

02 **Imensas Ágoras**

Entre a intimidade de um serão “coimbrinha” em casa de Orlando de Carvalho (porque uma audição de música de Fernando Lopes Graça, comentada pelo próprio maestro, ficou quase deserta) e uma rede comunicacional cuja imensidade está ainda longe da grandeza do número de pessoas que ficam de fora das benfeitorias da internet, Raquel Goulart Barreto, investigadora universitária (Rio de Janeiro), cruza-se, na página 2, com uma “memória” do jornalista Júlio Roldão (Porto) e ambos, sem se conhecerem, reinventam e multiplicam Speakers’ Corners num “final de tarde quase ensolarada de um domingo no Hyde Park, em Londres”. Numa imensa Ágora.

07 **Viver juntos**

O texto bissexto de Paulo Raposo (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa), que publicamos na página 41, bem que poderia ter um “link” (ligação) para o texto de Marisa Vorraber Costa (Universidade Federal de Rio Grande do Sul), que publicamos na página 7. A professora brasileira lembra-nos que uma sociedade aparentemente incapaz de acabar com as favelas das grandes cidades brasileiras é capaz de vender “tours” turísticos por territórios favelados. A mesma sociedade que, por exemplo em Portugal, como sublinha Paulo Raposo, fala de multiculturalidade nem sempre assumindo que a diferença cultural não deve beliscar a cidadania. Para vivermos juntos.

08 **A importância da licenciatura**

Carlos Manuel Neves Cardoso, da Escola Superior de Educação de Lisboa e do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais lembra-nos que o grau de licenciatura tem, na sociedade portuguesa, importância e um impacto social tais que não fará sentido desbaratar enquanto etapa de passagem, sem evidente identidade e utilidade para os potenciais candidatos a licenciados. Uma reflexão sobre o bom senso, preconizado pela OCDE, de se manter uma oferta de formação superior curta de cariz vocacional e profissional. Sobre o bom senso de não se desvalorizar a licenciatura, como um grau menor, na indistigável tentação de um certo elitismo universitário.

43 **O senhor “Jacob”**

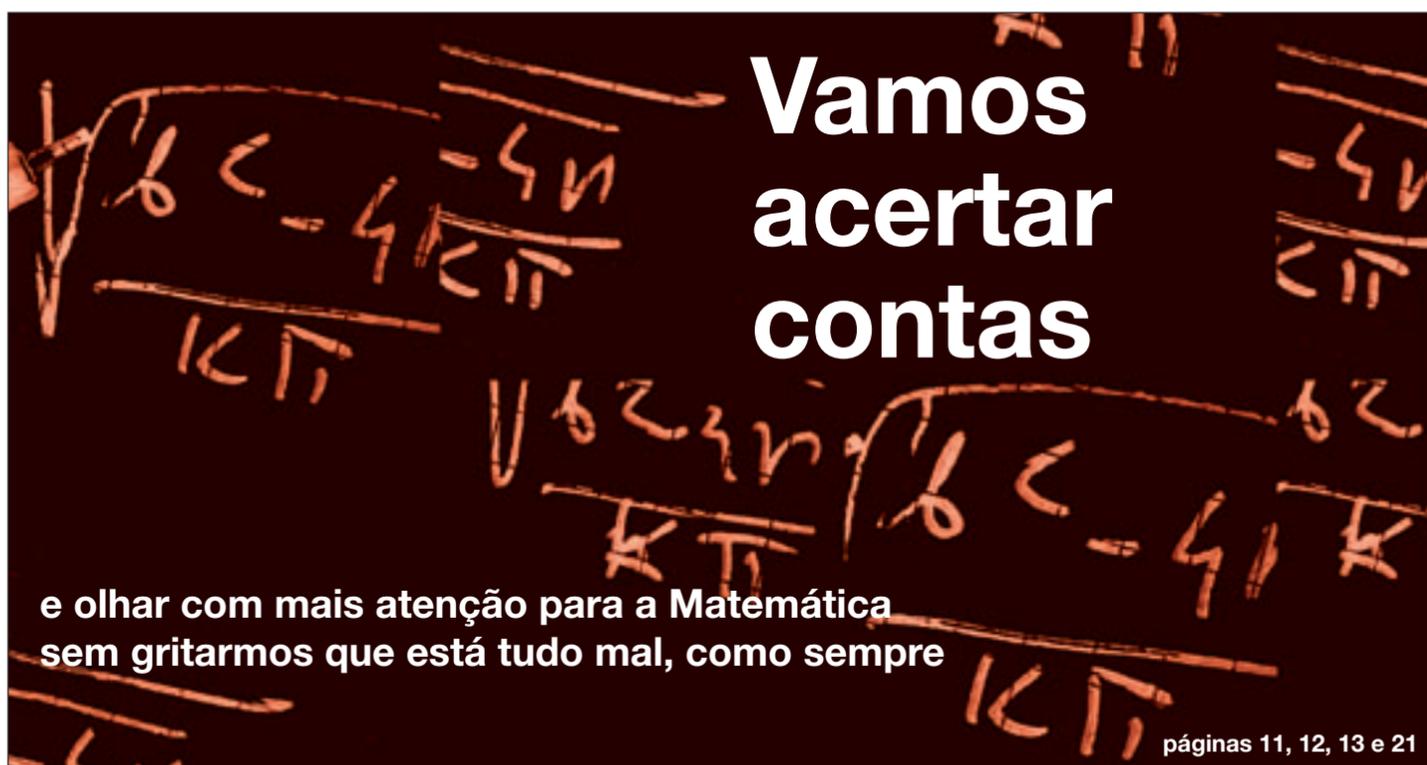
Podia ser o título de um livro (como aqueles senhores que habitam o “bairro” do escritor Gonçalo M. Tavares) mas é apenas o nome do bíblico candidato a genro de Labão, pai de Raquel, serrana bela. Um sujeito estranho no universo de Camões, especialmente à luz da nova TLEBS (Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário). Como diz Hélio J.S. Alves, (Universidade de Évora) não é por se editar manuais escolares em papel lustroso, com muita cor e CD-ROM, que tais manuais são bons. Nem é pelas aulas passarem a ter a duração de um jogo de futebol que os alunos aprendem mais. Nem as boas notas com que possam chegar a casa significam que tenham aprendido alguma coisa, por pouca que seja, que se deva de facto saber.



Escola (in)desejável

verdades, mentiras, conveniências e controvérsias sobre a escola que realmente queremos

páginas 09, 26, 27 e 39



Vamos acertar contas

e olhar com mais atenção para a Matemática sem gritarmos que está tudo mal, como sempre

páginas 11, 12, 13 e 21

Midia perdem autonomia

diz Felisbela Lopes, doutorada em comunicação e professora na Universidade do Minho, em entrevista a “a Página”

páginas 35, 36 e 37



Entre a ágora e o Speakers' Corner



IE / FN

Final de tarde quase ensolarada de um domingo no *Hyde Park*, em Londres. De pé, nos bancos elevados à categoria de tribunas no *Speakers' Corner*, pessoas fazem discursos que, por vezes, parecem competir e se misturar. Muitas pessoas passam. Umas apenas sorriem, outras dão de ombros e outras, ainda, parecem responder à interpelação. Os locutores presentes não têm a notoriedade dos que ali estiveram nos últimos séculos. Percebo que imperam temas relacionados à religião e à política, nesta ordem. Uns falam do apocalipse e da salvação da alma, no outro mundo, enquanto outros falam de alternativas para uma existência mais digna neste mundo. Naquele território, regras discursivas podem ser quebradas: (quase) tudo pode ser dito por qualquer um.

Aquele canto do parque até sugere uma miniatura moderna da ágora, expressão máxima da esfera pública na Grécia. Sem as assembleias características da democracia directa ateniense, sem que haja discussões com consequências políticas concretas, podendo haver apenas monólogos sucessivos, sem que todos os cidadãos tenham direito a voz e a voto, mas também (quase) sem censura ou riscos. Sem policiamento, diferentemente de uma manifestação popular na véspera, em frente à residência de Tony Blair.

Naquele momento, todos os locutores são homens e aparentam mais de trinta anos. Também há pequenas aglomerações que sugerem filas de espera: gente querendo falar. Os que já estão nas "tribunas" não parecem dispostos a descer tão cedo. A atmosfera sugere um misto de desejo de tomar a palavra e impaciência de ouvir a palavra do outro. Chego a imaginar muitos outros bancos para aliviar a ansiedade percebida, mas, naquele espaço físico, também há muita gente

que parece apenas querer relaxar na grama, sem falar ou ouvir. O parque, público, para ser democrático, precisa dar espaço aos múltiplos desejos.

Continuando a caminhar, penso na Internet que, descolada de base física bem demarcada, tem sido comumente representada como o reino da liberdade e da democracia, na celebração do paradigma tecnoinformacional. Uma espécie de nova ágora, com alcance global: um território sem limites, sem amarras, uma rede sem fim, tecida por múltiplas conexões e possibilidades. Penso na ausência de jovens entre os locutores presentes e nas muitas comunidades virtuais de que eles tendem a fazer parte, ocupando outros espaços, desterritorializados, para falar e ouvir, escrever e ler mensagens. Nessas comunidades, é possível instaurar inúmeros *corners*, assim como ocupá-los por um tempo que parece tão desdobrável quanto páginas que traçam mapas de muitas navegações.

De vários modos, as próteses tecnológicas disponíveis, dos computadores aos mais variados *gadgets*, fazem parecer anacrônico aquele espaço no parque. A presença física é dispensável, assim como tomar a palavra, no sentido tradicional da expressão, face à simultaneidade (quase) irrestrita das falas possíveis. Entretanto, não há como ignorar a ausência de participação igualitária nas redes de informação, seja pela desigualdade de acesso que sustenta o *tecno-apartheid*, seja pelas restrições determinadas por condições objetivas. Em outras palavras, o mundo não está todo conectado, nem a internet longe das múltiplas regulações econômicas, políticas e sociais. Nem tão livre, nem tão democrática, constitui um novo espaço de confrontação de idéias, símbolos e visões de mundo, colocando em jogo valores antagônicos. Entre a utopia de uma ágora planetária e a multiplicação de *Speakers' Corners*, como que desafiando alternativas para ir além.

Raquel Goulart Barreto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

■ Erva moira

Memórias da minha morte

Uma audição comentada por Fernando Lopes Graça

O que aqui é lido (nunca antes de Janeiro de 2007) foi escrito, na melhor das hipóteses, em Dezembro de 2006. Refiro isto por querer evocar Fernando Lopes Graça - a pretexto do primeiro centenário do seu nascimento, celebrado em 2006 -, numa memória que incluirei num rol de "memórias da minha morte", título estranho para velhas notas de reportagem, inéditas, há tanto tempo esquecidas que algumas nem conseguirei datar com rigor. É o caso desta que remontará a 1976.

Aconteceu depois do 25 de Abril. Tenho a certeza. Antes seria impossível, não havia condições para organizar uma audição de obras de Fernando Lopes Graça, comentada pelo próprio maestro. Digo que a audição em causa terá ocorrido em 1976, pois foi o ano em que o maestro completou 70 anos e 50 de actividade criadora. É plausível que tenha acontecido por esta razão. A iniciativa partiu do Orfeão Académico de Coimbra e foi marcada para a sala 17 de Abril, do Edifício das Matemáticas, em Coimbra.

À hora do costume (as nove e meia da noite), o maestro, acompanhado pela dra Isabel Parra, então directora do Orfeão Académico de Coimbra, pelo Carlos Santos, também do Orfeão, e por mim, aguardava, no local, a chegada do público. Estranhamente, ou não, esta audição, de entrada livre e amplamente publicitada, só mobilizou um interessado, o prof. dr. Orlando de Carvalho, que chegou a horas e que aguentou os dois ou três quartos de hora de tolerância académica com que esperamos, em vão, por mais público.

A incomodidade da situação foi superada pelo dr. Orlando de Carvalho que convidou o maestro e os organizadores a transferirem-se para casa dele - numa das torres da Solum -, não para a audição comentada mas para uma noite de tertúlia coimbrã, com boa bebida e boa companhia, durante a qual os mais novos confirmaram que, muitas vezes, aprende-se mais no calor de um bar nocturno, ou em casa de amigos, do que em algumas frias salas da Universidade.

Para mim e para a Isabel (julgo que o Carlos Santos acabou por não ir a casa do dr. Orlando de Carvalho), a noite foi um encantamento e um privilégio. Mesmo a falarem de coisas vulgares - recorde alguns "segredos" de vida intelectual de Lisboa -, o maestro Fernando Lopes Graça e o prof. dr Orlando de Carvalho eram dois comunicadores de excepção e ouvi-los era um "deslumbramento de imenso", para utilizar um verso de Ungaretti, por sinal traduzido por Orlando de Carvalho.

A noite terminou horas tantas, quando eu e a Isabel fomos deixar o maestro Fernando Lopes Graça ao velho Hotel Bragança, onde lhe tínhamos marcado quarto, com a incumbência de assegurar, junto da recepção do hotel, que o pequeno almoço do maestro, na manhã seguinte, não fosse a ementa habitual, de leite, café e torradas com manteiga, mas algo mais substancial e português como o maestro preferia.

Júlio Roldão

Jornalista

roldeck@gmail.com



Fizeram-me viver sempre sob o signo do futuro

Ao começar um novo ano é costume desejar que ele corra bem aos amigos e até aos inimigos. Estes votos serão suportados pela convicção de que a vida dos povos tende a melhorar sempre. E a História mostra-nos que a humanidade acumulou, continuamente, bens materiais e conhecimentos capazes de melhorar progressivamente a vida das pessoas. Em cada ano que passa, dispomos de mais conhecimento, melhor tecnologia, maior formação. Mas, apesar destas melhorias as políticas dos homens nem sempre as fizeram reverter a favor dos povos.

Que me lembre, sempre me fizeram viver sob o signo do futuro. Mais novo, antes do 25 de Abril, fui ensinado pelos poderes então reinantes a «poupar para a velhice», sendo com frequência alertado para o «nunca se sabe o que nos pode acontecer no futuro». Ensinamentos e alertas em harmonia com slogans da ditadura como: «pobrezinhos mas honrados» ou «remendados mas limpos».

Outros lemas davam sustento a este modo mesquinho de ver a vida: «soubesses o que custa mandar e preferias obedecer». Muitos apelos à aceitação da pobreza, da servidão, da obediência cega aos nossos «superiores». Este clima preparou-nos para acreditar que somos governados por «salvadores da pátria». E preparou os «salvadores» a acreditar que o são de facto. Como então nos diziam e nos mandavam dizer na escola, Salazar era o salvador da «mãe pátria» e dos filhos desta⁽¹⁾.

Não tem sido só nos últimos cinco ou seis anos que temos vindo a ser salvos de um suposto desastre nacional. À semelhança da salvação em andamento, já Salazar nos salvou da bancarrota, da preguiça, da ideia do bacalhau a pataco, da guerra, da anarquia, da dissolução dos costumes, da soberba, do comunismo e do desejo satânico de querer deixar de ser pobre. Não há agora nada de novo. Fomos ensinados em crianças que «mais vale ser pobre e entrar no reino de Deus do que rico e ir parar às profundas do inferno». O que agora nos pedem é «apenas» que abandonemos abriestas ilusões de cidadania, metamos o rabinho entre as pernas, e nos conformemos com o servicinho, a poupança e o respeitinho.

Desde o 25 de Abril que os partidos, e mesmo os sindicatos, não cessam de nos prometer o futuro. Tudo se promete em nome do futuro. Somos assim treinados para aceitar «o pão nosso de cada dia», restrições e injustiças, impostas pela minoria dominante, em nome de um futuro que nunca será presente. Quem dera que os governos se deixassem de lérias e nos entregassem a responsabilidade de cuidarmos do nosso futuro e do futuro dos nossos filhos e netos, encarregando-se eles de tratar com algum proveito do nosso presente.

No final do mês de Dezembro, a propósito do ano que se aproximava, perguntava e respondia o filósofo José Gil: «Final, em que situação estamos? Não sabemos. A política de alta-voltagem de Sócrates é um pau de dois bicos (...) a população queixa-se, mas não como antigamente. Já não se queixa de um país mítico, degradado e sem concerto, mas de coisas concretas, de menos dinheiro, menos qualidade de vida, mais sacrifícios no dia a dia. Denunciam-se escândalos, claro, as taxas moderadoras nos hospitais, o IRS das reformas, ao lado dos lucros descomunais dos bancos e das reformas milionárias de certos gestores, etc. Denuncia-se, mas aceita-se.»⁽²⁾

Não estou certo de que o filósofo tenha completa razão. Não sei se é rigoroso dizer que, finalmente, o povo se pronuncia criticamente sobre a realidade da vida. Gostaria que sim. Que em 2007 cada um de nós, primeiro como cidadão individual e depois como intelectual orgânico, fosse acentuando a sua capacidade de fazer crítica. Crítica certa⁽³⁾ à realidade envolvente, pondo de lado a estéril e inútil denúncia e má língua. Mas o filósofo põe o dedo na ferida quando lembra: «denuncia-se, mas aceita-se». É que entre a crítica e a denúncia [o bota-abaixo] vai a distancia abismal que separa a rejeição da aceitação contrafeita. A crítica rejeita porque mostra com clareza a alternativa. A mera denúncia indigna-se, esbraceja, grita, mas aceita. Oxalá em 2007 também as organizações que vivem em nome do povo fossem capazes de dar este passo decisivo que separa a queixa, a denúncia, a manifestação de descontentamento, da crítica.

Dos poderosos que nos dominam não se esperam novidades. Viverão cada vez melhor. E para que isso seja possível, sem

contrariedades de maior, continuarão a impor, no espaço público, o seu discurso retórico. As carpideiras que vivem do regime continuarão a cantilena e choradeira com que nos brindaram nos últimos cinco ou seis anos. Continuarão a dizer que os portugueses são por sua natureza um povo madraço e desejoso de viver acima dos recursos nacionais. Como país dirão sermos dos piores do mundo e, como povo, este que já foi «o bom povo português»⁽⁴⁾ é agora o povo mais ordinário que o bom Deus permite que viva à face da terra. Um olhar pelos jornais, uns momentos de rádio, meia hora de televisão, chegarão para nos fazer compreender que somos a vergonha do mundo, o escárnio da humanidade, uma raça maldita apostada em envergonhar a «fina-flor da bardamerda» esse «sal da terra», essa pouca de gente «de algo» que não vive do trabalho mas do poder e que clama em sinfonia pela modernização do estado e a «bola baixa» do povo.

Enquadrado pelos sindicatos – essas organizações diabólicas e conservadoras – o povo português é um povo perdido para a modernidade pois «vive de normativos que geram a preguiça e o parasitismo, vivendo convencido que na vida são tudo facilítismos». Acreditando no que lemos e ouvimos, Portugal continuará, em 2007, a ser a piolheira que tanto incomodou as nossas elites de finais do século XIX.

Alguma da fina-flor receita o remédio: «A democracia é um regime excelente, mas tem de se defender das suas próprias tentações», receitam. «A pior tentação é a que pode levar os governantes a governar de acordo com a vontade dos eleitores», avisam. «A mais elementar prudência obriga a entregar o poder de facto às entidades reguladoras do mercado (...) as quais devem obedecer às exigências do mercado e não dos governos», sentenciam. Será preciso explicar quem são os donos do mercado e quem dita as suas leis?

Nestas «democracias modernas» – deus salve o mercado – o povo não é mais do que um «activo» fora de época, em desvalorização e em saldo. Recomendam-lhe as elites que aprenda a sobreviver com poucos recursos e muito «sangue, suor e lágrimas». Aproveitando o privilégio de usar este espaço, por mim, recomendo, em 2007, apesar de tudo, que continuemos a subverter o regime, porfiando no prazer de aprender e ensinar a viver com prazer.

José Paulo Serralheiro

NOTAS:

1) Os filhos legítimos da pátria são poucos. A maioria do povo é constituída por filhos ilegítimos da pátria e por isso deserdados da nação.

2) José Gil, Espaço de indeterminação.

3) Crítica certa, porque baseada no conhecimento dos factos, pois é essa que permite acertar nos alvos com a precisão mortífera da evidência.

4) «Bom povo»: quando servil, de chapéu na mão, caladinho e submisso.



IE

Educar na ética do cuidado como virtude cívica essencial



IE

Grande parte do que a nossa quotidianidade comporta está ligada ao cuidado. Uma prática humana e social que deve atingir todas as dimensões do nosso entorno sensorial e material, tanto na sua forma endógena de autocuidado, como na exógena que comporta o cuidado dos outros. Ao fim e a cabo, ambas sustentam uma parte considerável das relações interpessoais fundadoras da individualidade que nos define e ao mesmo tempo nos permite ser membros duma determinada comunidade. Por quanto, cuidar-se e estar bem cuidado sejam necessidades básicas de todo ser humano, em termos de segurança e de protecção, de felicidade e bem-estar, ele está na base do desenvolvimento intelectual, corporal e sentimental dos indivíduos, e nele reside tanto o nosso bem-estar físico, psíquico e sensorial, como o nosso equilíbrio afectivo e emocional. Por isso, como diz o teólogo Leonardo Boff, na nossa essência “somos cuidado”.

Os diversos significados que pode adotar o cuidado remetem para realidades que nos falam de auto-ajuda, de delicadeza, de prudência, de mesura, de tacto, de diligência, etc. Assim como podem falarmos também da assistência e da protecção como formas de cuidado ligadas á fragilidade e defesa das pessoas que precisam de contributos externos para melhorarem a sua autonomia. Porém, mesmo que a falta de cuidado seja na sua forma negativa (como ter descuidos, precisar cuidados ou estar descuidado), tratasse sempre de situações e ocorrências elucidadoras das possibilidades e necessidades das pessoas na procura do seu bem estar em comum.

Este modo de sermos e de estarmos feitos de cuidado, em todo momento e circunstância, reflecte uma natureza social e relacional que ao transcender a preocupação por um mesmo acaba sendo, inevitavelmente, ocupação pelos outros, e vice-versa; por quanto cuidar-se supõe estar nas condições necessárias para tratar bem dos outros como trata de si próprio, resistindo ao abandono incapacitante e autolimitante, de modo a poder depositar neles as mesmas aspirações e expectativas de projecção que cada um é capaz de imaginar para si.

Que o cuidado tenha um sentido mútuo remete, sem dúvida nenhuma, para uma ética pessoal capaz de se tornar num código de actuação de quem conhece e reconhece que o seu próprio autocuidado individual comporta a responsabilidade de colaborar na tarefa de alcançar uma maior qualidade de vida colectiva; porque, nas palavras de

José António Marina, a principal tarefa da nossa “civilização do cuidado” consiste na troca dum género de cuidado que seja intercambiável.

Para além de precisar ser bilateral, este cuidado também se projecta num tipo de hábitos que marcam com determinação a vida dos indivíduos, contribuindo para que tenham uma identidade singular, interiorizada e expressada numa serie de rotinas no desenvolvimento das suas relações éticas e estéticas. Este tipo de cuidado correspondido e quotidiano configura umas relações humanas e sociais nas quais a educação é chamada a desempenhar um importante papel, na sua integridade e integralidade; isto é, com o objectivo de favorecer a conquista da dignidade humana e uma existência em plenitude. Entre outros contributos, pela educação passa sermos capazes de aprender a perceber as necessidades próprias e alheias, compreendê-las e conseguir decifrar como fazer para satisfazê-las.

Nesse sentido, o acto de cuidar-se, tanto como cuidar, é na sua essência um acto pedagógico que requer fazer aprendizagens e descobertas daquilo que cada um de nós precisa para conseguir satisfazer as suas necessidades vitais. Porém, para os professores, aceitar e afrontar o desafio de educar na e através da ética do cuidado supõe perceber que é na reciprocidade que reside a chave das alianças e das complicitades que nos permitem falar em colectivo e pensar em conjunto. O que significa, segundo Escudero, que esta ética do cuidado comporta a virtude cívica de por os outros, sujeitos concretos e singulares, no centro das próprias decisões e práticas, tomar conta deles, assumir a responsabilidade do seu destino e provê-los com o bem comum da educação. Em definitivo, dotar a sociedade dum estimável património que lembra o passado com vontade de seguir renovando o presente e imaginando novos e melhores futuros.

Pablo Montero Souto

Universidade de Santiago de Compostela, Galiza

pablo_ms@msn.com

INTERRUPÇÃO DA GRAVIDEZ

PORTUGAL: dezoito mil abortos em 2005

Em Portugal, 18 mil mulheres abortaram ilegalmente em 2005. 350 mil portuguesas fizeram-no pelo menos uma vez na vida. Estes números revelam a amplitude e a brutalidade de uma realidade escondida.

Estes dados são retirados de um inquérito sistemático sobre a interrupção voluntária da gravidez (IVG). O estudo destaca a solidão das mulheres confrontadas com uma gravidez não desejada, por vezes pouco informadas sobre as práticas contraceptivas, e que abortam sem apoio social ou médico. Segundo o estudo, 64,1 por cento das mulheres portuguesas que reconheceram ter abortado em 2005 não tiveram nenhum apoio médico e 34,9 por cento fizeram-no num domicílio particular. 72,5 por cento destas mulheres foram informadas, por amigas, sobre a prática do aborto. 46,1 por cento não usavam qualquer método contracep-

tivo. Mais de metade têm uma idade entre os 17 e os 24 anos. 25 por cento tomaram a decisão sozinhas e 40,8 por cento consideraram ter sido uma decisão «extremamente difícil».

Perguntadas sobre o método utilizado 35 por cento referem a raspagem, 25 por cento a tomada de comprimidos e 23 por cento a aspiração. Além disso, 16 por cento afirmaram desconhecer o método utilizado com elas.

Segundo Duarte Vilar, director da AFP, os números estarão abaixo da realidade. «Num país onde a IVG é ainda ilegal, é muito provável que um número importante de mulheres não se atreva a reconhecer a sua prática», sublinha.

Em Portugal, um referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez, a pedido da mulher, nas primeiras dez semanas de gravidez, vai realizar-se no próximo dia 11 de Fevereiro.

JPS/ Fonte: AFP

■ Dia a dia

Refrigerantes e fritos fora das escolas

Batatas fritas, refrigerantes sem fruta e alguns salgados devem ser eliminados dos bares e máquinas de venda nas escolas, aconselha um relatório entregue ao Ministério da Educação, que pretende que técnicos sanitários acompanhem a aplicação das novas regras. (...) O documento faz recomendações às escolas, nomeadamente sobre os valores máximos energéticos por cada alimento e a quantidade de açúcar e gordura.

Lusa
05.12

Número de despedidos já é superior ao de 2005

O número de trabalhadores que foram para o desemprego na sequência de processos de despedimento colectivo concluídos nos primeiros oito meses deste ano já é superior ao registado em todo o ano de 2005. De acordo com dados da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento do Ministério do Trabalho, entre Janeiro e Agosto de 2006 foram concluídos processos de despedimento colectivo em 76 empresas com um universo global de 7.604 trabalhadores, dos quais 915 foram despedidos e 226 revogaram o seu contrato por mútuo acordo com a entidade patronal.

Jornal de Negócios
06.12

Salário mínimo sobe para 403 euros

A Remuneração Mínima Mensal Garantida vai aumentar 4,4 por cento, ou seja, 17,1 euros no próximo ano, para os 403 euros, subindo depois gradualmente até atingir os 500 euros em 2011. O compromisso alcançado entre Governo e parceiros sociais prevê, além do aumento para o próximo ano, um aumento para os 450 euros em 2009 e outro para os 500 euros em 2011 (...).

Correio da Manhã
06.12

Escola agrava desigualdade

O sistema de ensino discrimina os alunos por escolas, por turmas e por vias de ensino, o que agrava os processos de desigualdade social. De acordo com o estudo 'Políticas de Educação Básica, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares', do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em várias escolas existe "divisão de turmas segundo o desempenho escolar e a origem social dos alunos". O trabalho, que analisou quatro escolas públicas de Lisboa, revela diferenças entre os estabelecimentos, vizinhos entre si.

Correio da Manhã
07.12

Conversões e resiliências



IE / FN

A janela do meu escritório é um ícone, através do qual alcanço o verde da vegetação, o azul do infinito. Um olhar desatento submete-se a ilusões de óptica e vê no horizonte um só maciço arborizado. Mas o olhar do Marcos, que vagabundeia numa vastidão de pormenores que a paisagem encerra, vê mais fundo, detecta sucessivos recortes, vales que se ocultam à visão bidimensional. E este avô aprendente segue a direcção do olhar do neto, para rever a paisagem onde se embrenhou fisicamente, vezes sem conta.

Foi no subir e descer daqueles montes que aprendi uma lição. Acreditamos que, atingido o cume de uma montanha, teremos atingido o limite do horizonte. Chegados ao cimo do caminho, apercebemo-nos de que ele se estende para o fundo do vale. Atravessado o vale, novo caminho segue, monte acima, até ao ponto em que será preciso descer para voltar a subir. E, depois, descer e subir e descer e subir e descer...

A caminhada ensina que não há everestes definitivos. O limite dos mares, as arestas dos abismos onde imperavam os monstros de todas as mitologias, tudo o que aparenta ser o último e definitivo passo não é mais que o primeiro passo de cada recomeço. Nesse entendimento, quando assisto ao desânimo de tantos professores, faço-lhes ver o quanto têm para andar, o quanto devem acreditar na passada. Falo-lhes dos educadores de todos os tempos que vão a seu lado, numa caminhada que não cessa. Falo-lhes de resiliência.

Encontrei o Alberto, à saída de mais uma visita à Ponte. Este jovem professor de Português diz-me que tem pensado em abandonar a profissão. É esta a sina das escolas que ainda temos. Se um ou dois professores tentam melhorá-la, logo vêm dez ou vinte para os impedir. Sucede o cansaço, o desespero, a desistência.

Nos professores que ainda não desistiram de o ser observo características comuns. Sabem, por exemplo, que uma teoria sem a caução da prática é estéril, e que uma prática que enjeite a reflexão crítica e os contributos da teoria é inconsequente. Sabem que, entre as condições indispensáveis para a concretização de um projecto, avulta a necessidade de todos os professores possuírem um completo domínio conceptual desse projecto. Sabem que as reuniões de professores não podem ser pautadas pelo predomínio das "opiniões" e por exercícios de senso comum pedagógico. Sabem ser necessário passar da discussão centrada em "impressões" para uma reflexão centrada na reinterpretação das práticas. Sabem que as conversas circulares, com gente a olhar para o relógio, somente servem para coleccionar actas, projectos de papel e faz-de-conta, relatórios, mapas estatísticos, bugigangas que mantêm as escolas cativas de uma racionalidade administrativa e burocrática. Urge acontecer uma espécie de "conversão".

A professora amiga do Alberto era nova na escola e não conhecia os hábitos da casa. Levou um livro do Morin para a reunião do "pedagógico". Foi fatal, pois não tardou a ouvir:

— Olha esta, armada em intelectual! Era só o que nos faltava!

— Ó colega, eu encontrei este livro na biblioteca – titubeou a professora mais nova.

— Vê-se bem que a colega ainda é nova, que ainda tem umas ideias esquisitas. Assim, não vai longe! – replicou a professora mais velha.

Enganou-se a colega mais velha, pois a colega mais nova foi "longe". Foi para longe daquela escola, peregrinar por outras "escolas" habitadas por sombras. Foi resistindo ao desdém e ao desânimo. Até ao dia em que encontrou um lugar a que pôde, finalmente, chamar escola. E, com professores a quem pôde chamar professores, ajudou a levantar um projecto resiliente.

Sei que o desafio é imenso e que poderá parecer inacessível a comuns mortais. Mas não o creiam. A formação profissional não nos qualificou senão para a reprodução de um só (e inquestionável) modelo pedagógico. Ainda hoje, chegam às escolas professores que não sabem por que fazem o que fazem, e que não fazem algo diferente por não terem sequer uma ideia do que seria possível ser feito. Por mais exagero que possa parecer ter posto na afirmação, é esta a dura realidade. Mas acredito que os professores são capazes de transcender os erros cometidos na sua formação.

O Nunziati dizia que "não há mudanças nos nossos modos de fazer sem uma transformação nos modos de pensar". E, em contraponto com o desabafo do Alberto, um velho professor, que não envelheceu profissionalmente, disse-me: "Há muitos anos, eu percebi que era um desqualificado com canudo. Admiti que nada sabia de ser professor, algum tempo depois de ter saído da escola do Magistério. Nesse tempo, a compreensão da dimensão do meu drama assustou-me. Reagi fugindo para a frente. Apesar das dificuldades defrontadas, preferi o caminho da autenticidade e do conflito. Recusei o fácil caminho de reproduzir o que é velho e não serve. Um dos modos de fugir para a frente foi estudar, penetrar os mistérios do fenómeno educativo. E ainda só vou no início..."

Haja esperança de novas "conversões", que não se convertam em desilusões. É preciso aprender a recomeçar. E a, serenamente, retomar o caminho que leva à cumeada, de onde se avista escolhos a transpor, novos caminhos para subir e descer e subir...

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

Vidas que (se) contam



IE

«Tenho o gosto do segredo», afirmou um dia Jacques Derrida, tentando assim traduzir a sua dificuldade em dizer «nosso tempo», em aceitar ver a sua identidade definida pela pertença a uma família, a um grupo, a um território, a uma comunidade ou a um Estado. Trata-se de uma afirmação, à primeira vista, desconcertante e de certo modo paradoxal, proferida por alguém, que, na verdade, soube sempre assumir os incómodos de uma «presença social» intensa e profundamente comprometida com o bem comum. O que o filósofo pretendeu expressar é que a motivação para a vinculação de carácter comunitário, essencial ao processo de desenvolvimento humano, pressupõe o direito originário à não vinculação e à dissidência. Uma declaração assim subversiva corresponde, com efeito, à afirmação de um poder subjectivo, devendo como tal ser encarada como um acto de liberdade, como um corajoso gesto de cidadania. Estamos no fundo perante aquilo a que Michel Meyer chamou de «arte de insolência», essa exigência de afirmação de si mesmo que perturba o «contrato hipócrita» e a mentira escondida em tantas ficções sociais. A insolência é a diferença que interrompe, é a interpelação que incomoda, é, enfim, o poder de ser plenamente outro. Sem a liberdade para dizer que não se é da família, que não se pertence, que não se é membro, sem a possibilidade de afirmação de um mundo pessoal, a vida em comunidade perde todo o seu vigor cívico e toda a sua razão de ser.

Exalto nesse sentido a relevância humana de toda a acção pedagógica, acreditando que, na pluralidade das suas di-

mensões e contextos de intervenção, escolares e extra-escolares, a educação desempenha um papel crucial na promoção da competência subjectiva de todas as pessoas, seja qual for a sua situação na vida. Chamo competência subjectiva à aptidão para ser plenamente autor, actor e narrador da sua história de vida. O que, por outro lado, implica a salvaguarda de condições históricas muito concretas que permitam garantir a vitalidade democrática do espaço público enquanto espaço de apresentação, de acção e de participação individual. O respeito pela privacidade, pelo segredo pessoal, é indissociável do poder de revelação livre. Ora, este poder carece de actualização permanente sob pena de esmorecer ou mesmo desaparecer. É preciso arriscar a exposição pública, ousar «dar a cara», assumir uma causa e abraçar um projecto, recusando render-se à fatalidade de um destino.

Em suma, ser pessoa significa ser sujeito de uma história que, por ser absolutamente própria, tanto pode recusar-se à revelação pública como escolher expor-se. Mas será que todas as pessoas possuem, efectivamente, esse poder de escolha? Julgo que esta é uma questão decisiva no nosso tempo. No quadro de uma dinâmica social vinculada ao ideal de uma cidadania inclusiva e solidária, o apelo à participação individual não pode ser feito na ignorância das condições existenciais que objectivamente configuram as diferentes estratégias de vida. Sobretudo, como acontece nas nossas sociedades, quando essas condições condenam tantas pessoas a uma vida sem escolhas, marcada pela fome, pela violência, pelo sofrimento e pela privação dos mais elementares direitos de cidadania. Segundo a lógica de certos discursos populistas de teor neo-liberal, parece que, em última análise, tudo depende do exercício livre de uma vontade que nasce autónoma, desde logo e para sempre, dotada de capacidade electiva, empreendedora e performativa. Desvaloriza-se assim a real soberania de cada sujeito, a sua vocação para o auto-aperfeiçoamento que faz da aprendizagem uma condição essencial de humanização e socialização e que, a meu ver, justifica a centralidade da educação no conjunto das políticas sociais. Nesse sentido, a par de uma valorização efectiva da educação escolar, importa hoje investir na promoção de tempos e espaços educativos novos, suficientemente diversos e plurais. Entre as múltiplas respostas que podem ser desenhadas no âmbito de uma pedagogia social, sublinho aqui o papel da Educação Social, ou seja, da educação na área da acção social, entendendo que a construção de uma sociedade solidária e inclusiva requer uma atenção prioritária às situações de vulnerabilidade, de modo a que todas as pessoas (se) possam contar, respondendo em comunidade na sua condição de «seres fora do comum», sujeitos de um segredo, de uma narrativa, de uma liberdade.

Isabel Baptista

Universidade Católica Portuguesa, UCP, Porto

ibaptista@porto.ucp.pt | ibaptista@porto.ucp.pt

NOTA: Por lapso, num texto anterior, publicado no jornal de Outubro de 2006, aparece o título «Educação e presença social» que, obviamente, não faz qualquer sentido. A expressão original era «presença social», correspondendo a um conceito que tenho vindo a desenvolver no âmbito de um trabalho centrado nas novas competências de cidadania.

SIDA

Circuncisão reduz risco de homens contraírem vírus da sida

A circuncisão reduz o risco de os homens contraírem o vírus HIV, segundo novos estudos. Testes feitos no Quênia e Uganda mostraram que os homens circuncidados têm menos riscos de contrair o HIV do que os que mantêm o prepúcio.

A experiência no Quênia foi realizada com 2.784 homens e mostrou uma redução de 53 por cento no contágio de HIV dos circuncidados com relação aos que não o são. No Uganda, 4.996 homens participaram do estudo, que revelou uma redução de 48 por cento do contágio do HIV entre os participantes circuncidados.

Os estudos, realizados pelo National Institute of Allergy and Infectious Diseases (NIAID), confirmam as descobertas de uma investigação similar, realizada na África do Sul com financiamento francês.

Anthony Fauci, chefe do NIAID, disse em entrevista colectiva que os resultados da investigação terão um impacto importante na forma como as autoridades combatem a SIDA em países com um alto índice de infecções por HIV, mas advertiu que os resultados não devem induzir as pessoas a pensar que a circuncisão dá uma protecção total contra a SIDA.

«Está muito claro que isto [a circuncisão] não é um substituto para, mas uma soma à [protecção], desta forma antecipamos que as mensagens de prevenção (...) deverão ter a grande advertência de que (...) isto não significa que se tem uma protecção absoluta», advertiu Fauci que sublinhou a importância de que a circuncisão seja realizada por profissionais de saúde e que os pacientes recebam o cuidado apropriado após a cirurgia.

JPS/ Fonte: AFP

■ Dia a dia

Pais e escolas apreensivos com ensino especial

Os sindicatos garantem que há milhares de alunos com necessidades educativas especiais sem apoio. O Ministério da Educação desmente “categóricamente” os números e diz que está a “atender caso a caso” os poucos que existem. (...) Segundo a Fenprof, “faltam nas escolas centenas de docentes de Educação Especial e do Apoio Educativo e há milhares de alunos com necessidades educativas especiais sem apoio”. Nas mesmas escolas “continuam a faltar os psicólogos e demais técnicos, e há poucos auxiliares de acção educativa, tantas vezes substituídos por tarefas.”

Diário de Notícias

10.12

Sindicatos querem directiva sobre serviços públicos

A UGT e a CGTP vão dinamizar em Portugal a recolha de assinaturas para uma petição europeia que pede a aprovação de uma directiva sobre serviços públicos de interesse geral. O objectivo da campanha, que visa recolher a nível europeu um milhão de assinaturas até Maio do próximo ano, é sensibilizar a Comissão para a necessidade de “uma legislação europeia de serviços públicos” para áreas como a educação, a saúde, a água, o saneamento, a electricidade ou os transportes. (...) Até agora, as únicas opções seguidas no sentido do desenvolvimento dos serviços de interesse geral foram a privatização ou a liberalização. É tempo de encontrar soluções diferentes”, refere o texto da petição.

Público

15.12

OCDE defende aumento das propinas até 1800 euros

Duplicar o valor das propinas é uma das propostas da OCDE, a longo prazo, para o ensino superior público português. Actualmente as propinas cobradas representam cerca de 17 por cento do custo real. A proposta é aumentar para 40 por cento do custo real, o que representará cerca de 1800 euros, até 2015. (...) Apesar de defenderem que, para já, não existem condições políticas para aumentar o valor cobrado nas licenciaturas, os autores do relatório defendem que “as propinas de pós-graduação devem aumentar até ao valor do custo real dos programas”.

Diário Económico

19.12

‘Não há um compromisso’ para salário mínimo de 500 euros

O presidente da Confederação da Indústria Portuguesa não garante que o salário mínimo nacional chegue aos 500 euros em 2011. (...) Confrontado com o facto de não ter sido essa a mensagem que passou para a opinião pública, o presidente da CIP respondeu: “Está acordada essa intenção, mas não é garantido.” Francisco Van Zeller defende até que, “nas condições actuais, não é fácil chegar a 450 euros em 2009”.

Jornal de Negócios

21.12

A época das festas de fim-de-ano é propícia para refletirmos sobre as faces perversas da mais difundida política contemporânea de cidadania – o multiculturalismo. Não é difícil perceber que o multiculturalismo e suas práticas de celebração das diferenças foram rapidamente absorvidos pelo capitalismo contemporâneo para legitimar novas estratégias de convocação ao consumo. Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos e tantos outros grupos identitários vêm sendo objeto de uma política de representação que visa reabilitá-los no cenário cultural, seja como cidadãos dignos e merecedores de atenção e respeito, seja como consumidores. Nessa movimentação, tanto suas histórias, como sua condição de vida e suas imagens são estetizadas e colocadas em circulação no supermercado cultural das identidades.

Fotos em revistas, outdoors e peças publicitárias de todo o tipo têm sido pródigas em lançar mão da composição politicamente correta em que despontam invariavelmente uma pessoa negra, uma branca, uma oriental e mais algum tipo humano “mestiço” ou exótico. Tal imagem tem sido amplamente empregada para vender quase tudo, especialmente vagas em escolas, assinaturas de revistas e pacotes turísticos, bem como para convocar ao ingresso em partidos políticos e realizar investimentos em projetos sociais. O “outro” (e seu exotismo) vende especialmente nesta época de Natal e fim-de-ano, quando, dentre tantas escolhas possíveis, presenteados com barbies caribenhas, árabes, africanas, oferecemos em pôsteres artísticos fotos das crianças indigentes que habitam as regiões mais pobres do planeta, ou compramos CDs e porta-retratos com imagens de mulheres muçulmanas, indígenas



IE / FN

ou africanas, todas elas maltratadas e andrajosas. Transforma-se a compra de mercadorias em ato político e aplaca-se a consciência não apenas ajudando quem precisa, mas, quem sabe, até conseguindo reconhecer alguma beleza e alguma dignidade nesses “outros” deserdados da sorte. Introduce-se também o make-up para pessoas “de cor”, e bonequinhos negros para garotinhas que já começavam a pensar que todos os bebês “normais” nascem loirinhos! O mercado turístico não fica atrás, e suas ofertas insólitas na forma de “tours em favelas” e atrações similares aumentam sua receita com a prática de um abominável voyeurismo da pobreza e da desgraça, estas sempre oferecidas em versões selecionadas e tornadas, de alguma forma, palatáveis, para que não choquem demasiadamente, afugentando os clientes.

As redes de mercantilização e consumo investem maciçamente no discurso da responsabilidade social e das políticas de inclusão. E a compra de mercadorias é revestida de uma aura de ato político, em que o consumo acontece não apenas para mostrar o que se tem e o que se pode, mas também para ajudar o próximo. Eis que surgem as camisetas, pulseiras, bonés e bandas para cabelo anunciando que você está engajado na luta contra o câncer infantil, de mama, a Sida, o fumo, a discriminação aos gays, a ex-

ploração sexual de meninas. Em cada uma destas campanhas, de certa forma, também consome-se o “outro”.

O problema nessa aproximação entre o capitalismo consumidor e o multiculturalismo não está, obviamente em reconhecer “o outro” como carente e necessitado de atenção, em visibilizar sua marginalidade para que se invista na melhoria de sua condição e na conquista da igualdade a que tem direito. O problema reside no fato de que, subjacente a essa estratégica política mercadológica, está uma política de representação assentada sobre o pressuposto de que a lógica do sistema é correta, coerente e boa. As ações solidárias que surgem numa cidadania desse tipo parecem ser adequadas e desejáveis quanto mais forem rápidas, efetivas, performativas. A tática recomendável é a ação imediata, a atitude que faz diferença. Nesse tipo de cidadania, a própria democracia se apresenta como espetáculo, estilo e consumo. “Just Do It!” Nessa nova ordem, não se pergunta como e por que al-

Consumir o “outro” como prática de cidadania

guns grupos se tornaram deficitários, carentes, excêntricos. Não se pergunta também por que precisam ser supridos, ajudados, protegidos, tolerados, e tampouco quais táticas permitiriam intervir nas decisões em prol de seus interesses. Tais questionamentos, se ampla e corajosamente formulados e debatidos, contribuiriam para percebermos que o capitalismo consumista não está apenas implicado nesta curiosa e cruel prática de cidadania – em que consumir o “outro” se consagra como ação de reconhecimento da igualdade –, mas também está implicado na produção desse “outro”.

Marisa Vorraber Costa

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)
e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Pesquisadora do CNPq - Brasil



IE

O anteprojecto de decreto-lei sobre o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência preconiza a formação inicial de educadores e de professores dos ensinos básico e secundário, em dois ciclos de formação, fazendo corresponder aquelas formações ao grau de mestre, depois de uma licenciatura. O anteprojecto pouco traz de novo acerca da formação de professores para o 3º ciclo e ensino secundário. Como já referi noutra artigo, na formação – universitária - de professores para estes níveis de ensino, tem predominado uma lógica bi-

Sobre a importância de uma licenciatura em educação básica

etápica e, nesse aspecto, é facilmente ajustável à estrutura bicíclica agora proposta: 1º ciclo de formação científica de 3 anos (licenciatura), seguido de percursos especializados (mestrado) em que se inclui a formação para a docência. No quadro de Bolonha, o 1º ciclo de formação corresponde a uma licenciatura com identidade científica, aberturas a novas etapas académicas ou adaptação, através de estágios e formação no contexto de trabalho, a desempenhos profissionais baseados na formação científica adquirida na licenciatura. Significativas e, em alguns aspectos, inadequadas à nossa realidade, são algumas mudanças propostas para a formação de educadores e professores do 1º ciclo do EB. De cursos organizados e consolidados, em toda a extensão, para a profissionalização nesses níveis de ensino, pressupondo claras opções profissionais, desde o início, por parte de quem neles ingressava, passa-se, com esta proposta,

para formações ao longo de dois graus académicos (licenciatura e mestrado) em que o primeiro é sobre generalidades e só o 2º atribui um diploma profissional. A questão coloca-se, sobretudo, na identidade e utilidade do 1º ciclo de formação, designado, no anteprojecto, como licenciatura em Educação Básica. A designação é, em si própria, vaga e generalista e pouco atractiva para jovens que procuram formações superiores, curtas e de cariz profissional. Para que serve? A quem poderá interessar um curso de licenciatura como o que é descrito no anteprojecto? Certamente que só a quem deseja, desde o início, vir ser educador ou professor. Este espaço temporal de 3 anos (180 ECTS) parece artificial e com frágil significado e utilidade a não ser para finalidades estritamente docentes. Porquê, então, dividir a formação em dois ciclos-graus para uma finalidade, em vez de manter um curso com unidade, continuidade e coerência que tivesse no seu horizonte, com as necessárias opções, a realização de perfis de educadores e de professores dos 1º e do 2º ciclos? Mas, ao considerar um grau inicial de licenciatura, com é o caso do anteprojecto, seria desejável que constituísse o fim de uma etapa formativa que dotasse o diplomado com um conjunto de competências para ingressar no mercado de trabalho ou, se assim o desejasse, continuar, em seguida ou mais tarde, a sua formação numa área de um conjunto de opções em que também se incluiria a docência. Quem faz a opção por um curso profissionalizante deseja ver, no horizonte de uma etapa académica, a sua utilidade prática. Existem, no espaço social alargado em que se inclui a docência, outras áreas específicas de intervenção que necessitam de profissionais habilitados: trabalho com jovens e crianças, com comunidades imigrantes, em autarquias, em estruturas de apoio social, em diversas formas de mediação e de animação, na produção de materiais de natureza educacional, etc. Sem profundas alterações da matriz de formação apresentada no anteprojecto, e através de opções para aprofundamentos em áreas profissionalizantes específicas, seria possível realizar essa finalidade. O grau de licenciatura tem, na sociedade portuguesa, importância e impacto social que não fará sentido desbaratar enquanto etapa de passagem,

sem evidente identidade e utilidade para os potenciais candidatos. Como recomenda o recente relatório de avaliação da OCDE, deve ser mantido o sistema binário no ensino superior Português e assegurada a oferta – sobretudo pelos politécnicos - de cursos vocacionados para públicos que, cada vez

mais, procuram formações superiores curtas e de cariz vocacional e profissional. Escasseiam em Portugal tais cursos que atenuem as conotações elitistas do ensino superior e contribuam para inverter a alta percentagem de jovens portugueses que nele não ingressa. Para não falar da premente necessidade de recuperar formações técnico - profissionais de qualidade, no espaço entre o ensino secundário e cursos superiores de curta duração. É de crer que muitos jovens, que actualmente não realizam formações superiores, o fariam se as ofertas formativas tivessem aquelas características.

Carlos Manuel Neves Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL)
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIEE)

NOBEL ALTERNATIVO

Criada fundação para a promoção do prémio Nobel alternativo

O político sueco-alemão Jakob von Uexküll criou, no dia 15 de Dezembro, em Vaduz, principado de Liechtenstein, uma fundação para promover o «prémio Nobel alternativo», da qual é o principal promotor.

Num comunicado, o político, que foi eleito para o Parlamento Europeu, explicou que esta fundação se chama «World Future Foundation» [Fundação para o Futuro do Mundo], e que ela deverá promover o prémio Nobel alternativo, bem como o conselho do World Future, que será criado na próxima Primavera, em Hamburgo, na Alemanha.

Este conselho será composto por 50 personalidades empenhadas em acções em defesa do nosso planeta preservando-o para as gerações futuras.

Desde 1980, o prémio Nobel alternativo, dotado de dois milhões de coroas suecas (cerca de 222 mil euros), recompensa reconhecidos militantes de uma economia sustentável.

Em 8 de Dezembro passado, o prémio de 2006 foi atribuído, em Estocolmo, ao brasileiro Whitaker [«Chico» Ferreira], pelo seu combate à corrupção e também ao editor americano Daniel Ellsberg, à militante feminista indiana Ruth Manorama e ao festival de música lírica de Medellín [na Colômbia].

JPS/ Fonte: AFP

■ Dia a dia

Ministério da Educação transforma seis escolas em empresas públicas

O Ministério de Educação vai transformar seis escolas em empresas públicas com moldes empresariais de planeamento, gestão e execução. O património das escolas será o capital social da empresa, que contará com quatro milhões de euros do Orçamento do Estado. Assim, sem recorrer à venda a privados, o novo figurino permite às escolas pedir empréstimos à banca e contratar pessoal.

Semanário

22.12

Ensino superior financiado por desempenho

O primeiro-ministro anunciou ontem que o funcionamento público do ensino superior terá um sistema de contratos institucionais com base em indicadores de desempenho e mecanismos para premiar a obtenção de fundos próprios por parte das instituições. No que respeita ao financiamento do ensino superior, o primeiro-ministro disse que o Governo quer “reduzir o número de cursos, racionalizar a rede de escolas estimulando as associações e parcerias (sem esquecer o contributo do ensino privado), qualificar a gestão e melhorar o desempenho”.

Oje - O Jornal Económico

22.12

Estudantes vão ter acesso a empréstimos

O Governo está a negociar com os bancos a concessão de empréstimos a estudantes, sem necessidade de apresentação de garantias. Uma medida que, defende o primeiro-ministro, visa facilitar o acesso ao superior - o objectivo traçado pelo Executivo passa por aumentar em 50 por cento nos próximos dez anos o número anual de diplomados.

Diário de Notícias

22.12

Nova gramática avança

Apesar de a nova Terminologia para o Ensino Básico e Secundário [TLEBS] estar ainda em revisão, com alterações previstas para 2009, os manuais escolares estão já todos de acordo com a nova ‘gramática’ e uma editora acaba de lançar um dicionário igualmente actualizado.

Para aumentar a confusão (...) há professores que recusam ensinar a terminologia e que aconselham os alunos a ignorar as páginas dos manuais que contêm a TLEBS. Alguns estão mesmo a desistir das acções de formação previstas sobre a nova terminologia.

Sol

23.12



IE / FN

Constituição de turmas: algumas controvérsias

Na sua reconstituição da génese e evolução da organização pedagógica dos liceus em Portugal, João Barroso (1995) defende que a relação face-a-face mestre-discípulo constituiu no “arquétipo” de referência de toda a organização pedagógica da escola, com repercussões na sua organização administrativa. Com o crescimento dos efectivos escolares era obviamente impraticável assegurar o ideal de um mestre para cada discípulo, tornando-se portanto necessário desenvolver uma “pedagogia colectiva” que, respeitando o ideal da relação dual mestre-discípulo, permitisse o ensino simultâneo de vários alunos, ou seja que concretizasse a máxima de “ensinar a muitos como se fossem um só”. A “tecnologia educativa” que permitiu dar resposta àquele desiderato passou pela divisão dos alunos em “classes”, agrupamentos de alunos organizados com base no princípio da homogeneidade (idade, capacidades, etc.), solução herdeira das práticas já ensaiadas nos finais do século XV nos colégios dos Irmãos da Vida em Comum, congregação de ensino nascida nesse século nos Países Baixos. Nestas circunstâncias, como afirma M. Compère (1985: 24), “o mestre pode-se dirigir ao conjunto na medida em que todos são capazes de compreender o mesmo discurso”. Percebe-se, portanto, que a preocupação com a homogeneidade do grupo parecia então constituir a preocupação e o requisito fundamentais para assegurar a eficácia do mestre.

Quando, devido à expansão da escolarização, houve necessidade de desdobrar as classes em turmas, mais uma vez se colocou o problema dos critérios a que deveria obedecer essa divisão. Barroso (1995: 654), tomando como referência a análise que fez a 546 relatórios dos reitores produzidos no período compreendido entre 1835/36 e 1959/60, pode isolar 14 tipos de critérios utilizados, de forma exclusiva ou combinada. Apesar daquela diversidade, a preocupação com a homogeneidade (de idade, de capacidade académica, de sexo, e até de “nível so-

cial) constituiu o princípio dominante utilizado pelos reitores na constituição de turmas, correspondendo também ao previsto no enquadramento jurídico-formal. Contudo, desde cedo que alguns reitores perceberam que organizar turmas de nível, sobretudo quando se arrumavam os alunos “fortes” numa turma (geralmente a A) e os alunos “fracos” na(s) outra(s), poderia ter fortes efeitos de desmobilização sobre os alunos do segundo grupo. Por isso, mesmo cometendo “infidelidades normativas”, optavam, “a título de experiência”, por constituir turmas intencionalmente heterogéneas, seja recorrendo à agregação aleatória, seja distribuindo “os ‘alunos fortes e fracos’ equilibradamente por todas as turmas” (Barroso, 1995: 655).

Algumas décadas volvidas (e depois de algumas dezenas de reformas educativas), e agora num contexto marcado por uma ainda maior complexidade e diversidade de públicos escolares, o debate sobre modo de agrupamento dos alunos continua a confrontar-se com a velha dicotomia heterogeneidade versus homogeneidade e a correlativa existência ou não de turmas de nível e o seu impacto no desempenho e aspirações dos alunos. A centralidade desta questão ganha novos contornos no âmbito das conclusões de algumas investigações que procuram pôr em evidência o “efeito turma” sobre o desempenho dos alunos. Se, como defendem alguns investigadores, alunos com características iniciais idênticas progredem tanto melhor quanto mais elevado for o nível médio da turma que frequentam

(Duru-Bellat & Mingat, 1997), então as práticas relativas ao(s) modo(s) de os agrupar adquirem uma nova relevância pois, uma parte da produção do sucesso/insucesso na escola também se pode operar pela forma como se administra esta vertente da

gestão pedagógica. Num estudo em curso (Antunes & Sá, 2006), em desenvolvimento num conjunto de escolas com oferta de ensino secundário, pudemos constatar que a generalidade dos dirigentes escolares entrevistados recusava expressamente a constituição de turmas de nível, embora reconhecessem que, dentro do mesmo ano de escolaridade, as turmas apresentavam diferenças significativas de desempenho. A compreensão desta realidade implica admitir que na arena escolar convergem e confrontam-se rotinas, lógicas, e racionalidades plurais, mediadas por constrangimentos diversos, não apreensíveis numa qualquer “teoria da conspiração” que representa alguns pais e alguns professores maquievemente mexendo os cordelinhos para guiar a água para o seu moinho. Não ignorando que certos segmentos de encarregados de educação procuram “trabalhar o sistema” e, portanto, beneficiar das “boas” turmas e dos “bons” professores, representar o sistema educativo e as escolas como uma gigantesca máquina de discriminação social, onde activa e deliberadamente se congeminam estratégias para processar a “selecção natural” dos “melhores” afigura-se-nos de um reducionismo simplório inconsistente com o que L. Lima (1998) expressivamente designou de “topografia complexa das decisões em educação”.

Virgínio Isidro Martins de Sá

Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho

virs@iep.uminho.pt

REFERÊNCIAS:

- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio (2006). Estado, Escolas, Famílias: Públicos Escolares e Regulação da Educação. In A. Moreira, J. A. Pacheco, S. C. Cardoso & A. C. Silva (Orgs.). Globalização e (Des)igualdades: Os Desafios Curriculares Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileir, pp. 1198-1212. Braga/Universidade do Minho.
- BARROSO, João (1995). Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração (1836-1960). Lisboa: FCT/JNICT
- COMPÈRE, Marie-Madeleine. Du Collège au Lycée. Paris, Éditions Gallimard, 1985.
- DURU-BELLAT, Marie & MINGAT, Alain (1997). La Constitution de Classes de Niveau dans les Collèges: les Effets pervers d'une Pratique à Visée Égalisatrice. *Révue Française de Sociologie*, vol XXXVIII, pp. 759-789.
- LIMA, Licínio C. (1998). Topografia Complexa das Decisões em Educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *A Decisão em Educação*. Lisboa: AFIRSE/FPCE/JUL, pp3-13.



IE / FN

A gestão democrática porque nós lutamos

Um dos baluartes do 25 de Abril, nas escolas, foi, sem dúvida, a gestão democrática. A nível sindical, batemo-nos por ela, como um pai por um qualquer filho, sempre predilecto.

Agora que por esses corredores – que nunca sabemos bem onde ficam – já se vai sussurrando que Maria de Lurdes Rodrigues e o Governo, após a tão apressada e atabalhoada aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente, se preparam para apresentar (impor?) novos tipos de gestão, importa reflectir um pouco sobre o que foi acontecendo ao longo de mais de 30 anos.

A gestão democrática por que pugnámos trazia na sua essência, principalmente, uma índole participativa. Pretendia-se não só que houvesse eleições democráticas dentro das escolas, mas também que os representantes eleitos fossem a voz activa de quem neles tanto confiara e os executores de formas de democracia participativa e implicada nas escolas. Sobretudo tratava-se de: Educação, Formação Cívica, Exercício da Cidadania.

Nos primeiros anos, era mais ou menos o que acontecia. Havia assembleias de professores, ou de alunos, ou de funcionários, ou de escola; discutia-se veementemente as realidades sem pruridos, trocavam-se opiniões desiguais, concordava-se ou não; mas o essencial é que tudo isso representava uma mais-valia enorme: todos detinham no seu conhecimento, para parafrasear, ainda, Kirkgard, a rua em que viviam e não só a lua.

O cansaço em relação a certos valores, o esquecimento, a acomodação e até o comodismo colocaram, porém, muitos órgãos de gestão a léguas de distância desses ideais de Abril.

Em primeiro lugar, ainda que democráticas, as eleições passaram rapidamente a fazer-se primeiro só com duas e depois com uma só lista, ou seja, quase ninguém quis concorrer a um lugar que parecia não ter qualquer interesse e se apresentava como somente adequado ao “estômago” de alguns.

Em segundo lugar, muitos destes democratas desapareceram para sempre, enquanto outros permaneceram na eternidade da sua “vocação” administradora. Destes últimos, alguns desenvolveram óptimos trabalhos nas respectivas escolas, mas outros enveredaram por caminhos a que chamam corporativistas, na defesa imperturbável dos professores e às vezes principalmente de grupos de professores, fossem quais fossem as atitudes destes, o que nem sempre pode ser aceitável numa sociedade democrática, sobretudo se se pôs em causa os direitos dos alunos e dos cidadãos em geral. Naturalmente, a entreajuda, a amizade,

a compreensão e a tolerância entre colegas são qualidades inestimáveis. Mas que isso não signifique que a escola cria demasiadas facilidades, por exemplo, para filhos de docentes, quer nos vários tipos de apoio logístico (cantinas, etc.) – como às vezes se ouve dizer nos autocarros e não deverá senão ser invenção, se não estaríamos a falar de corrupção – ou a outros níveis. Ou que conselhos directivos / executivos, permanecendo com a mesma composição mais de vinte anos no pelouro, se esqueçam de criar dinâmicas democráticas nas escolas, nomeadamente dando expressão às assembleias de escola, apoiando as associações de pais, promovendo assembleias de delegados de turma e reuniões de funcionários. E ouvindo conclusões, dialogando e executando de acordo com os outros membros da comunidade.

Um dos perigos mais evidentes desta gestão democrática, que em certos casos parece bastante deturpada e sem a sua índole inicial, prende-se exactamente com o aproveitamento que o Ministério da Educação (ME) tem feito ao reunir com os Conselhos Executivos como se eles fossem somente servidores do ME e não representantes das comunidades escolares; isto é, fazendo deles uma espécie de capatazes transmissores de ordens e não pólos de diálogo. Foi visível para todos, neste processo, que houve conselhos executivos que obedeceram piamente, outros que foram ainda mais além e inventaram até o que não tinha sido dito pelo ME e outros que, felizmente, mantiveram o espírito crítico que só é possível se houver nas escolas espaços e tempos verdadeiramente democráticos, implicados e de participação activa. Será por estes últimos, por esta gestão democrática, que lutaremos até ao fim.

Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro, Vila Nova de Gaia

SEXUALIDADE

Educação sexual não é bem tolerada na Europa

A educação sexual é ainda um tema dificilmente aceite pelo conjunto da população europeia, à excepção de alguns países, revela um estudo internacional realizado em colaboração com a Organização Mundial de Saúde (OMS), declararam fontes da sede desta organização em Copenhaga.

É necessário dar «informação cientificamente avalizada sobre a prevenção de doenças transmissíveis e da gravidez indesejada que permitam aos jovens fazer escolhas informadas, protegendo a sua saúde, sem que isso incite a uma iniciação sexual precoce», sublinha o estudo. O estudo, conduzido em 26 dos 53 países da região europeia da OMS, constata que «se a educação sexual é largamente apoiada

na Dinamarca e na Holanda, enfrenta ainda muitas objecções em países como a Alemanha, a Irlanda, a Polónia e a República Checa».

Intitulado «A Educação Sexual na Europa – Manual de Referência para as Políticas e as Práticas na Matéria», o relatório é da responsabilidade da rede europeia da federação internacional de planeamento familiar, com sede na Universidade de Lund, na Suécia, e ilustra as principais tendências no domínio da educação sexual.

«Este estudo constitui um importante instrumento didáctico inspirado em experiências de sucesso na Europa, que ajudará os responsáveis a formular políticas práticas eficazes», afirma o director regional da OMS.

RC/ Fonte: AFP

Matemática em Portugal

Gritar que está tudo mal só contribui para reduzir mais a nossa já debilitada auto-estima

A Matemática parece ser um dos quebra-cabeças do sistema educativo português. Muitos alunos não se interessam pela disciplina e os professores sentem dificuldade em motivá-los. Os resultados escolares, quer nacionais quer internacionais, acabam por reflectir esse desencontro. No início deste ano lectivo, o Ministério da Educação pôs em prática o Plano de Acção para a Promoção do Sucesso na Matemática nas escolas portuguesas. Um conjunto de medidas bem intencionadas que, na opinião dos especialistas, pode não passar disso mesmo. Neste “DESTAQUE” damos a conhecer as principais propostas deste plano e a opinião de quem está no terreno. Espaço ainda para divulgar as conclusões de um recente estudo comparativo entre o programa português do 3º ciclo e o de quatro outros países europeus.

O ensino e a aprendizagem da Matemática têm estado no centro do debate educativo nos últimos anos. Na sua origem estão sobretudo os fracos resultados obtidos pelos alunos portugueses, quer a nível nacional quer internacional (nomeadamente no contexto do PISA - Programme for International Student Assessment). Apesar de já muito se ter falado sobre os números, valerá a pena recordar que em 2003 – data do último relatório produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) – Portugal ficou classificado em 25º lugar no ranking de literacia matemática, num conjunto de 41 países.

Para a elaboração desta tabela, a avaliação dos estudantes é dividida em seis níveis de competência, sendo o mais alto atribuído aos que revelam “pensamentos e raciocínios matemáticos avançados” e o fundo da tabela aos que apenas conseguem resolver os problemas mais fáceis.

Cerca de um quarto dos alunos portugueses ficou classificado no nível mais baixo ou não atingiu os valores mínimos. A maioria (50%) cifrou-se na média, entre os níveis 2 e 3, e menos de 1 por cento conseguiu resolver problemas do nível seis, que está apenas ao alcance de 4 por cento do universo total de alunos.

A nível global, a competência média dos alunos portugueses não ultrapassou o grau dois, classificação que o relatório considera “significativamente abaixo da média” relativamente aos restantes países avaliados. Entre os outros dez países europeus que apresentam resultados semelhantes figuram a Grécia e a Itália.

Curiosamente, e apesar dos resultados algo desanimadores deste estudo, 86 por cento dos alunos portugueses considera que a escola lhes deu mais confiança e os ajudou a tomar decisões (a média da OCDE é de 72 por cento). Da mesma forma, o fraco desempenho a Matemática não parece afectar a sua relação com a disciplina mais do que o normal para um jovem de 15 anos: 35 por cento afirma gostar de Matemática, igualando a média destes países. Ao mesmo tempo, 82 por cento admite que o esforço nesta disciplina é útil para o seu futuro, mas apenas 32 por cento se diz capaz de apreender as matérias mais complexas – para uma média de 33 por cento da OCDE.

Comentando os resultados do PISA, João Pedro da Ponte, professor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), admite que os resultados dos alunos portugueses são “insatisfatórios” e que se “deve trabalhar para que eles melhorem”. No entanto, o quadro negro habitualmente traçado, segundo o qual os alunos portugueses “não sabem nada” ou que vivemos uma “situação de catástrofe total”, é, na sua opinião, “evidentemente deslocado”.

“Os nossos alunos têm resultados próximos da média dos países da OCDE em questões de exigência cognitiva reduzida e média, e resultados abaixo dessa média nas questões com níveis de exigência cognitiva mais elevada. Há que dar mais atenção a estes aspectos. Continuar a gritar que está tudo mal, como se tem feito, só contribui para reduzir mais a nossa já debilitada auto-estima, levando os jovens a afastarem-se ainda mais da Matemática”, diz Pedro da Ponte.

Plano de acção para promover o sucesso na Matemática

Os sucessivos diagnósticos efectuados ao longo dos últimos anos têm sido consensuais sobre a necessidade de se implementarem medidas que melhorem as práticas e os resultados nesta área disciplinar. Foi com essa intenção que, em 1997, o Ministério da Educação criou um grupo de trabalho, coordenado por este investigador, para efectuar a avaliação do ensino da Matemática nas escolas portuguesas e apresentar propostas que pudessem contribuir para melhorar resultados.

A maioria das sugestões apresentadas no relatório não chegou a ser materializada. A excepção referiu-se ao ensino secundário, onde se pôs em curso um plano de apoio aos docentes através da formação de “professores acompanhantes”, que actuaram como especialistas curriculares e tiveram um papel significativo na implementação do novo programa de matemática, actualmente em vigor.

Foi preciso esperar pelo presente ano lectivo para que o ministério pusesse em prática algumas das medidas sugeridas no documento de 1997 (nomeadamente a formação e apoio aos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico), traduzidas no chamado “Plano de Acção para a Promoção do Sucesso na Matemática”. Apresentado oficialmente em meados de 2006, este plano está organizado em torno de seis acções, das quais valerá fazer referência às primeiras quatro pelo seu carácter estruturante.

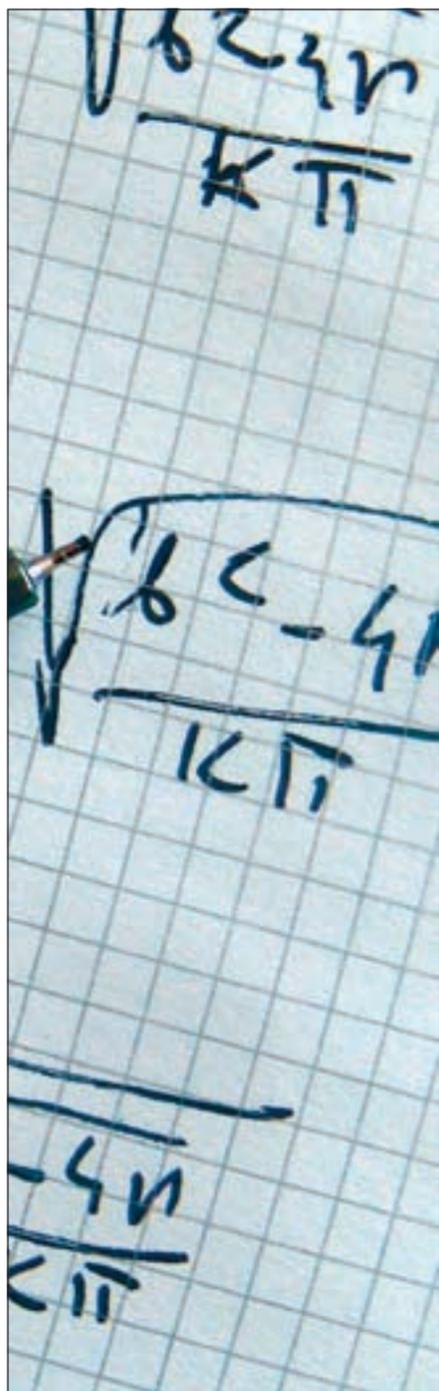
A primeira assenta na elaboração de projectos de escola, concebidos em articulação entre a tutela, os conselhos pedagógicos e os respectivos grupos de Matemática. Partindo da análise aos resultados dos alunos e de cada turma, estes projectos têm por finalidade propor um conjunto de medidas que, na opinião das escolas, poderão permitir, no final de cada ciclo, melhorar os resultados dos seus alunos.

Para concretizar este objectivo, o ME garantiu na apresentação do plano que iria assegurar a “continuidade pedagógica das equipas de docentes nas escolas”, permitindo o acompanhamento dos alunos ao longo de cada ciclo de ensino, e dotar os estabelecimentos de ensino com equipamento próprio, tais como laboratórios de matemática e meios informáticos. A implementação e monitorização destes projectos são da responsabilidade do ME.

A segunda medida passa pela realização de acções de formação contínua em Matemática para professores de todos os ciclos do ensino básico e secundário, em articulação com instituições de ensino superior, alargando, aliás, o programa de formação contínua em Matemática para professores de 1º ciclo iniciado no ano lectivo de 2005-06.

Outra das grandes linhas de acção proposta pelo ME reside no estabelecimento de novas condições de formação inicial dos professores e de acesso à docência, no sentido de “garantir um reforço dos saberes da especialidade da docência nos planos de estudo” e “suprir insuficiências que se encontram diagnosticadas no domínio da Matemática”. Aos candidatos passará a ser exigido um número mínimo de créditos ECTS (créditos associados às novas formações no âmbito do processo de Bolonha) e a realização de um exame de acesso à docência. Esta medida terá início apenas no próximo ano lectivo.

Finalmente, o ME pretende proceder ao reajustamento dos programas actualmente em vigor para os três ciclos do ensino básico, adoptando o Currículo Nacional do Ensino Básico como referência, procurando assim “garantir uma efectiva



IE / FN

articulação vertical das aprendizagens”. Esta medida será posta em prática a partir de Março deste ano. No 1.º ciclo, foram entretanto definidos tempos mínimos para a leccionação das diferentes áreas curriculares, nomeadamente da área da Matemática, compatíveis com o cumprimento dos currículos.

Uma oportunidade perdida?

Da intenção à prática, no entanto, vai alguma distância. De facto, apesar de considerarem globalmente positivo o conjunto de propostas enunciadas pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, os especialistas ouvidos pela PÁGINA consideram que a sua implementação tem sofrido falhas processuais e que os resultados podem ficar muito aquém do esperado. A presidente da Associação de Professores de Matemática (APM), Rita Bastos, refere como exemplo os “prazos apertados” com que as escolas foram confrontadas para a elaboração dos projectos de escola. “O ministério propôs às escolas que elaborassem os seus projectos em Junho, obrigando os professores a um esforço enorme, garantindo que em troca daria acompanhamento e formação”. No entanto, garante, “até agora pouco fez”.

As verbas destinadas à compra de material pedagógico, que deveriam ter estado disponíveis no início do ano lectivo, só chegaram em Dezembro, o mesmo acontecendo com a publicação da lista de professores-acompanhantes, comprometendo o arranque dos projectos de escola nas datas previstas.

A referência positiva, na opinião de Rita Bastos, vai para o facto de, em algumas escolas, o plano ter incentivado o empenho e o trabalho conjunto dos professores. No entanto, sublinha, “tudo depende das dinâmicas que se estabelecem no interior das escolas”, recordando ainda que “este tipo de projectos não podem ser mensuráveis no curto prazo”.

Manuel Henrique Guimarães, professor do Departamento de Educação da FCUL e co-autor do estudo “Programas de Matemática no 3º ciclo do ensino básico — um estudo confrontando Espanha, França, Irlanda, Suécia e Portugal” (ler texto abaixo) considera que a estratégia de implementação

desta iniciativa tem sido “extremamente incorrecta”, podendo levar, na sua opinião, “a que mais uma vez tudo passe pela aparência e não pelo conteúdo”. Isto, explica, porque o processo foi conduzido “precipitadamente, sem reflexão, sem tempo e sem formação”, acrescentando que acredita pouco na possibilidade de sucesso desta acção do ministério.

“Eu percebo que a senhora ministra tenha de apresentar resultados e que se esforce nesse sentido. Mas a lógica educativa não pode estar subordinada à lógica política, porque o tempo e as exigências são outras”. Desta forma, conclui Henrique Guimarães, “podemos mais uma vez estar perante uma oportunidade perdida”.

Apesar de considerar este plano de acção como “uma ideia excelente”, na medida em que desafia os professores a fazer um diagnóstico aprofundado dos problemas da aprendizagem dos alunos e a definir projectos de intervenção para resolver esses problemas, Henrique Guimarães critica a forma como o processo tem sido conduzido, que, na sua opinião, “deixa muito a desejar”.

Isto, refere o investigador, porque as escolas “não foram devidamente apoiadas na elaboração dos seus planos, não receberam informação clara sobre os recursos que poderiam solicitar e, na maior parte dos casos, um “feedback” apropriado sobre as propostas que fizeram”.

Partindo do seu conhecimento do terreno, João Pedro da Ponte considera que “os resultados vão ficar muito aquém do esperado”. E, em certos casos, “fica mesmo a impressão que nada mudou no trabalho das escolas a não ser terem sido feitos mais uns tantos documentos e de se ter gasto tempo em mais reuniões”.

Por isso, deixa a advertência: “Quando se avança com programas deste tipo é preciso dar uma atenção muito grande ao modo como elas são concretizadas na prática. Caso contrário, os resultados podem ser contraproducentes”.

Ricardo Jorge Costa

ESTUDO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA CONCLUIU:

Programas de Matemática portugueses podem ter soluções mais adequadas

O estudo do qual a PÁGINA apresenta a seguir alguns excertos intitula-se “Programas de Matemática no 3º ciclo do ensino básico — um estudo confrontando Espanha, França, Irlanda, Suécia e Portugal” e resulta de um trabalho colectivo dos membros do Grupo de Investigação DIF - Didáctica e Formação, do Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Esta investigação, coordenada por João Pedro da Ponte e com co-autoria de Ana Maria Boavida, Ana Paula Canavaro, Fátima Guimarães, Hélia Oliveira, Henrique Manuel Guimarães, Joana Brocardo, Leonor Santos, Lurdes Serrazina e Manuel Saraiva, procura, segundo os autores, “identificar linhas de força e características mais salientes e ajudar a estabelecer pontos de convergência e divergência com o programa português em vigor”. Ficam aqui, portanto, algumas das reflexões e sugestões incluídas no capítulo final do estudo.

Existência ou não de programas distintos para alunos com características diversas?

“A análise e comparação dos programas de Matemática de Espanha, França, Irlanda e Suécia e o seu confronto com os portugueses sugere-nos diversas reflexões e sugestões (...). Uma primeira questão tem a ver com a natureza dos documentos programáticos. Em três dos países – Espanha, França e Irlanda – os documentos analisados revelam forte semelhança com o programa português de 1991. Em contrapartida, no caso da Suécia, o documento que analisámos revela maior afinidade com a parte relativa à Matemática do Currículo Nacional Português de 2001. (...) De todos os documentos analisados, os que a nosso ver representam uma construção mais simples, rigorosa, clara e consistente são os irlandeses – o programa Mathematical Syllabus, completado pelo guia Guidelines For Teachers.”

“A elaboração de um programa requer que se tomem decisões sobre diversas questões fundamentais de natureza geral. Uma delas é a existência ou não de programas distintos para alunos com características diversas. Isso acontece em Espanha, onde existem diferentes itinerários para os dois últimos

anos da escolaridade obrigatória que pretendem ir ao encontro dos interesses dos alunos. Acontece igualmente na Irlanda, como forma de dar resposta às necessidades e interesses dos alunos que evidenciam diferentes níveis de desempenho.”

“(…) Uma solução alternativa para a questão da diferenciação segundo os interesses e necessidades dos alunos neste nível poderia passar por manter um programa nacional único, embora publicando documentos complementares dirigidos aos alunos com maior e menor interesse pela Matemática, com indicações concretas relativamente aos aspectos diferenciadores do trabalho a realizar com estes alunos em relação à norma nacional.”

Uma questão também de natureza geral é a da distribuição dos temas matemáticos por ano ou por ciclo. A distribuição é por ciclo no caso da Irlanda e é por ano nos casos de Espanha, França e Portugal. Qualquer das opções tem vantagens e inconvenientes. A distribuição por ciclo tem a vantagem de permitir uma gestão mais flexível do programa mas exige uma forte regulação a nível de escola de modo a garantir uma progressão continuada das aprendizagens.”

O Currículo Nacional evidencia deficiências no campo dos objectivos

“(…) a questão da definição das finalidades e objectivos é, a nosso ver, um dos pontos mais problemáticos dos documentos programáticos portugueses. O programa de Matemática de 1991 contém uma formulação pouco cuidada destes aspectos e tem pouca preocupação em explicitar a sua importância e o seu papel em relação com os diferentes tópicos e orientações metodológicas. O Currículo Nacional de 2001 tem uma formulação actualizada e cuidada das finalidades que, no entanto, poderia ser ainda melhorada, introduzindo elementos como os que constam nas finalidades do programa da Suécia.

Além disso, o Currículo Nacional evidencia igualmente deficiências no campo dos objectivos, em grande medida por não apresentar uma discussão clara acerca da relação entre os ‘objectivos de aprendizagem’ e a ‘competência matemática’.”

“(…) Podemos-nos questionar se, em Portugal, um dos grandes problemas não será justamente a falta de expectativas claras para o professor de Matemática, relativamente à aprendizagem dos alunos, nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico. A formulação clara das finalidades e objectivos é um meio fundamental de esclarecer quais são essas expectativas para a generalidade dos alunos e os documentos da Suécia e da Irlanda mostram, de maneiras diferentes, como isso pode ser concretizado.”

No que respeita aos temas matemáticos, verificamos que não existem diferenças muito assinaláveis de país para país. (...) com maior ênfase num ou noutro tópico, os programas estão bastante próximos (...).”

Ênfase na resolução de problemas

“No que diz respeito às orientações metodológicas, considerámos que devem ser claras e consistentes, e não subscrevemos, por isso, a opção de omitir indicações explícitas em relação a este aspecto assumida pelos programas espanhol e sueco. O documento ‘Guidelines For Teachers’ da Irlanda, constitui um bom exemplo de formulação de orientações metodológicas e mostra também uma preocupação com a transformação das práticas pedagógicas numa direcção inovadora, mas numa perspectiva realista.

“Dentro das orientações metodológicas há diversos aspectos que sobressaem. Um deles é a ênfase na resolução de problemas que, de um modo ou de outro, informa os programas de todos os países analisados (e também os de Portugal). Parece haver, portanto, unanimidade relativamente a este ponto.”

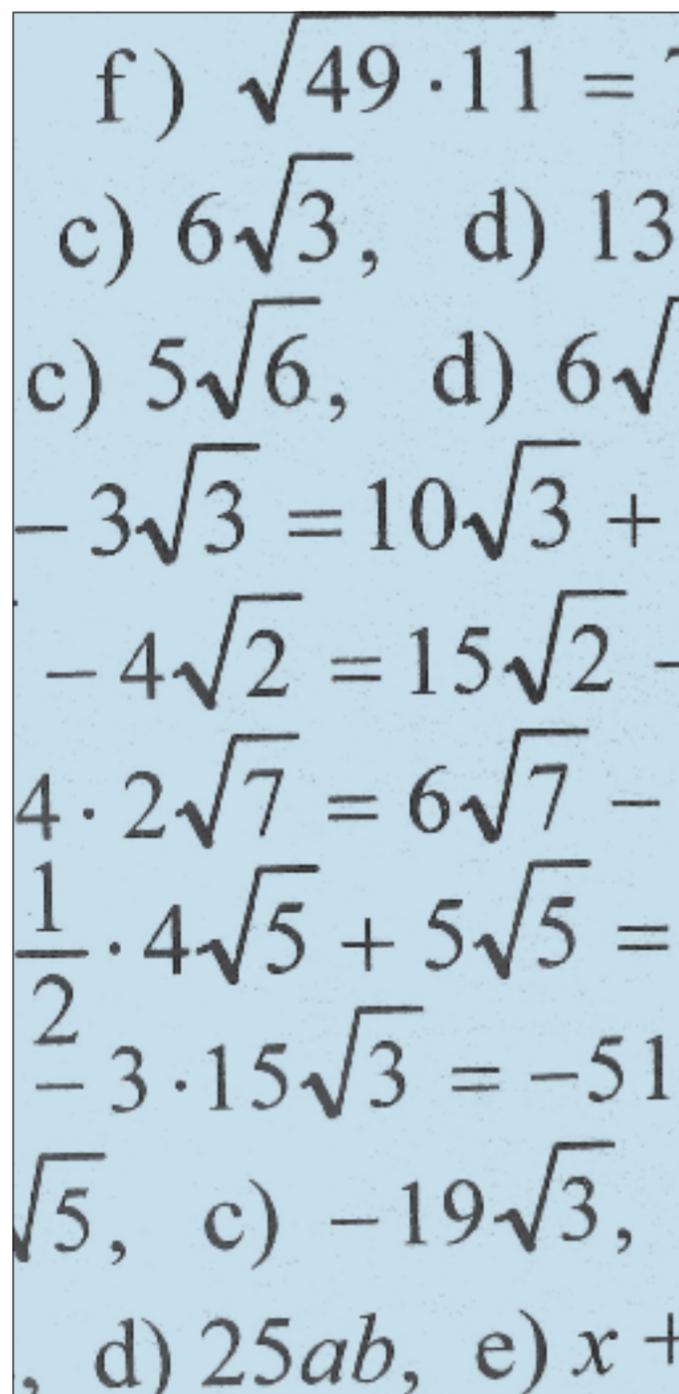
“(…) Outro aspecto importante é o papel das aplicações da Matemática que surge muito valorizado nos documentos curriculares suecos e nos respectivos instrumentos de avaliação. Embora esta abordagem pareça muito interessante, não nos parece realista pensar que ela possa assumir grande destaque em Portugal numa próxima revisão curricular, uma vez que representa uma perspectiva totalmente distinta para o ensino da Matemática, cuja consecução, para além da mudança do programa, exigiria um esforço nacional profundo e continuado de formação de professores e de elaboração de materiais de ensino.

Outro aspecto ainda a referir é o uso de tecnologias – como a calculadora e o computador – que tem expressão significativa nos programas de todos os países analisados e relativamente às quais o problema não parece ser ‘usar ou não usar’, mas sim ‘como usar’ este tipo de recursos.

Ainda no que respeita às orientações metodológicas, é de destacar a abordagem feita pelos programas franceses relativamente ao processo de ensino-aprendizagem, mostrando a importância da ênfase numa abordagem investigativa e exploratória e a necessidade de a aprendizagem ter como ponto de partida situações problemáticas relevantes e acessíveis para os alunos.”

Há aspectos da avaliação que transcendem a disciplina da Matemática

“(…) Finalmente, uma palavra sobre a avaliação. Há aspectos da avaliação que transcendem a disciplina de Matemática e que envolvem todo o currículo deste ci-



IE / FN

clo, que é normal que sejam tratadas noutros documentos de natureza mais abrangente (como os Despachos Normativos portugueses), e não no programa de Matemática.

Esses documentos devem debruçar-se, em particular, sobre as funções e a regulação geral das provas de avaliação externa, quando existem neste nível (como na França, Irlanda e Suécia), para além de darem todas as indicações necessárias relativamente à avaliação a realizar a nível da escola.

No entanto, sendo reconhecido o papel fundamental da avaliação formativa e sendo também reconhecido o papel do professor na avaliação sumativa, nomeadamente atribuindo classificações no final do ano escolar, é fundamental que os documentos programáticos contemplem estas questões com orientações gerais precisas e, eventualmente, exemplos de estratégias a seguir e instrumentos de avaliação a usar. Nenhum dos documentos analisados se afigura muito exemplar neste domínio.

Para finalizar, considerámos que a análise dos documentos de diversos países mostra que existem soluções bastante mais adequadas do que as presentemente adoptadas em Portugal para a formulação de programas para o ensino da Matemática, ao nível das finalidades e objectivos, das indicações metodológicas, na organização dos temas matemáticos e até relativamente à organização e coerência dos próprios documentos. Esperamos, por isso, que num novo ciclo de revisão curricular, estas soluções possam ser consideradas de modo a podermos contar no nosso país com instrumentos curriculares mais aperfeiçoados para orientar o ensino da Matemática.”

«Futbolsofía – filosofar a través del fútbol» (Ediciones del Laberinto, Madrid) é um livro invulgar no mundo do futebol, escrito por um filósofo sensível a todas as radiações novas mas, desta vez, com centro de gravidade no desporto-rei. O seu autor, Carlos Goñi Zubietta, é um espanhol de 43 anos, doutor em Filosofia pela Universidade de Granada (Espanha), um amante do futebol e que, sobre esta modalidade desportiva, entrou de reflectir, com um pensamento radical, ou seja, que não se ficou pela superfície e aparência dos factos e dos acontecimentos; rigoroso, quero eu dizer: crítico, que desdogmatiza e desideologiza; e sistémico, dado que não há objecto de estudo ou de análise que não seja um objecto-sistema. Trata-se de um livro de saborosa originalidade, onde se pode entabular relações com a cultura, na múltipla acepção deste termo.

O livro está organizado, como uma Liga, em 38 jornadas e, em cada uma delas (ou em cada um dos capítulos) o leitor, numa perspectiva futbolsófica, vê o futebol como deve ler-se um compêndio de filosofia e, portanto, de modo dialéctico e dialógico. De facto, como Carlos Goñi Zubietta o acentua, “toda a actividade humana tem um sentido que deve ser descoberto e interpretado pelo filósofo” (p. 16). E assim “o desporto deve aproveitar-se como uma ocasião mais para reflexão” (p. 17). E também “para entender o mundo em que vivemos e para nos entendermos melhor a nós mesmos” (p.27). A propósito, poderemos inventar o adágio: “De treinador, médico e louco todos temos um pouco”. É que são tantos os argumentos pedantes, as invectivas e as críticas, que lançamos sobre os treinadores que é impossível não nos julgarmos pessoas sapientíssimas, na ciência do treino. Afinal, é ignorância e arrogância o que manifestamos, porque nem é simples a ciência do treino, nem é fácil ser treinador (pp.30/31).

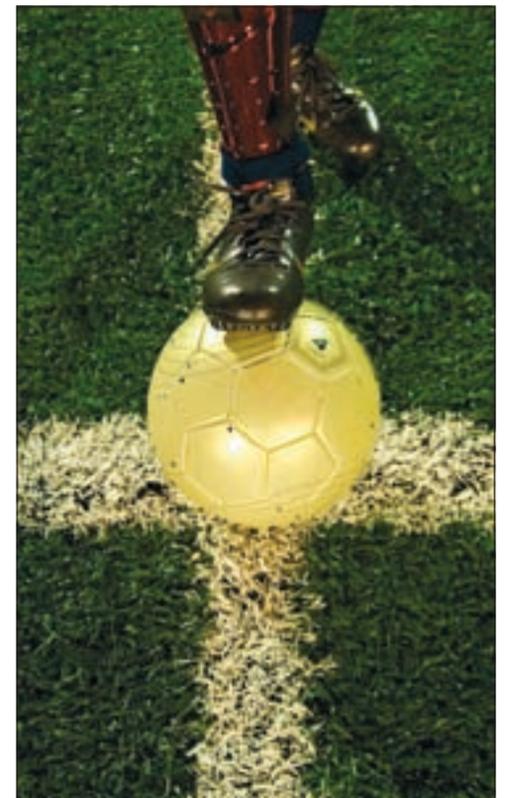


Só podem jogar 14 futebolistas. Por que será então que afirmamos, sem problemas, “hoje, jogámos bem” ou “hoje, jogámos mal”? De facto, “este sentir como nosso o que acontece à nossa equipa é verdadeira *afición* (...)”. E ser *aficionado* é pertencer a esse eu transcendental que é o nosso clube” (p. 33). A expressão eu transcendental é de origem kantiana e o autor foi buscá-la para salientar que muitas vezes o clubismo tem, em cada um de nós, uma “função despersonalizadora” (p. 35), bem visível nos actos de violência em que deixamos completamente de ser eu, para sermos inteiramente nós! Um outro ponto evidencia o autor: “Os grandes clubes também jogam fora, ou em casa, mas já não são locais, nem visitantes. Aliás, falar agora de equipa local nada tem a ver com o seu sentido etimológico, pois que a equipa da casa converteu-se em clube e o clube em sociedade anónima. Já não há jogadores locais, que defendem a equipa da sua terra ou da sua cidade, mas empregados do futebol, cuja procedência geográfica é indiferente” (p. 38). Enfim, nem sempre a história e as tradições podem competir com as exigências prementes de ordem económica e financeira (o capitalismo não é propenso a determinados valores) e até com o conceito de “aldeia global” que nos governa.

O futebol, como motricidade humana que é, corporiza-se em movimento intencional, que visa a superação e, por isso, com inúmeras jogadas onde impera uma velocidade impaciente e ansiosa. Só que, após o jogo, há a câmara lenta, há as últimas conquistas da tecnologia, a deixarem ver o que a pressa e a ligeireza turvam, ou confundem. E o treinador e os jogadores descobrem, repousadamente e com limpidez, as “causas das causas” das suas virtualidades e das suas limitações. Por que não fazemos o mesmo, sem pedantismo, tentando penetrar no âmago da nossa consciência, com a câmara lenta da reflexão filosófica? No entanto, “não há muito se iniciou um debate sobre a possibilidade de introduzir tempos mortos, no futebol (...), para que o treinador pudesse mudar de tática e motivar os seus jogadores (...). Mas alguns preopinantes adiantaram que assim se mataria o futebol. Com efeito, o futebol, como tudo o que existe, é tempo. “Uma vez que os segundos

do cronómetro iniciaram a sua corrida frenética, nada deve deter a sua progressão” (p.51). É em movimento que me conheço, é em movimento que o futebol se recria. Deixemos os tempos mortos para os cemitérios. O futebol é vida!

Muitas vezes, nós, como os futebolistas, “deitamos bolas para fora”, designadamente “quando temos que responder pelos nossos actos e não encontramos a resposta adequada; quando a liberdade nos exige responsabilidade e não previmos as consequências (...). Deitar bolas fora pode significar um acto de cobardia, embora muitas vezes possa converter-se numa acção virtuosa” (p.55). Aguardemos o que nos dizem o nosso espírito crítico, a nossa consciência moral, que nos apontam normalmente o recto caminho. Na página 63 deste livro, o seu autor discerne sobre a possibilidade da existência do “homo futbolisticus”. Aristóteles propôs a definição: “o homem é um animal racional”;



Ana Alvim

FUTBOLSOFIA Filosofar através do futebol

de Huizinga ressaltou o “homo ludens”; por que não rotular o homem hodierno de “homo futbolisticus”? Aqui, Carlos Goñi Zubietta olvidou que o futebol apaixona o homem actual, porque emergem do desporto-rei, sem esquecer outros factores de ordem biológica, psicológica e sociológica, os grandes anseios que o capitalismo apregoa e publica, com todos os meios que a tecnologia lhe proporciona: a medida, o rendimento, o recorde, a vontade do risco e a vitória sobre o outro como a medida de todas as coisas. São jovens, ricos e famosos os futebolistas, os treinadores e os empresários de maior nomeada? (p. 73). É o futebol o fenómeno social que beneficia de maior informação e que tem ao seu redor uma legião imensa de comentadores? (p.79). É que o futebol corporiza as características do sistema capitalista, como “fim da História”(Hegel e Fukuyama), como nenhum outro espectáculo o faz, actualmente. Como a serpente, no Éden, a Eva e Adão, o capitalismo não cessa de ciclar aos ouvidos dos futebolistas que o mundo idolatra: “Sereis como deuses”. E muitos deles acreditam, imediatamente...

“Temos de nos inclinar, diante desta verdade: o futebol é uma realidade indiscutível e quotidiana. Nada saber sobre ele, dificulta-nos a compreensão do mundo que estamos vivendo” (p. 93). E será possível falar do futebol, sem nomear a presença do árbitro? (p.95). Escorado na lei, é ele “a dar o apito final” e o apito inicial. Com efeito, com um apito, regulam o jogo todo. “Mas que ordenem, sem tirania; e julguem, sem deliberar; e estejam presentes, passando despercebidos” (p. 96). Não acompanho à letra a afirmação de que “os árbitros não são bons, nem maus, pois que são os jogadores, os treinadores e os espectadores, que os fazem de Primeira ou de Segunda” (p. 100). Torna-se mister esclarecer que, entre os árbitros, também há os bons, os sofríveis e os maus, mas as pressões a que estão sujeitos, pelo fanatismo do público, pelo ressentimento dos treinadores, pela hipocrisia dos jogadores, pela sofistica dos órgãos da Comunicação Social – transformam-se em condicionalismos inevitáveis, mesmo a uma arbitragem que oscila, entre o bom e o sofrível. Conforma a ideia de Ortega, na Rebelião das Massas, a ascensão das massas, como consequência do aumento demográfico, correspondeu ao seu empobrecimento ético? “Massa é todo aquele que não se avalia a si próprio (...), mas que se sente como toda a gente e não obstante não se angustia, sente-se bem, ao

ha venerado a Yahvé, a Buda, a Jesucristo y a Alá; ha practicado el budismo, el taoísmo, el cristianismo, el islamismo y también el ateísmo. Se puede decir que la religión es inseparable del ser humano, quizá porque es una exigencia de nuestra condición finita, o quizá porque nos inclinamos a verlo todo more religiosus, o quizá porque el obrar humano, en la forma y en el contenido, resulta, en esencia, un modo de religión. Es decir, que todo lo que hacemos lo tendemos a realizar religiosamente: externamente, con un ritual determinado; internamente, con espíritu fervoroso” (p.115).

Carlos Goñi Zubieta não esquece o sistema ternário de Comte que dividia, em três estados, a história da humanidade: a fase teológica, que inclui o animismo, o fetichismo, bem como as religiões politeístas e monoteístas e onde se explica, portanto, o natural pelo sobrenatural; a fase metafísica, que é afinal uma fase intermédia ente a religião e a ciência e recorre a abstrações que hipostasias, como, por exemplo, as noções de alma (substância espiritual) ou de causa final (força activa, mas invisível); a fase positivista, onde a ciência resolve todos os problemas humanos. Mas Augusto Comte não combate a religião: o deus da sua religião é a ciência e os sacerdotes os cientistas. Só que não se descortinavam utopias, ucronias, profecias, na fase positivista. Tudo nele seria tradição, sem contradição. Ora, sem contradições, não há liberdade criadora. E é porque há contradições que a religião do futebol nasceu. A vida não suporta o eternamente igual. “O futebol, como expressão da nova religião, tem símbolos próprios, uma liturgia específica, dias de novenas, devoção e ocasiões solenes; proporciona uma catarse colectiva, uma



Ana Alvim

sentir-se idêntico aos demais” (Ortega, IV, 146). As massas, no futebol, são importantes para as receitas que alentam os cofres dos clubes. Mas, para que o futebol se aproxime da perfeição, precisa é a razão crítica que saiba separar o domínio da ciência do domínio da crença, precisa é a diversidade. Também as grandes equipas de futebol funcionam graças à diversidade (p. 114). Não basta um ataque eficiente tão-só, nem unicamente uma sólida defesa, para ganhar os jogos – uma diversidade excelente é a primeira condição da vitória.

Richard Rorty, no seu livro *Science et Solidarité* (Éd. de L'Éclat, Paris) escreveu: “O mundo ocidental passou, paulatinamente, do culto de Deus ao culto da razão e das ciências. Actualmente evolui para uma fase onde já não adorará mais nada”.

Carlos Goñi Zubieta fala-nos da religião do futebol. Nada tem de extraordinário que um filósofo se ocupe da religião. Desde os pré-socráticos até hoje, ou pelo revérbero do tropo, ou pelo calor da emoção, ou pela racionalidade da crítica, muitos são os filósofos que se aproximaram da religião. Foi mesmo Platão que criou a palavra “teologia”, se o Werner Jaeger de *La teología de los primeros filósofos griegos* não se engana (cfr. A.A.V.V., *Filosofía de la religión*, Editorial Trotta, Madrid, p. 14). E o autor de *Futbolsofía* esclarece (faço a citação na língua original): “El ser humano necesita creer en algo. Hasta los más incrédulos creen que no merece la pena no creer en nada. A lo largo de la historia, el hombre ha adorado a los astros, al Sol y a la Luna, a seres superiores, a ídolos de oro y a dioses antropomórficos;

força psicológica e uma felicidade indescritível; promove êxtases quase-místicos, sentimentos de fraternidade, fanatismos incontidos e vocações imparáveis. O que é inquestionável é que o futebol se vive como um verdadeiro culto” (pp. 116/117). Dir-se-á que os futebolistas (como os artistas de cinema, de televisão, de teatro e os mais publicitados praticantes doutras modalidades desportivas) são os grandes vultos de uma época pífia. Engano! “Nós apreciamos os futebolistas, porque figuram homens, num esforço constante de superação” (p. 124). De facto, é no esforço da superação, na vontade da transcendência, que os homens se tornam deuses. O Evangelho e o Corão (dois exemplos) dirigem-se a todos os humanos, sem distinção de culturas, de raças, de classes sociais. O futebol faz outro tanto. E em festa (p. 143), dado que um golo é mesmo festa. E um domingo, sem futebol, transforma-se, para muita gente, num episódio burlesco, porque já não sabe viver sem a dialéctica tensional e criadora do desporto-rei. A religião do futebol traz consigo uma lição, no meu modesto entender: tudo, na vida, deve ser realidade e virtualidade, porque o ser é devir. Toda a lógica que negligencia as contradições da realidade é instrumento de domínio, desconhece a denúncia e a profecia. Não existe só o mesmo e o idêntico, mas também (e principalmente) o outro e o diferente. E, daí, o fim da competição hostil e o surgimento da competição-diálogo. Um jogo de futebol, como realidade relacional, diz-nos isto, precisamente: o outro existe e deve ser respeitado como outro! A filosofia (e a teologia), quase sempre substancialista e coisificante e pouco fenomenológica e relacional, tem muito a aprender com o futebol. E com o desporto em geral...

Manuel Sérgio

Faculdade de Motricidade Humana
Universidade Técnica de Lisboa

Nós, imigrantes

Estou certo que os pequenos não percebem o que é um imigrante. Um imigrante não tem Pátria, não tem Nação. O trabalho falta-lhe e tem que sair do seu país, para vender, o que é teu de seu: a força de trabalho. O mais novo não sabe o que é vender a força de trabalho, nem tem consciência do que é trabalho: a transformação de matéria-prima em mercadorias para vender. Se é muito pequeno, ajuda os pais, paciência, na paciência de estar o dia inteiro ao ar livre com chuva ou com frio e, por amor aos seus progenitores, cala o frio e a fome que tem e ajuda a mãe a transportar pesos. O mais difícil talvez seja falar uma língua que não conhecia ao nascer, mas que rapidamente aprende e ajuda os seus pais a traduzir e entender. E, em breve, o mais novo é o senhor da casa: entende de preços, pode debater com os vizinhos e não se zangam por serem todos de países diferentes. Os pequenos rapidamente conseguem falar três ou quatro línguas, porque não entendem que as portas vão estar fechadas. Não há acolhimento especial para um imigrante. Deve dar explicações e ter os seus papéis como a lei manda. Imigrante é a diferença entre os que nasceram na pátria que é a sua e todos aqueles que precisam sair da sua, ou porque foi invadida, ou porque a mais valia, como diz Marcel Mauss não existe, ou simplesmente por se estar a tratar de organizar Convénios, acolher, fixar prazos de estadia no solo alheio, aí então todos são amigos, não há sotaque e a permanência existe apenas enquanto há trabalho e lucro.



IE



IE

A imigração, em séculos passados, era a invasão dos europeus para terras desconhecidas, apropriadas em conjunto com as pessoas e entregar trabalho escravo, até serem liberados pelos chamados Filipes, o filho e netos de Carlos de Habsburgo da Áustria. A imigração neste século, é a passagem por curto tempo por um território emprestado. E a saída, também ela é breve, ao juntar moeda para sobreviver no seu território. O problema é com as crianças: habitam-se ao sítio que os acolhe e já não querem sair.

A imigração é a guerra entre a pobreza, a escravidão e o artesanato. Os que já estão formados e em altos cargos, nem precisam de dar explicações. São também eles proprietários. E, no mundo das crianças, elas as imigrantes, passam a ser proprietários do País que os tinha acolhido pobres, escravos e sem idioma para ser usado. Como nos tempos das Antigas Colónias, quando Portugal se apoderou do que havia no Continente Indiano, a par da Espanha sobre o que é hoje a América Latina, Manila, Tailândia. Luta entre a servidão e o patrão.

É a época que vivemos e não podia deixar de a comentar neste dia denominado da Hispanidade, o dia em que Colón chegou às Índias Orientais, esse 12 de Outubro de 1492, o dia da vergonha devido a uma imigração prolongada e soberana, com ideias exportadas de um Continente "culto", para outro como um México, um Panamá, um Cuzco, as ideias Quechuas e a habilidade de navegação desse Brasil de hoje.

Raúl Iturra

ISCTE-CEAS-Amnistia Internacional

Imigrante chileno por mais um curto tempo, 12-10-2006

Com a colaboração, mais uma vez, de Ana Paula Vieira da Silva

PUBLICIDADE EM QUESTÃO

Crianças demasiado expostas à publicidade de comida rápida e álcool

Os médicos da Academia de Pediatras dos Estados Unidos pediram ao Congresso que legisle no sentido de limitar a difusão de publicidade sobre comida rápida, álcool, cigarros e estimulantes sexuais nas horas em que as crianças e os adolescentes têm maior acesso aos órgãos de comunicação.

Os jovens estão expostos a mais de 3 mil mensagens publicitárias diárias na televisão, internet, revistas e nos placards publicitários nas escolas, dizem os pediatras. "Isto contribui de forma significativa para a obesidade dos jovens (...) e o consumo de álcool e de cigarros", adiantaram os especialistas, que pedem ao Congresso que tome medidas restritivas.

Na televisão, 40 mil anúncios são emitidos nas horas em que se presume que mais público jovem a esteja a ver. Metade destes anúncios são sobre comida rápida e "snacks" hipercalóricos. "As crianças raramente vêm publicidade aos brócolos", destaca, ironicamente, a associação que lembrou interesses do mercado destacando que as compras para crianças se elevam a 480 mil milhões de dólares anuais. Nas revistas para a juventude há mais publicidade à cerveja (45%) e a bebidas alcoólicas fortes (27%) do que nas revistas para adultos, destaca a associação. Em média, por ano, um adolescente vê 2 mil anúncios à cerveja e ao vinho.

Os pediatras também manifestam preocupação pela quantidade de publicidade a medicamentos para a erecção enquanto quase nada há sobre meios contraceptivos.

JPS/ Fonte: AFP

■ Sublinhado

O Corno de África regressa às notícias

Acordados da anestesia em que o Natal nos deixa, somos confrontados pelo regresso do Corno de África às notícias. Esta região está na nossa memória colectiva há séculos ou, para ser mais impreciso, desde o tempo em que procurávamos o Reino do Prestes João até ao tempo em que o topónimo Corno de África, citado nas notícias da rádio, despertava a nossa malícia de meninos a quem a palavra corno fazia muitas e risonhas cócegas.

Em Maio de 2006, a UNICEF disse que dezenas de milhares de crianças de famílias que dependem da pastorícia correm risco de vida no Corno de África, uma das regiões mais inhóspitas do mundo. As últimas secas mataram cerca de metade das cabeças de gado das populações que vivem da pastorícia no Corno de África e há dezenas de milhares de crianças tão subnutridas que dificilmente sobreviverão.

Os 16 milhões de nómadas que se deslocam entre o Quênia, a Somália e a Etiópia, incluindo milhão e meio de crianças com menos de 5 anos, são as populações mais atingidas pela seca, flagelo a que se junta, de novo, a guerra civil na Somália, conflito que se ramifica à Etiópia e à Eritreia e que tem contornos de cruzada e de guerra santa.

A escalada bélica numa região que não conhece a paz há décadas recuperou a dimensão mediática pelo facto da Etiópia ter confirmado o seu empenho na luta contra os grupos islâmicos da Somália, grupos que têm a "legitimidade" de quem "libertou" o país dos senhores da guerra e que, também por isso, conseguem desafiar o governo somali que o mundo ocidental conseguiu constituir como reconhecível internacionalmente.

Mogadíscio, a capital, cidade onde o Governo Federal de Transição, reconhecido pelas Nações Unidas desde 2004, jamais conseguiu entrar, território, durante anos a fio, sem rei nem roque, foi ocupada, em Junho de 2006, pelas forças da União dos Tribunais Islâmicos (UTI) que parecem ter recebido apoios da Eritreia, apesar do embargo no fornecimento de armas à Somália, decretado pelas Nações Unidas em 1992.

Estranhamente, ou não, muitos habitantes saíram para a rua a saudar a vitória das milícias islâmicas: será talvez melhor aceitar as rígidas e fundamentalistas regras da UTI do que a arbitrariedade, sem qualquer lei, dos "senhores da guerra" que dominavam a cidade. As liberdades individuais não compensam o medo de se viver em permanente risco de vida.

O Corno de África está de regresso às notícias.

Júlio Roldão



IE / FN

No passado dia 1 de Dezembro de 2006, e nem de propósito feriado da comemoração da Restauração da independência de Portugal face a Espanha, aproveitei o dia, coincidindo com o prolongamento do fim-de-semana, para ir visitar o coração do antigo «inimigo», Madrid.

Vem isto a propósito de um jovem catalão que tive oportunidade de conhecer, o qual fez toda a questão de me demonstrar a sua enorme admiração e simpatia por Portugal, referindo, em forma de justificação, que estava a aprender português. Das sucessivas visitas, a Lisboa, tinha levado uma miniatura dos eléctricos de Lisboa, maravilha bem diferente de Barcelona ou de Valencia, dotadas de eléctricos demasiado modernos e sem qualquer interesse cultural, nas suas palavras.

Levou, ainda, na sua bagagem, um galo de Barcelos que não era de barro, mas em ferro, para não quebrar, como fez questão de referir, sendo que o ferro, matéria mais durável do que o barro, aparece como metáfora da imortalidade da memória, e, ainda, um vaso (caneca), provida de uma ilustração desse animal e respectiva lenda. Enfim, alguns dos ícones que, juntamente com o fado, o futebol, a mulher da Nazaré, a minhota, Fátima, a bandeira e o hino nacional, têm sido utilizados enquanto traços culturais definidores do comportamento dos habitantes da nossa nação. De imediato, o referido rapaz me abordou acerca do significado do galo, e eu, muito envergonhado, depois das várias tentativas frustradas para tentar decifrar a lenda que ilustrava a caneca, recorri imediatamente à Internet, que se encontrava ali bem per-

O galo de barcelos, os eléctricos de lisboa e outros ícones da nação Entre a viagem real e a virtual, a descoberta da interculturalidade

to, em busca de informações. Enquanto indivíduo pertencente à comunidade portuguesa, e na capital espanhola, não queria ficar mal neste quadro composto por um catalão, um norueguês e eu, também, português. Ainda antes de abrir o *google*, o rapaz começou a narrar a lenda do galo de Barcelos, o que fez com uma sonante minúcia.

A partir destes factos retirei duas ilações: a primeira é que a nossa comunidade nacional está já tão naturalizada nas nossas representações que, por vezes, esquecemos dos materiais da

nossa memória nacional (cf. Medeiros, 2006), ao contrário de catalães, bascos ou galegos, que constantemente fazem questão de recordar as suas diferenças. Em São Sebastião, coração do País Basco, é possível observar como jovens e menos jovens, percorrendo as ruas da cidade de bar em bar pela noite dentro, e diariamente, não o fazem sem estarem, praticamente todos, munidos da respectiva ikurrina, ou bandeira basca, que juntamente com a txapela (boina basca), constitui um dos mais importantes referentes da sua identidade cultural.

A outra conclusão que retirei prende-se com a viagem, física, porque ao deslocar-me a Madrid, percorrendo cerca de 400 km de território espanhol, incrementei o meu contacto com a alteridade, encorpada não só em quase todos os outros, espanhóis, mas sobretudo no catalão, que, ao saber das minhas origens culturais, me vocacionou o seu discurso, de forma bastante amistosa, despertando o sentimento de pertença à comunidade portuguesa, em suma, a identidade nacional. Por outro lado, a viagem foi também virtual, porque me apercebi do poder comunicativo de que a Internet se reveste nos nossos dias.

A Internet constitui, no século XXI, um meio fundamental que, sem grandes custos permite um crescente contacto com o outro, noutras palavras, o culturalmente diferente. Assim, no âmbito educativo, esta ferramenta ou meio de comunicação, constitui o avião do professor que, com os seus alunos, pode percorrer mundos culturalmente diversos, despertando-os não só para a tomada de consciência das suas pertenças, mas, também, para a diversidade, numa perspectiva cívica e intercultural. É caso para dizer: "e agora professor?"

Fernando Magalhães

Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL/ESS).
Instituto Politécnico de Leiria (CIID - Centro de Investigação Identidades & Diversidades)
fmagalhaes@esel.iplleiria.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Medeiros, António (2006) Dois lados de um rio: Nacionalismo e Etnografias na Galiza e em Portugal. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Resiliência ou sobre como tirar leite de pedra



IE / FN

No Brasil, temos uma expressão muito interessante para falar de coisas consideradas impossíveis. Diz-se: fazer isso é como tirar leite de pedra ou Fulano é capaz de tirar leite de pedra. Poderíamos dizer que é a esse fenômeno que se reporta o termo resiliência, utilizado para referir-se à condição de pessoas que viveram situações de privação, situações nas quais tudo indicava que não havia a menor possibilidade de sobrevivência criativa, o que, surpreendentemente, acontece. Desenvolvida no campo da física, a noção de resiliência está relacionada à capacidade de resistência ao choque apresentada por alguns materiais e a seu retorno, após o impacto, ao estado inicial. No campo do humano, entretanto, não poderíamos pensar na possibilidade de se passar por um grande choque, um evento potencialmente traumático, e voltar ao estado anterior.

Esta é a razão pela qual os primeiros estudos sobre a resiliência têm sido alvo da crítica de boa parte dos pesquisadores contemporâneos, já que identificavam esta possibilidade de superação como uma capacidade psicológica interna, individual, compreendida como invulnerabilidade ou como uma habilidade de adaptação positiva ao choque.

A relevância dessa crítica deve-se ao risco da utilização ideológica do elogio da criatividade e da utilização de recursos pessoais a serviço de suportar situações de adversidade que exigiriam, não uma resposta de adaptação, mas, ao contrário, deveriam contar com a recusa, a resistência e a indignação do sujeito exposto à privação, como forma de suscitar a responsabilidade social aí implicada.

A situação cotidiana de privação a que vemos submetida grande parte da população em nosso país, e em tantas outras áreas onde a precariedade é norma, não nos permite o conforto de esperar que a solução esteja numa capacidade pessoal de resistência a uma realidade com tal potência traumática.

As noções de invulnerabilidade e adaptação positiva não são, portanto, boa estratégia para uma metodologia de análise da resiliência, pois o que pode antagonizar com as forças traumáticas é exatamente o contrário disso: é a possibilidade, de alguma forma instaurada na experiência do sujeito, de

se deixar afetar por novas vivências, experiências capazes de produzir espaços de restauração de sua força vital. Isto só é possível com a participação de um outro interessado em investir nessa contra-corrente ao movimento dos efeitos traumáticos, interessado em provocar uma reação ativa e não uma adaptação passiva.

O mecanismo de favorecimento a uma atitude resiliente teria então que se dirigir ao estabelecimento de recursos, produzidos pelo ambiente, de acolhimento, isto é, de negociação com as forças produzidas pela adversidade – revolta, isolamento, resignação subserviente, vergonha, ódio e medo – para a saída da imobilidade provocada pela dor e pela desesperança, e o conseqüente retorno a um estado de potência, de vitalidade e atividade do sujeito. Estamos falando de um mecanismo não meramente psicológico, mas de políticas do cotidiano para construir o espaço de retomada a algum desenvolvimento, a retomada do movimento de investimento na vida, para além da sobrevivência; aquilo que possibilita transformar uma violência sem sentido e sem resposta em uma reação plena de significação e plasticidade, ainda que afetada pela dor.

Tal abordagem sobre a resiliência afasta-nos de uma concepção assistencialista; pelo contrário, trabalha no sentido de procurar os movimentos, os territórios, as relações, os pequenos eventos do cotidiano que, articulados (nem sempre didaticamente articulados), fazem a composição de um sentimento de confiança de que é possível lidar com a tensão, inscrevê-la num circuito de trocas com o outro, de forma que tanto a dor quanto o desejo de transformação possam ser sustentados. A idéia não é a de produzir sujeitos resilientes, possuidores de uma identidade de resiliência, mas marcas de resiliência, matrizes de onde se poderia multiplicar a potência de agir – e, às vezes de produzir alegria, adaptação ativa, encontro – ao longo da vida.

Tenho ouvido objeções quanto à utilidade do conceito de resiliência. Entretanto, em meu trabalho no campo da educação, pesquisar este tema tem sido bastante útil para discutir estratégias cotidianas de superação, de enfrentamento, de desidealização da harmonia – que freqüentemente se traduz em apatia –, de valorização da tensão dos encontros como produtora de novos recursos, de convencimento, essencial para um professor, da importância de insistir no investimento na vivacidade e erotização do cotidiano, dado que a rotina costuma ser um rolo compressor de desejos, exatamente porque ela nos protege dos conflitos.

Além disso, a pesquisa sobre a resiliência tem evidenciado que tirar leite de pedra conta, com espantosa freqüência, com o humor, a expressão artística e as manifestações de expressão cultural, que vão formando redes de afirmação da vida, com todos os seus paradoxos. Nesse sentido, as relações de ensino na escola têm muito a aprender com os movimentos de cultura popular, cuja organização conta com o que a escola insiste em transformar em desvantagem: a convivialidade, a regularidade dos encontros, que prepara um campo de consistência afetiva para a possibilidade de resignificação de certezas desvantajosas e para a invenção de uma esperança que não conta com a ingenuidade, mas com a experiência, marcada sensorialmente, não sem dificuldade, de que vale a pena se arriscar a viver cada dia.

Sandra Cabral Baron

Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

Pesquisadora do GRUPALFA – Pesquisa em alfabetização das classes populares

RELIGIÕES

Maioria de católicos em Portugal é favorável ao casamento de sacerdotes

De acordo com uma sondagem encomendada pelo jornal Correio da Manhã, 80,3 por cento dos portugueses considera que o Vaticano deveria permitir o casamento dos sacerdotes. Apenas 15,5 por cento dos entrevistados afirmou-se contrário à medida, enquanto 4,2 por cento disseram não ter opinião sobre este tema. Do total de inquiridos que se definiu como católicos praticantes, 74,6 por cento também se mostra favorável à autorização do casamento dos padres.

“A posição oficial da Igreja sobre este assunto não coincide com o pensamento da vasta maioria das pessoas, inclusive dos católicos praticantes”, disse àquele jornal o sociólogo Jorge Sá.

Recorde-se que em Novembro do ano passado o Vaticano havia ignorado os apelos para a autorização do casamento dos sacerdotes da Igreja Católica, depois de o papa Bento XVI ter convocado uma reunião com a hierarquia eclesiástica da Santa Sé.

RC /fonte: AFP

■ Vistas da esquerda

Vaticano acusa governo italiano de querer “erradicar a família”

A decisão do governo italiano em legislar até ao final deste mês sobre as uniões de facto heterossexuais e homossexuais provocou protestos por parte do Vaticano, que acusa o primeiro-ministro Romano Prodi de querer “erradicar a família” da sociedade. O chamado Pacto Civil de Solidariedade, que começou a ser discutido após a chegada da esquerda ao poder em Itália em Abril do ano passado e contempla também temas como a eutanásia, a laicidade ou a presença de crucifixos nos locais públicos, tem recebido uma forte oposição por parte da igreja católica.

O órgão oficial do Vaticano, o “L'Osservatore Romano”, denunciou recentemente num editorial de rara críspação a “hipocrisia e a mentira” que constitui o projecto das uniões civis. Romano Prodi, um católico praticante, recusou comentar a quente esta polémica, afirmando que, apesar de sentir com “alguma dor” o ataque do Observatore Romano, irá manter a sua linha de actuação. Tal acordo, que abre caminho ao reconhecimento dos casais homossexuais “representa um passo em frente fundamental na aplicação do programa da maioria e permitirá abordar de maneira séria e profunda um tema crucial para os direitos dos cidadãos”, disse Prodi.

Numa outra frente, a igreja católica já fez saber através do papa Bento XVI, numa intervenção junto de um conjunto de juristas católicos italianos, que não vê com bons olhos a retirada de crucifixos das escolas e dos locais públicos. O papa afirmou que o “Estado não pode considerar a religião como um simples sentimento individual confinado à esfera privada” mas que esta deve ser “reconhecida como uma presença comunitária pública”. O chefe da Igreja católica afirmou ainda que “a hostilidade a toda a forma de reconhecimento da importância política e cultural da religião (...) não é um sinal de sã laicidade, mas da sua degeneração em laicismo”.

A questão do crucifixo é desde há algum tempo objecto de controvérsia entre católicos e laicos, que interpretam de forma diferente o que deve ser a laicidade na República Italiana.

O Vaticano tem empenhado todo o seu peso político no debate afirmando que a laicidade não impede que os símbolos religiosos estejam presentes e visíveis na sociedade já que fazem parte dos direitos do Homem. O tribunal constitucional e outros tribunais já se pronunciaram diversas vezes sobre a questão mas nunca ordenaram a retirada dos crucifixos nas escolas.

O Conselho de Estado, a mais alta instância administrativa, autorizou no ano passado a manutenção deste símbolo cristão nas salas de aula porque, segundo ele, “têm uma função simbólica altamente educativa que transcende a religião abraçada pelos alunos”.

RC/ Fonte: AFP

O objetivo deste texto é desenvolver uma reflexão a respeito de uma ação educativa popular, em uma das maiores favelas da América Latina, situada no Rio de Janeiro, baseada na premissa filosófica de Jacques Rancière, da igualdade das inteligências e da emancipação intelectual. Acredito que esta noção apresenta indícios de uma análise crítica, subversiva à lógica da “ordem explicadora”, difundida pela sociedade capitalista moderna, que pedagogizou-se sob o discurso de que, com isso, poderia levar luzes aos que viviam na obscuridade.

Aproximando a proposta de Rancière das práticas curriculares de um movimento social de Educação Popular do qual sou participante-pesquisador, o Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), é possível perceber que a problemática da emancipação intelectual não só se faz presente nesse cotidiano, como também, se consubstancializa nas ações dos alunos, professores



IE / FN

EMANCIPAÇÃO INTELECTUAL E EDUCAÇÃO POPULAR

Uma ação educativa na/da favela para além dos limites da escola

e coordenadores, que têm se questionado bastante a respeito dos métodos de ensino. Os métodos têm sido considerados como instrumentos dos quais os “iluminados”, “sábios da ciência” se servem para elevar os indivíduos ignorantes, levando-os ao encontro do saber superior; o saber científico. São uma tentativa de implantação de mecanismos que dêem conta de um ensino universal, que possa instruir uma grande quantidade de pessoas ao mesmo tempo, homogeneizando a forma de raciocinar e funcionando como antolhos que não permitem enxergar nem percorrer outros caminhos. O risco para aqueles que ousem subverter (e os sujeitos sempre o fazem) essa lógica é o de serem acusados de levianos ou até de profanadores dos cânones científicos. No PVCR, os atores sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem encontram-se num constante conflito entre esses dois pólos.

Fundamentado em bases contraditórias, porém complementares, esse movimento de educação popular ao mesmo tempo em que prepara os alunos, através de alguns “treinamentos”, para os exames do vestibular, almeja que estes, a partir da reflexão-ação, construam redes de intersubjetividades emancipatórias. Através de um eixo programático criado com a intenção de integrar temas políticos e sociais para problematizar a situação existencial do grupo (que vive em contextos cuja violência urbana se faz constantemente presente) e a sociedade em geral, pretendemos desenvolver uma escolarização diferenciada, para que, ao chegarem às universidades, os alunos estejam dispostos a entrar nos embates pela democratização do acesso ao ensino superior e da própria sociedade.

O resultado dessa experiência tem de-

monstrado que a idéia de igualar as camadas populares da sociedade às outras pelo saber imposto não se sustenta. Ao omitir a igualdade da potência de inteligência humana, que permite a todos aprender a partir da vontade, tal concepção nega e tenta invisibilizar os saberes e as práticas dos indivíduos oriundos desses grupos sociais. A premissa da emancipação intelectual é uma possibilidade de questionamento e de subversão desse modelo.

Rodrigo Torquato da Silva

torquatoprof@ig.com.br

Morador da Rocinha, a maior favela do Rio de Janeiro. Professor, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar”, do Laboratório Educação e Imagem da UERJ



IE / FN

Escola a Tempo Inteiro: O que fazer ?

O que fazer com um programa que pensa as escolas e as comunidades educativas deste país, como se fossem uma só escola e uma só comunidade? O que fazer com um programa que é dinamizado por profissionais aos quais se atribui um estatuto que, de imediato, os desqualifica? O que fazer com um programa que, respondendo a necessidades sociais inequívocas, cria mais problemas do que oportunidades educativas?

Há muito pouco a fazer, de facto, para resolver de imediato os problemas que o programa da «Escola a Tempo Inteiro» coloca às escolas portuguesas. Só uma gestão pedagógica das actividades de enriquecimento curricular capaz de mobilizar as energias e a inteligência das crianças é que permitiria minimizar os efeitos negativos de um tal programa, o que, como se sabe, é difícil quando não há monitorização, supervisão e apoio a professores que não têm experiência de trabalho com crianças do 1º CEB; quando não se estabelecem modelos pedagógicos creíveis, de forma a orientar esse mesmo trabalho, ou quando se contribui para que aqueles professores sintam que não têm nem um presente, e sabe-se lá se um futuro, como profissionais da educação.

O programa da «Escola a Tempo Inteiro» não é, por isso, um programa passível de ser reformado, porque constitui mais um dos equívocos de uma política educativa de cariz tão voluntarista quanto demagógica. Se é certo que as escolas podem assumir um outro tipo de compromissos educativos, importa definir, em primeiro lugar, que compromissos são esses e quem é que, nesses contextos, pode promover as respostas decorrentes da assunção dos mesmos. Em segundo lugar, importa clarificar o que é que pode ser entendido como respostas supletivas das escolas aos problemas estritamente escolares que aí se colocam e o que pode ser entendido como respostas educativas de outra natureza que se justificam em função de outras necessidades e de outros pressupostos.

Hoje, no caso das escolas do 1º CEB precisamos que estas se assumam mais como Centros Locais de Educação Básica do que como escolas a tempo inteiro, o que, num primeiro momento, significa que é necessário demarcar os espaços e os tempos de educação formal, aqueles que dizem respeito à intervenção educativa dos professores, dos espaços e dos tempos de educação não-formal, em função dos quais se configura o campo de acção profissional dos animadores culturais. É este campo que, hoje, importa discutir no âmbito do processo de reflexão sobre a escola a tempo inteiro, quer quanto às suas finalidades, quer quanto à sua organização. Num apontamento necessariamente breve pode afirmar-se que a função dos espaços de educação formal se afirma pela sua preocupação com a apropriação de uma componente do património cultural (informações, procedimentos, instrumentos, atitudes e valores) entendida como socialmente necessária, enquanto os espaços de educação não-formal se caracterizam, sobretudo, pelo facto de proporcionarem àqueles que os percorrem, experiências pessoais e sociais tão contingentes quanto singulares. Não sendo estes propósitos incompatíveis, conduzem-nos, contudo, à assunção

de dois tipos de prioridades educacionais distintas que importa não confundir. Nas escolas do 1º CEB, sujeitas, actualmente, ao programa da «Escola a Tempo Inteiro», este é um exercício fundamental que se encontra por fazer, de forma a compreender-se que não é de actividades de enriquecimento curricular que as crianças necessitam, mas de outras actividades educativas que permitam a construção de espaços de educação não-formal, capazes de assumir a sua função de guarda social e, simultaneamente, a sua função educativa.

Na concepção de uma escola que possa ser identificada como um Centro Local de Educação Básica poder-se-ia admitir a inclusão do Ensino do Inglês nos 3º e 4º anos de escolaridade no tempo educativo relacionado com a educação não-formal, desde que a racionalidade pedagógica subjacente a essa actividade se concretizasse, sobretudo, através das vivências que o contacto e a utilização da língua inglesa possibilitaria e não tanto pela valorização das aprendizagens prescritas numa qualquer lista de orientações programáticas. De resto, esse espaço educativo teria que ser configurado de forma mais ampla, em torno de projectos que assumissem algum significado para todos aqueles que se envolvem nos mesmos. Projectos, a cargo de educadores capazes, que não se definiriam em torno de quaisquer áreas disciplinares, mas de temáticas que envolvessem as crianças em iniciativas diversas e na construção de produtos que possam ter significado para elas e para a comunidade onde se inserem. Neste sentido, caberia a cada agrupamento definir um plano anual de actividades, contratar os educadores e estabelecer com eles um contrato de trabalho que terá que ser suportado por uma carreira que se torna necessário estabelecer com urgência. Caberia aos agrupamentos, também, a gestão do processo de monitorização das actividades, bem como a implementação dos programas de supervisão e de formação dos animadores.

Não se defende, como se pode constatar, que as escolas não possam alargar o seu conjunto de ofertas educativas. O que afirmamos é que é um risco e um contra-senso que as escolas alarguem, de forma mais ou menos envergonhada, o tempo de escolarização dos seus alunos. Como já o defendemos anteriormente, as crianças portuguesas não precisam de mais escola. Necessitam de uma escola onde se possa aprender melhor, do mesmo modo que necessitam de um outro tempo educativo onde possam usufruir de experiências gratificantes que, mais do que promover aprendizagens de carácter escolar, estimulem, como seu objectivo prioritário, a exploração do mundo ou a produção de obras que se partilham e interpelam de forma solidária.

**Ariana Cosme
Rui Trindade**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

EUTANÁSIA

Supremo Tribunal de Londres autoriza a morrer uma mulher em estado vegetativo

Nos primeiros dias de Dezembro, o Supremo Tribunal de Londres autorizou uma mulher, em estado vegetativo persistente, a morrer com «dignidade», após uma última, e infrutífera, tentativa para a despertar.

O juiz Potter tinha ordenado em Novembro que se administrasse a esta mulher, de 53 anos, durante três dias, Zolpidem, um medicamento que em certos casos pode despertar pessoas em estado vegetativo. Esta decisão foi tomada contra a opinião da família depois de esta saber que esse medicamento oferecia uma «luz de espe-

rança» à mulher que sofreu uma hemorragia cerebral em Agosto de 2003 e que, desde então, não recuperou a consciência. O medicamento não provocou nenhuma melhora na paciente, mãe de dois filhos, pelo que o juiz autorizou os médicos a parar com qualquer tratamento destinado a mantê-la artificialmente com vida.

Depois desta sentença, à equipa médica só restou garantir que «sofra o menos possível e conserve toda a sua dignidade até que a sua vida chegue naturalmente ao fim».

JPS/ Fonte: AFP

■ Cartas na mesa

Eutanásia (re)abre debate ético e político na Europa

A morte, em Dezembro último, do italiano Piergiorgio Welby, de 60 anos, que havia pedido à justiça que lhe fosse retirado o respirador artificial do qual dependia desde há dez anos, abriu um controverso debate ético e político sobre a eutanásia em Itália e na Europa, onde um crescente número de pessoas pede que se regulamente o direito a morrer com dignidade.

Em Itália, onde esta ideia não é bem aceite em numerosos sectores da sociedade, sobretudo entre os católicos, o caso provocou reacções adversas entre os que defendem e os que se posicionam contra esta prática. “A eutanásia não é uma questão de esquerda ou de direita, e não pode ser uma decisão afastada de critérios médicos, jurídicos e políticos”, escreveu em editorial o oncologista e ex-ministro da Saúde Umberto Veronesi. “É indispensável que a sociedade se pronuncie sobre esta matéria e regulamente democraticamente o princípio da eutanásia, independentemente das ideologias e das emoções, medos e fantasmas que suscitam sempre estes casos trágicos”, pediu Veronesi.

O Vaticano, que proíbe a eutanásia mas já admitiu não se opor à interrupção de tratamentos desproporcionados que prolonguem a vida, manifestou uma posição um tanto ou quanto ambígua. Elio Sgreccia, da Academia Pontifícia para a Vida, disse que “nunca se irá saber se Welby morreu por recusava um tratamento insuportável ou para desencadear uma batalha política”. Em França — onde também recentemente o caso de Vincent Humbert, um jovem paralisado por um acidente que se encontra cego, surdo e mudo, suscitou o debate nacional —, os doentes terminais têm direito, graças a uma lei adoptada no ano passado, a recusar os tratamentos médicos e a redigir um testamento biológico.

O testamento ou declaração antecipada de tratamento prevê que a pessoa, na plena capacidade das suas faculdades mentais, indique as opções terapêuticas que considerar adequadas no caso de ficar em estado vegetativo ou comatoso, podendo recusar, por exemplo, os tratamentos extremos como o prolongamento da vida através de meios artificiais. Um método semelhante foi introduzido na Dinamarca e na Finlândia, países que contam com vários modelos de testamento médico.

Em Espanha, o caso de Ramón Sampederro, narrado no filme “Mar Adentro”, de Alejandro Amenabar, obrigou a retomar o debate sobre a eutanásia, mas o governo de Rodríguez Zapatero nunca se chegou a pronunciar sobre o tema.

A eutanásia é considerada na maioria dos países do mundo e da Europa como um homicídio. As únicas duas excepções são a Holanda e a Bélgica. Em Abril de 2002, a Holanda rompia o tabu e abria uma porta para garantir a prática da morte assistida, legalizando a eutanásia sob condições muito rigorosas. A Bélgica autorizou esta prática poucos meses depois para pessoas que sofrem de doenças incuráveis e que tenham feito esse pedido quando gozavam plenamente das suas faculdades mentais. Desde então, segundo dados oficiais, 1033 holandeses e 3600 belgas decidiram pôr termo à vida.

RC/ Fonte: AFP

Os planos de acção para a matemática



IE / FN

O insucesso na disciplina de Matemática é um problema antigo; apesar de muitas análises e propostas, a situação manteve-se praticamente inalterada ao longo de todo o século XX. Por exemplo, em 1968, o notável matemático e pedagogo José Sebastião e Silva, numa entrevista ao jornal “A Capital”, lamentava as reprovações que no secundário atingiam 80% dos alunos, notava que no superior “em certas cadeiras, a percentagem de reprovações atingia 90%” e já chamava a atenção para a necessidade de “orientação e de recuperação — à semelhança do que se faz em outros países” dos “alunos mal preparados — que são quase todos.” Actualmente não só temos as maiores taxas de reprovação no Ensino Básico de toda a OCDE, como os resultados nos exames do 9º ou nos testes do PISA e no TIMSS nos colocam numa posição pouco confortável.

O Ministério da Educação lançou recentemente o primeiro plano de grande envergadura de que há memória para tentar combater o enorme insucesso na disciplina de Matemática: o Plano de Acção para a Matemática. A resposta das Escolas Básicas foi enorme e é impossível não notar toda a actividade que gerou. Registo positivamente que os professores de Matemática, com o apoio das suas escolas, conseguiram dar um sentido a áreas quase sonâmbulas como a Área de Projecto ou o Estudo Acompanhado, investem na co-docência, planeiam actividades significativas com os computadores portáteis recentemente colocados nas escolas, ajudam os alunos com mais dificuldades, tanto na sala de aula como em salas de estudo criadas ou reforçadas, e reúnem para planear conjuntamente as suas aulas e actividades (infelizmente no passado tal era demasiado raro). Ainda é cedo para ter uma ideia da sua verdadeira amplitude e eficácia, mas este arranque é muito promissor.

Contudo o plano referido é dirigido especialmente aos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. E o Ensino Secundário? Será a situação menos grave do que no Ensino Básico? Apesar de muitos dos problemas do Ensino Secundário estarem ligados aos problemas do Ensino Básico, o Ensino Secundário também tem os seus próprios problemas e os resultados nos exames do 12º ano são um indicador de que a situação é insatisfatória. Por outro lado, a necessária diversificação de disciplinas da área da Matemática (neste momento há 6 diferentes) traz exigências novas aos professores de Matemática que obrigam a um maior trabalho cooperativo e uma maior

formação contínua; contudo, em muitas escolas, disciplinas como Matemática Aplicada às Ciências Sociais apenas têm um único docente nessa escola pelo que não tem ninguém com quem trabalhar (na sua escola).

Entre 1997 e 2002 o Ministério da Educação organizou um programa de “Acompanhamento da Implementação dos Programas de Matemática” (ver texto de Judite Barbedo no número 142 deste jornal) que foi parcialmente avaliado pelo extinto IIE mas foi abrupta e inexplicavelmente interrompido. A interrupção do processo parece-me que foi muito negativa: nunca há formação contínua a mais, nunca se discute demasiado a prática que se pretende levar para a sala de aula; e também surgem novos problemas que merecem resposta do sistema educativo. A verdade é que deixaram de existir reuniões entre professores de escolas vizinhas, deixou de haver troca de materiais, e deixaram de se desenvolver projectos conjuntos no sentido de apoiar os alunos com mais dificuldades, etc.

Espero que “Os Planos de Acção para a Matemática” do Ensino Básico continuem e evoluam mas nunca acabem e que uma actividade semelhante seja retomada no Ensino Secundário.

Jaime Carvalho e Silva

Universidade de Coimbra

Quem quiser saber mais sobre o que foi o Acompanhamento do Secundário pode consultar:

<http://www.prof2000.pt/users/coimbracom/home.htm>

<http://www.prof2000.pt/users/portoint/>

<http://www.educunha.net/acompanhamento/>

<http://membros.aveiro-digital.net/matematica/acompanhamento/>

<http://www.prof2000.pt/users/adam/Matematica/Textos/bAILE.pdf>

<http://www.dgjidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe55/dossier03.htm>

Actividades extra-escolares: um olhar sobre a ocupação dos tempos livres

Vistas como um mercado de oportunidades de emprego para professores e monitores e como uma forma de manter os alunos “num local seguro” enquanto os pais permanecem nos empregos, as actividades que preenchem os tempos não lectivos dos alunos ganham cada vez mais importância nos sistemas educativos da União Europeia. Na Finlândia, o Ministério da Educação quer sensibilizar os pais para os perigos de deixar as crianças sozinhas em casa depois das aulas e convencê-los a deixar ficar os alunos nas actividades extra-escolares. Na Suécia, as actividades de tempos livres são organizadas tendo em conta os programas curriculares, servindo-lhes de suplemento. Na França, a liberdade de organização dos tempos livres das crianças é deixada à responsabilidade dos pais. A escola oferece apoio ao estudo e algumas actividades mas o espaço para a aprendizagem está reservado exclusivamente à componente lectiva.

Em Dezembro demos conta de como são organizadas as actividades extra-escolares no Reino Unido, Bélgica e Espanha. Nesta edição de A PÁGINA, apresentamos o caso de mais três países onde fomos encontrar outros exemplos de como as escolas se estão a organizar neste domínio: Finlândia, Suécia e França.

Finlândia Sozinhos em casa, não!

“Mãe, eu não gosto de estar sozinho em casa.” A frase surge como uma espécie de apelo na brochura onde se apresentam as designadas actividades antes e depois da escola, publicada pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação da Finlândia. Os destinatários destas actividades são os alunos do primeiro e segundo ano do 1º ciclo do Ensino Básico. E funcionam das sete horas da manhã às cinco da tarde. Ocupando em média três horas por dia, num total de 570 horas ao longo do ano escolar, as actividades antes e depois da escola podem ainda funcionar nas pausas lectivas que acontecem no Outono, no Natal e nas férias destinadas à prática de Ski.

Por detrás do pedido da criança à mãe encontra-se uma realidade bem diferente da portuguesa. É comum, a partir dos sete anos de idade, as crianças deslocarem-se para a escola e permanecerem em casa depois das aulas sozinhos até os pais chegarem do emprego. Não existe na Finlândia a tradição de “guarda” das crianças que em Portugal é mantida pelos centros de actividades de tempos livres e outras instituições, na sua maioria privadas.

“Muitas crianças passam longos períodos de tempo sem a companhia de um adulto. O propósito das actividades antes e depois da escola é eliminar os factores de risco que crescem entre as crianças devido à falta de supervisão dos adultos e ao tempo excessivo que passam sozinhos”, lê-se na brochura. Um problema que mereceu uma chamada de atenção no Acto Reformativo do Ensino Básico, posto em prática em 2003 e que foi alvo de outras regulamentações suplementares em 2004.

A ênfase é colocada essencialmente na segurança. As actividades são apresentadas como uma forma de proporcionar às crianças um “local seguro” onde “passar o tempo” e desenvolver experiências “estimulantes” para o seu crescimento. “Pretende-se que elas contribuam para harmonizar os tempos escolares dos filhos com a vida profissional dos pais e o tempo livre da família”, lê-se no documento que as regula. São, por isso, de frequência facultativa.

Conteúdos lúdicos

As actividades antes e depois da escola devem ter um carácter lúdico e criativo, promover experiências positivas mas, ao mesmo tempo, proporcionar às crianças intervalos e períodos de descanso suficientes.

Entre as actividades oferecidas destacam-se o exercício físico, os trabalhos manuais, a expressão linguística e visual, a música e a arte. A par destas actividades as escolas também podem envolver os alunos em tarefas relacionadas com o traba-

lho desenvolvido nas aulas, deste que este seja organizado com menos exigência e de uma forma mais lúdica.

Financiamento e organização

A organização, monitorização e avaliação destas actividades é da responsabilidade dos municípios. Ainda que estes possam optar por contratar instituições fornecedoras de actividades. Os custos são suportados pelas autarquias que recebem para o efeito um subsídio estatal. Em alguns casos, pode ser pedido aos pais que contribuam com uma propina. Em 2006 este valor foi fixado nos 60 euros mensais por família e não por aluno.

Oportunidades de trabalho

O potencial das actividades antes e depois da escola é visto não apenas na óptica do aluno, mas também na de quem as desenvolve. As actividades “significam um novo mercado de trabalho, uma vez que potencialmente, milhares de supervisores [sejam professores ou outros] podem vir a ser empregados pelo município ou pelos fornecedores de serviços educativos por estes contratados”, lê-se na brochura. Em 2003, estas actividades já empregavam cerca de cinco mil supervisores, para um total de 50 mil crianças, ao nível nacional. No entanto, o programa de expansão das actividades que se propunha abranger os 100 mil alunos previa um potencial de oportunidades na ordem dos três mil lugares para as funções de supervisor.

O candidato a esta função aparece descrito como um “indivíduo altamente qualificado com um comportamento que possa servir de modelo e a formação adequada à actividade a desenvolver”. As qualificações exigidas variam: grau universitário, formação vocacional pós-secundária e competências para lidar com grupos de crianças adquiridas por formação ou experiência.

O lema presente na secção do documento que se refere a responsabilidade educativa que assenta no desenvolvimento destas actividades está assim sintetizado: “Os bons resultados educativos garantem-se com a oferta de actividades de elevada qualidade.”



Suécia Centros de tempos livres: um suplemento à escola

“Permitir aos pais combinar a paternidade com o emprego ou os estudos e ao mesmo tempo contribuir para o desenvolvimento educativo da criança, através de uma recreação baseada em aprendizagens significativas.” O serviço público de apoio à infância na Suécia abrange todas as faixas etárias até aos 12 anos e engloba várias formas de cuidados para as crianças. Os centros de tempos livres são a sua forma mais comum de cuidados para as crianças em idade escolar.

Na Suécia, o ensino obrigatório tem início aos sete anos. No período em que não há escola, a maioria das crianças cujos pais trabalham ou estudam frequentam centros de tempos livres ou participam apenas em algumas actividades de tempos livres, em regime aberto. No entanto, esta última modalidade de cuidados à criança está pouco difundida.

Os centros de tempos livres funcionam durante o período não lectivo ocupando as manhãs ou as tardes e as férias escolares. Para ir ao encontro das necessidades das famílias, estes centros estão abertos durante todo o ano e o seu horário de funcionamento diário pode variar mediante a disponibilidade dos pais.

De acordo com dados de 1999, cerca de 62 por cento das crianças com idades entre os seis e os nove anos e sete por cento das que têm entre os 10 e os 12 frequentavam os centros de tempos livres. A sua importância tem vindo a crescer uma vez que estes centros constituem um suplemento à escola, ajudando as crianças no seu desenvolvimento e promovendo tempos de lazer significativos. A sua estrita ligação à escola é, por isso, uma das preocupações dos decisores em matéria de política educativa.

Em alternativa aos centros educativos existe uma outra forma de cuidados para a infância, as designadas actividades de tempos livres em regime aberto. São dirigidas às crianças entre os 10 e os 12 anos, mas nesta faixa etária não estão suficientemente generalizadas pelo país. É uma falha em termos de oferta educativa presente em três quartos das autarquias do país.

Financiamento e organização

Cabe às autoridades locais a organização e implementação de qualquer uma das formas de cuidados para as crianças até aos 12 anos, onde se incluem os centros de tempos livres e as actividades de tempos livres. O governo central estipula uma verba para as autarquias disponibilizarem estas ofertas educativas. Aos pais é pedido o pagamento de uma propina estipulada de acordo com o rendimento do agregado familiar e o tempo de frequência da criança no centro.

Conteúdos recreativos

Brincar é algo reconhecido como fundamental para o desenvolvimento da criança, da sua imaginação e criatividade. De tal modo que certas brincadeiras que englobem a prática de jogos fazem parte do currículo nacional do ensino obrigatório. E são por isso estimuladas nos centros de tempos livres. As crianças são encorajadas a desenvolver as suas próprias actividades e interesses.

Como na Suécia muitos alunos são originários de outros países, cerca de 15 por cento das crianças cuja língua materna não é o sueco têm aulas da sua língua de origem nos centros de tempos livres. Estas aulas são ministradas por professores especializados em línguas. As restantes actividades são desenvolvidas por instrutores com formação na área da recreação. É condição de admissão para esta função a frequência de um curso pedagógico universitário com a duração de três anos cujos conteúdos focam métodos de ensino, desenvolvimento psicológico, sociologia da família e actividade criativa.

França Famílias organizam o tempo livre das crianças

Não existem em França actividades de enriquecimento curricular tal como estão definidas no sistema de ensino português. A educação desportiva, artística e a aprendizagem de uma língua estrangeira ou regional são áreas de aprendizagem que constam do programa curricular do ensino primário francês.

A diversificação das línguas vivas é um dos princípios de base do sistema educativo francês. Desde 2005 que os alunos aprendem obrigatoriamente uma língua estrangeira a partir do 2º ano do curso elementar (Cour élémentaire 2 ème anné – CE2) que corresponde, no sistema educativo português, ao 3º ano do 1º ciclo. Uma medida que a partir de 2007 se vai estender ao 1º ano do curso elementar (Cour élémentaire 1 ère anné CE1), que por sua vez equivale ao 2º ano do 1º ciclo em Portugal. A escolha da língua a aprender pela criança é deixada aos pais. O ensino da língua estrangeira está a cargo de professores especializados, contratados para o efeito, ou do professor da classe, se este possuir competências linguísticas válidas.

Horários lectivos

Numa semana de 26 horas lectivas, os alunos dedicam entre uma a duas horas ao estudo da língua e três horas à prática da educação desportiva. Os horários diários variam em função do carácter público ou privado das escolas. Mas de uma maneira geral, as crianças do ensino primário iniciam as aulas às 8h30 e terminam a jornada lectiva entre as 16h e as 17h. Esta diferença tem a ver com o facto de as escolas incluírem ou não nos seus horários aulas aos sábados de manhã. De notar ainda que a maior parte dos alunos no ensino primário não tem aulas à quarta-feira de tarde, uma medida que depende da política da escola.

Actividades extra

Numerosas escolas oferecem actividades extra-escolares depois das aulas ou a possibilidade de os alunos terem apoio ao estudo para a realização dos trabalhos para casa. Seja uma ou outra a escolha, as actividades são de carácter facultativo e desenvolvem-se até às 18h.

Acresce que os conteúdos destas actividades não seguem um programa, ficando ao critério da escola e do aluno o tipo de actividade em que estes podem ou não participar. A escola pode propor à criança a possibilidade de frequentar um clube de leitura ou praticar uma actividade desportiva. Tudo depende do que estiver previsto no designado “projecto de escola”.

As crianças que não desejam frequentar as actividades extra-escolares regressam a casa após o final das aulas. A responsabilidade da organização do tempo livre é deixada inteiramente às famílias.

Andreia Lobo



Senso comum, ética mínima, sobrevivência

Qualquer forma de sociabilidade – qualquer relação social – se apoia na partilha de um número mínimo de normas ou comportamentos tacitamente acordados, muito mais do que os expressos, legislados ou programados. Essa partilha implica formas de **comunicação** activa (“mobilização colectiva” mais ou menos subtil) entre os seres humanos, muitas das quais subentendidas ou não verbalizadas.

A “norma primeira” (para usar uma expressão redutora, pois não há nada de inicial de que todo o resto decorra) da sociabilidade parece ser a de uma forma qualquer de **reciprocidade**, ou seja, todo o indivíduo espera receber em troca do que dá, em maior ou menor grau, de formas muito diversas.

Não há nenhum acto desinteressado: desde o pagamento directo de um produto pelo seu preço no mercado de todos os dias (troca capitalista, com referência última ao dinheiro abstracto) até ao acto mais “generoso” de abdicção (espera de uma recompensa transcendente, por referência a um valor moral ou religioso abstracto).

É bem sabido quanto a **retórica** do desinteresse (nada compra a felicidade, a amizade não se agradece, não há nada que pague isso, há valores que estão acima de tudo, estou aqui para servir o país, etc.) é um **ecrã** (disfarce) para uma forma de vida centrada no interesse, ou melhor, de que o interesse é o próprio horizonte de desejo, a “parede última” (mesmo que etérea e movente) do sistema em que vivemos (“sistema” é um recurso retórico já muito usado, apenas para não cair aqui no desgastado conceito humanista de “natureza humana” a-histórica).

O melhor exemplo pode ser o amor (compaixão pelo próximo, companheirismo, amizade, amor familiar, amor apaixonado, etc.): envolvendo, como toda a acção humana, esquemas inconscientes e de desejo, trata-se de uma emoção/acção em que a determinada altura o ser se entrega totalmente com uma expectativa de retorno indefinida, mas que é incondicional e sobretudo especular: **ao dar-se, o ser deseja o desejo do outro**, deseja sentir que o outro o deseja com a mesma (ou equiparável) intensidade. Num certo sentido, nunca há encontro com esse mítico outro (projectão do eu): a sedução, por exemplo, é um processo auto-alimentado de reconfirmação do eu a si mesmo, de certificação de que se é desejável.

O objecto (último) de desejo (tem a ver com os fantasmas de cada um) é por definição inalcançável, para poder permanecer como tal. Substituímo-lo por pequenas aquisições diárias (compras, descobertas, escapadelas furtivas à rotina, pensamentos, investimentos de toda a espécie no eu), sabendo de antemão a (des)ilusão que daí advém. O **medo**, porém, de perdermos esse conforto (pela doença, pelo imprevisto) de nos mantermos como viciados consumidores (des)iludidos existe, é mesmo fundamental. Vício consiste em desejar ardentemente uma prática, mesmo sabendo conscientemente que ela é nociva ou até mortal: liga-se à necessidade de manter (“artificialmente”) um horizonte de **risco**, como forma de sustentar a pura previsibilidade ou colonização do futuro (o planeamento total é insuportável porque faz o sujeito sentir o que de facto é: um mero instrumento).

O que se dá e o que se recebe, apesar da ideologia capitalista, foge ao cálculo. É por isso impossível contabilizar racional e objectivamente se uma pessoa é

justa ou injusta em relação a mim, se me dá tanto quanto eu lhe dou, etc. A vida quotidiana permanentemente escapa às regras maquínicas dos economistas e gestores, abrindo a porta das possibilidades de um futuro diferente, que hoje sabemos não ser conquistável pela força, nem a curto prazo (nem ter uma configuração imaginável).

Num certo sentido, o que funciona mal na economia é a nossa esperança; talvez pudéssemos dizer isso de toda a sociedade: as suas disfunções (maiores ou menores) são os caminhos por onde passa a história, uma história diferente que, entre outras coisas, abre a ilusão do futuro. Por exemplo, as pessoas jogam na lotaria e noutras apostas não porque pensem ganhar o grande prémio (a probabilidade é mínima), mas para comprarem uns dias de sonho, de possibilidade de se encaixarem numa pequena fissura institucionalizada no bloqueio das suas vidas.

Os economistas sabem muito bem desta economia libidinal (a economia é num certo sentido a única ciência exacta, porque mexe com o valor supremo, o dinheiro; não pode haver enganar porque estes levam à perda e à extinção; daí que sejam os ricos a controlarem, por especialistas que têm, cada cêntimo que podem poupar), que ainda por cima alimenta a publicidade e embraia o mercado e o consumo; por isso as ciências sociais (de cujos resultados todos nos servimos, incluindo evidentemente o capital) são um permanente campo de construção/desconstrução, de luta política, de jogo.

As várias componentes da sociedade (desde o gestor de multinacional ao sem-abrigo) utilizam de modos diferentes e mais ou menos conscientes os resultados da **objectificação** (promovida por aquelas ciências) dos seres humanos no mundo do senso comum, da chamada vida prática, na acção corrente. Todos fazemos parte do mesmo sistema, alimentando-o até nas suas margens – ele é suficientemente poderoso (de momento) para abranger essas dilatações. Nunca estivemos tão conscientes da **ausência de externalidades** (perdemos o Grande Outro por excelência, Deus; ele passou a depender da minha opção íntima de crer nele), e é por isso também que a nossa época é **neo-barroca**: agita-se e dobra-se irrequieta dentro de um espaço fechado (apesar dos seus discursos históricos sobre a inovação, a aventura, o céu como limite, etc.).

As formas de sociabilidade instalam e reforçam cada dia algo de comum, que é volátil, fragmentário, fluido e dependente

dos contextos; mas sem essa comunidade mínima tácita (sempre em reforço e em desconstrução, em esforço, se quisermos, em desgaste de energia) a vida seria impossível.

Todas as pessoas pensam, e sabem, e sonham; têm é diferentes formas de o fazer, e diferente acesso aos chamados bens culturais, que permitem atingir níveis de verbalização e aumentar certos tipos estratégicos (no mundo de hoje) de auto-reflexividade, porque formais, abstractos, e portanto investíveis (como o dinheiro) em boas aplicações.

A mobilização de recursos, rápida, está ligada ao **poder**, no sentido que lhe deu Foucault, isto é, à capacidade de autonomia de cada um e de negociação de um espaço de actuação e de visibilidade, de inclusão, de auto-produção no campo social como “actor”, como sujeito e não como mero objecto. Muitas pessoas são de facto transformadas (aparentemente, pois todas tem algumas formas de resistência) em objectos, que se vendem (a sua capacidade de trabalho, por muito sofisticado que seja, dado situarmo-nos numa economia de signos, quer dizer, num capitalismo financeiro onde tudo se tornou volátil, metafísico) estando objectivamente impedidas na vida de todos os dias de se construir como elementos de disputa do campo social. É pela consciência desta situação que passa, hoje, entre múltiplos outros aspectos, a distinção entre direita e esquerda.

Muitos seres humanos, crescentemente, terminam como excluídos. Um excluído é um indivíduo a quem foi recusada (ou que recusou a ele próprio) a capacidade de sonhar poder intervir na comunidade, e em última análise que se sabe condenado à morte a prazo mais ou menos curto. As perdas assim obtidas (incluindo as resultantes de pandemias, do tráfico de drogas, de seres humanos, do crime) são de certo modo homeostáticas face ao cinismo do sistema: se todos os excluídos entrassem no “mercado de trabalho” este não poderia funcionar com as suas actuais regras depredadoras (dos seres, do ambiente, etc.). A exclusão funciona hoje como mecanismo homeostático, como as grandes guerras no passado: e mesmo assim, a população aumenta assustadoramente, tanto quanto a depredação de recursos do planeta e a concentração dos capitais.

O valor (mítico) dado por exemplo à poesia (“versão profana do texto santo”, nas palavras de Eduardo Lourenço, 2006) e, de uma maneira geral, a todas as formas de expressão estética ou de criatividade, liga-se à necessidade de **evasão** (tornada palavra de ordem) dos incluídos, que não suportam as rotinas disciplinares impostas pelos sistemas produtivos, pela complexidade dos protocolos e das regras a cumprir (exigindo atenção vigilante permanente) e pelas próprias normas repetitivas formais a que os sistemas religiosos tradicionais estão obrigados (sob pena de se desfazerem; não há transcendência sem ritos que a reforcem). Aqui entram como muito úteis as reflexões de um autor como M. de Certeau sobre a subtil resistência das pessoas na vida de todos os dias ao que lhes é imposto.



Também é evidente, à luz deste contexto de evasão e de mobilidade (as pessoas estão deslocadas de si mesmas, são nómadas dentro dum espaço cartografado e localizável, de que o telemóvel, mas também a internet são, por exemplo, elementos-fetiche paradigmáticos) a crescente importância do **turismo**, que se desmultiplicou em infindas variantes, como o resto do mercado. É o padrão dos tempos modernos: sob o pretexto do descanso ou do trabalho, da distração ou da crença, da própria relação afectiva ou de sociabilidade, a mobilidade, a viagem, a deslocação, o turismo, estão no centro de tudo, tornaram-se comportamento de massas.

Desloque-se para fazer o que gosta (lazer) ou o que precisa (emprego), fique em casa (teletrabalho, resolução de questões administrativas do cidadão via internet, comunicação e lazer, etc.) sempre que possa. Assim, entre os espaços da deslocação rápida (os não-lugares) e os espaços da domesticidade, vão-se erosionando as antigas formas de sociabilidade e tornando muito mais complexas, por vezes conflituais, titubeantes, modos alternativos, emergentes, sem as quais as pessoas não poderiam viver.

Claro que para muitos o entretenimento (cultura própria da sociedade de massas, que propugna o **hedonismo** mas onde as pessoas cada vez mais recorrem, se o puderem pagar, aos curandeiros psicológicos, desde os gurus aos psiquiatras) passa apenas pelas suas formas mais acessíveis e vulgares, sendo apanágio de uma minoria o consumo de produtos sofisticados, exóticos, que o mercado disponibiliza constantemente, numa combinatória que dá a ilusão de novidade. Nesse jogo entra a questão das distinções sociais, relacionada obviamente com o poder.

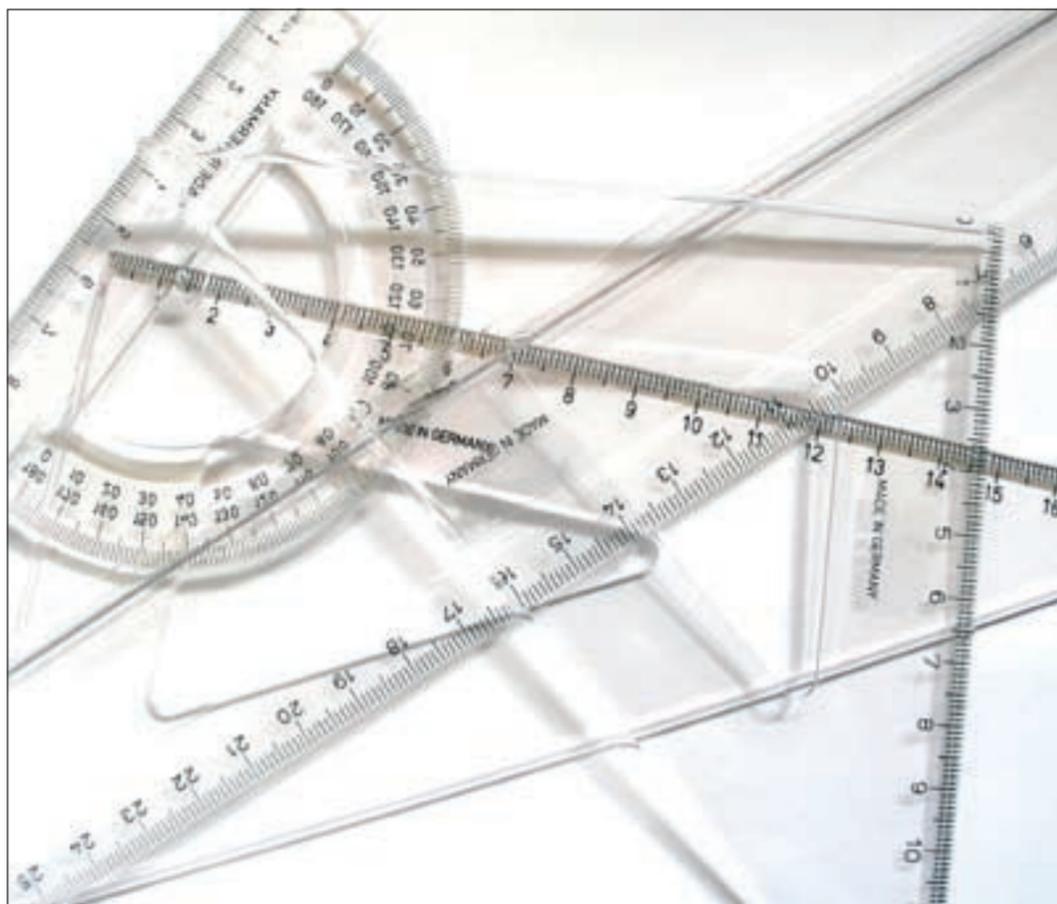
Como sempre aconteceu, os que têm mesmo poder são **invisíveis**, deslocam-se rapidamente e estão apartados do constrangimento das massas. Por isso aqueles que têm de se mostrar, de aparecer nos media, que precisam constantemente de ser vistos para existir (incluindo os políticos) provocam um sentimento de certa compaixão, são caricatos.

Na sociedade da imagem, o núcleo do poder não tem ícone, como sempre aconteceu: é irrepresentável, só se dá a ver por sinais, tem a estética do sublime, do divino (mas vê-nos a nós constantemente). Por isso até os grandes jogadores de futebol ou as estrelas de cinema ostentam o mesmo “glamour” das outras “modas”: estão destinados mais cedo ou mais tarde à reciclagem como figuras canonizadas, quer dizer, como património.

Vitor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras, Universidade do Porto

Verdades e conveniências e outras consequências



IE / FN

Foi noticiado em alguns órgãos da imprensa escrita a apresentação de estudos que apontam para a “selecção de alunos nas escolas públicas”; nessas notícias – a par de afirmações gerais atribuídas aos investigadores como “O sistema discrimina os alunos por escolas, por turmas e por vias de ensino”, factos amplamente documentados por estudos clássicos e recentes, nacionais e estrangeiros –, aparecem igualmente registados outros argumentos bem mais discutíveis do ponto de vista do conhecimento e da investigação disponíveis. Por exemplo, em relação à *fabricação* de turmas, atente-se na citação «O investigador afirma que a situação decorre muitas vezes de “interesses de professores, que querem os melhores alunos e poucos problemas, e da própria pressão dos pais, que querem o melhor para os filhos”. E são os encarregados de educação das classes médias, altas, “com melhor conhecimento do funcionamento das escolas, que têm essa capacidade de pressionar”»⁽¹⁾. Tomado à letra, este extracto da notícia recorda uma tira em que o *Calvin* procura desesperadamente ajustar os olhos para uma perspectiva linear que lhe permita ver o mundo sem os ângulos e as arestas incómodos dos cubistas⁽²⁾. Na verdade, se é incontestável que nas escolas têm lugar processos de *fabricação* de públicos e turmas, não é menos inegável que justificar a situação daquela forma lacunar equivale também a fabricar uma explicação *conveniente* travestida de investigação e conhecimento científicos. Entendamo-nos: não conheço (ainda) os estudos apresentados e tenho todos os motivos para pensar que são sérios, rigorosos, pertinentes, relevantes e comprometidos com exigentes parâmetros teórico-metodológicos e éticos. Outros trabalhos que conheço de investigadores mencionados na notícia em questão sustentam esta minha convicção e expectativa. Quanto à fiabilidade de certas notícias saídas na comunicação social, o caso é, às vezes, muito diferente e preocupante. O que quero aqui discutir é a difusão pública irresponsável de meias-verdades e ideias truncadas, como algumas das que atrás se referem, que incitam a explicações simplistas, deficientes e erradas. O facilitismo e a preguiça na compreensão do mundo real, para além de interessados, têm um alto preço em dramáticos erros, tremendas injustiças e abomináveis tragédias que todos os dias nos entram pela casa dentro. Vemos, ouvimos e lemos....

Desde 2000 que estudo individualmente e participo em equipas que têm investigado esses processos de *fabricação* de públicos, de agrupamentos de alunos, de resultados, de percursos escolares, de desigualdades. E, sem dúvida, há actores individuais e colectivos aí envolvidos e actuando nesses sentidos. Agora, o que esses estudos têm também mostrado, como suponho que acontecerá com aqueles agora apresentados e noticiados, é que essas opções, essas acções não ocorrem num vazio social, como é óbvio. Elas acontecem numa sociedade que efectiva certas opções culturais e não outras; que verifica determinadas relações de poder; que favorece algumas classes e categorias sociais. Por exemplo, aquelas acções e opções têm lugar num quadro de refluxo do processo de democratização do sistema de ensino: esta não é agora vista como uma prioridade e uma promessa ainda imperfeitamente realizadas, mas como devendo ser *disciplinada* (contrariada, diriam eles) pelo retorno aos exames, pela perseguição dos palmarés e pódios (que premeiam resultados, de preferência calculados com umas simples e honestas contas de somar e dividir, sem olhar a complicados processos e meios).

Então, aquela *fabricação*, de públicos, de agrupamentos de alunos, de resultados, de percursos escolares, de desigualdades, tem como rosto mais visível os seus actores mais próximos (ainda que porventura não sejam os mais ou únicos determinantes, não sendo também irrelevantes): escolas, professores e pais. No entanto, essa *fabricação* depende das escolhas e projectos sociais, que afirmam e efectivam a educação comum para todos ou, ao invés, adoptam uma *escola de geometria variável*, que funciona segundo o lema: a cada um o seu lugar (em português popular, “cada macaco em seu galho”) e apurem-se os “melhores”; que entronizam a solidariedade e a justiça ou a competitividade e a concorrência; que criam e alimentam preconceitos em

relação ao *outro*, seja ele quem for; que, em tempos de escassez, fazem dos pais e mães melhor posicionados uns animais ferozes que procuram abocanhar muitos e os melhores bocados para os seus filhos.

A *fabricação* de que falamos depende ainda das políticas educativas (do retorno e destaque aos exames; das funções atribuídas a estes – filtrar quem acede ao nível curricular ou de ensino seguinte; da *diversificação hierarquizante* e exacerbada de vias e cursos; da alocação do conhecimento técnico, tecnológico e prático a percursos destinados aos malogrados na escola; da fetichização e prioridade aos *resultados* em prejuízo das *necessidades* dos alunos; da liberalização das matrículas desamparada de mecanismos reguladores; dos critérios (que são opções político-educativas) indicados pela tutela para regular as matrículas, a formação de turmas, a atribuição de professores.

Esta particular *fabricação* depende ainda da miscigenação ou segregação das populações e dos territórios: a guetização é, antes de mais, social, política, territorial e também escolar. É ainda importante o tipo de regulação local, partilhada, entre outros, por Direcções Regionais, Coordenações de Área Educativa e escolas. Aquela pode ser mais comprometida com um certo equilíbrio na distribuição de factores favoráveis e das dificuldades ou mais voltada para a concentração polarizada de vantagens e desvantagens, frequentemente mascarada de excelência ou desqualificação e de mérito ou opróbrio (das escolas, dos professores, dos alunos), conforme os casos; essa *fabricação* tem a ver ainda com opções profissionais, modelos de profissionalidade, condições de exercício do trabalho docente, opções e modelos pedagógicos.

Investigações desenvolvidas recentemente têm-nos mostrado “um incerto retrato multifacetado” de escolas e professores, presos em dilemas “entre o ideal educativo e a realidade incontornável”, “entre o posicionamento e a personalização” que a escola é chamada a assumir face aos seus alunos. A *performatividade e a diversidade* são os termos de uma equação que escolas e professores devem resolver e para a qual constroem respostas, como a *escola exigente* que estudámos; aqui, o “ensino orientado para o exame” associava-se a “uma prática docente dividida entre convicções e resultados”, “uma experiência juvenil cindida entre a cooperação e a humilhação”, “uma cultura da performatividade competitiva, de que fazem parte o império da nota, a obstinação do desempenho, o imperativo dos resultados, a obsessão da competição, a corrosão ética, a degradação da convivialidade, a adulteração da vida”.

Alguns trabalhos apontam que, “Confrontadas com a necessidade de gerir a diversidade de públicos, e num contexto marcado pelas escassez de recursos e pelas teias burocráticas que enleiam a sua acção, as escolas têm de encontrar modos de “equilibrar” a prossecução do *interesse geral* e a resposta às crescentes pretensões e reivindicações particulares de segmentos cada vez mais significativos de encarregados de educação. Estes, por sua vez, através das várias escolhas que protagonizam (de cursos, de escolas, de turmas, de opções e até de professores) e dos investimentos paralelos que realizam numa grande panóplia de produtos e serviços (por exemplo em “explicações”), procuram garantir o acesso privilegiado àqueles bens escassos” (3).

Outros estudos ainda vêm “salientando a *negociação* e a construção de *compromissos* entre solicitações, critérios, interesses e actores, a *diversidade de configurações* entre e até intra escolas, a natureza precária e por demais desequilibrada destes compromissos, frequentemente trilhando sinuosas vias de direccionamento de vantagens cumulativas procurando dar o melhor aos melhores, fazendo o possível por todos, numa acentuada orientação meritocrática, indisfarçavelmente cúmplice de um certo *darwinismo* social impulsionado por opções sociais e culturais que recentemente vincaram clivagens existentes de poder e recursos” (4).

A lista é longa, porque o que os diversos estudos (incluindo aqueles em que participamos) mostram é que a *fabricação* de públicos, turmas, resultados, (des)vantagens e desigualdades escolares envolve uma rede densa de processos e factores sociais. A não consideração destes tem vindo a desembocar em indigentes ideias simples como aquela da Ministra da Educação, posteriormente desmentida, que terá publicamente atribuído a responsabilidade pelo insucesso escolar aos professores. Surpreendente candura vinda de uma socióloga!...

Aquela teia de processos, factores e actores, individuais e colectivos, exige um conhecimento global e detalhado para que seja possível desenredar linhas de acção que não se limitem a indicar culpados convenientes, os *malandros do costume*, ainda que estes pareçam postos a jeito. A difusão e eco públicos da investigação científica são hoje elementos estruturantes do nosso viver colectivo e *reflexivo* (5); quando tal se reduz à disseminação de um conhecimento de *conveniência*, o que fica é sempre um conhecimento pobre que não passa de um pobre conhecimento do ponto de vista da sua relevância educativa e social.

(E se quisermos ainda alargar a conversa sobre o que tem isto tudo a ver com democracia e cidadania podemos sempre regressar ao ensaio sobre a lucidez do Saramago... está tudo lá...)

Fátima Antunes

Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

NOTAS

- 1) Jornal *Público*, edição de 7 de Dezembro de 2006, p. 22.
- 2) Jornal *Público*, edição de 6 de Junho de 2004, p. 63.
- 3) Fátima Antunes & Virgínio Sá (2006a). *Estado, escolas, famílias: públicos escolares e regulação da educação. Uma discussão exploratória*. In Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro, “Globalização e desigualdades: os desafios curriculares”. Braga: Universidade do Minho/IEP/CIED (edição em CD-ROM).
- 4) Fátima Antunes & Virgínio Sá (2006b). *Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos. A distribuição dos professores pelas diversas categorias de alunos* (texto policopiado).
- 5) Anthony Giddens (1990). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.

OUTRAS PUBLICAÇÕES E ESTUDOS REFERENCIADOS:

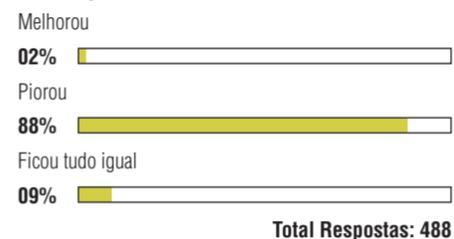
- Fátima Antunes (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho (caps. 5 e 6).
- Fátima Antunes (2006). *Facetas de democratização: uma escola exigente*. In Luíza Cortesão & António Magalhães, “Excelência académica e escola para todos (EXACET)”, relatório de investigação apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian (documento policopiado).
- Virgínio Sá & Fátima Antunes (2006). *Públicos e (des)vantagens em educação: algumas práticas das escolas e das famílias*. Comunicação apresentada ao II Colóquio de Sociologia da Educação e Administração Educacional, “Educação, Diversidades, Cidadanias”. Braga, 29 e 30 de Novembro de 2006.
- Jornal *Público*, edição de 6 de Junho de 2004, p. 63.
- Jornal *Público*, edição de 7 de Dezembro de 2006, p. 22.

■ Inquérito online

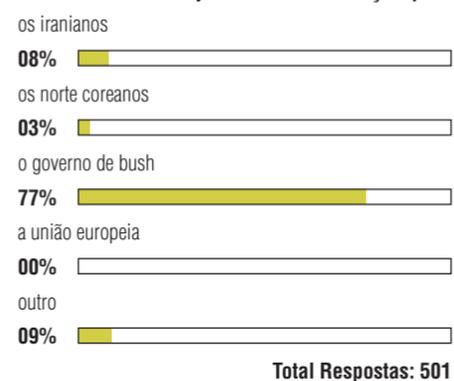
Em 2007, globalmente, os povos do mundo vão ter um ano:



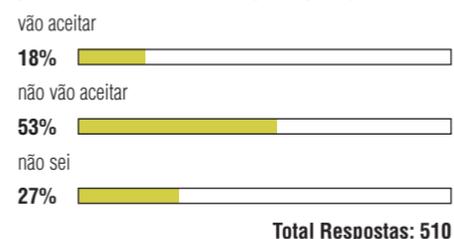
A invasão do Iraque melhorou a democracia e a segurança mundial?



Quem se constitui hoje como maior ameaça à paz?



Em 2007 os professores portugueses vão aceitar pacificamente o estatuto imposto pelo governo?

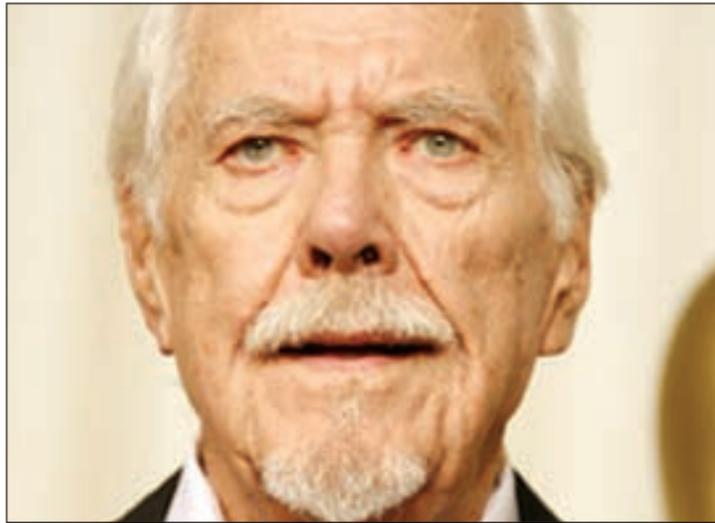


PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos
20%

Livraria on-line
<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Oferta: portes por envio à cobrança



Robert Altman "Pursuit of the imperfect moment"

Robert Altman: o verdadeiro "Maverick"

O sucesso em Hollywood chegou tarde para o realizador americano Robert Altman, que morreu recentemente com 81 anos de idade. Quando se tornou celebridade aos 45 anos, já tinha assumido o seu papel: o velho enorme, conflituoso e caprichoso. Era comparado com Fellini, Wells e Stroheim, enquanto criador de um universo cinematográfico próprio. Como os dois últimos, conheceu declínio e glória, mas ao contrário deles, teve o pragmatismo suficiente que lhe permitiu continuar, e mais do que uma vez voltar à superfície triunfalmente.

O actor Elliott Gould comparou-o ao General Custer: "Ele parecia sempre perto de uma espécie de eterna derrota". Altman caminhou muitas vezes para a derrota, mas os observadores da sua carreira sabiam que um falhanço pressagiava normalmente um regresso triunfal.

Nasceu em Kansas City, Missouri, numa família de origens Anglo-Germano-Irlandesas, e com um "background" que ele próprio descreveu como "católico renegado". O pai, mediador de seguros, era um jogador inveterado. Altman cresceu na companhia de duas irmãs, a mãe e uma avó. Em 1941 entrou para a Academia militar de Lexington, Missouri, e alistou-se na Força Aérea Americana, onde foi piloto de B-24s.

Depois da guerra passou algum tempo em Nova Iorque, tentando tornar-se escritor, compositor e actor. Abriu brevemente um negócio de tatuagem para cães. A longa aprendizagem de cinema começou quando regressou a Kansas City e fez perto de 60 filmes publicitários. Em 1953 fez a sua primeira incursão na televisão na série "Pulse of the City". Nesse mesmo ano, realizou a sua primeira longa-metragem, "The Delinquents", seguida, em 1957, pelo documentário "The James Dean Story", que lhe trouxe o primeiro sucesso. Passou 6 anos na televisão, em séries que incluem por exemplo "Bonanza". Aqui evoluiu para um estilo mais criativo e para os primeiros conflitos com os produtores. Foi despedido da série "Combat", por ter incluído um argumento pacifista, e, posteriormente, causou escândalo na série "Bus Stop", que foi considerada conter violência demasiado explícita.

Altman regressou ao cinema em 1967, com o *space drama*, "Countdown" e o thriller psicológico "That Cold Day in the Park" (1969). Então aceitou dirigir "M.A.S.H." (1970), uma sátira de guerra que tinha sido recusada por 15 realizadores, passada num hospital de guerra durante a guerra da Coreia, que foi o seu maior sucesso comercial e marcou o seu estilo e atitude com o seu discurso corrosivo para com as instituições americanas, o seu humor e elementos de misogénia.

O seu estilo próximo da improvisação trouxe-lhe conflitos constantes com os actores principais, Donald Sutherland e Elliott Gould, que recusavam aquilo a que chamavam uma "aproximação anárquica". Gould mais tarde admitiu que não tinha compreendido a "perseguição do momento imperfeito" de Altman. O filme, que custou 3 milhões de dólares, deu à Fox 40 milhões e a Altman a Palma d'Ouro de Cannes.

Em 1975, rodou "Nashville" uma visão panorâmica da capital da música country, com 12 protagonistas - políticos, cantores, jornalistas... Foi recebido, como muitos filmes de Altman, como uma alegoria dos *States*, mas pode também ser considerado como um ataque a Hollywood e aos sonhos que instila nos seus consumidores. Raros filmes do *mainstream* de Hollywood desafiaram tão corajosamente os limites da narrativa, com Altman a tentar dar a impressão de que as coisas aconteciam por si. Os actores foram encorajados a desenvolver as suas cenas, e mesmo a escrever as suas próprias canções. Altman, mais tarde, confessou que estava a "tentar pintar um mural no qual os cavalos se movessem", mas também referiu que embora parecesse que o filme acontecia, tudo acontecia sempre de uma forma controlada.

Depois de alguns *flops* regressou em 1992 com "The Player". Tal como com "M.A.S.H.", Altman fez um êxito de um argumento que tinha sido recusado por vários realizadores; recheado de *private jokes* e *cameos* de estrelas, "The Player" foi entusiasticamente recebido pela comunidade de Hollywood, com a sua vaidade lisonjeada mesmo de uma forma um pouco escabrosa.

Seguiu-se "Short Cuts" (1993) adaptando Raymond Carver, um conjunto de comédias e tragédias passadas em Los Angeles. O filme foi, sem dúvida, o mais exigente para os espectadores dos anos 90. O seu estilo ácido, a raiar por vezes a crueldade, levou Altman a aproximar-se dos seus filmes da década de 70.

As mudanças de sorte durante a sua carreira deram-lhe uma espécie de fama quixotesca. Contribuiu muito para os seus problemas, não apenas pelo seu individualismo e candura, mas também pelo vício do jogo herdado do seu pai. Era um bebedor sazonal - "Não bebo enquanto trabalho," disse, "mas trabalho muito enquanto bebo"- e mulhengo, embora o seu casamento com a sua terceira mulher, Kathryn Reed, desde 1958 fosse considerado dos mais longos do mundo do cinema.

Altman foi sempre relutante em identificar as suas influências e é difícil ver quais os realizadores em que deixou a marca do seu estilo. Talvez Alan Rudolph. É difícil alguém fazer à Altman, pois o seu estilo é mais devido à atitude do que com o que se passa realmente no écran.

Alguém disse que Altman foi "louvado pelo falhanço e oprimido pelo sucesso", o que talvez permita explicar os seus movimentos inexplicáveis e a leitura idiossincrática da sua carreira - defendeu sempre "Pret-à-Porter" e desdenhou "The Player" como um *fake film*.

Kael disse: "A arte de Altman, como a de Fred Astaire, é a grande arte americana de fazer parecer fácil o que é impossível".

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo

NOTA: Tenho uma dívida de gratidão enorme para com Altman, pois graças a ele descobri um músico e um álbum. Bill Evans, "You must believe in Spring", inclui o tema de "M.A.S.H.". Se não o conhecerem, corram a ouvi-lo.

DESIGUALDADE É CRIME

Dois por cento da Humanidade detém metade da riqueza do planeta

De acordo com um estudo divulgado pelas Nações Unidas, dois por cento da Humanidade é detentora de praticamente metade da riqueza mundial ao passo que metade da população mundial não detém mais do que um por cento desse património. Este é um gigantesco fosso existente no mundo entre os mais ricos e os mais pobres.

Um património financeiro pessoal de 2200 dólares ou mais permite a um indivíduo fazer parte dos 50 por cento de mais ricos do mundo; 61 mil dólares chegam para fazer parte dos 10 por cento mais abastados e meio milhão de dólares faz alguém aceder ao clube do um por cento super-privilegiado do planeta.

"As desigualdades patrimoniais são ainda maiores do que as desigualdades de rendimento", referiu a propósito das conclusões deste estudo Anthony Shorrocks, director do Instituto Mundial de Pesquisa sobre a Economia do Desenvolvimento da Universidade das Nações Unidas (UNU-WIDER), localizada em Helsínquia.

O estudo confirmou a concentração da riqueza nos países mais desenvolvidos: um quarto dos 10 por cento de pessoas mais ricas vive nos Estados Unidos, 20 por cento no Japão, 8 por cento na Alemanha, 7 por cento em Itália, 6 por cento na Grã-Bretanha e 4 por cento em França e Espanha.

RC/ Fonte: AFP

■ Em voz alta

Estudo da ONU revela forte apoio à igualdade de género nos países árabes

Segundo um estudo recentemente divulgado pelas Nações Unidas, existe em alguns países árabes um forte apoio à ideia de maior igualdade entre homens e mulheres. O inquérito, conduzido pela ONU no Egipto, Jordânia, Líbano e Marrocos no âmbito do "Relatório sobre Desenvolvimento Humano no Mundo Árabe", revela que 98 por cento dos inquiridos estão de acordo que as mulheres tenham direito ao acesso à educação até ao ensino superior, um resultado tanto mais surpreendente quando os países árabes possuem as menores taxas do mundo de presença feminina no ensino secundário.

Além disso, 91 por cento afirma que as mulheres deveriam ter o mesmo direito a trabalhar que os homens e 91 por cento reconhece o direito das mulheres à propriedade e à possibilidade de elas possuírem e gerirem projectos económicos. A ampla maioria (95%) concorda que as mulheres devem poder escolher o marido e condena em uníssono (97%) o abuso físico ou psicológico sobre elas.

No entanto, a pressão da sociedade tradicional fica mais patente em temas como a poligamia, o casamento, a mistura entre homens e mulheres na sociedade e o uso do véu (hijab).

A maioria dos entrevistados em todos os países discordou da poligamia: 62 por cento em Marrocos e 90 por cento no Líbano, com as mulheres a mostrarem-se mais contrárias a esta prática do que os homens. A opinião sobre o véu islâmico também divide os inquiridos. De um modo geral, cerca de metade disse que as mulheres deveriam usar o "hijab" apenas se quisessem, mas entre 43 por cento e 50 por cento no Egipto, Jordânia e Marrocos afirmam que as mulheres deveriam ser obrigadas a usá-lo.

As maiores diferenças de opinião entre nações surgiram sobre os direitos políticos das mulheres, com o Egipto e o Líbano a mostrarem as posições mais liberais.

Nestes dois países, a ideia de participação das mulheres em cargos de responsabilidade política recebeu o apoio de 79 e 76 por cento, respectivamente. Quando questionados sobre a hipótese de uma mulher exercer o cargo de chefe de Estado, as opiniões foram diferentes. Um total de 72 por cento de egípcios e 59 por cento dos jordanos disseram-se contrários à ideia, contra 40 por cento de marroquinos e apenas 17,5 por cento de libaneses. Apesar disso, 62 por cento reconhece que as mulheres têm um desempenho semelhante ou até superior aos homens em posições de liderança.

Na esfera política, a maior parte dos estados árabes – à excepção da região do golfo – concederam o direito de voto às mulheres nas décadas de 50 e 60, e em alguns elas exercem cargos ministeriais. No entanto, a média de mulheres parlamentares não ultrapassa ainda em média os 10 por cento, a menor percentagem mundial nesta matéria.

RC/ Fonte: AFP

Ecologia pedagógica [I]



IE / FN

1. Formação holística

Muitos dos métodos de autodesenvolvimento apontam no sentido de estimular a consciência sensorial e articular o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito para uma educação artística que ligue actividade motora com actividade intelectual. A arte, em geral, (movimento rítmico, pintura, modelagem e desenho) ajuda à nova abordagem criativa que é relacional e convivial, opondo-se à separação entre emoção e inteligência. Vejam-se os trabalhos de Johan van Lengen⁽¹⁾ no TIBÁ, Brasil, onde uma formação sistemática tem vindo a ser feita dentro desta metodologia pedagógica. Veja-se ainda na Alemanha, na Universidade Allanus e na Suécia, em Jarna, bem assim como na Suíça, em Dornach, como sob o impulso da pedagogia de R. Steiner⁽²⁾ se promove a formação transdisciplinar e uma metodologia artística veiculada pela prática de euritmia, pintura, música, teatro e arte da palavra. Muitas destas experiências pedagógicas ou outras similares, tinham vindo a ser experimentadas desde os anos dez-vinte em várias escolas:

No Instituto Dalcroze, na Alemanha, na cidade-jardim de Hellerau, construída pelo arquitecto H. Tessenow, Emile Jacques-Dalcroze pôs em prática um ensino em que música, luz e dança rítmica funcionavam como uma formação preliminar à "gesamtkunstwerk" [obra de arte total];

Nos vários institutos pedagógicos, ligados ao movimento da vanguarda soviética⁽³⁾, Vkhutemas entre outros, promoveu cursos para arquitectos, designers e artistas em que pintores, homens de teatro e sociólogos se preocuparam com uma didáctica global nessa formação. Alexandre Rodchenko, Melnikov, Lissisnysky, M. Guinzburg no design e na teoria das cores e as ideias de teatro e exercícios de biomecânica ligadas aos trabalhos de Mayer Hold.

Na Bauhaus⁽⁴⁾, Alemanha, fundada por W. Gropius, o "workurs", sob a orientação de J. Itten, baseava-se numa formação polivalente e artística. Este curso propedêutico foi evoluindo ao longo da vida da Bauhaus e nele se inseriram M. Naguy, Albers, etc. Em Taliesin, E.U.A., Frank Lloyd Wright e Olgivanna, sob o impulso dos "trabalhos" de Gurdjieff, promoveram também uma formação deste tipo. O teatro, o trabalho agrícola e a construção manual de protótipos eram algumas das tarefas de formação.

As investigações de Damásio, Goleman e David S. Schreiber⁽⁵⁾ retomam investiga-

ções científicas sobre outras práticas já antigas e intuitivamente ensaiadas por muitos pedagogos e correntes espirituais. A inteligência emocional está a dar passos para essa génese de um pensamento orgânico.

2. Biomimetismo

Por outro lado muitos trabalhos têm sido feitos no sentido de se investigarem "modelos" úteis à humanidade a partir de modelos naturais. A biónica ou o biomimetismo são assim metodologias cada vez mais utilizadas por investigadores e designers. Observando as soluções encontradas pela natureza, podemos também aprender a lógica interna das formas. Essa atitude encontra-se em Leonardo da Vinci quando procurou no voo dos pássaros a solução para as máquinas de voar. Também em Goethe encontramos a tentativa de descobrir a lógica interna da natureza com o estudo da metamorfose das plantas.

3. Prospectiva e visualização

Outra metodologia em que se procura ter uma atitude futuroscópica é a prospectiva. Apresenta riscos quando é uma pura transposição mecânica de etapas do passado no futuro. É que muitas vezes o futuro não advém duma evolução linear e gradualista. As rupturas, as multiplicidades de cenários e sobretudo uma interpretação viva e orgânica do presente permite decifrar os sinais do futuro, que já estão presentes.

O estudo atento desses sinais engendra utopias concretas e permite a visualização aproximada do devir futurante.

Dieter Magnus⁽⁶⁾ realizou um método de abordagem sensível para o urbanismo e o paisagismo tornando visível, duma forma imagética, cenários possíveis de um lugar real. Através de fotomontagens ou de pinturas criam-se outras realidades possíveis dos sítios, antevêm-se outras imagens possíveis dum devir desejável, uma metodologia que pode tornar-se participada pois graças a este procedimento criativo, podem-se comparar múltiplas "imagens-desejo". Com esta metodologia, além de se visualizar o objectivo final que se pretende, podem-se visualizar ainda as etapas para a sua concretização, mostrando o faseamento, no tempo, da obra a executar.

Jacinto Rodrigues

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

1) Johan van Lengen, "Manual do Arquitecto Descalço", Ed. Tibá e Papéis e Cópias, Brasil, 1996

2) Jacinto Rodrigues, "Arte e Arquitectura em R. Steiner", Ed. Civilização, Porto, 1990

3) Jacinto Rodrigues, "Urbanismo e Revolução", Ed. Afrontamento, Porto, 1976

4) Jacinto Rodrigues, "A Bauhaus e o Ensino Artístico", Ed. Presença, Lisboa, 1989

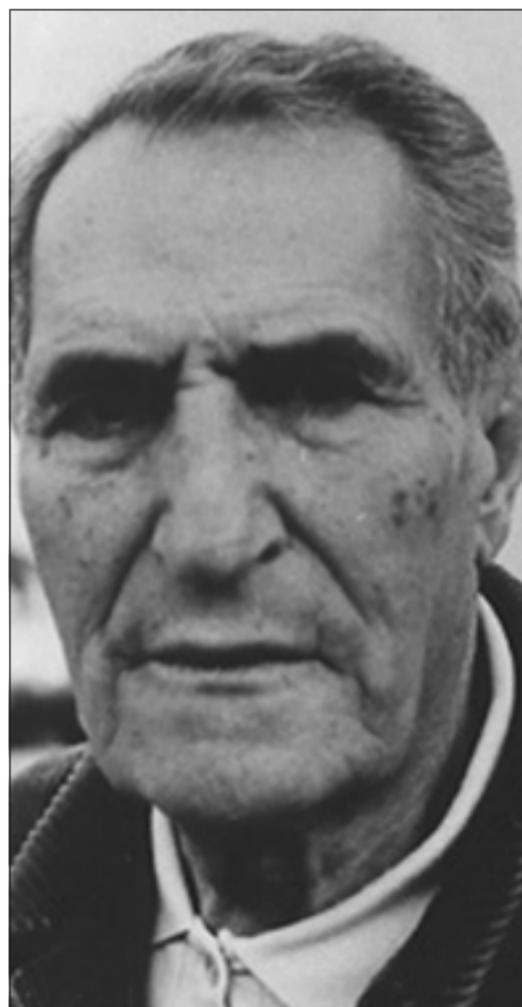
5) David Servan-Schreiber, "Curar", Ed. D. Quixote, Lisboa, 2004

6) Dieter Magnus, "Kunst & Natur Landschaften", Ed. Goethe Institut e Unesco, 1992

Nota: A segunda parte deste texto publica-se no próximo número

Centenário do nascimento de Miguel Torga

(1907-2007)



IE / FN

Na passagem do centenário de nascimento do autor de *Os Bichos*, não posso deixar de evocar a satisfação pessoal sentida na altura de receber o “Prémio Literário Miguel/ Torga / Município de Coimbra” que em 1994 foi atribuído ao meu livro *Mar de Palha*, quando Torga ainda estava vivo e a tempo de publicar o último volume do seu *Diário*, que fechou uma vasta obra literária construída em mais de sessenta anos e que é, sem dúvida, uma das mais fecundas e exemplares do século vinte português.

Nascido em São Martinho de Anta (Vila Real), muito cedo Miguel Torga se radicou em Coimbra depois de uma breve passagem com consultório médico em Leiria, e o facto de se fixar na Lusa Atenas depressa o fez ligar-se aos grupos literários da cidade e embarcar depois na aventura do movimento da Presença, de que foi um dos fundadores e um dos mais entusiastas defensores, sem esquecer as raízes do berço transmontano tão patente na sua obra poética e, sobretudo na prosa de ficção.

De facto, o sentido telúrico de toda a obra torguiana, associado a uma visão humaníssima da vida e do mundo e na linha de efabulação narrativa e ficcional do conto tradicional português, como por exemplo em *Contos da Montanha*, *Vindima* ou *O Senhor Ventura*, tudo serviu para consolidar essa alargada obra literária, marcada por um humanismo existencial e panteísta sempre presente nos seus livros ou por um “desespero humanista”, como em tempos observou Eduardo Lourenço, por ser essa uma das vertentes mais expressivas de toda a obra de Torga.

Neste modo próprio de evocar os cem anos de nascimento do autor de *A Criação do Mundo*, podemos ainda lembrar como declarou numa das páginas do último *Diário*, que tudo aquilo que escreveu, terá sempre de passar por dentro de si, por não saber estar na literatura de outro jeito nem a entender despida ou des-

pojada de sangue e nervos e não haver nisto nada de exagero. E, ainda na lembrança de Torga, a quem o Pai oferecera um cavaquinho na altura em que ficou “distinto” no exame de 4^a.classe, dizer que muitas são as suas personagens que entoam outra música vital no modo de afirmação pessoal ou na certeza de nunca esquecerem as suas profundas raízes.

Mas relembro ainda que em 1996 voltei a estar bem perto do autor de *Poemas Ibéricos* quando pela segunda vez recebi o prémio literário que tem o seu nome pelo livro *Crónica de Damião*, onde recuperei a memória viva de Damião de Góis, o grande humanista do nosso Quinhentismo e nas palavras que então pronunciei em Coimbra não deixei então de evocar a memória deste grande escritor; Cidadão do Mundo e um exemplo vertical de quem na vida e na literatura soube consolidar a sua obra literária.

Por último, salientar ainda que, tal como Torga declarou no *Diário*, sempre ele se expôs nas montras timidamente, como um culpado contrito, quase a pedir desculpa aos ocasionais leitores do seu atrevimento, mas sempre ufano e seguro da própria vocação, nada mais pretendeu do que cumpri-la, “e ser humilde e livremente um fala-só que falasse por muitos”. Mas sabemos hoje que a sua obra literária está viva e ainda fala connosco em muitas das suas histórias e poemas. depois de ter partido desta vida há poucos anos e na confirmada atitude de assim se ter cumprido nos cem anos que agora passam sobre o nascimento de Miguel Torga.

E, sempre na forma de saber em plena consciência e na nobilíssima visão de Mário Cesariny na hora da sua morte recente, que

Afinal o que importa não é a literatura nem a crítica de arte nem a câmara escura

Que afinal o que importa não é haver gente com fome

porque assim como assim ainda há muita gente que come.

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário, Vila Nova de Gaia

Governo de São Tomé e Príncipe ratifica tratado sobre acordo ortográfico

São Tomé e Príncipe é o terceiro país, depois do Brasil e Cabo Verde, a ratificar o tratado sobre o acordo ortográfico previsto na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), informou uma fonte do governo brasileiro à AFP.

“Segundo o protocolo, com a assinatura de três países, o acordo entra em vigor. Ele destina-se, principalmente, a unificar o português e a facilitar a edição de livros na CPLP”, referiu o ministro-conselheiro do Ministério Brasileiro das Relações Exteriores, Jorge Kadri, destacando que o Brasil “foi o primeiro a ratificar o acordo”.

O ministro angolano da Educação, António Burity da Silva Neto, declarou à AFP que o seu país também “está prestes a ratificar o tratado sobre o acordo ortográ-

fico”. “Também fizemos intercâmbios ao nível da literatura”: os autores da CPLP serão ensinados nas escolas de diferentes países-membros”, acrescentou o ministro. O conselheiro cultural da embaixada de Portugal em Brasília, Adriano Jordão, disse que o seu país ainda não ratificou o tratado por “questões jurídicas”. “Portugal contesta que o acordo possa entrar em vigor apenas com a assinatura de três países em oito”, explicou.

Oliveira Neto, presidente do IILP, cuja sede fica na cidade da Praia [Cabo Verde], disse que a CPLP “continua a lutar para que a Língua Portuguesa, a quinta mais falada do mundo [mais de 230 milhões de pessoas], se torne uma das línguas oficiais das Nações Unidas”.

JPS/ Fonte: AFP

■ Trigo limpo

Milícias apoiadas pela polícia actuam nas favelas do Rio de Janeiro

De acordo com um relatório recentemente divulgado pelo jornal diário brasileiro "O Globo", um número crescente de favelas do Rio de Janeiro estão a ser controladas por milícias que recebem o apoio das forças de segurança públicas para combater os narcotraficantes locais.

A notícia do Globo, que se baseia num documento interno produzido pela autarquia desta cidade, afirma que esta espécie de polícia paralela é formada por membros no activo e na reserva de forças de segurança, bombeiros, guardas prisionais, vigilantes e mesmo antigos elementos de grupos de extermínio, contando com o apoio de líderes comunitários e de partidos políticos. Citando dados da Secretaria de Segurança Pública do Rio de Janeiro, as referidas milícias aumentaram o controlo de 42 para 92 favelas nos últimos vinte meses.

"Os habitantes das favelas dirão que não trocam estes lugares por nenhuma outra, porque vivem em segurança e dormem com as janelas abertas", disse a inspectora de Departamento de Combate aos Narcóticos da Polícia Civil brasileira, Marina Maggessi. Esta responsável, uma reconhecida figura no combate ao crime, eleita deputada federal em Outubro do ano passado, afirmou também que apesar de não defender as milícias considera ser necessário "analisar este fenómeno do ponto de vista dos habitantes das favelas". Afinal, trata-se de uma escolha entre "o mal e o pior". Uma recente investigação divulgada pelo Instituto Brasileiro de Inovação em Saúde Social (IBISS) indicou que mais de 8500 menores entre os 8 e os 18 anos estão armados e trabalham para narcotraficantes em 379 pontos de venda de drogas nas 235 principais favelas do Rio de Janeiro (de um total aproximado de seiscentas). Oitenta por cento destes jovens morrem antes de atingir os 21 anos, baleados pela polícia ou por elementos de bandos rivais.

A mesma investigação mostrou ainda que nas 235 favelas referenciadas existem 16.400 jovens empregues directamente no tráfico de droga, cumprindo a função de "olheiros" – prevenindo sobre a chegada da polícia ou de grupos rivais – "soldados", correios de droga ou traficantes. A participação de menores neste negócio aumentou 27,5 por cento desde 2002, sublinha o IBISS, referindo ainda que os traficantes são, desde há quatro anos, "o principal empregador dos jovens entre os 16 e os 18 anos" no Rio de Janeiro.

Entre estes jovens, o número de raparigas passou de 12,5 para 15,5 por cento. Os menores que trabalham como soldados representam o dobro dos efectivos dos três batalhões de polícia destacados na zona sul da cidade (Botafogo, Copacabana e Leblon), refere o documento.

RC/ Fonte: AFP

O "espírito europeu" e os outros

Quem leu o discurso, que o semanário EXPRESSO publicou, proferido por Durão Barroso numa conferência realizada, no passado mês de Novembro, em Berlim, sob a égide da Comissão Europeia, haveria de compreender as reservas levantadas por alguns dos seus pares, que entendiam não ser adequado ao Presidente falar da "dimensão cultural" da Europa, área em que a Comissão, segundo eles, tinha reduzida competência.

Na verdade, se já o título do discurso – "Uma Alma para a Europa" – abria a porta à controvérsia, num momento em que se questiona a entrada plena da Turquia, defender que os valores do "espírito europeu" – ditos da liberdade, do humanismo e da tolerância – não são negociáveis, era o mesmo que dizer "não" e em voz alta (palavras de Barroso) à candidatura do que seria o país mais populoso da União Europeia, tendo apenas uma pequeníssima parcela do território inserida no continente europeu e possuindo uma matriz cultural predominantemente muçulmana, com tudo o que isso implica no modelo de sociedade.

Noutro tempo e noutras conferências participadas por figuras de primeira plana da Cultura, como foram os Encontros Internacionais de Genebra, já tinha sido debatido o tema agora aflorado por Durão Barroso: designadamente, no primeiro, em 1946, em torno do "espírito europeu", e o oitavo, em 1953, diante da "angústia" provocada pelas "ameaças" da União Soviética e da Ásia – sobre "A Angústia do Tempo Presente e os Deveres do Espírito".

Eram discursos tendencialmente axiológicos, em que se analisava a necessidade de defender os valores civilizacionais da Europa que sobrevivera, qual Fénix ressuscitada, à barbárie nazi, e se refundava o "espírito europeu" a partir dos rizomas do cristianismo e da Revolução Francesa, tendo por cânones a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

Sobre esta tríade, assentou o seu discurso o ministro francês Robert Schuman, – que seria, cinco anos depois, presidente do Parlamento Europeu – mas colocando uma segunda tónica no imperativo de a Europa se organizar política e economicamente. "A Europa necessita de viver melhor pondo em comum a plenitude dos seus recursos. Deve tornar-se uma entidade actuante, consciente das suas particularidades, organizando-se em vista das respectivas necessidades e possibilidades particulares. Encontra-se situada no centro de um mundo que deixou de ser também uma massa informe e confusa, que só desperta quando espicada pelos conflitos esporádicos. A questão da Europa encontra-se assim posta independentemente do perigo comunista ou asiático."

Durão Barroso repetiu genericamente as reflexões de Schuman, com as variantes surgidas no intervalo de cinquenta anos: o "perigo comunista" foi substituído pelo "crescendo do fanatismo e do fundamentalismo" (que em 1953 não eram problema, pois cada um estava em seu sítio), e quanto ao "perigo asiático" (Schuman prefigurava-o pela China, Índia e Japão), cumpriria à globalização neo-liberal (que Barroso introduz no seu discurso) neutralizar os demónios emergentes...

Diz Barroso: "A globalização pode gerar em alguns europeus um sentimento de alienação e até de perda de identidade. Isso não deve acontecer. A Europa tem de responder. E a melhor resposta que pode dar é preservar os seus valores. Preparando-se para enfrentar as novas formas de concorrência no mercado mundial e fazendo apelo ao seu capital humano e ao seu saber, a Europa pode dotar-se dos meios necessários à construção de uma sociedade europeia dinâmica, criativa e aberta. Acima de tudo, é adaptando-se à

mudança que a Europa será capaz de permanecer fiel aos seus valores."

Schuman também se mostrava favorável a uma "abertura", e, evocando a adesão, em 1949, da Turquia ao Conselho da Europa e à N.A.T.O., concedia que uma "Europa nova seria uma síntese e uma integração 'culturais' mais amplas e não limitada de forma alguma a uma tradição de cultura limitada e acanhada."

Mas foi Mircea Eliade, reputado cientista social romeno, quem, focando as culturas asiáticas, dilucidou o significado e o alcance duma "abertura" e/ou "adaptação":

"Se a cultura ocidental não deseja provincializar-se, será obrigada a estabelecer o diálogo com as outras culturas não europeias, esforçando-se por não se enganar demasiado no sentido dos termos. É urgente para nós compreender a forma como estamos situados e iremos ser julgados, como forma cultural, pelos participantes das culturas extra-europeias. (...) Para adivinhar de que maneira seremos situados e julgados pelos representantes das outras culturas, torna-se indispensável aprendermos a confrontar-nos com elas, e isto só será possível se logarmos colocar-nos na perspectiva do seu horizonte religioso. É somente nesta perspectiva que o confronto se tornará válido e útil."

Era então inimaginável um futuro afectado pelas "angústias" de um ameaçador Islão não laico nem republicano, tão avesso ao espírito da Bíblia e da Revolução Francesa quanto fiel ao espírito do Corão e do Califado.

Donde, se a Europa não "negociar" as fronteiras das duas civilizações que uma história de séculos ainda não diluiu, – sem prejuízo dos negócios que sempre realizaram, e dos quais a decantada Globalização é a moderna variante – o "diálogo entre culturas" almejado por Barroso não passará de um diálogo de surdos. Entenda-mo-lo: "Escutemos. Estendamos a mão. Mas afirmemos também que, enquanto europeus, pomos os nossos valores de tolerância e liberdade acima de qualquer outra coisa."

Dir-se-á então que o problema da Europa, hoje, é só um: escolher (se não for conciliável) entre os deveres do seu espírito e as exigências do mercado global.

Leonel Cosme
Investigador, Porto



IE / FN

Socorro, sou violentado

Este manhã quando abri o jornal EXPRESSO, aprendi que sou professor de quadro numa escola de um dos 24 agrupamentos mais violentos do país. Não sabia.

Lembro-me de situações de trabalho difíceis. Isso sim. Mas nunca me tinham dito que a profissão era fácil. Aprendi com o Fernand Oury, nas zonas suburbanas de Paris, nos anos setenta, que se trata de uma profissão difícil.

O que é novo, é o aviso que o jornalista me dá: cuidado, está a trabalhar numa escola onde há uma concentração de crianças e jovens que lhe querem potencialmente mal.

Parece-me que a lista de escolas a que se refere é aquela que o Ministério de Educação incluiu nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), por serem escolas com populações com carências sociais ou económicas, ou/e porque ainda revelam uma taxa de insucesso e de abandono acima da média ou/e porque existem problemas de violência.

E lembro-me ter sido convidado pelo conselho executivo, com os outros professores da escola, para uma reunião para sugerir acções possíveis no quadro da integração neste grupo TEIP.

Porque, é verdade, existem carências na nossa escola. Sabemos quais.

Assim, sugerimos um trabalho mais próximo com a comunidade, o que alguns na escola já fazem voluntariamente e com fracos recursos.

Sugerimos insistir com a Câmara para finalmente arranjar os espaços exteriores da escola, para resolver o acesso à piscina e aos equipamentos polidesportivos construídos pela Câmara, mas que ficam vedados à escola pública por falta de meios públicos.

Sugerimos reforçar algumas verbas para aquisição de material didáctico necessário.

Sugerimos mais algum enquadramento técnico, e reforço de meios para, como o currículo o prevê, algumas aulas podem ter um carácter mais experimental. Sugerimos porque sabíamos que o que propomos é possível.

Falamos de equipamentos didácticos que já tivemos, mas que têm que ser renovados ciclicamente e para os quais parecia não haver dinheiro.

A escola já teve acesso à piscina, mas pelos vistos deixou de ser “economicamente sustentável”. Existe um projecto há vários anos para o rearranjo dos espaços exteriores, mas fica pelo projecto. Na escola, nunca desistimos de trabalhar conscientes dos meios que temos.

Não ficamos de braços cruzados, sonhando com meios que não temos.

Porém, parecia-nos que estar integrado no grupo TEIP poderia ajudar a concretização de alguns destes sonhos: aumentar a rede de informática, colocando a Internet nas salas do 1º ciclo, arrancar com o laboratório de ciências, adquirir mais material didáctico e voltar a insistir que se disponibilize uma verba para o arranjo exterior.

Mas, pelo teor do artigo do EXPRESSO, a minha escola, como as outras referidas na lista, não tem outro problema senão servir um público violento.

Cheguei a pensar que esta notícia prepara o terreno para justificar a compra de câmaras de vigilância em vez de equipamento didáctico. Oxalá que só se trate de um pensamento delirante. Entretanto não posso deixar de me sentir violentado.

Violentado por um poder político que fecha populações inteiras em guettos sociais, encapsulando cada vez mais a escola entre novos bairros de habitação.

O edifício mais baixo do bairro é neste momento, a escola, à volta da qual todos os espaços abertos tendem a desaparecer.

Parte das agressões na escola, não sei se contabilizadas no EXPRESSO derivam do facto que as crianças, nos intervalos têm, com excepção de alguns jogos tradicionais pintados por professores voluntários no pouco cimento que resta, um recreio, cheio de lama, propício a correrias, choques e encontros, com toda a agressividade que daí resulta.

Violentado por uma burocracia que, por razões de eficácia, dificulta cada vez mais o acesso às senhas de almoço por parte das crianças que a elas têm direito por lei.

Não sei se foram contabilizados no artigo do Expresso, mas parte dos roubos na escola, são roubos de senhas, devido ao facto que, com frequência, a pessoa responsável que deveria estar no local de atendimento ao público, onde os pais podem levantar as ditas senhas regularmente não aparece. Violentado por sentir que não existe nenhuma atenção ao trabalho interessante e interessado que se desenvolve apesar das dificuldades, preferindo-se espalhar notícias dignas de qualquer jornal tablóide.

Bastava ver, na sua página na Internet, por exemplo, em que projectos se envolve a escola pública, para perceber que existe um esforço por parte de um corpo docente que, em muitos casos, continua a não pertencer ao quadro da escola, para melhorar a auto-estima das crianças e dos jovens com quem trabalha.

Violentado por sentir que se culpabilizam as crianças e os jovens de serem o que são, omitindo tudo que lhes é sistematicamente retirado ou vedado.

Violentado pela forma parcelar como são colocados problemas complexos.

Violentado.

Pascal Paulus

Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela

DIREITOS DOS DEFICIENTES

ONU aprova convenção sobre direitos dos deficientes

A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou no início de Dezembro uma convenção internacional que afirma os direitos dos portadores de deficiências, cujo número é calculado em 650 milhões em todo o mundo.

A convenção, objecto de negociações durante quatro anos, foi aprovada por consenso pelos 192 Estados membros da ONU.

Qualificada pela organização de “primeiro grande tratado sobre os direitos humanos do século XXI”, a convenção tem como objectivo “promover, proteger e garantir às pessoas portadoras de deficiências o total aproveitamento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, e promover o respeito de sua dignidade”.

O texto ressalta a necessidade de que os países “se abstenham de praticar discriminações” contra os deficientes e se comprometam a assegurar a sua “integração completa na sociedade”, garantindo-lhes “oportunidades iguais”.

Os procedimentos da assinatura e ratificação pelos Estados membros terão início em 30 de Março. A convenção entrará em vigor quando for ratificada por um mínimo de 20 países. “Este dia promete ser o início de uma nova era para 650 milhões de portadores de deficiências, uma era na qual estas pessoas não terão que aturar práticas e atitudes discriminatórias que foram toleradas durante muito tempo”, declarou o subsecretário-geral da ONU, Mark Malloch Brown, em nome do secretário-geral Kofi Annan.

JPS/ Fonte: AFP



O Sol e a Terra

IE / FN

O estudo da mesosfera, a parte da atmosfera superior entre 50 e 90 km de altitude, mostra que essa camada atravessa um período de arrefecimento, o que é compatível com o aumento de teor de dióxido de carbono. Mais acima, na termosfera, entre 90 e 800 km de altitude, regista-se também o declínio acentuado da temperatura das moléculas ionizadas. O arrefecimento e contracção de camadas superiores da atmosfera tem sido também observada através da descida de nível da camada ionizada que está na base da termosfera, designada por “ionosfera”. A monitorização do movimento de satélites de baixa altitude revela que, nas últimas décadas, se tem atenuado a perda de velocidade e altitude, o que indicia que a densidade da termosfera vem baixando, o que prolonga a vida útil de tais satélites (como é o caso da Estação Espacial Internacional, a 350 km de altitude).

O Sol roda todavia o seu equador tem maior velocidade angular que os seus pólos. Essa rotação diferencial distorce o campo magnético criado no núcleo solar, visível no entrelaçamento das linhas de força magnéticas, acumulando energia magnética na coroa solar que atinge ponto de rotura e dá lugar à ejeção de milhares de milhões de toneladas de matéria coronal, ionizada e transportando consigo linhas de força do campo magnético solar, massa que é lançada no espaço à velocidade de milhares de km/s.

Estas emissões de massa coronal, se projectadas na direcção do nosso planeta, ao se aproximarem da Terra comprimem as linhas de força do campo magnético terrestre, e em particular a “magnetosfera” situada a dezenas de milhares de km de altitude, e perturbam abruptamente todo o campo magnético terrestre, gerando correntes induzidas e variações abruptas do campo eléctrico também. Estes eventos relativamente raros são destrutivos para os equipamentos a bordo de satélites e chegam a transmitir intensas perturbações electromagnéticas até às redes de transporte de energia eléctrica, podendo colocá-las fora de serviço.

A NASA lançou para colocar em órbita solar um par de satélites de observação estereoscópica da superfície do Sol, um avançado e outro atrasado em relação à Terra, para monitorar as emissões de massa coronal e a direcção e velocidade com que se propagam através do espaço interplanetário, tendo em vista antecipar a previsão do seu

Eventual impacto na Terra. É o projecto STEREO que permitirá prever com dois dias de antecedência as fortes tempestades geomagnéticas, o que até agora era feito pelo satélite ACE, mas apenas com a antecedência de uma hora.

Ocasionalmente, grandes perturbações do campo magnético terrestre, acompanhadas de perturbações eléctricas também, são detectadas por equipamentos de observação científica ou são motivo de avarias em equipamentos a bordo de satélites ou das redes de transporte de energia eléctrica. São “tempestades magnéticas” devidas a eventos extremos da “actividade solar”. Esta actividade é tradicionalmente monitorizada através da contagem das manchas solares (que são sinais de flutuações no transporte de energia nuclear libertada no núcleo do Sol para a sua superfície), e reflecte-se em erupções solares em que massa e campo magnético associado são emitidos para o espaço interplanetário. Eventos desses de grande escala são denominadas “ejeções de massa coronal”.

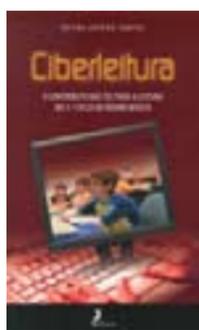
O campo magnético à superfície do Sol não é excepcional (da ordem de 50 gauss) mas a sua intensidade pode atingir valores muito superiores em resultado da distorção das linhas de força arrastadas pelo fluido solar em movimento. Em particular, o diferencial da rotação do equador (25 dias de período) relativamente aos pólos (33 dias de período) é causa de contínua distorção e entrelaçamento das linhas de força do campo magnético. As “bolhas” de massa solar ejectadas a alta velocidade podem atingir a Terra em 2 ou 3 dias apenas, e no caminho arrasta e comprime o vento solar, formando uma onda de choque que colide com o campo magnético terrestre. A frente da magnetosfera, a cerca de 60 mil km pode ser deslocada, assim expondo os satélites geo-estacionários ao impacto directo do vento solar e de erupções solares.

A NASA em associação com a ESA tem um satélite SOHO dedicado a observação da heliosfera que detecta as erupções solares mas que dificilmente pode fornecer dados que permitam prever a real trajectória da massa emitida.

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

■ NOVIDADES da profedições

Ciberleitura – O contributo das TIC para a leitura no 1º ciclo do ensino básico



A autora, Betina Astride, é professora do 1º Ciclo do Ensino Básico. Concluiu a sua formação inicial na Escola do Magistério de Coimbra (1987). Realizou formação Complementar Especializada (Língua Portuguesa) na Escola Superior de Setúbal (2001). É Mestre em Ciências da Educação (Educação, Comunicação e Linguagem) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2006). A trabalhar no conselho de Montemor-o-Novo, participou em projectos de intercâmbio escolar a nível europeu, dinamizou a Biblioteca da Escola EB1 nº 1 de Montemor-o-Novo e colaborou com a Universidade de Évora no Programa de Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O livro «Ciberleitura: o contributo das TIC para a leitura no 1º ciclo do ensino básico», resulta do trabalho de mestrado da autora e foi pensado em função da leitura nos ciclos iniciais do ensino básico.

Betina Astride Santos

Profedições, lda. Dezembro 2006 - 162 pp.

Preço: 12.00 Euros — desconto 10%: 10.80 Euros

ISBN: 972-8562-30-6

Pedidos:

Envio à cobrança. Portes da nossa responsabilidade.

Email: livros@profedicoes.pt

Tel. 226002790 Fax: 226070531

Recomeçamos a coluna Reconfigurações um ano após o desaparecimento de um dos seus principais entusiastas, Stephen R. Stoer. Steve deixou-nos, porém, este gosto de fazer coisas em conjunto, sem pactuar com consensos fáceis, e, enquanto sociólogo e interventor, de persistir na desconstrução daquilo que surge como insustentavelmente sólido, como um destino inelutável. O grupo de pessoas que, em 2002, reunimos para mensalmente escrever analiticamente sobre as reconfigurações sociais, económicas, culturais e políticas em curso, retoma agora este projecto ⁽¹⁾. É a nossa forma de, também assim, continuar com ele a glosar o tema da conversa de Alice com o Gato de Cheshire:

Recomeçando...

— Poderias dizer-me, por favor, que caminho hei-de tomar para sair daqui?

— Isso depende do sítio onde queres chegar! – disse o Gato.”

De facto, os projectos que se vão desenhando como caminhos possíveis de desenvolvimento para as políticas sociais, pelo menos em Portugal, parecem encontrar-se presentemente numa situação muito peculiar, a de serem apresentadas como ‘sem alternativa’. Este consenso desesperado em torno do caminho único encontra – de um modo igualmente desesperado... – para se justificar, ora fundamentos ‘técnicos’, ora fundamentos de oportunidade. Os técnicos remetem para a consistência ‘científica’ das análises que, sobretudo, os economistas lhe outorgam, os de oportunidade para a ‘consciência histórica’, veiculada sobretudo pelos políticos, de que não é possível adiar mais as reformas. Este consenso reflecte-se na mansidão trágica com que o governo e as oposições (mesmo com as forças políticas proponentes de caminhos mais alternativos...) se têm vindo a relacionar. Tudo se parece passar como se a margem de manobra fosse mais do que mínima e a gestão dos silêncios pragmáticos fosse a arma política mais adequada de lidar com esse discreto consenso.

Em tempos, Margareth Thatcher profetizara, e assumira como guião político, o fim da sociedade e o surgimento dos indivíduos como unidade social básica. Ambos, a profecia e o guião, estão a realizar-se. Esta individualização tem vindo a ser vista e interpretada quer como condenação dos cidadãos a serem indivíduos e responsáveis primeiros pelo sucesso/fracasso das suas vidas, quer como uma forma pela qual os indivíduos se apropriam da condução das suas vidas, escolhendo o tipo de educação, de cuidados de saúde, de protecção social que pretendem, etc. Não obstante, quer interpretada como ‘condenação’, quer como reclamação cidadã das próprias escolhas, a emergência do indivíduo como unidade social básica parece ser inquestionável e consensual em muitas análises sociológicas. Mesmo quando a reclamação do direito de escolher no âmbito das políticas sociais é protagonizada pelos grupos, o social para que remete é o da identidade, o da diferença, desse grupo em relação ao todo social em que se integra.

Esta configuração social e política está a ser, ao mesmo tempo, activada e ampliada pela intensificação do processo de globalização económica, pelas formas emergentes da organização do trabalho, pelas novas (e as velhas...) sociabilidades e pelos novos (e os velhos...) movimentos sociais.

Noutra coluna tratarei o tema da reconfiguração da representação política, por ora, gostaria de chamar a atenção para a hipótese de poder ser nos intervalos, nas fracturas, nas falhas subtis nos fenómenos que acabámos de referir que se poderão desenvolver alternativas reais e credíveis e abandonar assim o atoleiro viscoso deste panorama ‘sem alternativa’. Na falha entre a necessidade de melhorar os níveis de produção de riqueza e as novas formas de organização do trabalho, o sindicalismo poderá reconfigurar-se sem as reivindicações laborais surgirem como irrealistas ou como meramente funcionais aos interesses empresariais e no intervalo entre a condenação dos cidadãos a serem indivíduos e a reclamação de cidadania por parte dos cidadãos e dos grupos, poderá reinventar-se muito do exercício político da cidadania.

Há cinco anos atrás, quando iniciámos esta coluna, dizíamos que era nosso objectivo questionar – à semelhança de Alice – o “caminho a tomar” e que iríamos procurar, neste espaço, perscrutar como é que o estado, o mercado, a comunidade, os estilos de vida, a cidadania e a própria intimidade se estão a reconfigurar e como é que, nesse processo, nos é dado construir, reconstruir ou reinventar caminhos. É nesse caminho de reinvenção em que estou agora a pensar. Um caminho modesto, porque dificilmente há hoje espaço na nossa capacidade de esperança para grandes narrativas libertadoras, mas radicalmente reflexivo, no sentido em que, perante a realidade estatisticamente construída com que nos confrontamos, podemos actuar nas fracturas, nas falhas, nas incoerências. Poderá dizer-se que tais alternativas ‘só’ se desenham nos contornos de um sistema global que, praticamente, se gere a si mesmo. Todavia, o que determina a radicalidade da alternativa não é o terreno em que a luta acontece, mas essa mesma radicalidade.

É para este projecto que esta coluna pretende contribuir. Recomeçemos, pois.

António M. Magalhães

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCEUP) e CIPES
Universidade do Porto

1) A equipa, no seu núcleo duro de colaboradores, é a mesma, mas com algum sangue novo: Roger Dale, (Universidade de Bristol), Susan Robertson, (Universidade de Bristol), Xavier Bonal (Universidade Autònoma de Barcelona), Fátima Antunes (Universidade do Minho), Fernanda Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa), Mário Novelli (Universidade de Amsterdão) e António M. Magalhães (Universidade do Porto). Mário Novelli, o novo colaborador, é um investigador especializado nos novos tipos de activismo político, sobretudo na América Latina.

INVESTIGAÇÃO

China: segundo país com mais investimentos em investigação e desenvolvimento

A China ocupará no final de 2006 o segundo lugar entre os países que mais dedicam investimentos à investigação e ao desenvolvimento (I&D), ultrapassando, pela primeira vez, o Japão neste âmbito, segundo projecções da OCDE divulgadas em meados de Dezembro.

Com cerca de 136 biliões de dólares dedicados à I&D em 2006, segundo estas projecções, o orçamento chinês ultrapassará o do Japão (130 biliões), apesar de ficar bem atrás do dos Estados Unidos (330 biliões).

“A rapidez da progressão da China em termos de gastos com I&D e de empregos para investigadores é espectacular”, declarou, num comunicado, Dirk Pilat, chefe da divisão de política científica e tecnológica da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da qual a China não é membro.

Nos últimos anos, a China intensificou os seus esforços para passar do estatuto de “oficina do mundo” a uma

«economia do conhecimento». De 1995 a 2004, segundo as estatísticas da OCDE, os seus investimentos em termos I&D – calculados em percentagem do PIB – duplicaram, passando de 0,6 por cento para 1,23 por cento.

No mesmo período, o número de investigadores na China aumentou 77 por cento atingindo 926.000. Somente os Estados Unidos ultrapassam este valor, com 1,3 milhões de investigadores.

JPS/ Fonte: AFP

A comunicação social – por alguns designada como o “quarto poder” – tem vindo a estar crescentemente sujeita às pressões dos poderes político e económico, que, directa ou indirectamente, limitam o seu espaço de manobra. E essa é apenas uma das faces da transformação que este sector tem atravessado nas últimas duas décadas. O advento das novas tecnologias da informação veio pôr em questão o papel dos media tradicionais e abrir uma nova era na forma de comunicar.

Para falar destes e de outros temas, nomeadamente da relação entre a comunicação social e a escola, entrevistamos Felisbela Lopes, Professora Auxiliar no Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho (UM) e Directora do Curso de Comunicação Social desta instituição.

Doutorada em Ciências da Comunicação com um trabalho de investigação intitulado “Uma Década de Televisão em Portugal (1993-2003) - Estudo dos programas de informação semanal dos canais generalistas”, Felisbela Lopes passou pelo ensino público, tendo sido professora profissionalizada de Francês na Escola Secundária da Veiga, em Guimarães, e pelo jornalismo, onde foi profissional no “Público” entre 1990 e 1996. É docente da Universidade do Minho desde 1995. Nesta universidade, integrou a equipa que coordenou a reestruturação da Licenciatura de Comunicação Social e redigiu os dossiers de Bolonha dos cursos de Ciências da Comunicação do 1º e 2º Ciclos.

Para além da sua actividade académica, é, desde Março de 2005, comentadora da RTPN na revista de imprensa deste canal, e integra, desde 2000, o júri do Concurso Nacional de Jornais Escolares promovido pelo jornal “Público”. Mantém semanalmente, desde 2001, uma crónica sobre os media no jornal “Correio do Minho” e é colaboradora regular de a PÁGINA desde Janeiro de 2006 na rubrica Comunicação e Escola.

Os jornalistas estão muito dependentes do poder dominante

Felisbela Lopes, em entrevista à PÁGINA

De que forma a comunicação social interfere hoje com o real? Será que é o real que marca a agenda da comunicação social ou o contrário?

Apesar de achar que essa relação é fundamentalmente recíproca, a influência dos meios de comunicação social no quotidiano – sobretudo da televisão – é, de facto, decisiva. E isso é particularmente evidente na cobertura da actividade política, já que os políticos têm vindo a condicionar de forma crescente a sua acção aos ritmos deste meio de comunicação.

No entanto, podemos também fazer o raciocínio oposto, visível, nomeadamente, quando ao fim-de-semana lemos jornais e vemos televisão e reparamos que o alinhamento noticioso dos telejornais e da imprensa é substancialmente diferente daquele a que estamos habituados.

Isto, porque os jornalistas estão muito dependentes das fontes e do discurso oficiais, ou seja, do poder dominante. Depois, os próprios jornalistas também não têm habitualmente autonomia para elaborar a sua própria agenda, sobretudo numa época de crise financeira dos media. Essa crise leva a que as redacções não apostem na produção própria e andem a reboque das tais fontes e discursos oficiais, isto é, as instituições políticas, o governo e o parlamento. São estes órgãos quem, no fundo, marcam a agenda dos meios de comunicação social.

Por isso, quando se afirma que os media influenciam a sociedade, esse é, na minha opinião, o discurso mais fácil ou mais visível. Há este lado oculto que convém revelar, e que pode até tornar-se preocupante na medida em que condiciona a actividade dos jornalistas, por vezes de uma forma quase automática.

Falou do poder dominante. Esse poder dominante hoje é o poder político ou é o poder económico que está por detrás do poder político? Qual deles determina, de facto, a informação e a actividade jornalística?

Quando nos referimos aos conteúdos penso que prevalece uma hegemonia política; quando falamos de lógicas de funcionamento elas são condicionadas por uma lógica económica. Quando o mercado publicitário entrou em crise, por exemplo, os media ressentiram-se imediatamente. E existe actualmente um paradigma económico na comunicação social portuguesa, com alguns dos principais títulos da imprensa e canais de televisão a estarem concentrados nas mãos de grupos económicos, como são o caso, entre outros, do Diário de Notícias, Jornal de Notícias e TSF, do Expresso e da Visão, ou dos canais por cabo associados à SIC. Se essas fusões podem ter um lado positivo, permitindo gerar sinergias, elas têm também um lado perverso, ao limitar o mercado e a margem de manobra dos jornalistas.

Acha que em Portugal essa relação entre os poderes político e económico e a informação é ainda relativamente saudável ou ela começa já a sofrer de vícios e a estar muito determinada em função desses poderes?

Eu não sou muito apologista da teoria da conspiração política ou dos grandes grupos económicos. No entanto, acho que existe um fenómeno que tem vindo a desenhar-se no nosso panorama audiovisual, desde os primeiros anos deste sé-

culo, que considero preocupante: a preponderância no horário nobre de programas de entretenimento – do qual o “Big Brother” foi o precursor.

O aparecimento do Big Brother inaugurou uma outra forma de fazer televisão, desalojando a informação semanal das grelhas de televisão, coincidindo com uma crise sem precedentes na imprensa desde 1991. E essa crise originou dois fenómenos: que a imprensa se tenha centrado sobretudo nas fontes oficiais, no discurso dominante, e que ao mesmo tempo abrisse espaço ao entretenimento.

Ou seja, na televisão a informação ficou com menos espaço e circunscrita aos noticiários (com a excepção, nos últimos tempos, dos canais públicos) e nos jornais verificou-se igualmente esse decréscimo de qualidade – talvez a um nível diferente, mas que não deixa de representar um decréscimo abrupto de qualidade. A esse nível estamos de facto mais pobres.

Informação versus entretenimento

Porque razão pensa que as pessoas estão a perder o interesse pelos jornais e pela informação de referência? Não é estranho que tendo havido um claro aumento de qualificação dos portugueses nos últimos anos ele não corresponda a uma maior exigência informativa?

De facto, mas não tenho uma resposta para esse fenómeno. Por outro lado, essa informação de referência também perdeu qualidade. Porque quem compra o Expresso e o Público – apenas para referir dois exemplos – são leitores exigentes e informados, que habitualmente ouvem rádio e vêem os serviços noticiosos na televisão. E quando no dia seguinte compram o jornal querem mais e melhor informação e não a mesma da noite anterior. Mas dado que a imprensa vive uma crise de investimento nas redacções e nos jornalistas, os jornais vivem praticamente da agenda oficial, ou seja, repetem aquilo que já ouvimos no dia anterior. Dessa forma, para quê gastar 1 euro ou 80 cêntimos para saber aquilo que já ouvimos? Não vale a pena...

O aparecimento de jornais gratuitos e a sua consolidação no mercado da comunicação social é também paradigmático dessa situação... Acha que a longo prazo poderão substituir os jornais pagos?



Ana Alvim

Acho difícil, mas sem dúvida que eles estão a ganhar um lugar de relevo no campo dos meios de comunicação social. Exactamente porque apostam em informação de consumo rápido e em conteúdos de entretenimento, e nós convencemo-nos que temos ali a informação do dia.

Os leitores mais exigentes de que há pouco falávamos estarão a procurar revistas ou órgãos de comunicação mais especializados?

Eventualmente...

Há algum estudo que se tenha debruçado sobre este tema?

Bom, na minha tese, por exemplo, analisei as audiências da programação informativa da televisão portuguesa e pude verificar que existe uma discrepância entre este critério e o “share” de espectadores anunciados pelas televisões e que este se tem vindo a reduzir drasticamente, o que significa que há muito gente que não está sintonizada na televisão generalista mas noutras plataformas, como a televisão por cabo e a Internet.

Considera que os media tradicionais e os mais contemporâneos podem funcionar em complementaridade ou tenderão a concorrer entre si?

Não funcionam em complementaridade porque têm lógicas diferentes. Os media tradicionais não estão organizados de forma a permitir a bi-direccionalidade, ou a interactividade, se quiser. Os meios de comunicação associados a plataformas digitais permitem isso. Portanto, eles nunca podem funcionar em concorrência, e também não funcionam em complementaridade porque não há lógicas de continuidade entre os dois. Os media portugueses, por exemplo, estão on-line há mais de dez anos, mas têm páginas totalmente anacrónicas em relação às tendências actuais. Na prática, são os jornais do dia “despejados” nos respectivos sítios da Internet e nem sequer divulgam a versão completa. E não é preciso ir tão longe quanto os Estados Unidos ou o Reino Unido para perceber que lá fora se aposta mais fortemente nesta plataforma. Basta olhar para o caso espanhol.

O espaço informativo na Internet está então a ga-

nhar espaço aos meios tradicionais? Provavelmente não tanto ainda em Portugal, mas é uma tendência geral...

Sim, completamente. O que implica outro perfil de jornalista, um profissional com perfil multimédia que coloca on-line a informação que recolhe. Hoje em dia está a deixar de fazer sentido falar em jornalista de imprensa, de televisão ou de rádio.

Acha que as novas gerações estão mais longe ou mais perto da imprensa? Referindo-me especificamente à imprensa...

Estão mais afastadas, porque é uma geração que cresceu à frente do computador e está muito familiarizada com a imagem e os textos no écran. Ao contrário das gerações mais velhas que, na maior parte dos casos, precisam, por exemplo, de imprimir os textos que aparecem no computador.

Não é por acaso que os jornais começam a ter uma preocupação crescente de apostar em edições on-line, porque perceberam claramente que entre os leitores do suporte impresso não estão as classes etárias mais jovens. E não é apenas porque elas não têm poder de compra, é porque, de facto, não lhes interessa aquele meio e aqueles conteúdos, porque se interessam por outras realidades. As tecnologias, a ciência e o ambiente, por exemplo, são temas escassamente abordados nos jornais tradicionais e que têm muita divulgação nos meios de informação digitais.

Depois, esta geração está habituada a ter as suas comunidades, nomeadamente no “messenger”, e é através dos novos meios digitais que conseguem entrar nessas micro-comunidades. E isto é algo que os media tradicionais não oferecem.

Ou seja, a informação tende a andar a par com o entretenimento...

Essa é uma tendência global. Basta olhar para os jornais europeus, e mesmo para os portugueses, e ver as reformulações gráficas que têm sido feitas no sentido de reduzir o espaço dedicado ao texto. Eu trabalhei no Público no início dos anos 90 e nessa altura fazíamos peças de sete mil, oito mil caracteres. Hoje não cabem mais de cinco mil caracteres na página de um jornal,

apesar de ela manter o mesmo tamanho. O tamanho da letra é maior, há muito espaço para “respiro”, para as imagens, que prendem o leitor, sem, no entanto, lhe dar mais informação. E isto abre portas para o entretenimento, no sentido mais epistemológico do termo, não acrescentando mais valia à informação.

Neste sentido, há uma crescente componente espectacular do entretenimento, fruto de uma contaminação do audiovisual, combinando por vezes de forma perigosa o espaço público e o espaço privado. Os políticos, por exemplo, são frequentemente retratados ao lado da família, através de grandes planos ou planos de pormenor – destacando o lado humorístico, os gestos – interessa-nos muito saber se têm uma aliança, um sorriso, se põem a mão por cima da mulher, se dão a mão, etc... E assim se vão preenchendo espaços de informação.

Não podemos dizer que os media são os maus da fita porque eles se limitam a seguir uma tendência global. No entanto, penso que os media tendem a exacerbar essa tendência, o que contribui para uma leitura exagerada da realidade e que acaba por lhe passar ao lado. E aí já não se está a privilegiar a informação.

A comunicação social e a escola

Gostaria de finalizar esta entrevista abordando a relação entre os meios de comunicação social e a escola, que actualmente não é a mais pacífica. Qual a razão para este conflito latente?

De facto, e de uma forma geral, a escola e os professores têm hoje uma imagem bastante negativa nos meios de comunicação social.

Porquê é que isso acontece?

Eu responderia colocando outra questão: quando é que a escola tem sido notícia? Pelas manifestações dos professores. Depois, alguns meios de comunicação social passam a imagem de que os professores têm alguma dificuldade em cumprir o seu horário; que não actualizam os seus saberes; que são incompetentes; que as escolas são lugares em degradação; que os alunos são mal comportados. Enfim, dir-se-ia



Ana Alvim

que a escola é quase vista como um gueto da sociedade para quem a observa do exterior, quando a realidade, de facto, é bem diferente.

Mas porque razão é essa a imagem que passa?

Penso que existem responsabilidades de ambos os lados. Por um lado, os media não percebem o sistema escolar e o espaço que ele ocupa na sociedade. Reflexo disso é o facto de a educação não ter um espaço próprio e legítimo na comunicação social, dividindo o espaço noticioso com outros sectores sociais. Por outro lado, porque os próprios professores também não percebem muito bem as lógicas de funcionamento da comunicação social e porque os actores do campo educativo são invariavelmente representados pelas organizações sindicais.

Depois, porque quando os professores produzem trabalhos válidos não os procuram mostrar à comunidade, não são pró-activos. Eu integro o júri do “Público na Escola” e todos os anos vejo trabalhos muito interessantes desenvolvidos nas escolas. Há professores a fazerem um trabalho extraordinário, que seria notícia e se tornaria visível se os jornalistas fossem chamados a conhecê-lo.

Tudo se resume, então, a uma incapacidade de comunicação...

Não, eu penso que os professores sabem comunicar perfeitamente. Nas alturas em que reivindicam eles fazem-se ouvir, são notícia. O que talvez faltará é divulgarem notícias positivas que têm habitualmente pouca visibilidade no espaço público.

Mas até que ponto a agenda determinada pelos jornais e pelos poderes de que há pouco falávamos não condiciona, até certo ponto, essa visibilidade?

O argumento de que os jornalistas não se interessam não é totalmente verdadeiro. Julgo que é preciso um trabalho mais aturado de divulgação. Concorde que será difícil fazer a abertura de um telejornal, mas se calhar é possível ter a primeira página de um jornal regional. E se começarem a ocupar muitas vezes a imprensa regional podem de igual modo ter lugar nas rádios locais, que, por sua vez, entram em antena com as rádios nacionais. E podem procurar fazer um agendamento junto dos correspondentes de jornais nacionais ou fazer chegar aquilo que fazem jun-

to dos semanários, que habitualmente têm mais espaço para este tipo de reportagem. Afinal, quantas conferências de imprensa organizam os professores portugueses para mostrar à comunidade aquilo que fazem?

Depois, há uma espécie de círculo mediático onde os professores e a educação aparecem associados aos sindicatos e às manifestações. E esta mediatização, que nem sempre credibiliza os professores, deixa margem de manobra para um agendamento que propicia a acção do governo.

O discurso mediático tem sempre repercussões. E isto é válido tanto para a educação, como para a política ou o futebol - são os “clássicos”. Há sempre efeitos dos desenhos feitos a partir da realidade. Convém perceber é quem é mais pró-activo nestes desenhos.

Na sua tese de doutoramento defende que “a televisão não é um espelho mas sim um prisma da sociedade”. Acha que esta ideia pode ser transposta para a forma como a comunicação social em geral aborda as questões educativas?

Sim, esse exemplo serve perfeitamente para ilustrar aquilo que estávamos a falar. Quando se fala em professores a ideia que nos pode ficar é de uma classe que não quer trabalhar, que é ociosa e se limita a reivindicar. Mas existe uma maioria que é trabalhadora, que prepara as aulas, que se preocupa com os alunos, que faz um esforço diário para lhes ensinar alguma coisa. Esses professores, que são uma imensa maioria, não são notícia. E não são notícia não apenas porque os jornalistas se esquecem deles, mas porque eles próprios também se esquecem que têm lugar neste espaço público mediatizado.

E quem fala nos professores pode também falar da questão do género. Quem são aqueles que, em termos de género, ocupam predominantemente o espaço público mediatizado? Na sua maioria são homens. Os homens aparecem quase sempre a falar dos aspectos mais sérios, as mulheres são habitualmente chamadas para falar de assuntos mais triviais. Representam os estereótipos, porque há um olhar não para o todo social mas para uma parte dele, que os media convencionaram que é a parte mais representativa. Isso significa que a televisão não consegue espelhar a sociedade. Cria um prisma, que nós em casa pensamos que é um espelho.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Estimados leitores,

Na edição do mês de Dezembro da Página apareceu uma entrevista com o meu colega belga e eu. Demos a nossa opinião sobre o sistema educativo português desde o ponto de vista de sermos assistentes de línguas dentro do programa Comenius/Sócrates da União Europeia.

Aquele artigo é a razão de eu escrever esta carta. Esta serve para esclarecer algumas coisas que, pela razão de eu não dominar completamente a língua portuguesa e de eu, por falta de tempo, não ter pensado muito bem antes de falar, foram descritas ou interpretadas numa maneira que não correspondia às minhas intenções.

Assim, há uma passagem específica no artigo que queria comentar. É a passagem onde se diz: “...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.”

Esta passagem contém linguagem muito forte e não traduz as ideias que eu, na realidade, quis transmitir. Nesta passagem estava a falar dos professores de inglês, não por serem maus professores, mas sim por serem mais ou menos os únicos dos que eu assisti às aulas. E, quanto às “coisas incorrectas” de que eu falei: estas não são de nenhum modo ensinadas. São erros que eu alguma vez ouvi na conversa dos professores. E o que eu quis assinalar é que são erros de língua inglesa que são específicos para os falantes do português.

A minha ideia principal, detrás deste ponto de crítica, não tem nada a ver com os professores de inglês da minha escola mas era, melhor dizendo, uma ideia geral. A minha opinião é a seguinte: o nível de inglês dos professores e dos alunos aqui em Portugal (ou seja dos portugueses em geral) é mais baixo do que na Bélgica. MAS sabendo que o português não pertence à mesma família de línguas que o inglês, acho que o nível, sendo o português uma língua românica, ainda é muito bom. Na Bélgica o nível de inglês, logicamente, é melhor sendo o neerlandês (ou o holandês) uma língua da mesma família (germânica).

Se, por acaso, aquelas palavras do artigo magoaram algumas pessoas, quero pedir desculpas porque realmente nunca tive más intenções. Também peço desculpas à Página e ao jornalista Ricardo Costa por ter-me expressado mal. Foi um malentendido que agora espero ter resolvido. Os portugueses devem saber que tenho muito respeito para com o povo português e os seus professores. Foram eles que me acolheram e fizeram que esta minha estadia aqui fosse um tempo agradável e útil chegando eu a sentir-me em casa.

Porto, 12.12.2006

Cumprimentos carinhosos,
Klara Tesseur

Nota da redacção:

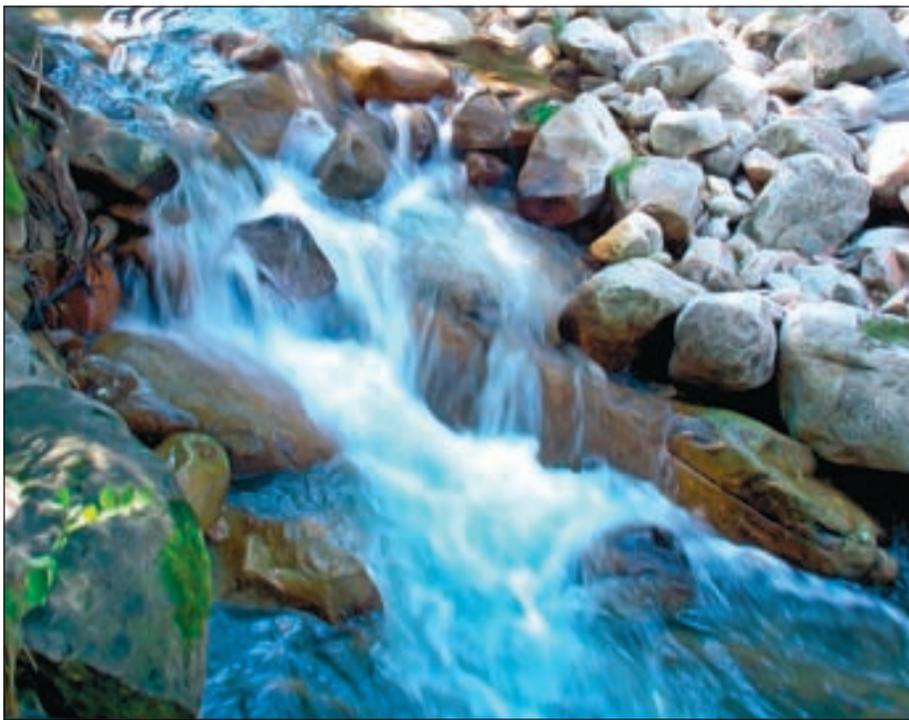
A entrevista publicada neste espaço no mês de Dezembro provocou alguma polémica levando à escrita da carta que aqui se publica. A redacção, autorizada pela autora, procedeu a correcções de erros ortográficos contidos na carta original.

Deificação e saber

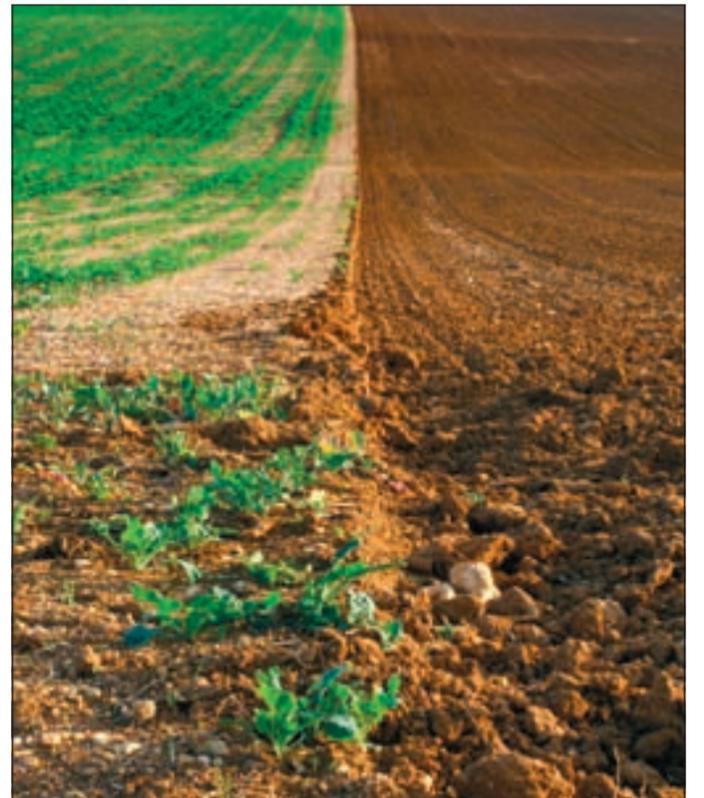
Ocorre-me no tumulto das memórias uma manhã em que, percorrendo a margem do Caima com amigos dividindo os prazeres da liberdade, o engenho e a arte se revelaram nas formas de moinhos de água, das suas engrenagens seculares e das pedras trabalhadas com o peso de saberes recolhidos na bruma dos legados. E à paisagem soberba aldeões acrescentavam pelas hortas alegria, saudando-nos sem pudor, vergados a tratar da terra para que pudessem colher alimento como se de jardins se tratasse, com amor - por que não dizê-lo? - e com desvelo. Talvez fosse gratidão que espelhavam os rostos, ou então seriam os reflexos das águas mansas do rio que lhes embelezavam o perfil na alvorada em que a brisa sobre nós, estrangeiros na própria casa, lançava ecos de felicidade. À distância da recordação, vejo agora que na modéstia das mesas para que convidam, no singular sabor do que semeiam, na energia das mãos, nas palavras que o tempo vai poupando ao ritmo lento e malicioso, caprichoso, universal, transparecem a condição da mestria e a veneração de poderes de luz e sombras estendidos e sonegados, e imagino-lhes as interrogações que não despertam angústias.

Enquanto outros tantos, inventando excentricidades sobre realidades que lhes são alheias, sem ousar percorrer a simples e próxima margem de um rio ou contemplar a forma dos legados, se afundam nas fórmulas impiedosas, vorazes, nos confortos miraculosos que os arredam da essência dos saberes, para venerarem superioridades que se atrevem a acreditar serem também suas. Carregando consigo a cobardia de não se reconhecerem ignorantes e negando a grandeza da condição de homens.

O mundo, os modos de vida, a paisagem, os modelos mentais, as ficções transformam-se sem freio. Sem que se peneirem as impurezas que contaminam a civilização e dela fazem uma enfermidade tendo os homens o antídoto do sofrimento



IE / FN



IE / FN

ao alcance da reflexão. Será o sentido da comunicação, reduzido ao expoente da técnica, que nos emudece velando a expressão dos sentimentos com o fatalismo da vontade dos deuses? E os sinais cuja natureza lhes atribuímos não serão os nossos próprios erros que os concebem?

As forças da corrente que se não esgota para providenciar o pão, a lenha que alimenta o calor com que se coze, a pedra do abrigo, a lã do agasalho, as chuvas providenciais que saciam as crenças do povo ao beber-lhes a identidade porventura virão a ser um dia escassos. Quando forem património de um passado irrecuperável, como nós alguém irá em demanda de uma miragem pelas margens do Caima fazendo promessas que não se cumprirão, mas as divindades invocadas na forma primordial de que o deserto do progresso sobejou darão forma à recusa do silêncio. Ter-se-á perdido a faculdade de lhes entender o discurso que só a coabitação permite.

Recordo ainda ter confidenciado aos companheiros dessa investida pela Serra da Freita, breve e intensa, apaixonada e ousada, ao termos falado dias depois, que pessoalmente me sentia como outrora, habituado ao inóspito por vocação. Tinha reentrado na atmosfera, ou o que isso pudesse significar.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho

Escritor. Lisboa

INVESTIR NA EDUCAÇÃO

Governo brasileiro aumenta em 57 por cento os recursos destinados à educação básica e secundária

O governo brasileiro anunciou a criação de um novo fundo destinado a financiar a educação básica, já aprovado pelo Congresso e que entrará em vigor ainda este ano lectivo. A verba aprovada chegará aos 55,8 mil milhões de reais (cerca de 20 milhões de euros) no seu quarto ano de vigência, o que representa um aumento de 57 por cento em relação aos 35,5 mil milhões de reais (cerca de 12,5 milhões de euros) previstos para este ano.

O novo fundo, conhecido pela sigla Fundeb, financiará a educação infantil, o ensino básico e o ensino secundário, ampliando os seus objectivos de execução em relação ao fundo anterior que apenas se limitava ao ensino básico. Recorde-se que a educação foi definida como uma das prioridades do segundo mandato do presidente Lula da Silva, iniciado este mês. O ministro da Educação brasileiro, Fernando Haddad, afirmou que este aumento

de recursos permitirá garantir o financiamento do sistema educativo, do sistema de avaliação e da formação de professores, explicando também que o incremento das verbas será obtido com o aumento das percentagens dos impostos destinados a este fundo especial.

A partir do quarto ano de vigência, o Fundeb atenderá um universo de 48 milhões de estudantes (860 mil crianças em infantários; 4,1 milhões no ensino pré-escolar; 34,1 milhões no ensino básico e 9 milhões no ensino secundário).

RC/ fonte: AFP

■ Golpe de vista

Relatório da UNICEF garante que a igualdade de género promove o bem-estar infantil

A melhoria do nível de vida das crianças dos países em desenvolvimento passa em grande medida pela eliminação das discriminações contra a mulher e pelo seu acesso a um maior grau de autonomia, assegura a UNICEF no seu relatório anual, divulgado por altura da comemoração do 60º aniversário desta organização. “A igualdade de género e o bem-estar juvenil estão implicitamente relacionados”, sublinha a directora da UNICEF, Ann Veneman, sublinhando que “quando as mulheres podem dispor da sua vida, as crianças e as famílias vivem melhor”.

O relatório de 2007 desta organização das Nações Unidas, baseado em dados de trinta países em vias de desenvolvimento, é dedicado integralmente ao lugar da mulher no mundo e no ambiente familiar, económico e político, e o seu reflexo nas crianças e nos jovens. Nele se refere que, apesar dos avanços conseguidos nos últimos anos, “a vida de milhões de raparigas e mulheres está ainda dominada pela discriminação, a dependência e a pobreza”. Nas famílias onde as mulheres têm capacidade de decisão, a proporção de recursos consagrados às crianças é muito superior àquelas onde elas têm um papel de menor importância.

Assim, de acordo com o documento, em apenas um terço dos países analisados mais de metade das mulheres participa nas decisões familiares. Se a igualdade entre o casal fosse regra, a subnutrição das crianças menores de três anos no sul da Ásia, por exemplo, baixaria 13 por cento, o que equivale a 13,4 milhões de crianças melhor alimentadas. Na África sub-sahariana, onde um terço das crianças menores de cinco anos sofre de subnutrição, a igualdade entre os sexos beneficiaria cerca de 1,7 milhões de crianças.

As crianças beneficiariam ainda se as mulheres tivessem salários iguais aos homens (actualmente são em média 20 por cento mais baixos) e trabalhassem o mesmo número de horas, o que não acontece na Índia, por exemplo, onde trabalham mais uma hora, ou no Benin (mais 2,5 horas).

O compromisso político das mulheres poderia igualmente ter benefícios na vida das crianças e jovens, já que actualmente apenas 17 por cento delas ocupa lugares em parlamentos.

Para lutar contra as discriminações, o documento da UNICEF recomenda a gratuidade do acesso à escola, a reforma do direito de propriedade e herança e a discriminação positiva na política através de um sistema de quotas.

RC/ Fonte: AFP

“Foi você que pediu...” uma escola moderna?

Recentemente, fui entrevistado para dar uma contribuição para o Debate Nacional sobre Educação promovido pelo Conselho Nacional de Educação. Todas as questões que me colocaram eram interessantes, mas a uma delas tive mais dificuldade em responder. Era a seguinte: “Como gostaria que fosse a escola portuguesa num horizonte de dez anos?”. Num ápice, cruzei o que podia responder, com uma comunicação que semanas antes tinha assistido na Fundação Calouste Gulbenkian proferida pelo Prof. Edward Lorenz na Conferência sobre “Educação, Inovação e Desenvolvimento”. Na sua conferência este professor de Economia afirmava que uma das dificuldades da Educação em Portugal consistia no facto dos valores presentes no nosso aparelho produtivo serem ainda muito tradicionais. Usou mesmo o termo “tayloristas” para significar que em Portugal ainda damos uma importância anacrónica à hierarquia, à parcelização do trabalho e ao formalismo que permite que cada trabalhador se sinta desresponsabilizado de intervir fora da esfera estrita e limitada da sua competência. Com estruturas assim, a Educação em Portugal não pode ir muito longe, dizia o professor, porque um aparelho de produção “taylorista” clama por uma escola tradicional e desta forma se cria um ciclo vicioso de conservadorismo em que a Educação é subestimada para a inovação, para a mudança e para encontrar novas formas e conteúdos de aprendizagem.

“Como gostaria que fosse a escola daqui a dez anos?”. Bom, já vimos que a escola não funciona impermeabilizada do funcionamento da comunidade e da sociedade que está à sua volta. Portanto, uma primeira aproximação à resposta é que espero que a sociedade se desenvolva de tal maneira que também influencie a mudança da escola. A escola não é o navio almirante da mudança é só um dos barcos que integra esta grande armada dos factores de inovação. E se assim é porque será que tantas pessoas culpam a escola de ser só ela ineficaz? Parece que, afinal, a escola não pode ser eficaz se o resto da sociedade não o for também. Talvez, muitos empresários, gestores, políticos, etc. quando culpam e querem dar lições à Educação se devessem prevenir destes “telhados de vidro”. Talvez a empresas que dirigem sejam deficitárias e mediocres, talvez os debates e as leis que fazem sejam ineficazes, talvez os modelos de gestão que adoptam sejam anacrónicos, talvez estas pessoas se devam convencer que não é só à escola que se devem pedir contas: todos temos contas a prestar. Frequentemente as pessoas que pedem contas à escola não são capazes de prestar boas contas do que andam a fazer em termos das suas profissões. Precisamos que todos façam o seu trabalho eficiente e competentemente para que a escola também possa assumir com coerência o seu papel de inovação.

Um outro aspecto sobre a escola que quero daqui a dez anos diz respeito às formas de trabalho que se podem desenvolver. Hoje, as empresas bem sucedidas, que conseguem ser inovadoras e sustentar uma política de inovação, usam formas de trabalho muito diferentes do que as que se usavam há algumas décadas atrás. O conceito de equipa de trabalho, de hierarquia pela competência, de trabalho em equipa, de grupos de projecto, etc. são hoje as formas que as empresas de primeira linha encontraram para serem competitivas e inovadoras. E a escola? Será que o trabalho de equipa, a cooperação, o trabalho por projectos, a diversidade de perspectivas, etc. são boas para as empresas e más para as escolas? É que por vezes parece que recomendamos inovação para as empresas mas destinamos para as escolas os métodos mais retrógrados. Em casos limite seriam até esses mé-

todos mais retrógrados (a obsessão com a disciplina, com os conteúdos, com a uniformização, os exames nacionais, com a memorização, etc.) que salvariam a escola e tornariam os alunos capazes de inovação (realço a palavra “obsessão”). Seria como querer ensinar alguém a nadar sem nunca ter contacto com a água: o que se aprende não teria nada a ver com o que se vai fazer em termos profissionais.

“Como quero a escola daqui a 10 anos”? Quero certamente uma escola que se desenvolva sem os fantasmas de um passado que, na verdade, não interessa a ninguém. Este passado não é educacionalmente sustentável (seria impossível usar estratégias semelhantes às da escola “para alguns” numa perspectiva de “escola para todos”) nem socialmente viável em termos de contribuição para a dinamização e inovação da sociedade. Como vimos para melhorar o aparelho produtivo não precisamos de uma escola esclerosada e rígida: pelo contrário precisamos de estruturas em que cada aluno aprenda a dar um contributo, que aprenda com os outros, se habitue a negociar com pessoas com opiniões diferentes, que tenha autonomia para criar as suas próprias ferramentas para aprender e se modificar ao longo da vida, que seja ético, solidário e cidadão. Ao fim e ao cabo, que tenha uma Educação em que esteja incluído com toda uma comunidade e que se torne interdependente dela. Como tenho repetidamente afirmado, a educação de qualidade é a Educação Inclusiva porque é a que permite que “a escola de daqui a 10 anos” acompanhe e dinamize as empresas e as sociedades mais dinâmicas, igualitárias e solidárias. Cá estamos daqui a dez anos para ver o que fizemos para a promoção desta escola e desta sociedade...

David Rodrigues

Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva

O regime neo-patrimonial e os empresários moçambicanos

A emergência do empreendedor autóctone em Moçambique adveio dos incentivos externos e da necessidade da classe política adquirir poder económico que lhe permitisse permanecer na política e também possibilitar uma negociação mais equilibrada com os parceiros do exterior.

A década de 90 mostra como as empresas multinacionais de construção abrem filiais no país fazendo parcerias com o empreendedor autóctone, de acordo com legislação em vigor. Isso acontece em simultâneo com a abertura de empresas mineradoras, de exploração de gás, cana de açúcar, chá, algodão, pesca que são, no momento, as mais relevantes.

As actividades dos empreendedores no sector informal combinam dois grandes grupos, o primeiro que é a grande maioria é constituída pelos desempregados que não têm alternativa de sobrevivência, e o outro grupo minoritário é formado pelos políticos tornados empresários que escolhem actuar na informalidade para fugir à rigidez burocrática governamental e, sobretudo, aos elevados impostos cobrados pelo fisco.

Vários autores, na esteira de ideias desenvolvidas por Coquery-Vidrovith consideram que a adopção da democracia liberal em África sinaliza para uma ruptura com a sua própria história política, na medida em que os valores dessa democracia emprestada não exprimem a sua concepção filosófica do político. O tipo de educação praticado produziu um tipo de poder com eficácia duvidosa. Verifica-se a confusão entre o tesouro público e os haveres pessoais dos dirigentes políticos. Em várias línguas africanas a lógica de apropriação do poder aparece nas representações simbólicas. Assim, em língua Fon (sul do Benim) “aceder ao poder” diz-se “dou-gan”, que pode ser traduzido como “comer o poder”. Em Moçambique ganhar um cargo de ministro ou de CEO [Chief Executive Officer] nas empresas públicas é entendido por “agora é a minha vez” e a expressão “o cabrito

come onde está amarrado” traduz também essa conotação de “comer o poder”. No imaginário social a riqueza surge como um atributo legítimo do poder político. Por isso, a crise da democratização deve ser analisada no quadro de uma adaptação difícil de um empréstimo cultural num contexto sociológico mal preparado para o receber.

Uma compreensão mais aprofundada do *modus operandi* das elites africanas é profundamente analisado por Fauré e Médard (2000). Segundo estes autores a visão difundida é a de que os politólogos africanos foram desenhando o conceito de neo-patrimonialismo baseados nos estudos de Max Weber, e na definição do modo de dominação tradicional. No regime patrimonial opera-se uma confusão entre o domínio público e privado. Assim, o governante faz a gestão do espaço social e político como se fosse património privado. Salienta-se que este neo-patrimonialismo, num contexto contemporâneo, descreve um modelo antigo de dominação, onde aparecem combinadas em doses variáveis, arbitragem pessoal e normas tradicionais, expandindo-se a lógica de autoridade patriarcal para além das relações de parentesco na sociedade global.

No regime patrimonial, o poder político, a riqueza e o prestígio são largamente confundidos. O poder é a fonte de riqueza. Os detentores de poder político é que conseguem a riqueza. Assim, a política é um negócio pelo qual os protagonistas procuram obter influência no Estado, não para aplicar normas, mas para conquistar vantagens. Por conseguinte, os sectores privados nacionais continuam ligados ao guarda-chuva do Estado e à máquina política (Turner, 1976).

A ausência duma burguesia nacional independente da máquina estatal leva as elites a constituírem-se directa e indirectamente em relação ao Estado. Por isso, o grupo que detém as melhores posições e que controla os bens públicos auferem rendimentos de fontes “privadas” e “públicas” e também os rendimentos “informais” obtidos da corrupção, que sendo privados na sua origem, estão claramente ligados ao controle dos recursos e posições públicas (Fauré e Médard, 2000).

O governo moçambicano tem vindo a elaborar um discurso da necessidade de desenvolver políticas próprias e criar um ambiente regulador das actividades empreendedoras do mercado informal que apoie a expansão do sector de forma organizada e controlada, contudo as acções nesse sentido são ainda bastante tímidas.

Maria Antónia Lopes

Departamento de Gestão

Faculdade de Economia, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

marflope@zebra.uem.mz

■ Quotidiano

Descalçar a bota

É urgente que os imensos cidadãos atingidos pela vaga recessiva pensem na situação absurda em que se encontram e na razão para tal. O actual governo definiu como meta fundamental a construção de um aeroporto e de uma linha ferroviária. Um aeroporto é uma estação de serviço para aviões. Além de múltiplas alternativas à localização dessa estação de serviço na Ota, sabemos que o novo aeroporto não será amplável, razão pela qual se diz ser necessário substituir a Portela. Feito em terrenos de aluvião, não será um local seguro. Algumas notas devem ser acrescentadas a este assunto. Em primeiro lugar é muito estranho que desde as Forças Armadas, à Polícia, passando por todos os elementos do Sistema Educativo (do Básico ao Superior), incluindo o sector da Saúde, com fecho de maternidades, tudo e todos sejam sacrificados em benefício da construção de uma estação de serviço para aviões situada no Sul da Zona Centro de Portugal. O aeroporto do Porto dispõe de ligação via metropolitana ao caminho-de-ferro. Em segundo lugar – pasme-se – o mesmo governo decide aumentar (e de que maneira) a capacidade do aeroporto da Portela, para depois o encerrar!

Em relação ao tristemente famoso “TGV”, algumas pessoas têm escrito artigos colocando em causa a sua necessidade. O TGV, a ser construído num quadro de despedimentos generalizados no País, de desinvestimento em tudo, constitui um exemplo do que se pode chamar “Violência do Poder”. No semanário EXPRESSO de 1 de Dezembro, p. 41, Alexandre Patrício Gouveia caracterizou essa obra (sem que ninguém, com responsabilidades políticas, se tenha dado ao trabalho de se pronunciar). Diz o autor do citado artigo, intitulado “Uma teimosia ruinosa”:

“(…) Possivelmente, em nenhum outro momento da história política económica portuguesa existiu um perigo semelhante de se desperdiçar tanto dinheiro, em prejuízo da economia nacional.” O autor refere que já dispomos do pendular (capaz de velocidades de 240 km/h) que só não são atingidas por não se fazerem obras de 500 milhões de euros (em vez das de 6000 milhões previstas para o TGV) que permitirão chegar a Lisboa ou Porto 20 (!) minutos mais cedo que com o uso do pendular. Acrescenta: “para termos uma ideia do volume de investimento que implica o TGV, basta referir que um minuto de viagem do TGV custa o equivalente a um grande hospital, e que um minuto de viagem junto a Lisboa ou ao Porto, devido às expropriações que será necessário efectuar, custará o equivalente a dois grandes hospitais.” O autor acrescenta que este projecto, seguindo os números internacionais adoptados para casos semelhantes dará prejuízo. “É o que sucede em Espanha, no traçado Madrid – Sevilha, onde os custos da construção e utilização da linha não são suportados pelo TGV mas sim pelo Orçamento do Estado. (...) A linha de TGV Madrid – Valência é explorada pela RENFE, mas o Estado espanhol assumiu, em 2004, dívidas de 3,7 mil milhões de euros desta empresa. (...)”

Mais premente que noutros casos, nos quais o governo não argumenta com a sua maioria absoluta, um referendo aos portugueses sobre estas obras seria um acto elementar de exercício democrático. Os partidos da oposição não deveriam calar-se no que diz respeito a estes assuntos. “Quereis manteiga ou canhões?” – perguntava Mussolini. Que queremos nós, neste começo de século? Que fazemos para poupar? Mas poupar para gastar em quê? Não deveremos perguntar qual o destino da poupança?

Carlos Mota

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

■ Erva daninha

Partidos políticos e parlamentos são considerados os órgãos de poder mais corruptos

Segundo um estudo recentemente divulgado pela organização "Transparency International" (TI), a opinião pública mundial considera os partidos políticos e os parlamentos como as instituições mais corruptas do planeta. Numa escala de um a cinco por ordem crescente de percepção da corrupção, os quase 60 mil inquiridos de 62 países atribuem nota 4 aos partidos políticos e 3,7 aos parlamentos e assembleias legislativas. O sector privado dos negócios (3,6) e a polícia e o sistema judicial (3,5) aparecem imediatamente a seguir.

"A percepção de que os partidos políticos e o poder legislativo são corruptos vem apenas reforçar a opinião de que as administrações públicas não estão a combater eficazmente este problema. Muito pelo contrário, considera-se que elas fazem parte do problema, ao criarem dinâmicas que fomentam a corrupção nos países", refere-se nas conclusões do estudo da TI.

Prova deste argumento, diz a TI, é o facto de "os resultados coincidirem com os dados apresentados nos estudos de 2005 e 2004", resultado que esta organização não governamental considera "francamente decepcionante", conclui o relatório.

De facto, a avaliar pelos dados avançados pela TI, apenas 22 por cento das pessoas consultadas pensam que o seu governo actua de forma eficaz ou muito eficaz no sentido de combater a corrupção. No sentido contrário, 69 por cento considera que os governos não fazem aquilo que está ao seu alcance, com 38 por cento a afirmar que essa iniciativa é ineficaz, 16 por cento que ela é inexistente e 15 por cento que a incentiva.

Os resultados têm diferente expressão conforme a área geográfica em que incide. Ao passo que 78 por cento dos cidadãos da América do Norte e 70 por cento dos europeus julga ineficaz a iniciativa dos órgãos de poder, essa percentagem baixa para 71 por cento na América Latina e para 53 por cento em África, apesar de nestas duas regiões a corrupção estar mais presente. Neste sentido, 25 por cento dos cidadãos latino americanos, por exemplo, considera que o seu governo tem uma acção eficaz contra a corrupção, mas 23 por cento diz que ele a fomenta.

RC/ Fonte: AFP

Palavras desejadas, conceitos proibidos: o enigma multicultural*

Há certas palavras que não desejamos pronunciar. Algumas nem sequer ousamos pronunciar. Mas há também palavras que ouvimos com demasiada frequência, esvaziadas já de qualquer sentido, ou então, paradoxalmente, plenas de vazio. E como dizia Miguel Vale de Almeida, um colega antropólogo, num recente Seminário sobre Educação que o CEAS/ISCTE promoveu recentemente, algumas palavras quando esvaziadas ou esgotadas de sentidos tendem a serem enchidas com ideologia. Pois justamente é o que se passa com palavras como lusofonia ou multiculturalidade. Da primeira, o preenchimento neo-colonialista a que tem sido condenada já não deixa muitas dúvidas, procedimento aliás movido por um vago projecto sebastianista de resgatar o Quinto Império de uma qualquer bruma luso-tropical contemporânea. Já em relação à segunda as hesitações e as "nuances" sucedem-se. Multiculturalidade é hoje mais do que um conceito, é um verdadeiro enigma.

Várias razões podem ser sinalizadas para esta enigmática posição de um conceito que antes de o ser foi apenas mais uma palavra. Recordemos o seu uso politicamente correcto no reconhecimento da diferença e do relativismo cultural que marcou a retórica mainstream na academia e na sociedade americana há alguns anos atrás, mas que pretendia apenas silenciar ou filtrar o ruído da pluralidade cultural e racial daquela sociedade de imigrantes, conflituando e em demanda de direitos e garantias cívicas elementares. A sociedade americana ficou então definitivamente associada à concepção de sociedade multicultural. Mas não tardou a expandir-se o conceito para o velho continente. Afinal, alguma vez tinha estado ausente? Não seria a Europa desde há séculos uma plataforma de circulação de fluxos transnacionais? Hoje a Europa das migrações faz claramente parte das rotas multiculturais. E Portugal começa a descobrir-se também nessa condição. Um cenário particularmente candente desta "contaminação" multicultural é a educação, quer pelo que se tem ensaiado dizer sobre aquele conceito, quer pelo que ele representa no interior da Escola. Hoje os discursos de Estado, os sentidos de missão dos profissionais, as recomendações pedagógicas ou os alarmes dos movimentos associativos pilham e multiplicam sentidos para a palavra. Desdobram-nos em vertiginosas "nuances" (a interculturalidade, é talvez um dos melhores/piiores exemplos) ou em hesitantes políticas de afirmação positiva da diferença (as "semanas da cachupa" como exemplo paradigmático). Critérios administrativos, slogans políticos, indicadores estatísticos, programas académicos, estão hoje banhados, diria mesmo, entranhados, de multiculturalidade. Poderíamos falar de uma certa multiculturofobia ou multiculturofilia, se as palavras existissem. Mas afinal que mascara este consenso instável e quase religioso?

Aqui chegamos ao coração do enigma. O conceito torna-se em palavra desejada. O conceito reifica-se. Porque ele próprio é uma armadilha conceptual que releva de um modo de pensar cultura de forma monolítica e "essencializada". As culturas, cada uma delas com a sua cultura, são hoje conceitos proibidos em qualquer fórum académico que tenha feito jus à crítica cultural das décadas finais do século passado. Uma vez mais o conceito que se preenche de demasiadas coisas torna-se acima de tudo ideológico. E cultura não escapa a essa regra. A questão que nos inquieta, ou pelo menos a alguns de nós, é, pois, a de saber o que é isso de "ter uma cultura" ou de viver numa sociedade que "tem uma cultura?" Mas a resposta a esta questão não se resolve com o plural – multiculturalidade. Nem com interfaces – interculturalidade. Resolve-se pela desconstrução paciente da essencialização do conceito. E aqui regressamos às difíceis questões iniciais de Gerd Baumann: O que é realmente uma "comunidade", e como a "cultura" se manifesta na vida dessa "comunidade"? Chegamos aos princípios explicativos que organizam os processos de produção de sentido cultural: representações, discursividade, retóricas que estruturam e são estruturadas por experiências particulares que fazemos desse fruto proibido que imaginamos ser a "nossa cultura".

Estados-Nação e Etnicidade são necessariamente respostas mas não são obviamente definitivas. Processos migratórios transnacionais fazem das sociedades contemporâneas

lugares de fluxos, fronteiras e circulações, para recordar outro antropólogo indispensável, Ulf Hannerz. Mas não apenas de circulação de pessoas e de mercadorias, mas também de ideias. E entre essas, de projectos identitários (étnicos, culturais, religiosos, etc.) que se reformulam, recriam, reorganizam na relação com as sociedades de acolhimento ou com grupos dentro dessas. Ser ucraniano, cabo-verdiano ou cigano na escola pública em Portugal não coloca apenas questões de usos linguísticos, de nacionalidade ou de racismos institucionais, mas sobretudo de poder e de diferenciação cívica. Ser ucraniano não é definível. É apenas objectificável através de representações, de retóricas, e até de práticas reificadas. Mas sobretudo, enquanto problemática contemporânea, esta questão não deveria mais ser resolvida – nem pelos agentes educativos, nem pelos poderes instituídos, nem pela sociedade em geral –, como uma questão de multiculturalidade, ou seja de aceitação/integração da diferença cultural, mas sim de cidadania.

Recordo uma conversa com uma aluna minha de origem brasileira que me dizia que nunca como em Portugal repensou tantas vezes a sua condição de "brasileira", de pertencer a uma "comunidade", a um "Estado" – a sua identidade reformulou-se tantas vezes quantas as relações de alteridade que teve de experienciar.

Nesta tarefa de deslocação do paradigma cultural para o da cidadania a responsabilidade dos cientistas sociais é crucial, uma vez que se torna problemático sublinhar a pertença cultural como um dado irremediavelmente essencializado ou advogar uma certa consensualidade na convivência entre grupos de origens distintas evitando pensá-la em termos de relações de poder diferenciado no interior de uma mesma sociedade. Pensar-se ucraniano não é igual para um ucraniano imigrado, para um na terra natal, e sobretudo para vários entre si em cada um destes lugares.

O que quero dizer afinal é que na Escola, o Manuel cigano, o Yuri ucraniano ou a Jucilene cabo-verdiana – mesmo que filhos de imigrantes, mesmo que com direitos de nacionalidade conquistados palmo a palmo, mesmo que falantes de línguas que têm expressão escolar apenas como "curiosidades" – têm (ou deveriam ter) todos o direito de ser vistos não pela sua diferença cultural mas pela sua cidadania. E nisso são exactamente iguais ao João que é "português de coração e raça" como dizia a canção.

Paulo Raposo

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

* Inspirado no livro de Gerd Baumann (1999) *The Multicultural Riddle*; N.York, Routledge

Laços culturais luso-brasileiros: a singularidade do Projecto Resgate



O reconhecimento e a implementação por parte da UNESCO, a partir de 1959, de projectos e políticas na área do Património Arquivístico Comum, propiciou a vários países e comunidades o acesso às memórias que por razões históricas foram formadas ou produzidas a partir das relações de diversa natureza entre povos ou estados. Tal reconhecimento abriu as portas para a construção de acordos, visando a recuperação de registos documentais que estando em posse de uma das partes, passou ao mesmo tempo a ser direito de outras dentro do mesmo contexto envolvidas.

No âmbito deste fundamento nasceu o Projecto Resgate Barão do Rio Branco, que visa salvaguardar através de microfílm toda a documentação referente a História do Brasil espalhada pelo mundo. E sendo o Brasil colónia portuguesa por mais de 300 anos, a maior parte de sua história encontra-se depositada em arquivos lusos, sendo o principal o Arquivo Histórico Ultramarino (AHU). Desde 1985 o governo brasileiro procurou através de acordos diplomáticos a permissão para tratar e microfilmar a documentação do império português que lhe dizia respeito, e na década de 1990 as tentativas surtiram efeitos. Portugal consentiu que investigadores tratassem, catalogassem e microfilmassem as mais de 28 séries que dizem respeito às diversas capitânias brasileiras, bem como séries que abrangem outras áreas do império português, e que directa ou indirectamente se interligam com o Brasil por questões económicas, administrativas, políticas ou por laços de parentesco entre os diversos agentes da governação portuguesa no Brasil e no ultramar lusitano.

Além das 2114 caixas referentes às capitânias brasileiras, o projecto também tratou e microfilmou séries como o Ultramar 1581-1834 (36 caixas-3053 docs.), cuja temática versa sobre armação de navios, comércio, período filipino, guerras contra os holandeses, degredados militares e políticos do período miguelista; o Conselho Ultramarino 1642-1833 (22 caixas-2020 docs.), que trata dos papéis dos funcionários deste tribunal que legislava sobre todas as colónias, que recebia as petições dos vassallos portugueses e que produzia consultas, pareceres ao rei acerca dos pedidos e das mais diversas questões administrativas no ultramar; e o serviço de partes 1618-1807 (5 caixas-684 docs.) cuja documentação informa as acções dos militares que lutaram nas guerras contra os holandeses e na restauração portuguesa, em sua maioria. Também 831 códices (livros de registo) contendo cópias de alvarás, decretos, provisões, consultas, cartas, escritos, avisos e outros papéis dos reis, dos Conselhos ultramarino e da Fazenda, dos secretários de estados e diferentes autoridades metropolitanas e coloniais.

Os números gerais do projecto impressionam pela grandeza, são mais de 190388 documentos tratados, 2748 rolos de microfilme, 297 Cds, que se encontram à disposição dos pesquisadores em grande parte dos arquivos brasileiros, efectivamente na Biblioteca Nacional no RJ, e também no AHU em Lisboa. Actualmente, o projecto, auxilia os funcionários do AHU no tratamento da documentação da série Reino, cerca de 500 caixas, das quais se encontram inventariadas 53, principalmente dos séculos XVI e XVII, contendo cartas, requerimentos, consultas, mandados, despachos, oriundos do Conselho da Fazenda e da Casa da Índia.

Esta é uma pequena amostra dos resultados do Projeto Resgate, que com o esforço do governo brasileiro, através do Ministério da Cultura, a permissão do governo português, e com algum apoio da comissão dos descobrimentos portugueses e a Fundação Calouste Gulbenkian, difundiu o acesso às fontes, contribuindo para a construção da identidade, da cultura, propiciando um aprofundamento da relação histórica que une Brasil e Portugal, uma vez que os documentos desta história comum estão disponíveis aos interessados.

Érika Simone de Almeida Carlos Dias

Mestre em História do Brasil Colonial
Professora e Investigadora do Projecto Resgate
no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU)

Exmo. Senhor Director do Jornal A Página

Assunto: Direito de resposta ao artigo "Oferta de Escola Irregular", da edição de Novembro de 2006, pág. 42.

Eu, Noémia de Fátima de Freitas dos Santos, Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Pedome, venho, junto de V/ Ex.^a, repudiar as falsidades escritas no V/ Jornal, no artigo acima mencionado.

A docente Neusa Maria Ribeiro dos Santos, colocada em oferta de escola no grupo de docência 200, foi a candidata melhor posicionada, tendo o processo de selecção sido desenvolvido em pleno cumprimento dos normativos legais.

Quanto ao facto dos laços familiares, será que a lei inibe quem quer que seja de concorrer a concursos em oferta de escola, independentemente da cor da pele, da raça, da idade, da religião ou dos laços familiares?

Relativamente ao horário da docente seleccionada, continua a ser de três horas. É lamentável que a denunciante, para além das falsas declarações, demonstre ignorância face às regras de concursos docentes, nomeadamente ao afirmar que a professora ficará por três anos lectivos. Para além disso, a sua atitude é, desde logo, gravosa e cobarde, porque nem sequer se identifica. Custa-me a acreditar que existam, em pleno século XXI, educadores com este tipo de atitudes.

Mais lamentável, porém, é a aparente ignorância demonstrada através do V/ Jornal, pois V/ Exas. devem conhecer muito bem a legislação concursal em vigor para os docentes.

Lamento, ainda, que V/ Exas. não tenham procurado a fonte de verdade antes desta publicação, que põe em causa o meu bom-nome de docente com 34 anos de bom serviço e da Instituição que dignamente represento.

Fico a aguardar que, na próxima edição, desmintam as inverdades e exijo um pedido de desculpa público, em nome da minha honra e do nome da nossa Instituição.

A não verificar-se o que agora é exigido, tomarei as medidas necessárias para que se faça justiça.

Pedome, 20 de Dezembro de 2006

Noémia de Fátima de Freitas dos Santos

Presidente do Conselho Executivo da EBI de Pedome

N.R.

O «artigo» referido não é um artigo da redacção, mas uma carta de leitor, publicada no espaço identificado como reservado aos leitores [República dos leitores]. Cabe a todos os visados o direito ao contraditório.

TLEBS talvez não mas... e o resto?

Assistimos hoje a mais uma luta relacionada com o ensino do Português, a luta com/contra a chamada TLEBS (a nova Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário). O que a discussão não diz é que ela é parte duma questão muito mais vasta relacionada com os programas de ensino em Portugal.

Toda a gente conhece os péssimos resultados em Matemática do 7.º (pelo menos) ao 12.º ano. Muito menos gente sabe que os (relativamente) melhores resultados em Português escondem uma situação talvez ainda pior. Tudo se prende com a forma como o ensino está organizado, de que a organização das matérias a leccionar e a elaboração de programas (e dos manuais que os procuram seguir) são partes fundamentais.

Ao nível do Português, da Língua e da Literatura, podemos dizer que a confusão é total. Se até aqui ainda havia a Gramática como conjunto de conceitos reconhecidos, com os quais se podia ensinar e trabalhar, hoje em dia uma escola básica/secundária nem com essa sabe o que fazer.

Veja-se o seguinte exemplo (aparentemente, já tendo em conta a TLEBS) dum dos manuais correntemente utilizados no 7.º ano (para alunos, portanto, de 12/13 anos de idade): «os determinantes classificam-se em duas subclasses: a dos artigos e a dos determinantes (demonstrativos e possessivos)». Não é preciso saber alguma coisa de Gramática para perceber que algo está errado com isto: os determinantes são, em simultâneo, classe e subclasse?... A seguir diz-se: há os “determinantes demonstrativos” e os velhinhos “pronomes demonstrativos”. Os primeiros: “definem a posição da entidade designada pelo nome, tendo como ponto de referência as pessoas da enunciação”. Os segundos: “estabelecem uma posição, tendo como ponto de referência as pessoas da enunciação”. Já não digo, “descubra as 7 diferenças”. Digo apenas: “descubra uma...”

Escusado será dizer que em todos os outros ramos de estudo relativos ao Português (Estilística, Léxico, Prosódia, Sintaxe, História da Literatura etc.) estamos na mesma. O soneto “Sete anos de pastor Jacob servia” de Camões serve, num manual do 10.º ano, para estudo do «sujeito». Fazem-se exercícios e preenchem-se quadros e diagramas com a “análise” desse poema e do seu sujeito. Ninguém reparou, aparentemente, que esse soneto não tem sujeito! E ninguém se lembrou de explicar porque Jacob (a personagem aqui transformada em sujeito...) se pronuncia Jacó (porque um

aluno médio do 10.º ano hoje não conhece tal nome)... Se não tiverem um professor que mande rasgar (à boa maneira do filme “Clube dos Poetas Mortos”) o manual, os alunos vão “aprender” acerca do “sujeito” inexistente dum dos mais famosos poemas do mais famoso poeta português, o «Jacóbe»...

Os alunos, queira-se ou não, são “convidados” a “aprender” coisas destas às centenas, coisas que não fazem qualquer sentido! E “aprender”, neste caso, tende a ser sinónimo de “marrar”. Como podemos nós falar das necessidades do país em formação, se a formação que damos está a este nível?!

Quem faz os programas? Com que fundamentos se elaboraram os manuais? Tudo parece sair de moscas à volta do bolo do Ministério da Educação. Lamentavelmente, a Associação de Professores de Português (APP) parece muitas vezes dar o seu aval a algo que só lhe poderia merecer a mais completa rejeição. Agora apoia a TLEBS. Em Pareceres de há 10 anos sobre os Programas de Português do Ensino Secundário, a APP escrevia frases espantosas como esta: “Fazer compreender que o pensamento humano se foi modificando, não justifica o conhecimento dos períodos literários enquanto tais”. Ou como esta: “Quanto aos programas das disciplinas de Literatura Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa, espera-se que eles não venham a revelar-se programas de História da Literatura”. Já começamos a perceber porque é que os jovens de hoje não fazem a mais pequena ideia daquilo de que se está a falar quando se diz “literatura medieval” ou “movimento romântico”...

A acrescentar ao descalabro dos amigos e sobrinhos que fazem programas, das declarações da APP e dos manuais escolares, temos um elemento novo: a Internet. Regra geral, os materiais existentes “em rede” para aprendizagem do Português são, no mínimo, fracos. Muitas vezes são bem piores do que isso. É possível que um poema de Sá de Miranda continue a ser um poema de Sá de Miranda depois de lhe trocarem algumas palavras, ao gosto do freguês? Pois é isto que se encontra na Internet. O disparate não tem, evidentemente, autores.

Resumindo: a TLEBS, pelo menos tal como está a ser implementada, é uma asneira pedagógica. O problema está em que andamos com asneiras científicas e pedagógicas há 30 anos, sancionadas por um Estado incapaz de pôr as pessoas certas nos lugares certos, de encorajar o bom e penalizar o mau. Que ao menos a boa gente de Portugal não se deixe enganar: não é porque os manuais usam papel lustroso, têm muita cor e até incluem um CD-ROM, que são bons; não é porque os seus filhos têm aulas com a extensão dum jogo de futebol que aprendem mais; e não é porque os seus filhos chegam a casa com boas notas que aprenderam alguma coisa, por pouca que seja, que se deva de facto saber.

E agora falem-me da Finlândia...

Hélio J. S. Alves
Universidade de Évora

Contradições

Numa altura em que constantemente se invocam outros países para demonstrar supostos anacronismos no que concerne aos direitos e aos deveres nos tempos hodiernos, interessa salientar a postura de muitos desses exemplos face aos representantes da morte e da tortura. Neste sentido, a postura de Margareth Thatcher em relação ao ditador chileno [Augusto Pinochet] e o seu profundo pesar pela sua morte só demonstra que a avançada democracia inglesa ainda tem muito que evoluir. Com efeito, tendo sido Primeira-Ministra britânica durante anos, podemos indagar quais são de facto os alicerces da democracia inglesa, cuja evolução histórica demonstra por vezes tendências perigosamente aristocráticas, concretamente quando os conservadores estão no poder. O processo histórico é feito

de contradições mas os limites devem ser os direitos do homem, sob o risco da dialéctica dos eventos gerar anomalias de que o futuro dificilmente se livrará.

Sem querer denegrir a importância da Inglaterra para o progresso da humanidade, e em particular o seu papel em relação à Segunda Guerra Mundial, onde se destacou essa figura superior, conservadora! que foi Winston Churchill, como integrar a “Dama de Ferro” neste contexto da História da Democracia?

Paulo Frederico Gonçalves
Escola Básica 2/3 Dr. Nuno Simões. Vila Nova de Famalicão



IE / FN

Kidults e Peter Pans – sujeitos da cultura de consumo

Na cultura de consumo contemporânea, é possível constatar que o mercado tem investido num público denominado «kidults» ou «Peter Pans». O primeiro termo é uma associação de duas palavras da língua inglesa: Kid (crianças) e adults (adultos). Já o segundo termo, «Peter Pans», diz respeito a uma personagem principal de um conto escrito por Matthew Barrie. Essa personagem vive na Terra do Nunca, lugar onde crianças que lá vivem nunca crescem – daí o nome do lugar. Ambos os termos têm sido empregues para indicar que jovens e adultos consomem produtos antes direcionados ao mercado infantil. Parece haver um saudosismo no ar, uma busca em reviver a infância através do consumo de certos objetos.

Entre tais produtos estão aqueles com imagens de personagens como a Moranguinho, a Hello Kitty, a Betty Boop, Barbie e também outras de desenhos animados, como os da South Park e da Disney. Essas personagens estampam cadernos, fichários, meias, camisetas (em tamanhos adulto), bolsas, pulseiras, relógios, porta-jóias, chaveiros, porta-retratos, almofadas, enfim, uma série de diferentes produtos. E não pára aí. Também são produzidos gêneros alimentícios e programas televisivos voltados a esse novo mercado.

Os motivos que levam tais jovens e adultos a se posicionarem como «Kidults» ou «Peter Pans» podem ser encontrados em um espaço interessante de investigação: comunidades do «Orkut». Em uma dessas comunidades(1), cujo tópico era “Eu me acho um «kidult pq»...” uma jovem brasileira, de 28 anos, escreveu: “Eu amo... lojas infantis, morro de rir de desenhos animados, amo os filmes da Disney, fico horas em lojas de brinquedos, sempre que posso convenço meus filhos a comprar um brinquedo porque eu quero tirar uma casquinha....Tudo meu é da Hello Kitty...” Respondendo ao mesmo tópico, outro jovem brasileiro, de 25 anos, escreveu: “estou voltando a ser criança pq tenho uma filha de 3 anos e minha casa está novamente se enchendo de brinquedos e vídeos infantis...”. Essas duas falas apontam não só os gostos desses jovens por tais produtos de consumo infantil mas, sobretudo, duas posições de sujeitos que parecem se conciliar: a de «kidults» e a de pai/mãe.

Contudo, não é apenas no espaço privado que se evidencia tal comportamento mas também no espaço público, como sugere a fala de outra jovem brasileira: “Acho que me encaixo perfeitamente nesta terminologia, hehehe. Meu escritório é

cheio de bugigangas pra todo lado, gosto de fazer do meu ambiente de trabalho um lugar fofinho, gostoso, cheio de fotografias da minha filhota, brinquedinhos pra quando ela vier e tudo o mais”. O que se pode inferir a partir dessa fala é que a cultura do espetáculo aliada a uma certa flexibilização do trabalho podem favorecer tal comportamentos na esfera privada.

Porém, uma ressalva precisa ser feita: antes de esse mercado «kidult» ser impulsionado pela cultura de consumo, pais e mães também compravam produtos infantis e brincavam com seus filhos. Uma das principais razões que motivavam tal comportamento dizia (e ainda diz) respeito às “obrigações” do papel de pai e mãe. Na atualidade, porém, pais e mães podem comprar um brinquedo para eles próprios brincarem.

A cultura de consumo não é a causadora deste comportamento, mas corrobora com ele ao torná-lo um fenômeno da moda, ao conformar os nossos gostos, nossos desejos, nossos sentidos, transformando-os em algo que podemos adquirir, comprar, usar. Contudo, uma importante contribuição que tal fenômeno traz consigo talvez seja o questionamento dos diferentes modos de ser adulto na cultura contemporânea. Neste sentido, a psicanalista Maria Rita Kehl indaga:

— Quem disse que “a próxima etapa” na vida de um(a) jovem(a) é necessariamente determinada por “maturidade, responsabilidade e compromisso”?

— Onde, na história recente, encontramos os adultos que o ideal moderno impôs como parte da natureza humana?

Rossana Cassanta Rossi

sanrossi@yahoo.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

1) Trata-se da comunidade kidults, que tem 5.846 membros. O endereço é: <http://www.orkut.com/CommMsgs.aspx?cmm=104602&tid=2426430009963777081&start=1>

REFERÊNCIAS

KEHL, Maria Rita. O que é um adulto? Disponível em:

http://noticias.aol.com.br/colunistas/maria_rita_kehl/2004/0036.adp

A gaiivota

Deambulando pela praia, o meu olhar foi atraído para o céu por cima da minha cabeça, ao invés de se ocupar do sítio onde punha os pés, para não ser surpreendida pelos dejectos dos inúmeros (e lindos) cães que se cruzam no nosso caminho, correndo doidos no areal, livres da trela dos donos.

Talvez tenha sido sempre assim, mas naquele fim de manhã serena e azul, o céu pareceu-me pejado de tráfego aéreo, tracejando-o de riscos brancos finíssimos, como se fora com a ajuda de régua e tiralinhas, pesadelo da minha adolescência aprisionada.

Parecia milagre que o entrecruzar de tanta tecnologia, prateada pelo reflexo do sol, não provocasse acidentes fatais nas planuras longínquas do firmamento.

Depois os traços perfeitos começavam a esborrar como chantilly em bolo de fim de festa. Ou desenhos geométricos arruinados pelo tremer da mão ansiosa da minha perdição.

Cansada da observação, e com dores no pescoço, trouxe o olhar cá para baixo, para o campo de visão dos pés, pouco assentes no chão de areia insegura. E vi, claramente vista, uma gaiivota jovem (pareceu-me) a preparar conscienciosamente um pequeno peixe, antevendo já o prazer de o deglutir. Veloz, voando do nada, outra gaiivota mais velha (afigurou-se-me) em voo picado, aterrou quase em cima da jovem e inexperiente, arrebatando-lhe o almoço, com uma perícia exemplar, e sem cerimónias. A outra nem tem-

po teve para saber o que lhe estava a acontecer, quanto mais para defender a presa! Ficou-se por ali a remoer o despeito e de papo a dar horas.

Logo outra, da mesma faixa etária, creio, se lhe juntou, solidária. Que-daram-se, amigas, um bom bocado. Quase podia ouvi-la segredar: “Deixa lá, não fiques triste. Aquela sempre foi assim: uma invejosa e garganeira: Uma calaceira, sempre à espreita, à espera de fisgar o que é dos outros”.

A tentativa de consolo deve ter resultado, pois daí a nada levantaram voo em simultâneo, zarpando a plagas de competição menos feroz.

A que se abarbatara com o peixe alheio ali ficou e, sem competidores, preparou o alimento com cuidados e técni-

cas ancestrais: com bicadas enérgicas, virando-o ora de um lado, ora do outro, qual cozinheiro escarmentado. Após tratamento adequado e escrupuloso, deu o trabalho por terminado, engolindo o peixe de uma só vez.

De papo literalmente cheio, voou para longe, quiçá à procura de nova presa para mais tarde deglutir.

Gabriela Correia

Escola Secundária João de Deus, Faro

P.S. Os nutricionistas conscienciosos e preocupados com os nossos estômagos, aconselham-nos a mastigar os alimentos, pelo menos 400 vezes!!

Pois, ... é pedir muito.

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 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 Rolão, 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. | **ÉTICA e profissão** — Pablo Montero Souto, 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** — Roger Dale, (Universidade de Bristol), Susan Robertson, (Universidade de Bristol), Xavier Bonal (Universidade Autònoma de Barcelona), Fátima Antunes (Universidade do Minho), Fernanda Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa), Mario Novelli (Universidade de Amsterdão) e António M. Magalhães (Universidade do Porto). | **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

Portugal: ensino superior

Carta aberta ao Ministro Mariano Gago

Caro Mariano Gago,

Ouvi ontem parte do debate na SIC sobre o Ensino Superior em que participei. A situação do nosso Ensino Superior é, de facto, muito difícil. Os erros vêm de longe e as dificuldades são devidas, em parte, a estruturas erradas que se mantêm, e a outras que faltam. Eu olho o Ensino Superior com olhos de quem nele assumiu responsabilidades há muito, muito tempo, mas isto permite-me ver coisas que quase ninguém vê. Como por exemplo: as nossas Universidades são estruturas que dividem regionalmente o país, mas faltam-nos estruturas horizontais que reúnam todas as escolas de medicina; todas as escolas de engenharia; todas as escolas relacionadas com a agricultura, etc, que deviam ser obrigatoriamente ouvidas pelo Ministério antes de criar novas escolas.

Se estas estruturas (que deviam incluir as Ordens e outras estruturas profissionais) existissem, teria sido criada, por exemplo, uma Faculdade de Medicina na Covilhã ?

Falemos do ensino da Medicina, como poderíamos falar de outros. Antes do 25 de Abril, havia três faculdades e nelas estava a entrar um número crescente de alunos, que chegou a cerca de 4.000 em Outubro de 1973. À medida que o número de alunos aumentava, a percentagem de chumbos nos primeiros anos, em particular nas cadeiras de Anatomia, diminuía. Assim, depois do 25 de Abril, o mais difícil problema com que se defrontaram os Secretários de Estado do Ensino Superior foi o de encontrar lugar nos hospitais para os estudantes de medicina do 4º ano. Além dos Hospitais Escolares e dos Hospitais Cívicos de Lisboa, foi necessário estender o ensino de Medicina aos Hospitais Pulido Valente, Egas Muniz , Curry Cabral, IPO, Hospital Militar, Hospital da Marinha. Pensando no futuro, o Secretário de Estado Avelãs Nunes que me precedeu, gizou um esquema em que os estudantes não entrariam para um primeiro ano de Medicina, mas para um tronco comum, com um ou dois anos, conforme as Faculdades escolhessem, que depois se bifurcaria em vários ramos, um deles Medicina.

Em Outubro de 1975, não havia então numerus clausus, inscreveram-se cerca de 4.000 alunos neste tronco comum. A Faculdade de Medicina do Porto, em que se inscreveram 1200, fez logo saber que optava pelo tronco comum de um ano e que, no ano seguinte, só aceitaria 300 alunos em Medicina. O 6º Governo Provisório, nos seus 10 meses de vida, criou e pôs em funcionamento, a partir do zero, uma Escola de Medicina Dentária, criou um curso de Nutricionismo, assegurou o funcionamento de uma segunda faculdade de Medicina no Porto, o Instituto Abel Salazar, remodelou e admitiu professores para a Escola Superior de Educação Física do Porto, e convenceu a Faculdade de Medicina a aceitar no ano seguinte 350 alunos, que foram os que entraram. No entanto, no ano a seguir, voltou-se ao 1º ano de Medicina e a Faculdade de Lisboa admitiu todos os alunos do tronco comum, em Medicina.

Os primeiros números clausus, não exactamente para Medicina, mas para o tronco comum, fui eu que os instituí no final de 1975/76. Se o não tivesse feito, em Outubro, inscreveriam-se 5000 estudantes. Fixei o número em 1600 pensando que destes seguiriam depois para Medicina cerca de 800. Fui depois acusado de o ter feito sem estudos suficientes. Mas, na sequência, durante décadas, as Faculdades, já cinco, baixaram as admissões em Medicina para números da ordem dos 350 ou 400 alunos, manifestamente abaixo das necessidades do país e das suas reais possibilidades de formação . Atribuo esta situação ao facto de não existir uma estrutura como a que referi, que reúna as faculdades, a Ordem dos Médicos e os Hospitais, para planear as necessidades do país e aconselhar o Ministério naquilo que deve fazer. Curiosamente, li há dias, num artigo, que o processo usado em França para distribuir os estudantes pelos cursos relacio-

nados com a saúde é, exactamente, o pensado pelo Avelãs Nunes e a que eu depois dei seguimento.

Fala-se agora muito em Bolonha. As comissões instaladoras nomeadas pelo Professor Veiga Simão para as novas escolas universitárias criadas pela chamada “Reforma Universitária de 1973” começaram todas a preparar cursos curtos de bacharelato de 3 anos, ou seja, cursos em conformidade com a actual declaração de Bolonha. Vários destes cursos já estavam preparados quando chegou o 25 de Abril, mas nesta data, o número total de estudantes nestas escolas era exactamente zero. No início do Verão de 1974, houve no Ministério uma reunião para se decidir o que havia a fazer com estas novas escolas. O Ministro Vitorino Magalhães Godinho decidiu continuar com todas as escolas Universitárias, mantendo as comissões instaladoras que, dum modo geral, eram formadas por professores com reconhecido mérito académico. O ano de 1974/75 foi um ano tumultuoso. Nesse ano foi criado um Serviço Cívico e, salvo pequenas excepções, não entraram novos estudantes no Ensino Superior. Mas todas as escolas se empenharam na preparação dos novos programas e cursos que deviam começar a funcionar em 1975/76. Em Setembro de 1975, quando tomei posse como Secretário de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica, estavam a começar a chegar ao Ministério as propostas das escolas. Assim, todos os cursos que funcionaram nesse ano foram autorizados com a minha assinatura. Favoreci, francamente, a criação de cursos curtos de bacharelato e tive de dialogar muito com as escolas, mas, hoje, posso dizer que todos os cursos que autorizei foram os indicados para preparar o país para a Declaração de Bolonha, que veio 30 anos depois.

Em 1977, o Ministério transformou em licenciaturas todos os cursos de bacharelato das Universidade e reduziu de 25 mil para pouco mais de 8 mil o número de estudantes que entraram na Universidade. Penso que as dificuldades com que hoje nos defrontamos para adoptar Bolonha provêm, fundamentalmente, destas decisões . É um assunto difícil de compreender pelos que, sem se informarem sobre o que se passou antes, pretendem discutir a evolução do Ensino Superior português só a partir de 1977.

Lisboa, 28 de Novembro de 2006

António Brotas

Professor jubilado do Instituto Superior Técnico. Secretário de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica do VI Governo Provisório

A leitura de jornais na sala aula e a construção de novos saberes

*Como buscar pistas para a construção de novos saberes no cotidiano escolar?
Como romper com a hierarquia de saberes, ideologicamente construída?*

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

(Paulo Freire, 1996)



IE / FN

Este artigo pretende abordar o cotidiano de uma sala de aula onde crianças de uma escola pública tem como prática a leitura de jornais.

Porém, o desafio de ajudar na construção de buscas de propostas para a formação de leitores/as escritores/as, especialmente no contexto de sala de aula, vem mostrando a todos os envolvidos, o compromisso de uma educação emancipatória de buscar caminhos, pistas, sinais (Ginsburg, 1991) e estratégias que coletivamente ousem romper com a dicotomia naturalizada entre o sujeito-leitor e o sujeito-escriptor.

A prática da leitura de jornais em sala de aula tem contribuído muito para o desenvolvimento das crianças, uma vez que ao colherem informações relevantes, presentes no mundo físico e social levando-as a condição de leitoras do mundo que participa e interagem em um processo de construção e produção de redes de conhecimentos para o desenvolvimento de leitores e escritores em permanente processo de formação. Sobre isso Paulo Freire nos fala: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela”. (Freire, 1992). Através das imagens e dos diferentes textos jornalísticos estamos construindo uma outra história, que é a possibilidade da formação de futuros leitores e escritores e a prática da leitura no contexto da sala de aula, vivenciada cotidianamente na vida e na realidade dos nossos alunos e da nossa sociedade na qual alunos e professores convivem diariamente. Assim, através das observações feitas em sala de aula dos alunos lendo e explicando suas notícias, pode-se notar que estamos reinventando o espaço escolar e vivenciando um currículo problemático (Pacheco, 2004), ou seja, um currículo construído cotidianamente em uma prática pautada no diálogo, ou seja, estamos vivenciando a todo o momento, uma prática emancipatória. (Santos, 2000).

Assim, a prática da leitura de jornais em sala de aula vem despertando nos alunos a curiosidade de conhecer o mundo, interrogar, interpretar e buscar nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas os caminhos para conhecer e produzir conhecimentos em permanente interação e diálogo, ou seja, experimentar novas formas de produzir e construir conhecimentos.

Sara Moutinho da Silva

Professora e leitora de a Página da Educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Editora Cortez, 2000. São Paulo.

GINSBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais. Morfologia e história. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projeto curricular pós-colonial. Currículo: pensar, sentir e diferir. DP&A. Rio de Janeiro, 2001.

Afinal os professores em Portugal não são assim tão maus...

Convido, antes de se vir para aqui com disparates e mentiras, que se consulte a última versão (2006) do Education at a Glance, publicado pela OCDE. Vou facilitar-lhe o trabalho de pesquisa: encontra esse documento em <http://www.oecd.org/dataoecd/44/35/37376068.pdf>

Se for à página 58, verá desmontada a convicção generalizada e disparatada de que os professores portugueses passam pouco tempo na escola e que no estrangeiro não é assim. Está lá escarrapachado que, em tempo de permanência na escola, os professores portugueses estão em 14º lugar (em 28 países), com tempos de permanência superiores aos japoneses, húngaros, coreanos, espanhóis, gregos, italianos, finlandeses (sim, os tais que o ex-PR disse, na TV, que passavam 52 horas por semana na escola, eh, eh, eh), austríacos, franceses, dinamarqueses, luxemburgueses, checos, islandeses e noruegueses! E agora? Quem tem mais credibilidade? O estudo da OCDE, ou o “estudo” a olhómetro de muitos (à boa maneira portuguesa...)?

Já agora, no mesmo documento de 2006 poderá verificar, na página 56, que os professores portugueses estão em 21º lugar (em 31 países) quanto a salários! Admirado, não? Pois é, há dias, os jornais da situação vomitaram cá para fora que os professores portugueses eram os terceiros mais bem pagos, não foi? Mas há mais (e olhe que vi os gráficos na diagonal...)! Mais, na pág. 32 poderá verificar que, quanto a investimento na educação em relação ao PIB (e olhe que temos um PIB de trampa!), estamos num modesto 19º lugar (em 31 países - aposto que está boquiaberto, o seu olhómetro dava-lhe outros números, não?) e que estamos em 23º lugar (em 31 países) quanto ao investimento por aluno, como se pode verificar na pág. 32. Isto o ME não manda publicar, não!!!

João António Cavaco Medeiros

Economista/Mestre em Sociologia Económica
Professor na Escola Secundária de Santo André

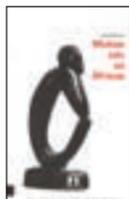
Montra



Anarquistas e Operários

Ideologia, ofício e práticas sociais: o anarquismo e o operariado em Portugal, 1900-1940
João Freire / pp. 439
Edições Afrontamento

Neste livro, o autor propõe-se "levar mais longe a compreensão das razões que explicariam a importância do anarquismo no movimento operário português". Para isso, traça um retrato do grupo social constituído pelos militantes libertários portugueses nas primeiras décadas do século XX, nas interações entre a ideologia anarquista, as suas actividades profissionais e de trabalho e outras práticas sociais significativas. João Freire é licenciado em Ciências Políticas e Sociais pelo Instituto de Estudos Políticos da Universidade de Paris. Doutor em Sociologia do Trabalho pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.



Muitas são as Áfricas

Leonel Cosme/ pp. 241
Novo Imbondeiro

O presente trabalho parte também (...) de um olhar. O olhar de quem, ao longo de muitos anos, especialmente em Angola, foi assistindo às perplexidades de amigos que não sabiam onde lhes vinha, exactamente, um sobrenome holandês ou italiano; de outros que se diziam bisnetos de brasileiros; de outros ainda que se mostravam orgulhosos de terem ouvido falar de um avô que foi maçónico ou deportado político; e não raro, contra dúvidas e suspeitas, não faltou quem se declarasse lusotropicalista. Mas nenhum se confessava descendente de negro ou de condenado por delito comum e todos se consideravam indefectíveis angolanos, fossem negros, mestiços ou brancos.



Anibal Nunes Pires - Educação e literatura
Eglê Malheiros, Flávio José Cardozo, Salim Miguel, Silveira de Souza e Zeca Pires (orgs.)/ pp. 203
Editora da Universidade Federal de Santa Catarina (edufsc@editora.ufsc.br)

Este livro é uma homenagem à vida e obra de Anibal Nunes Pires, poeta, ficcionista e educador, que participou activamente, e com destaque, no movimento de transformação cultural do Estado de Santa Catarina, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX.



Memórias de um Presidente de Conselho Executivo
Filinto Lima/ pp. 106
Papiroeditora (info@papiroeditora.com)

Trata-se de uma narrativa que se constrói a partir do olhar de um presidente de um conselho executivo de um agrupamento vertical de escolas, o qual nos permite entrar, de certo modo, no mundo privado das organizações escolares. Um mundo complexo, contraditório e exigente que não se compadece com as leituras apressadas e maniqueístas que, muitas vezes, determinam as abordagens dominantes sobre as escolas, os seus professores e os alunos que as percorrem, as quais tendem a ignorar, para o melhor e para o pior, a escola como uma instituição humana. (Retirado do prefácio)

Crianças: Sentadas! - Os trabalhos de casa no ATL
Maria José Araújo/ pp. 65
Legis Editora (geral@legis.pt)

O pequeno livro que agora se apresenta tem antes de mais a qualidade de nos ajudar a pensar de "outra" forma. (...) Como muito bem sublinha a autora, os trabalhos de casa são um prolongamento do braço escolar na esfera doméstica, de tal forma que se os filhos não fizerem os "deveres", os pais são responsabilizados, designados como incompetentes e chamados à pedra." (...) Como veremos no estudo de Maria José Araújo, ao contrário das supostas expectativas da escola, os ATL não vêm resolver esta questão. (...) quase sempre o tempo de "animação" cede o lugar a um tempo de clausura exigido pelos "trabalhos para casa". De certa forma, podemos dizer que, em muitos casos, o conflito resolveu das famílias para os ATL. (Retirado do prefácio)



Comprender Aristóteles

François Stirn/ pp. 110
Editora Vozes (vozes@mail.telepac.pt)

Este ensaio será de grande utilidade para os estudantes que desejam ter um primeiro contacto com o pensamento de Aristóteles (384-322 aC) e também para os professores que quiserem relembrar, em poucas lições, o que já sabem a respeito do filósofo grego. Recorrendo a quadros, esquemas e divisões esclarecedoras, além de um glossário no final do livro, o autor apresenta uma biografia de Aristóteles, esboça uma visão panorâmica da produção filosófica do Estagirita e faz um balanço crítico do seu legado científico e filosófico.



Acredito em Ti

Técnicas para desenvolver a auto-estima dos alunos
Neva Milic Muller/ pp. 144
Editora Vozes

Este livro baseia-se no princípio de que para favorecer a construção de uma auto-estima positiva nas crianças é necessário passar-lhes uma mensagem muito forte: que se confia nelas. A auto-estima exige ser alimentada regularmente durante toda a vida, mas especialmente na infância, quando está a ser formado o conceito de si mesmo. Sabe-se que os diversos níveis de auto-estima geram respostas diferentes face aos fracassos. Estes são os temas trabalhados neste livro, que além do mais é um guia prático para pais e professores, apresentando exercícios que ajudam a trabalhar em prol da construção de uma auto-estima positiva no ambiente escolar.



Pensar a Música, Mudar o Mundo:

Fernando Lopes Graça
Mário Vieira de Carvalho/ pp. 267
Campo das Letras

Lopes-Graça jamais buscou o êxito fácil perante um qualquer público e também nunca se preocupou com a moda; manteve a sua linha, defendeu o seu percurso próprio, interior, de construção ou descoberta da individualidade artística, como parte integrante de afirmação da sua própria diferença ou singularidade como pessoa. Há mudanças, há contrastes, há diferenças ao longo desse percurso – como não podia deixar de ser numa personalidade tão culta, multifacetada e dinâmica –, mas tudo o que de diferente nele acontece é testemunho de um mesmo imperativo de autenticidade, de coerência estética e ética, que ele se impôs.



Este Consumo que Nos Consome

(Olhares sobre a sociedade de consumo actual)
Beja Santos/ pp. 248
Campo das Letras

Este livro é uma viagem sobre os valores do consumo no nosso tempo, as novas preocupações dos consumidores, a gradual convergência entre as escolhas do consumo e a sustentabilidade, a não aceitação de uma globalização económico-financeira qualquer, a problemática do individualismo contemporâneo em choque com as manifestações de solidariedade na esfera do consumo e da cidadania. Consumidores e consumo estão implicados numa nova dinâmica que em nada acolhe os valores típicos da triunfante sociedade de consumo da segunda metade do século XX. São esses olhares sobre a sociedade de consumo actual que constituem o propósito dominante deste ensaio.



A Sociologia e o Debate Público

Estudos sobre a relação entre conhecer e agir
Augusto Santos Silva/ pp. 148
Edições Afrontamento

Eis um livro de sociologia que procura olhar para além dela: para a interacção do conhecimento sociológico e da acção social. Partindo deste conhecimento e assumindo a autonomia que lhe é própria, mas explorando os caminhos do seu diálogo com o debate público e a intervenção intencional e reflexiva sobre o mundo. Por isso se abordam, sucessivamente, os termos do relacionamento entre ciência e cidadania; as agendas possíveis para a comunicação recíproca em domínios tão centrais como o desenvolvimento, a educação e a cultura; e os recursos e oportunidades de que dispõe a sociologia portuguesa para levar a cabo, com êxito, estas tarefas.



A Crise das Identidades

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

Esta obra faz um balanço das mudanças ocorridas nas sociedades ocidentais desde a década de 1960, em matéria de vida privada, de vida de trabalho e de crenças simbólicas (religião, política, etc.), associando-as a três processos que conheceram, no último período, desenvolvimentos significativos: o processo de emancipação das mulheres, o processo de racionalização económica e o processo de privatização das crenças.

Livros da editora Profedições, Ida



Os Direitos da Criança

- Da participação à responsabilidade

O sistema de protecção e educação das crianças e jovens
Paulo Delgado

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 de 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.



Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958)

Luís Cardoso Teixeira

Profedições - ISBN: 972-8562-28-4 - pp. 184 - Preço: 12 euros

O livro resulta de uma investigação onde se sintetizam algumas ideias, estratégias e actividades pedagógicas propostas pela pedagoga Irene Lisboa. Os domínios estudados foram os da História da Educação e da Educação de Infância. Tendo sempre presente uma ideia da pedagoga que resume a sua visão da educação: "É um problema de ordem geral, à altura de todos os entendimentos e intervenções. Não se produz em laboratórios nem em gabinetes à porta fechada. Todos nós participamos dela – a recebemos e a ministramos, sem mesmo darmos por isso."



A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva
Amélia Claudina dos Santos Lopes

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

Neste livro, e neste ano em que se comemora o centenário de Agostinho da Silva, a autora apresenta-nos este pedagogo e cidadão do mundo face à Educação e à Cultura, sublinhando bem que não é seu propósito realizar uma análise exaustiva da obra agostiniana. Trata, todavia, duas vertentes fulcrais na obra de Agostinho, a educação e a cultura. Agostinho foi, na verdade, educador e teorizou sobre a educação, produziu cultura e teorizou sobre a cultura, especialmente a cultura portuguesa e brasileira.

Amélia Claudina Lopes deixa-nos neste livro uma reflexão em torno da perspectiva pedagógica e cultural de Agostinho, do seu contributo teórico e prático para a educação e coloca em relevo a actualidade e o interesse para a teoria e a prática dos actuais educadores e professores do pensamento e da acção agostiniana.



Professores, para quê?

Mudanças e Desafios na Profissão Docente

António Teodoro

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

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



Agostinho e Vieira - Mestres de Sujeitos!

João Barcellos e Manuel Reis

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

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

COMPRA DIRECTA À NOSSA EDITORA:

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

PARA PEDIDOS UTILIZE UM DESTES MEIOS:

Rua Dom Manuel II, 51C - 2.º andar, sala 2.5 - 4050-345 PORTO - tel. 226002790 - fax 226070531 - livros@profedicoes.pt

PARA LIVRARIAS - CONDIÇÕES HABITUAIS PARA LIVRARIAS

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



Adriano Rangel

■ Dizeres

O telefonema

Quando liguei para o número que a directora de turma do Rui me deu, estava um pouco ansiosa. Queria muito falar com ele pessoalmente para um trabalho que estava a fazer sobre jovens que, como o Rui, partem antes do tempo sem se despedir nem fechar a porta, deixando no ar uma leve esperança de que vão voltar, esperança para eles e para a escola.

Atendeu-me a avó. Tinha uma voz cansada de quem carrega um corpo pesado de artroses e muitos dias sofridos, de quem chega ao telefone a arfar e a arrastar os chinelos enquanto limpa ao avental as mãos molhadas da barrela.

Disse-lhe quem era e que tinha sido a directora de turma do Rui quem me tinha dado o número do telefone e perguntei se o Rui estava. Disse que não, que ele já tinha faltado à escola no dia anterior e que também ia faltar neste dia. A mãe do Rui, disse ela, estava doente há uns tempos e ultimamente estava com muitas hemorragias; o Rui tinha ido, no dia anterior, com a mãe, no autocarro para “a Caixa”, Centro de Saúde, porque

ela estava muito fraca e ele foi ajudá-la. E tinham lá estado toda a manhã mas disseram para ir ao hospital e foram, mas lá disseram para ir ao IPO.

Então o Rui tinha ido com ela neste dia para o IPO e não sabia quando iam voltar. E estava muito aflita porque a mãe do Rui estava sozinha com os três filhos – não sei se divórcio, abandono ou morte do pai das crianças – e estes últimos tempos, com as faltas por doença, tinham começado a descontar no ordenado e ela, avó, queria muito ajudar mas só tinha a reforma e mal dava para ela e para os seus medicamentos, e ela queria muito que o Rui não faltasse à escola nem desse problemas, mas ele era assim, um revoltado, um revoltado com a vida, porque a vida não tinha sido nada boa para ele e ele tinha muita raiva. Mas talvez eu pudesse ajudar, dizia a avó com uma esperança na voz, num último apelo de quem já não sabe a que mais recorrer; é que ele precisava muito de uma ajuda, que ele até era bom, mesmo amigo da mãe.

E eu via o Rui, amparando a mãe doente, nos auto-

carros cheios e morosos, nas angustiantes esperas no Centro de Saúde, no Hospital, no IPO, engolindo sozinho o medo, o desespero, a raiva e a revolta, e tão longe, tão longe daquela escola que a esta hora escrevia de novo o seu número de faltoso no Livro de Ponto e onde uma directora de turma, preocupada, tentava encontrar, entre os colegas o espaço de mais uma oportunidade para o Rui, esse irresponsável e desinteressado, desesperançado da escola e da vida.

Pedi desculpa pelo incómodo e agradei. Do outro lado a avó, com voz trémula e comovida, agradeceu repetidamente, não sei muito bem se por eu ter falado no Rui, se pela réstia de esperança que o meu telefonema lhe trouxera. Ele é bom, muito bom, repetiu, só tem muita revolta. Despedi-me mas não tive coragem de voltar a telefonar.

Angelina Carvalho

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

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

Em 2007, mantemos 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