde podemos escolher um terceiro idioma que não conta para a nota final do curso. Como já sabia falar espanhol, que tem uma estrutura linguística muito semelhante, achei que era uma boa oportunidade para ficar a conhecer uma segunda língua latina.

A cultura e a sociedade portuguesa correspondem à imagem que faziam do país?

Dries: Nós aprendemos sobretudo alguns aspectos da história e dos costumes do país. Ficamos a saber, por exemplo, que os portugueses valorizam muito a sua história, principalmente a que está associada aos descobrimentos, bem como alguns mitos, como o do Sebastianismo. E que existe também uma forte tradição de cultura popular, simbolizada, entre outros aspectos, pelo fado.

E em termos sociais?

Dries: Julgo que não é muito diferente daquilo que esperávamos. No entanto, um aspecto que me surpreendeu é o facto de os portugueses serem tão pessimistas, principalmente em relação à economia. A palavra crise está sempre na boca das pessoas.

Curiosamente, estou a viver com um companheiro açoriano e uma das primeiras coisas que ele me disse foi que “Portugal é o cu da Europa” (risos). A situação actual de Portugal pode não ser tão boa relativamente a outros países europeus, mas, embora uma dose de autocritica seja sempre necessária, não há razão para os portugueses terem um tal sentimento de inferioridade. Talvez esse sentimento esteja associado à soturnidade e à melancolia que caracterizam o povo português, não sei...

Klara: Pela minha parte esperava encontrar um povo mais temperamental, que habitualmente caracteriza os povos do sul. Os espanhóis, por exemplo, são muito diferentes dos portugueses. Aqui as pessoas são mais tímidas, mais sossegadas, reflectem sempre antes de falar.

Dries: Eu admiro essa faceta da cultura portuguesa, que mostra mais respeito pelas culturas estrangeiras. Os espanhóis não têm tanto respeito pelas outras culturas

Os espanhóis têm habitualmente um sentimento nacionalista mais vincado...

Dries: Sim, mas têm um mau ouvido. Praticamente só falam castelhano. Eu considero que o conhecimento de outras línguas em Portugal é muito maior do que em Espanha. E isso é importante para se estar mais aberto a outras realidades e culturas. Por outro lado, os portugueses são também muito amáveis e estão sempre dispostos a ajudar.

Klara: Sim, é um povo muito acolhedor.

Daquilo que já vos foi dado a observar da escola portuguesa, que aspectos destacam, para já, como positivos e negativos?

Klara: Eu julgo que um dos aspectos positivos é a boa qualidade das infra-estruturas. Muitas escolas secundárias estão equipadas com uma biblioteca, o que não é tão habitual na Bélgica. Ao mesmo tempo, existem também aulas de apoio para os alunos mais fracos, o que considero óptimo. No meu país, por exemplo, esse apoio está limitado à escola básica, que corresponde aos seis primeiros anos de escolaridade.

Por outro lado, e partindo da observação das aulas de línguas estrangeiras em que participei, há alguns aspectos, na minha opinião, que não estão bem. Um desses exemplos é o facto de haver alunos com níveis de conhecimento muito diferentes na mesma sala de aula, o que impede os mais capazes de evoluírem mais rapidamente. Ao mesmo tempo, e apesar de haver muitos bons professores na escola, reparei que os de língua inglesa têm algumas dificuldades ou ensinam mesmo coisas incorrectas. Praticamente em cada aula eu assisto a situações dessas, o que é de alguma forma inaceitável.

Dries: Tendo em conta que estou a trabalhar numa escola de ensino artístico, a filosofia de ensino é, em geral, um pouco diferente, existindo maior liberdade para os alunos. E isso confere alguma vanta-



Ana Alvim



gem àqueles que estão realmente interessados na sua área, porque têm um contacto mais próximo com os professores e podem, dessa maneira, ter um percurso mais rico e variado. Além disso, os professores interessam-se pelos alunos e prolongam o seu papel para além da sala de aula, o que é muito interessante. Na Bélgica há um distanciamento maior entre alunos e professores.

A escola portuguesa é muitas vezes acusada de ser pouco exigente e mesmo permissiva. Partindo da vossa experiência, qual é a vossa opinião?

Klara: O sistema educativo belga assenta em princípios um pouco diferentes relativamente ao português. Os alunos são avaliados desde a escola primária por exames trimestrais, e não apenas no final de cada ciclo como acontece em Portugal. Só no último ano do ensino secundário essa frequência baixa para dois exames semestrais. Dessa forma, os alunos são obrigados a estudar com mais assiduidade.

Por outro lado, os alunos belgas têm também uma maior carga de trabalhos para casa. Assim, quando chegam à universidade estão mais disciplinados no seu método de estudo. Ou seja, há um maior controlo sobre o percurso do aluno e insiste-se mais na avaliação.

Daquilo que me foi possível observar, penso que em Portugal faltará uma maior disciplina diária nas práticas de estudo dos alunos, quer nos trabalhos para casa quer na avaliação do seu trabalho. Na minha aula de Inglês, por exemplo, reparei que há miúdos que nunca estudam em casa, o que no meu país seria inconcebível.

Em Portugal a escola tende a privilegiar a avaliação contínua...

Klara: Essa forma de avaliação também é valorizada na Bélgica, mas lá o trabalho diário e o comportamento na sala de aula conta muito para a avaliação.

Concorda com esta opinião?

Dries: Sim. Nas minhas aulas de Inglês, por exemplo, os alunos faltam muito. E, na minha opinião, essa falta de assiduidade não influi tanto na avaliação como deveria. Porque, na prática, não há tanta prática de avaliação, ou ela centra-se sobretudo sobre os conhecimentos adquiridos.

Parece-me que esse possa ser um dos principais problemas do sistema educativo português e estar na origem das elevadas taxas de abandono, porque muitos alunos parecem não sentir essa obrigação de uma forma construtiva, não assumem a educação como algo fundamental mas apenas como mera opção. E é pena, porque há muitos bons professores, que dão as suas aulas com um empenho genuíno. Mas quando o sistema não motiva...

Nesse sentido, acham que em Portugal, por comparação ao vosso país, os professores privilegiam sobretudo o trabalho em grupo ou o trabalho individual?

Dries: Na Bélgica as reuniões de professores são semanais. Aqui parecem-me menos frequentes, o que no caso da minha escola poderá estar relacionado com a especificidade do currículo e pelo facto de haver tantos cursos diferentes. Nas aulas de pintura, por exemplo, só há um professor, o que conduz necessariamente a um trabalho mais individualizado.

Klara: Ao contrário do que acontece na escola do Dries, na minha os professores reúnem-se praticamente a cada dois dias. E vejo que se preocupam com os alunos mais problemáticos e que procuram soluções para eles, o que é muito positivo.

Dries: Eu diria que a diferença pode ser explicada pelo facto de a minha escola ter uma oferta muito específica e de haver muitos cursos diferentes. Depois, trabalham ali cerca de 150 professores, o que é um número muito elevado.

Profissão docente “cada vez menos valorizada pelos pais e pela sociedade em geral”

Passando para uma outra questão: em Portugal, um dos temas na ordem do dia é a avaliação do desempenho dos professores. Pessoalmente, como vêem esta questão?

Klara: O contexto português é muito diferente do belga. A opinião que vou dar baseia-se, por isso, na minha curta experiência aqui e não sei se posso generalizá-la. No entanto, sinto, por exemplo, que posso dar aulas sem ter uma grande preocupação em prepará-las previamente. Talvez isso aconteça por não estar a ser avaliada pelo meu desempenho, mas aplica-se também a outras situações, como poder dizer alguma coisa errada e não haver ninguém para me corrigir. Na Bélgica não imagino uma situação assim. Ali, os professores têm um modelo científico e pedagógico que devem cumprir à regra. Não sei exactamente quais as consequências para aqueles que não o fazem, mas existe a noção de que têm de cumpri-lo com rigor. As notas dos estudantes acabam, nesse sentido, por ser um reflexo daquilo que o professor faz durante o ano.

Dries: Essa atitude é um reflexo da nossa cultura e da filosofia que atravessa o nosso sistema educativo, do valor que atribuímos à escola e do respeito que existe pela figura do professor. É uma filosofia que acaba por se estender mais tarde ao mundo do trabalho. Na Bélgica, o poder numa empresa está habitualmente representado numa pessoa e essa pessoa tem de ser respeitada para poder haver alguma ordem. As escolas funcionam um pouco a essa imagem.

De que forma se reflecte essa prática no trabalho diário do professor?

Klara: No nosso país o professor tem de entregar antes do início do ano lectivo um plano com o seu programa de trabalho,

“Daquilo que me foi possível observar, penso que em Portugal faltará uma maior disciplina diária nas práticas de estudo dos alunos, quer nos trabalhos para casa quer na avaliação do seu trabalho. Na minha aula de Inglês, por exemplo, reparei que há miúdos que nunca estudam em casa, o que no meu país seria inconcebível.”



Ana Alvim

os objectivos a que se propõe e de que forma pensa concretizá-los. Depois, todos os semestres (ou todos os meses, não tenho a certeza) deve entregar um relatório com a avaliação do trabalho realizado no semestre anterior, descrevendo até que ponto conseguiu atingir as metas a que se propôs. Enfim, há todo um sistema de controlo do trabalho docente que aqui, aparentemente, não é tão rigoroso.

Dries: Sim, há uma maior organização, uma estrutura mais sólida na forma de se avaliar o trabalho. E essa estrutura está já presente na universidade, quando estamos em formação. Ao longo do período de estágio na escola o professor assistente está sempre presente.

Klara: Aqui sei que também existe supervisão dos estagiários, mas habitualmente são informados das alturas em que vão ser avaliados. Na Bélgica isso não acontece, os coordenadores de estágio podem aparecer em qualquer altura e os estagiários têm de estar bem preparados.

Dries: O coordenador encarregado da avaliação do estagiário tem de preencher um relatório sobre cada aula, mas também pode haver lugar a um controlo da própria universidade para ver de que forma ele está a trabalhar, e essa visita é sempre de surpresa. Enfim, há um maior controlo e uma avaliação mais rigorosa. E isso leva a um trabalho mais aplicado.

Nos últimos anos os professores portugueses têm vindo a sentir-se cada vez mais desvalorizados profissional e socialmente, sendo alvo de crescentes críticas quer por parte da sociedade quer, sobretudo, por parte do poder político. Isso também acontece na Bélgica?

Dries: Sim, de certa maneira. Mas essas críticas incidem habitualmente em aspectos que não estão directamente relacionados com o trabalho docente, como é o exemplo dos períodos de férias, que, para quem não conhece de perto a realidade, podem parecer excessivos. As pessoas falam assim mas não pensam na grande responsabilidade que os professores têm na formação das crianças e dos jovens. Sobretudo na escola primária, que é um nível de ensino cada vez mais difícil, fruto dos crescentes problemas sociais e do facto de os pais terem cada vez maiores dificuldades em saber educar as crianças.

Depois, há também uma crescente burocracia e uma diversidade de papéis que limitam muito o trabalho dos professores, delegando-lhe cada vez mais responsabilidades. Paradoxalmente, e apesar de ser uma profissão cada vez mais complexa, ela é cada vez menos valorizada pelos pais e pela sociedade em geral.

Tendo em conta essa opinião, pensam de alguma forma seguir a carreira de professor?

Dries: A minha presença aqui em Portugal serve exactamente para ter uma ideia acerca do que é a profissão docente. Mas



“[Existe] uma crescente burocracia e uma diversidade de papéis que limitam muito o trabalho dos professores, delegando-lhe cada vez mais responsabilidades. Paradoxalmente, e apesar de ser uma profissão cada vez mais complexa, ela é cada vez menos valorizada pelos pais e pela sociedade em geral.”

apesar de não pretender seguir a carreira de tradutor, também não estou certo de querer ser professor. Provavelmente irei estudar mais um ano, fazer um mestrado numa outra área, mais específica, que me interesse mais.

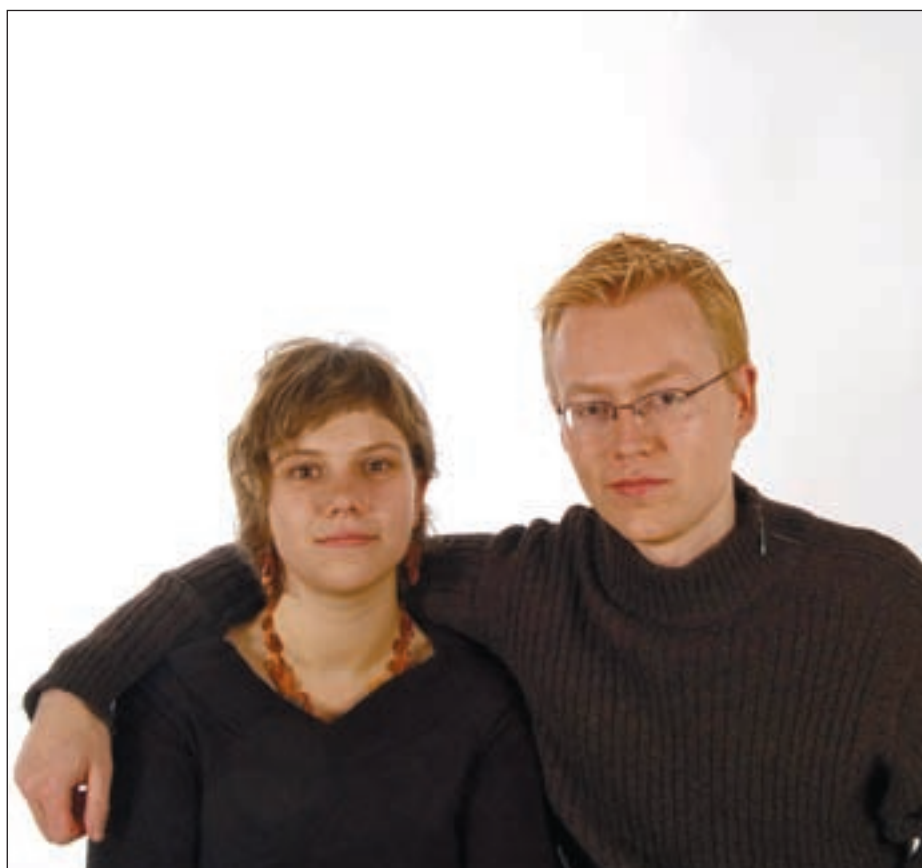
Klara: Eu sempre tive vontade de dar aulas à noite. Na Bélgica existem cursos livres para adultos que se podem frequentar em qualquer altura da vida. Foi dessa maneira, aliás, que aprendi espanhol antes de ir para a universidade. Era algo que gostaria de fazer, ensinando espanhol ou mesmo português. Quanto a ser professora no ensino regular, tenho as minhas dúvidas, mas não ponho de parte essa hipótese.

Em que medida a vossa experiência em Portugal está a contribuir para conseguirem avaliar essa disponibilidade?

Klara: Penso que está a ser uma experiência muito positiva na medida em que é uma oportunidade de conhecer uma outra cultura, outra maneira de pensar e de estar. É fundamentalmente isso que me interessa retirar da minha estadia aqui. Em relação ao sistema educativo, também aprendi muito pois posso ter um termo de comparação. E nesse sentido considero que existem aspectos positivos que os professores belgas podem aprender a partir dos portugueses.

Mas também há o reverso da medalha. Antes de vir para cá tinha bastantes expectativas de que esta experiência me permitiria ficar com uma ideia mais clara sobre o que é a actividade de um professor. Nesse sentido, não resultou como eu queria. Achava, por exemplo, que o meu trabalho iria ser avaliado de uma forma mais consistente, e, a partir daí, poderia ficar com uma ideia sobre as minhas aptidões a nível científico e pedagógico. Mas não foi isso que aconteceu.

Dries: Eu tenho o mesmo problema. Estou a gostar muito de conhecer Portugal e de trabalhar na minha escola, que tem um ambiente muito descontraído. Mas não tenho uma ideia clara sobre a qualidade do meu trabalho, porque não há uma avaliação muito rigorosa. Por outro lado, e porque o sistema educativo português é um pouco diferente do belga, não fiquei com uma ideia muito objectiva sobre o meu trabalho aqui poderá aplicar-se ao contexto do sistema educativo do meu país. De qualquer maneira, a experiência Comenius não se limita à área profissional, serve também, como referiu a Klara, para ter contacto com outra maneira de estar e de pensar, e nesse aspecto tem sido muito positivo.



Ana Alvim

Como se processa na Bélgica a entrada de um professor na carreira docente?

Como se processa na Bélgica a entrada de um professor na carreira docente?

Klara: A formação inicial de um professor tem a duração de três anos e atribui o grau de bacharel. Cada ano de formação integra um período de estágio efectuado nos dois níveis de ensino (básico e secundário) e nos diferentes ramos: geral, técnico, artístico e profissional, bem como no ensino especial. O período de tempo dedicado ao estágio vai aumentando à medida que se avança na formação, correspondendo praticamente a metade do ano lectivo no terceiro e último ano.

Terminada a formação nem sempre é fácil conseguir colocação, já que na Bélgica, ao contrário do que acontece em Portugal, não há concursos anuais para colocação dos professores. Em seu lugar existe uma agência de emprego, através do qual os candidatos se inscrevem através da Internet. No caso de conseguir um lugar, o professor pode ser colocado simultaneamente em dois estabelecimentos de ensino, fazendo com que de manhã, por exemplo, tenha de dar aulas numa escola situada a duas horas de casa e de tarde a uma outra ainda mais distante. É uma experiência que pode por vezes tornar-se bastante difícil... Para se ser considerado professor efectivo é necessária esta experiência inicial de dois anos, seguida de um período de mais dois anos numa mesma escola. Só após decorrido este tempo o professor obtém um título que lhe permite ter prioridade quando se candidata a um lugar.

Parece ser um percurso bastante árduo...

Klara: Sim, pode demorar muitos anos até se conseguir alguma estabilidade. Muitas pessoas contestam este sistema.

Dries: Apesar das dificuldades, existem muitas pessoas que querem seguir a profissão, porque é segura e bem remunerada.

O número de professores na Bélgica é excedentário ou deficitário em relação às necessidades do sistema?

Dries: É uma área profissional onde existe uma certa oscilação. Há alguns anos, por exemplo, o governo criou esta agência de emprego docente porque o número de professores era excedentário em relação ao sistema. Actualmente faltam professores, particularmente em determinadas áreas. De qualquer maneira, vai atraindo sempre bastantes candidatos.

Klara: Na minha opinião, há mais períodos em que a oferta é excedentária do que o contrário.

O vosso país está dividido em três comunidades – a Valónia, de influência francófona, a Flandres, mais próxima da Holanda e onde se fala maioritariamente o neerlandês, e Bruxelas, que é bilingue –, cada uma delas com um governo próprio, autónomo do poder central. Existem muitas diferenças entre as escolas das três comunidades?

Dries: Sim, há uma diferença significativa, derivada, sobretudo, da melhor situação económica da Flandres relativamente à Valónia.

De que forma está organizada a rede escolar? Cá em Portugal a tendência mais recente é para concentrar escolas e reuni-las em agrupamentos...

Klara: Isso também está a acontecer na Bélgica. Muitas escolas secundárias têm vindo a juntar-se em agrupamentos, porque também é uma forma de receberem mais subsídios por parte do governo.

Mas isso é imposto pela administração ou são as próprias escolas que decidem juntar-se?

Dries: Na Bélgica a maioria das escolas são “católicas livres” e têm muita autonomia. Podem decidir juntar-se a outras escolas por, entre outros motivos, decorrerem daí vantagens económicas. São também as que têm maior prestígio. Apesar de serem privadas, recebem subvenções do governo - se bem que em menor proporção relativamente às escolas comunitárias públicas.

Depreendo, então, que os orçamentos para a educação são organizados a nível regional...

Dries: Sim, porque o sistema está organizado por comunidades. A Flandres, tal como a Valónia, tem a sua própria tutela da educação, o que traz vantagens a nível das competências e do orçamento. E isso reflecte-se, por exemplo, na filosofia da educação posta em prática na Flandres, que é diferente relativamente à Valónia.

Em que sentido é diferente?

Dries: Eu diria sobretudo na área disciplinar. Penso que na Valónia se insiste menos na disciplina e na exigência por comparação à Flandres. A organização do sistema (dois ciclos de seis anos cada, divididos entre básico e secundário) é igual para todo o país, mas os métodos e a filosofia de ensino são diferentes.

Qual é a proporção de alunos que estuda no ensino particular?

Dries: Não sei dizer ao certo, mas seguramente a maioria. Na Bélgica as escolas católicas livres têm, em geral, maior prestígio, o que se reflecte numa maior procura.

Klara: As escolas comunitárias são consideradas quase como de segunda escolha, o que se reflecte na existência de alguns problemas sociais, nomeadamente a “guetização” de alguns sectores sociais, sobretudo de emigrantes.

De facto, a Bélgica é um país caracterizado por uma elevada diversidade étnica. De que forma têm as escolas lidado com essa diversidade e de que forma ela é trabalhada?

Dries: Uma das funções do meu trabalho aqui em Portugal consistiu em preparar um grupo de alunos que estão neste momento a estudar numa escola secundária de Antuérpia onde coexistem jovens de 52 nacionalidades. Consultando o sítio da Internet dessa escola pude constatar que ali se estão a elaborar uma série de projectos que vão precisamente no sentido de proporcionar o convívio e o conhecimento mútuo entre diferentes culturas. Mas mesmo nas escolas onde as comunidades estrangeiras são uma minoria existem também este tipo de projectos, para que os alunos não percam de vista a importância do relacionamento com outras culturas e costumes sociais.

Klara: Será talvez importante referir que mesmo nas escolas católicas livres, onde a presença de alunos estrangeiros é menor, existe desde há algum tempo a possibilidade de os alunos optarem por aulas de formação religiosa de outras confissões.

Em Portugal tem-se levantado a questão das dificuldades de adaptação à língua dos alunos estrangeiros e o reflexo desse obstáculo no rendimento escolar. Tendo em conta que o vosso país tem uma experiência mais antiga nesse domínio, de que forma é encarada esta questão?

Dries: O sistema de ensino belga não prevê a existência de aulas na língua materna dos alunos emigrantes. No caso da Flandres, esses alunos têm de seguir as matérias em neerlandês. Existem aulas de apoio, mas fora da escola.

Klara: É um problema que os próprios alunos têm de resolver. Claro que essa situação coloca muitos problemas, porque origina muitas vezes que alunos com capacidades se desmotivem e fiquem marcados por percursos de insucesso. Por outro lado, a maioria dos estudantes que agora entra para a escola é emigrante de segunda geração e adapta-se à língua antes de iniciar o percurso escolar, o que facilita a sua inclusão.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



IE / FN

Era Verão. Eram as férias. Éramos os estudantes, supostos a descansar durante um período de três meses: dois para fazer trabalho de campo entre os camponeses da Cordilheira dos Andes, para alfabetizar; outro, para preparar as matérias dos exames não aprovadas no período lectivo, antes das de férias. Eram raros os que aprovavam. Muitos os que alfabetizavam. A dormir em tendas de campanha no chão, a comer o fornecido pela população rural, a receber ajuda da Cáritas,

Amnistia, ou Governo, ou, ainda das nossas famílias. Assim íamos construindo escolas e abrindo caminhos, enquanto retirávamos ideias das actividades observadas e as devolvíamos definidas, desenvolvidas, com palavras e ideias novas. Não era apenas ensinar a ler e escrever, mas sim, a entender,

Tu e eu e depois, todos nós

como Paulo Freire nos ensinara. Tínhamos entre 18 e 22 anos. Éramos arquitectos, antropólogos, sociólogos, enfermeiros, professores, médicos, etc., ou ainda o seríamos um dia.

As nossas famílias pensavam que éramos doidos; irmos no frio da noite e no calor do dia; sermos amigos de pessoas que não conseguiam entender as nossas formas de vida. Perfumados e penteados durante o ano, de “jeans” e cobertos de pó durante o Verão. Os mais sedutores, pensavam que era uma época para namorar; mas, nem tempo havia: trabalhava-se no duro, com textos ao entardecer; com ferramentas para semear e a tomar conta do gado, desde o amanhecer até a hora da “choca”, altura em que começava a alfabetização, quer dos analfabetos, quer a nossa: mal conhecíamos as formas de vida rural ou das aldeias. Mas, com persistência e ao longo do tempo, a prática da alfabetização fez de nós pessoas revolucionárias, inquietas, na procura da democracia. Em grupo, começamos a entender o populismo, a igualdade, as ideias de Babeuff do Século XVIII, esse que mudou a vida económica na passagem da servidão à procura de igualdade, fraternidade e liberdade. Três princípios desconhecidos até ao dia de hoje em muitos lugares do mundo, especialmente entre o operariado europeu, a vida rural e os lugares em que trabalhámos na América Latina durante a nossa curta juventude, que acabava sempre com o começo de uma nova família.

E foi assim que a vi: éramos 299 e entre nós vinha uma convidada que queria entender a vida fora da Europa, das cidades e das salas de vida facilitada pelas viagens, as Embaixadas, a música clássica. Mal a vi, virei-me para o amigo que me tinha pedido para a convidar, eu era o líder daquela vida que combinava estudos e aprendizagem alfabetizada, e sem hesitar um segundo, afirmei: esta vai ser a minha mulher. E foi. Criámos filhos, tratámos de netos e aprendemos a ser pais. Como a alfabetizar na Cordilheira dos Andes. É a saber conviver o convívio entre nós, enquanto passava o tempo.

Até que o tempo passou, toda a gente cresceu e cada um de nós começou a entender a vida para ensinar novas crianças que apareciam. O fim do estrelado aconteceu, passou a ser a vida autónoma e a imitação da vida, aprendida na nossa própria alfabetização. O que aos vinte anos ensinávamos, hoje, aos 60, devemos aceitar como comportamento que deve ser corrigido, fruto da nova era. Por isso, Tu, Eu e a seguir todos nós, em solidariedade, damos as mãos, especialmente no Natal.

Raúl Iturra

com Ana Paula Vieira da Silva

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

INTOLERÂNCIAS

Britânico condenado a prisão por insultar e cuspir mulher muçulmana

Um jovem britânico de 23 anos foi condenado a quinze meses de prisão por ter insultado e cuspidado sobre uma mulher que usava uma “burqa” (indumentária utilizada por algumas mulheres muçulmanas que as tapa dos pés à cabeça).

Charles Adams, que se declarou culpado perante um tribunal correcional de Londres, foi julgado juntamente com o irmão, de 26 anos (que terá de cumprir cem horas de trabalho comunitário), e o pai, de 50 (condenado a trinta semanas de prisão com pena suspensa).

A 14 de Agosto de 2005, Charles Adams havia agredido verbalmente Michelle Idrees, uma britânica convertida ao islamismo, que se encontrava a bordo de um comboio na companhia dos seus quatro filhos, afirmando que as crianças iriam tornar-se “terroristas kamikaze”. Michelle Idrees regressava de uma cerimónia de pesar pelos atentados de 7 de Julho de 2005 em Londres.

O jovem, que se encontrava acompanhado pelos dois familiares, entoou cânticos na proximidade da mulher empregando termos como “terroristas, bombistas”, antes de lhe chamar “bombista muçulmana” e “puta muçulmana”. Seguidamente, o seu irmão segurou na mulher para Charles Adams lhe cuspir. O pai dos dois jovens, que assistiu a toda a cena e não fez nada para impedi-lo, limitou-se a perguntar porque razão ela se vestia como uma “paki” (paquistanesa) e porque não voltava para a terra dela.

RC/ Fonte: afp

■ Golpe de vista

LEIS EM CAUSA

Empresa europeia violou lei de protecção de dados pessoais

As autoridades europeias encarregadas da protecção de dados pessoais revelaram recentemente que a empresa belga de gestão de transacções financeiras Swift violou o direito à privacidade ao fornecer informações de carácter pessoal ao governo norte-americano.

Segundo a comissão encarregada de investigar o caso, que reúne as autoridades de protecção de dados pessoais dos 25 membros da União Europeia, a Swift violou a lei comunitária sobre esta matéria transferindo para os Estados Unidos “informações recolhidas com propósitos bancários” mas que, afinal, foram utilizadas em processamento de dados no âmbito da luta contra o financiamento ao terrorismo.

A empresa belga, que havia reconhecido em Junho passado ter transmitido um “número limitado” de dados às autoridades norte-americanas, foi intimada a tomar “as devidas providências para remediar a situação ilegal actual”.

Com sede em Bruxelas, a Sociedade para a Telecomunicação Interbancária Mundial (Swift, na sigla em Inglês), desempenha um papel de intermediária na maioria das transacções financeiras mundiais, administrando estas informações para cerca de 7800 organismos financeiros.

Lei italiana indemniza escritor condenado por lei fascista

O governo italiano anunciou que irá atribuir uma pensão vitalícia ao escritor Aldo Braibanti, de 84 anos, condenado em 1968 a nove anos de prisão acusado de “manipulação mental” nos termos de uma lei fascista invocada para punir a sua relação homossexual com um jovem.

Aldo Braibanti é o único italiano a ter sido condenado em virtude desta legislação, revogada em 1981. Apesar de ter cumprido apenas quatro anos de prisão, em 1982 o tribunal de recurso de Roma pedia a anulação da condenação atribuída ao escritor.

Aldo Braibanti, escritor, filósofo, encenador e artista havia sido detido em 1967 depois de uma denúncia dos pais de um jovem, maior de idade, filho de uma família de meios católicos. Apesar de ter afirmado viver com Braibanti de livre vontade, o jovem acabou por ser internado num hospital psiquiátrico.

“Este reconhecimento é um sinal positivo de laicidade e de modernidade por parte da República Italiana”, afirmou em comunicado de imprensa a Arcigay, principal associação de defesa dos direitos da comunidade homossexual.

Fonte: atp

Isto é de dar em doido!

Este é um relato verídico, um facto da vida real vivido por um casal jovem, que habita numa qualquer aldeia de Portugal. O António (nome fictício) é um rapaz de 30 anos, com o 9º ano de escolaridade, casado há três anos com uma jovem Técnica Informática. Esta iniciou o marido nos caminhos enviesados do uso da Internet. Ele aprendeu a explorar e a tirar partido dos sites pornográficos. Rapidamente se tornou num consumidor compulsivo. Sucederam-se as conversas nos Chats e os encontros sexuais, marcados pela Internet. As ausências do lar andavam a par das desculpas esfarrapadas. O António andava na lua. Um dia acordou com umas manchas no corpo e uma sensação da mal-estar. Decidiu consultar o médico, o qual solicitou um conjunto de exames, entre os quais o do VIH/SIDA. O António, também ele, consciente das suas infidelidades e dos riscos que tinha corrido, acreditava estar infectado. Entrou em pânico! Começou aqui uma nova fase da sua vida. Seguiram-se exames e mais exames, misturados com mentiras. À esposa contara-lhe, que, no seu papel de bombeiro, tinha estado em contacto com o sangue de uma pessoa ferida, que mais tarde veio a saber que tinha SIDA. Não sei se ela acreditou, visto que o casamento estava à beira do abismo e o António à beira da loucura e do suicídio. A espera dos resultados tornara-se desesperante e as consultas psiquiátricas incapazes de lhe darem tranquilidade e paz. Pedeu-me ajuda! Marcámos o número de aconselhamento SOS SIDA e ouvi, na primeira pessoa, a sua verdade.

“Minha senhora precisava de ajuda! Não sei se tenho SIDA. Tive relações sexuais com mulheres da rua” (...) “Sim” – respondia ele – “usei sempre o preservativo. Mas tive contactos com elas doutra maneira, metia-lhes as mãos. Não pode entrar pelos dedos? (...) mas eu já fiz os exames. Quando foi? Pr’aí há um ano e tal. Fiz exames 3 meses depois de estar com as



raparigas e o médico mandou-me fazê-los outra vez 6 meses depois. Disse-me que tinha o sangue limpo.

Mas (...) não acha que os médicos é que sabem? – hummm, hummm- pois (...) mas eu não compreendo, uns, dizem-me que estou limpo, outros, que posso ainda ter o bicho no meu corpo durante 5,8 e até 10 anos e sem saber. Que os exames não dizem tudo – hummm, hummm – Quem me disse? Foi a senhora do laboratório e depois perguntei a uma enfermeira e disse-me o mesmo. (...) Eu fui ver à Internet, andei lá a ver e julgava que não tinha nada. Mas, pois, hummm, hummm (...) isso era o que eu pensava, acreditava que estava limpo. Pois (...), pois (...) mas, um dia destes cortei-me num vidro e fui parar ao hospital. Disse à médica que há um ano e tal julgava que tinha SIDA, que tinha feito exames e o meu sangue estava limpo.

A médica olhou para mim e disse-me quase a gritar: – quem te disse isso enganou-te! tu ainda podes ter o vírus durante muitos anos e podes infectar a tua mulher!

Tá ver, foi a médica que disse e ela deve saber! Não acha? E eu não queria infectar a minha mulher!”

O António calou-se. Escutava atentamente o que lhe dizia a técnica da linha SOS SIDA

Percebia-se um brilho nos olhos – “Não posso estar infectado? sim, pois usei preservativo. Vossemecê não é médica? Ah, Não? Tá bem! Pois aquela médica do hospital é que disse e eu acreditei, né? E eu que pensava que os médicos sabiam tudo e (...) pois, esta médica disse-me (...) eles também se enganam né? Tá bem, tá, sim, tá bem. Já percebi, sim já, já. Obrigado.

Acredite senhora, isto é de dar em doido!”

Orquídea Lopes

Investigadora na área de Marketing Social e Saúde Pública
Universidade de Salamanca

Creio que as melhores qualidades de cada um são também os seus maiores defeitos; e as consequências disso na vida pessoal são evidentemente muito dependentes das circunstâncias, quer dizer, de aspectos aleatórios, imprevisíveis.

“Eu” constitui a realidade de que me sinto mais seguro para falar, e ao mesmo tempo menos seguro. Tendo sempre vivido na primeira pessoa, isso dá-me uma impressão (evidentemente falsa) de autoridade, de que, quem sabe mais sobre mim, sou eu.

Mas, ao mesmo tempo, tendo sempre existido fechado dentro de mim, dentro do que se chama o meu “corpo” e todas as suas identificações (bilhetes e cartões de toda a sorte onde o meu nome e até foto estão espalhados, e através dos quais o sistema me monitoriza), e não podendo conhecer as múltiplas imagens que os outros captam do que faço e digo, a dúvida subsiste, permanente, sobre o que sou, quem sou.

Esta questão identitária pode pôr-se ao nível do valor, isto é, o que é que realmente valho. Para além de todas as performances sociais, dos êxitos e inêxitos, é sempre uma questão em aberto: valho em função de que (mais ou menos aleatória, situada historicamente) tabela de referência? Como é sabido, esses quadros de referência, religiosos, éticos, morais, relativizaram-se muito, pondo-se o problema de se saber se hoje há algo para além da lei pela qual nos pautamos, colectivamente.

Ora a lei, o direito, é uma coisa; e a justiça, outra. Se a justiça se mantém sempre como um ideal (embora com versões muito diferentes ao longo do tempo e do espaço, e portanto altamente subjectiva) sabemos quanto o direito está ligado ao poder, e como todo o poder, mesmo o baseado no sufrágio universal (democracia), é evidentemente um produto de um jogo de forças. Em última análise, tudo é político e tudo se resolve na acção prática, na negociação e na interacção.

Quer dizer que nada, absolutamente nada, se me impõe (à minha consciência individual) como absoluto, como imperativo moral. E, se assim é, e se essa relativização constitui inclusivamente a regra intrínseca do mercado (dessacralização do êxito e do lucro, e libertação do sentimento de remorso e de culpa a ele ligados, porque o lucro se obtém sempre contra alguém), o mundo vai entregue à sua sorte, um mundo onde novos apóstolos ganham dinheiro, e multidões, julgando realizar o seu desejo, se acarneiram todos os dias, submetendo-se no próprio momento de internalizarem a sua libertação, a sua liberdade. É a volta do conceito de alienação, a premência de novo de discutir a ideologia, etc., em moldes adaptados ao presente.

Ao objectivarem o indivíduo, criando as ciências sociais e humanas, e tornando cada um de nós também vigilante de si próprio, os poderes difusos contemporâneos tornaram cada um de nós presa de si próprio e presa de um sistema complexíssimo de regras e de codificações. Viver é hoje sobreviver contornando obstáculos, uma actividade muito dura, e cada vez mais impossível para o exército dos excluídos, que cresce diariamente por toda a terra. O apocalipse já começou, e só um cego ou um cínico pode acusar-nos de apocalípticos.

A violência irrompe, irrompe por vezes mesmo contra aqueles que mais amamos. Porque nos deixamos desumanizar pela ira, e sobretudo porque a voltamos (dir-se-ia cobardemente, mas isso é um juízo digno de discussão) contra os mais fracos em relação



IE / FN

à prevenção dessa ira, isto é, contra os que nos amam também? A partir de que limites, de que holocaustos, de que auto-sofrimento e de que sofrimento infligido aos outros, estamos dispostos a continuar a viver?

A relativização das regras, inclusivamente da moral e da ética, a reflexividade que nos deixa perceber quanto a nossa consciência é um juguete de forças incontrolláveis por cada um de nós, em suma, a liquefacção do “eu”, liquefaz a própria possibilidade de viver em sociedade. Tal como nas regras de trânsito, que têm de estar ajustadas ao mínimo comum (o peão ou o que usa um transporte regulados por forma a que não estejam constantemente sujeitos à morte), também nas regras sociais tem de imperar um espírito pratico de “bom senso”.

O bom senso, para mim, está ligado ao conceito de tempo de reflexão e de amadurecimento. É preciso criar almofadas de tempo e de espaço para pensar e sentir, sozinho e com os outros. É preciso estar atento e informado. É preciso perceber que a defesa do indivíduo só se faz com a defesa da comunidade, que ambas tem de ir o mais possível em uníssono. Isto é difícil num mundo de circulação em que as comunidades são multiculturais, tem valores divergentes e até opostos, e tem de negociar entre si.

Também o tempo permite perdoar, fazer o luto, esquecer para voltar a restaurar e a restaurar-se. Quem pode acusar quem? Quem se arvora em emissor da verdade ou da verdadeira ética? Quem pode estabelecer um limite entre a humanidade e a desumanidade, se todos os limites parece terem sido ultrapassados, se temos a sensação de ter chegado demasiado tarde, de ter praticado actos que são irreversíveis? Aqui, de novo a questão do bom senso. Se não admitirmos a hipótese de redenção, estamos todos condenados ao inferno. A possibilidade de redenção é como o respirar: não é possível pará-los por muito tempo.

Por isso, mesmo depois do horror, haverá mais horrores; mas também suaves notícias, felizes oportunidades. Isto diz o anjo da anunciação, aquele que traz a boa nova quando ela era inverosímil, inesperada, absurda. Aquilo que convencionámos chamar “arte” volta sempre a povoar de flores vivas, silvestres, os atrozes campos de batalha. E os jovens desconhecem o passado, beijam-se com o mesmo ímpeto de Adão e Eva no paraíso. Só não sabem quanto o prazer de os ver assim só se encontra mais tarde. Os modos de felicidade, felizmente, distribuem-se ao longo da vida.

Vítor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

■ Quotidiano

Agressões a professores

A Escola actual comporta alunos, funcionários e docentes oriundos de meios totalmente distintos. Não pretendo realizar aqui um levantamento estatístico do número de agressões a professores em Portugal. Afirmo apenas que esse número é crescente, podendo consultar-se tanto o Ministério da Educação como os Sindicatos da classe docente. A actual Ministra da Educação revela os habituais pruridos em tratar este assunto, pois há muito que temas deste género não são “politicamente correctos”. Quando uma recente reportagem televisiva mostrou violência em escolas, essa reportagem foi criticada por ter desrespeitado a privacidade dos agressores. Quem respeita os agredidos? E as faces dos agressores não eram visíveis, na reportagem. Estranha a referida preocupação. Com o advento e valorização da abordagem multicultural esquecemos muitas vezes que nem tudo é válido apenas porque é diferente. Podemos considerar, de acordo com Carlos Fontes, dois tipos de problemas na relação professor/aluno: “Frequentes: apatia do grupo; cochicho; troca de mensagens e de papelinhos; intervalos cada vez maiores;

exibicionismo; perguntas feitas de forma a colocar em causa o professor, ou a desvalorizarem o conteúdo das aulas; discussões frequentes entre grupos de alunos, de modo a provocarem uma agitação geral; comentários despropositados; silêncios ostensivos; entradas e saídas “justificadas”.

Excepcionais: agressão a colegas; agressão a professores; roubos; provocações sexuais, racistas, etc. O primeiro nível está hoje amplamente generalizado, o segundo está em crescimento.”

Há pouco tempo começou a funcionar uma linha telefónica de apoio a professores. O resultado foi uma enorme quantidade de telefonemas que indicam uma agressão física grave em cada dois dias, indiciando ainda muitos casos não denunciados por motivos como a própria vergonha dos agredidos. Quantas são as escolas das quais os docentes que podem fogem? Quantos são os alunos e funcionários roubados e agredidos? Quem transformará a sociedade, partindo de um meio deste género?

Maria Gabriel Cruz

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

■ Erva daninha

Mulheres tomam ruas da Guatemala protestando contra a violência

Milhares de guatemaltecas tomaram no final de Novembro o Centro Histórico da capital da Guatemala para exigir que acabe a violência contra as mulheres neste país da América Central. Só neste ano já se registaram, oficialmente, mais de 540 assassinios de mulheres, número que ultrapassa a do ano passado. "Sobre o meu corpo, decido eu", gritaram milhares de mulheres durante a manifestação pelo centro da capital. O acontecimento causou um enorme congestionamento de tráfego e a cólera de muitos homens condutores que fizeram soar as buzinas dos automóveis em protesto.

A manifestação incluiu paragens frente aos edifícios da Fiscalização de Delitos Contra a Vida (FCDU), do Supremo Tribunal de Justiça e do Congresso. Aqui, as manifestantes exigiram o fim da impunidade da violência doméstica e reformas do Código de Trabalho que consideram ser discriminatório.

"Exigimos prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres", dizia o cartaz que abria a marcha, organizada pela coordenadora 25 de Novembro, a qual junta cerca de trinta organizações sociais.

"Pela vida das mulheres. Não à impunidade. Exigimos justiça", escreveram em letras vermelhas num comunicado que distribuíram à população durante a manifestação. Uma dezena de mulheres mais animadas alegraram a marcha com danças ao som de castanholas e tambores.

"Exigimos uma efectiva investigação, bem como mecanismos de prevenção porque a maior parte das mulheres assassinadas tinham recorrido à FCDU, mas não foram tomadas em conta", afirmou à AFP a dirigente da Rede de Mulheres, Sandra Morán.

A Rede de Mulheres revelou que dos 375 casos apresentados, apenas 22 foram a julgamento. Ainda mais grave é a violência no interior da família, pois dos 80 mil casos denunciados este ano nem um único foi tratado pela justiça.

As Nações Unidas e também a União Europeia assumiram um ciclo de dezasseis dias de activismo contra a violência sobre as mulheres. Esta iniciativa guatemalteca insere-se nesse movimento internacional que, em alguns países, se vem realizando desde 1991.

A representante desta iniciativa da ONU no país, Nadine Gasman, assegurou que a violência contra as mulheres «promove o luto das famílias, cria prejuízo sério às novas gerações e é causa e consequência da discriminação contra as mulheres».

De acordo com Gasman, no mundo, uma em cada doze mulheres sofre violência física, sete em cada dez violência sociológica e uma em cada cinco violência sexual, "números alarmantes", acrescenta.

Em Portugal, um estudo feito por uma investigadora da Universidade Lusófona diz que 20 em cada 100 raparigas portuguesas acha normal ser agredida pelo namorado, revelou a Amnistia Internacional.

JPS/ Fonte: atp

Conceitos de crescimento, de decrescimento sustentável e de desenvolvimento ecologicamente sustentável [II]

Razões para o decrescimento sustentável

A política reduz-se a um marketing de caça aos votos e a economia é uma técnica financeira, concebendo apenas índices quantitativos que não levam em conta a vida real das pessoas. O crescimento visa os lucros duma minoria cada vez mais concentrada e instalada no poder, alheia aos impactos desta fossilizada tecnosfera nos ecossistemas.

Por um lado produzem-se necessidades artificiais e compulsivas que geram destruição enquanto as necessidades básicas (alimentação, saúde e cultura) não são satisfeitas em largos sectores da sociedade.

Assim o actual processo civilizacional, hegemonicamente orientado numa perspectiva capitalista e neo-liberal, produz exploração e exclusão social ao mesmo tempo que esgota e contamina a biosfera.

Dezasseis por cento da população mundial gasta 86 por cento dos bens de consumo, enquanto que 84 por cento da população mundial sobrevive apenas com 14 por cento dos bens disponíveis.

Note-se que este fosso tem vindo a crescer duma forma constante, mostrando o carácter concentracionário do capitalismo neoliberal.

Para que esse processo autofágico não se torne irreversível para a humanidade é necessário um modelo civilizacional que regenere o capital natural criando um metabolismo biológico circular que permita reciclar os nutrientes invertendo o processo linear de esgotamento e contaminação. É também necessário que o metabolismo técnico seja reciclável de maneira a que possa servir uma nova ecotecnosfera.

O conceito pedagógico de "pegada ecológica" dos Professores Matis Wackernagel e William Rees (1), fundamentado também pelo World Wild Fund (WWF), pelo Guia dos Recursos Mundiais (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e ainda pelo Banco Mundial revela-nos que o norte-americano médio necessita de 9,6 hectares bioprodutivos para o seu consumo, enquanto que uma grande maioria de povos africanos e asiáticos não atinge um hectare.

A "pegada ecológica" mundial já ultrapassou a capacidade biológica da terra em produzir bens e absorver lixos. Ela sobreconsome. Vive acima dos seus recursos e das reservas naturais.

Se se generalizasse a utilização massiva das energias fósseis e matérias-primas a toda a humanidade, para se atingirem os consumos médios idênticos aos do cidadão norte-americano, seriam necessários três planetas idênticos à terra...

Por isso, os imperativos sociais e ambientais obrigam a uma mudança civilizacional para a sobrevivência da humanidade. O desenvolvimento ecologicamente sustentado só pode implantar-se com o decrescimento sustentado ou seja, a progressiva eliminação das fontes de energia fóssil e a eliminação da produção de materiais esgotantes e contaminantes. Para isso, é imprescindível a eliminação de necessidades secundárias e artificiais emoladas pela sociedade de consumo. Mas o decrescimento sustentável não é feito numa lógica de decrescimento por decrescimento. É apenas a paragem de um processo produtivista insustentável abrindo a porta ao desenvolvimento de uma ecotecnosfera baseada nas energias renováveis, no metabolismo biológico circular capaz de reciclar e regenerar o capital natural e também o metabolismo ecotecnológico capaz de reutilizar, no circuito intergeracional, os bens artificiais.

Esta ecocivilização é uma civilização oposta à civilização do "ter", consumista e predadora, valorizando a dimensão da conviabilidade, do alargamento da consciência e da criatividade, próprias duma civilização e cultura do "ser", como dizia Erich Fromm.(2) Neste sentido o decrescimento sustentável é um modo complementar e processo imprescindível para regular, duma forma saudável, o desenvolvimento ecologicamente sustentável.

Nas palavras de Pierre Rabhi (3) aparece claramente uma nova ética: "No contexto actual, o decrescimento sustentável, longe de ser uma alternativa regressiva, é um verdadeiro progresso, fundado na escolha de uma lógica que põe finalmente o homem e a natureza no centro das suas preocupações. A economia, a ciência e a técnica, assim como todos os saberes estão ao serviço do homem e da natureza.

Contrariamente a um sistema de exclusão, totalitário e cada vez mais concentracionário, condenado à asfixia, o decrescimento sustentável abre o caminho da criatividade extremamente fértil, à escala humana implicando cada vez mais gente. No entanto, esta opção não terá sucesso se não houver um comportamento individual baseado na moderação e auto-limitação como uma ética de vida e fonte de satisfação interior."

Em Portugal esta problemática é cada vez mais essencial. Não interessa ascender a um crescimento miragem baseado em competitividades que apenas destroem os bens naturais e aumentam a exclusão social. O choque tecnológico deveria ser ecotecnológico. A ciência e tecnologia deveriam tornar-se em ecotecnologia e os desígnios contabilísticos de critérios quantitativos deveriam substituir-se por mudanças qualitativas de qualidade de vida, de solidariedade, de criatividade e conviviabilidade.

Jacinto Rodrigues

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Notas:

1) "Notre Empreinte Ecologique", Wackernagel e Rees, Ed. Eyrolles, 2005

2) "To have or to be", Erich Fromm, Ed. CIPB, USA, 2005

3) "Revue Terre et Humanisme", Pierre Rabhi, Ed. Terre et Humanisme, 2006

A primeira parte deste texto foi publicada no número de Novembro

A Educação Física frente a competição e a cooperação

Neste início do século XXI, a competitividade é um valor amplamente divulgado e considerado como essencial para o sucesso profissional e pessoal. Todavia, pode-se constatar que a exacerbação da competição entre os povos e as pessoas tem acentuado ainda mais a separação entre os que ganham e os que perdem, entre os que dominam e os que são dominados. Existe uma supervalorização da competição como meio para o alcance do controle, do sucesso, da posse e do poder.

Dados recentes demonstram que, lamentavelmente, os países aplicaram em gastos militares, no ano de 2004, 2,6% do PIB global, o que representa o valor de US\$ 1,035 trilhão. É o maior valor aplicado depois do período da Guerra Fria. Os EUA são responsáveis por quase a metade destes gastos no setor militar. Tais dados revelam que a prioridade hoje no mundo gira em torno da competição, da insegurança, do conflito e da busca do poder para ver quem é superior e quem domina mais. Esta situação enfraquece e coloca em risco a espécie humana e a existência do nosso planeta.

O valor da competitividade é, ainda, reforçada pela lógica neoliberal que prioriza o mercado, o privado e secundariza a pessoa humana e a coisa pública. Não é preciso muito esforço e nem complexas pesquisas para constatar que aumentam as desigualdades entre os mais pobres e os mais ricos. Basta observar nas ruas e nos becos das nossas cidades pessoas sem qualquer perspectiva de vida e de existência.

Tal situação precisa ser pensada e transformada. A superação desta tendência requer que possibilitemos às nossas crianças e aos nossos jovens a incorporação e a vivência de outros valores, pautados na tolerância, na solidariedade, no respeito mútuo, no trabalho coletivo e na cooperação. É preciso romper com a



IE / FN

idéia dominante de que a competitividade é o único valor a ser transmitido e o principal meio que garante às pessoas as melhores oportunidades e condições de sobrevivência no mundo. Cabe, portanto, às famílias, aos educadores e às escolas o papel de valorizar e desenvolver outras atitudes que o contexto social não destaca como prioritárias para a vida no mundo atual. É uma opção política bastante desafiadora e carregada de complexidade, considerando todos os entraves a serem superados.

A competição e a cooperação são possibilidades de agir e estar no mundo, por isso, a Educação Física, por meio dos seus conteúdos, pode contribuir plenamente para desenvolver ao invés de um ser humano ultra competitivo um outro mais cooperativo e mais solidário. Para tanto, uma pergunta se faz necessária: cooperar ou competir, qual a melhor jogada?

No que se refere à competição, muitos educadores da Educação Física a enxergam como um fim si mesma. Defendem que por meio da sua vivência os jovens aprenderão a respeitar as regras e desenvolverão atitudes necessárias para o seu sucesso na sociedade competitiva. Um exemplo disto são os chamados jogos e campeonatos escolares que envolvem alunos das redes públicas e particulares de ensino. No conjunto dos alunos das escolas, alguns privilegiados são selecionados e podem participar, reforçando o rótulo de escolhido ou excluído. A maioria reprime o seu desejo de participar, aceita torcer ou, então, faz de conta que nada está ocorrendo. Será que existe só esta alternativa de fazer jogos entre os alunos? Ou será que podemos criar uma nova proposta para a Educação Física escolar e sonhar mais alto, colaborando assim na criação de uma escola que revele outras possibilidades para brincar, jogar, viver e ser feliz e, ainda, na construção de um mundo que ao invés de investir em armamento, utilize as suas riquezas para a superação da fome, da miséria e da morte lenta.

As famílias e as escolas podem escolher o caminho a seguir, todavia, é bom lembrar que apostar na educação que ensina e estimula apenas a competitividade é deixar nossos filhos e alunos sem uma outra opção, submetidos a um único estilo de vida. Isso significa limitar as possibilidades de escolhas, apontar para um mundo uniforme e com perspectivas nada alentadoras.

José Milton de Lima

Márcia Regina Canhoto de Lima

A importância de perguntar

Para nos tornarmos bons filósofos só precisamos de nos admirar com as coisas

Durante séculos, o ser humano é questionado sobre o que é o mais importante, saber responder ou saber perguntar, quem é o verdadeiro sábio aquele que tem respostas para tudo? Ou, aquele que sabe questionar o que lhe foi imposto?

O homem deve sempre agir com prudência, aquele que tem respostas para todas as questões, agindo com excesso, coloca sua reputação em perigo, pois quando não se tem o domínio sobre si próprio, ninguém irá admirá-lo, mas sim censurá-lo. A paixão dos tolos é a pressa, como não sabem o que é verdadeiro, não param para pensar.

O sábio ao contrário, possui reservas de paciência, não se afofa, pois só a perfeição tem o verdadeiro valor, dando mais valor ao saber perguntar, pois assim desenvolve pensamentos, vai a busca do inimaginável, do inatingível.

Os verdadeiros sábios buscam verdades e por mais difícil que seja encontrá-las nunca desistem ou pensam que não existam. Em nossas vidas também devemos procurar nossas respostas e é importante conhecermos o que foi dito em outras épocas para que possamos formar uma opinião própria.

A partir do momento em que tivermos a idéia de que fazemos parte de um grande mistério, temos consciência de estarmos partici-

pando de um enigma e procuramos explicações para isso. A única coisa de que precisamos para nos tornar bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas. Os grandes sábios são comparados a uma criança, pois tanto um quanto o outro ainda não se acostumaram com o mundo e não pretendem se acomodar com as coisas.

Aqueles que possuem resposta para tudo, são as pessoas que acham que não vale a pena chegar a um conhecimento superior, pois sua visão sobre o certo e o errado é limitada, acham que o questionamento prejudica sua formação.

O dialogo é um dos exercícios que devemos praticar para a busca da sabedoria, pois assim nos são apresentadas opiniões sobre o que questionamos, e assim somos forçados a elaborar as próprias idéias, indo de encontro com a alma e adquirindo, a partir de então, uma existência autêntica e verdadeiramente original.

O homem sábio deve: saber perguntar, ter inteligência e discernimento. A imaginação é um dom notável, mas é muito mais notável aquele que sabe perguntar bem e entender o que é colocado. A inteligência deve ser aguçada, deve irradiar luz. Capacidade e grandeza se medem pela virtude e não pela sorte. O sábio estima todos, pois reconhece o que há de bom em cada um e sabe como custa chegar ao verdadeiro conhecimento.

Renato Ribeiro Velloso

Pós-graduado em Direito Penal Económico Internacional, Universidade de São Paulo – USP, Brasil

renatov@ajato.com.br

Os Matriarcas

Como animal social que é, o Homem assume vivências hierarquizadas nas suas interações grupais entre indivíduos de funções e estatutos, necessariamente, diferenciados. Em muitas sociedades animais, os indivíduos de prestígio superior detêm, igualmente, claros privilégios na relação com os seus parentes de menor estatuto. Ocupam o melhor lugar no território do grupo: o mais central, o mais elevado! Comem e bebem primeiro, melhor e, principalmente ...mais!

O acesso aos mesmos por parte dos restantes indivíduos, principalmente se de estatuto inferior, é filtrado, feito sob anuência prévia e requer atitudes explícitas de subserviência, quantas vezes de humilhação. Em bandos reprodutores, são quase sempre “machos dominantes” defendendo o seu harém e, através dele, o potencial de transmissão do seu património genético.

Em grupos mais alargados são usualmente fêmeas: “axis mundus” em redor das quais se dispõe o bando, se estabelece a teia de relações e se movimentam adesões e rejeições. São matriarcas, distantes e impassíveis. Inacessíveis ao comum dos indivíduos!

Como nos fazem lembrar personagens autárquicas que conhecemos por esse país fora! Personagens em que, passados os enfáticos tempos eleitorais, os populismos militantes (feitos de beijinhos a criancinhas amorosas e a velhinhas adoráveis) se esvaem como por milagre.

Apressam, então, em rodear-se de um círculo de burocracias e dificuldades, obstáculos e empecilhos, que tornam o acesso às mesmas bem mais difícil que ao Papa! Reduz-se este ao círculo privado de amigos e conhecidos. E aos amigos dos conhecidos! E aos conhecidos dos amigos!

Colocam-se assim, num pedestal difícil de alcançar e que obriga, ainda, os suplicantes a olhá-los, humildemente, de baixo para cima.

O acesso torna-se, ele próprio, condição e consagração de estatuto. E se com Deus e os santos podemos, pelo menos, falar directa e imediatamente, aqui só com audiência marcada! Marcada a perder de vista, adiante-se! Destinada a fazer perder a vontade e a paciência!

E mesmo que esta não fraqueje, que a necessidade mais ou menos imperiosa a isso obrigue, pode sempre surgir uma urgência de última hora, lamentável concerteza, mas inultrapassável!

O senhor vereador não está disponível! Está em reunião. Não, não sei quando acaba! Sim, acho que vai demorar! E depois tem de ir a uma recepção. Aliás, já está atrasado! Sim, é pena! Tente mais tarde. Pró fim da semana? Hum,... era mais seguro para o fim do mês. Concerteza, eu digo-lhe!

Livram-se, deste modo, de inconvenientes pedidos, incómodas reclamações, impertinentes reivindicações. Dos chatos dos munícipes. Dos inoportunos dos presidentes das Juntas. Dos enfadonhos dos funcionários municipais. Dos maçadores dos agentes culturais. Dos rústicos dos dirigentes associativos.

Transformando o particular interesse da política, na política do interesse particular! Esquecendo que o Homem é um animal social. E que os estatutos formais ou informais dependem, em última instância, dos sempre volúveis níveis de sociabilidade:



IE / FN

leia-se,... de popularidade!

É claro que estas atitudes, impróprias de quem, concerteza, está na política por “espírito de missão”, seriam perfeitamente desnecessárias se não existissem os “chatos” dos tais munícipes!

Sim! Porque raio é que os municípios hão-de estar sempre “infestados” de munícipes?

Que praga!! O Vaticano, por exemplo, não tem população, e não consta que se esteja a dar mal!

Aurélio Lopes

Escola Superior de Educação de Santarém

Leitura para jovens: um desafio

Cativar o jovem para a leitura exige enredos interessantes e que suscitem identificações com o quotidiano. Ou que os faça sonhar, hipóteses e perspectivas de vida num mundo cinzento em que crianças e particularmente adolescentes vivem, estes últimos numa fase difícil e em ruptura com o mundo dos adultos pela natureza da própria adolescência.

O livro pode ser um excelente companheiro, caso consiga num mesmo enredo integrar, equilibradamente, os diferentes aspectos que interessam a um jovem do século XXI.

Não é fácil o escritor responder a um determinado quadro de exigências se a sua infância e juventude foi vivenciada num contexto histórico diferente, em que as mentalidades levantavam perguntas que hoje já não se fazem, ou por já estarem respondidas ou não serem as mais adequadas.

Na minha infância e pré-adolescência, deleitava-me com os livros da escritora inglesa Enid Blyton, autora polémica e nem sempre bem vinda nos meios escolares e educativos. Mas sabia cativar o jovem para a leitura, independentemente das críticas que lhe possam ser dirigidas. Os seus enredos envolviam o leitor e eram dotados de um indelével realismo que facilmente nos faziam sonhar com aventuras similares. Nos livros dos cinco, dos sete e das diversas séries da escritora, para as camadas na altura denominadas juvenis (8 - 13 anos), não havia sobrenatural, feiticeiros, dragões, colégios para jovens bruxos, mas a magia de um mundo onde os adultos não estavam presentes, ou pelo menos não se encontravam próximos, conferia a quem lia um sentimento de liberdade difícil de descrever; o leitor rapidamente passava a ser um dos personagens e os problemas a serem resolvidos pelos jovens constituíam um desafio. Só no final, o castigo dos bandidos e o prémio dos vencedores exigiam a intervenção dos adultos.

Actualmente, a fronteira entre o bem e o mal já não é tão nítida como nos meados do século XX, burguês e conservador. A relativização dos conceitos e dos valores morais são menos discerníveis para quem escreve e, sendo assim, construir um canal de comunicação com o leitor, simultaneamente cúmplice e educativo, torna-se tarefa própria para um escritor que saiba ser actor; não só conhecer exteriormente a psicologia juvenil dos dias de hoje segundo os modelos de cariz teórico, mas igualmente vivenciar os seus problemas, dilemas e ambições. É fundamental que o escritor para crianças e jovens dos dias de hoje, em que as coisas mudam a velocidades estonteantes, saiba conservar a criança que algures deve residir no seu eu. O primeiro esforço será, pois, procurar dentro de si, para depois sentir à flor da pele e no mais íntimo de seu ser o conjunto de estímulos e reacções que uma sociedade mais complicada que complexa suscita nos jovens de hoje. Em seguida, partir sem preconceitos para a tarefa enorme que é escrever para crianças e jovens.

Paulo Frederico F Gonçalves

Professor

E B 2/3 Dr. Nuno Simões, Vila Nova de Famalicão

O espectáculo da oposição acesa entre o governo e o PSD em torno da reforma da Segurança Social é mesmo isso, só espectáculo. Sócrates e Correia de Campos armam-se em defensores do povo quando a única diferença que os separa do PSD é saber se a entrega da Segurança Social aos privados deve ser feita mais de chofre ou por etapas, como preconiza a União Europeia.

Tem estado em debate na Assembleia da República a nova Lei de Bases da Segurança Social, que resulta do acordo assinado pelo governo com as associações patronais e com a UGT, não tendo sido assinado apenas pela CGTP. Durante os debates, não têm faltado as críticas do primeiro-ministro e do ministro do Trabalho à proposta apresentada pelo PSD. Dizem que ela levaria à privatização da Segurança Social e à criação de problemas financeiros muito graves a esta, pondo mesmo em causa o pagamento das pensões aos actuais pensionistas e que, por essa razão o PS nunca o aceitaria. Ora, a lei do governo, para além de introduzir o chamado “factor de sustentabilidade”, que determina a redução continua das pensões dos futuros pensionistas, introduz ainda dois tipos de “tectos contributivos”, que representam cedências do governo... precisamente ao PSD.

O governo introduz na sua Proposta de Lei, para além do “plafonamento horizontal” que já fazia parte da lei de Bagão Félix (a aplicar apenas aos trabalhadores com salários mais elevados), também aquilo que se chama o “plafonamento vertical”, ou seja, a possibilidade de um futuro decreto regulamentar estabelecer que uma parcela dos descontos de todos os trabalhadores, e não apenas dos que têm salários mais elevados, deixem de ser entregues à Segurança Social e passem a ser aplicados em fundos de pensões privados, que é precisamente aquilo que exige o PSD.

A proposta de lei inclui também um novo ataque ao sistema de segurança social dos trabalhadores da Administração Pública, já que estabelece que deve ser “prosseguida a convergência”, o que só pode significar que, se os trabalhadores não o impedirem, o governo pretende aplicar o chamado “factor de sustentabilidade” a toda a Administração Pública. O go-

Mais uma vez...

Roubar aos pobres para dar aos ricos



IE / FN

verno pretende ainda introduzir futuramente uma fórmula de actualização das pensões que não garante aos pensionistas, mesmo aos actuais reformados, o aumento do poder de compra das suas pensões, perpetuando assim a miséria em que vivem a maioria dos reformados no nosso País.

O segredo do negócio

Governo e oposição de direita tentam convencer-nos, com apoio em modelos teóricos complicadíssimos e “indiscutíveis”, de que se está a caminho da falência do sistema da Segurança Social. A verdade é que bancos e seguradoras querem deitar mão à gestão desses fundos, que lhes proporcionaria lucros imensos. O clima de catástrofe iminente visa convencer o público de que o sistema é inviável e levá-lo a aceitar sistemas de segurança puramente privada, ao estilo americano.

O problema não é pois técnico, é de saber quem fica com o dinheiro dos descontos para a Segurança Social. O governo do Partido Socialista, aqui como noutros terrenos, faz o papel de “humanista” para melhor fazer passar junto da opinião pública a manobra de toda a classe burguesa que visa entregar ao capital todos os sectores que lhe possam servir de fonte de lucro. De resto, o que está em causa com a grande batalha do Governo pelo equilíbrio financeiro a qualquer preço é somente a redistribuição dos dinheiros do Estado. Para canalizar anualmente milhares de milhões para o lado do capital em reduções de impostos, apoios, isenções, incentivos, falta necessariamente dinheiro para a Segurança Social, a educação, a saúde.

João António Cavaco Medeiros

Professor do Ensino Secundário
Economista/Mestre em Sociologia Económica

Semana Europeia para a segurança e saúde no trabalho 2006 “crescer em segurança”⁽¹⁾

Carta aberta a um jovem trabalhador

Sei que nos últimos tempos procuraste um emprego com todas as tuas forças! Estavas disposto a aceitar qualquer ofício não apenas porque ganhavas o teu dinheiro mas também porque podias mostrar o teu valor e afirmar a tua autonomia, indispensável para alargares a tua liberdade!

Aceitaste com alegria o primeiro dia de trabalho nas obras e esperavas ansioso o primeiro salário! Brincavas com os amigos quanto às muitas ideias que tinhas para gastar esse dinheiro. Sei que o estaleiro não te assustou e o teu sorriso rapidamente chamou a atenção daquele mundo de homens de várias cores, vindos alguns de muito longe para ganharem um salário bem suado.

Ao fim do dia o Encarregado da obra acolheu-te com cara de pouco amigos dizendo que não sabia o que fazer de ti! Não tinhas formação mas tinhas uma imensa vontade de trabalhar! Do alto da tua juventude consideravas o homem injusto. Na tua opinião havia muito que fazer naquela obra que zumbia como um enxame.

O Encarregado, porém, não se comoveu com as tuas razões, mexeu com pouco jeito em vários papéis, fez vários telefonemas em tom lacónico, sentou-se e ordenou que te sentasses à sua frente. Ficaste como

em suspenso e deixaste por momentos de ouvir o estranho ruído do estaleiro. O medo de perderes esta oportunidade apertou-te muito de leve a garganta e apeteceu-te como nunca um copo de água fresca.

O Encarregado olhou para ti pela primeira vez de frente. Afinal o homem até tinha um rosto simpático, embora coberto de um pó fino e sombreado pelo capacete de segurança. Tu apertaste as mãos que sentias levemente suadas e esperavas o que homem te ia dizer.

A voz dele saiu seca e firme. Não podias trabalhar no estaleiro sem formação. Enviarem-te directamente para ali foi puro engano administrativo. Ninguém pode começar a trabalhar sem formação de base, nomeadamente em segurança e saúde no trabalho. Embora os riscos não te assustassem, achaste que o homem poderia estar certo. Ele sabia o que dizia e não arredava pé da sua posição. Levou-te ao engenheiro da obra que te disse o mesmo por outras palavras. Trabalhar numa obra não é uma brincadeira, é preciso arte e formação mesmo que se comece por trabalhos elementares...o acidente pode acontecer dando à vida um rumo, por vezes, bem trágico!

Olhaste para o engenheiro com alguma surpresa, algo incrédulo, porque um acidente não está nas tuas contas. Na cabeça apenas tinhas pensamentos posi-

tivos. Ficaste sem saber o que dizer, mas aceitaste a ideia do curso com ambas as mãos.

Embora apenas com a escolaridade obrigatória não te assusta fazer um curso com teoria e prática! É disso que tu gostas, de meter as mãos nas coisas, de ver algo a nascer, como numa obra que do nada aqueles homens fazem pontes e palácios!

O curso dura apenas alguns meses e vais ficar preparado para seres um profissional competente e seguro. O que fizeste foi um grande investimento para o teu futuro... e quando voltares ao estaleiro, dia após dia, ano após ano, vais ver como foi importante este capítulo da tua vida!

Mais adiante poderemos então “dar dois dedos de conversa” sobre esta e outras questões enquanto bebemos uma cerveja!

António Brandão Guedes

Técnico do Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho

Nota:

1) A Semana Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho 2006, promovida em Portugal pelo Instituto para a Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho, desenvolve nos meses de Outubro, Novembro e Dezembro um conjunto de actividades que podem ser conhecidas em www.ishst.pt

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 Luis, Ourela. | **COMUNICAÇÃO e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **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 Virgínio 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. Ivonaldo 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 CIE da FPCE Universidade do Porto. Roger Dale, e Susan Robertson, Universidade de Bristol, UK. Xavier Bonal, Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, Instituto Politécnico de Setúbal. Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, Instituto Politécnico de Setúbal, José Guimarães, Universidade Aberta, Lisboa, Luís Vendeirinho, escritor, Lisboa, Paulo Raposo, ISCTE, Lisboa. | **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



IE / FN

Na sociedade Portuguesa dos nossos dias, a educação para os princípios básicos da humanidade é esquecida e muitas vezes encontra-se desconjugada da realidade. A sociedade preocupa-se mais com os resultados finais do que com a construção de um ser humanizado. Vivemos numa sociedade constrangida pelos objectivos materialistas, na qual as nossas crianças são vitimadas deste propósito. A educação não é só ensinar e aprender, é muito mais que isso, a educação é saber conhecer, aquilatar, julgar, construir o conhecimento e a sabedoria. Contudo ao longo da evolução das culturas a educação é reorganizada em função dessa nova cultura, mas muitas vezes é mal reordenada, e demora a conseguir a sua adaptação. Mas será que o que se passa nas nossas escolas é educar, será que nós educamos as nossas crianças, ou simplesmente transmitimos conhecimentos que muitas das vezes são infrutíferos? Qual é o peso de um ensino deturpado na educação das crianças? Será que este terá algum efeito indulgente? Vejo as crianças cada vez mais tristes, infelizes, abandonadas, transformadas em adultos de “palmo e meio”, sem amor-próprio, crianças submissas à triste realidade que as rodeia, crianças que não sabem brincar, que são esquecidas pelos pais, pela sociedade, por todos nós. O futuro de um país, são as crianças, então que preocupações subsistem com elas, que preocupações existem na sociedade Portuguesa? Resultados escolares, será esta a poção mágica para os problemas das nossas crianças, ou será que os resultados escolares dentro de um processo social são meramente superficiais. O processo de aprendizagem de um ser humano ao longo da sua vida é constante e não termina na escola. Será pois, deveras importante consciencializar a criança para a moralidade, para uma probidade, para uma rectidão dos seus actos, consciencializando na criança as virtudes da humanidade, construindo assim nesta uma personalidade íntegra. Devemos, então, educar as nossas crianças para uma cidadania, partindo dos princípios básicos do viver em sociedade, ensinando as crianças a serem crianças. As crianças são

as mais prejudicadas nesta nova sociedade que coloca de parte os princípios essenciais da humanização. Todos nós, pais, professores, educadores, organizações, devem reformular o ensino escolar em prol das crianças, vejo a sociedade mais preocupada com os problemas financeiros do que com os problemas sociais, logo todo este processo de educação para a cidadania é esquecido, mas, não será somente uma educação para aquilo que se deve ou não fazer, mas também para a construção de uma personalidade orientada para as relações interpessoais. A sociedade é um grupo extenso e duradouro, que se junta num determinado espaço, sendo uma necessidade de primeira estância a procura de uma protecção. O homem tem, pois, uma sociabilidade inata, procurando assim viver em sociedade, visto sentir-se desta forma mais feliz. Mas estas novas sociedades urbanas que englobam os sentimentos e comportamentos da comunidade e não do indivíduo, transforma-nos em agentes deste urbanismo, partilhando os mesmos ideais, as mesmas formas de comportamentos, logo, somos aquilo que é a sociedade. A nossa sociedade necessitava de ser submetida a uma sociatria globalizante. Sem construirmos uma sociedade com os quatro pilares de uma educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, jamais conseguiremos consciencializar os nossos jovens para um agir ético. É urgente realizar uma ruptura com a educação tradicionalista. Não será com medidas esporádicas, com projectos inconclusivos, com um investimento quixotesco, que conseguiremos dar o passo fulcral para uma nova educação. É necessário uma reflexão profunda nas políticas educacionais altruístas, emproadas, altivas, e olharmos simplesmente à nossa volta analisando os verdadeiros problemas sociais que pode conduzir este modelo educacional.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt

é raro, numa taberna como esta, perdida no meio do inverno, entrar uma pessoa.

a maior parte são clientes, que vêm ainda a sacudir a neve das botas, e querem apenas uma bebida quente, uma mulher para a noite, e pouco depois sobem as escadas, ou saem pela porta fora.

a filha do patrão aparece uma vez por ano, no dia do seu aniversário, no alto das ditas escadas, vestida de branco, mas com um longo manto aos folhos, que chega ao último degrau do piso inferior, junto ao balcão cheio de nódoas de bebida e alimentos. dizem que essa veste tem tantos metros de extensão quantos os anos que de cada vez festeja. deixa-lhe apenas um seio a descoberto, razão talvez pela qual em baixo os clientes estão autorizados, por especial excepção, nesse dia e momento, a darem alguns tiros para o ar, ou a arrotarem mais estrepitamente.

depois a figura retira-se, e há que esperar um outro ano, pelo que rapidamente os presentes voltam aos seus modos habituais de comportamento, fumando abundantemente, engolindo bebidas fortes e de má qualidade, discutindo muito alto coisas anódinas, e escolhendo companhias. enfim, o corrente nestes sítios pequenos. às vezes há rixas pela disputa das mais recém-chegadas, e a taberna parece um galinheiro, com penas a voar por todos os lados, incluindo janelas e portas.

de qualquer modo é o melhor que esta gente que aqui vive ou que por aqui passa tem. é a sua distracção, a sua cultura tradicional, segundo me disseram. E isso é importante para o meu trabalho.

vim dar a este país afastado, onde as noites são escuras e frias, e no inverno o tacto dos troncos despidos de folhas muito macio, há já bastantes anos. fui aqui colocado como professor, sendo encarregado de classes constituídas por vultos cheios de frio e sempre irrequietos.

quando lhes pergunto por que se agitam tanto, dizem-me que querem urinar, ou comer. há sempre alunos a entrar e a sair da sala, de uma forma desrespeitosa e mesmo obscena, mas foram habituados assim, e eu necessito deste salário para sobreviver.

às vezes dirijo-me até à igreja, onde estão, fora de horas, umas imagens de velhotas à volta do menino jesus, talvez porque se aproxima o natal. a estátua não é daqui, circula entre várias igrejas, transportada numa carroça.

quando está cá, é frequente ouvir-se uma conversa sussurrada a sair pela porta entreaberta do pequeno templo. ao contrário do que se pudesse pensar, não são os vultos das velhas a falar entre si; mas, sim, a conversarem com o menino jesus, que solitamente lhes responde.

e ali está como que uma família, aquecida pela melopeia, e pela abstracção do tempo. nesses momentos, prefiro não entrar.

dirijo-me então à velha estação de caminhos de ferro, agora desactivada, mas de onde no passado partiam, segundo dizem, muitos vagões carregados com centenas ou milhares de pessoas, de noite, para serem abatidas sumariamente no meio dos campos, num país distante.

não sei se isto corresponde à verdade, mas encontrei uma vez um bilhete escrito em polaco onde, depois de decifrado, uma senhora se despedia de todos os seus, como se estivesse ciente de que seguia para um destino sem nome nem retorno. porém, ainda hoje é melhor não falar desse tema aos habitantes locais.

a estação tem uma torre com umas escadas, e um velho relógio parado, enorme. marca cinco e vinte, sem que se saiba se é do dia, se da noite. às vezes a filha do patrão da taberna aparece ali só para mim, a altas horas, como se fizesse anos, toda aos folhos desdobrando-se desde o alto das escadas até aos velhos carris.

impressiona, porque a brancura da cena contrasta muito com a escuridão da noite e os tons manchados da abandonada gare,



coberta por sucessivas crostas derivadas da combustão dos antigos comboios a carvão. aliás, esse cheiro intenso de madeiras carbonizadas ainda impregna o ambiente; mas ao menos ali não há o fumo do tabaco rasca dos clientes da taberna, nem o enjoativo incenso da capela.

começo então a subir as escadas, deixando pegadas escuras no manto branco, como se subisse por um enorme bolo de claras em castelo.

perguntei uma vez em russo à rapariga por que usa o seio a descoberto. e respondeu-me: está congelado; é uma mama congelada. preferi então mudar de assunto, e tentar saber por que se vestia de forma tão opulenta. sou uma tipa neo-barroca, não vês? mas já fui gótica, já andei para aí de preto, é conforme.

e acrescentou: vá lá, despacha-te, que voar daqui até casa ainda me leva algum tempo, e o meu pai anda sempre a espiar-me com o cano bem erguido da carabina com que caça os veados. tenho de chegar antes do último cliente sair.

disse para mim próprio: não há como ter regras claras para todas as coisas; uma pessoa orienta-se.

mas, sinceramente, se não fosse ter apenas escritas quinhentas páginas de uma monografia antropológica que será o meu doutoramento - quando estiver pronto, daqui a mais uns sete anos - não sei como conseguiria sobreviver assim.

é que preciso dessa bolsa para o leite e o pão com manteiga, senão com o meu salário apenas poderia obter lenha e chá uma vez por mês.

é certo que tenho em casa outra despesa: uma gata negra que se anicha no meu colo enquanto escrevo, à luz ténue do petromax. dá-me muitos beijos na boca, e confesso que os pelos do bigode, que de início me repugnavam, agora até me excitam; é o meu vício. chama-se angélica. tem olhos cor de opala, um brilho que lhe ficaria bem na coleira se eu pudesse dar-me a esse luxo.

pus-lhe aquele nome porque por aqui não há mais ninguém com quem verdadeiramente interagir, ou a quem fazer um gesto de carinho. continuando assim, nunca me separarei dela, e talvez venha a conseguir um estatuto qualquer de união de facto, que me dê vantagens fiscais.

mesmo a estas terras frias chegam certas inovações, e há que aproveitar os pequenos caminhos por onde a história escorre, como faz toda a gente.

Novembro, 2006

Vítor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Opala

com alusão a uma imagem de Orlan, ela própria referência explícita ao êxtase de Santa Teresa, de Bernini

Montra



Uns com os Outros
Quando o individualismo cria laços
François de Singly/ pp. 262
Instituto Piaget

Esta obra da autoria de um dos melhores especialistas da actualidade no estudo dos laços sociais, sobretudo familiares, aborda de forma indirecta as questões escolares. Numa época em que são tantos os discursos sobre "perda de referências" e em que a nostalgia de que uma idade de ouro volte de novo, asfixiando o pensamento construtivo, este livro traz-nos uma reflexão estimulante que pode esclarecer os debates actuais.



Diagnóstico em Educação
Teorias, modelos e processos
Luis Sobrado Fernández/ pp. 388
Instituto Piaget

Nesta obra o autor apresenta uma série de reflexões teóricas sobre o Diagnóstico em Educação necessárias para o desenvolvimento desta área científica, bem como a sua imprescindível projecção aplicada, ao dirigir-se especialmente a profissionais da educação (professores, educadores, orientadores, pedagogos, psicopedagogos e psicólogos escolares) e a estudantes das ciências da educação.

Da mesma editora



Os Manuscritos do Mar Morto
André Paul/ pp. 298
Instituto Piaget

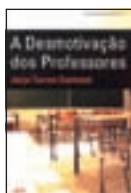


Uma Introdução ao Protestantismo
Manuel Pedro Cardoso/ pp. 242
Instituto Piaget



Como Educar Filhos Autónomos e Responsáveis
Porque os adultos fazem-se na infância
Susanna Arãnega Español
e Rosa Guitart Aced / pp. 105
Edições Asa

Autonomia, responsabilidade, respeito para consigo próprio e para com os outros. Entender a educação em parte da sua complexidade conhecendo alguns dos elementos que nela intervêm. Esta obra pretende dar aos pais as informações necessárias para observar e tentar compreender os filhos, numa altura em que a tarefa de ser pai e mãe é cada vez mais um desafio.



A Difusão do Nativismo em África
Cabo Verde e Angola – séculos XIX e XX
José Marques Guimarães/ 414
Editora África Debate (africadebate@yahoo.com)

Nesta dissertação de mestrado que resultou em livro, o autor começa por identificar os sentimentos e as atitudes políticas que caracterizam a génese do desenvolvimento do nativismo no Brasil, que resultará na libertação do domínio colonial português, em 1822. De seguida, aponta a hegemonia do Brasil nas relações com as colónias portuguesas de África desde a segunda metade do século XVIII como factor determinante da difusão do nativismo em Cabo Verde e Angola, concluindo com a importância deste para a luta de libertação nacional destes dois países.



Adimplenda est Bolonia!
É preciso cumprir Bolonha!
Fernando dos Santos Neves et alii/ 369
Edições Universitárias Lusófonas

Além dos ensaios do seu principal autor e dos "textos oficiais" e outros "documentos anexos", este livro reproduz também o essencial das comunicações que, por iniciativa da reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, vários especialistas na matéria introduziram no debate sobre "A Declaração de Bolonha e o Ensino Superior em Portugal".



A Crise das Identidades
A interpretação de uma mutação
Claude Dubar/ pp. 206
Edições Afrontamento

Nesta obra Claude Dubar retoma, aprofunda e alarga algumas das teses já desenvolvidas e anunciadas no livro A Socialização. Apoiado no reconhecimento de que a modernidade – social, económica e política – segrega não só contradições estruturais e conflitos sociais, mas também crises pessoais, o autor propõe-nos uma análise das relações entre a crise da modernidade e a crise de identidades. (Retirado do prefácio)



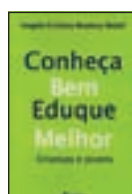
A Desmotivação dos Professores
Jurjo Torres Santomé/ pp. 154
Edições Pedagogo (edicoes-pedago@pedago.pt)

Neste livro, o autor analisa alguns dos factores que estão na origem da desmotivação dos professores. Explicando que os processos de globalização transportam consigo novas formas de pensar, de falar, de actuar, de decidir e de se relacionar, o autor conclui que, nestes cenários de globalização, as instituições educativas entram aceleradamente em crise por se relacionarem com um mundo diferente, cujas verdades não eram desafiadas nem colocadas em questão com tanta facilidade.



Para Além do Espectáculo do Terrorismo
A incerteza global e o desafio dos novos media
Henry A. Giroux/ pp. 110
Edições Pedagogo

"O livro de Henry Giroux desperta-nos para os modos como os novos media proliferam e fazem circular imagens e ideias de terror que comandam as nossas vidas, pervertem a nossa pedagogia, delimitam a nossa democracia. Leitura recomendada para quem queira compreender os nossos tempos, as nossas políticas, as nossas possibilidades". (Comentário de David Theo Goldberg, University of California, Irvine)



Conheça Bem Eduque Melhor
Crianças e jovens
Angela Cristina Munhoz Maluf/ pp. 133
Editora Vozes

As crianças e os jovens necessitam muita da nossa atenção. Neste livro temos oportunidade de conhecer melhor os seus comportamentos e necessidades em diferentes fases do seu desenvolvimento. Cada criança e cada jovem têm o seu modo característico de ser e de agir sobre o mundo, trazendo-nos desafios constantes, fazendo brotar as nossas dúvidas, impulsionando-nos para conhecer mais sobre eles e sobre a educação de um modo geral.



Rituais e Brincadeiras
Vera Barros de Oliveira/ pp. 163
Editora Vozes

Este livro mostra como os rituais e as brincadeiras são situações privilegiadas de formação de personalidade e desenvolvimento saudável do ser humano, em todo o seu ciclo vital. Com base em recentes investigações no campo da Psicologia e da Educação, este é um texto escrito de forma didáctica, que pode ser lido com proveito por profissionais das áreas associadas à Educação e à Saúde.



Diciopédia X
Enciclopédia Multimédia
Porto Editora

A Diciopédia X é a edição comemorativa do 10º aniversário da enciclopédia multimédia da Porto Editora. Completamente reestruturada, permite aceder de forma rápida e intuitiva aos mais de 380 mil documentos presentes no seu DVD-Rom. Um verdadeiro banco de recursos que inclui oito dicionários e um atlas mundial.

Livros da editora Profedições, Ida

Neste Natal ofereça livros

Etnografia e educação
Pedro Silva
Preço: 10.00 euros (c/ desconto) 9.00€

Cartas da periferia
Fernando Bessa Ribeiro
Preço: 7.00 euros (c/ desconto) 6.30€

Por falar em formação centrada na escola
Manuel Matos
Preço: 7.00 euros (c/ desconto) 6.30€

Da Cadeira Inquieta
Iracema Santos Clara
Preço: 8.00 euros (c/ desconto) 7.20€

A escola para todos e a excelência académica
António Magalhães e Stephen Stoer
Preço: 6 euros (c/desconto) 5.40€

Educação intercultural: utopia ou realidade
Américo Nunes Peres
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

E agora professor?
Org. de Ricardo Vieira
Preço: 6 euros (c/ desconto) 5.40€

A Declaração de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses
(org.) José Paulo Serralheiro
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético
Isabel Baptista
Preço: 14 euros (c/ desconto) 12.60€

Museus, Património e Identidade: educação, conservação, pesquisa, Exposição (esgotado)
Fernando Magalhães
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais
Manuel Jacinto Sarmento e Joaquim Marques de Oliveira
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Afinal onde está a escola?
(org.) Regina Leite Garcia e José Paulo Serralheiro
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Arca de Gutenberg: ensaios breves
Serafim Ferreira
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização
(org.) António M. Magalhães e Stephen R. Stoer
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Sociedade e Território – Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado
Jacinto Rodrigues
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Uma revolução na formação inicial de professores
Amélia Lopes, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Rafael Tormenta e Rosália Rocha
Preço: 11 euros (c/ desconto) 9.90€

A escola faz-se com pessoas – Undi N ta Bai?
Pascal Paulus
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

A Dimensão Pedagógica a Cultural de Agostinho da Silva
Amélia Claudina dos Santos Lopes
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Professores, para quê? – Mudanças e Desafios na Profissão Docente
António Teodoro
Preço: 10 euros (c/ desconto) 9.00€

Agostinho e Vieira Mestres de Sujeitos!
João Barcellos e Manuel Reis
Preço: 11 euros (c/ desconto) 9.90€

Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958)
Luís Cardoso Teixeira
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

Os Direitos da Criança – Da participação à responsabilidade
O sistema de protecção e educação das crianças e jovens
Paulo Delgado
Preço: 12 euros (c/ desconto) 10.80€

ENVIAMOS À COBRANÇA (portes da nossa responsabilidade)
PARA ENCOMENDAR UTILIZE UM DESTES MEIOS:

Carta: Editora Profedições
Rua Dom Manuel II, 51 C – 2.º andar – sala 2.5
4050-345 – PORTO
Telefone: 226002790
Fax: 226070531
Email: livros@profedicoes.pt



Adriano Rangel

■ Dizeres

A caixa

Numa sexta-feira, ao fim da tarde, terminava a aula de Educação Tecnológica, quando o Luís ficou para trás para falar comigo:

— Sabe, stora, eu queria era fazer uma caixa. Mas uma caixa a sério, daquelas de madeira mas que fecham e tudo.

— Com fechadura? E porquê?

— Por coisas, a stora nem imagina, lá na Obra...é, eu queria ter onde guardar as minhas coisas, assim umas coisas que escrevo, e eles mexem em tudo, e eu não quero...prontos...

— Mas quem ...?

— Os outros rapazes. Eles à noite não têm lá ninguém a vigiar e é uma rebaldaria, nem imagina, não, não sabe, nem pode saber o que acontece...acontecem coisas, coisas... mas não é o que a stora está a pensar... metem-se comigo, porque sou mais pequeno. E é tudo por causa do meu irmão que também está lá, mas ele até é mais velho, tem 16 anos, e é muito tramado para os outros e eles depois vingam-se em mim, que ele nem é meu irmão mesmo, é só meio irmão, mas o meu pai depois perfilhou-o, e ele até podia pensar nisso e ajudar-me, mas não, não pensa em nada... nem a minha mãe, não quer saber... E eu hoje, que é sexta-feira, até vou à minha mãe mas lá é a mesma coisa... também me mexem em tudo, mas eu até gosto de ir porque ao menos posso dormir... Estou sempre à espera de Sexta-feira para poder dormir...

— Dormir? Porquê, nos outros dias não dormes?

— Na Casa?!⁽¹⁾ Na, aí não posso dormir nada... sabe, o médico, sim que eu até fui ao psiquiatra, deu-me uns

comprimidos, mas depois desisti porque quando eu adormecia faziam-me coisas, até pasta de dentes me punham no cabelo, nos olhos, e aquilo era f... , ficava com os olhos a arder; agora prontos, pego nos comprimidos e atiro-os pela janela fora, assim, zzc, e depois já quase não durmo mas posso dar conta se eles vierem fazer-me coisas, e se for à minha mãe já posso dormir mesmo que tenha fome, e às vezes tenho muita fome, que a minha mãe nunca tem nada para nos dar de comer e até me dá muita porrada quando eu lhe peço, porque, sabe stora, a minha mãe de manhã está sempre a dormir que ela é prostituta, trabalha num bar, a dançar assim (e Luís agita o corpo imitando a mãe) durante toda a noite ela está no bar e de manhã nem nos quer ouvir, a mim e aos meus irmãos – sim, que eu muitas vezes vou com o meu irmão mais velho, que se ele se portar mal e ficar de castigo, eu digo que não sei ir sozinho e eles, lá na Casa... deixam-no vir – e a minha mãe tem outro filho mas ele é deficiente. Porque é assim, stora, veja só como estas coisas são, vai o Tribunal e tira os filhos à minha mãe, os filhos todos, e aquele que é deficiente é o único que deixa ficar e se não fosse eu esse meu irmão, que vive como se fosse um bicho, um bicho mesmo, stora, ainda lá estava, só que eu falei à Delfina, lá na Casa, e ela, pega, foi falar já não sei com quem e parece que ele agora até vai poder ir para a escola. Senão ele ficava para ali e nunca ia poder sair de casa nem nada, como um bicho, porque a minha mãe, é assim, com aquela vida nem pode fazer nada e depois que o meu pai a deixou ainda foi pior porque o meu pai deixou-a porque ela tinha um filho

de cada dono dos bares onde ela estava a trabalhar e o meu pai até era amigo dela, até perfilhou o meu irmão mais velho, e gostava muito de mim, vinha ver-me sempre ao fim de semana e gostava mesmo de mim, mas depois a minha mãe foi ao tribunal e eles nem me deixaram ficar com ele, porque ele tem aquele negócio de mulheres e disseram que não podia, mas a minha mãe não quer que eu o veja. E eu digo que ela é, a stora desculpe, uma puta, uma verdadeira puta, não, não é por aquilo que ela faz, que isso é lá o trabalho dela, mas por não me deixar estar com o meu pai. E lá em casa é uma grande confusão e até a minha mãe quase não nos dá de comer, mas ao menos posso dormir, e então se a minha avó lá vai – e ela vai quase sempre quando sabe que eu lá estou – e diz para eu ir para casa dela, e a minha mãe diz para irmos todos mas a minha avó diz que só eu é que sou neto e leva-me só a mim é que é bom...; é que na casa da minha avó, é muito pequenina e vive lá o meu tio Chico, que é marado e está sempre cos copos e a minha tia Marisa que é prostituta e sai à noite, mas depois eu fico na cama da minha avó e posso dormir porque é uma cama grande e então eu gosto muito, gosto mesmo muito, stora, porque a minha avó dá-me muitos, muitos beijinhos. É por isso stora que eu tenho que fazer uma caixa de madeira, uma caixa de verdade com fechadura, chave e tudo....

Angelina Carvalho
Professora, Porto

1) O nome da Instituição assim como o nome das personagens são fictícios

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 1 ano: 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