

PENSAR A EDUCAÇÃO É QUESTÃO POLÍTICA

Debates educativos tecnocratas
desviam-nos da essência do tema

Ler textos de reflexão nas páginas 03, 07 e 25

31 “Overdose” artística em Madrid

A ARCO, Feira de Arte Contemporânea de Madrid, cumpriu, este ano, a sua 26ª edição. É uma das feiras mais significativas do mercado global das artes plásticas, onde as principais galerias tentam que as respectivas ofertas respondam à procura dos grandes colecionadores. Produto nascido e consolidado no âmbito da denominada “movida” madrilenha, a ARCO é um dos eventos âncora da promoção internacional da própria cidade de Madrid que nos dias da feira parece transfigurar-se numa verdadeira “overdose” artística onde se pode equacionar tudo, até o papel dos jornais entre os acrílicos, os óleos, as colagens e muitas outras telas.

08 Formas novas de desinvestir na Educação

22 Democracia exige uma escola pública mais qualificada

14 Na esteira de problemas ambientais

Páginas 14 a 17

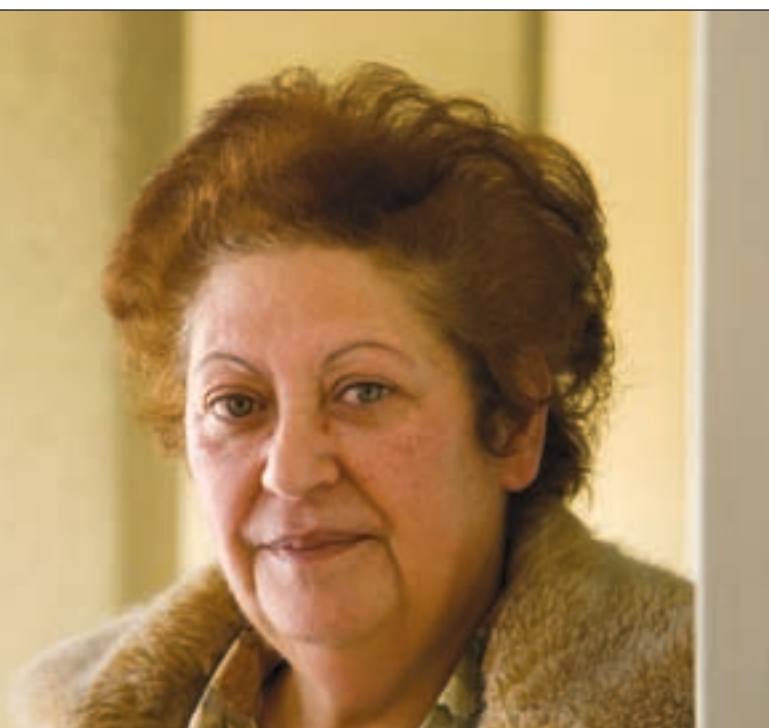
18 Vários olhares às terminologias linguísticas

Páginas 18, 19 e 28

Nenhum sistema educativo melhora enquanto hostilizar os professores

Manuela Esteves (Universidade de Lisboa)
em entrevista à PÁGINA convida-nos
a olhar com sentido crítico para as mudanças
que se operaram nos últimos 30 anos

Ler páginas 11, 12 e 13



No artigo deste mês proponho-me partilhar com os leitores uma reflexão e algumas inquietações sobre a situação da formação em educação para os media (EPM). Esta reflexão surge num momento simbólico para esta área – a celebração do 25º aniversário da Declaração de Grunwald, um documento publicado pela UNESCO a 22 de Janeiro de 1982 que expressa as razões da premência e da pertinência da EPM. Um quarto de século depois desta Declaração, pouco se avançou neste domínio em Portugal. As iniciativas levadas a cabo caracterizam-se por acções pontuais e isoladas, sem uma estratégia organizada e consequente. Em 1993 o então Secretario de Estado dos Ensinos Básico e Secundário encomendou à Universidade do Minho um estudo que teve como finalidade apresentar propostas de implementação da EPM nos vários níveis de ensino. A iniciativa foi encarada, na altura, como uma excelente possibilidade para que esta área entrasse formalmente nos currícula de crianças e jovens, porém, com a mudança de Governo, o estudo acabou por ficar na gaveta, sem qualquer seguimento. A EPM permaneceu, deste modo, um domínio de ninguém, empurrado muitas vezes da escola para a família e vice-versa. Por motivos de vária ordem, alguns conhecidos, outros ainda por apurar, esta área tem tido uma aceitação e uma recepção difíceis por parte dos que poderiam ser seus protagonistas (os vários agentes educativos – professores, pais, técnicos dos serviços educativos, etc). Um desses motivos é, necessariamente, a pouca oferta de formação dirigida aos actuais e futuros profissionais da educação e, consequentemente, a falta de preparação que os mesmos sentem para abordar e explorar conteúdos de este âmbito. Uma das poucas disciplinas autónomas de EPM oferecidas nos cursos de formação de professores e educadores era leccionada, desde 1988, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, porém, com a reestruturação dos cursos à luz do Processo de Bolonha a disciplina acabou por ficar reduzida a um módulo e apenas num dos cursos de 2º ciclo (equivalente ao actual mestrado). Ora, sem formação torna-se mais difícil a sensibilização e a preparação dos profissionais de educação para a abordagem dos media nas instituições em que desenvolvem a sua acção pedagógica. É claro que o desenvolvimento de um trabalho a este nível com as crianças pode passar também pela família. Há quem defenda, aliás, que deve mesmo começar no espaço familiar uma vez que é este o principal contexto de recepção e de interacção com os dife-

rentes meios de comunicação. Porém, coloca-se aqui, de novo, ainda que a um outro nível e de forma mais acentuada, a questão da preparação, da sensibilização e da consciencialização para a importância da mediação em relação aos media.

Na minha perspectiva, é fundamental que as famílias sejam envolvidas na EPM pois um trabalho desta natureza unilateralmente considerado pode não ter as condições necessárias para o seu desenvolvimento e pode não alcançar resultados efectivos. É precisamente por partilhar desta opinião e por considerar fundamental a divulgação da investigação que se vai desenvolvendo dentro dos muros das universidades, que tenho orientado, de norte a sul, acções de formação dirigidas a pais e encarregados de educação. Tem sido meu objectivo, com estas acções, não a apresentação de um receituário de como usar os meios de comunicação na família, concretamente com as crianças, como por vezes me é solicitado, mas antes a colocação de questões que levem os pais a debaterem o papel e a importância dos media na vida quotidiana das duas famílias e a reflectirem sobre os usos que fazem dos mesmos. Tem também sido meu objectivo comunicar-lhes algumas estratégias para ajudar as crianças a lidarem, de forma mais crítica e selectiva, com os meios de comunicação. Porém, nas duas últimas acções desenvolvidas percebi a resistência de alguns pais em aceitar os media, especificamente a televisão, como motivo e mote de diálogo e de reflexão. Percebi alguma dificuldade em aceitarem que o seu principal meio de entretenimento, de distracção, de informação, de companhia e até de catarse dos problemas do dia-a-dia, possa, também ele, constituir razão de preocupação e de discussão. A televisão assume um lugar tão central nas casas e nas vidas de algumas famílias que não é fácil deixarem, por uma noite, de ver televisão para irem falar sobre ela.

Perante este cenário, coloca-se a questão: por onde começar então esta formação considerada pela UNESCO, e por outras organizações internacionais, uma componente essencial da formação básica de qualquer cidadão? A questão fica em aberto, como apelo à reflexão do leitor.

Sara Pereira

Universidade do Minho

Educação para os Media: por onde começar?

■ Erva moira

Memórias da minha morte

Escreve-se, às vezes, muito longe de estar perto

O meu primeiro texto publicado em letra de forma saiu no jornal "O Tempo", um quinzenário que se editava em Penafiel. Eu teria uns 15 anos e estava longe de sonhar que oito anos mais tarde seria jornalista profissional. "O Tempo" era impresso na Tipografia Minerva, do Largo da Ajuda, propriedade do próprio director do jornal, o senhor Tomás Ferreira.

Mais tarde, voltaria a escrever no jornal "O Tempo", então semanário de Lisboa, tido como de direita, dirigido por Nuno Rocha. À data, andava a tentar promover nos jornais, nas rádios e na televisão, uma Semana Internacional de Teatro Universitário (SITU) que se organizava em Coimbra. Estava longe de pensar que Nuno Rocha, sabendo-me jornalista, me daria uma página com a condição de ser eu a escrevê-la.

Embora jornalista, ainda me sentia militante activo da geração estudantil coimbrã que fundou as semanas internacionais de teatro universitário, no Teatro dos Estudantes da Universidade de Coimbra (TEUC), e ainda colaborava com o TEUC nessa tarefa (que então estava longe de equacionar como sendo incompatível com esta profissão) de promover uma iniciativa cultural como eram as SITU.

Muito cioso do meu auto-proclamado rótulo político de esquerda, que mantenho, estava

Júlio Roldão

jornalista
roldeck@gmail.com

longe de acreditar que nas páginas do convertido "Diabo" (o jornal onde colaboraram, antes do 25 de Abril, intelectuais como Álvaro Cunhal ou José Régio), Vera Lagoa, um dos mais duros pilares da Direita, alguma vez assinasse, como assinou, um texto, de matriz quase esquerdista, pela morte de Louis Aragon.

Estamos sempre longe de imaginar que alguém que rotulamos de direita possa, um dia, surpreender-nos com um gesto, um texto, uma atitude que só consideraríamos possível em alguém que reconhecêssemos como de esquerda. Sendo que o inverso também é verdadeiro – às vezes encontramos muita intolerância entre gente que sempre ergueu bandeiras contrárias.

Cinco meses antes da data do primeiro aniversário do sangrento golpe militar de Pinochet, o director do jornal "O Telégrafo", diário da cidade açoriana da Horta, estava muito longe de admitir que a 11 de Setembro de 1974 iria ceder o espaço do editorial, na primeira das quatro páginas da sua edição normal, para um inflamado artigo contra a ditadura chilena, que eu assinaria como jornalista que ainda não era.

Todos nós, apesar da palavra ser a matéria prima da mentira, escrevemo-nos ao escrever e, às vezes, muito longe de estar perto.

6682

A vida social e política ao sabor do telecomando

1. Viver do espectáculo televisivo

«Alô... eu sou o presidente Basescu e quero fazer algumas correcções». De rompante, acusou o primeiro-ministro Calin Tariceanu, participante do directo, de «fechar os olhos à máfia que controla o sector energético». Foi assim que o presidente da república do Estado da Roménia interrompeu, mais uma vez, um directo televisivo. A intempestiva interrupção não surpreendeu ninguém num país já acostumado a que a política se trate diante do ecrã televisivo. O primeiro-ministro, furioso, acusou o presidente de «mentiroso» convidando-o a «falar num tom civilizado» e a renunciar «aos insultos». Este duelo político-televisivo fez os jornais do dia seguinte, onde se podia ler tudo sobre «A guerra das mentiras em directo televisivo».

É claro que a Roménia, em Dezembro de 1989, já tinha tido a originalidade de mostrar «a primeira revolução transmitida em directo», incluindo o assassinio do casal Ceausescu. Desde então, a comunicação social romena, sobretudo a televisão, não deixou de ser o palco, por excelência, da política. Tanto assim é que as televisões privadas descobriram um novo filão para gerar audiências. Elas convidam, e dão largo tempo de antena, a pessoas pouco recomendáveis, particularmente da extrema-direita xenófoba com largo treino e capacidade de provocar e de insultar. E quanto maior a habilidade de criar insultos maior o tempo de antena. É assim que o presidente do partido de extrema-direita «Romania Maré – PRM», Corneliu Tudor, ou então o milionário Gigi Bacali, patrão do clube de futebol Steua [e também presidente do Partido Nova Geração-PNG] são presença incontornável no pequeno ecrã, sabendo-se que são dois trunfos televisivos para elevar as taxas de audiência. Numa das suas mais recentes aparições, Gigi Bacali entrou de rompante num estúdio gritando contra um dos participantes a quem acusou de o «difamar» e, para provar a sua indignação, colocou os pés sobre a mesa mostrando estar de chinelos, prova de que nem tivera tempo de enfiar os sapatos tal a pressa em «defender a honra».

A política e a vida transformadas em espectáculo televisivo não são uma questão local mas global. Os média [em geral] deixaram desde há muito de ser espaços de discussão, de debate, de informação pertinente e fiável, de racionalidade, de análise da realidade, para serem lugares promotores de espectáculos onde cabem, cada vez mais, a vulgaridade, a originalidade do insulto, a agressividade, a capacidade de ludibriar, humilhar e enxovalhar o outro. O que cada vez mais espectadores esperam é o «espectáculo da vida» e imaginar-se participante dele.

Esta dependência dos média tem enormes consequências na actividade viva das pessoas e das organizações. O que hoje se faz, já só se faz para ser notícia. Pessoas e organizações não querem agir sobre

a realidade mas fazer saber que agiram. Na redacção do nosso jornal caem todos os dias dezenas de notícias sobre os mais variados acontecimentos. A maior parte delas não tem interesse público mas as pessoas já não fazem nada sem «se acusar». Por outro lado, nota-se que a maior parte dos acontecimentos são organizados não pelo efeito que podem produzir mas pela notícia que podem gerar. A ideia não é transformar seja o que for mas aproveitar seja o que for para fazer o nosso espectáculo, no qual, se possível, possamos ser, não sujeitos, mas actores. A crença de que «o que não passa na comunicação social não existe» tem efeitos devastadores nas sociedades. E se não importa fazer, mas fazer constar que se faz, que consequências tem tal realidade na carreira e na prática docente?

Estamos a mudar de paradigma. De algum modo retornamos à pré-modernidade. Voltamos a uma nova teocracia. Como se voltássemos a uma nova idade média. Lembremo-nos que a modernidade permitiu ao ocidente superar o pensar medieval. Este repousava na crença do poder divino a que os humanos se deviam sujeitar [Deus é que sabe]. A modernidade introduziu a racionalidade. Colocou o homem no centro do mundo. Desvinculou-nos do eclesiástico, secularizou a vida, sujeitando-nos às leis civis e convidando-nos a ser sujeitos da nossa própria história. Agora, para alguns pós-modernos está morto o projecto moderno. Morta a racionalidade, a capacidade crítica, a secularização da sociedade. Morta a esperança na acção dos humanos comuns. Estes devem desistir da racionalidade, ter fé e sujeitar-se às novas divindades do tempo [os mercados e os média é que sabem]. Obrigados a não pensar, estamos convidados a deixar cair a condição de cidadãos e a tornarmo-nos mero público, espectadores do espectáculo da vida.

2. Pensar está fora de moda?

Roger Dale, na página 25 deste jornal, chama-nos a atenção para a relatividade dos conceitos de educação e para o facto das escolhas dos caminhos da educação serem sempre políticos e não técnicos, ou, digo eu, o resultado de um pensamento crítico.

Neste caso, o pensamento crítico é sempre uma operação teórica dependente do valor de uso que damos à educação. Julgamos e pensamos a educação em função das qualidades e valores que lhe atribuímos. E, por isso, cada um de nós a aprecia, organiza e avalia em função do que esperamos dela. Os objectivos educacionais não têm valor em si. Dependem do que cada um determina como sendo as necessidades sociais, o tipo de pessoas a formar, o mercado de trabalho que se quer desenvolver ou o modo como se pensa e organiza o mundo e a vida quotidiana das pessoas. Os objectivos educacionais são políticos, não são técnicos. E por isso a profissão docente não dispensa nem o pensar nem a política.

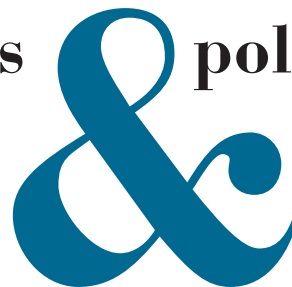
Nos últimos anos, ao contrário do que diz o discurso retórico dominante, a sociedade capitalista organizou-se [continua a organizar-se] para nos dispensar do pensamento crítico, ou seja, do saber. O que é proposto ao cidadão comum é a aprendizagem dos gestos e dos rituais necessários à produção de um qualquer bem comerciável.

O saber converteu-se num absurdo. Já não precisamos de saber cozinhar, mas apenas de saber abrir a embalagem do pré-cozinhado. A sociedade capitalista organizou-se para nos fazer balançar entre o frenesim de uma ocupação passiva [o espectáculo mediático] e o frenesim dos rituais do trabalho produtivo. O pensamento crítico, sistémico, faz parte das múltiplas linguagens que hoje estão a perder sentido, do ponto de vista dos gestores do sistema político mundial.

Também nesta Pós-Modernidade portuguesa, onde florescem novos «ismos», a nova gerência do Estado ambiciona dispensar-nos do pensamento crítico e convida-nos a bastarmo-nos com o espectáculo comunicacional. É que não aprender a pensar é condição indispensável para se aceitar que os caminhos do mundo não são diversos, mas são só um e mais nenhum.

José Paulo Serralheiro

Grandes eventos desportivos & políticas públicas



No mundo do desporto, o mais importante é fazer. Em conformidade, o “just do it” da Nike, tem contaminado as decisões que em matéria de políticas públicas deviam orientar o desenvolvimento do desporto no país. O problema é que não chega fazer. Não chega sequer fazer bem. É fundamental fazer as coisas certas. Não há nada pior do que alguém com responsabilidades, a fazer bem as coisas erradas. É um desperdício.

O XIII Governo Constitucional anunciou em 1999 uma nova era para o desporto, sustentada na realização de grandes eventos desportivos. Nesta perspectiva, as Federações com o apoio da Administração Pública passaram a candidatar-se à organização de eventos. Nos últimos anos realizaram-se os seguintes:

Campeonato do Mundo de basquetebol de juniores masculinos (1999); Campeonato da Europa de piscina curta (1999); Masters Cup em ténis (2000); Mundial de atletismo de pista coberta (2001); Mundial de ciclismo estrada (2001); Liga Mundial de voleibol (2001); Campeonato da Europa de seniores femininos de hóquei em patins (2002); Mundial de esgrima (2002); Gymnaestrada (2002); Mundial de andebol (2003); Campeonato da Europa de futebol (2004); Estoril Open (2005); Lisboa – Dakar (2005) (2006); Mundiais de pesca desportiva (2006).

Quanto ao futuro está já prevista a realização de:

Taça da Europa de triatlo (2007); Campeonato do Mundo de classes olímpicas – vela (2007); Portugal Masters – golfe (2007); Campeonato da Europa de triatlo (2008); Campeonato Europeu de judo (2008); Campeonato do Mundo de orientação (2008).

Ao tempo, a Secretaria de Estado do Desporto justificava a aposta pela realização de grandes eventos desportivos com as seguintes palavras: “A organização de eventos desportivos internacionais no nosso país, quando bem sucedidos, resultam numa importante promoção de Portugal no mundo, na entrada de divisas no País e numa mobilização de vontades e pessoas com efeitos reconhecidamente positivos e relevantes no plano desportivo e social.”

Portanto, para além de todos os benefícios económicos esperados mas que como hoje é possível constatar não passaram de uma ilusão, o aumento do número de praticantes desportivos foi o grande objectivo da realização de tais eventos. Contudo, o que hoje acontece é que o resultado de tal política se traduziu em 2004 no mais baixo índice (23%) de prática desportiva da Europa. De facto, o relatório intitulado “The Citizens of European Union and Sport” divulgado em 2006, diz-nos que Portugal no quadro das nações desenvolvidas vive afastado da prática desportiva, com todas as consequências nefastas para a saúde física, mental e social dos portugueses. Quer dizer, temos dirigentes, temos eventos, temos até instalações desportivas, só não temos é praticantes. O trágico é que não temos sequer uma estrutura com um mínimo de dignidade, responsável pelo Desporto Escolar, que possa superar esta falha endémica do nosso sistema educativo/desportivo.

Entretanto, qual não é o nosso espanto quando vemos o secretário de Estado do Desporto afirmar que “vai apoiar totalmente” a realização

da 2ª edição dos Jogos da Lusofonia (2009). Para o efeito, solicitou ao Comité Olímpico de Portugal (COP) um “relatório de apreciação” dos primeiros Jogos, realizados em Macau em 2006, que custaram a módica quantia de 16 mi-

lhões de euros, pagos certamente com as duas grandes indústrias daquela região chinesa. A do jogo e a outra.

Independentemente dos discursos apologéticos acerca do efeito catalizador do desporto na disseminação do ideal lusófono, da competência do mesmo no combate ao racismo e à xenofobia, ou até na eventual resolução de todos os males do mundo, são necessários processos para a tomada de decisão que obriguem a que eventos deste tipo se traduzam em vantagens para os portugueses e não sirvam só para satisfazer as ambições de alguns políticos e as megalomanias de outros tantos dirigentes desportivos.

Quando os primeiros Jogos da lusofonia arrancaram, “não havia plena consciência da sua amplitude”, disse o presidente do COP! É a síndrome da Alice no país das maravilhas. O busilís da política desportiva em Portugal. O país não pode continuar a aceitar a possibilidade de serem proferidas afirmações deste tipo, na medida em se trata de dinheiro dos contribuintes. É tempo de se deixar de navegar à vista. É imperioso que se saiba para onde se quer ir. O desporto não pode continuar a ser sugado por forças entrópicas que olímpicamente lhe tiram a possibilidade de produzir sentido.

Para além das lamechas do costume, em termos reais, para o que é que servem os Jogos da Lusofonia?

A partir desta questão há muitas outras a responder, quando se calcula que a edição portuguesa dos Jogos custará ao erário público qualquer coisa como 10 milhões de euros.

Será o desporto capaz de se libertar do seu passado salazarista? Vamos continuar a insistir em políticas que conduziram o país à situação lamentável de estar na cauda da Europa? Qual é a vocação e missão dos Jogos da Lusofonia? Quais os seus objectivos e quem são os seus destinatários? Quais os benefícios que o país e os portugueses vão colher da sua realização? Em alternativa a que projectos?

Qual o destino a dar aos Jogos Desportivos dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), instituídos em 1990, a fim de, como dizia o próprio Governo, “corporizarem uma alavanca fundamental de cooperação na comunidade lusófona”? Vamos ter jogos em duplicado? Temos assim tanto dinheiro? Saberá este país administrar-se?

É tempo do Governo, em matéria de políticas públicas desportivas saber para onde quer ir, sob pena de quando aparecerem as próximas estatísticas, mais uma vez, termos de concluir que afinal, não foi a lado nenhum.

Gustavo Pires

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

CIÊNCIA-ANIMAIS

Outros animais, além do homem, são capazes de planejar o futuro

Cientistas britânicos afirmam que os seres humanos não são os únicos animais capazes de planejar o futuro. Numa experiência, oito pássaros da espécie *Aphelocoma californica* conseguiram antecipar a falta de comida, armazenando nozes de pinho na noite anterior num lugar onde, durante períodos de duas horas de confinamento, não receberam alimento.

Ao contrário, as aves armazenaram apenas um terço de alimento num segundo local onde receberam refeições matinais em dias alternados durante a semana anterior. “Os pássaros comportaram-se como se estivessem a programar o café-da-manhã, apanhando comida num local onde a comida provavelmente seria necessária”, observou Sara Shuttleworth, professora de psicologia e zoologia da Universidade de Toronto, num comentário publicado na revista *Nature*. Na sua opinião, para realmente demonstrar a capacidade de fazer previsões, as aves precisariam de preencher dois critérios: demonstrar uma acção nova, descartando comporta-

mentos profundamente enraizados, como migração e hibernação, e demonstrar capacidade de antecipar um “estado motivacional” – neste caso, a fome – não experimentado no momento.

As aves tiveram à disposição muita comida quando começaram a armazenar para a manhã seguinte. “O conhecimento e o planeamento do futuro é uma habilidade complexa que é considerada por muitos exclusivamente humana”, ressaltaram os autores do estudo, chefiado por Caroline Raby. “Os resultados descritos sugerem que as aves podem, espontaneamente, planejar o amanhã, modificando, portanto, a ideia” de que apenas os humanos são capazes de antecipar, acrescentaram.

JPS/ com: AFP

Para uma crítica da interculturalidade enquanto lugar-comum

Uma das questões mais preocupantes em educação ou na intervenção social é a da banalização dos conceitos que, contrariamente a uma persistente crença que procura desvalorizar a importância das conceptualizações, condiciona fortemente as práticas tornando-as redutoras e rotineiras.

Um desses conceitos é precisamente o de interculturalidade. Vejamos sucintamente, através de alguns exemplos, como e porquê.

A interculturalidade, se é em si mesma um valor e até um imperativo ético, constitui actualmente também um chavão que permite, com frequência, sob o manto do seu impacto retórico, ocultar fragilidades e contradições. Antes de tudo quando, sem mais, é oposta à etnocentricidade, criando-se uma dicotomia em que a primeira é assumida como o pólo do bem e a segunda é olhada enquanto o esteio do mal... Ora, na realidade, a abertura só é possível quando assumimos os nossos próprios pontos de vista e nos confrontamos com os dos outros, sem prejuízo de podermos continuar a considerar os nossos como os mais valiosos. Mais ainda, importa que nos interroguemos sobre o carácter ocidentocêntrico da própria noção de interculturalidade: se a vivência que ela procura introduzir se pode enraizar no culto da tolerância que uma cultura dos direitos humanos introduziu, sabemos igualmente que ela é olhada com extrema desconfiança por outras perspectivas culturais que vêem nela uma nova estratégia de intervenção hegemónica do chamado mundo ocidental. Assim, a interculturalidade seria nem mais nem menos do que a expressão de um etnocentrismo consumado.

Por outro lado, a interculturalidade tende a exacerbar as diferenças sob o pretexto do respeito pelas mesmas. Corre-se assim o risco de se cortarem os fortes laços de humanidade que aproximam as múltiplas representações que se fazem do mundo e da vida, constituindo-os. A homenagem da diferença, ao afastar o que afinal está próximo, redundando nestas circunstâncias num ritual de discriminação e exclusão. As confissões religiosas começaram a aprender finalmente os caminhos da participação e da partilha; as políticas nacionais e internacionais, para estimularem uma conflitualidade

economicamente proveitosa, escancaram e plantam as diferenças que tornam as opiniões públicas incompreensíveis umas perante as outras. A interculturalidade emerge então como a plataforma ética de uma aceitação e de um lamento cínicos.

Mas a interculturalidade esbarra de igual modo num outro preconceito: o da sua redução arbitrária à inter-eticidade, escamoteando-se, entre outras, as culturas rurais, urbanas e suburbanas, as culturas geracionais, as culturas regionais, etc. Desta maneira, a tolerância fica com o seu horizonte arbitrariamente amputado e circunscrito aos circuitos da civilização. Ou seja, a tolerância e inerente solidariedade intercultural oficialmente propalada legitima espaços imensos de uma exclusão inconscientemente assumida. As consequências deste fenómeno são imensas pois levam ao culto de uma tolerância que afinal é fácil relativamente àquilo que é distante e que portanto, enquanto tal, não ameaça, deixando, entretanto, as pessoas impreparadas para lidar com as conflitualidades que as percorrem na família, na comunidade, no emprego, na escola, no exercício quotidiano da cidadania ou quando o longínquo, por via nomeadamente dos media ou das migrações, passa a estar ao pé da porta.

As questões surgem ainda quando, ao defender-se acriticamente a interculturalidade, se escamoteia – talvez por ser incómodo – aquele que parece ser um medo atávico pela diferença. Medo expresso, conforme o mostram vários estudos antropológicos, na criação das figuras diabólicas que exorcizam o mal, na simbólica dos limites que faz erguer nas fronteiras das povoações cruzeiros e outros marcos com que se pretende deter o desconhecido, etc., etc. É, de facto, demagógico queremos fazer acreditar que quase será possível olharmos para o diferente com indiferença... No fundo, o grande problema aqui é que nos tornamos, algo insensivelmente, censores das diferenças ilegítimas, ou seja, reivindicamos o direito de reconhecer as que podem ser toleradas, afinal, porque não são assim tão diferentes. Passamos a ter mais força para colocar fora dos limites éticos as que continuam a assustar-nos: noutras religiões, noutras paragens, do outro lado da rua!

Como pano de fundo de tudo isto aparece a crítica mais ou menos óbvia ao relativismo. Como se este não fosse nem mais nem menos do que o reverso do dogmatismo... Os riscos do relativismo só o são para aqueles que detêm uma verdade: nas morais da convicção, nas ideologias políticas ou nas ciências positivistas. É que ter convicções não é o mesmo que deter verdades. Aquelas implicam diálogo, estas, a imposição das certezas que delas derivam.

Consideremos, pois, a interculturalidade como uma convicção e nunca como uma verdade. Precisamente em nome da sua coerência educativa e social.

Adalberto Dias de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Taxas de escolarização no básico e secundário estagnaram desde a década de 90

Depois de um crescimento ininterrupto no pós-25 de Abril, as taxas de escolarização da população portuguesa estagnaram a partir de meados dos anos 90. E não só o número relativo de alunos no sistema parou de crescer como os níveis de eficácia diminuíram. Entre 1994/1995 e 2004/2005, aumentou a percentagem de chumbos tanto nos 2º e 3º ciclos do básico como no secundário. No 12º ano, chega a atingir metade dos estudantes e está ao nível de 1997.

Público · 01.02

Nova Agência vai avaliar e acreditar universidades

Está aprovada a criação da Agência para a Qualidade do Ensino Superior, organismo que ficará responsável pela avaliação e acreditação dos estabelecimentos de ensino superior e dos seus ciclos de estudos. (...) A Agência será dirigida por "um conselho de administração composto por personalidades de reconhecido mérito e especialização na área da garantia da qualidade do ensino superior e da ciência". Caberá a este conselho tomar as decisões em matéria de avaliação e de acreditação de cursos ou estabelecimentos de ensino, com total independência.

Jornal de Negócios · 02.02

Dez mil com trabalho precário

Mais de dez mil docentes do Ensino Superior público têm contratos de trabalho precários que não prevêem a atribuição de subsídio em caso de desemprego, denunciou ontem a Federação Nacional dos Professores. Segundo João Cunha e Serra, responsável da federação para a área do Ensino Superior, "no politécnico há entre seis mil e sete mil docentes nessa situação, o que representa cerca de 75 por cento dos casos. Nas universidades, o número é inferior e deve rondar os quatro mil, cerca de 20 cento".

Correio da Manhã · 06.02

48 mil funcionários públicos sem subsídio de desemprego

São cerca de 48 mil os profissionais que estão a trabalhar na administração pública e que não têm garantido o subsídio de desemprego, se ficarem sem trabalho. Trabalham em instituições de ensino superior, escolas, hospitais e nos mais variados serviços do Estado. Em comum têm o facto de terem celebrado um contrato administrativo de provimento (um tipo de vinculação provisória ao Estado) que os coloca de fora desta protecção social, no caso de ficarem sem emprego, denunciam os sindicatos do sector.

Público · 07.02

Crónica da loucura normal



IE/FN

Esta crónica tem dois defeitos, entre muitos outros: é reactiva (não se intitula impunemente alguém de “louco”, ou “fora do normal”) e auto-centrada em demasia. Se o autor não se apaga, importa que os defeitos confesse...

Agostinho da Silva passou grande parte da sua vida no exílio, por não caber no estreito espaço da “normalidade” imposta numa pátria mergulhada nos tempos sombrios de ditadura. No Brasil que o acolheu, leccionou, ajudou a fundar universidades, escreveu muitos dos seus livros. Numa das suas obras, falamos de um Francisco de Assis, que também não foi um ser “normal” para a sua época, pois semeava a palavra, mostrando a todos como era possível traduzir em actos os preceitos, como se podia infundir vida nova no que a pouco e pouco se fora transformando em seco ritual.

Quando estou a escassos dias de, mais uma vez, atravessar o mar, para contemplar prodígios, vem a propósito citar o meu mestre Agostinho. Naquela que foi a sua pátria de adopção, irei partilhar as horas com educadores que não desistem de mostrar ser possível, de muitos modos, “infundir vida nova” em escolas que somente cumprem secos rituais desprovidos de sentido. Porém, desta vez, defronto-me com um problema.

Perdoai este registo, muito auto-centrado, mas terei de confessar a minha preocupação: terei de deitar discurso num seminário onde se fará a avaliação de um projecto, um dos que poderei incluir no rol dos que vão tentando “infundir vida nova” nas escolas.

Quando não consigo escapar de falar sem que me façam perguntas, ao cabo de dois ou três minutos do monólogo, a dúvida assalta-me, instala-se. As palavras saem hesitantes, sem convicção. Como poderei saber se o que eu estou dizendo chega a todos? Sinto-me inseguro, pois fico sem saber se algum dos escutadores estará interessado no que escuta.

Por passar décadas a desenvolver a arte da escutatória, fiz a desaprendizagem da oratória. Por fazer a economia da palavra numa subordinação ao dar respostas a imprevisíveis perguntas e ao provocar pistas de descoberta, desenvolvi incompetências várias. E o resultado está à vista...

Porque não sei dar resposta a perguntas que não consigo adivinhar, peço aos que me vão ouvir que verbalizem dúvidas, interrogações, que me libertem da angústia de não saber se estarei sendo útil. E todo o encontro se constrói numa dialogia vagabundeante e num tom coloquial que nos conduz por imprevisíveis caminhos. Mas não há métodos perfeitos. Os vícios que muitos professores contraem no passivo copiar de acetatos e slides, dá azo a inusitadas e embaraçosas situações, como a que passo a relatar. Fiz a exortação habitual. Esperei a primeira pergunta. E ela veio. Tão objectiva e específica, que eu não sabia como responder. Peço perdão, mas não sei dar a resposta. Poderemos passar à segunda pergunta? Mas a segunda pergunta demorava a sair. O auditório ficara mudo de perplexidade. Para amenizar, eu disse, prazenteiro: haverá alguém que saiba dar resposta a todas as perguntas?...

A perplexidade cedeu lugar a alguns sorrisos irónicos. Em alguns rostos, adivinhava pensamentos malévolos...

Até que alguém interveio, para quebrar o gelo: Isso não é normal, professor. As pessoas esperam uma resposta normal...

Uma “resposta normal”? Não sei o que seja. Sei que existe uma auréola de infalibilidade a rodear certos palestrantes. Mas essa “normalidade” não se aplica no meu caso.

Há muitos anos, fui a uma escola, para uma conversa com professores. Instalaram os palestrantes numa sala de espera. À entrada, tinha um dístico com a seguinte inscrição: “sala de aula normal”. Eu perguntei se não haveria uma sala de aula “anormal”, onde eu me pudesse recolher e preparar a palestra.

Ninguém achou graça. A minha pergunta foi ignorada e eu fui convidado a entrar para a “sala de aula normal”. Esbocei um sorriso amarelado, para ajudar a descontraír. Mas ainda ouvi, de passagem: É louco!

Há duas semanas, a pedido de um grupo de professores, fui visitar uma escola da minha região. À entrada da sala onde iríamos reunir, lá estava o dístico: “sala de aula normal”. Na minha qualidade de amigo crítico, não arrisquei dizer piadas “fora do normal”...

Perante o descalabro que vivem as escolas “normais”, tudo o que se faça de “anormal” só pode significar mudar para melhor. Sinto-me como peixe na água, quando partilho as horas com professores “fora do normal”, que não esquecem a canção que o rei do baião cantava: “lá no meu sertão, pró caboclo ler, tem que aprender um outro abc”. São professores que buscam um abc que contrarie a insistência na “normal” transmissão de conteúdos desligada da compreensão dos saberes. Que arriscam receber o epíteto de “loucos”. Que fazem lembrar o “louco” Freinet, na sua escola do interior da França de há quase um século, perseguido por comunistas e fascistas “normais”.

No vaivém entre as margens do largo oceano - que cruzo como quem vai cerzindo pedaços do velho e do novo mundo - redescubro a sabedoria dos “não-normais”. Num mundo normalizador da loucura, admiro a coragem de quem se expõe e faz aquilo em que acredita. Sinto-me irmanado com os educadores que, nas duas margens do Atlântico, afirmam ser “possível traduzir em actos os preceitos” as práticas e teorias que andam dispersas, e que insistem na benigna loucura de transformar escolas reprodutoras de exclusão em escolas geradoras de sucesso. Por isso, aí vou eu, passar um dia numa escola em mudança. Mas, desta vez, vou ter de fazer uma palestra. O dia aproxima-se, e eu sem encontrar solução para o problema de ter de deitar discurso. Há dias em que apetece ser... “normal”.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

A FELICIDADE das CRIANÇAS

As crianças holandesas são as que vivem melhor nos países ricos

As crianças holandesas são as que vivem melhor em comparação com os seus contemporâneos dos restantes países ricos. É o que afirma um estudo da UNICEF divulgado a 14 de Fevereiro.

O índice compreende o bem estar material, a saúde e segurança, a educação, a relação com a família e com as outras crianças, comportamentos de risco e bem estar subjectivo.

É a seguinte a classificação publicada pelo Fundo da ONU para a Infância UNICEF:

- | | | |
|--------------|--------------|---------------------|
| 1. Holanda | 8. Itália | 15. República Checa |
| 2. Suécia | 9. Irlanda | 16. França |
| 3. Dinamarca | 10. Bélgica | 17. Portugal |
| 4. Finlândia | 11. Alemanha | 18. Áustria |
| 5. Espanha | 12. Canadá | 19. Hungria |
| 6. Suíça | 13. Grécia | 20. Estados Unidos |
| 7. Noruega | 14. Polónia | 21. Grã-Bretanha |

O estudo, por falta de dados, não incluí os seguintes países da OCDE: Austrália, Islândia, Japão, Luxemburgo, México, Nova Zelândia, República Eslovaca, Coreia do Sul e Turquia.

JPS / com: AFP

Dois em cada cinco alunos estão nos cursos com mais desemprego

Dois quintos dos cerca de 332 mil alunos inscritos em cursos conducentes a licenciatura estão nas duas áreas de formação com mais licenciados desempregados. Segundo dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional, 31 % dos licenciados sem emprego são da área de Educação e 28% da área de Ciências sociais, comércio e direito; de acordo com o Observatório da Ciência e do Ensino Superior, referentes ao ano lectivo 2005/06 (o último antes do arranque de Bolonha), há perto de 127 mil alunos de licenciatura (38% do total) matriculados em cursos dessas duas áreas.

Jornal de Negócios · 12.02

Sindicatos contestam relatório da OCDE

As centrais sindicais contestaram ontem as recomendações da OCDE para uma maior flexibilização da legislação laboral em Portugal, "em particular para facilitar os despedimentos individuais". O tom mais crítico foi o da CGTP, que definiu as recomendações como um "disco velho e gasto". "O problema do mercado de trabalho não é a flexibilidade. Há é uma excessiva facilidade com que se vê o despedimento", comentou à Lusa o líder da central sindical, Carvalho da Silva.

Público · 15.02

Portugal na lista negra da Educação

Portugal ocupa o último lugar em matéria de bem-estar educativo. Este é um dos resultados de um relatório internacional apresentado ontem, pela Unicef, e dedicado à "Pobreza Infantil", ou seja, ao "bem-estar das crianças nos países ricos", os 21 que integram a OCDE. A boa notícia do relatório é outra: Portugal ocupa o segundo lugar nas relações das crianças com a respectiva família; e ocupa um lugar aceitável no que respeita à visão que os jovens têm da sua própria vida.

Jornal de Notícias · 15.02

Escolas vão poder contratar professores a prazo

Os jardins de infância e escolas do ensino básico e secundário podem, a partir de hoje, recrutar professores com contrato a prazo para desempenharem funções de carácter temporário, substituições ou leccionarem disciplinas específicas. (...) O período mínimo de duração do contrato é de 30 dias e tem como limite o fim do ano escolar. Depois disso, os professores são dispensados.

Jornal de Negócios · 16.02

O EXPRESSO de 17 Fevereiro, p.28, deu notícia da publicação de uma tese de doutoramento sobre a história do ensino da leitura e da escrita no sistema escolar português de 1850-1974, da autoria de Carmo Gregório. Não conheço a tese, nem a autora, mas percebe-se, pelo tratamento jornalístico dado ao facto e pelas citações reproduzidas, que na tese dá-se especial ênfase ao modo como historicamente se formatou e organizou institucionalmente a iniciação à leitura e à escrita do português; o texto da tese permite fazer comentários e interpretações sobre o modo como actualmente se entende ser possível ensinar a leitura e escrita do português no ensino básico.

O que se pode interpretar das citações reproduzidas é que o debate actual sobre o ensino do português se deve reduzir a uma dicotomia: um ensino ritualizado, que promove a disciplina e o sacrifício ou um ensino lúdico, que promove a criatividade e a individualidade. É claro que logo a seguir se diz que é uma questão de peso relativo: seria preciso equilibrar, porque hoje se desvalorizaria a disciplina e o sacrifício. Como veremos mais à frente, não penso que seja assim, mas, ao mesmo tempo, fico com a sensação que, quando se procura introduzir o debate de questões complexas com um tal simplismo de recursos cognitivos e discursivos, os autores, a nova doutorada e o jornalista, estão a falar mais da escola que tiveram do que da escola de hoje. Serve isto para chamar à atenção que a peça jornalística em causa é um boa ilustração das simplificações que o debate educativo sobre o ensino básico tem tido em Portugal. Muito do debate educativo em Portugal está hegemonizado pela necessidade de humanizar uma estrutura educativa marcada pela ética católica conservadora (o sacrifício de aprender e de ensinar!), que decorre em grande parte da nossa condição de pais e mães condicionados pela moral católica, e não tanto pelo facto de sermos educadores profissionais. Penso que enquanto educadores profissionais as questões têm que se colocar noutros termos. Demos um exemplo da actualidade, que parece ser cada vez mais central na política educativa actual: como desenvolver um ensino por competência em oposição a um ensino transmissivo? Com base neste tópico perguntamos: onde fica o ritual e o sacrifício quando pensamos em ensino por competências? Onde fica o lúdico e a criatividade quando pensamos em ensino por competências?

Colocar as questões nestes termos parece, às vezes, não fazer parte dos nossos hábitos de pensamento. Vejamos uma boa ilustração, que nos ajuda a perceber a que nível (baixo!) as questões educativas em Portugal são abordadas. O director do PÚBLICO perguntava, recentemente, numa entrevista televisiva ao ex-Ministro da Economia Campos e Cunha, em que ponto estava a aplicação de "Bolonha" no curso de Economia da Universidade Católica. Este respondeu simplesmente que estava tudo feito, sem problemas. O distinto director, habituado a expressar muitas opiniões sobre educação, passou a outro tema, sem mais.

Numa primeira aproximação, ainda simplista, o lúdico e a criatividade poderiam estar nas situações ou nos materiais usados no ensino, que, por serem familiares ou experimentáveis permitiram, um maior à-vontade do aluno na aprendizagem. O ritual e a disciplina estariam na aquisição das regras de organização do conhecimento formal que se visaria ensinar, regras que seriam mais ou menos já dominadas pelo aluno.

Por favor, elevem o nível educativo!



ISTO É

Este simples enunciado permite-nos mostrar como a questão é bem complexa. Vejamos algumas perguntas aparentemente óbvias que os debates educativos em Portugal não fazem. Será que uma situação de aprendizagem é igualmente familiar a todos os alunos? Será que um dado conjunto de regras de conhecimento é dominado igualmente por todos os alunos num dado momento? Será que se consegue aprender alguma coisa quando aquilo que é novo está, simultaneamente, na situação e nas regras do conhecimento formal? Será que o familiar, quando simultâneo à situação e ao conhecimento formal, nos permite desenvolver aprendizagens transponíveis para outros contextos? Se todo o ensino do conhecimento formal se dá sempre num qualquer contexto relacional (por muito transmissivo que seja), será adequado dizer que o ensino pode ser descontextualizado quando se centra na aquisição de regras formais? O que é então contexto de aprendizagem? Qual a relação entre contexto, situação e regras de conhecimento formal para que hajam aprendizagens transponíveis, isto é, para que se desenvolvam competências?

Julgo que a resposta a estas perguntas fazem parte das preocupações dos educadores profissionais. Mas julgo, também, que com a simples explicitação das mesmas perguntas ficamos a perceber quanto os termos do debate educativo, entre mais ou menos sacrifício e/ou criatividade, está longe do essencial da educação escolar básica de hoje. Por favor, parem de simplificar a educação! E já agora, elevem o nível!

Telmo H. Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A exclusão dos directores de turma

ISTO É



O Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, recentemente aprovado pelo Governo (Decreto-lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro), foi antecedido por uma proposta ministerial inicial que imediatamente extravasou o âmbito do sistema educativo e que teve grande impacto na opinião pública – proposta a partir da qual surgiram e se confrontaram análises, explicações, contra-propostas e reacções amplas, heterogéneas e contraditórias da parte de distintos sectores sociais, sindicais, político-partidários, profissionais e da própria administração do sistema educativo, as quais oscilaram, consoante os casos, os actores e as circunstâncias, entre meros desabafos emotivos, de auto-comiseração ou opiniões passageiras de vitimação desculpabilizante, ou, mais frequentemente, entre a explicitação de esforços de objectividade analítica, compromissos com a melhoria educacional, denúncia informada e ponderação realista de alternativas para a profissão, passando ainda, mais do que seria previsível, por discursos acusatórios (muitos deles completamente alheios às realidades educacionais) que acentuaram a culpabilização e responsabilização (quase exclusiva) dos professores (e, em grande parte, também das ciências da educação) pela situação dos ensinos básico e secundário e pela falta de políticas duradouras e adequadas aos (supostos) desafios educativos contemporâneos.

Sobretudo no que diz respeito a estas últimas reacções e opiniões, as repercussões foram muitas vezes ideologicamente ampliadas, numa certa comunicação social, por opinion makers de quadrantes vários, certamente com ardilosas nuances e subtilezas, mas tendencialmente ao serviço da corrente dominante, não sendo, por isso, despiciendo que a sua capacidade persuasiva explique (pelo menos, em parte) muitas das pressões que pesaram sobre a acção dos sindicatos de professores na negociação com o Ministério da Educação, embora, perante constrangimentos vários e ventos desfavoráveis, estes tenham mostrado uma boa capacidade de mobilização, de resistência e de argumentação (que alguns já não esperavam), e sem as quais, aliás, o resultado final das negociações teria sido muito diferente e muito mais nefasto para o futuro da profissão docente.

No momento actual, atenuados os arremessos acusatórios, expiados alguns sentimentos de culpa, retomada a relativa e frágil estabilização do sistema e parecendo, também por isso, existir já um amplo conformismo por parte de muitos professores, as expectativas dirigem-se agora para a regulamentação do novo estatuto da carreira. Entretanto, no rescaldo de todo este processo, as realidades e quotidianos da educação e do ensino não se alteraram substantivamente muito embora, muitos dos seus principais actores, tenham começado já a fazer (ou refazer) estratégias e a ponderar hipóteses e possibilidades de futuro: trata-se afinal de sobreviver a uma nova política para a docência em que é assumida a vontade de introduzir uma diferenciação profissional explícita, congruente com uma (ainda mal disfarçada) forma de incentivar a individualização de responsabilidades e percursos, apostada na produção e mensuração de resultados, para a qual se conta já com o accionamento de uma maior vigilância gestonária endógena, eventualmente apoiada por alguns sectores sociais e, sobretudo, por muitas famílias da (nova) classe média.

Na prática, na base de um posicionamento em determinados escalões de carreira (a que nem sempre se chegou por mérito efectivo), uma nova e arbitraria divisão do trabalho docente instala-se desprezando completamente as competências concretas de muitos professores, os seus compromissos, envolvimentos e dedicações reais, a qualidade dos desempenhos e dos cargos assumidos anteriormente, as formações interiorizadas e recontextualizadas no quotidiano, os trajectos e projectos em construção.... Como se estar num determinado escalão da carreira docente fosse, doravante, garantia suficiente de qualidade nas práticas e nas atitudes profissionais! Como sabemos, há, em todos os patamares da carreira, professores competentes e não competentes, dedicados ou desinteressados, lúcidos ou alienados, motivados

ou desmotivados, profissionais ou meros executores. Por isso, é estranho que, sem um período de transição suficiente para concretizar adequadamente estas mudanças, algumas atribuições (que até vinham a ser, em muitos casos, muito bem desempenhadas por professores com menos tempo de serviço e até com mais formação do que os futuros titulares) sejam agora exclusivas desses professores titulares.

Mas um dos paradoxos maiores é que das funções de coordenação e supervisão “reservadas à categoria superior de professor titular” estão ausentes as funções de coordenação de turma (a direcção de turma), quando se sabe que esta é, e continuará a ser, com este ou com outro nome, uma das funções mais centrais e mais estruturantes da escola como organização educativa complexa, não apenas para “promover a cooperação entre professores” como, também, para atender a várias dimensões pedagógicas, motivacionais e relacionais que envolvem os alunos, a comunidade e as famílias e, dentro da fundamentação incluída genericamente no preâmbulo do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), certamente também indispensáveis para “promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”. Este paradoxo, que se traduz claramente na exclusão das directoras e dos directores de turma de um processo de diferenciação e de suposta valorização de determinadas funções essenciais (há muito defendido em intervenções e textos especializados e, mesmo, em trabalhos empíricos e teoricamente sustentados por professores do ensino básico e secundário que realizam investigação sobre a realidade educacional), pode deixar de ser um paradoxo quando se percebe que, afinal, o que está em causa não é tanto o que se apregoa para legitimar as mudanças no ECD mas, sobretudo, uma outra forma de desinvestir nas políticas públicas de educação dentro do espírito do tempo que a todos (desigualmente) constrange, embora nem a todos revolte. Será caso para perguntar, extrapolando e recontextualizando alguma coisa de Gilles Deleuze (citado por Slavoj Žižek em *A Subjectividade por Vir*), que este processo não foi suficientemente traumático porque não nos incitou ou não nos levou a pensar ou a pôr em causa as nossas maneiras habituais de pensar?

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho

ajafonso@iep.uminho.pt

Para um discurso crítico sobre a situação dos professores

Para José Gil a *drástica política economicista* (deste governo) impede de pensar a alma, esse arcaísmo que passará em breve para a *secção dos supranumerários* (VISÃO, 29/06/06). Falta, como também refere, uma visão que articule as diversas políticas sectoriais segundo uma linha coerente e consistente com o objectivo de criar novas condições de subjectivação do homem Português. A deificação da globalização, que subvaloriza as suas desvantagens, e as respostas neoliberais face à mundialização, têm deixado os cidadãos com fracos argumentos em relação às políticas e aos discursos utilizados pelo poder. Fragilizaram-se algumas das nossas importantes referências e condutas colectivas, enquanto se foram ampliando as ideologias, as práticas e os discursos neoliberais. Persiste agora, como refere Bourdieu (1998), a ideia de que não há alternativa às “óbvias e sustentáveis” perspectivas neoliberais, assentes no crescimento, na produtividade e na competição. E essas vão sendo impostas como as únicas e últimas finalidades das acções humanas. Aqueles discursos tornaram-se dominantes com os argumentos de crescimento económico, de avanço da democracia, da justiça social e da igualdade. Apesar das crescentes contradições entre o discurso e a realidade, têm sido escassas as abordagens sociais críticas dos processos político e social que vão forçando consensualidades, cercando os direitos dos cidadão e a natureza da própria democracia. E, para isso, não faltam incidências de análise. Parece mesmo não haver vida para além do orçamento! Como têm sido considerados os evocados objectivos neoliberais de justiça e de igualdade? Os bens sociais essenciais – saúde, habitação, trabalho e educação – vão sendo vistos, cada vez mais, como privilégios e menos como direitos. O controlo neoliberal através do discurso tem vindo a reduzir algumas oposições às suas políticas e adulterar o significado de conceitos estruturantes da democracia. As decisões são, cada vez mais, determinadas pelas escolhas individuais definidas por uma lógica de mercado, adulterando o sentido do próprio conceito de escolha, de liberdade, de representação em democracia e de igualdade de oportunidades. Sendo a *escola* mercantilista a pedra de toque do neoliberalismo, as responsabilidades pelos seus insucessos políticos, económicos e sociais são transferido para a esfera individual com argumentos de falta de iniciativa e de competitividade. Assim é também no domínio da educação. Aí, os professores têm sido apontados como os principais culpados dos males do sistema. A regra neoliberal tem sido, por isso, a sua penalização. No entanto, não parece que haja investimentos na fundamentação sistemática de um discurso crítico que explique a situação dos professores em Portugal e desmonte o discurso culpabilizante usado pelo poder. E é indispensável fazê-lo. Se a partir dos anos 60 e 70 do século passado, as perspectivas sociológicas e antropológicas críticas, centradas na condição desigual dos alunos na escola, ganharam terreno, parece ser tempo de tais perspectivas conhecerem avanços mais significativos no domínio da condição dos professores. Uma sem a outra não terão oportunidade de sucesso, porque, como José Gil questiona: *Que jovens portuguesas sairão das escolas modeladas por professores deprimidos, abatidos, desinvestidos? Que cidadão futuro se procura suscitar com a reforma da Justiça e da Saúde, para que novas práticas de cidadania?*

Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa
Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos

Número de docentes dispensados pode crescer 10 vezes em 2007

Na avaliação do risco de dispensa de docentes do ensino superior elaborada pela Federação Nacional de Professores, as estimativas mais pessimistas apontam para a não renovação de cerca de 2.000 contratos, na sequência das dificuldades orçamentais das instituições. De acordo com os casos conhecidos pela mesma estrutura sindical, verificaram-se cerca de 200 dispensas de professores do superior ao longo de 2006. A confirmar-se o cenário menos optimista, os cortes de pessoal docente nas universidades podem aumentar 10 vezes ao longo deste ano.

Jornal de Negócios - 19.02

Número de inscritos desce com desemprego a subir

O número de desempregados inscritos nos Centros de Emprego caiu 6,8% em Janeiro, face ao mesmo período do ano passado, valor que contraria os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) que, na quinta-feira, revelou um aumento de 0,2% no quarto trimestre de 2006, face ao mesmo período do ano anterior. (...) A queda do desemprego (inscrito) homóloga fez-se sentir mais nos homens (8,4%) do que nas mulheres (5,6%), mas atingiu todas as idades.

Jornal de Notícias - 21.02

Empresa pública terá poderes para vender escolas secundárias

Os Estatutos da Parque Escolar (EPE), publicados ontem em Diário da República, dão a esta nova empresa pública o poder de “deliberar sobre a aquisição, alienação ou oneração [aluguer] do seu património autónomo”, nomeadamente escolas secundárias. A empresa, criada com a missão de requalificar a rede pública do secundário, vai receber, no imediato, os títulos de propriedade de sete escolas, em Lisboa e no Porto. E, embora o Ministério da Educação exclua “qualquer” alienação destes espaços, não parecem haver nos estatutos impedimento formal a que isso aconteça no futuro.

Diário de Notícias - 22.02

ISTO É





IE/FN

A educação artística não pode ser só entendida enquanto algo de específico que ocorre à margem da formação dos cidadãos como se se tratasse de um extra, de algo que se acrescenta à já concluída formação dos indivíduos.

Actualmente, em Portugal, uma análise dos dados estatísticos do Ministério da Educação permite-nos verificar que, no 3º Ciclo, como opção, os alunos têm, na maior parte das escolas, Oficina de Música ou Oficina de Teatro entre outras ofertas, das quais a menos rara é a Dança.

Naturalmente, as escolas onde os alunos frequentam essencialmente Música são as EB 2,3, pois têm um quadro de docência específico adstrito ao 2º Ciclo e podem utilizar esses professores no 3º Ciclo. No caso das escolas Secundárias com 3º Ciclo, estes alunos, de um modo geral, não podem escolher Música e ficam-se quase sempre pelo Teatro.

Se os dados estatísticos nos permitissem, em princípio, dividir o país ao meio -músicos para um lado e actores para o outro - bem poderíamos ficar descansados a pensar que alguma coisa se faz pela formação artística dos jovens em Portugal. E então agora, com o investimento de especialistas para o 1º ciclo...

contribuição que pode ter para o futuro de um país a exploração das variadas capacidades que o cérebro humano tem e de como a sua estimulação conduz a encruzilhadas que se estendem muito para além desses campos aparentemente fechados e tantas vezes menosprezados.

A aprendizagem das Artes não precisa de ser vista de uma forma isolada, com mais horas para a carga horária dos pobres alunos e como algo que não tem a ver senão com o ócio, o divertimento. É preciso muito mais do que criar disciplinas novas para “animar” a custódia dos meninos após os tempos ditos de “fortes aprendizagens”, como está a acontecer no 1º Ciclo.⁽¹⁾

Somos um país em que os professores têm que aprender a não ter medo de ler um poema na aula de Matemática, de ouvir música em Físico-Química, de resolver uma operação de dividi em Língua Portuguesa, de falar Francês na aula de Inglês, de pintar a manta a actuar em História e de dançar em cima dos mapas de Geografia se preciso for.

Basta olhar por essa Europa fora para países como, entre outros, a Áustria, a França, a Grã-Bretanha (e outros, noutros lugares do Mundo, tão pequeninos e tão pobres, mas onde existe a noção de que é importante recuperar o património existente e integrar o que há de novo) onde há trabalhos de parceria entre os estabelecimentos de ensino e as várias organizações artísticas locais, estimulados e apoiados pelos Ministérios da Educação e da Cultura.

Não podemos continuar a ser um país em que a escola pública impede, por imposições curriculares, o acesso dos seus jovens à Arte e à Cultura, remetendo-os para campos restritos de expressão estereotipados, fixados por culturas alheias à criatividade, impeditivas da força da expansão do homem de amanhã.

Que o mais grave, em Portugal, continua a ser que, os que podem, frequentam academias, conservatórios, ateliers de arte e visitam museus, exposições, concertos. Mas a grande maioria, os outros, continuam a ver interditos os acessos. Porque há ainda uma cultura obscurantista em Portugal que tem medo que os outros conheçam e entrem no outro lado do Mundo que, a dividir só para alguns, é muito mais saboroso. Parece-lhes: porque só vêem um metro à frente do nariz.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

1) Veja-se o exemplo da Madeira onde esse trabalho é feito de parceria com o docente da turma.

Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma

Puro engano, porém.

O acesso ao conhecimento artístico, à sua apreciação e à sua execução não pode ser encarado no Ensino Público Básico como numa escola da especialidade, privada ou não, cuja função principal é formar artistas ou pessoas que desejam dedicar-se bastante a essas áreas.

Se o Estado não proporciona aos seus jovens uma formação adequada (com professores bem habilitados para a tarefa que deverão desenvolver) a nível das expressões - verbal (oral e escrita), musical; dramática, plástica; corporal e outras - temos, na sociedade por que somos responsáveis, o dever de nos questionarmos sobre as opções que se têm tomado em Portugal.

A justificação mais “oficializável” prende-se com o dinheiro que é necessário para investir. Mas parece claro que se trata ainda de uma falta de conhecimento profundo sobre a

SAÚDE-ODONTOLOGIA

Bioengenharia consegue reinserir dentes normais em ratos

Num feito inédito no mundo, cientistas japoneses anunciaram ter reinserido em ratos dentes naturais desenvolvidos em laboratório.

Num artigo publicado no jornal Nature Methods, uma equipe chefiada por Takashi Tsuji, da Universidade de Ciência de Tóquio, descreveu como conseguiu que dois tipos de células [mesenquimal e epitelial] dessem origem a um dente.

Eles primeiro fizeram crescer cada célula separadamente para produzir grandes quantidades de cada uma e, então, injectaram-nas numa proteína pegajosa denominada colágeno. O germe do dente cresceu num dente minúsculo com cerca de 1,3 milímetro de comprimento. Então, os cientistas extraíram o incisivo de um rato adulto de oito semanas e inseriram o dente resultante da bioengenharia. Depois

de duas semanas, o transplante desenvolveu-se perfeitamente, com raiz, esmalte, polpa dentária, osso, vaso sanguíneo: a mesma composição e estrutura de um dente normal.

O estudo “dá a primeira evidência de uma reconstrução bem sucedida de um órgão inteiro através do transplante de material de bioengenharia”, disseram os autores do estudo.

O dente pode desenvolver-se em 14 dias tanto em cultura de órgão ou na denominada cápsula sub-renal, o que significa que é inserido no rim de outro rato para crescer. Trabalhos prévios neste campo produziram germes dentários desenvolvidos em laboratório através de células-tronco da medula e células embrionárias epiteliais, alimentadas em cápsulas sub-renais. Mas até agora, não havia uma demonstração de que os germes crescessem até desenvolverem dentes normais se inseridos na mandíbula de um rato.

JPS/ com: AFP

Licenciada em História e doutorada em Ciências da Educação na área de especialização de Formação de Professores, Manuela Esteves é professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCE-UL), onde lecciona disciplinas aos níveis de licenciatura e mestrado (Modelos de Formação e Análise de Práticas de Formação).

É também responsável pela orientação de estágios profissionais da licenciatura e orientadora de seminários de integração profissional. Colabora igualmente em cursos de estudos avançados visando o doutoramento e na orientação de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento.

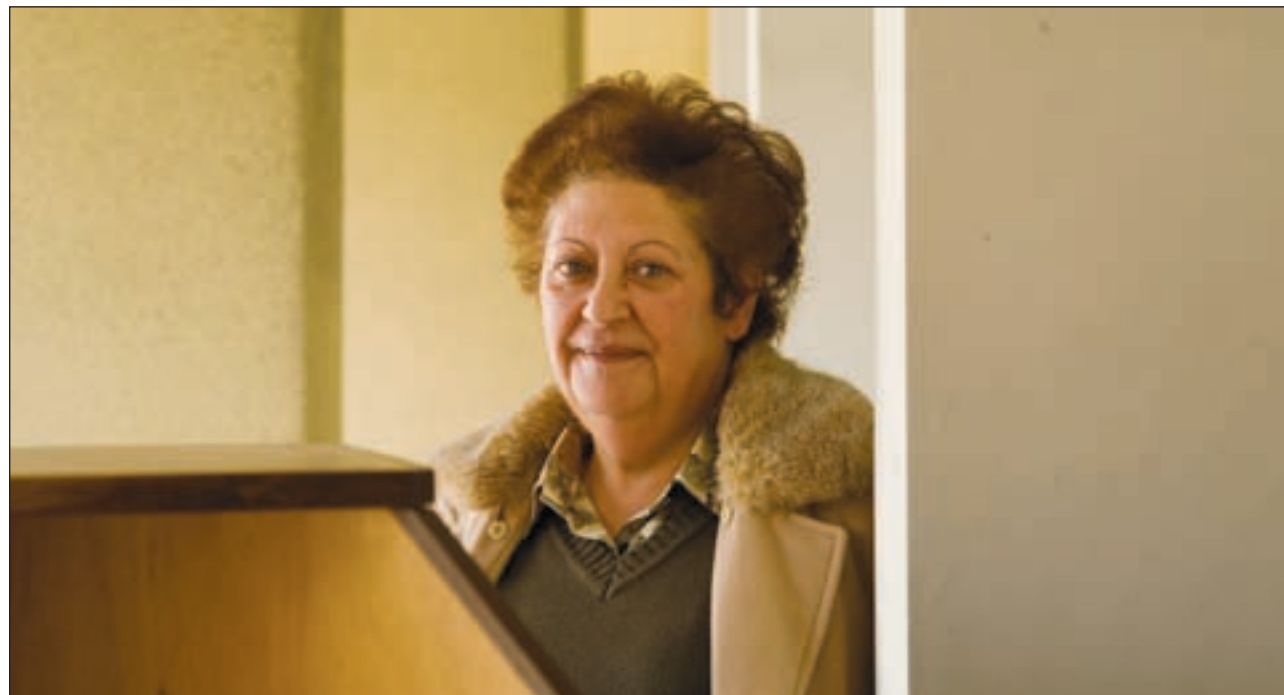
Tem produzido trabalhos de investigação sobre formação de professores, em particular nos campos da análise de necessidades de formação e de estratégias de formação, área sobre a qual já publicou numerosos artigos em revistas da especialidade nacionais e estrangeiras, sendo autora de diversos livros sobre esta mesma temática.

Paralelamente à sua actividade docente, é membro da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação sediada na FPCE-UL, vice-presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e membro do Conselho Nacional da Federação Nacional dos Professores e dos corpos gerentes do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

Nesta entrevista, Manuela Esteves faz um breve balanço da evolução das últimas três décadas do sistema educativo português, critica o excessivo peso da tradição relativamente aos aspectos inovadores – que em sua opinião radica, entre outros motivos, nos actuais modelos de formação de professores – e considera que o Ministério da Educação tem dado sinais negativos de confiança em relação ao trabalho dos professores.

Manuela Esteves, em entrevista à Página, considera que a confiança no trabalho dos professores está “fortemente abalada”

“Ministério da Educação tem induzido na sociedade portuguesa um sentimento negativo acerca dos professores”



ANA ALVIM

Que balanço faz da evolução do sistema educativo português nos últimos trinta anos?

O sistema educativo português alterou-se profundamente nos últimos trinta anos e julgo que uma boa parte das mudanças introduzidas podem ser consideradas positivas. Entre as mais significativas destacaria a democratização do acesso ao ensino, resultado quer do esforço empreendido pelo Estado neste domínio quer das crescentes expectativas sociais em relação à escola.

Este crescimento do sistema traduziu-se, por sua vez, no aumento do número de alunos presentes no ensino secundário e dos candidatos ao ensino superior. Independentemente dos juízos de valor que se possa fazer em relação à qualidade deste último, particularmente quando se compara o ensino superior público e particular, o facto é que a taxa de frequência universitária é hoje cerca de dez vezes superior relativamente há três décadas.

Outro aspecto incontornável desta evolução foi a mudança do modelo de gestão das escolas, que passou de um sistema gerido de forma autoritária para um sistema democrático, onde estão representados professores, alunos e encarregados de educação, que alterou profundamente as relações humanas e de trabalho vividas no interior das escolas.

Em terceiro lugar destacaria o modo como a política educativa se foi tornando gradualmente um objecto de preocupação alargada da sociedade portuguesa, nomeadamente dos próprios actores do sistema educativo, traduzida na capacidade de intervenção e de organização de professores, pais e estudantes, estes últimos com um movimento umas vezes mais forte outras mais desarticulado, mas marcado por uma intervenção regular em relação aos problemas que mais os preocupam.

Que aspectos considera não terem sido conseguidos?

Uma das questões que mais me preocupa é a não democratização do sucesso educativo, à qual o sistema ainda não conseguiu dar uma resposta capaz. Apesar de o abandono escolar no ensino básico ter sido relativamente debelado, continuamos a manter taxas muito elevadas de insucesso escolar, quer patente, traduzida no grande número de retenções, quer latente, com muitos alunos que, embora transitando de ano, não conseguem ter um sucesso educativo credível.

Uma segunda preocupação prende-se com a fraca taxa de frequência e de conclusão do ensino secundário, resultante das dificuldades que muitos alunos sentem em concluir a escolaridade básica e de problemas ligados com a própria organização dos currículos escolares. Seja por estas e por outras razões, o facto é que o ensino secundário representa um fracasso para um número demasiado elevado de alunos. Tendo em conta que a educação e a formação são fundamentais para o desenvolvimento do país, não podemos continuar a admitir a formação das jovens gerações marcadas por baixas qualificações escolares.

Outro aspecto que também considero inquietante é a relação entre a formação escolar e a inserção dos alunos na sociedade e no mercado de trabalho. A escola assumiu-se, e bem, não apenas como um local de instrução mas de formação integral do aluno, com o objectivo de prepará-lo tanto para a vida activa como para a construção da democracia, mas creio que a este nível existe também algum insucesso a assinalar. Apesar das sucessivas reformas curriculares, os currículos escolares ainda mostram dificuldades em equilibrar, tanto quanto possível, este conjunto de vertentes.

Finalmente, não posso deixar de assinalar alguma apreensão relativamente às dificuldades sentidas pelo sistema

educativo em introduzir mudanças e inovações significativas. Mais uma vez, o balanço das sucessivas reformas mostra-nos que o peso da tradição se tem mantido, regra geral, mais forte do que o peso da inovação. Evidentemente que existem bons exemplos e algumas escolas têm conseguido atingir patamares interessantes neste campo, mas olhado o conjunto prevalece, de facto, um peso excessivo da tradição.

Não considera que neste balanço haverá lugar para a crescente degradação da relação entre a administração e a classe?

Na minha opinião, um dos factores obrigatórios para a existência de um sistema educativo que queira apostar na mudança e na inovação é o elevado grau da confiança que deve existir entre os diversos actores do sistema. E nos últimos dois anos essa confiança e a expectativa positiva que deveria existir em relação à escola e ao trabalho dos professores está, de facto, fortemente abalada. E a actual situação não augura nada de bom em relação ao futuro próximo.

Como vê a recente revisão do Estatuto da Carreira Docente à luz dessa análise?

O processo de revisão do Estatuto da Carreira Docente é um sinal claro de que está em curso uma operação de alteração profunda do modo como a administração encara o papel dos professores do ensino público. Neste contexto, os sinais dados pela tutela têm sido lidos pelos professores como uma crítica permanente à qualidade do seu trabalho.

A sociedade portuguesa parece estar em geral convencida pelos argumentos do ME. Não concorda que a este processo não é alheia uma certa manipulação da opinião pública?

Uma coisa são as impressões que vamos colhendo e as generalidades que construímos a partir delas, outra é tentar perceber através de um método rigoroso de que forma evoluiu a representação da sociedade portuguesa em relação à escola e aos professores, cujo último estudo, se não me engano, foi realizado em 1995.

Paralelamente, existe o poder de criação de opinião pública, em maior ou menor grau, exercido pelos detentores de cargos políticos. E de facto, nos últimos dois anos, o ME tem feito o suficiente para induzir na sociedade portuguesa um sentimento negativo acerca dos professores.

Pensa que a argumentação avançada pelo ME para reformular o Estatuto da Carreira Docente é essencialmente político ou económico?

Legitimar esta decisão implica necessariamente querer poupar dinheiro. Face à situação das finanças portuguesas, esta foi a primeira prioridade. E na relação directa desta prioridade apare-

ce um método de avaliação que permite seleccionar qual é o terço do número de professores que pode aspirar a uma carreira completa.

O principal factor que está na origem desta decisão não é o de melhorar as escolas, tornar a carreira mais exigente e premiar os melhores professores, mas antes de mais de procurar resposta para uma questão básica na esfera da decisão política actual: de que forma tornar o sistema educativo público mais barato? Preocupação, aliás, que se tem vindo a estender a outros sistemas educativos na Europa.

Peso da tradição no sistema educativo continua a sobrepor-se à inovação

Referiu há pouco que o peso da tradição no sistema educativo se sobre põe à mudança e à inovação. Porque razão pensa que esta relação pende a favor da primeira?

Existem variadas razões que concorrem para esta situação, nomeadamente o facto de a gestão do sistema educativo estar ainda fortemente centralizado e ter habituado os professores a dependerem muito de normativas emanadas pelo poder político central...

Analisando concretamente o processo de autonomia: terão sido as escolas e os professores a não conseguirem tirar maior partido deste conceito ou, tal como refere, o seu alcance terá sido limitado pela acção centralizadora da administração educativa?

Eu creio que, por vezes, o ministério parece não compreender que para mudar as atitudes e as práticas de um grupo profissional tão numeroso e heterogéneo como é o dos profissionais do ensino não basta dizer que a partir de um determinado momento os professores e as escolas passaram a usufruir dessa autonomia. Porque o exercício da autonomia exige determinadas condições.

Antes de mais que se compreenda qual é o alcance dela – porque se trata da construção de um processo que não deve ser confundido com independência, mas sim de uma autonomia partilhada com a manutenção de um sistema de governo centralizado. Trata-se, enfim, de descobrir qual a margem de liberdade que é dada às escolas.

E a este nível os sinais são muitas vezes contraditórios. Ao mesmo tempo que o poder político diz que as escolas e os professores devem trabalhar com maior autonomia no sentido de encontrar as formas mais adequadas de atender às especificidades locais, toma muitas vezes decisões sobre os aspectos mais particulares da vida das escolas, não interpretando, como deveria, o próprio conceito que determinou. E desta forma reforça a ideia tradicional de que nas escolas não se pode fazer nada que não esteja devidamente re-

“o balanço das sucessivas reformas mostra-nos que o peso da tradição se tem mantido, regra geral, mais forte do que o peso da inovação.”

“(…) nos últimos dois anos a confiança e a expectativa positiva que deveria existir em relação à escola e ao trabalho dos professores está, de facto, fortemente abalada. E a actual situação não augura nada de bom em relação ao futuro próximo.”

“Ao mesmo tempo que o poder político diz que as escolas e os professores devem trabalhar com maior autonomia (...) toma muitas vezes decisões sobre os aspectos mais particulares da vida das escolas, não interpretando, como deveria, o próprio conceito que determinou.”

gulamentado pelo poder central. Neste sentido, é indispensável que não só as escolas e os professores mas também a administração central aprofundem a noção de autonomia.

Finalmente, realizar a autonomia nas escolas implica responsabilidade e capacidade por parte dos professores e das escolas. E o papel da formação de professores joga aqui um papel decisivo.

Então, continuando na esteira com que iniciamos esta entrevista, que balanço faz do papel da formação inicial e contínua na construção desse perfil?

Também neste domínio se mantém um certo peso da tradição, e ao que tudo indica os resultados alcançados pelos sistemas de formação inicial e de formação contínua não têm sido adequados à promoção dos professores como profissionais autónomos.

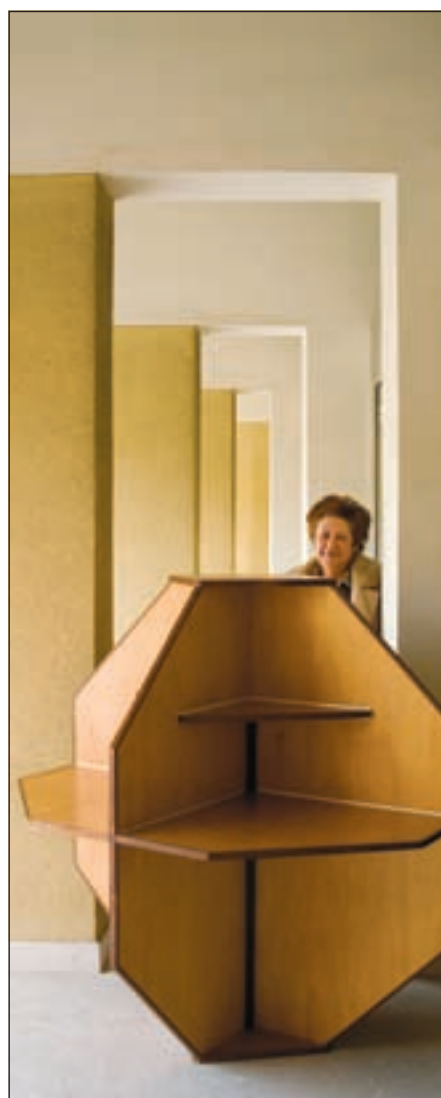
Isto, porque a formação continua a estar sobretudo centrada nos papéis mais tradicionais do professor enquanto transmissor de conhecimentos e pouco num aspecto que é cada vez mais essencial: a capacidade de ser um co-construtor dos currículos escolares – dividindo essa responsabilidade, naturalmente, com a administração central, que é quem define os currículos nacionais. E para isso se concretizar é necessário que cada profissional conheça diversos percursos de actuação e faça escolhas entre eles.

A actual organização curricular e programática do sistema educativo não limitará, de certa maneira, a assumpção desse papel? Por outro lado, não estará ela desajustada à população escolar? Será que não é possível pensar em percursos alternativos?

Eu creio que a revisão curricular desenhada para o ensino básico em 2001, que neste momento está a ser concretizada nas escolas, é, do ponto de vista formal, uma estrutura mais equilibrada relativamente aos anteriores planos de estudo. A questão coloca-se na dificuldade sentida pelos professores e pelas escolas em concretizar aquelas propostas curriculares.

Um bom exemplo é a criação das novas áreas curriculares não disciplinares, como o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto ou a Educação para a Cidadania, que correspondem a novas possibilidades, mas que em muitos casos creio haver sinais evidentes de que não estão a ter o conteúdo e o grau de inovação que mereceriam. Estão a ser realizadas mecanicamente, de acordo com textos e manuais que as editoras rapidamente lançaram para o mercado, sendo patente a dificuldade de os professores assumirem o papel de construtor do currículo.

Mais uma vez creio que estas dificuldades advêm dos modelos de formação dos professores e dos modos de organização que persistem dentro das



ANA ALVIM

escolas. Porque estas três áreas que referi não têm, propositadamente, um programa nacional, devendo ser construídas em cada escola e no contexto de cada turma. Por outro lado, são também consequência do modo como as pessoas trabalham insuficientemente em equipa nas escolas, sobretudo porque a estrutura que está criada deixa o professor extremamente isolado e não aposta na possibilidade de interajuda entre os profissionais.

Insistindo na possibilidade de criar percursos escolares alternativos: não será o currículo unificado uma forma de promover o insucesso?

Eu defendo a existência de um currículo único nos nove primeiros anos de escolaridade. Creio que a diferenciação curricular assente no modelo estrutural e não no modelo pedagógico tende a representar uma forma precoce de divisão dos alunos de acordo com as suas origens socioeconómicas e culturais. A questão que se coloca é saber de que forma, no interior de um sistema curricular único, se consegue responder diferenciadamente a contextos e a capacidades de aprendizagem que exigem diferentes respostas. Na minha opinião, através da diferenciação pedagógica. O problema é que se organiza com muita frequência o trabalho de ensino e as oportunidades de aprendizagem de formas únicas, como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem todas da mesma forma.

O processo de Bolonha na formação de professores

Num dos artigos que escreveu para a PÁGINA criticava o facto de a estrutura dos novos cursos de formação de professores decorrentes do processo de Bolonha ter sido delineada de “cima para baixo, praticamente imposta como um modelo”, e de a opção por dois ciclos de três anos mais dois ser um “caso de engenharia financeira”. Porquê esse comentário?

Na altura em que escrevi esse artigo ainda não se sabia de que forma iria ser pensado o mestrado. E creio que existem dois aspectos positivos na evolução recente sobre esta questão que me parecem importantes: a primeira, que os futuros mestrados possam corresponder a três anos de formação. Aquilo que até agora se chamava mestrado desapareceu para dar lugar a um modelo com três vias muito distintas, uma das quais passa pela realização de uma formação e de um estágio profissional.

O facto de esta possibilidade estar contemplada significa que o mestrado pode igualmente representar uma qualificação para o desempenho de uma profissão e não se limitar à condução de um trabalho de investigação como até agora acontecia.

Em segundo lugar, e no que diz respeito à formação de professores, aquilo que deve ficar claro é que no futuro não se poderá desempenhar a profissão sem a conclusão do mestrado e que a formação apenas se dá por concluída quando o candidato termina o mestrado - que deverá ser considerado idêntico aos mestrados integrados.

Espero que não esteja no horizonte do governo fazer com que as pessoas que se querem preparar para ser professores tenham de pagar pelo período de estudos de mestrado mais do que já pagam pela licenciatura. Porque houve uma distinção entre os casos em que o mestrado é indispensável para o desempenho de uma profissão daqueles em que a licenciatura é suficiente e o mestrado representa um aprofundamento da formação, mais da responsabilidade do próprio do que do sistema.

Tendo em conta que ninguém irá poder exercer a profissão docente sem concluir o mestrado, creio que desaparecerá a preocupação relativamente à possibilidade de o período correspondente a este período de formação, os dois últimos anos, sejam sustentados financeiramente pelos estudantes de maneira diferenciada relativamente à licenciatura.

Dizia também, e provavelmente esta será a questão mais significativa, que mais do que a estrutura importaria ter discutido outras questões que irão orientar no futuro a qualidade da formação...

Sim, no caso da formação de professores julgo que é ao nível das concepções e dos currículos da formação inicial que importaria aproveitar a oportunidade para criar programas mais adequados às actuais necessidades sentidas no funcionamento das escolas e no desempenho dos professores. A esse nível desconheço os resultados que estão a ser alcançados pelas diferentes universidades e politécnicos que estão neste momento a adequar os respectivos programas ao processo de Bolonha.

Se se tratar de uma mera adaptação cosmética, isto é, pegar em tudo o que se fazia e transportar mecanicamente para o novo sistema, provavelmente os resultados que serão obtidos, melhores ou piores, ficarão ao nível daquilo que se fazia no passado. Se, pelo contrário, este processo estiver a constituir uma oportunidade para repensar de raiz aquilo que se faz tentar perceber os resultados que têm sido alcançados em termos da qualidade da formação, das competências dos formandos e das reconfigurações do ponto de vista conceptual, creio que se poderá estar no bom caminho. No entanto, temo que, em muitos casos, aquilo que esteja a ser feito se resume a uma adequação mecânica para o esquema novo.

Da discussão que tem decorrido sobre Bolonha parece-lhe que se está a dar mais relevância à questão da estrutura ou aos conteúdos científicos?

Na discussão pública poucas vezes se mencionou a qualidade da formação e a qualidade dos resultados. É evidente que o processo de Bolonha obriga todas as instituições de ensino superior a especificarem as competências que devem possuir os profissionais saídos das respectivas formações, mas a questão é saber de que modo se prepara, oferece e organiza a formação de modo que as competências desejadas sejam as alcançadas. Porque frequentemente deparamo-nos com situações em que há uma diferença excessivamente grande entre os fins que se pretendem atingir e os fins que de facto são atingidos.

Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Ecologicamente Sustentável

Pensar a ecologia em África não é uma utopia

Formar as populações para actuarem numa perspectiva de desenvolvimento ecologicamente sustentável no continente africano, assolado por gravíssimas carências em todos os domínios, pode parecer uma utopia. Mas não é assim que pensa um grupo de docentes universitários que está a lançar as bases para um projecto de intervenção social e ambiental junto das populações locais. A ideia foi lançada há pouco tempo na Universidade Agostinho Neto, em Luanda, e está neste momento em marcha. Um dos seus principais dinamizadores é Jacinto Rodrigues, professor catedrático da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, que explicou à PÁGINA as ideias chave deste projecto.



IE/FN

Esteira do Ambiente

A ideia nasceu no último Congresso Luso-Afro-Brasileiro – um espaço de debate dinamizado por um conjunto de académicos oriundos de diversas universidades do espaço lusófono –, realizado no final de Novembro de 2006 na Universidade Agostinho Neto, em Luanda. Objectivo: formar localmente agentes de eco-desenvolvimento e dinamizar comunidades agro-ecológicas sustentáveis, apoiadas em tecnologias apropriáveis e energias renováveis, tanto em contexto urbano como rural, em países africanos de língua portuguesa.

A meta, tal como reconhece Jacinto Rodrigues, um dos responsáveis pela “Esteira do Ambiente” – nome pelo qual este grupo se quer dar a conhecer –, é “ambiciosa”. Mas não impossível. O trabalho desenvolvido por uma outra organização não governamental com a qual têm colaborado e que trabalha na área da formação médico-sanitária, a alemã Anamed, mostra que isso é possível.

Esta ONG realiza regularmente seminários sobre medicina natural em vários países africanos, nomeadamente em Angola, através dos quais os formandos – médicos, enfermeiros, técnicos de saúde básica e mesmo curandeiros tradicionais – são orientados para a prática da medicina convencional recorrendo aos recursos naturais disponíveis.

O principal objectivo da Anamed é proporcionar ajuda directa às comunidades situadas em áreas desfavorecidas no tratamento e prevenção de doenças como a malária e a sida, recorrendo para isso sobretudo à flora local, procurando, deste modo, que as populações locais se tornem menos dependentes dos fármacos importados de países ocidentais.

À semelhança desta ONG, um dos objectivos da Esteira do Ambiente é divulgar junto das comunidades locais as propriedades terapêuticas e alimentares de determinadas árvores e plantas, que, de uma forma barata e amiga do ambiente, podem contribuir significativamente para diminuir a subnutrição e debelar doenças comuns nestas zonas.

Jacinto Rodrigues cita os casos da *Moringa Oleífera* e a *Artemisia Annu*, ambas com propriedades terapêuticas e alimentares muito significativas, susceptíveis de proporcionar não só uma base alimentar (no caso da Moringa as folhas são comestíveis e garantem uma alimentação rica em vitaminas, oligoelementos e cálcio) como o fabrico de medicamentos. “Costuma até dizer-se que quem planta uma moringa no quintal tem uma farmácia ao lado de casa”, diz Rodrigues, referindo igualmente a importância da *Neem*, uma planta infestante que funciona como bio-repelente natural, afugentando mosquitos e outros insectos transmissores de doenças em climas tropicais.

A valorização da flora local, porém, é apenas uma das facetas de uma estratégia mais vasta que a Esteira do Ambiente pretende ver implementada no sentido de fomentar processos capazes de contribuir para a melhoria de vida das populações através de meios ecológicos e sustentáveis. Jacinto Rodrigues refere como exemplo a possibilidade de construção de habitações mais sólidas e bioclimatizadas construídas a partir de tijolos fabricados com a própria terra.

Mas não são apenas os aspectos de ordem prática que a Esteira do Ambiente quer ver implementados. O que se pretende, diz Rodrigues, é uma “revolução mental, política e cívica” que “ajude as populações a tomar em mãos o seu próprio destino”.

Para concretizar este objectivo, diz, o grupo quer dinamizar a formação técnica e pedagógica de agentes de eco-desenvolvimento nos próprios locais de intervenção, capazes de tirar partido dos recursos naturais e saberem aplicá-los na área da medicina natural, da auto-construção e das energias renováveis, num processo de aprendizagem que se quer adquirido de forma prática e numa base recíproca.

Para isso, garante Rodrigues, “não é preciso construir ‘elefantes brancos’, traduzidos em universidades e pólos”, mas tão só que se estabeleça uma rede de académicos com experiência no domínio do desenvolvimento ecologicamente sustentável, em parceria com as universidades e os agentes locais, que possa circular nos diversos territórios de actuação e dar formação numa “perspectiva de transformação da realidade social”.

Com vista a preparar as bases desta futura plataforma internacional, a Esteira do Ambiente irá organizar o I Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Ecologicamente Sustentável, agendado para 3 e 4 de Maio na Universidade da Beira Interior, na Covilhã, onde, para além de aprofundar este debate, se procurará reunir responsáveis universitários dispostos a viabilizar este projecto e estabelecer protocolos com instituições congéneres nos países africanos.

Mais informação pode ser encontrada no blog “Esteira do Ambiente”, espaço de comunicação na Internet em torno do desenvolvimento ecologicamente sustentável, que pode ser visitado em <http://ecologiaambiente.blogspot.com>.

Ricardo Jorge Costa

Alterações climáticas:

em alerta vermelho

Um documento apresentado ao mundo no dia 2 de Fevereiro, pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, sigla em inglês) da Organização das Nações Unidas (ONU) lançou alertas que o mundo já não pode ignorar sobre o efeito das alterações do clima. A temperatura do planeta aumentará até 4°C até 2100. O nível dos oceanos vai-se elevar de 18 a 59 centímetros. Haverá inundações e ondas de calor mais frequentes, serão registados os mais violentos ciclones, durante mais de um milénio. As reacções ao documento não se fizeram esperar.



Num documento de 21 páginas o comité descreve um cenário preocupante sobre o futuro do planeta, caso não sejam tomadas medidas adequadas sobretudo no combate ao aquecimento global. Um facto que, de acordo com os especialistas, se deve com 90% de certeza às emissões de dióxido de carbono (CO₂) para a atmosfera provocadas pelo homem. Sem a redução da poluição da atmosfera a temperatura média do planeta pode aumentar até 6.4%.

Outro dos alertas vai para o desajuste nas condições climatéricas que tal aumento da temperatura poderá causar. Destacam-se: ondas de calor cada vez mais fortes, inundações mais frequentes, tufões e furacões mais intensos, ciclones tropicais. Associados a estes problemas estarão ainda a diminuição dos recursos de água potável e o desaparecimento de superfícies de terra férteis e de algumas ilhas em consequência do aumento do nível do mar.

Em última análise, o cenário não será muito diferente do apresentado em alguns filmes sobre catástrofes climáticas ao estilo de Hollywood: milhares de pessoas poderão ser forçadas a abandonar as suas casas e o número de refugiados do clima será superior ao de refugiados de guerra. “Um aumento de 40 centímetros no nível dos oceanos significará que 200 milhões de pessoas serão forçadas a abandonar o seu local de residência”, lê-se no documento publicado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), já considerado o mais alarmante dos quatro já publicados por este organismo.

O encontro em Paris contou com a participação do IPCC, que reúne 500 especialistas de 113 países, criado em 1988 pela ONU, e a Organização Meteorológica Mundial. O objectivo é mediar cientistas e governantes sensibilizando-o para a tomada ou manutenção de decisões. Tais como a manutenção do cumprimento do Protocolo de Kyoto, que visa a redução de emissões de CO₂, e cuja primeira fase expira em 2012. Um protocolo que, no entanto, não foi ratificado pelos Estados Unidos da América, um dos países que mais gases poluidores emite.

O sinal vermelho foi accionado. Há danos que já não podem ser invertidos, disse Kevin Trenberth, director de análises climáticas do Centro Nacional de Pesquisa Atmosférica de Boulder, no Colorado, à Associated Press. “Daqui a cem anos teremos um clima diferente, e estará criado um planeta também diferente”, alertou.

A concentração de CO₂

O IPCC estimou que tanto as emissões passadas como as futuras continuarão a contribuir para o aquecimento e a subida do nível dos mares durante mais de um milénio. “O aquecimento global é o facto e é realmente forte”, declarou o climatólogo francês Jean Jouzel à Agência France Press. Se os diferentes Estados não tomarem medidas para reduzir a contaminação atmosférica, a temperatura poderia aumentar até 6.4°C. Este número é uma média, o que significa que haverá zonas mais castigadas.

A concentração de dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera impede a ventilação correcta do planeta e por isso provoca o seu aquecimento. Em números globais, em cinco anos, as emissões de CO₂ passaram de 6.400 milhões de toneladas para 7.200 milhões, o que evidencia o quão longe a comunidade internacional está de alterar o seu comportamento poluidor.

Com o aviso que consta do documento, os especialistas pretendem que a comunidade internacional dê uma resposta forte e unida que implique a continuidade do Protocolo de Kioto, destinado a reduzir as emissões de CO₂.

“Revolução energética”

O mundo podia produzir a energia que necessita reduzindo até 2050 para metade as emissões de CO₂ responsáveis pelo efeito de estufa, disse um porta-voz da organização Greenpeace após a publicação deste relatório, que propôs uma revolução energética no Brasil. “Há que actuar rapidamente no espaço de uma ou duas décadas pois a partir daí entraremos no ponto de não retorno”, acrescentou, dizendo que o Brasil deve “assumir as suas responsabilidades” enquanto quarto maior emissor de CO₂, sobretudo através da desflorestação da Amazónia, que contribui com 75% para essas emissões.

A Greenpeace do Brasil apresentou já um estudo elaborado com a participação de investigadores da Universidade de São Paulo que permitiria assegurar até 2050 que 88% da produção de energia eléctrica fosse conseguida através de energias renováveis. Esta “revolução energética” daria lugar à energia eólica, fotovoltaica, à energia da biomassa e à hidroelectricidade, eliminando todos os recursos não renováveis, excepto

IE/FN

o gás natural. A capacidade de produção de energia através de fontes renováveis estaria multiplicada por quatro ao fim de 44 anos, segundo o estudo. “Existe uma esperança concreta e economicamente viável de inverter o processo do aquecimento do planeta”, garante Marcelo Furtado, director da Greenpeace Brasil.

O presidente do Brasil, Lula da Silva, por sua vez, atacou os países mais industrializados e exigiu que estes reduzissem os danos que causam ao meio ambiente. “O mundo rico está farto de assinar protocolos. Em cada conferência mundial todos assinam documentos que não cumprem porque têm medo de enfrentar as indústrias contaminadoras”, criticou Lula da Silva. As suas declarações tiveram lugar no dia da publicação do relatório do IPCC. As suas críticas atingiram algumas declarações que visavam o Brasil e a desflorestação da Amazónia. “Hoje o mundo está preocupado com a desflorestação. O governo norte-americano está preocupado, o governo francês está preocupado, o governo inglês está preocupado. E no Brasil, nestes últimos anos já reduzimos a desflorestação da Amazónia em 52%”, garantiu. “Mas às vezes não basta diminuir o desmatado no Brasil, é preciso que os países industrializados assumam as suas responsabilidades e párem com a emissão de gases das suas indústrias poluidoras”, pediu Lula da Silva.

“Estamos no limite do irreversível”

O presidente francês, Jacques Chirac, pediu uma revolução económica e política para fazer frente aos desafios das alterações climáticas, durante a conferência internacional celebrada em Paris um dia depois da apresentação do documento do IPCC. “Está próximo o dia em que o clima irá mudar e escapar a todo o controle. Estamos no limite do irreversível”, declarou Chirac. Segundo o presidente, inverter este cenário implica uma transformação dos modos de produção e consumo de energia, mas que resulte de um esforço proporcionalmente repartido entre o norte e o sul do planeta e de uma ajuda especial aos países mais pobres, os mais afectados pelas alterações climáticas.

“Confrontados com esta emergência, o momento não é de medidas mornas, é hora de uma revolução na acção política”, disse Chirac, uma ideia partilhada pelo ministro do Meio Ambiente britânico, David Miliband, que referiu o relatório da ONU como “outro prego no caixão dos cépticos sobre a mudança climática”. Para a secretária Britânica das Relações Exteriores, Margaret Beckett, a mudança na acção política com vista à salvaguarda do ambiente não pode estar dependente dos interesses económicos: “O fracasso das nossas economias ameaçará a paz e prosperidade, mas se as impulsionarmos às custas do clima, a mesma paz e prosperidade estarão ameaçadas.”

Na mira dos mais poluidores

São os mais visados pelo relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas. A China e os Estados Unidos da América estão na mira dos ambientalistas. São dois dos países mais populosos e maiores emissores de carbono do mundo. Além de que têm vindo a aumentar a sua emissão de gases de efeito de estufa ignorando o Protocolo de Kyoto que previa a redução de gases pelos países que o ratificassem. De acordo com o relatório, a acção destes dois países determinará o êxito ou o fracasso dos esforços globais para deter o aquecimento climático. Os países desenvolvidos precisam assumir a liderança do problema, mas a questão é se os Estados Unidos irão encarar seriamente o retorno às negociações internacionais. O esforço aplica-se também à China, embora este país tenha alguma condescendência na comunidade internacional por ser considerado ainda em vias de desenvolvimento.

Curiosamente, o presidente George W. Bush elogiou sem reservas as conclusões do relatório do grupo de especialistas da ONU sobre o aquecimento global. Um porta-voz da Casa-Branca, Tony Fratto, recordou que Bush tinha fixado o objectivo de reduzir as emissões de gases com efeito de estufa em 18% até 2012 e que os Estados Unidos o iriam cumprir. No entanto, até agora Bush tem-se negado a aprovar as reduções obrigatórias previstas no Protocolo de Kyoto. Os Estados Unidos são o maior poluidor do planeta, contribuem com um quarto das emissões destes gases e é o único país industrializado – juntamente com a Austrália – a não ter ratificado o protocolo argumentando que isso seria demasiado custoso para a economia norte-americana. Durante o período de 2008 a 2012, o Protocolo de Kyoto obriga a uma redução de 8% a cada país que o ratifique. As decisões estão nas mãos de poucos, mas as transformações climáticas afectarão milhões. E o futuro já não pode esperar mais.



IE/FN

O Ano Internacional Polar

O ano de 2007 foi eleito por investigadores de 60 países para promover o estudo e compreender melhor a dinâmica dos continentes gelados. Desde os anos 50 que o fantasma das alterações climáticas aparece e desaparece ao sabor dos interesses ora ecológicos ora económicos. A eleição de 2007 como o Ano Internacional Polar (AIP) permitirá aos especialistas ter um orçamento de cerca de 440 milhões de dólares para a execução de vários programas destinados a investigar temas ligados ao Ártico e à Antártida.

Apesar de ser já a quarta vez que se celebra o ano polar (1882-83, 1932-33, 1957-58), é a primeira vez que esta celebração se inscreve no contexto das alterações climáticas. A falta de investigação sobre estes dois continentes é notória. “Aproximadamente 60% do que sabemos sobre as regiões polares, em particular sobre o Ártico, deve-se a um esforço em investigações realizadas em 1958”, assegura Louis Fortier, director científico da ArcticNet, uma rede canadiana de investigação sobre o Ártico.

Com uma verba de 129 milhões de dólares, o Canadá será o principal contribuinte para o AIP, seguindo-se os países escandinavos e os Estados Unidos da América cuja contribuição será de 51 milhões de dólares.

A importância do Ártico

Actualmente, os especialistas consideram a região do Ártico como um barómetro das alterações climáticas, enquanto no passado a investigação apenas versava observações biológicas, físicas ou geológicas. Uma das diferenças que pretende distinguir este dos anteriores anos polares é que desta vez a ciência terá de ter em conta o impacto humano na variações climáticas. Além de que “se devem ter em conta as populações do Norte, os Inuit, incluí-los na investigação como sócios e de modo que possam também beneficiar dela”, explicou à AFP David Hik, especialista em matérias do Ártico da Universidade de Alberta, Canadá. “Antes os Inuit eram objecto de investigação, agora querem participar nela”, sublinhou Fortier. Cerca de 150 mil Inuits vivem espalhados pelo Alasca, Canadá, Gronelândia, Escandinávia e Rússia, territórios que rodeiam o Ártico. Os organizadores da Conferência Circumpolar Inuit já confirmaram a sua participação neste ano polar. A maioria dos projectos de investigação devem ser aprovados por diferentes países antes que em Março comecem as primeiras observações que se estenderão por vários anos. Os resultados desta recolha de informação só estará disponível a partir de 2010. “Uma das heranças deste ano polar será a formação de uma nova geração de especialistas nos pólos por todo o mundo”, confiou Hik.

Breves ambientais

05.01.07 Menos oxigénio, menos peixes

A sobrevivência dos peixes do mar do Norte e do mar Báltico está ameaçada pelas altas temperaturas que causam uma diminuição do oxigénio na água. O estudo realizado pelo Instituto de Investigações Polares e Marítimas Alfred-Wegener, situado no noroeste da Alemanha, mostra pela primeira vez esta relação. Uma desaceleração no crescimento e uma alta taxa de mortalidade acontece entre enguias quando as temperaturas das águas são superiores a 17°C. A partir dos 21°C os peixes morrem. Os Verões quentes afectam também a fertilidade. A temperatura do mar do Norte aumentou 2,4°C em Outubro de 2006, como consequência do aquecimento climático. Nos próximos 100 anos estima-se que a temperatura suba 4°C.

Fonte: AFP

09.02.07 Aposta na Biotecnologia

O Brasil quer ser líder na área da Biotecnologia. Com 20% da biodiversidade do mundo e detentor de imensas florestas, este país reúne, segundo o ministro da Ciência e da Tecnologia Sérgio Rezende, as condições para ocupar um lugar de destaque neste vector de desenvolvimento. Nesse sentido foi anunciada a criação de uma política nacional de biodiversidade com um orçamento disponível de mil milhões de reais.

Fonte: Folha on-line

07.02.07 Cuba aposta na energia eólica

Como parte do programa governamental, Cuba está desde 2004 a construir parques eólicos para o desenvolvimento desta energia alternativa. As obras realizaram-se na província de Holguín (a Este) e na Ilha da Juventude, situada a sul de La Habana. Neste projecto foi utilizada a experiência acumulada durante oito anos aquando da construção do Parque Eólico Demonstrativo de Turiguanó, Ciego de Ávila (Centro), dotado de dois aerogeradores de 32.3 metros de altura e com capacidade para produzir 225 Kilowatts cada um. Entre 1996 e 1997 foram realizadas medições na região centro-oriental de Cuba que se prolongaram pela costa norte, a 20 metros de altura, e descobriram-se lugares onde os ventos se mantêm entre os oito e os 12 metros por segundo. "É um comportamento muito estável e que marca o primeiro requisito para a construção de um parque eólico: que exista um potencial suficiente do recurso do vento", declarou Luís Baptista, do Centro de Investigações de Ecossistemas Costeiros de Cayo Coco e director do Centro de Formação de Energia Eólica de Ciego de Ávila.

O programa cubano, denominado "Revolução Energética", prevê grandes desenvolvimentos na produção e consumo de electricidade, mudando as grandes centrais termo-eléctricas por baterias de grupos electrogêneos, renovando o tecido eléctrico das ruas, mudando electrodomésticos de alto consumo por outros mais eficientes, o que por sua vez propicia o desenvolvimento de outros tipos de energias.

Fonte: AFP

07.02.07 Carros vão ter de reduzir emissão de CO2 por determinação de Bruxelas

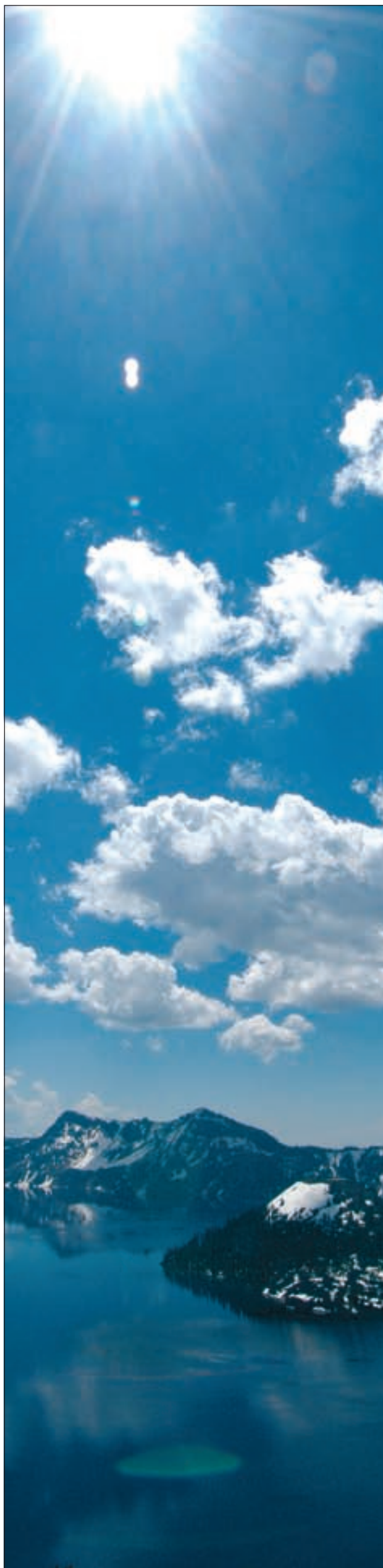
A Comissão Europeia apresentou uma estratégia para obrigar a indústria automóvel a reduzir em 25% as emissões de dióxido de carbono (CO2). Os motores terão de reduzir as emissões das actuais 160 gramas por quilómetro para as 120. Surgirão outras medidas que abrangem os pneus, a utilização de ar condicionado, os indicadores de mudança de velocidade e na utilização maior de biocombustíveis. Do lado dos construtores, gigantes como a Daimler-Chrysler, a BMW, a Volkswagen, Opel e Ford Alemanha, já advertiram que as exigências europeias podem pôr em risco a construção de carros de alta cilindrada e com isso fazer perder empregos. A associação de Construtores Automóveis Europeus disse também que o atraso na redução das emissões de gás de efeito de estufa se deve a "uma forte procura por parte dos clientes de veículos de grandes dimensões e mais seguros e uma menor receptividade aos veículos de pequena dimensão e mais económicos em combustível".

Fonte: AFP

09.02.07 O "cofre do fim do mundo"

A Noruega vai construir um "cofre do fim do mundo" para proteger sementes de todas as variedades conhecidas de plantas com valor alimentar. A Caixa Forte Internacional de Semente armazenará três milhões de amostras. O objectivo é salvaguardar a agricultura mundial de catástrofes futuras, tais como uma guerra nuclear, queda de asteróides e mudanças climáticas. A recolha e manutenção da colecção está a cargo da Global Crop Diversity Trust, que nas palavras do seu secretário-executivo, Cary Fowler, "tem como responsabilidade garantir a conservação perpétua da diversidade das culturas". A caixa forte será construída no interior da montanha Spitsbergen, numa das quatro ilhas que compõem Svalbard, perto do Pólo Norte, a 120 metros de profundidade. A sua construção, orçada em cinco milhões de dólares, terá início em 2008.

Fonte: BBC



IE/FN

Glossário

Fonte: Wikipédia - <http://pt.wikipedia.org>

Biotecnologia é tecnologia baseada na biologia, especialmente quando usada na agricultura, ciência dos alimentos e da medicina. A Convenção sobre Diversidade Biológica da ONU possui uma das muitas definições de biotecnologia: "Biotecnologia significa qualquer aplicação tecnológica que use sistemas biológicos, organismos vivos ou derivados destes, para fazer ou modificar produtos ou processos para usos específicos."

Esquimó é um povo que vive em lugares polares no extremo norte do Planeta Terra, na região Ártica, como o norte do Canadá, Alasca, Sibéria e Gronelândia, vivendo da pesca e da caça. Retiram gordura de baleias, focas e ursos para usar como alimento e combustível para os trenós. Os esquimós vestem-se com peles de animais, porém, ao contrário dos outros povos, eles usam a pele voltada para dentro, de forma a mantê-la mais próxima do corpo e promover um aquecimento mais adequado.

Eles têm o costume de se alimentar do fígado cru da caça, sua única fonte de vitamina C. Os primeiros esquimós, além de cuidarem dos seus rebanhos para sobreviverem, eram bons pescadores e caçadores de ursos, lobos, caribus, focas, baleias e outros mamíferos marinhos, disponíveis em grandes quantidades na época. Deles se alimentavam e utilizavam as peles para indumentária, como as parkas, e para casco de barcos e os ossos para fabricar ferramentas, utensílios e apetrechos como o útil arpão articulado, cuja cabeça se destacava da haste após entrar na presa.

Inuit é o nome genérico para grupos humanos culturalmente relacionados que habitam o Ártico com características físicas que ajudam a sobreviver no frio. Os cílios são pesados para proteger os olhos do brilho do sol que é reflectido no gelo, além disso o corpo dos inuits é geralmente baixo e robusto, conservando mais o calor. Os inuits vivem no Ártico há milhares de anos e conservam grandes experiências de sobrevivência no gelo. Além disso, são caçadores de foca muito habilidosos e grandes pescadores também, o que lhes garante uma boa alimentação mesmo no rigoroso inverno do Ártico.

Andreia Lobo

Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário foi suspensa

Afinal, a quem serve a TLEBS?

Desde o acordo ortográfico luso-brasileiro que a língua portuguesa não se envolvia numa tão grande polémica como sucedeu recentemente com a nova Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS). A nova terminologia, aprovada pelo governo no final de 2004 e que pretendia uniformizar os termos gramaticais ensinados nas escolas, acabou por ser suspensa e, de acordo com o secretário de Estado Adjunto da Educação, Jorge Pedreira, irá ser “revista do ponto de vista científico e adaptada do ponto de vista pedagógico” até ao final deste ano lectivo. A formação de professores está, entretanto, suspensa, mas o ministério ainda não explicou o que vai acontecer aos manuais já adoptados.

Antes do anúncio formal do governo, a TLEBS havia sido alvo de uma petição na Internet, lançada por um grupo de pais e encarregados de educação, onde se pedia a sua “suspensão imediata”. A petição, entregue ao Presidente da República, à Assembleia da República, ao primeiro-ministro e à ministra da Educação, reuniu mais de oito mil assinaturas e foi subscrita por 28 professores catedráticos, entre os quais quatro de Linguística.

Iniciada como uma experiência pedagógica, através da qual se pretendia avaliar a adequação científica e pedagógica dos novos termos e definições linguísticas propostas, a TLEBS foi generalizada já este ano lectivo aos alunos 3º, 5º, 7º, 9º e 12º anos de escolaridade de todas as escolas do ensino básico e secundário (seria alargada a todos os níveis de ensino em 2007/2008), devendo, após a reformulação em curso, abranger todo o sistema de ensino em 2009.

Aparentemente concluída a polémica em torno deste tema, A PÁGINA convidou quatro especialistas a redigirem um curto depoimento onde dessem a sua opinião sobre o verdadeiro alcance pedagógico de um instrumento científico como a TLEBS para a aprendizagem da língua portuguesa.

São eles Ana Cristina Macário Lopes, Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Coimbra (integrou o Grupo de Trabalho que, no âmbito do Ministério da Educação, elaborou, em 2000, a proposta de Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário); José Augusto Cardoso Bernardes, Professor de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra; Paulo Feytor Pinto, Presidente da Associação de Professores de Português; e Rui Vieira de Castro, Professor Catedrático da Universidade do Minho.

Ricardo Jorge Costa

Nova TLEBS contrária ao bom senso e à versatilidade pedagógica

É razoável pensar na substituição ou no ajustamento profundo da Terminologia Gramatical publicada no Diário do Governo de há 40 anos (Portaria 22664). Desde que devidamente consensualizada, uma nova terminologia pode contribuir para atenuar os muitos equívocos (e dislates) que hoje prevalecem nos manuais e nas práticas lectivas.

A nova nomenclatura a propor deverá reflectir as aquisições consolidadas no domínio da investigação e revelar-se, ao mesmo tempo, de fácil aplicação pedagógica; é desejável que venha a constituir-se como referência para os agentes de ensino e para os utentes da Língua em geral, sem cair na tentação de se assumir como lei autoritária e inflexível. Por último, esse instrumento orientador deve ter em conta, tanto quanto possível, a realidade do ensino do Português como língua primeira e como língua segunda, em Portugal e nos muitos países espalhados pelo mundo onde a nossa língua é ensinada.

É manifesto que a TLEBS (publicada em Diário da República, a 24 de Dezembro de 2004, através da Portaria 1488) não reúne estes requisitos, em proporção adequada. Para além de tudo, é evidente que enferma de excessos de tecnicismo, em tudo contrários ao bom senso e à versatilidade pedagógica. O ensino de uma Língua envolve aspectos culturais e cívicos do maior alcance, que não se esgotam na querela em torno de uma terminologia gramatical. Embora se admita como útil, a adopção de uma base de trabalho, a esse nível, está longe de constituir o problema mais importante que hoje se coloca aos professores e aos estudantes de Português. Parecia-me mais útil, por exemplo, que se instituísse um debate sereno e qualificado em torno dos objectivos a alcançar com o ensino da Língua, no sentido de encontrar novos equilíbrios entre a vertente comunicacional e a vertente cognitivo-cultural.

A Língua Portuguesa constitui hoje, para os portugueses (e, de forma diversa, para os restantes povos lusófonos) uma base patrimonial inestimável. Nessa medida, as questões relacionadas com o seu ensino justificam, por parte dos poderes públicos, um investimento prioritário e uma atenção rigorosa e permanente. Torna-se necessário, designadamente, reactivar a Comissão Nacional da Língua Portuguesa, dotando-a de meios para actuar como observatório e instância de aconselhamento, tendo em vista o estabelecimento de orientações sensatas, também no plano escolar.

José Augusto Cardoso Bernardes
Professor de Literatura Portuguesa da Faculdade
de Letras da Universidade de Coimbra

De que falamos quando falamos de reflexão sobre a língua?

O projecto de elaboração de uma Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário surge num contexto em que a Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967 é, na prática, ignorada por autores de programas, manuais escolares e gramáticas pedagógicas, tendo deixado de facto de constituir uma referência produtiva na área do ensino do Português.

Creio que ninguém põe em causa a necessidade de uma terminologia unificada, cientificamente actualizada, organizada de forma a incorporar aquisições consensuais e pedagogicamente relevantes da investigação linguística contemporânea, que possa nortear a abordagem do módulo sobre o funcionamento da língua, presente nos programas de Português.

A unificação terminológica é, a meu ver, uma ferramenta indispensável para se desenvolver um trabalho sério e sistemático de reflexão sobre a estrutura e os usos (oral e escrito) da língua, nas aulas de Português dos ensinos Básico e Secundário.

E desde já sublinho que, na minha perspectiva, a reflexão sobre a língua não se reduz aos saberes gramaticais que tradicionalmente têm sido contemplados no ensino, como núcleo duro estruturante: a morfologia e a sintaxe. Importa alargar o horizonte e incluir na reflexão gramatical áreas até hoje bastante marginalizadas, nomeadamente a semântica da frase e do texto, cuja pertinência advém do facto de a significação ser o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a actividade linguística.

Por outro lado, considero que tal alargamento deve incluir também um conhecimento reflexivo sobre questões relacionadas com a variação linguística (regional, social e situacional) e com as características estruturais e funcionais de discursos/textos de natureza variada, orais e escritos. Neste sentido, julgo que uma terminologia unificada deve contemplar estas diferentes áreas, tendo sempre como princípio estruturador a neutralidade paradigmática. Quer isto dizer que os termos e conceitos operatórios seleccionados devem traduzir zonas significativas de consenso.

Naturalmente que o processo de ensino/aprendizagem da língua materna não se reduz a um trabalho sobre o módulo funcionamento da língua: a aula de Português deve promover o desenvolvimento de competências diversificadas relacionadas com a produção e compreensão da linguagem verbal, nos planos da oralidade e da escrita. Mas penso igualmente que uma reflexão sobre a língua e o seu funcionamento, na perspectiva alargada que defendo (e que inclui, repito-o, saberes de natureza estrutural/gramatical, mas também saberes que convocam o uso da língua, as práticas discursivas e os modelos textuais), pode potenciar o desenvolvimento de competências nucleares de literacia.

Ana Cristina Macário Lopes

Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Arrumar, é preciso!

Há largos anos que muitos professores de Português, de todos os níveis de ensino, consideram indispensável a elaboração e aprovação de uma lista com os termos necessários ao estudo explícito do funcionamento da língua portuguesa.

Isto porque, desde o período revolucionário pós-25 de Abril, no ensino da língua materna da maioria dos portugueses se tem recorrido tanto a diferentes palavras para designar conceitos iguais – nome e substantivo ou artigo, determinante e determinante artigo ou sintagma nominal e grupo nominal, entre muitíssimos outros – como a palavras iguais para designar conceitos diferentes – predicado enquanto verbo ou enquanto verbo e complementos. Esta grave situação que se arrasta há mais de 30 anos tem feito com que um mesmo aluno, ao longo da sua escolaridade, vá saltando de terminologia em terminologia de acordo com a escola, o manual ou o professor, e que um mesmo professor, numa mesma turma, possa ter alunos que, em situações idênticas, recorrem a termos distintos.

Além disso, a Nomenclatura Gramatical Portuguesa (1967), centrada na morfologia e na sintaxe e publicada num tempo em que os estudos linguísticos em Portugal se encontravam numa fase incipiente do seu desenvolvimento, rapidamente deixou de responder às necessidades dos ensinos básico e secundário. Talvez aí radique o facto de ser um documento desconhecido da generalidade dos professores, dos autores de manuais e dos técnicos do Ministério da Educação.

Pelas razões atrás apontadas, parece-me claro o contributo científico e pedagógico de medidas como a TLEBS para a melhoria da aprendizagem do português. Trata-se de um documento indispensável que deve resultar do trabalho conjunto de professores do ensino superior e dos ensinos básico e secundário, que apenas pode ser generalizado após a sua experimentação em contexto real de sala de aula e cujas medidas de implementação devem ter em conta muitos outros aspectos do funcionamento do sistema educativo: manuais escolares, exames nacionais e provas de aferição, conteúdo dos programas, formação inicial e contínua de professores.

Todos os pareceres da APP estão disponíveis para consulta em www.app.pt.

Paulo Feytor Pinto

Presidente da Associação de Professores de Português

TLEBS: potencialidades e limites

Uma terminologia linguística para uso nas escolas pode cumprir duas funções principais e, a meu ver, importantes no contexto do ensino das línguas.

Por um lado, uma terminologia linguística pode produtivamente funcionar como uma linguagem especializada tendencialmente unívoca para se descrever um conjunto de factos relativos às línguas, ajudando a ultrapassar os efeitos, em determinadas circunstâncias pedagogicamente perturbadores, da existência de múltiplas maneiras de referir as mesmas realidades. Por outro lado, uma terminologia linguística pode ajudar a delimitar, com maior rigor e clareza, os factos ou complexos de factos linguísticos entendidos como relevantes, tornando-os evidentes para aqueles que mais imediatamente se encontram implicados nos processos escolares, desde logo os professores e os alunos.

Em síntese, uma terminologia pode servir, e isso é relevante, para circunscrever factos linguísticos de que se deve falar na escola e modos de falar desses factos.

Dito isto, procurando agora explorar um outro aspecto da pergunta apresentada, coloca-se a questão, sempre delicada, do modo de construção de uma terminologia linguística. Questão delicada porque envolve a natureza da relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento científico, tipos de conhecimento que se constituem sobre diferentes princípios.

Uma terminologia linguística para uso escolar é radicalmente um “texto pedagógico”, no sentido em que os princípios que subordinam a sua constituição e a sua apropriação derivam, por norma, em primeira instância, do campo pedagógico. A polémica em torno da TLEBS está constantemente a recordar-nos esse facto quando, por exemplo, se colocam no centro do debate perguntas como “é legítimo pretender que se ensinem e aprendam estes termos e os conceitos que eles denotam?”, “os termos que se propõem e as realidades a que eles se referem são reconhecíveis pelos professores que os devem ensinar?”, “a nomenclatura seleccionada e as realidades para que ela reenviam são apreensíveis pelos alunos?”. Em consequência, a incorporação dos avanços no conhecimento produzido no campo científico (caracterizado pela pluralidade de paradigmas e pela instabilidade) é sempre factor de tensão (é, aliás, também essa a história da Nomenclatura Gramatical Portuguesa que agora se pretende substituir).

Dito isto, algo mais deve ser acrescentado. Uma terminologia linguística é apenas um entre muitos outros instrumentos que estruturam o campo do ensino das línguas. Um instrumento útil certamente, mas, deve reconhecer-se, de alcance limitado. Colocar a terminologia como a questão central do ensino do português, não pode senão desviar-nos daquilo que, a meu ver, importa verdadeiramente discutir: face a resultados que hoje maioritariamente são entendidos como insatisfatórios, que caminhos devem ser explorados para assegurar, nos alunos e nas alunas, um desenvolvimento mais consistente dos saberes relativos aos usos produtivos e receptivos da língua, dos conhecimentos sobre a linguagem, sobre as línguas e sobre os seus múltiplos usos, das atitudes dos alunos face à pluralidade das línguas, dos usos linguísticos e daqueles que as falam.

Rui Vieira de Castro

Professor Catedrático da Universidade do Minho

Las lentejas de Diógenes

Cuando se gestiona lo público como una propiedad privada, hay que levantar la voz. Hay que exigir con energía. Pero existe un conformismo cada vez más arraigado. La norma de comportamiento que impregna el aire, que se respira sin cesar y que se ha instalado en los pulmones de muchas personas, se podría definir así: "Hay que estar a bien con el poder. Sólo así tendrás lo necesario e, incluso, lo accesorio. Si no adulas, si te quejas, si te opones, si criticas, no sólo no se te dará lo que es de justicia sino que te encontrarás en peligro". Cuando la sociedad somete a los críticos y castiga a los rebeldes, puede ganar la tranquilidad presente, pero pierde el futuro y la esperanza.

Los individuos domesticados se encuentran felices en su condición de súbditos. Han sido sacrificados en beneficio de sus jefes. Creen que engañan a quien les maltrata cuando no hacen otra cosa que atender sus intereses. El poderoso golpea y el imbécil cree que le ha engañado. Un individuo enorme entró en una habitación abarrotada de gente y preguntó en voz alta si alguien se llamaba Pedro. Se levantó un hombrecillo y dijo: Yo soy Pedro. El gigante casi lo mata. Una vez que se hubo marchado el agresor, todos pudieron comprobar con asombro cómo el apaleado se reía entre dientes: Cómo he engañado a ese tipo. Yo no soy Pedro.

Algunas personas alardean de su fidelidad y de su obediencia. Hay condenados que se sienten orgullosos de la amplitud de su celda.

Existen algunos indicadores que muestran cómo actúa un poder corrupto. Este podría ser el decálogo del poder corrupto: Se beneficia de su posición para disfrutar privilegios, disponer de información relevante y comprar apoyos que facilitarán el mantenimiento en el poder.

Chantajea a sus enemigos con la amenaza de sanciones o la privación de beneficios.

Promete dádivas a cambio de fidelidad y apoyo. Dádivas que unas veces concederá y otras, según lo considere desde su peculiar criterio, aplazará indefinidamente.

Da prebendas a sus aduladores y de esta forma garantiza la continuidad en el poder ya que éstos tendrán que pagar con sus votos y con su apoyo.

Fomenta la existencia de correveidiles y de chivatos que hacen méritos llevando al poderoso noticias y chismes, más valiosas en la medida que se refieran a enemigos cualificados. Niega lo que es de justicia a los críticos bajo cualquier excusa o pretexto y, en algunos casos, de forma descarada, prepotente y chulesca. Miente y falsea la realidad, manipula la información y controla la prensa cuando viene bien a los intereses o a las causas que promueve. Prepara, de forma obsesiva, pequeñas venganzas y a ellas dedica un tiempo desmesurado que hurta a los intereses generales que debe promover.

Persigue a los opositores, les fiscaliza de forma persistente, amenaza con hacer públicos los errores y almacena pruebas para utilizar en casos conflictivos.



IE/FN

Cuida una imagen positiva de sí mismo a través de gestos de galería y de manifestaciones que lleguen a los ciudadanos de forma tan clara como falsa.

¿Qué hacer ante una situación en la que el poder que ha de gestionar para todos hace gala de actitudes corruptas? ¿Cómo reaccionar cuando cerca a los opositores, controla la información, influye en la justicia y manipula la opinión?

Existen personas que plantan cara. Afortunadamente. Ante esas situaciones es preciso hacer acopio de valentía cívica. Se trata de poner en práctica la virtud democrática que consiste en luchar contra situaciones que difícilmente pueden modificarse. La valentía cívica hace que nos comprometamos en causas que ya de antemano se sabe que están perdidas. Estaba el filósofo Diógenes cenando lentejas cuando le vio Aristipo, un filósofo que vivía confortablemente adulando al rey. Y le dijo Aristipo: Si aprendieras a ser sumiso al rey, no tendrías que comer esta basura de lentejas. A lo que contestó Diógenes: Si hubieras tú aprendido a comer lentejas no tendrías que adular al rey.

Qué terrible es la cobardía. Dice Montaigne que es la madre de la crueldad.

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático da Universidade de Málaga, Espanha

IRAQUE

Mães de militares mortos no Iraque realizam manifestações em Inglaterra

Mães inglesas de militares mortos no Iraque organizaram-se para protestar contra a Guerra que lhes vitimou os filhos. No fim de Fevereiro realizaram um protesto do lado de fora do gabinete do primeiro-ministro Tony Blair, em Downing Street, 24 horas antes de uma passeata contra a guerra.

A mulher do movimento «Família de Militares Contra a Guerra», liderado por Rose Gentle, cujo filho de 19 anos, Gordon, morreu em 2004, enviou um carta pedindo um encontro com Blair. "Esta é nossa sexta visita. Nós temos um grande número de perguntas, para as quais precisamos de respostas sobre a morte dos nossos filhos no Iraque, e insistimos que você nos receba", diz a carta. O texto classifica a política externa britânica no Iraque de "ilegal e imoral". A carta prevê também que

a família real sentirá a mesma preocupação em relação ao príncipe Harry, que irá em breve para o Iraque acompanhando o seu regimento. "Acho que a sua família ficará como todo o mundo e preocupar-se-á em saber se o seu filho ou o seu neto será o próximo a morrer", afirmou Rose Gentle.

O grupo propõe-se intensificar a pressão sobre o governo de Blair. Na passeata contra a guerra ocorrida no centro de Londres, no final de Fevereiro, os organizadores consideraram muitíssimo significativa e encorajadora a participação de milhares de pessoas.

JPS/ com: AFP

■ Sublinhado

Exmo. Senhor Ministro da Saúde

Um comboio sem travões

Podia ser a definição de guerra mas é a imagem que o presidente do Irão, Mahmoud Ahma, escolheu para definir a irreversibilidade do programa nuclear iraniano. "O Irão domina a tecnologia da produção de combustível nuclear. Este é um comboio que avança e que deixou de ter travões e marcha-atrás", disse o presidente, falando para militares e polícias iranianos.

A resposta não se fez esperar. O vice-presidente norte-americano Dick Cheney admitiu o recurso à opção militar para deter as ambições nucleares iranianas. "Seria um grave erro se um país como o Irão se tornasse uma potência nuclear", disse o nº 2 dos Estados Unidos da América em Sydney, falando numa conferência de imprensa ao lado do primeiro-ministro australiano John Howard.

O Conselho de Segurança da ONU aprovou, em Dezembro passado, uma resolução com sanções ao Irão se o programa iraniano de enriquecimento de urânio não fosse suspenso numa prazo máximo de 60 dias. Segundo a Agência Internacional da Energia Atómica, em vésperas do fim do prazo concedido, o Irão não estará a cumprir o ultimato.

Neste contexto, Washington, Londres e Paris, três membros efectivos do clube nuclear, defendem a adopção de sanções mais fortes contra Teerão. Os outros dois países que reconhecidamente possuem armas nucleares – a China e a Rússia – mostram-se mais moderados, posição que também é seguida pela Alemanha, uma potencia não nuclear.

George Bush, cuja estratégia belicista, nomeadamente no Iraque, tem vindo a perder, internamente, apoios, nega qualquer intenção de entrar em guerra com o Irão, falando em acções diplomáticas tendentes a evitar que Teerão aceda à tecnologia nuclear, hipótese que os próprios iranianos parecem não inviabilizar ao dizerem-se abertos a um diálogo sem condições

Mas o vice-ministro dos Negócios Estrangeiros do governo de Teerão, Manouchehr Mohammadi vai dizendo que o país está preparado para enfrentar todas as situações, incluindo a guerra, enquanto alguma imprensa ocidental normalmente bem informada em matéria de defesa revela que os Estados Unidos já elaboram os planos para atacar o Irão.

Nós, que vemos vários canais de televisão, estamos preparados para aceitar esta "inevitabilidade". Pior estão os soldados que continuam a ir para o Iraque e principalmente os iraquianos, como por exemplo os estudantes da Faculdade de Economia da Universidade de Bagdade, os alvos mais mediáticos da violência no dia em que sublinhava estas linhas.

Júlio Roldão

Quando tinha 8 anos parti um braço. Um soldado da Guarda Republicana pegou em mim ao colo, correu até ao quartel, e levaram-me ao hospital num carro não sei se da instituição se de algum oficial. Lembro-me sempre deste episódio quando tento imaginar o que pode fazer hoje uma família sem carro numa aldeia, numa vila, ou mesmo numa cidade sem urgências médicas, quando um filho tem um acidente. Em situações de excepção, e depois de não conseguir outras ajudas, penso que deveria poder pedir auxílio à Guarda Republicana, ou à PSP. São instituições nacionais que dispõem de viaturas e de meios de comunicação. Custa-me imaginar a situação de uma família aflita com um carro da GNR, ou da PSP, a passar perto sem fazer nada. Sugiro que tenha uma conversa com o ministro da administração Interna para ele sensibilizar a GNR e a PSP para situações deste tipo.

A dificuldade está em definir as situações de urgência e excepção. Tenho presentes as palavras de V. Ex.^a quando disse na televisão que 80% dos casos das pessoas que acorrem às urgências dos hospitais não se justificam. O problema está em que, em muitos casos, só depois de ir às urgências se sabe que a situação o não justificava.

Sugiro, assim, a V.Ex.^a. que organize um serviço nacional contactável telefonicamente a qualquer hora do dia ou da noite, que informe, aconselhe e acompanhe as pessoas que pensam ir a uma urgência. A família de uma criança que parta um braço, por exemplo, entre Valença do Minho e Monção, receberá o conselho de seguir para Monção. Mas, se a criança tiver batido com a cabeça e estiver com vômitos, receberá o conselho de seguir directamente para Viana do Castelo e o serviço alertará imediatamente o hospital para o caso urgente que vai chegar. No que diz respeito ao transporte, o serviço providenciará que chegue ao local o transporte mais adequado podendo, nos casos urgentes, pedir a ajuda da GNR e da PSP. Em qualquer caso, uma vez contactado, o serviço ficará a acompanhar o problema. As pessoas numa situação difícil saberão, assim, que o seu caso não está a ser ignorado. Penso que não será difícil a criação de um serviço com estas funções, que será certamente mais barato e mais imediatamente benéfico para as populações do que a melhoria da rede rodoviária com que o ministério espera poder vir a atenuar os inconvenientes da supressão de várias urgências.

Permito-me falar num outro assunto. Eu não sou só um especialista em braços partidos. Também o sou em tuberculose. No meu último ano de professor, quando tinha 69 anos e pensava ir numa missão a Timor, apanhei uma tuberculose. Só o soube por acaso. Num dia em que estava com alguma tosse cuspi um pouco de sangue. Fui ao Hospital de São José onde consideraram que devia estar com um princípio de pneumonia e me receitaram um antibiótico. Por uma questão de precaução, aconselharam-me passar no serviço de combate à tuberculose que havia então na Praça do Chile para fazer uma análise. Assim fiz e, uns dias depois, quando já me sentia inteiramente bem, recebi um telegrama com a notícia do resultado da análise ser positivo. Tive de seguir um rigoroso tratamento diário de antibióticos durante 6 meses. Assim, sei algumas coi-

sas sobre o assunto.

Lembro-me de um dia a médica me dizer: "Duas mil pessoas com tuberculose em Lisboa não é grave, mas 15 com bacilos resistentes é terrível." Os sanatórios do Caramulo, que existiam desde o tempo da Rainha Dona Amélia, foram todos encerrados. A decisão parece ter sido de economistas que julgaram que a tuberculose ia acabar. O País não tem, assim, condições para oferecer um tratamento em regime de internamento a doentes em condições económicas difíceis. Uma imagem que guardo é a de um cabo-verdiano, trabalhador da construção civil, desempregado, tuberculoso, com 55 anos e a parecer 65, avô e que vivia com os netos numa barraca. Em qualquer lugar de uma Europa minimamente civilizada, que mais não fosse por razões de Economia, ser-lhe-ia oferecido um período de internamento numa instituição em que pudesse ser tratado sem contagiar os netos, e pudesse, eventualmente, seguir cursos de formação e reciclagem, como é corrente, por exemplo, em França. No caso dos doentes com bacilos resistentes, a estadia em sanatórios devia ser fortissimamente aconselhada, para seu bem e para não contagiarem a comunidade a beber galões nos cafés de Lisboa. O Presidente Jorge Sampaio, hoje responsável à escala internacional pela luta anti-tuberculose, ainda pode aprender muito em Lisboa.

Fiquei com um grande respeito pelas pessoas do centro que funcionava na praça do Chile, que tudo faziam para que os doentes seguissem a medicação diária. Mas o seu trabalho foi dificultado. O Hospital de Arroios foi vendido a privados pelo ministério da Saúde, creio que numa altura em que V.Ex.^a. era ministro, antes mesmo de se saber para onde iria o centro que nele estava inserido, que acabou por ir para a Av. 24 de Junho, onde não há metro e é bastante mais difícil os doentes irem tomar a medicação diária.

O Hospital de Arroios era um edifício indicado para nele instalar um hospital para doentes já convalescentes, ou em situação terminal, em que já pouco há a fazer e a preocupação deve ser a de lhes facultar, a eles e às famílias, algum conforto. Um amigo meu, o escritor Raimundo Neto, demorou 15 dias a morrer no Hospital de São José, um hospital bem equipado, onde o trataram com todo o afecto, mas onde já nada podiam fazer por ele. No Hospital de Arroios podia ser também instalada uma urgência para casos não muito graves, mas urgentes, como é o caso dos miúdos com braços partidos. No caso de se revelarem graves, de lá seriam encaminhados para os hospitais especializados. Como cidadão e potencial utente dos hospitais, sinto-me prejudicado com a sua venda. Em qualquer caso, os que a aconselharam foram maus economistas. Já me chegou a notícia de que os privados que o compraram o terão revendido em menos de dois anos com 100% de lucro.

Lisboa, 24 de Fevereiro de 2007

António Brotas

Professor jubilado do Instituto Superior Técnico
Ex-secretário de Estado da Educação

Professores: fazer das tripas coração ⁽¹⁾

A qualificação da escola pública é uma necessidade vital para o país e para a sua afirmação como uma sociedade democrática. Se não formos capazes de encontrar novas soluções para o problema do insucesso visível e invisível que afecta um número significativo de alunos que frequentam as escolas portuguesas, arriscámo-nos a contribuir para a fracturação política, social e cultural do país. Não é que essa fracturação hoje já não aconteça, só que, felizmente, continua a ser entendida, por um número significativo de pessoas, como um facto indesejável ou, pelo menos, como um facto incómodo. Posição esta que, contra ventos e marés, continua a alimentar quotidianamente acções e reflexões que visam promover as escolas públicas como espaços educativos de qualidade. Uma posição que, contudo, poderá vir a ser progressivamente abalada, caso a Escola Pública continue a ser objecto de uma responsabilização social excessiva, continue a afirmar-se como uma Escola Estatal e continue, também, sem encontrar respostas curriculares, pedagógicas e didácticas distintas daquelas que têm vindo a ser accionadas pela larga maioria dos seus professores.

Se não se enfrentar, de modo diverso e através de estratégias distintas, cada um dos problemas enunciados, escancaram-se as portas ao desenvolvimento e consolidação de uma rede crescente de escolas privadas, o que, em abstracto, não seria um facto necessariamente negativo, se não significasse a legitimação de um projecto político de segregação educativa em nome da liberdade de escolha e, conseqüentemente, da aceitação definitiva do desinvestimento, por parte do Estado, na qualificação da Escola Pública. Teríamos, assim, com ou sem cheques-ensino, escolas onde as crianças e os jovens da dita classe média conviveriam e seriam educados entre si, enquanto, ao lado, sobreviveriam as crianças e os jovens provenientes de meios sociais desfavorecidos em microcosmos educativos distintos e com um peso diferenciado quanto ao seu valor na relação com o mercado de trabalho. O Brasil está aí para nos mostrar como é que a degradação da sua escola pública esteve na origem, nos últimos vinte e cinco anos, do crescimento rápido e exponencial de um sistema de ensino privado cuja dinâmica, pelo que ela pressupõe e pelo impacto da mesma, não pode deixar de constituir um problema político e social cada vez mais difícil de enfrentar. Para o Brasil, é essa escola pública sem qualidade e sem condições, onde os professores são, de facto, tão mal remunerados quanto mal amados, que nunca poderá ser um dos esteios da mudança educativa de que o país tanto necessita. As escolas privadas não são, por seu turno, a tão incensada alternativa que os seus defensores, por cá, tanto apregoam. Se é verdade que lá, como aqui, os resultados escolares dos seus alunos tendem a ser melhores, também é verdade que, lá como aqui, isso tem mais a ver com a excelência das condições de vida desses alunos do que propriamente com a excelência dos projectos de acção educativa que aí se



IE/FN

animam. O que se verifica, e que a nós nos interessa como motivo de reflexão, é que as escolas públicas brasileiras tendem a afirmar-se mais como espaços de intervenção social (1) do que como espaços de intervenção cultural. Enquanto isso, algumas das escolas privadas, as melhores escolas no quadro de um sistema onde, afinal, se acaba por vender muito gato por lebre, tendem a afirmar-se como contextos onde aquela intervenção cultural se subordina, sobretudo, a propósitos de carácter instrumental. Daí que seja possível compreender-se como, neste âmbito, o mercado da educação se afirma como uma área de negócios e os professores, por isso, são reduzidos à categoria de prestadores de serviços. Os exemplos abundam e são chocantes. Num caso, afirma-se, por exemplo, a figura dos professores-tutores cuja função é equivalente à dos nossos professores-explicadores, com a diferença de que estes são uma opção que os pais procuram fora da escola, enquanto os primeiros são uma opção que a escola estimula e disponibiliza, por um determinado preço, aos encarregados de educação. Se as escolas privadas são espaços de excelência académica pergunta-se, então, porque é que é necessário propor medidas de carácter compensatório permanentes que permitam que os estudantes respondam de forma adequada às exigências de que são alvo? Não é suficiente o trabalho de suposta qualidade pedagógica que

ocorre quotidianamente nas salas de aula? No segundo caso, aquele onde a noção dos professores como prestadores de serviços assume um significado iniludível, assiste-se, hoje, a um facto inominável, o de haver escolas onde existem câmaras de vigilância ligadas directamente às residências das crianças, de forma a que as respectivas famílias possam controlar e decidir, on-line, o trabalho que desejam que os professores realizem com os seus filhos.

O que é que tudo isto tem a ver com as escolas e os professores portugueses?

No nosso próximo artigo tentaremos demonstrar como a serpente já se vislumbra no seio do ovo, de forma a discutir-se a margem de manobra dos professores e as suas eventuais responsabilidades, bem como de outros actores e instâncias, no processo de desqualificação da Escola Pública portuguesa.

Ariana Cosme / Rui Trindade

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

1) Espaços onde as crianças têm a única refeição decente do dia e onde, mais do que as aprendizagens, são as quantas vezes mal sucedidas acções de profilaxia social que acabam por justificar a existência dessas mesmas escolas.

OS NEGÓCIOS da MORTE

Universidade britânica vai formar empresários de cerimónias fúnebres

A Universidade de Bath (Inglaterra) acaba de criar o primeiro diploma superior, da Grã-Bretanha, em cerimónias fúnebres.

O curso superior abrange todos os aspectos ligados aos funerais, desde a lavagem do corpo ao enterro, passando pelas cerimónias em memória do defunto, disseram em meados de Fevereiro os responsáveis da universidade e os especialistas que participaram na elaboração do curso.

De acordo com informações por eles prestadas, este novo curso universitário é necessário em virtude do progressivo desaparecimento dos rituais tradicionais na Grã-Bretanha, e também por causa do carácter cada vez mais multicultural da sociedade britânica.

"Numa sociedade multicultural, nós temos no presente novos rituais e diferentes tradições", explicou ao Times Alan Slater, responsável pela Associação Britânica das Empresas de Cerimónias Fúnebres, que participou na elaboração do referido diploma.

Slater explicou que são cada vez mais as pessoas que escolhem cerimónias não tradicionais, como aquelas em que as cinzas das pessoas são dispersas no ar através de fogo de artifício.

Nos serviços domésticos, as mesmas razões multiculturais, a complexidade, a variedade de gostos, quer dos empregadores quer dos trabalhadores dos serviços domésticos, levarão, brevemente, à necessidade de uma pós-graduação universitária nesta complexa área de serviços.

JPS/ com: AFP

Menos casamentos religiosos e mais uniões de facto aproximam italianos da família média europeia

O número de casamentos em Itália tem diminuído gradualmente nos últimos dez anos, ao passo que as uniões de facto e as crianças nascidas fora do casamento aumentaram, revela um estudo sobre a família recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estatística italiano (Istat). Uma tendência, diz este organismo, que aproxima a família média italiana dos restantes países europeus e confirma a perda de influência da igreja católica.

De acordo com os dados do Istat, o número de casamentos celebrados em 2005 foi ligeiramente superior a 250 mil, número em constante diminuição desde 1972, ano em que o número de uniões se elevava a cerca de 420 mil.

O fenómeno das uniões livres, por seu lado, tem conhecido uma “expansão rápida, mesmo que menos representativa relativamente a outros países europeus”, levando os seus autores a concluir que “a aceitação social da união de facto como família alternativa ao casamento aumentou nos últimos anos”.

Resultado do aumento do regime das uniões de facto, o número de crianças nascidas fora do casamento representa quase 15 por cento do total de nascimentos, (cerca de 80 mil), praticamente o dobro daqueles que se registavam há dez anos (8%). O casamento religioso recuou em igual proporção: mais de um em cada três casamentos é hoje efectuado no registo civil (32,4%), percentagem quer era inferior a 20 por cento há uma década. O número de separações (80 mil por ano) e de divórcios (45 mil) está igualmente em “constante acréscimo”, sublinha o Istat.

Estes resultados foram divulgados numa altura em que se instalou em Itália uma acesa discussão sobre o reconhecimento jurídico da união de facto dos casais heterossexuais e homossexuais, através de um projecto de lei avançado pelo governo, muito criticado pela direita e fustigado pela igreja católica e pelo Vaticano.

“Estes números confirmam que a família italiana se tem aproximado da “família média europeia” no que se refere à estabilidade conjugal”, diz Chiara Saraceno, socióloga da família na Universidade de Turim.

Mas a grande diferença que demarca a Itália do resto da Europa, diz esta investigadora, é o facto de “os jovens continuarem a viver com os pais até ao casamento”, que ocorre habitualmente aos 32 anos para os homens e aos 30 para as mulheres, explica Saraceno.

Este fenómeno explica-se nomeadamente pela dificuldade dos jovens italianos em encontrarem um trabalho estável e pelos preços elevados das casas. O estudo do Istat confirma igualmente, segundo esta socióloga, a contínua perda de influência da igreja católica sobre a vida privada dos italianos, observada desde os anos 60.

“A igreja já não possui influência sobre o comportamento sexual dos italianos, inclusivamente os católicos. A maioria dos casais recorre a meios de contracepção e têm relações sexuais antes do casamento”, refere Saraceno, sublinhando que a instituição continua, no entanto, a ter uma “grande influência no discurso público”, como ficou provado no recente debate sobre a legalização das uniões de facto.

Fonte: AFP

S. João da Madeira – 20 anos a inovar

Gente miúda e graúda que brinca... e gosta!



IE/FN

Brincar e gostar de brincar é o que se passa no ATL Gente Miúda, situado em S. João da Madeira, no distrito de Aveiro, que este ano comemora 20 anos de existência. Enquanto estão no ATL (1), as crianças estão com adultos que as entendem não como “o futuro do país”, mas como gente com plenos direitos a uma vida livre, digna e feliz no presente.

Neste ATL aposta-se num ambiente simpático e acolhedor para dar azo às mais variadas brincadeiras. Com imaginação, crianças e adultos dançam, pintam, contam histórias, trocam cromos, passeiam, jogam, ouvem e aprendem música, conversam nas mais diversas linguagens, exprimindo o que sentem da maneira que desejam. Chegado o Verão, apesar de viverem longe do mar, fazem sempre uma “praiinha” – juntam umas piscinas de plástico no pátio, enchem-nas de água e depois de umas boas banhocas aquecem-se ao sol enquanto discutem os assuntos da actualidade! Para completar a brincadeira, fazem petiscos (churrascos, bolos, mousses, pizzas, saladas), para comemorar qualquer coisa ou simplesmente para receber os pais e amigos, num exemplo de hospitalidade e boas maneiras de quem sabe receber à portuguesa – sempre à mesa. Gente Miúda está de parabéns. Sente-se que a preocupação são as crianças, quando se estudam as actividades a desenvolver: “Primeiro dialogamos com elas e, sempre que é possível, envolvemo-las na organização. Não fazem todas tudo, vão escolhendo de acordo com os seus interesses. Neste momento temos jovens que já frequentaram o ATL e agora são monitores” – diz uma educadora.

As actividades são pensadas com as crianças e não para elas, contrariamente ao que o Ministério da Educação (ME) propõe com a implementação da Escola a Tempo Inteiro. “O nosso desafio no ATL sempre foi valorizar o brincar. O tempo que passam na escola já é mais do que suficiente para o tipo de actividade que lá se faz. As diferentes actividades que as crianças aqui fazem acaba por ser sempre uma forma de brincar, pois elas escolhem, aderem e vão-se socializando de uma forma descontraída”. Um exemplo que contrasta com a forma como o ME está agora a querer impor aos professores uma organização demasiado orientada, deixando para

a criança somente o espaço da execução (em que todo o processo de exploração se perde), criando constrangimentos a crianças e educadores/as.

No ATL Gente Miúda, a gente miúda vive o presente, com um projecto que sentem como seu porque participam na definição das suas escolhas. Não são enquadrados numa mera projecção de um produto de aprendizagens organizadas pelos adultos para cumprir um qualquer programa Ministerial. Ao valorizar as realidades culturais e cognitivas e as motivações das crianças, apoia-se de uma forma mais efectiva o seu desenvolvimento e aumenta-se o seu grau de empenho, de concentração e de aquisição de conhecimentos. A concepção de infância implícita neste tipo de práticas toma as crianças como seres activos, com capacidade de iniciativa e com identidade própria (não se considera que qualquer actividade serve para qualquer criança de qualquer faixa etária em qualquer ano que se pratique). Todas as crianças gostam de brincar, criar e explorar materiais e no fundo todos/as educadores/as sabem disto. Foi por isso que no dia 2 de Fevereiro, pais, parentes, autarcas, professores/as, crianças e alguns amigos, se juntaram no auditório dos Paços da Cultura em S. João da Madeira para comemorar e dialogar.

Se o ME estivesse mais atento e informado sobre casos de sucesso como este que, com esforço, criatividade e dedicação se vão construindo, talvez que os documentos e directivas emanadas dos seus gabinetes pudessem ser mais úteis para aqueles que deveriam ser a única preocupação das políticas para a infância: as crianças que realmente existem, e não as abstracções subjacentes às directivas de políticos que parecem ainda não ter entendido a velha máxima de Fernando Pessoa de que toda a teoria é a teoria de uma pratica e toda a prática é a pratica de uma teoria.

Parabéns a vocês, grande Gente Miúda!

Maria José Araújo

Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção
Educativas da Universidade do Porto

(1) ATL é a sigla porque são conhecidos os centros de Actividades de Tempo Livre

Por onde e como caminhamos...

... (só) olhamos e (não) vemos?

Um olhar, focado sobre um projecto gerador de múltiplos projectos e implementado e desenvolvido numa escola secundária em parceria com uma instituição de saúde, levou-me a reflectir sobre algumas (quanto baste?) práticas pedagógicas e metodologias de ensino/aprendizagem.

Defende-se, hoje, que as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo promover-se a formação integral dos alunos. Para isso, a escola necessita de se afirmar como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, integrando e articulando, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, com efectivo envolvimento dos alunos, pelo que urge ver e apreender os sentidos que os diferentes actores do processo educativo constroem neste caminho de ensinar e aprender.

A dinamização dum projecto educativo, "Tabaco sem Futuro", no âmbito da educação para a saúde e promoção de hábitos de vida saudáveis, lançou aos alunos um desafio e confrontou-os com uma determinada realidade. Em trabalho de grupo, os alunos das turmas envolvidas tiveram de formular e confrontar-se com problemas; prepararam e planificaram as actividades dos (sub)projectos que propuseram; seleccionaram estratégias de actuação e resolução das situações; pesquisaram informação e procederam ao seu tratamento e prepararam e realizaram a apresentação dos seus trabalhos/projectos. No final, avaliaram o trabalho desenvolvido (processo e produto) e apresentaram críticas e sugestões para eventuais trabalhos futuros. Ao longo do percurso, talvez os alunos não tivessem reflectido objectivamente sobre o facto de recorrerem à articulação de saberes específicos das

diferentes disciplinas, mas fizeram-no. A mobilização desses conhecimentos vem reforçar a necessidade de se efectivar a transversalidade temática, como a educação para a cidadania ou a educação para a saúde, através das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, como um "projecto" comum e colectivo.

Pelas características que possui, o trabalho de projecto, com as actividades que dele decorrem, cria as condições para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais. Parece proporcionar uma forma mais rica de aprendizagem porque acontece num contexto social em que a interdependência e a cooperação são cruciais para a realização do programado. Exige capacidade de gerir conflitos e saber lidar com os outros bem como responsabilidade, factores que são realçados num dos pilares da Educação para o Século XXI, aprender a viver juntos, não esquecendo que pela prática se experienciam os restantes: aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser.

Os alunos confessam que nunca mais esquecerão esta experiência que lhes permitiu vivenciar e apreender uma determinada realidade social, na área da saúde. O desenvolvimento de projectos com recurso a parcerias com outras instituições, que podem ajudar a alargar as experiências formativas dos alunos e focalizá-las mais para a realidade, não são rotina e apenas surgem esporadicamente nas escolas, ainda que os discursos e textos oficiais incitem, cada vez mais, à abertura da escola ao meio. A verdade é que algumas vezes o discurso de alguns intervenientes educativos não se vê reflectido nas suas práticas. Salva-se, no entanto, que a teoria é muitas vezes apelativa, no sentido de ir ao encontro

ISTO É



do que realmente se pretende e acredita que seja o melhor, mas a operacionalização dessa teoria afigura-se difícil, até porque as experiências vividas pelos docentes, enquanto alunos, desde o ensino básico até à formação profissional, careceram de práticas pedagógicas activas e cooperativas que os colocassem no centro das suas próprias aprendizagens. Mas, as exigências quotidianas das escolas, bem como a procura de sentido para o que se ensina/aprende, exortam os professores para estas práticas. Assim, parece que só com atitudes de receptividade à mudança e inovação, com segurança ou autoconfiança suficientes para levar a cabo a experimentação e exposição educativas, associadas a uma postura de flexibilidade permanente sobre o que se faz, se podem ir transformando as nossas práticas, com vista à transformação de todos nós. Professores e alunos são ambos aprendentes. E para ambos se aplica a antiquíssima mas intemporal máxima: O que ouço esqueço / O que vejo lembro / O que faço aprendo.

Maria Augusta Torcato
Professora do Ensino Secundário
Mestre em Ciências da Educação

BIOTECNOLOGIA

Investigadores japoneses transformam bactérias em cartão de memória

Uma equipe de químicos japoneses do Instituto de Ciências Biológicas da Universidade de Keio (IAB) afirma ter desenvolvido um procedimento que permite conservar por séculos grandes volumes de dados digitais nos genes de um organismo vivo, como uma bactéria.

Esta forma de memorização de informações digitais poderia permitir a um laboratório armazenar os dados de propriedade intelectual sobre os organismos vivos geneticamente modificados, segundo os pesquisadores. "As bactérias, e outros microrganismos que se reproduzem com base num código genético definido, constituem elementos potenciais para armazenar dados que despertam um grande interesse na comunidade científica", explicou a equipa japonesa nas conclusões dos seus trabalhos recentemente publicados nos Estados Unidos. "Em relação aos discos rígidos

e aos cartões de memória, eles são extremamente pequenos, mas podem armazenar nos seus genes dados em grande quantidade por um longo período", segundo químicos japoneses.

As pesquisas da equipe de Keio, que não são as primeiras do género, trazem um início de solução para o problema da perenidade dos dados. "Desenvolvemos uma tecnologia que permite armazenar em vários lugares as informações sobre os genes de uma bactéria, o que permite diminuir os riscos de destruição das informações depois das mutações genéticas que ocorrem ao longo do tempo", precisaram. Nestes testes, a equipe "gravou" sob forma criptográfica numa bactéria não patogénica ("Bacillus subtilis") uma breve mensagem escrita, utilizando um procedimento que permite, grosso modo, transcrever dados alfanuméricos em elementos químicos. Estes compostos químicos são, depois, inscritos numa sequência de genes da bactéria.

JPS/ com: AFP

Argentina rejeita acordo com o FMI para pagar dívida ao “Clube de Paris”

O governo argentino negou-se recentemente a realizar um acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), depois de ter cancelado todos os seus compromissos financeiros com este organismo, como condição para o pagamento da sua dívida de 6,5 mil milhões de dólares com o chamado “Clube de Paris” – instituição informal constituída por dezanove países industrializados que utiliza o FMI como instrumento para avaliar o estado da economia e a balança de pagamentos do país que pretende reestruturar a sua dívida.

“Jamais a Argentina terá um programa contingente com o FMI para abrir uma negociação com o Clube de Paris. Não precisamos disso”, afirmou a ministra da Economia, Felisa Miceli, em declarações publicadas por dois importantes jornais de Buenos Aires.

A pressão para que o governo argentino aceite um acordo com o FMI partiu deste próprio organismo de crédito. “Geralmente, a norma é que a reestruturação da dívida do Clube de Paris ocorra juntamente com um programa do FMI”, afirmou o porta-voz da entidade, Massoud Ahmed.

O presidente Kirchner afirmou, no final de Janeiro, a sua intenção de “ir solucionando passo a passo” a dívida com o Clube de Paris, que chega aos 6,5 mil milhões de dólares, como parte da sua política de renegociar e reduzir os compromissos externos da Argentina. No entanto, o governo quer pagar essa dívida sem ficar sujeito às auditorias do Fundo sobre a economia local. Recorde-se que Buenos Aires pagou por antecipação, em Janeiro de 2006, os 9,5 mil milhões de dólares que devia ao FMI.

Especialistas da área financeira dizem que a recusa do país sul-americano poderia complicar as negociações em curso para pagar a prazo a dívida com o Clube de Paris, a menos que Kirchner salde numa única prestação o total da dívida.

“Conseguir com o Clube de Paris uma reprogramação de uma dívida sem ter um acordo com o fundo é muito incomum”, refere Claudio Loser, ex-director do Departamento de Assuntos Hemisféricos do FMI à imprensa argentina. No entanto, Loser lembrou que a entidade, composta pela maioria das nações da Europa Ocidental, os Estados Unidos, o Japão, a Austrália e o Canadá concedeu esse privilégio a Cuba e à Rússia. O governo argentino assinou no dia 31 de Janeiro um acordo com a Espanha para saldar em seis anos uma dívida de 982,5 milhões de dólares que mantém com Madrid desde o início de 2001 e que representa o total da dívida com o Clube de Paris.

Fonte: AFP

Políticas e práticas educativas baseadas em dados verificáveis?

Na última década desenvolveu-se, num crescendo de intensidade e num crescendo de sofisticação e leque de matizados, um debate acerca da desejabilidade e possibilidade de se basear a política e a prática educativas em dados sólidos, em ‘dados verificáveis’. Este movimento foi inicialmente construído como uma base para usar dados ‘científicos’ como fundamento científico para as decisões em política e práticas educativas. Esta perspectiva foi muito inspirada no modelo baseado em dados verificáveis da prática em medicina. Foi também muito centrado na preocupação em descobrir ‘aquilo que resulta’ em educação (o que é uma questão de tipo completamente diferente) e em conseguir o máximo possível de mais valia da educação.

Houve várias tentativas para refutar e questionar o valor em educação quer do modelo médico, quer da perspectiva ‘daquilo que resulta’. Nos termos do primeiro, foi relativamente fácil demonstrar que o modelo experimental disponível em medicina não é exequível, por exemplo, no campo da educação. Um exemplo que acho útil de dar é o caso do cancro da próstata. Foi diagnosticado a um amigo e colega meu essa doença, tendo este de imediato consultado os colegas da Faculdade de Medicina da nossa universidade no sentido de saber se seria a cirurgia ou a radioterapia a maneira mais eficiente de levar de vencida o cancro. A sua demanda foi inútil. Nenhuma das equipas estava disposta ou, mais precisamente, se mostrava capaz de comparar a eficiência dos dois tratamentos, dado que só conheciam a sua própria literatura e não a relativa à abordagem alternativa. Assim, mesmo a mais ‘pura’ das abordagens através dos dados verificáveis está longe de ser compreensiva ou confiável no que diz respeito às suas descobertas e recomendações.

No que diz respeito à segunda perspectiva, a assunção de que ‘o mesmo serve para todos’ acaba por não conseguir reconhecer que em educação, mais do que noutras áreas, não é suficiente perguntar se resulta, mas o que é que resulta, para quem e em que circunstâncias?

Contudo, estas questões têm sido amplamente discutidas e não constituem o tema central que eu gostaria de trazer aqui. Aquilo para que eu gostaria de chamar a atenção é para o facto de que sejam quais forem os meios, os métodos e o foco da política ou prática baseadas em dados verificáveis, o que é claro é que estes não só necessariamente definem ‘(política ou prática) educativas’, mas também que são necessariamente decisões políticas e não técnicas. Em conjunto, estas duas afirmações significam que aquilo que conta como educação é uma questão política e não técnica, e que aquilo que conta como sendo educação está constantemente a mudar.

Poderíamos mesmo dizer que é uma questão política pelo menos de duas maneiras diferentes: primeira, é política porque não há um significado consensual de educação, assim como não há consenso acerca de como a fazer. O que isto significa é que a escolha dos dados verificáveis sobre os quais se não-de basear a política e a prática educativas revela-nos não só como ‘fazer’ melhor educação, mais eficiente, etc., mas também aquilo que ‘é’, num dado momento, educação. Uma forma simples, mas útil,



IE/FN

de ver esta questão é reconhecer que a ‘educação’ é agora definida como, ou reduzida a, ‘experiência de educação formal’. Assim, a abordagem da ‘educação’ em muitas jurisdições, tanto nacionais como transnacionais, é o ‘número de anos de escola completados’, enquanto que o Objectivo do Milénio para o Desenvolvimento da Educação é o de ‘Assegurar a todos os rapazes e raparigas o curso completo da escola primária’. Desta forma, a prova de que a ‘educação’ está a acontecer, ou que aconteceu, é a frequência da escola, não uma conquista individual, um desenvolvimento colectivo, um incremento comunitário, ou qualquer outra coisa. Por um lado, estes critérios não nos dão ideia acerca daquilo que está efectivamente a acontecer, ou que se pretende que aconteça, nessas escolas, enquanto que, por outro lado, não nos dão qualquer ideia acerca do que poderá a educação ser para além disso, ou que poderá querer dizer, para além disso, ser educado ou educada. Na realidade, e certamente seguindo o movimento dos dados verificáveis, o que é provável é que o que está efectivamente a acontecer na ‘escolarização’ é o que se coaduna com os critérios de ‘qualidade’ – e o primeiro critério para a medida da qualidade é aquilo que pode ser medido quantitativamente, isto é, uma forma particular de dados. Isto pode ser claramente visto nos Estados Unidos, onde a prática baseada em dados verificáveis é dirigida no sentido do estabelecimento de factores que afectam o desempenho escolar das crianças e, desta forma, baseada no modelo neo-médico das medições aleatórias. Quando Tony Blair fez o famoso resumo das prioridades do governo do New Labour — ‘Educação, Educação, Educação’ – teria sido bom acreditar que aquilo que ele tinha em mente a propósito de ‘Educação’ não era apenas uma só prioridade cuja importância seria reforçada pela repetição, mas que se tratava de algo múltiplo e multifacetado que teria a capacidade de se introduzir nas vidas das comunidades e dos indivíduos numa ampla variedade de formas, para o que uma ampla diversidade de formas de prova e de dados seria mobilizada. Infelizmente, é agora evidente, e não só no Reino Unido, dado que se expande pelo mundo todo, que o tipo de dados verificáveis identificados definem o que é hoje educação de uma forma assaz pobre e estreita.

Roger Dale

Universidade de Bristol, Reino Unido

Professores e crianças como sujeitos pós-coloniais

IE/FN



Essa reflexão pretende buscar chaves de leitura para a compreensão de relações cotidianas que tomam cena nos contextos educativos, especificamente a escola pública brasileira, que atende a crianças das classes populares. São oriundas de dois espaços de formação de professores: a formação em serviço, que é oferecida pelas redes de ensino aos professores e professoras que já estão formados na universidade, e a formação inicial, aquela que acontece nos cursos de licenciaturas na graduação. O texto tenta trazer em relevo dois momentos desses espaços de formação: dois instantâneos onde podemos pensar as condições do pensamento desses jovens professores e professoras sobre a questão das crianças das classes populares. Como vivemos em uma cultura que tem como discurso fundador as relações pós-coloniais, intentamos um efeito que Benjamin e Brecht já propuseram: suspender por um instante o fluxo do cotidiano e, sob a ação de um choc, penetrar nas formas constituídas do pensar e delas imergir com chaves de leitura que possam nos ajudar a repensar.

Primeira experiência: os licenciados e suas representações das crianças das classes populares.

Isso que a nós muitas vezes parece já o óbvio, surpreende que seja grand news a meus estudantes. Quando trato das influências da Psicologia na Educação, começo sempre o curso versando sobre a imensa responsabilidade dessa disciplina científica na construção da forma da instituição escolar moderna, expressa em cada pequeno detalhe por vezes negligenciado. As uniformizações, as técnicas de isenção da responsabilidade dos sujeitos nas hierarquizações e classificações – que acabam por permitir ou não a alguns o acesso à cultura dominante – a forma encadeada e progressiva do currículo, a rede invisível dos poderes disciplinares, só para falar de alguns temas. A crítica é recebida com surpresa pelos jovens professores que estão se licenciando. Entender que a forma do pensar que nos é possível foi construída, forjada no seio das relações sociais e históricas, é uma chave de leitura que muitos deles desconheciam. Chaves de leitura abrem uma correnteza de idéias represadas.

Um lugar de pensar se fez com um trabalho de leitura de fotografias de Sebastião Salgado, retratando crianças. Seja do álbum Terra ou do Êxodos, as crianças fotografadas são crianças pobres, das classes populares, de culturas e comunidades excluídas, e estão sujas-do-mundo. Peço aos estudantes que leiam as fotografias e que discutam coletivamente quem são essas pessoas. Eles freqüentemente expressam estereótipos das mais diferentes formas, localizan-

do as crianças sempre no fora: fora do tempo, fora da urbanidade, fora da ciência, fora da tecnologia, fora da infância. São sempre tristes, perderam a infância, são mais velhos ou velhas que as idades aparentes, têm seu gênero freqüentemente confundido. São trabalhadores precoces, não vão à escola e quando vão, nela não se saem bem. Não possuem projetos de futuro, estão presos num presente fora da história. Então, depois que eles narram e discutem todas essas representações, eu lhes devolvo o discurso: repito para eles o que disseram das fotografias. Nada faço além de repetir para eles o que haviam dito. Chave de leitura: as comportas do pensamento se abrem e os estudantes passam a discutir sobre as condições de seus pensamentos e suas concepções.

Segunda experiência: as professoras da educação infantil de uma rede pública de ensino

Desenvolvemos uma pesquisa com 156 professoras que atuam como docentes em creches e pré-escolas em uma rede pública de ensino brasileira. Na primeira parte da pesquisa, solicitamos às professoras que representassem, por meio de um desenho, como percebiam a criança de 0 a 6 anos de idade. Como a representação hegemônica de criança emergente nesta parte da pesquisa foi a de uma criança branca e pertencente a camadas médias da população, pensamos em uma segunda tarefa. Na segunda parte, após a leitura de um conto intitulado Negrinha, em que Monteiro Lobato narra a história de uma menina negra escrava, pediu-se às professoras que reescrevessem o final da história, tomando o ponto de vista da menina negra. Foram produzidos 145 textos que em sua análise evidenciaram representações da criança negra como dependente de outros sujeitos brancos, que lhe permitem brincar, ter acesso a bens culturais e emancipar-se. A criança negra e oprimida, descrita nos textos das professoras em termos de anomia, tinha sua passagem autorizada para a infância somente a partir do encontro com o branco, em diversos papéis – marido, patrão, padre, famílias bondosas. Considerando que em ambas as experiências trata-se das representações de professores e professoras, sujeitos incumbidos da tarefa de promover a autonomia nas crianças das classes populares que a elas são confiadas na escola, pensamos estar diante de uma grande questão. A visão da criança que foi revelada nas duas tarefas nos exigem uma discussão sobre a escola ainda como cenário de relações pós-coloniais. Há uma imagem de criança universalizada, que não corresponde à criança que é sujeito da escolarização. Entendendo a escola como contexto de formação de sociabilidades a partir da construção de subjetividades e identidades culturais, e assumindo que o adulto tem um papel fundamental na organização das experiências neste contexto, nos preocupam os índices revelados de estereótipos sobre as crianças de diferentes pertencimentos étnico-culturais e as possíveis sociabilidades formativas decorrentes destas visões das professoras. Mais que nos surpreender com esses resultados, precisamos encontrar chaves-de-leitura que possam fazer com que os pensamentos se voltem sobre si e se repensem, se reinventem, criando outras formas para o pensar.

Marisol Barenco

GRUPALFA e Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

DIREITOS HUMANOS

Amnistia Internacional considera “chocante” decisão de tribunal americano sobre Guantánamo

A Amnistia internacional lamentou recentemente a decisão do Tribunal Federal de Washington segundo a qual os estrangeiros detidos na base de Guantánamo, em Cuba, se vêem impedidos de recorrer ao sistema judicial americano para contestar a sua detenção.

“O direito de qualquer recluso em contestar a legalidade da sua detenção faz parte dos princípios mais fundamentais da legislação internacional”, afirmou a Amnistia Internacional em comunicado. “É chocante que uma instituição jurídica ou um juiz possam pôr em causa os princípios básicos de protecção contra a detenção arbitrária, a detenção em segredo, a tortura e outras formas de tratamento desumanas. Tal atitude deve ser contestada”, disse a organização internacional de defesa dos direitos do homem.

Para a Amnistia, “todos os reclusos em Guantánamo estão ilegalmente detidos e devem ou ser acusados formalmente e presentes à justiça de acordo com as leis internacionais para processos desta natureza, ou ser libertados”, lembrando que 400 pessoas se encontram ainda detidas naquela cadeia.

RC/ Fonte: AFP

■ Vistas da esquerda

Países industrializados padecem de analfabetismo científico preocupante

De acordo com a opinião de diversos investigadores que estiveram reunidos na conferência anual da Associação Norte-Americana para a Promoção da Ciência (AAAS, na sua sigla em Inglês), a proporção de adultos com uma cultura científica aceitável é um pouco mais elevada nos Estados Unidos por comparação com a Europa e o Japão, mas ainda assim demasiado escassa.

“A verdade é que nenhum dos países industrializados conta actualmente com um número de adultos suficientemente letrados em ciências”, afirmou Jon Miller, especialista em educação e professor da Universidade de Michigan.

Em 1988, apenas 10 por cento dos adultos norte-americanos era capaz de compreender um artigo científico num jornal diário. Em 2005 essa percentagem ascendeu a 28 por cento. Segundo Miller, o nível médio de conhecimentos científicos básicos da população americana só é maior do que há duas décadas porque os cursos universitários passaram a incluir, desde há alguns anos, uma cadeira de ciência geral.

Esta tendência animadora, no entanto, acaba por perder expressão face ao aumento generalizado da proporção de norte-americanos que crêem na astrologia e em extraterrestres, fenómeno igualmente observado na Europa, como explica Nick Allum, sociólogo da Universidade de Surrey, na Grã-Bretanha. De facto, e de acordo com este investigador, 53 por cento dos europeus considerava, em 2001, que a astrologia era “bastante científica” contra 31 por cento que a julgava “absolutamente não científica”, alertando para o crescimento da chamada “pseudociência” nos países industrializados.

Para Carol Losh, socióloga da Universidade da Flórida, nos Estados Unidos, o atractivo da “pseudociência” radica no facto de esta falar do sentido da vida e de apelar às emoções, temas para os quais a ciência não tem tantas respostas. Losh refere, a este propósito, que cada vez mais pessoas nos Estados Unidos acredita nos raptos levados a cabo por extraterrestres, não a surpreendendo, porém, que as gerações que cresceram com séries de televisão como a “Quinta Dimensão” ou “O Caminho das Estrelas” seja “seduzida por estas crenças”. “O facto de a pseudociência não ser discutida nas escolas apenas serve para acentuar este fenómeno”, conclui.

Além do aumento destas crenças irracionais, os investigadores sublinham ainda o aumento do número de estudantes que se declaram “indecisos” entre o creacionismo e a teoria da evolução de Darwin. O sociólogo Raymond Eve, da Universidade do Texas, afirma, por exemplo, que tem constatado um decréscimo do número de estudantes que acreditam na evolução como explicação para o desenvolvimento da vida e um aumento dos que crêem na criação do mundo segundo a Bíblia.

Segundo Miller, a ciência do século XXI “será menos neutra emocionalmente à medida que os avanços da genética e da biologia aprofundam os mistérios sobre as origens da vida”, e que tal posição “entra em conflito directo com muitas crenças religiosas”.

Fonte: AFP

Emancipação intelectual e educação popular: Uma ação educativa na/da favela para além dos limites da escola



IE/FN

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 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 ca-

minhos. 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 demonstrado que a ideia 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

Rodrigo Torquato é morador da Rocinha, Professor, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação na UERJ, membro do grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar do Laboratório Educação e Imagem da UERJ. torquatoprof@ig.com.br

Nomenclaturas gramaticais e ensino do Português: uma revisão



IE/FN

Prossigo uma reflexão suscitada pela polémica em redor da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, vulgo TLEBS.

Na polaroid anterior procurei, por um lado, reconduzir a questão àquilo que me parece serem os seus limites precisos (uma terminologia linguística é um instrumento relevante, mas é apenas um entre muitos outros), e, por outro lado, inscrever a polémica no quadro em que ela faz sentido, que é o do projecto do ensino do Português nas escolas (sendo para mim claro que nem a TLEBS ou uma outra terminologia vai resolver os problemas maiores do ensino do Português, nem a sua ausência se vai constituir factor de um qualquer desastre irreversível).

Pretendo agora revisitar, de forma necessariamente rápida, os antecedentes históricos da TLEBS, na expectativa de que tal ajude a projectar alguma luz sobre o que agora está em jogo, já que, em alguma medida, o quadro em que ela surge, os desafios a que pretende dar resposta e os processos de elaboração adoptados têm precedentes precisos.

A consideração desses antecedentes permite reconhecer a emergência de movimentos de estabilização terminológica como resposta a situações de “crise” verificada no ensino do Português. Na origem do movimento que haveria de conduzir, em 1967, à aprovação da Nomenclatura Gramatical Portuguesa, documento que a TLEBS se propôs substituir, encontram-se “divergências perturbadoras” no campo do ensino do Português que estariam a colocar em causa “a defesa e a valorização da língua”, objectivo então assumido

como central. A resposta aos problemas identificados passaria, em consequência, pela harmonização dos modos de falar da língua e pela delimitação clara da “língua” de que se deve falar. Um movimento desta natureza representa, pois, um reinvestimento num dos núcleos historicamente constitutivos das disciplinas escolares da área do Português – a “gramática”.

A terapia proposta corresponde congruentemente a um diagnóstico que releva sintomas de erosão nesse mesmo núcleo. Quando o legislador afirma que o trabalho de elaboração da “nomenclatura” foi guiado “por critérios científicos, de harmonia com os progressos da linguística, mas ao mesmo tempo pelo respeito pela tradição e pelas imposições da pedagogia” ou quando um dos membros da Comissão que interveio na preparação dos projectos, M^a Alice Gouveia, afirma que “a exactidão científica das denominações e a coincidência com a nomenclatura gramatical de outras línguas românicas” foi um dos critérios valorizados no desenvolvimento do projecto, deixa-se perceber que a inadequação “científica” dos termos era pelo menos parte do problema e revela-se a crença no potencial correctivo que a reconfiguração terminológica poderia, por si, acarretar para o ensino do Português. Ora o que sabemos é que este movimento “rectificativo” se gorou, como se pode verificar quando se têm em conta as características dos livros didácticos ou dos próprios programas que vão vigorar nas escolas ao longo dos anos sessenta e setenta do século passado.

Quer isto dizer que, já naquela ocasião, os caminhos de renovação do ensino do Português pareciam não passar pela delimitação mais ou menos precisa dos conteúdos gramaticais e dos termos para os referir.

Proximidades e afastamentos entre este “caso” e o da TLEBS serão explorados em próximo texto.

Rui Vieira de Castro

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

O FEMININO

As primeiras armas podem ter sido inventadas pelas fêmeas dos primatas

As primatas fêmeas podem ter inventado as primeiras armas da humanidade, segundo um estudo que será publicado no dia 6 de Março na revista americana *Current Biology*.

Segundo os investigadores responsáveis por este estudo, as fêmeas não tinham nem força nem tempo para competir com os machos na caça e, por isso, tiveram de utilizar o cérebro e criar armas para apanhar as suas presas.

Antropólogos da Universidade de Iowa, nos Estados Unidos, e da Universidade de Cambridge, na Grã-Bretanha, estudaram o comportamento de um grupo de chimpanzés e constataram que as fêmeas e as jovens do grupo construíam armas como pedaços de madeira afunilados para caçar prossímios, como lémmure e tarseiro.

Os primeiros seres humanos podem ter tido o mesmo comportamento que esses chimpanzés porque eles viviam num ambiente semelhante e possuíam as mesmas características dos seus primos primatas.

Os machos utilizam pouco ou não utilizavam essas armas porque eram suficientemente fortes e rápidos para dispensá-las. “As fêmeas tiveram de ser criativas para resolver um problema que os machos resolveram com os músculos”, afirmou à AFP Jill Pruetz, antropóloga da Universidade do Estado de Iowa, que chefiou o estudo. “O simples facto de elas caçarem vertebrados com instrumentos é extraordinário porque sempre pensámos que só os humanos eram capazes de fazê-lo”, afirmou.

A forma como as fêmeas de chimpanzés utilizam as suas armas para tentar capturar as presas denota inteligência e um bom conhecimento do seu ambiente, concluíram os investigadores.

JPS / com: AFP

■ Golpe de vista

União Europeia aprova redução de 20 por cento das emissões de gases de efeito estufa em 2020

Os ministros europeus do Meio Ambiente firmaram recentemente um acordo de princípio para uma redução das emissões de gases de efeito estufa em pelo menos 20% até 2020 (relativamente aos valores de 1990), valor que poderá crescer para 30% no caso de um compromisso internacional alargado no âmbito da luta contra as mudanças climáticas, ou seja, na condição de que "os outros países industrializados se comprometam a reduções de emissões comparáveis e que os países em vias de desenvolvimento mais avançados contribuam na medida das suas responsabilidades e possibilidades".

De acordo com o ministro alemão Sigmar Gabriel, cujo país exerce a presidência da União Europeia, os 27 membros do bloco estão de acordo sobre estes dois objectivos, embora "ainda seja necessário discutir critérios sobre a divisão de redução das emissões".

A organização ambientalista Greenpeace lembrou aos ministros dos 27 países-membros da UE a "obrigação moral" que o bloco tem em liderar a luta contra as alterações climáticas e instou-os a comprometerem-se com uma redução de 30 por cento, independentemente da decisão tomada por outros países. "A União Europeia e outros países desenvolvidos são responsáveis pelas mudanças registadas no clima e têm, por isso, a obrigação moral de liderar o mundo nesta crise", afirmou um elemento da Greenpeace, Mahi Sideridou.

A UE enfrenta actualmente problemas para respeitar os seus compromissos no âmbito do protocolo de Kyoto, segundo os quais o bloco deverá reduzir até 2012 as suas emissões de gases de efeito estufa em 8 por cento relativamente aos níveis de 1990. Para tentar manter este compromisso, a Comissão Europeia procurou incluir neste esforço as companhias aéreas e conseguir um compromisso por parte da maioria dos fabricantes de automóveis.

Assim, em Dezembro, Bruxelas propôs limitar a partir de 2011 as emissões de CO₂ para os voos internos da UE e a partir de 2012 para todos os voos com chegadas e partidas em países do bloco. Mais recentemente, em Fevereiro, propôs também que os carros reduzam em 25 por cento suas emissões de dióxido de carbono até 2012, das actuais 160 gramas por quilómetro para 120 g/km, oferecendo contrapartidas aos construtores para suavizar os custos para a prossecução deste objectivo.

Fonte: AFP

Novas Tecnologias e Educação (II): a reflexividade dos Cree e dos Amish

A escrita chegou em meados do século XIX aos Cree (originalmente caçadores-recolectores do círculo polar ártico) levada pelo missionário linguista James Evans que inventou um silabário fácil de aprender dado o seu reduzido número símbolos (12 na sua variante mais simples). Os Cree acolheram com entusiasmo a novidade e passaram a trocar mensagens escritas e cartas entre si, adaptando a invenção às suas próprias finalidades e propósitos. Em grande medida os Cree tornaram-se uma sociedade letrada, mas não escolarizada nem tão pouco desenvolveram uma tradição literária assinalável. A escrita permitiu-lhes, isso sim, desenvolver formas de comunicação à distância (crucial dada a enorme dispersão geográfica do seu povoamento), manter registos contabilísticos da sua actividade comercial de venda de peles aos colonos europeus e resolver problemas de comunicação entre si: assuntos que, culturalmente, não poderiam ser tratados face-a-face (por exemplo, pedir algo directamente a outra pessoa, fazer um convite ou dar uma ordem) passaram a ser tratados por escrito. Os Amish são conhecidos pelo seu estilo de vida cheio de interditos tecnológicos. Certas fontes de energia (como a electricidade), meios de transporte e de trabalho (como automóveis e tractores) e meios de comunicação (telefone, rádio, televisão, fotografia, computadores) são evitados, estritamente regulados ou mesmo proibidos no interior das casas e nas comunidades. O caso do telefone é particularmente elucidativo: quando, em 1879, o telefone chegou aos aldeamentos Amish - nos Estados Unidos - a novidade expandiu-se rapidamente até que, em 1909, as discórdias e discussões sobre a sua utilização levaram os líderes das comunidades a proibi-lo dentro das casas. Declarado contrário ao princípio de separação do mundo não Amish o aparelho foi banido do interior dos lares e tolerado apenas se instalado fora de casa, nunca a menos de 50 metros. Outro exemplo tem a ver com o uso dos computadores: embora não possam nem devam usá-los, é possível encontrar na Internet milhares de páginas com anúncios de negócios que são propriedade de famílias amish, sítios sobre a "cultura" e "tradições" Amish", etc. Estes interditos tecnológicos tornam o estilo de vida dos Amish aparentemente muito diferente das restantes pessoas das sociedades onde vivem. É no entanto incorrecto pensar que os Amish vivem parados no tempo, isolados da restante sociedade ou que são radicalmente tecnofóbicos. Embora desejem e, de facto consigam, viver apartados do mundo não-Amish, isso não significa no entanto que os Amish vivam isolados. Na verdade mantêm e até certo ponto dependem de relações vicinais e de trocas comerciais no contexto das sociedades onde vivem. As interdições relativas a fontes de energia, meios de transporte e de comunicação podem variar de comunidade para comunidade (não há uma autoridade central, cada comunidade é relativamente autónoma) e têm sido reformuladas e adaptadas ao longo do tempo. Estamos perante um processo histórico particularmente interessante de reorganização ou domesticação da tecnologia: o telefone, bem como a rádio, a televisão ou o computador são perigosos porque trazem para dentro de casa o mundo do qual os Amish querem viver apartados. Em suma, as crenças religio-



IE/FN

sas dos Amish desempenham um papel muito importante no modo como apropriam, ou ao contrário rejeitam, determinadas tecnologias e fontes de energia. (1)

Gostava de usar estes dois exemplos históricos de processos de adopção e rejeição da tecnologia (admitindo, com Jack Goody, que a escrita é uma tecnologia da mente) para reflectir sobre a forma como, contemporaneamente, nos situamos face à tecnologia e aos discursos que sobre ela são produzidos. A minha sugestão é muito simples: em ambos os casos podemos observar atitudes diferentes, não necessariamente antagónicas, relativamente à tecnologia: os Cree adaptaram a escrita às suas necessidades mas resistiram em grande medida às intenções dos missionários de os cristianizar e de os escolarizar; por seu lado os Amish constituem um exemplo muito particular e relativamente excepcional dentro do que são os padrões gerais que governam as atitudes face às tecnologias no mundo contemporâneo. Na maior parte dos casos somos, no tocante ao uso das tecnologias, muito menos reflexivos do que os Amish e os Cree: tendemos a considerá-las parte integrante do nosso mundo e a não questionar o seu uso e aplicações. Seymour Papert, autor de um livro em boa hora traduzido entre nós há alguns anos (*A família em rede, Relógio d'Água*) afirma a dado passo: "Na realidade, o que está a ser feito na escola é uma mascarada evidente do que poderia ser feito com o computador. Portanto, não é raro dar por mim a discutir acaloradamente com pessoas que pensam concordar comigo no que diz respeito à importância da tecnologia na educação, e que revelam surpresa ao descobrirem que reajo ruidosamente à forma como as coisas estão a ser feitas" (p.43). Termino com uma pequena provocação: nas famílias e nas escolas, particularmente no que ao uso dos computadores diz respeito, deveríamos ser capazes de adoptar a reflexividade dos Cree e os Amish, adoptando, adaptando ou mesmo recusando certos usos da tecnologia.

Filipe Reis

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE, CEAS/ISCTE)

filipe.reis@iscte.pt

1) Um relato sobre a introdução da escrita entre os Cree pode ser encontrado em Bennitt & Berry 1998 "A escrita silábica dos Crees" in D. Olson & N. Torrance *Cultura escrita e oralidade*, S. Paulo: Walter Leis Sequeira Ed., p. 101-116; sobre a relação dos Amish com a tecnologia e em particular o telefone ver Zimmerman, U. 1994 "The Amish and the telephone" in Roger Silverstone & Eric Hirsch *Consuming Technologies. Media and Information in Domestic Spaces*, Routledge, p. 183-194.

Promoção da saúde na escola: pertinência e responsabilidade



IE/FN

A saúde escolar é uma área de intervenção gerida pelos centros de saúde, integrando nas suas equipas profissionais de várias disciplinas. Normalmente lideradas por médicos de saúde pública ou de clínica geral, integram ainda enfermeiros e, mais pontualmente, outros profissionais, como, por exemplo, nutricionistas, psicólogos, higienistas orais, técnicos de saúde ambiental, técnicos do serviço social e administrativos. As áreas de intervenção destas equipas dividem-se em saúde individual e colectiva, inclusão escolar, ambiente escolar e estilos de vida.

Quanto a este último aspecto, estas equipas multidisciplinares trabalham os vários determinantes da saúde, como a alimentação, actividade física, saúde oral, saúde mental, saúde ambiental, promoção de segurança e prevenção de acidentes, saúde sexual e reprodutiva, educação para o consumo, prevenção de consumos nocivos lícitos e ilícitos e prevenção de comportamentos de risco no que diz respeito às doenças transmissíveis e à violência em meio escolar. Estes campos temáticos deverão ser encarados segundo as perspectivas mais recentes da promoção da saúde.

A ideia de realizar uma palestra sobre a promoção da saúde provou, há longos anos, não ter eficácia na mudança de atitudes e comportamentos. Os programas de promoção da saúde obrigam a pensar a escola nos seus diversos níveis, ou seja, como um todo, em que os vários actores são parceiros importante para a mudança.

O alvo da saúde escolar é toda a comunidade educativa, desde dos docentes ao órgão de gestão, aos auxiliares de acção educativa, alunos, encarregados de educação... A estrutura e o ambiente escolar de todos os níveis de ensino desde o

pré-escolar ao secundário são outros vectores a ter em linha de conta.

O papel dos profissionais da saúde e da educação neste processo é o de facilitar a aquisição de competências e autonomia. Procura-se melhorar o nível da saúde na comunidade, melhorando a compreensão sobre factores de risco, encorajando a adopção de modos de vida e comportamentos propícios à saúde.

A nível dos alunos, a equipa de profissionais de saúde deverá ser capaz de desenvolver um conjunto de sessões que permitam trabalhar a etiologia de cada determinante. Essas sessões, conduzidas pela equipa e/ou por professores com formação nesta área, devem basear-se em metodologias activas em que os alunos descobrem por si competências e informações, em vez de serem depositários mais ou menos passivos do saber de terceiros. A estratégia passa pela multidisciplinaridade, a compreensão, diversificação, a continuidade e a avaliação destas intervenções.

Mas como integrar a acção das equipas de saúde escolar nas escolas? Em Fevereiro de 2006, foi assinado um proto-

colo entre os Ministérios da Educação e da Saúde. O compromisso passa por incrementar modelos de parceria através de estruturas de suporte a nível nacional, regional e local. Pressupõe ainda a dinamização conjunta de projectos educativos na área da promoção da saúde e sua monitorização.

O grupo de escrita que inauguramos com este texto pretende chamar a atenção para a importância da saúde escolar. Assim, através de contribuições de um psicólogo clínico, um médico de saúde pública e de uma nutricionista, tentaremos expressar a natureza complexa da saúde escolar e os vários níveis que ela abarca. Também, sempre que acharmos necessário, convidaremos outros escribas, com outras perspectivas, que, de uma forma ou de outra, poderão enriquecer este tema.

Débora Cláudio

Nutricionista Sub Região de Saúde do Porto

Nuno Sousa

Médico de Saúde Pública,

Unidade de Saúde da Batalha, Porto

Rui Tinoco

Psicólogo Clínico, Unidade de Saúde da Batalha, Porto

POLÍTICAS ERRADAS

Governo de Tony Blair acusado de negligenciar crianças do Reino Unido

O governo de Tony Blair foi acusado de estar a negligenciar as crianças do Reino Unido na sequência da recente publicação de um relatório da UNICEF sobre o bem estar da infância nos 21 países mais ricos do mundo, onde se afirma que o álcool, as drogas, a violência e o medo, entre outros factores, fazem das crianças e jovens britânicos os mais infelizes de todos os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

O relatório provocou uma pequena tempestade neste país, com o governo a tentar subestimar as conclusões afirmando que os dados reunidos têm já alguns anos, ao passo que as organizações que trabalham com a infância e os líderes da oposição consideraram os resultados "inquietantes". Apesar de se orgulhar dos seu progresso económico, o Reino Unido está no final da lista elaborada pela UNICEF,

muito atrás da Holanda, Suécia, Dinamarca, Finlândia e Espanha, países onde a infância desfruta, de acordo com este estudo, das melhores condições de vida.

O chefe executivo da "Children's Society", Bob Reitemeier, lamentou os resultados alcançados pelo Reino Unido e considerou-os também "muito preocupantes", mas afirmou que eles "acabam por reflectir o caminho que temos estado a seguir".

Os critérios utilizados pela agência das Nações Unidas referem-se ao bem-estar material das crianças, saúde e segurança, educação, relações familiares e com outras crianças, comportamentos de risco e "bem-estar subjectivo". Recorde-se que na classificação geral, o relatório da UNICEF situa também Portugal no fim da tabela mas com desempenhos melhores do que a Áustria, Hungria, Estados Unidos e o Reino Unido.

RC/ Fonte: AFP



TIAGO ROLDÃO

Uma viagem fantástica pela ARCO 07
(Feira de Arte Contemporânea de Madrid)

“O ópio das elites”

Sentados no chão e encostados a um pequeno muro de protecção das escadas de uma estação de metro, na madrilenha Praça Callao, à Gran Vía, onde, em duas torres quase gémeas, co-existem na disputa dos consumidores, internos e externos, a FNAC e el Corte Inglés, quatro homens, ainda jovens, estendem chapéus à ingenuidade alheia revelando, com palavras simples manuscritas em folhas de papel, o destino a dar ao dinheiro - vinho, cerveja, whiskie, bebedeiras. A poucos quilómetros, no Campo das Nações, onde a Feira Internacional de Arte Contemporânea de Madrid assenta arraiais, um dos actores que Javier Nunez Gasco contratou em Lisboa para novas instalações das “Misérias Ilimitadas, Lda”, também estende a mão à ingenuidade alheia, com um cartaz de pedinte, escrito em inglês e a letras a néon para que se veja ao longe.

Enorme visibilidade tem igualmente o cartoon que Máximo publica no jornal El País e que no dia de 15 de Fevereiro, dia da abertura da ARCO ao público, retratava as próprias instalações da feira com uma não ingénua citação de Marcel Duchamp - “Arte es lo que el artista llama arte” - pichada numa das paredes. Marcel Duchamp (o que pintou uma Mona Lisa de bigodes) também representado neste ARCO 07, na Galeria parisiense 1900*2000.

Voltando às “Misérias Ilimitadas, Lda”, instalação que antes de se instalar na ARCO 07 esteve na “Luzboa 2006”, também a criar algum impacto mediático como Javier Nunez Gasco gosta⁽¹⁾, é de registar que quando passei pelo mendigo de serviço no stand 9G205, ouvi alguém perguntar, em castelhano, se ele estaria mesmo a pedir. Saberá alguém responder a esta questão?

O Tiago Roldão, um jovem universitário de Química que andou pela ARCO a satisfazer a sua paixão pela fotografia, passou pela instalação das “Misérias Ilimitadas, Lda” num momento em que o actor se ausentara deixando o clássico aviso “volto já”. Mesmo não se apercebendo da existência do actor-pedinte, nem do facto dele ser português, o Tiago elegeu a instalação como uma das mais bem conseguidas. Segundo os testemunhos do próprio Javier Nunez Gasco, os actores-pedintes, recrutados em Portugal por anúncios de jornal, estariam a ganhar 300 euros pelos cinco dias da ARCO 07 e mais 70% dos óbolos que sempre acabam por cair numa caixa de esmolas, mesmo debruada a néon. Esta história

dava letra para uma milonga. Até Jorge Luís Borges escreveu letras para milongas. Pelo menos uma, como a que ouvi, no Teatro Gran Vía, num espectáculo de música e dança flamenca e andaluza, sob os auspícios da cantora Carmen Linares.

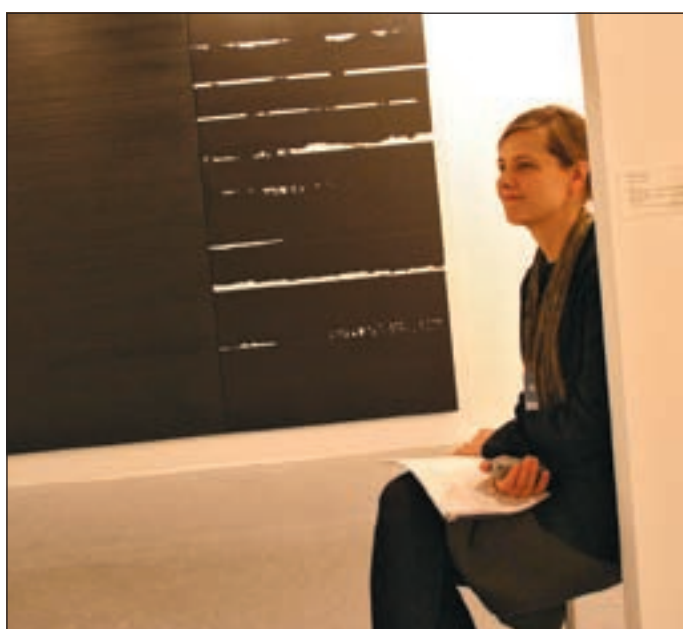
O gosto do coleccionador

Tivesse o senhor 5% vivido meio século mais tarde, de 1919 a 2005 e não de 1869 a 1955 como viveu, e a história da ARCO talvez tivesse sido outra, pois Calouste Gulbenkian seria, seguramente, um dos convidados especiais da feira, na sua qualidade de coleccionador, apesar das suas conhecidas exigências.

É publico, pelo menos desde o ano passado, aquando da exposição “O Gosto do Coleccionador”, que Calouste Gulbenkian (o senhor 5%, por deter 5% do petróleo da Pérsia) dizia não ter “qualquer intenção de continuar a acumular obras que não possuíssem o mais elevado interesse do ponto de vista artístico”. Escreveu-o em 1937, numa carta dirigida ao egiptólogo Howard Carter.

Sabe-se também que Calouste Gulbenkian (com excepção das jóias que encomendava e comprava a René Lalique) coleccionava essencialmente obras antigas, criadas em épocas muito anteriores à época em que viveu. A ARCO seria um pretexto para uma deslocação a Madrid, que não se esgotaria na visita aos pavilhões da Feira, no Campo das Nações, nem à “Guernica” de Picasso, no Museu Rainha Sofia. No mínimo voltaria ao Prado, mesmo sem Tintoretto, temporariamente em exposição (até 13 de Maio de 2007) paredes meias com as “Meninas” de Velasquez.

Volto à leitura do El País, na edição do dia em que a ARCO 07 abriu ao público⁽²⁾, e cito Luís Fernandez-Galiano, arquitecto e articulista. “En un mundo agnóstico, el arte es la última religión. Más allá de las fracturas entre las confesiones, el arte se propone como un credo universal. Sus sacerdotes se escuchan con reverencia, sus liturgias se siguen con devoción y sus templos colonizan el planeta con fervor unánime. Los escépticos argumentarán que esos templos están gobernados por mercaderes, que el comercio de reliquias artísticas es una rama de la industria turística, y que sus ceremonias forman parte de las pompas propagandísticas del poder”.



TIAGO ROLDÃO

No ano dos 30 anos do Centro Pompidou (Paris) e dos 10 anos do Guggenheim-Bilbao, duas “igrejas” em franco progresso e com ramificações em Shanghai, Singapura e Hong Kong (o Pompidou) e em Guadalajara e Abu Dhabi (o Guggenheim), até o Museo del Prado, como refere Luis Fernández-Galiano cede às “incertidumbres litúrgicas del nuevo culto” aceitando a insuspeita exposição de Tintoretto já não apenas paredes meias com a mulher nua e a mulher despida de Goya, mas também com uma mostra de fotografias de Thomas Struth.

As dez fotografias deste artista contemporâneo alemão, temporariamente instaladas entre as obras da exposição permanente do Museu do Prado, como testemunhos da interação de pessoas em espaços públicos (na sala 14 do próprio Museu do Prado, onde se expõe um retrato de Filipe IV, caçador, num óleo de Velasquez, está agora também uma fotografia de Struth, tirada naquela mesma sala, sob o título “raparigas asiáticas com Filipe IV, o caçador”), são a prova de que a contemporânisima arte fotográfica já não é exclusiva dos Centros de Arte Contemporânea.

Em Madrid, nestes dias de ARCO 07, não faltaram raparigas asiáticas. O país convidado desta 26ª edição da Feira de Arte Contemporânea foi a Coreia do Sul, que desde os Jogos Olímpicos de 1988 e o Campeonato Mundial de Futebol de 2002, sonha ser a locomotiva (ou pelo menos uma das locomotivas) da Ásia. Estes caminhos em busca da hegemonia económica também passam pelos caminhos da Arte. Na Arco 2008 será a vez do Brasil.

E que estará, dentro de um ano, no Museu Nacional Rainha Sofia? Este ano, a par da ARCO, o norte-americano Chuck Close expõe uma série de grandes retratos, numa síntese entre a pintura e a fotografia utilizando as mais variadas técnicas num registo que alguns consideram ter desaguado num puro pós-modernismo. Também estive na ARCO, com um auto-retrato, na Galeria Pace Wildenstein.



TIAGO ROLDÃO

O papel dos jornais

Volto aos pavilhões (7 e 9) da ARCO para descobrir, na Galeria Herrmann & Wagner, de Berlim, uma nova vocação para o papel dos jornais, no caso por via de uma instalação de Maria & Natalia Petschatnikov, duas gémeas de São Petersburgo, vinte anos mais novas do que eu, nascidas em 1973. Chama-se “paperwork” e é uma instalação realizada com papéis de jornal – “material extraordinariamente efémero, portador de informação”, nas palavras das próprias artistas.

Desenvolvido numa localidade catalã – El Bruc –, onde as duas irmãs estiveram durante um mês, esta instalação serve-se de papeis de jornais escritos num idioma que as artistas não conhecem para criar um cenário de ficção que suporta uma estranha conversação entre dois personagens que, supostamente, utilizam o mesmo aparelho telefónico, uma cabine pública que, aos nossos olhos de proprietários de múltiplos telemóveis, já parece um aparelho antigo de irreversível incomunicabilidade.

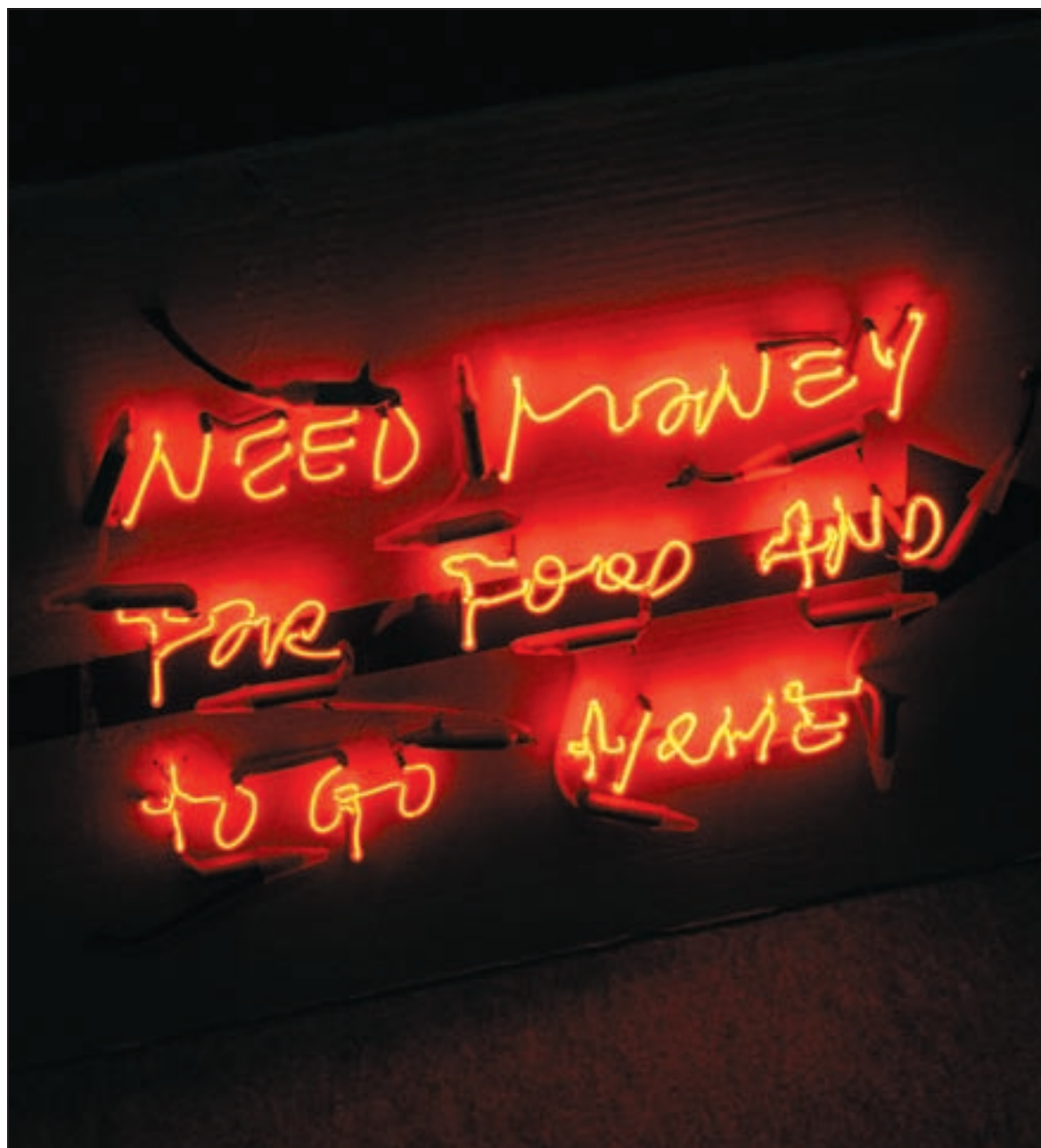
Ironicamente, o papel dos jornais parece ser, aqui, o da promoção ou o do veículo de uma incómoda e desconhecida incomunicabilidade, mesmo considerando que a própria instalação parece absorver e ocupar a totalidade do espaço (como acontece com a comunicação) sem, no entanto, estabelecer uma relação mutua entre os personagens que protagonizam a situação criada.

De tudo isto, destes dias em Madrid para uma feira como a ARCO, só não sei por que razão guardei na memória desta viagem esta instalação das irmãs Petschatnikov. Talvez por ainda acreditar no primado da cultura bibliográfica, isto é, em certas palavras impressas em papel, nem sempre escritas para servirem de ópio.

João Rita

(1) Javier Nunez Gasco chegou a colocar, sob a pele um “CHIP” como os que se colocam nos cães para provocar um acontecimento mediático.

(2) A ARCO 07, com 271 galerias de arte representadas, esteve aberta de 15 a 19 de Fevereiro tendo recebido 190 mil visitantes. A obra mais cara em exposição foi um quadro de Francis Bacon, avaliado em 9 milhões de euros.



TIAGO ROLDÃO

ARTE ACOMODADA EM “JULGAMENTO”

Num registo formal semelhante ao de um julgamento, um fórum internacional de especialistas em Arte Contemporânea, debateu, na ARCO 07, o presente e o futuro da criação contemporânea. No banco dos réus, os artistas Anton Vidokle e Tirdad Zolghard foram acusados de conspirar com a burguesia para reduzir o espaço de criação artística.

Neste tribunal especial, o juiz presidente, o crítico e editor da revista Frieza, Jan Verwoert, foi o moderador de um debate que teve Charles Esche, director do Van Abbemuseum de Eindhoven, como advogado de defesa, e Vasif Kortun, director da Platform Garanti (Istambul) e Chus Martínez, directora do Frankfurter Kunstverein, como acusadores públicos.

O julgamento debate centrou-se nas contradições existentes quando a independência artística esbarra no “aburguesamento” e na dependência de instituições oficiais ou privadas, e nos condicionalismos que existem por força de uma evolução que se faz muito em torno da comercialização potenciada pelas feiras de arte contemporânea. Neste debate, alguns especialistas consideraram que o futuro passa pelo desenvolvimento de espaços de criação livre, for a do circuito tradicional de galerias ou instituições.

O debate, organizado por uma escola de exposições de Berlim (Unitednationsplaza) dirigida por Antón Vidokle (um dos “réus” deste julgamento), contou com o testemunho de vários intelectuais como Maria Lind, escritora, comissária e directora do IASPIS, de Estocolmo, os artistas Setareh Shahbazi, Fia Backstrom e Liam Gillick, o crítico madrileno Javier Garcia Montes e o director do Extra City de Amberes, Anselm Franke, entre outros.

Um futuro que também passa por sítios como o que existe em <http://www.saatchigallery.co.uk/> e que é um museu virtual com milhões de visitas diárias que democratiza a fruição das artes plásticas a níveis até agora nunca vistos para que a arte deixe de ser o “ópio das elites”, expressão de Luis Fernandez-Galiano aproveitada para título deste roteiro/reportagem pela ARCO 07, um local de peregrinação para muitos portugueses, incluindo alguns ligados a galerias.

João Rita

MUSEU RAINHA SOFIA INVESTE DOIS MILHÕES

O Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia decidiu comprar na edição da Feira da ARCO de 2007 obras no valor global de 2.089.317 euros, sensivelmente o dobro do valor investido em obras durante a Feira de 2006.

O museu que adquiriu, nesta feira, 31 obras (3 pinturas, 6 esculturas, 13 fotografias, 6 trabalhos em papel e 3 vídeos) recebeu do Ministério da Cultura um subsídio no montante de um milhão de euros.

Eis a lista de obra adquiridas

PINTURA

Luís Fernández. Naturaleza muerta, 1950 (192.600 €)

Darío Urzay. Topograma 1, 2005 (20.880 €)

Albert Oehlen. Koom !!, 2005 (315.520 €)

ESCULTURA

Ángel Ferrant. Ondina, 1945 (69.600 €)

Jan Fabre. Theezakjeskamer, 1979 (30.000 €)

Cristina Iglesias. Pavillion Suspended in a Room (2), 2005 (232.000 €)

Rebecca Horn. Leonardo's Brautwerbung, 2006 (105.880 €)

Juan Asensio. Sin título (E-230) (32.400 €)

Nathan Carter. Negative off out, 2007 (13.320€)

FOTOGRAFIA

Dora Maar. Mendigo ciego, 1934 (40.600 €)

Chuck Close. Study for Richard II, 1969 (209.636 €)

Tunga. Xifópagas Capilares, 1985 (14.000 €)

Pablo Márquez. Ophelia, 2004 (4.640 €)

Jean-Baptiste Huynh. Mali-portrait XXIV, 2004 (40.600 €)

Desiree Dolron. Study for Xteriors XIII, 2006 (15.000 €)

Darío Urzay. Topograma I (positivo), 2005 (3.944 €)

Aitor Ortiz. Muros de Luz 021, 2005 (16.000 €)

Chuck Close. Self-Portrait / Quad, 2006 (60.981 €)

Per Barclay. Maria, 2006 (9.000 €)

Pierre Gonnord. Maria, 2006 (17.400 €)

Frank Thiel. Stadt 12/48 (Berlín), 2006 (19.488 €)

Miguel Ángel Gaüeca. Hand, 2007 (5.382 €)

PAPEL

Kurt Schwitters. MZ 442, 1922 (176.750 €)

Salvador Dalí, André Breton, Gala, Valentine Hugo.

Cadavres exquis, 1930-1934 (137.800 €)

Lygia Clark. Espaço Modulado (221), 1958 (42.000 €)

Lygia Clark. Espaço Modulado (219), 1958 (42.000 €)

Lygia Clark. Espaço Modulado n.º 10 (210), 1958 (42.000 €)

Richard Serra. Untitled, 1990 (64.960 €)

VIDEO

Alfredo Jaar. Muxima, 2005 (70.400 €)

Luis Bisbe. SS//TT, 2007 (10.536 €)

Eugenio Ampudia. Chamán, 2007 (34.000 €)

A casa, o sótão, o quarto podem ter sido o espaço das brincadeiras e dos jogos, mas os quintais, as ruas e as praças eram a sua verdadeira terra quando requeriam exploração, aventura e descoberta. Durante séculos, a rua abria-se em espaços para actividades lúdicas espontâneas, de experimentação autónoma. Era um lugar que trazia a percepção de que só era regulado pela fantasia dos seus utentes e pelas actividades que acolhia – um campo de batalha, uma pista de dança, um trilho de corridas, um espaço de leitura à so-capa e de imaginação fracturante. Um ponto de encontro e de relações que se estabeleciam e que acolhiam as pessoas ajudando-as a filiar-se numa comunidade.

À medida que a racionalização urbana ocupa os espaços de exploração a cidade cresce para os carros que ganham a rua e os espaços de descoberta regram-se e fragmentam-se em esquemas de organização sócio-espacial. Aos lugares livres sucedem-se os espaços especializados que subordinam as escolhas dos seus utilizadores a uma formatação pré-determi-

Jogos electrónicos: espaços de exploração e de conhecimento

nada dos parques indoor, dos centros de ocupação e doutros espaços vigiados e protegidos dos perigos existentes na rua. Os quintais de outrora renovam-se a partir de um lugar em casa, com os jogos electrónicos, o computador, a conexão mediatizada com um exterior aberto à escala planetária. A importância deste contacto com o mundo da circulação maciça da informação convoca, inevitavelmente, capacidades e modos de aprendizagem diferentes daquelas que eram requeridas numa sociedade em que a escassa informação disponível era, para o cidadão comum, dispendiosa e difícil de obter. Quando McLuhan refere que “o meio é a mensagem” enfatiza, na verdade, os efeitos pessoais e sociais que cada novo meio de comunicação produz nos seus utilizadores, especificando novas formas de pensar, de aprender e de se relacionar com os outros. Trata-se de compreender de forma diferente o conceito de literacia, agora longe da ideia do jovem deleitado num sofá a ler um livro, substituída pela imagem do adolescente capaz de, simultaneamente, deter-se em múltiplas tarefas, mesmo que não esmiúce cabalmente nenhuma delas. A escolaridade representa ainda, para cada jovem, uma cada vez mais penosa peregrinação pelos processos de aprendizagem baseados num método que sobrevaloriza o conservadorismo do conteúdo que o professor expõe e avalia, contraposto aos ambientes altamente interactivos e estimulantes dos actuais jogos electrónicos que devolvem ao próprio jogador a sensação de domínio efectivo sobre o ambiente que manipulam e sobre os acontecimentos que protagonizam. Um re-



IE/FN

cente relatório da Federação Americana dos Cientistas afirma que este tipo de jogos incorpora as melhores características que a ciência cognitiva formula para a aprendizagem, incluindo a monitorização contínua e feedback do progresso realizado, a ênfase na prática e na actividade, o encorajamento para aprofundar a estratégia necessária para o progresso no jogo, diversificando as suas fontes de informação junto de outros jogadores, de amigos, na Internet, revistas, manuais, etc.

Mesmo a crítica à consola de jogos enquanto ícone de um mundo ainda mais sedentário, já mal condiz com a situação actual. Se é verdade que os jogos electrónicos renovam as possibilidades de entretenimento no interior do espaço doméstico, reforçando o afastamento dos jogadores das vivências sociais de outrora, ainda que ampliadas na sua variante virtual, as novas gerações de telemóveis e as consolas e computadores portáteis prometem trazer de novo à rua e demais espaços públicos novas formas de sociabilidade e de expressão cultural. De facto, já há jogos que determinam a imersão do jogador no universo de simulação do jogo, ao mesmo tempo que interage com o meio envolvente e com outros jogadores em presença no mesmo espaço físico.

A importância do conhecimento e da experiência adquirida mantém-se mas é suplantada, pelo menos em muitas circunstâncias da vida actual, pela capacidade de aprender e de produzir soluções inesperadas ou singulares, o que faz com que, num certo sentido, a “ignorância” seja preferível ao conhecimento, no sentido que lhe dá Kerckhove quando refere que aquela força a atenção a reposicionar-se para aprender no processo de descoberta, bem mais útil do que o seu próprio conteúdo, agora que o conhecimento está distribuído em redes digitais, tornado cada vez mais acessível de forma instantânea a cada momento da sua necessidade.

Casimiro Pinto

CEMRI – Laboratório de Antropologia Visual / Universidade Aberta – Delegação Porto

MENTIRAS

Países mais ricos do mundo ignoram promessas de ajuda a África

Os ministros das finanças dos sete países mais ricos do mundo (G7), reunidos recentemente numa reunião na cidade alemã de Essen, “ignoraram as suas promessas para ajudar o continente africano formuladas em 2005”, acusa a organização não governamental Oxfam.

Nessa altura, numa reunião que decorreu na localidade de Gleneagles, na Escócia, os oito países mais ricos (G7 + Rússia) tinham prometido anular a dívida pública multilateral dos 35 países mais pobres do mundo e prometido acrescentar, até 2010, 50 mil milhões de dólares de ajuda suplementar às nações mais desfavorecidas, na sua larga maioria localizadas em África.

“É inaceitável que o G7 venha falar de boa governação e da responsabilidade de África voltando atrás com as suas promessas”, refere em comunicado a Oxfam. “Para muitos países, como a Tanzânia e Moçambique, que melhoraram a sua capacidade de manter os seus compromissos económicos e aumentaram à sua custa os orçamentos destinados à luta contra a pobreza, um aumento da ajuda é absolutamente indispensável para salvar

vidas e enviar mais crianças à escola”, argumenta a organização britânica. “Eles cumpriram a sua parte do contrato, é tempo de o G7 cumprir a sua”.

A Oxfam critica em particular a Alemanha, já que este país fez de África uma das suas prioridades no contexto da presidência do G8, fórum que inclui os Estados Unidos, a França, o Japão, a Itália, o Reino Unido e o Canadá, aos quais se junta a Rússia.

“Será que o G8 alemão permanecerá na memória como a cimeira das promessas não cumpridas?”, questiona a Oxfam, recordando que a ajuda estrangeira à África sub-sahariana diminuiu 2,1 por cento, representando um valor de 24,9 milhões de dólares em 2005.

RC/ com: AFP

Termina este mês de Março uma campanha do Ministério da Saúde que visa promover uma correcta utilização de antibióticos pela população. Na verdade, Portugal está entre os países da Europa com maior consumo de antibióticos, apresentando também índices muito elevados de práticas de consumo incorrectas, que reflectem em parte a incompreensão da população sobre a natureza destes medicamentos e das doenças sobre as quais eles são eficazes. Ao contrário daquilo a que nos temos vindo a habituar, esta campanha não é motivada por critérios económicos de redução de custos. A principal razão para uma redução e racionalização do consumo de antibióticos é o aumento do número de bactérias que apresentam resistência a estes medicamentos e que põe em grave risco a saúde pública.

O fenómeno da resistência está muito bem compreendido do ponto de vista científico e é explicado por uma ideia com quase 150 anos de idade – o princípio da selecção natural, proposto por Charles Darwin para explicar como os orga-

A compreensão destes princípios biológicos básicos permitiria facilmente prever que a utilização de uma pressão de selecção tão poderosa – literalmente um caso de vida ou de morte – iria inevitavelmente conduzir ao aparecimento de grande número organismos resistentes. E, de facto, foi logo na década de 40, em que principiou a utilização médica dos antibióticos, que foram feitas as primeiras tentativas de regulamentação do seu uso, que chocaram com as preocupações individuais perante a doença. No entanto, diversos estudos sugerem que um dos factores de maior peso no aparecimento de resistências na comunidade foi o interesse económico da indústria agro-pecuária. A descoberta de que os antibióticos promovem de forma barata e eficiente o crescimento animal levou à sua utilização generalizada como forma de aumentar substancialmente a margem de lucro da produção animal, apesar da previsão fácil das perigosas consequências que daí poderiam advir. Muitas das bactérias resistentes que se desenvolvem neste contexto são comuns a seres humanos e propagam-se facilmente entre espécies por contacto directo, pela cadeia alimentar ou pela simples contaminação ambiental proveniente da utilização de estrume animal nos campos agrícolas. Trata-se de uma verdadeira poluição biológica que passa despercebida. Felizmente, os interesses de saúde pública parecem finalmente ter-se sobreposto aos interesses económicos

– desde Janeiro de 2006 que a União Europeia, empurrada pelas normas mais exigentes da Suécia e Finlândia, proibiu a utilização de antibióticos para promoção de crescimento animal. Os resultados positivos já são visíveis. Tal como previsto por Darwin, muito antes da era dos antibióticos.

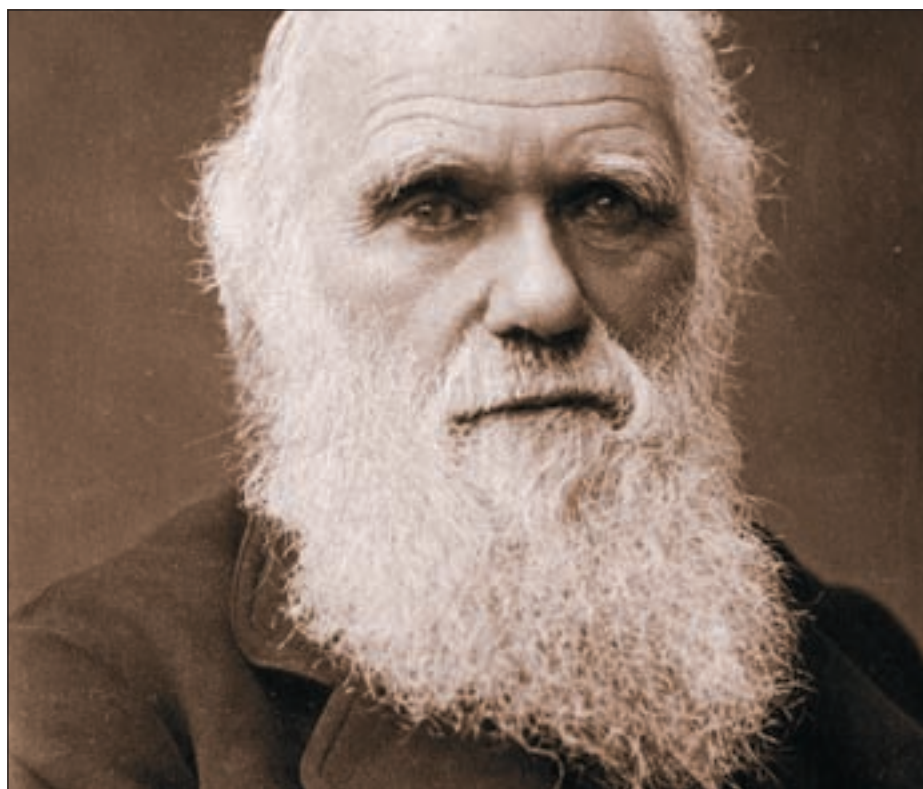
Margarida Gama Carvalho

Instituto de Medicina Molecular e
Faculdade de Medicina de Lisboa

A visão de Darwin bactérias resistentes e antibióticos

nismos vivos respondem ao seu ambiente com uma evolução adaptativa. A ideia é extraordinariamente simples – uma característica que confira ao organismo seu portador maior sucesso reprodutivo vai rapidamente predominar na população, em detrimento de outras características. E é assim que, desde que foram introduzidos, os antibióticos têm constituído uma pressão para o aparecimento de bactérias resistentes, representando um dos exemplos mais visíveis do processo de selecção natural.

A resistência aos antibióticos é uma característica genética que pode aparecer de forma aleatória, por processos de mutação, e que depois é transmitida de geração em geração. É evidente que num meio ambiente em que é vulgar a utilização de antibióticos, os organismos que possuem esta característica genética vão propagá-la de forma mais eficiente à descendência do que os seus primos não resistentes, levando à evolução rápida de uma população que não é sensível ao medicamento. No caso das bactérias, a situação torna-se ainda mais complexa porque os genes que codificam a resistência aos antibióticos encontram-se frequentemente em pequenos segmentos de DNA extra-cromossómico que podem ser transferidos directamente entre bactérias, mesmo que de espécies diferentes.



PROFEDIÇÕES – Últimas edições



Desconstruindo o Discurso Académico do Papa

Manuel Reis

Profedições ISBN: 972-54-0146-8 / pp.80 / Preço: 9 euros

Quem não se lembra da polémica que causou o discurso académico do Papa Bento XVI (Joseph Ratzinger) em Regensburg-Ratisbona, a sua terra natal a 12 de Setembro de 2006, sobre o tema: "Foi, Raison et Université: Souvenirs et Réflexions"? Manuel Reis, bem ao seu estilo, embarca numa viagem teológico-filosófica desconstruindo o discurso proferido. Diz o autor: "(...)Em suma, em lugar de prestar atenção crítica à situação e aos graves problemas contemporâneos, o Papa parece deleitar-se em transposições históricas, enquadradas em elucubrações bizantinas. Padece destas maleitas a temática do Logos (...)" Este livro abre a nova colecção «BICHOS CARPINTEIROS: corroendo o pensamento dominante»



O Mundo Maravilhoso das Adivinhas Moçambicanas

Américo Correia de Oliveira

Profedições ISBN: 978-972-8562-33-5 / Instituto Politécnico de Leiria / pp.

389 / Preço: 14 euros

"Por muito que corras, não consegues trepar. O capim."; "Por baixo brilha, por cima brilha. Mandioca."; "O que é que é leve não se parte sem se partir? A folha."; "As massalas [fruto] maduras não se mantêm na árvore. Os problemas não apodrecem." Estas são algumas das 1463 adivinhas que se podem descobrir neste livro. O autor, Américo Correia de Oliveira, leccionou e colaborou em projectos de formação de professores em Angola (1974-76; 1979-81), Cabo Verde (1986), na Guiné-Bissau (1986) e em Moçambique (1993-99).

Montra



O Novo Estatuto da Carreira Docente
Respostas para uma profissão em mudança
António Basílio e João Nogueira / pp. 288
Edições ASA

Quais as principais mudanças? Que carreira construir? Que processos profissionais e organizacionais vão ser desencadeados? Como progredir na carreira docente e aceder ao estatuto de professor titular? Como vai ser feita a avaliação e a supervisão? Uma edição anotada por especialistas que responde a todas estas matérias.



Técnicas e Jogos Cooperativos para todas as Idades
Coleção Práticas Pedagógicas
Xesús R. Jares / pp.319
Edições ASA

"Não escapa a ninguém a importância que o jogo tem no desenvolvimento da personalidade, fundamentalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento humano (...)", frisa o autor no prefácio à terceira edição deste livro.



Socialização Escolar e Profissional dos Jovens
Projectos, estratégias e representações
Natália Alves / pp. 83
Coleção Cadernos SISIFO 1
Educa | Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

"A relação inversamente proporcional que se verifica entre a taxa de reprovação dos filhos e a qualificação académica dos progenitores, expressa a maior vulnerabilidade dos jovens provenientes das famílias detentoras de reduzidos capitais escolares ao insucesso escolar. Para este grupo de jovens, o insucesso apresenta-se ainda hoje como um obstáculo difícil de transpor." Um estudo sobre o insucesso escolar que resulta de um questionário aplicado a alunos do 9º e 12º anos de escolaridade de escolas das Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto e da cidade de Portalegre.



As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas
Florentino Sanz Fernández/ pp. 88
Coleção Cadernos SISIFO 1
Educa | Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

São os adultos maiores de 25 anos da Finlândia, Dinamarca e Suécia que mais participam em processos formativos, uma participação superior a 50%. O objectivo estabelecido na Estratégia de Lisboa para o ano de 2010, previa que essa participação da população adulta europeia (entre os 25 e 64 anos) alcançasse o valor medido de 15%. Em 2003, Portugal alcançava, segundo dados da OCDE, uma participação um pouco superior a 10%. Neste caderno publica-se a versão integral do texto que serviu de base à conferência proferida pelo autor num ciclo de conferências organizadas em 2004, em Lisboa, pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional.



A Regulação das Políticas Públicas
Espaços, dinâmicas e actores
João Barroso (Organização) / pp. 262
Coleção Ciências da Educação

Educa | Unidade de I & D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

A publicação destina-se a apresentar os resultados de uma investigação realizada pela equipa portuguesa do Projecto "Reguleducnetwork" que no caso de Portugal analisou as políticas públicas de educação e a sua regulamentação intermédia ao nível das Direcções Regionais de Educação e dos municípios. A interdependência entre escolas e a sua regulamentação interna. A equipa portuguesa foi coordenada por João Barroso e integrou os seguintes investigadores: Natércio Afonso, João Pinhal, Sofia Viseu, Luís Leandro Dinis e Bertá Macedo.



Para a Compreensão Histórica da Infância
Rogério Fernandes, Alberto Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho (Organização) / pp. 362
Campo de Letras

"Os cenários onde a infância desenha os seus percursos formativos contêm materiais, solicitam práticas, obedecem a representações que antecipam o futuro e que incorrem no perigo de se constituírem como práticas coloniais. Onde fica a criança? Os textos aqui presentes não abordam toda a gama de problemas. São um contributo para a compreensão histórica da infância." (Retirado do prefácio).



Dialogicidade e Representações Sociais
As dinâmicas da Mente
Ivana Marková / pp. 307
Editora Vozes

"A dialogicidade é uma condição *sine qua non* da condição humana, é esta capacidade que nos garante a permeabilidade necessária para a manutenção e recreação da vivência em sociedade." Uma obra de importância na área da Psicologia Social.



Introdução à Sociologia Política
Política e sociedade na modernidade tardia
Carlos Eduardo Sell / pp. 215
Editora Vozes



Adágio - Revista do Centro Dramático de Évora
Número 40/41 Outubro 2006 / pp. 163
Neste número é feita uma retrospectiva dos 30 anos de actividade do CENDREV. E uma revisitação ao dramaturgo Ibsen, autor do livro "Teatro de Protesto".

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 portugueses 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

PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

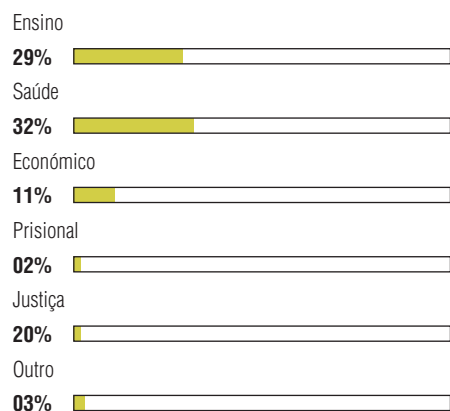
20%

Oferta: portes por envio à cobrança

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

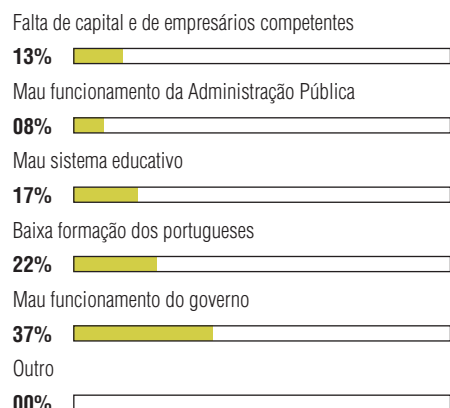
■ Inquérito online

Destes, qual é o PIOR sistema do Estado português?



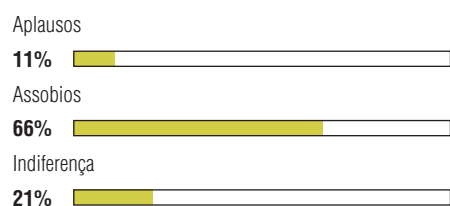
Total Respostas: 843

Destes, qual é o maior obstáculo ao desenvolvimento de Portugal?



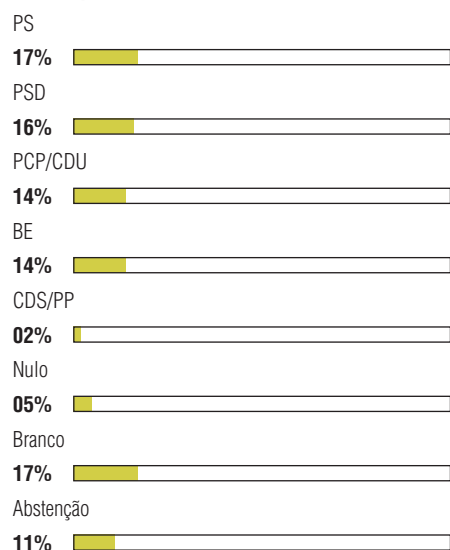
Total Respostas: 740

A ministra da Educação (do governo português) merece-lhe:



Total Respostas: 769

Se houvesse eleições em Março de 2007 para a AR em quem votaria?



Total Respostas: 760



DVD de alta definição, já?

Falta ao cinema em casa uma qualidade de imagem digna do seu nome. A chegada ao mercado dos ecrãs planos de grande formato de plasma ou de cristais líquidos (LCD) resolveu o problema do tamanho mas revelou os limites do DVD actual lançado em 1996. Os industriais preparam há vários anos a solução com o DVD de alta definição. E os primeiros leitores foram comercializados no fim do ano passado. Para já, não parece razoável ceder à tentação de uma imagem que enfim apanhe a mesma qualidade de som que os sistemas multicanais, Dolby ou DTS. Várias razões jogam a favor da paciência.

Em primeiro lugar a guerra dos formatos tornam a escolha, no mínimo, delicada. Blu-Ray ou HD-DVD? Adivinhasse uma luta sem quartel entre os grupos em presença, Sony e Toshiba, respectivamente. As lições do passado com a batalha entre o Betamax da Sony, o VHS da JVC e o V2000 da Philips, no fim dos anos 70, ficaram gravadas na memória dos consumidores, enquanto os fabricantes parecem sofrer de amnésia. A vitória de um dos campos não está na qualidade do produto, mas sim num jogo de marketing, de relações com os editores de filmes e da reacção do mercado. Hoje, ainda é cedo para se saber qual vai ser o vencedor da batalha. O investimento implica além do leitor os próprios DVD, incompatíveis entre si. A situação deve evoluir rapi-

damente. Vários cenários se perfilam. Um dos formatos pode, bem entendido, impor-se. Mas não é impossível que leitores mistos Blu-Ray/HD-DVD apareçam já este ano. Os coreanos da Samsung e LG estão a trabalhar nisso. Por fim, a passagem ao HD-DVD coloca um problema delicado que é o das videotecas já constituídas com os DVD normais. Será necessário, uma vez mais, comprar os títulos já comprados? Para além do custo da operação, hoje é impossível realizá-la. O número de filmes em HD disponíveis em França não chega aos cinquenta e entre nós penso que não há nenhum.

Neste contexto, os leitores de DVD que oferecem a possibilidade de melhorar a qualidade da imagem dos DVD clássicos graças à função dita de "upscaling" pode ser sedutora. Estes aparelhos, que se podem encontrar com um preço próximo dos 350 euros, aumentam artificialmente a definição da imagem. O resultado torna pouco perceptível a diferença com HD-DVD num formato menor ou igual às 42 polegadas, o que representa a grande maioria das vendas dos ecrãs planos feitas até hoje. De facto, a alta definição dirige-se sobretudo aos tamanhos muito grandes nos quais a imagem actual não é minimamente aceitável. Existem, pois, poucas razões válidas para nos convertermos, pelo menos para já. A situação deve clarificar-se durante este ano. Por isso, a hora é de paciência.

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto



IE/FN

Os últimos educadores da África selvagem

Os mais-velhos africanos que as guerras devastadoras, por último entre patrícios, expulsaram das aldeias do interior, onde durante séculos o povo produziu o essencial com o seu trabalho e sabedoria, olham a cidade que lhes deu abrigo e, sentindo-se nela como seres inúteis e dispensáveis, sem tempo nem espaço para refazerem a vida, “choram com os olhos secos”.

Outrora, apesar de não ter passado de um vislumbre a breve imagem da grande cidade que captaram quando contratados em trânsito para as fazendas dos colonos, o contraste entre uma adivinhada vida fácil que as pessoas ali aparentavam e a dureza da que estava reservada ao povo no mato, levava-os, mais tarde, no regresso à aldeia, a anunciar que havia outros mundos: “A cidade é boa: não vem cuco que se não transforme em andua.”

Era, sobretudo, um recado dirigido aos jovens, para infundir nos mais audazes a ideia de que nos grandes centros se adquiriam costumes e conhecimentos novos, dos quais o exemplo dos funantes e cantineiros brancos das redondezas não dava verdadeira representação, pois o modo como viviam não os diferenciava muito do povo. E assim alguns jovens, entusiasmados, não raro ainda meninos livres da idade em que seriam fatalmente apanhados para o contrato ou a tropa, ousaram partir para as cidades onde, servindo como criados, esperavam deixar de ser cucos para se tornarem anduas.

Depois, vieram as outras guerras que já não eram por causa dos colonos e a cidade mudou, mostrando-se afinal medonha, como os missionários falavam de uma tal Babilónia. Os mais-velhos que a tinham visto de passagem e os que ali aportaram pela primeira vez tiveram então saudades da aldeia e julgaram seu dever alertar os meninos da família e da vizinhança que às vezes lhes pediam para contar histórias antigas - mas sonhando ter muito dinheiro para satisfazer desejos de coisas impensáveis nas aldeias dos antepassados. E os avós contaram histórias exemplares que já tinham ouvido dos seus avós, agora porém terminando com um aviso: as pessoas não se podiam igualar às formigas e o dinheiro era uma invenção dos patrões para dominar quem vivesse nas cidades, mas que, no mato, não daria de comer a quem não cultivasse a terra e defendesse os rios e as florestas, dos quais o povo recolhia o necessário para sustentar as famílias e manter a paz entre as aldeias vizinhas, com as quais trocava as “novidades” e os excedentes da produção.

“O dinheiro não tem parentesco” – fixavam, lembrando que a sua procura dividia as pessoas e endurecia os corações.- “O salalé une-se à árvore e o filho de gente

une-se a outro igual.” Mas “o parentesco só fica bom quando se mistura com a amizade.”

As crianças escutavam respeitosamente, respondendo, a brincar, como ouviam amiúde da boca do pai ou da mãe, ambos empenhados nas lutas do trabalho mal remunerado, do biscate ou dos negócios de rua, porfiando conseguir o mínimo necessário para manter viva a família – responsabilidade em que elas também colaboravam, quando não frequentavam ou fugiam da escola: “É mesmo, avô. Dinheiro é como visita de ocasião: entra e sai logo.” Mas viam que muitos patrícios ficavam ricos e gordos de um dia para o outro, exibindo belos fatos e gravatas quando saíam de potentes carros para entrar em luxuosos restaurantes, e concluíam para si próprias que os ensinamentos dos mais-velhos (a quem os professores da escola chamavam bibliotecas do mato), não ajudariam, quando na cidade, o cuco a transformar-se em andua...

Contudo, não se deixavam iludir os mais-velhos. Sabiam que, fora do musseque, os meninos assaltavam casas e pessoas e que as meninas adolescentes, a quem chamavam “catorzinhas”, alugavam o corpo por algum dinheiro ou um vestido, não se importando de contrair doenças terríveis, como a tal “sida”, de que os antigos só na cidade tinham ouvido falar.

Remetidos, por força da idade e sem poderem mudar a vida, à sua toca no bairro-formigueiro onde todos os activos se movimentavam, como salalé, acarretando o que conseguiam granjear, para continuarem a viver no dia seguinte, atormentava-os verificar que já não eram as pessoas que dominavam as coisas e os acontecimentos, mas eram estes que dominavam as pessoas, pautando-lhes as necessidades, os movimentos e as ideias. “Amanhã será melhor” – contemporizavam os pais das crianças, ainda lembrados de terem aprendido que “quando o salalé subisse ao tecto, sossegado ficaria o coração.”

Então os mais-velhos franziam os sobrolhos, resistindo à vontade de dizer que o amanhã podia ser muito tarde para resolver o grande dilema do presente: “Uma cobra enrolou-se no muringue e tu queres beber água: se lá pões os beiços, a cobra morde-te; se a matas, o muringue parte-se.” Com todas as dúvidas e longe dos espíritos protectores que ficaram vagueando no mato, só lhes restava, pois, “chorar com os olhos secos”, já que “da fechadura do coração a chave era o seu dono.”

Leonel Cosme

Investigador, Porto

NOTA: Alguns dos provérbios citados, entre muitos reunidos por Óscar Ribas no seu livro “Misoso” – 1979, ainda podem ser ouvidos na cidade de Luanda.

MODA

Estudo britânico afirma que modelos de moda são tristes e solitárias

Champanhe, glamour, salários milionários e festas luxuosas: a vida das modelos é, apesar de tudo, triste e solitária, revela um estudo da Universidade de Londres publicado recentemente por altura da realização da Semana da Moda de Londres. Além disso, as modelos - que despertam a inveja de milhares de adolescentes que se forçam a fazer dietas rigorosas para ter silhuetas idênticas - “sofrem de uma baixíssima auto-estima”.

“Estes resultados não querem dizer que as modelos sofram de perturbações psicológicas, mas são, no entanto, elementos preocupantes e apontam para um problema sério”, explica Bjorn Meyer, um dos investigadores da universidade londrina. A Semana da Moda de Londres foi, talvez por isso, agitada pelo debate sobre a magreza extrema de algumas modelos, que os especialistas apontam como culpada pelo número cada vez maior de mulheres que sofrem de distúrbios alimentares.

Em frente ao museu de História Natural de Londres, onde foi montado um grande toldo para os desfiles, um pequeno grupo de manifestantes protestou pelo facto de Londres não ter seguido o exemplo de Madrid e Milão, que proibiram modelos magras demais nas suas passerelles.

O Conselho britânico da Moda (BFC, na sigla em inglês), organizador do evento londrino, limitou-se a insistir que o indispensável é que as modelos sejam “saudáveis”, sem definir o que entende por esse termo.

Fonte: AFP

■ Erva daninha

Alemanha reabre debate sobre ampliação do G-7 a países emergentes

A Alemanha reabriu recentemente o debate sobre a ampliação do grupo dos sete países mais industrializados do mundo (G7) às potências emergentes, como o Brasil e o México.

“Estamos no início de um processo de ampliação do G7 e do G8, porque há muitos temas que interessam a todos os países emergentes importantes, não apenas à China e à Índia, mas também à África do Sul, ao Brasil, ao México e à Austrália, para citar apenas alguns”, sublinhou este alto responsável.

Apesar de o processo ainda não ter sido iniciado formalmente, Steinbrück considera que dentro de três ou quatro anos existirá seguramente um G10 ou um G14, disse. “Na prática, já é quase assim”, admitiu. Steinbrück referiu, por exemplo, que “não faz sentido que a Rússia não seja um membro pleno do G7”, depois de o ministro russo das Finanças, Alexei Kudrin, ter declarado que o seu país deveria participar plenamente neste grupo restrito. “Mas há razões políticas que não permitem nossa participação”, disse Kudrin ao jornal alemão Die Welt. Na prática, a Rússia já pertence ao grupo dos oito países mais poderosos do mundo, que Vladimir Putin presidiu em 2006.

No ano passado, a chanceler alemã, Angela Merkel, manifestou-se contra a ampliação do G7 e do G8 às potências emergentes, alegando que algumas delas, como a China, não têm sistemas democráticos plenos. Esta discussão reflecte a importância cada vez maior que os países mais industrializados do mundo vêm dando aos emergentes, o que também afecta a estrutura do Fundo Monetário Internacional (FMI). A ideia de debater este tema serve para evitar que alguns países estejam “pouco representados”, como tem acontecido. Em Setembro do ano passado, numa reunião em Singapura, o FMI avançou no sentido de conferir maior representatividade a este conjunto de países emergentes, dando mais peso a quatro nações representadas neste organismo: México, China, Coreia do Sul e Turquia. Países como a Índia, o Brasil e a Argentina deverão ainda esperar pela segunda etapa, que irá definir, até ao final de 2008, os critérios para calcular o peso de cada um dos 184 Estados membros.

Fonte: AFP

Bolonha: (re)pensar a didáctica no Ensino Superior



ANA ALVIM

Em época morna de aulas por causa das férias de Inverno, roteiros de viagem é um dos assuntos preferidos nos almoços e cafezinhos de muitos professores. Entre os meus colegas, tornou-se ironia comum dizer “eu vou para Bolonha”, ou, então, “para Bolonha é que não!”.

Ultimamente, a palavra “Bolonha”, dita no meio universitário, tem estado vinculada a um mal-estar generalizado ou a uma sensação de “coisa ruim”, o que é até compreensível. “Bolonha” significa um processo de mudança radical em toda a estrutura e funcionamento do Ensino Superior. Isto, para grande parte das pessoas que estiveram ou estão envolvidas na adequação de cursos antigos e/ou na proposta de cursos novos, tem sido motivo de um sofrimento próprio das mudanças realmente significativas. A escassez de respostas e de modelos “prontos a vestir”, a briga dos professores por manter a brasa perto da própria sardinha, a falta de cultura de cooperação entre os pares, os equívocos e mal-entendidos sobre os documentos europeus, tudo isso e mais um pouco tirou o sono de muitos dos que estão ligados ao Ensino Superior.

Mas, se é verdade que Bolonha tem causado algum desgosto, também é verdade que nunca tivemos um pretexto tão plausível para (ou, “nunca fomos tão forçados a”) reflectir seriamente sobre os currículos, compartilhar com os colegas os erros e acertos de uma ou de várias disciplinas, compreender em conjunto o significado de “Unidade Curricular”, “ECTS”, “Competência”, etc., etc., etc. Tivemos a oportunidade de criar, inovar, inventar, enfim, de “fazer diferente”. Neste sentido, “Bolonha” também proporcionou um tipo de encontro entre professores (e até entre instituições!) que era desejado mas não era muito comum, pelo menos na minha vivência.

No Instituto Piaget de Almada, por exemplo, fui testemunha de uma experiência interessante. Passou-se no final de uma “daquelas” reuniões sobre Bolonha, quando havíamos passado horas a discutir cursos, programas, planos de transição e outras coisas do género. O interessante da experiência começa quando alguns professores levantaram a seguinte questão: “Temos nos debruçado tanto sobre as alterações de carácter mais burocrático ou organizacional, mas estamos muito preocupados com a forma como ensinamos os nossos alunos. A maioria de nós, mestres e doutores em várias áreas, nunca aprendeu a ensinar. Se quisermos realmente nos adequar a Bolonha, vamos ter que pensar seriamente sobre a nossa didáctica”. Assumir esta dificuldade, em público, despoletou um *brainstorming* no grupo sobre o que poderíamos fazer para melhorar as nossas práticas de ensino.

A partir daí, foram organizadas acções de formação internas, para as quais foram convidados a participar os docentes de todos os *campi* do Instituto, espalhados pelo país. No primeiro dia de formação, um prelector convidado ajudou-nos a reflectir sobre os impactos da implementação de Bolonha na prática do docente do Ensino Superior, e dinamizou o início de um processo de intercâmbio de boas (e más) ideias e de boas (e más) práticas de ensino. No segundo dia, outro prelector apresentou o PBL (Problem Based Learning), colocando-nos a discutir acaloradamente uns com os outros. Em pouco tempo, éramos um grupo animado a falar das dificuldades, das dúvidas, a contarmos uns aos outros o que fazemos de melhor e o que não conseguimos fazer lá assim tão bem, e a ouvir sugestões construtivas de colegas de áreas totalmente diferentes, num clima de extrema seriedade, bom humor e descontração.

De repente, Bolonha deixou de ser só piada ou só “coisa ruim”. Afinal, pelo menos neste caso, serviu de mote para fazer acontecer aquilo que tantos autores defendem na Educação, como a construção colectiva do conhecimento, a cooperação, a colegialidade não-artificial e a reflexão crítica sobre a prática. É claro que, como em tudo na vida, para dar frutos seria necessário transformar esta experiência inicial num processo contínuo e de gradativa solidificação. Se isto aconteceu ou não, conto numa outra vez.

Luzia Lima-Rodrigues

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



IE/FN

Nascido há cento e cinquenta anos em Vilar de Frades, concelho de Cuba, mesmo no coração do Alentejo, o autor de *Os Gatos* conheceu uma infância não muito feliz pelas dificuldades económicas vividas pelos pais. Foi empregado do comércio e conseguiu formar-se em Medicina na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa, mas pela vida boémia e de estúrdia que levou, Fialho de Almeida dedicou-se à literatura e sobretudo publicou desde cedo nos jornais da época crónicas sociais e de intervenção cultural que assim o impediram de exercer a medicina e merecer a hostilidade de muitos dos seus contemporâneos, como fala Raul Brandão nas Memórias, na altura da morte ocorrida em 16 de Fevereiro de 1911 ainda no dealbar da primeira República: “Morreu anteontem em Cuba o Fialho de Almeida. Diz-se por aí que se suicidou. Duvido. Sei que sofria do coração e que ultimamente vivia num sobressalto porque todos os dias recebia cartas anónimas com ameaças e insultos por causa dos artigos que escrevia para o Brasil. Queixava-se amargamente ‘desta republiqueta’”.

De facto, o autor de *O País das Uvas* teve uma vida complicada e cheia de altos e baixos e muitos eram aqueles que dizia que passou uma larga fase da vida a escrever “vinte e cinco cartas a vinte e cinco amigos a pedir vinte e cinco tostões emprestados”. Conheceu uma vida bem difícil e marcada por dificuldades, que só o deixou em sossego no casamento tardio com uma fidalga rica do Alentejo e então era vê-lo, registava depois Raul Brandão, “passar-se por Lisboa de corrente de oiro ao peito e uma esmeralda na gravata” para assim evidenciar os sinais claros de que a vida finalmente lhe sorria.

Por isso, a obra literária de Fialho se revela muito variada e dividida entre a ficção (*Conto*, *A Cidade do Vício* ou *O País das Uvas*) e as obras polémicas mais conhecidas (*Pasquinadas*, *Vida Irónica* ou os seis volumes de *Os Gatos*, 1889-1894), e pode dizer-se que roda a sua criação literária se lê e relê ainda hoje com o mesmo interesse e entusiasmo por ter sabido ser, na coragem como criticou a sociedade do seu tempo, um prosador de excelente qualidade. Mas talvez seja sina da nossa literatura (e mesmo da história da cultura portuguesa) esquecer os grandes escritores do passado, mesmo que mereçam ser lidos e apreciados pelo que de ‘moderno’ ou de ‘actual’ neles ressoa.



Fialho de Almeida nos 150 anos do seu nascimento (1857-2007)

Fialho de Almeida é um desses esquecidos, não por sê-lo realmente, mas tão-só porque não é fácil encontrar no mercado as suas obras em edições mais acessíveis. E, assim no correr dos anos, o seu nome e a sua obra foi ficando só como referência obrigatória na literatura das primeiras décadas do século passado, como escritor que foi da transição (cultural, social e política, sobretudo) do século XIX e XX, nos embates e conflitos ideológicos que as lutas e o advento da República desencadeou a diversos níveis da sociedade e cultura da época. Mas se um escritor é sempre do seu tempo, não podemos deixar de ter em conta (quando os sinais de clara modernidade ultrapassam as barreiras do tempo em que viveram e se projectam num futuro que há-de prolongar essa releitura e atenção bem merecida) que a obra de Fialho deve ser olhada e lida à luz de valores estéticos e literários que se reincarnam ou se reactualizam em perspectivas históricas diferentes só na aparência. E assim é verdade que *Os Gatos*, por exemplo; se podem ler com o mesmo prazer e deleite com que se apreciam as *Prosas Bárbaras* de Eça ou as *Farpas* de Ramalho. No instante de se celebrar os 150 anos do nascimento de Fialho de Almeida, e chamar a atenção para a importância que ainda merece a sua obra literária, lembremos estas palavras de Manuel da Fonseca, outro grande escritor alentejano que nasceu exactamente no ano da morte do autor de *Os Gatos* e sempre andou, na sua vida literária, bem perto e por dentro do seu confrade de Vilar de Frades: “Narrador admirável, fluente e lúcido, descobrindo de imediato o lado vulnerável do inimigo e de estocada pronta a trespassá-lo, malicioso no entremostrear de situações dúbias, brutal nas cenas de violência, aliciante no irisar da ironia, seco e amargo no desencanto, fugidio como guizalhada de risos nas pantomimas do burlesco, de imaginação veloz, voada de golpes de mágica, súbito no sarcasmo renitente, escancarado, as mais das vezes corrosivo, Fialho levou sempre ao extremo a agressividade a quantos lhe caíram sob a sua pena”.

Serafim Ferreira
Escritor e crítico literário

EDUCAÇÃO

Escolas alemãs vão ver gratuitamente “Uma Verdade Inconveniente”

O governo alemão anunciou recentemente que irá distribuir gratuitamente por cerca de seis mil escolas daquele país o DVD do filme documentário “Uma Verdade Inconveniente”, realizado por David Guggenheim, no qual o ex-vice-presidente dos Estados Unidos, Al Gore, denuncia os perigos do aquecimento global.

“O filme não exige nenhum conhecimento científico de fundo, o que o torna particularmente adequado para uma utilização na sala de aula”, explicou na sessão de apresentação do projecto de sensibilização ambiental destinado às escolas o ministro alemão do Am-

biente, Sigmar Gabriel. Este programa será co-financiado pelo ministério do Ambiente e por diversos parceiros, entre os quais cadeias e distribuidores de cinema. O filme deverá ser apresentado aos professores no contexto das “tardes de formação”, organizadas no dia 18 deste mês em milhares de escolas de 26 cidades alemãs. A chanceler deste país, Angela Merkel, já afirmou por diversas vezes que a luta contra o aquecimento climático do planeta é um objectivo prioritário no quadro da dupla presidência alemã do G8 e da União Europeia.

RC/ Fonte: AFP

■ Em voz alta

Conselho da Europa acusa Portugal de discriminação contra as minorias

De acordo com um relatório do Conselho da Europa tornado público recentemente, os cidadãos de etnia cigana continuam a ser alvo de discriminação e de exclusão social em Portugal, país que é também acusado de manter atitudes racistas face às minorias.

O documento, elaborado pela Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, na sigla original), sublinha que apesar dos progressos obtidos pelo nosso país após o último relatório sobre este tema, conduzido em 2002, a comunidade cigana continua a enfrentar dificuldades a nível de integração social e com a justiça e as forças da ordem, "pouco sensibilizadas para o problema do racismo".

Os relatores da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância denunciaram alegados "investidas arbitrárias da polícia" visando acampamentos ciganos e comportamentos agressivos contra vendedores ambulantes, que habitualmente evitam apresentar queixa contra as autoridades por receio de represálias.

As discriminações em matéria de emprego, habitação e saúde "afectam mais particularmente os ciganos e os negros", refere o relatório, que assinala uma persistência de preconceitos racistas, "por vezes veiculados pelos próprios meios de comunicação social", contra os emigrantes, judeus e outras minorias.

A agência do Conselho da Europa deseja que as autoridades portuguesas trabalhem no sentido de "uma maior sensibilização do grande público para os benefícios de uma sociedade multicultural" e pede, para esse efeito, novas medidas "para pôr fim aos comportamentos repreensíveis das forças da ordem contra grupos minoritários", encorajando Portugal a adoptar uma estratégia nacional para melhorar a situação social da comunidade cigana.

Entre os progressos conseguidos por Portugal após o último relatório, conduzido em Novembro de 2002, a ECRI menciona o aumento do orçamento destinado ao Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias, que foi reestruturado e reforçado, uma melhor qualidade do serviço prestado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e um conjunto de medidas visando a inclusão social dos cidadãos de etnia cigana.

Fonte: AFP



IE/FN

CiberLeitura III

«(...) a leitura é, e será, uma forma de emancipação do homem.»

Leonor Cadório, O Gosto pela Leitura (2001)

Contrariamente à linguagem oral, que evoluiu por sucessivas gerações de modo natural, a leitura é uma forma particular da língua que não é adquirida espontaneamente, logo, tem que ser ensinada. Nesse processo, recai sobre a escola uma grande responsabilidade.

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e lento o qual requer motivação, esforço e prática de ambas as partes: de quem aprende e de quem ensina. Tal aprendizagem não se restringe aos primeiros anos de escolaridade; começa antes da entrada na escola e prolonga-se por toda a vida. No entanto, a fase inicial (aprendizagem informal, antes da entrada na escola, e aprendizagem formal, já em idade escolar) é de extrema importância, pois dela dependem muitos dos hábitos e das atitudes do leitor.

Em idade pré-escolar, dever-se-ão desenvolver com a criança actividades que a conduzam a i) compreender a finalidade da leitura, contactando com material escrito e reconhecendo-lhe diferentes funções; ii) dominar os princípios da estrutura e da organização gráfica da escrita, percebendo que se escreve e lê de cima para baixo e da esquerda para a direita (na cultura ocidental, pelo menos) e que a escrita se organiza em unidades gráficas detentoras de um código a decifrar, e iii) desenvolver competências de leitura, conhecendo rimas e aliterações, as quais desenvolvem competências fonológicas facilitadoras da aprendizagem da leitura. Estes são pré-requisitos essenciais para o sucesso da aprendizagem da leitura. O contacto com o livro, também o é, incontestavelmente, mas não esqueçamos outros suportes de leitura. Na sociedade contemporânea, o computador é um objecto extremamente próximo do quotidiano infantil. «As crianças de hoje crescem no seio da cultura do computador (...)» (Turkle, 1997) e lidam com ele como um objecto no limiar do vivo, dadas as suas características reactivas e interactivas. A aprendizagem da leitura utilizando também o computador é, portanto, uma das possibilidades que importa estimular.

Após a aprendizagem do código escrito, é necessário que o aluno evolua para uma leitura

progressivamente mais fluente e com mais sentido(s), já que se torna muito difícil, ou mesmo impossível, extrair significado de um texto sem se ler fluentemente. Para Inês Sim-Sim & Ferraz (1997), a fluência resulta da combinação entre decifração precisa e eficácia na extração de significado. Um leitor fluente não só descodifica e compreende simultaneamente, como despende menos esforço e tempo na leitura. A fluência consegue-se treinando os mecanismos de automatização, ou seja, as rotinas e os sistemas mentais necessários no processamento da informação.

Uma vez adquirida a competência da leitura é urgente ler. Ler incessantemente, pois só a prática da leitura poderá incrementar o gosto por essa actividade e poderá, também, tornar cada vez mais fácil a compreensão dos textos. Com a aprendizagem e prática da leitura, há 3 consequências certas: i) desenvolvimento da linguagem – «(...) as palavras de frequência moderada e as palavras raras aparecem muito mais vezes na linguagem escrita do que na linguagem falada» (José Morais, 1997); ii) aperfeiçoamento dos instrumentos e hábitos de estudo, assim como nos processos de organização da informação e, em contexto educativo, iii) domínio de uma competência transversal ao currículo. John Potts (1979) é muito claro a este respeito: «Sendo a leitura um instrumento básico e necessário a quem quiser obter êxito no ensino formal, a falta de capacidade para usar a leitura com eficiência aumenta as possibilidades de um estudo defeituoso na maioria das disciplinas do programa.»

Tanto em leituras escolares/ profissionais como em leituras por prazer (interessantes temas para futuras abordagens), e independentemente do suporte de leitura, texto e leitor são elementos essenciais. Ambos interagem num círculo positivamente viciante que favorece o conhecimento, a autonomia e que tornará o leitor um indivíduo mais crítico. Assim, terá melhor auto-conhecimento, conhecimento dos outros e do mundo que o rodeia, permitindo-lhe inquietação, mas também libertação, pelo poder que tem de pensar individualmente.

Notas finais de Ciberleituras, na próxima Parte IV.

Betina Astride

Escola EB 1 de Ciborro

betina_a@hotmail.com

Afonso Sardinha o Velho senhor paulistano

É Preciso Recontar A História De São Paulo E De Araçariquama, Porque No Sertão Paulista Aconteceu O Brasil.

Durante quatro séculos ele foi considerado *um simples analfabeto, que assinava com uma cruz de 3 hastes*, e raros pesquisadores perceberam a sua importância na História política, econômica e militar [ou bandeirística], que fazia do Oeste paulista o berço de uma nova Comunidade nacional: o Brasil.

É muito difícil falar do Brasil sem falar da *expansão jesuítica* para o sul da Capitania de S. Vicente a partir do oeste da Villa Piratininga, por isso, também é difícil não reconhecer em *Afonso Sardinha – o Velho*, um dos principais pilares da política paulistana e vicentina [vereador e almotacel], da economia [dono de fazendas, imóveis, minas, e do primeiro trapiche de cana d’açúcar da Villa] e da atividade militar [financiou e participou de entradas contra os kari-yos guaranis do sertão do Piabiyu, e foi eleito, pela Vereança, Capitão das Gentes de São Paulo].

Entre os anos 1572 e 1610 (ele morre em 1616), *Afonso Sardinha – o Velho* só não está no Poder quando assume trabalhos mercantis e siderúrgicos, além das suas negociatas com os corsários ingleses, e é ele um dos principais financiadores de instituições e construções católicas, assim como da expansão da Companhia de Jesus. Nos seus trabalhos foi quase sempre acompanhado pelo filho mameluco *Afonso Sardinha – o Moço*, mais um ‘cabo’ de ordens do que um filho, pois, antes de morrer em 1604 numa operação para-militar no sertão, já representava *o Velho* até na compra de minas descobertas nos leilões oficiais, porque a Coroa lusa havia ‘terceirizado’ esse trabalho.

Um dos erros mais evidentes dos pesquisadores é a confusão que geraram em torno da posse das minas de ferro e ouro, principalmente as de Jaraguá, Byraçoiaba [Araçoiaba da Serra] e Byturuna [Vuturuna, núcleo histórico de Araçariquama]. Como foi feita a confusão? Muitos atribuíram ao mameluco *o Moço* parte das operações siderúrgicas; não levaram em conta que só *o Velho* poderia ter trazido da Europa os conhecimentos de mineração que veio a repassar, de Guarulhos [Guarulhos] a Byturuna, e que só *o Velho* possuía “catedais” para comprar terrenos, armas, escravos e minas, tendo sido, inclusive, um dos primeiros compradores de negros de Angola... Foi por isso que alguns pesquisadores menos atentos

ao conteúdo histórico dos documentos existentes, deram *o Velho* como analfabeto e *o Moço* como comprador/fundador das minas de Byturuna e Biraçoiaba.

A leitura do “Registo de minas de quelemente alvares”, *desconsiderando-se os erros do escrivão, responde à incompetência desses pesquisadores: “Aos dezasseis dias do mes de dezembro do ano de mil e seissentos e seis anos nesta vila de S. Paulo capitania de S. V.te [...] apareceu clemente alvares morador nesta vila pr ele foi dito aos ditos ofisiais e declarado de como vinha manifestar sertas minas que tinha descoberto [...] jaraguá, [...] jaraguamirim [...], e no sertão de sayda do nosso mato no campo do caminho de ybituruna [...]”*. Eis parte da ata do “Anno de 1606” da Câmara de São Paulo tendo Domingos Rodrigues como Juiz [in Atas da Câmara, Vol. 2].



Mina De Araçariquama

Clemente Álvares acompanhou *os Sardinha, pai e mameluco*, em várias empreitadas mercantis e para-militares, assim como as do capitão-mor Belchior Dias Carneiro, e qualquer relato dele diante da Vereança que não correspondesse à verdade teria tido a oposição imediata do poderoso *Afonso Sardinha – o Velho*. Com relação à Mina do Byturuna [Vuturuna], núcleo formador da vila de Araçariquama nos tempos áureos da região parnaibana dos Pompeu de Almeida, foi *o Velho* quem ordenou a ‘fábrica’ da Capela de Sta Bárbara, inaugurada por ele mesmo em 4 de Dezembro de 1605 – e, assim, no âmbito da História Colonial Luso-Católica, *Afonso Sardinha – o Velho* é o fundador desse núcleo e deve ser respeitado à luz dos documentos.

O “Analfabeto” Afonso

É comum entre os pesquisadores, particularmente os acadêmicos naftalinados, registrarem somente o que interessa às suas teses e não ao conjunto da Comunidade nacional no que à História diz respeito. O caso de terem considerado *Afonso Sardinha – o Velho* como analfabeto, sob o argumento de que ele assinava as atas da Vereança com uma cruz de 3 hastes, mostra como é possível sujar a história de uma pessoa cuja importância não se quer mostrar. Na verdade, *o Velho* assinava as atas com o sinal que era a *cruz de 3 hastes* (aliás, uma projeção tosca da *menorah*), mas, quando ele era a autoridade única, como nos casos em que foi almotacel [juiz de pesos e medidas], ele assinava o nome colocando entre o nome Afonso e o sobrenome *Sardinha* a mesma *cruz de 3 hastes*. O que se passou nestes últimos quatro séculos? Com a pressa de darem “um fora” no temível e sanguinário (que o foi, sim) e todo-poderoso *Afonso Sardinha – o Velho*, os pesquisadores (não me atrevo a dizer “historiadores”) esqueceram (!) de ler, com a lente da Sabedoria, as velhas atas quinhentistas da Vereança paulistana.

Este é um breve reparo entre os muitos que devem ser feitos na História do Brasil a partir do contexto luso-brasileiro.

João Barcellos

Escritor e Jornalista Cultural. Autor de “Piabiyu”, “Brasil, 500 Anos”, “Morgado de Matheus”, “Ato Cultural”, entre outros livros.

joao-barcellos@terra.com.br

■ Da criança

SÃO VALENTIM

Uma breve análise do dia do amor

É dia de emoções, de troca de emoções. É um dia para, observando os adultos, aceitar a forma como se amam. Essa observação, permite o que chamaríamos uma imitação à vida. A imitação que ensina a crescer, a amar, a respeitar, a dar uma hierarquia aos sentimentos. Hierarquia que passa pelo amor entre os adultos e é repetida pelos mais novos, à sua maneira. Como brincadeira, como ensaio de se “agarrar” um ao outro. Como forma de matar a orfandade em que a vida às vezes nos deixa.

O São Valentim prega-nos brincadeiras. Os pequenotes observam como os mais velhos procuram ultrapassar as tristezas com que a vida, por vezes, os brinda.

Ao longo do ano, existem festas e comemorações, algumas são festas que nem todos podem partilhar em igualdade de poder. Na festa do amor não é assim. Todos

lhe podem ter acesso em igualdade de circunstâncias. O dia do amor desperta uma confiança mútua entre as pessoas com menos recursos. Uma reciprocidade baseada no princípio de que hoje é para ti e amanhã é para mim. Os sentimentos, que no Século III foi permitido exprimir à maior parte da população carente de troca de emoções, transformam-se hoje numa forma de comércio, onde, por vezes, pesa mais a moda do que a fidelidade e a troca de emoções. E de tal modo é assim, que muitos dos mais novos apenas se limitam a imitar, fazendo da festa de Valentim um celebrar sem saber porquê.

Raúl Iturra

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE/CEAS)

Amnistia Internacional

■ Quotidiano

Educação e trabalho ou quando a racionalidade se torna inerte



IE/FN

Irene Lisboa

Irene Lisboa (1892-1958) nasceu em Arruda dos Vinhos, e faleceu em Lisboa. Estudou na Escola Normal Primária de Lisboa e fez estudos na Suíça, França e Bélgica, tendo contactado com Piaget. Em 1926, publicou o livro de contos, "13 Contarelos" e dois livros de poesia. Sob os pseudónimos "Manuel Soares" e "João Falco", é autora de uma obra entre a ficção autobiográfica, a crónica, o conto, a poesia, a pedagogia e a crítica literária. Este aspecto do recurso que teve de fazer a pseudónimos deve-se à censura e à repressão sobre as mulheres, muito patentes no Portugal do seu tempo. Foi professora primária e pedagoga e colaboradora da revista Seara Nova. A Seara Nova foi um movimento cultural e cívico a que pertenceram Raul Brandão, Aquilino Ribeiro, Câmara Reis, Jaime Cortesão, Augusto Casimiro e Raul Proença. Foi este que trouxe António Sérgio para a "Seara". Sérgio desenvolveu uma notável acção pedagógica e cultural, continuada nas obras de Castelo Branco Chaves e Agostinho da Silva. Colaboraram na Seara Nova pessoas como Augusto Casimiro, Rogério Fernandes, Augusto Abelaira, Teixeira Gomes, Afonso Duarte, Hernâni Cidade, Joaquim de Carvalho, João de Barros, Manuel Mendes, José Rodrigues Miguéis, José Bacelar, Álvaro Salema, Lobo Vilela, Santana Dionísio, José Gomes Ferreira, Casais Monteiro, Mário Dionísio e Jorge de Sena. Irene Lisboa exerceu a profissão na capital até que, juntamente com a sua colega e amiga Ilda Moreira, passou a reger classes de ensino infantil criadas nas escolas oficiais do grau de que eram titular. O valor seu trabalho foi reconhecido. As suas classes infantis são visitadas por estudantes e professores da Escola Normal, passando a ser locais de estágio de que ela era responsável. Exerceu funções na Inspeção do Ensino até dela ser arredada (com a "alternativa" de aceitar um lugar na Escola do Magistério Primário de Braga). Reforma-se, sobrando-lhe a intervenção cívica. É dos mais interessantes "casos" de pedagogos portugueses, pois não tinha apenas formação teórica, tendo exercido por muito tempo. Falece em 1958, deixando uma enorme obra que constitui tema de estudo e reflexão para os professores actuais.

Carlos Mota

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

"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara".

A alusão a esta epígrafe, cunhada por Saramago na abertura do seu Ensaio sobre a Cegueira, pode ser relacionada a determinadas abordagens sobre a temática educação e trabalho. Mais ainda, quando se considera as palavras de Netrovski a respeito da obra: "Não se trata só de reparar no significado das coisas, mas também de proceder à reparação do que foi perdido, ou mutilado". Entendamo-nos.

Diversas focagens acerca da relação educação e trabalho têm olhado os fenómenos desse campo, mas não os têm visto, e quando os vêem, não reparam, tornando, assim, a racionalidade prisioneira da inércia, quando, na verdade, esta, analiticamente, à maneira dialéctica, é, de *per si*, um permanente movimento-devir de auto-superação. Várias são as cegueiras dessas focagens, e aqui cito apenas duas.

A primeira concerne à própria noção de trabalho. Em geral, este tem sido referido como um fenómeno uno, entendido como emprego, assalariamento, subordinado à lógica do sistema produtor de mercadorias. Ele, no entanto, é mais do que isto. É um fenómeno de dupla dimensão: De uma parte, é dispêndio de força física e intelectual, regido por uma determinada relação salarial; de outra, tem-se a sua dimensão genérica, momento de (re)encontro com a natureza, como elemento essencial no universo da sociabilidade humana. Não é à-toa que, em sua sociologia da vida quotidiana, Agnes Heller, ao realçar que o trabalho tem que ser apreendido como execução de um trabalho que é parte do dia-a-dia e como actividade de trabalho, no sentido de objectivação directamente genérica, não é à-toa, dizia, que, em língua inglesa, ela utiliza as palavras "work" e "labour". A primeira é empregue para nomear a dimensão genérico-social que transcende a vida quotidiana, gerando valores de uso; a segunda expressa a execução de actividades diárias, que, sob o assalariamento, assumem uma forma estranhada, fetichizada, alienada. Importa, portanto, tendo em conta a dimensão genérica, sublinhar, com tintas lukacsianas, que a essência ontológica do trabalho tem um carácter intermediário. Trata-se de uma inter-relação entre o ser humano (sociedade) e a natureza, seja inorgânica ou orgânica, inter-relação que distingue a passagem, na pessoa que trabalha, do ser meramente biológico àquele tornado social. Assim, o trabalho pode ser considerado como protoforma do ser social. O fato de,

no trabalho, se realizar uma posição teleológica configura-o como uma experiência elementar da vida quotidiana. Quer dizer, a gênese do ser social, sua separação frente à sua própria base originária, e também o seu vir-a-ser, estão fundadas no trabalho, isto é, na contínua realização de posições teleológicas.

A segunda cegueira refere-se à *démarche* "teórico-empírica". Ou seja, determinadas abordagens têm sido desenvolvidas sem romper o véu das retóricas impressionistas em torno da relação educação e trabalho. Outras, por vezes, perdem-se num abstracionismo micro (sem sustentação empírica), descurando dos encadeamentos que tornam os objectos partes de totalidades complexas. No primeiro caso, tem-se o êxtase perante o mundo da pseudo-concreticidade, não se considerando que "a coisa em si" não se manifesta imediatamente ao ser humano e que, para a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. No segundo caso, nota-se um desprezo à história, como processo, em função da primazia atribuída a incursões que, atadas à mera abstracção, não captam a labuta dos sujeitos em seus contextos.

Portanto, como visto, perante a relação educação e trabalho, a racionalidade se tem tornado inerte. Poder-se-ia invocar outros argumentos neste sentido, mas, convenhamos, seria repisar o já dito, pois alguns são mais velhos do que a Sé de Braga. Além do mais, para as pessoas de mente versada nos jogos do espírito, fica sempre subentendido que as teses são propostas *cun grano salis*.

Ivonaldo Leite

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil
ivonaldo_leite@yahoo.com.br



CORPOREIDADE O corpo como sujeito

IE/FN

Ultimamente, as questões referentes ao corpo tornaram-se alvo de preocupações e debates. Torna-se cada vez mais presente a necessidade de observação do corpo numa nova perspectiva, ou seja, apoiada em uma abordagem que requer uma amplitude de conhecimentos e possibilita o entendimento da complexidade humana e do significado da palavra corpo num sentido mais amplo. Superando, por conseguinte, a visão massificada imposta pelos veículos de comunicação que normalmente enfatiza o corpo atlético, sardo, competitivo, malhado, que na maioria das vezes, resume-se a um corpo objeto. A característica central desse corpo é a busca desenfreada pela estética, pelo status, pelos modismos e que acaba levando pessoas a se violentarem fisicamente e, principalmente, psicologicamente.

A cada dia novas pesquisas revelam a importância de estudos que abordem a corporeidade no contexto histórico atual. Verifica-se no dicionário que corporeidade compreende a essência ou a natureza dos corpos. Os manuais nos fornecem o domínio científico e a etimologia nos diz que corporeidade é derivada do corpo, isto é, o organismo humano, visto, de forma equivocada, como oposto à alma.

A corporeidade, enfim, é relativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmo tempo, situa o homem como um ser no mundo. É uma totalidade integrada cujas ações existem sempre em função do conjunto. Esta visão provoca um movimento de reação contra a ideia do corpo objeto, da cultura narcisista que alimenta o individualismo.

Educar para a corporeidade significa educar as pessoas para que deixem emergir o corpo sujeito, o corpo vivido fundamentado na auto-aceitação e no auto-conhecimento, cuja sustentação encontra-se na solidariedade coletiva. As escolas, os professores, de modo geral, e não somente os que ministram aulas de Educação Física, podem ser importantes aliados nessa luta de conscientização.

Os alunos precisam deixar de ser um espectador no processo de ensino-aprendizagem e se transformarem em sujeitos do seu saber. O corpo tem que ser compreendido dentro de uma concepção que entende as relações do ser humano com o mundo. É fundamental educar corporalmente as pessoas, considerando que o corpo está pre-

sente na cultura, na natureza, nas tradições. Quando pensamos numa reeducação corporal, entendemos ser necessária uma educação que considere também os corpos em movimento. Corpos que correm, que saltam, que dançam, que refletem, que choram, que riem, que se expressam, dialoguem e interajam com outros corpos, também, em movimento. Corpos sujeitos em busca de novos caminhos, rumos, possibilidades e parcerias.

É preciso criar espaços nas escolas para interpretações e domínio da linguagem corporal. Uma educação amparada na dinâmica prazerosa e que possibilita a criação de um espaço de vivências carregado de significados, onde a plasticidade do corpo se manifesta e rompe de vez com o dualismo corpo/mente

A educação que almejamos deve fornecer aos alunos o auto-conhecimento, a autonomia, a compreensão de si mesmo e de seu mundo, o prazer, o contato com o lúdico, com a arte, a dança, o esporte, o teatro, a poesia, os contos, as pessoas, a natureza e os animais. Uma educação que desenvolva a consciência crítica, favorecendo e incentivando o aluno a manifestar suas ideias por meio de um agir pedagógico coerente, e a partir daí, o aluno expressa sua corporeidade, favorecendo ao mesmo tempo, acoplamentos estruturais nessa relação bio-psico-energética

O corpo como sujeito no mundo é criativo e se humaniza a partir de sua existência. A corporeidade se manifesta nas formas preenchendo espaço e determinando um significado. São movimentos ondulantes e corpos cheios de signos. As vivências corporais fazem a história e alteram o rumo da humanidade. Somos corpos fazedores e transformadores de um mundo, corpos vivos, num tempo e num espaço experimentando todas as possibilidades emergentes e que nos pertencem por direito.

José Milton de Lima

Professor do Departamento de Educação, Chefe de Departamento da Faculdade de Educação Física, docente da Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - S.P. Brasil

Márcia Regina Canhoto de Lima

Professora do Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - S.P. Brasil e UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista - Presidente Prudente- S.P.

Jennifer López premiada pela Amnistia Internacional em Berlim

A actriz e cantora americana Jennifer López recebeu, em Fevereiro, um prémio atribuído pela Amnistia Internacional (AI). O prémio foi-lhe atribuído na véspera de apresentar o seu novo filme "Bordertown" [cidade fronteira], que denuncia o assassinato de centenas de mulheres no México.

O prémio "Artists for Amnesty Award" da secção dos Estados Unidos da AI foi-lhe outorgado pelo seu compromisso em participar na campanha mundial contra a violência sobre as mulheres, explicaram os membros da Amnistia.

Na década de 90, centenas de mulheres foram assassinadas na cidade fronteira de Juárez, uma cidade onde todos os anos milhares de mexicanos e mexicanas procuram trabalho de «maquiladoras» e, posteriormente, cruzam a fronteira com os Estados Unidos.

"Bordertown" conta a história de uma dessas humildes trabalhadoras da «maquila mexicana».⁽¹⁾

O filme foi apresentado no Festival Internacional de Berlim. Este festival "foi sempre e continuará a ser um certame muito politizado" disse o director do evento, Dieter Kosslick. "Por isso ele-

gemos para concurso o filme 'Bordertown', para que se dê a conhecer, uma vez por todas, esse escândalo", declarou Kosslick.

As autoridades competentes adiaram, durante anos, as investigações sobre os assassinatos. Numerosos crimes continuam por esclarecer, lembrou a Amnistia Internacional num comunicado.

Paulo Serralheiro

1) «maquila mexicana»: as multinacionais transferem para países pobres, e sem direitos laborais, a parte da produção que não exige trabalho qualifica-

do. A «maquila mexicana» [alargada progressivamente a países pobres da América Latina] é o nome dado a este fenómeno, praticado por multinacionais americanas há mais de 30 anos, sobretudo junto à fronteira americana. Os administradores destas empresas, possuidores de uma ganância bárbara, são motivados pela oportunidade de aproveitar o trabalho quase escravo de milhares de operárias, muitas delas crianças e adolescentes, que para além de salários ínfimos, e horários de escravo, trabalham em condições deploráveis de toxicidade e salubridade. Estas empresas beneficiam ainda da possibilidade de laborar sem preocupações ambientais, de segurança, saúde pública ou fiscais, transformando seres humanos em animais de produção intensiva.



Obesidade: o novo flagelo social

IE/FN

Nas últimas décadas a obesidade tem adquirido proporções epidémicas em todos os grupos etários. Definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma doença crónica, a sua distribuição e prevalência parece estar associada com o nível sócio-económico e cultural das populações, bem como com estilos de vida sedentários e hábitos alimentares incorrectos. Esta tornou-se um factor de risco de morbidade e mortalidade muito importante. Se analisarmos o nosso estilo de vida, com a tecnologia que hoje qualquer um tem à sua disposição, cada vez se realiza menos esforço para levar a cabo as mesmas tarefas diárias, que no passado exigiam um grande dispêndio energético. A juntar a estas alterações, não podemos ignorar as mudanças dos hábitos alimentares, pois cada vez mais as refeições são hipercalóricas, o *fast food* invade as ementas das refeições de todos nós. Estas modificações do estilo de

vida expuseram o homem ao aumento de incidência das chamadas doenças hipocinéticas, provocadas pela ausência de exercício físico. Nestas estão incluídas a obesidade, diabetes, hiperlipidemia, hipertensão, problemas de coluna crónicos, ansiedade, stress, depressão entre outras. O peso excessivo também é a causa de problemas psicológicos, inconveniências dos mais diversos tipos, frustrações e infelicidade. Sem dúvida alguma, o melhor tratamento para a obesidade é a prática habitual de actividade física e a alteração dos hábitos alimentares, evitando consumir alimentos ricos em gorduras e açúcares.

A obesidade, sendo uma doença cada vez mais emergente em todo o mundo, carece de uma atenção especial, principalmente nas crianças e jovens. Segundo Whitaker e col., uma criança obesa será provavelmente um adulto obeso. Nos EUA, a prevalência da obesidade duplicou nos últimos 20 anos; es-

tima-se assim, que a obesidade e demais doenças associadas matam 300 mil pessoas/ano. Na Europa, apesar de números mais “leves”, a tendência apresenta-se a mesma.

A *International Obesity TaskForce* refere que o aumento da prevalência da obesidade, em crianças e adolescentes, tem sofrido uma aceleração nos últimos anos. De acordo com a OMS, o incremento anual desta prevalência, na Europa, durante a década de 70, foi de 0,2% passando para 0,6% na década de 80 e de 0,8% nos anos 90, atingindo actualmente cerca de 2%. Se a prevalência da obesidade continuar a aumentar na mesma proporção que na década de 90, a OMS estima que cerca de 150 milhões de adultos europeus sejam obesos em 2010.

Em relação à União Europeia, 14 milhões de crianças, em idade escolar, têm excesso de peso, sendo 3 milhões obesos; o número de crianças com ex-

cesso de peso, na União Europeia, está a aumentar a um ritmo de 400 mil por ano, das quais 85 mil são obesos. Em Portugal também se tem assistido a um aumento da prevalência de jovens obesos. Estudos revelam que países como Portugal, Grécia, Itália e Espanha aparecem no topo da lista dos países com aumento da prevalência de excesso de peso em crianças e adolescentes. Este cenário dá que pensar, pois revela-nos as proporções gigantescas que este flagelo social está a atingir, sendo necessário adoptar medidas que visem a sua regressão.

Mudar de estilo de vida é, de facto, uma expressão cheia de sentido. Contudo, para a maioria da população é de difícil concretização.

Carla Moreira

Professora

carla_m_moreira@sapo.pt

Sobre a leitura

Ler é crescer. Mas ler implica atenção, trabalho, capacidade de descoberta e discernimento. Numa sociedade em que tudo se recebe, é inevitável que o chamado prazer da leitura não tenha grande significado para as novas gerações. A leitura é um processo dialéctico, obriga o leitor a interagir com a história, as personagens, os raciocínios e as ideias, numa atitude crítica e activa. Ler é também vivenciar, experimentar, “viajar” por outras formas de ser, de pensar, confrontando o leitor com personalidades diversas, pondo em causa ideias feitas e preconceitos, gostos e referências. Mas ler é igualmente recusa, coragem de desistir a meio quando

o livro não agrada e, nesse contexto, limar o seu gosto e opções, compreender a subtil diferença entre não gostar e não prestar. O leitor cresce aprendendo que nem sempre o que lhe dá prazer imediato é bom e o que o aborrece não tem qualidade. Como escrevia Júlio Verne sobre o modo de ser dos britânicos, aquilo que custa é, na maior parte dos casos, bom para nós. Na sequência desta análise que nos parece positiva para todo o jovem em crescimento, o leitor deverá estar avisado do que significa realmente gosto e prazer de forma a dar oportunidade ao livro, à história, ao enredo e à mensagem; por vezes o interesse e a empatia não

surgem logo no início, pelo que desistir é um acto de responsabilidade e conhecimento, próprio do leitor maduro e crescido.

Ler é viver, pelo que os livros são como percursos propiciadores de novos desafios e pondo constantemente à prova a perspicácia do leitor. O jovem que aprende a LER é aquele que além de juntar letras, palavras, frases e ideias, cresce à medida que desvenda os mistérios maravilhosos da leitura, qual gruta de Ali-Babá.

Não sei se o plano de leitura do Ministério da Educação a aplicar nas escolas, tem presente a enormidade da tarefa e as implicações estruturais con-

sequentes ao nível da família, do ritmo dos dias, dos horários, dos interesses económicos, a maior parte deles incompatíveis com tudo o que signifique tempo para reflectir. Duvido que o neoliberalismo vigente se relacione bem com cidadãos inteligentes, críticos e leitores. Mas espero que a leitura não se transforme, num futuro próximo, numa excentricidade vista simultaneamente com desdém e comiseração pelos grandes senhores deste mundo dominado pelo dinheiro e pela especulação financeira.

Paulo Frederico Ferreira Gonçalves

Escola Básica 2/3 Dr. Nuno Simões, Famalicão

O futuro da escola? A escola do futuro?

Uma nova realidade do panorama educativo: os sistemas domésticos de educação

Dois milhões de crianças nos Estados Unidos não frequentam escolas. São educadas pelos próprios pais, em suas casas. Há meia dúzia de anos, este número pouco ultrapassava o meio milhão. Se quisermos ter uma ideia global do que se passa nesse país, é possível dizer que, actualmente, uma em cada 25 crianças está fora da escola, por decisão dos próprios pais, que assumem a responsabilidade de as educar e instruir nas suas próprias casas

Enquanto alguns Estados exigem que essas crianças realizem um teste oficial, outros exigem apenas que os pais passem essa informação ao Governo. Há ainda o caso do estado do Texas, onde nada é exigido, nem mesmo uma comunicação dos pais à administração educativa.

Só nos Estados Unidos, o mercado de material educacional dirigido especialmente aos pais que ensinam os seus filhos em casa, soma, hoje, uma verba que ronda os 850 milhões de dólares por ano. A esmagadora maioria das universidades americanas têm hoje programas específicos para lidar com estudantes oriundos de sistemas domésticos de educação.

Para resolver o problema do isolamento das crianças, que aprendem nas suas próprias casas, tem surgido um conjunto de novas instituições de apoio e de sociabilização. Os pais têm à disposição laboratórios virtuais e físicos, onde os filhos podem participar em experiências científicas, por exemplo. Nada é esquecido: para colmatar



IE/FN

os problemas do isolamento e da ausência da componente social, existem actividades desportivas e diversos clubes, que são exclusivamente constituídos por crianças e jovens que estudam em casa.

Esse movimento de educação dos filhos, em casa, é ainda mais impressionante, quando analisamos dois factos: 1. O comprometimento dos pais com a educação individualizada de seus filhos, num país onde o sistema educacional público é gratuito e, em geral, de boa qualidade;

2. A educação dos seus filhos, em casa, exige que um dos pais (geralmente a mãe) tenha que abrir mão dos rendimentos do seu trabalho.

Um dos mais fortes argumentos a favor da educação doméstica é que ela é a essência da educação individualizada e que a criança pode aprender de acordo com seu próprio ritmo de aprendizagem, em vez de ter que aprender ao ritmo de uma “maioria” da turma. Outro argumento – dos mais fortes – refere que na educação doméstica os pais podem transmitir aos seus filhos os

valores que realmente desejam que tenham, evitando que eles fiquem à mercê dos valores inculcados por outros. Os próprios dados oficiais apontam resultados a favor dos defensores da educação em casa: a Universidade de Harvard – uma das instituições, onde o acesso é mais selectivo – tem um número significativo de alunos brilhantes, provenientes da educação doméstica. Será a educação doméstica uma tendência mundial? Segundo alguns estudos, a manter-se o ritmo do crescimento, em 2045 haverá mais crianças a estudar em casa do que nas escolas públicas. Como deve reagir a escola que todos conhecemos e “vivemos”? São cada vez mais os países onde o número de crianças educadas em casa vem aumentando exponencialmente. E em Portugal? O que nos reserva o futuro?

A aposta das nossas editoras em “escolas virtuais”, explicadores on-line e outros materiais do género, não deixa dúvidas sobre a abertura de um “novo mercado” e a antevisão de novos caminhos.

Não cabe, aqui e agora, argumentar a favor ou contra esta modalidade de ensino. É a realidade, num mundo de grandes transformações e “apenas” mais uma mudança anunciada, das muitas, com que diariamente nos vamos confrontando. O melhor é estarmos todos preparados.

José Carlos Lopes

Mestre em Psicologia da Educação
Escola Secundária de Seia

Cf. dados recolhidos em

<http://homeschooling.gomilpitas.com/weblinks/numbers.htm>

Cf. previsão obtida em

<http://www.homeschoolmedia.net/model/index.phtml>

As transições e mudanças na vida do professor

Baseado no que fez a professora Maria do Rosário Pinheiro na sua tese de doutoramento (Pinheiro, 2003), relativamente ao aluno na sua transição secundário-superior, procuro aqui transpor essas reflexões para a vida do professor constringido pela reforma educativa que se aproxima.

Sabe-se que 30% da classe não possui uma colocação efectiva e, sabe-se ainda, que não existem escolas iguais nem alunos iguais. Os professores serão assim, provavelmente, dos profissionais que experimentarão mais transições e mudanças na sua vida, percebidas também por eles tal como se “exige” para ser considerada transição (referido na teoria dos 4 Ss de Scholssberg). Retira-se desta autora que a transição é um processo, não

um momento, e terá a ver com as mudanças que esses acontecimentos provocam no seu dia-a-dia, assim com as respostas dadas às “rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do mundo” (idem). Então, todos os que estão envolvidos num processo de transição desenvolvem mecanismos de defesa/resposta para lidar com a mudança, suportados em recursos encontrados/disponíveis tal como (1) a “situação” ou análise da nova condição, (2) o “self” que tem a ver com o “eu” e com a motivação que pode ter ou adquirir, (3) o “suporte social” onde se encontra o (a) apoio que terá a todos os níveis incluindo a familiar, (b) o sucesso que perspectiva e (c) a valorização que pode advir dessa nova realidade, e (4) “estratégias” onde

se colocam questões como o que fazer com as novas situações. Fugir? Evitar? Enfrentar? O primeiro e segundo ponto referidos poderão ser considerados como recursos de “entrada” ou pertencer a uma primeira fase da transição. Na mesma lógica, os pontos três e quatro farão parte de uma segunda fase designada por “estadia” na transição (Scholssberg, Water e Goodman, 1995, cit. idem). Estes autores acrescentam ainda uma terceira fase que se refere à “saída” ou finalização da transição que passará por uma avaliação de todo o processo e dum desinvestimento das acções implementadas.

Os professores irão (ou estarão já) a experimentar assim um processo de transição que passa inicialmente pela análise dos seus novos papéis (quan-

do, por exemplo, lhes atribuírem novas funções), novas rotinas (decorrentes dessas novas funções), novos relacionamentos interpessoais, podendo, ainda, ser alterada a imagem que ele tem de si e do mundo.

Parece-me, então, que a tomada de consciência da transição, com a respectiva análise e reconhecimento de todos os seus componentes, poderá ter vantagens no que respeita a uma adaptação (ou resposta à transição, ou, melhor ainda, antecipação) adequada, sem sobressaltos, às mudanças que lhe estão associadas.

Luís Filipe Firmino Ricardo

Escola Secundária da Marinha Grande
luisffricardo@gmail.com

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/teei). 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** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Betina Astride, Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira. Luísa Mesquita, professora e deputada do Partido Comunista Português. Pascal Paulus, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourela. | **COMUNICAÇÃO e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Esteve, 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. | **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. | **ERA digital** — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justiça, Ricardo Campos, do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Bairon (Brasil) e Francesco Marano (Itália) associados à rede de investigação do LabAV. | **ERVA moira e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa, Porto. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, Universidade Autònoma de Barcelona. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil. Colaboração: Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskeva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínia Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e crítico literário. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivoaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. | **POLAROIDs.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes Dionísio, Universidade do Minho. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. | **RECONFIGURAÇÕES** — 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). | **SAÚDE escolar** — Coordenação: Rui Tinoco, psicólogo clínico Unidade de Saúde da Batalha, Porto. Colaboram: Nuno Pereira de Sousa, médico de saúde pública; Débora Cláudio, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição da Sub Região de Saúde do Porto. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissexto** — Coordenação: Luís Souta, Instituto Politécnico de Setúbal. Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, Instituto Politécnico de Setúbal, José Guimarães, Universidade Aberta, Lisboa, Luís Vendeirinho, escritor, Lisboa, Paulo Raposo, ISCTE, Lisboa. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque — Espargoso — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@aportugal.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. | **Registro 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

Educação após Nova York

No dia 11 de setembro de 2001, estava em minha casa e comemorava naquele dia o aniversário de minha mãe. Por acaso, abri a televisão e vi o segundo avião derrubando as torres gêmeas. Até achei que fosse reprodução de cena de um filme. Passados tantos anos, não consigo tirar da minha cabeça o desespero das pessoas em chamadas, sendo jogadas e se jogando no alto dos prédios. Não quero ser reducionista ou simplista com relação ao que representa o terrorismo na contemporaneidade, mas aponto a educação como uma das causas da tragédia americana.

O terrorismo não é de hoje. Já em 1836 se falava em terrorismo na Europa enquanto emprego sistemático da violência para fins políticos, especialmente, a prática de atentados e destruições por grupos cujo objetivo era a desorganização da sociedade existente e a tomada do poder. O terrorismo também pode ser entendido como atitude de intolerância e de intimidação adotada pelos defensores de uma ideologia, sobretudo nos campos literário e artístico, em relação àqueles que não participam de suas convicções. É sobre essa faceta cultural do terrorismo que desejo fazer uma reflexão mais demorada.

Quero, aqui, analisar os motivos que aproximam o terrorismo político e o terrorismo pedagógico, sustentando a tese de que, assim como o fenômeno Auschwitz, onde pelo menos 2,5 milhões de pessoas foram duramente massacradas, e que levou a Alemanha a rever seu sistema educacional no pós-Guerra, o fenômeno NY deveria levar, também, as autoridades norte-americanas a repensarem sua educação política após a destruição do World Trade Center e parte do Pentágono.

A tragédia, no centro do mundo, merece um demorado olhar dos educadores e de todos que operam com a alma coletiva. Todos devem ter uma compreensão do fenômeno do terrorismo político e de suas manifestações desagregadoras como resultados de um longo processo de formação de atitudes no meio escolar.

No caso dos Estados Unidos, o terrorismo está há muito presente no cotidiano norte-americano. Vez por outra, vemos, na mídia, o que tem acontecido com as *high schools* (escolas de ensino médio). As *high schools* americanas são as principais responsáveis pelo ambiente feroz na escola e pelo clima tenso e beligerante sobre as minorias dentro e fora dos Estados Unidos. São esses modelos de instituições de ensino que forçam seus alunos a se agruparem de acordo com o prestígio e seus talentos. Quem não segue as regras e os ritmos dessas "escolas nobres" são considerados perdedores. Quando os jornais do mundo inteiro estampam em suas manchetes que Bush promete vingança e que os Estados Unidos vão entrar numa monumental luta do bem contra o mal, esse clima de resposta automática não é obra de ocasião, mas vem do

aprendizado da beligerância adquirido no meio escolar.

Não há como separar terrorismo político do terrorismo pedagógico, presente nas instituições de ensino, de modo a exigir, de todos nós, uma discussão e uma reflexão a fundo sobre o papel social da escola na formação de valores de crianças e adolescentes, que vai muito além da preocupação de professores, alunos e pais com os altos escores alcançados nos vestibulares. Ainda que a primazia nas provas seja a cobrança do aprendizado dos conhecimentos formais, a tolerância recíproca, o respeito às diferenças, enfim, o desenvolvimento humano deve ser o principal objetivo da educação pós-moderna.

O primeiro sinal do terrorismo pedagógico, que nasce na escola e que pode chegar ao centro do mundo, através do terrorismo político, está na prática dos docentes. A realidade no meio escolar indica que muitos professores são mais instrutores e menos educadores e o mais grave: muitos são maus professores, capazes de cometer muitas atrocidades contra seus próprios alunos. Em Auschwitz, nos relata Adorno, em seu *Dialética do Esclarecimento*, muitos professores judeus, vítimas do genocídio, reconheciam durante execuções, seus ex-alunos entre os soldados mais ferozes.

O terrorismo psicológico, envolvendo agora toda a civilização moderna, não é diferente do terrorismo político. O terrorismo psicológico, bem exemplificado na ameaça de vingança de Bush, é sinal de intransigência de atitudes de quem patrocina a barbárie ou de quem a sofre na pele.

Quando as pessoas, sejam políticos ou professores, embargam a voz, algumas vezes pode não significar emoção, mas repressão que logo se lançará, como flecha, num alvo certo: os seres humanos. Todos os dias, nas escolas do mundo inteiro, são destruídos Worlds Trades Centers e Pentágonos no coração e na alma das crianças, adolescentes e adultos.

Vicente Martins

Professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral, Brasil



ADRIANO RANGEL

■ Dizeres

O que é faltar

Quando o vi ele estava sentado no chão, no pequeno jardim, frente à escola, do outro lado da rua, aos pés de uma grande árvore, completamente absorvido nos movimentos que fazia com um pequeno pau que acompanhava o serpentear de uma carreira de formigas.

Era o início do Outono e o jardim estava deserto àquela hora em que a maioria das pessoas já tinha passado para o trabalho e os outros ainda não tinham saído de casa. Os miúdos como ele, alunos da primeira classe, estavam todos dentro da escola de cujas janelas ele não podia ser visto encostado como estava ao tronco da árvore.

Ficou surpreendido, e até comprometido, quando me viu, pois não era suposto que eu passasse ali àquela hora, sobretudo porque o tinha deixado à porta da escola uma hora antes, com o habitual beijinho de despedida, um “porta-te bem” e o ritual aceno de despedida.

— Que estás aqui a fazer?
 — Nada, estou a ver as formigas...
 — Mas não estavas na escola?
 — Eu não fui...
 — Porquê...O que querias então fazer?
 — Nada. Eu só queria ver uma coisa...
 — O quê?
 — Eu queria ver como era faltar...
 — Como era faltar?!
 — Sim, para ver o que se sente quando se falta...
 — E quando souberes o que é faltar o que é que vais fazer?
 — Se demorar pouco tempo ainda vou para a escola se demorar muito tempo vou para casa almoçar. Está bem – Disse-lhe adeus e fui embora. Mas, como muitas mães e pais, fiz batota e fiquei de longe a ver. Passado algum tempo atravessou a rua e foi até à porta da escola.
 Lembrei-me desta história quando lia um texto de

Agustina Bessa-Luís sobre a violência que “invade o campo social quando se exerce a autoridade sobre a forma como ser feliz. As pessoas não querem ser felizes mas criadoras...”,⁽¹⁾

A felicidade aparecia prometida pela escola mas antes de mais estava a curiosidade criativa do que é estar do lado de lá, do lado daqueles que não vão à escola.

E quem os vê sem ser visto, quem está presente na espera necessária para construir a decisão, quem lhes dá a mão, se necessário, para atravessar a rua e os leva até à porta da escola, quando começa a haver muito mais coisas para ver que um carreiro de formigas?

Angelina Carvalho

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

1) Agustina Bessa-Luís, 2006, A Ronda da Noite, Lisboa, Guimarães Editores

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