

02 BANDA LARGA SEM LIMITES

Ser rico é ter uma ligação à Internet de banda larga sem limite de tempo. Nas cidades satélites do Rio de Janeiro, como em muitas periferias de Portugal. Para poder "teclar" à vontade com os amigos... E ter amigos... Quem sabe se não aumentam as probabilidades de ocorrência de um romance como aquele que envolveu o Tom Hanks no filme "You've Got Mail". Além da Net ser, reconhecidamente, muito útil para os TPC.

09 NOVO ECD PODE DESQUALIFICAR AS AVALIAÇÕES

Num cenário em que o director executivo/presidente do conselho executivo não tem de ser professor titular, e considerando que este é um dos intervenientes, na qualidade de avaliador, no processo de avaliação do desempenho docente (já incluídos os professores titulares), seremos necessariamente confrontados com situações em que o avaliador é menos qualificado que o avaliado, o que, além de questões de legitimidade, levanta sérias interrogações de legalidade. Mais uma incongruência do novo Estatuto da Carreira Docente. Ou talvez não...

25 GLOBALIZAÇÃO TARDA A CHEGAR À EDUCAÇÃO

Acumular conhecimento, fazê-lo de forma rápida e dispor de capacidade para transformar esse conhecimento em produção material ou simbólica capaz de gerar valor acrescentado, são os novos "target", tanto de empresas como dos próprios Estados. Isto é uma das consequências do fenómeno da globalização na Educação que, no entanto, ainda não estará plasmada na temática das Ciências da Educação.

29 "YOU MUST REMEMBER"

Economicamente falando, Algarve vai passar a escrever-se ALLGARVE, naquele inglês técnico de que muito se tem falado nestes tempos de confirmações e reconfirmações de cursos e competências. Já não bastará o inglês de doca para sermos competitivos. Talvez um dia a nossa língua materna venha a ser a língua inglesa, a língua mais adequada para correspondência de negócios. "You must remember this..."

31 AVALIAÇÃO "SUPERIOR"

A existência de testes é uma tradição tão antiga que parece não ser concebível um sistema que os não tenha. Mas até nos Estados Unidos, no Ensino Superior, é dada muita importância ao trabalho regular do aluno através de trabalhos de casa e pequenas provas ("quizzes") feitas todas as semanas. E hoje, já nem é defensável usar testes redutores quando o próprio Ensino Superior se orienta pelo decreto-lei dito "de Bolonha" que advoga "a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências" tais como "capacidade de resolução de problemas" ou "que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções".



Contradições à mesa

o currículo oculto oferecido nas cantinas e bufetes escolares



(ler entrevista e outros textos nas páginas 11 a 16 e 31)



IE / FN

Mais, mais depressa!

Cidade pobre, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Às vezes vista como “cidade dormitório”, já que a maioria da população trabalha no Rio e despense muitas horas nos ônibus e trens: sai cedo e volta tarde. Mas a cidade não é um fantasma às avessas, desses que assombram em plena luz do sol. Com simplificações como esta (e isto vale para o poder público), o risco é não pensar a vida que pulsa também durante o dia, pelos que trabalham lá, pelos que não (mais) trabalham e pelos que ainda não trabalham.

Muitos dos que ainda não trabalham estudam, seja em escolas públicas não muito diferentes das que ficam “na cidade”, seja em escolas privadas que tentam embalar melhor (em duplo sentido) o sonho de um futuro promissor. A câmera segue uma menina vestindo um uniforme que lembra um outdoor ambulante, pela inscrição dos patrocínios. Preso na saia azul-marinho, o indefectível telefone celular vibra. Nem mais um passo: é urgente conferir a mensagem de texto que chegou. Algumas risadas e a digitação da resposta. Uma tecla: enviar. Depois a pressa parece esquecida, na curva do portão da escola.

Algumas horas depois, lá vem ela, sorridente e falante, em meio a outras tantas. O grupo faz uma espécie de “pit stop” em uma barraquinha de cachorro quente. Logo depois, quase correndo, adentra a lan house mais próxima. Enquanto paga por meia hora, uma delas comenta que a patroa da mãe disse que, “na cidade”, as lan houses custam o triplo ou mais. A menina focalizada no início só tem dinheiro para dez minutos. Olha para os meninos que entram em algazarra e pensa que ia ser muito difícil poder jogar aqueles jogos demorados. Quase explode de impaciência à espera de que tudo apareça na tela. Quer saber das últimas notícias dos seus ídolos da TV, mas também quer ver o MSN e, principalmente, a sua página no Orkut.

Então aquele ator bonitão saiu mesmo com aquela fulana feia! Eles dizem que são apenas amigos. Mas está ali na foto. Não dá para negar! Que bom que está todo mundo online ao meio dia! Vai ter festa na casa daquela garota chatinha no sábado. Melhor do que nada! Ela até que tem uns CDs legais. Puxa! Aquele garoto não podia ter deixado aquele depoimento idiota no seu Orkut. É preciso apagar porque senão, o que os outros vão pensar dela? Caramba! Perder tempo deletando dá vontade de xingar...

Nove minutos! Como o tempo passa rápido! Na porta, vê a vizinha de cima entrando. Ela não tem mais de oito anos e já está ali. Deviam proibir a entrada dos menores de 12. Ela já tinha essa idade quando abriram aquela lan house no começo do ano. O que ela não tinha, e continua não tendo, é aquela grana, dois reais por dia, para ficar meia hora ali depois da escola. Celular agora nem pensar! Pode tocar à vontade. Ela não vai perder o seu último minuto.

Ela acabou perdendo foi aquele filme do You Tube. Também ele leva quase 6 minutos! Se não fosse tão longo... Aí ela se lembra de que no dia seguinte vai ter filme na escola, depois do intervalo. Filme de quase 2 horas e a professora querendo que todos prestem atenção o tempo todo. Já avisou que vai ter teste na aula seguinte. Ah, se ela pudesse ficar quase 2 horas na lan house, sem teste depois (para não perder a graça), se ela tivesse internet em casa, assim tipo essa banda larga, ligada direto... O filho da patroa da mãe, que não é da periferia, tem telefone e computador no quarto, é sem hora!

E a senhora professora? Será que ela vai ficar prestando atenção no tal do longa-metragem que até já assistiu? Será que ela entende a geração vídeo clip? Será que ela fica muito tempo na internet? Será que mora em um bairro com direito a banda larga? Será que ela sabe que aquele papo de time is money pode ficar mais estranho com uma operação matemática no meio, assim tipo: quanto mais dinheiro, mais tempo e quanto menos dinheiro, mais pressa?

Raquel Goulart Barreto

Laboratório Educação e Imagem

ProPEd- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ

■ Memórias da minha morte

Quando um jornalista fica sem palavras

Marina Subirats Martori, catedrática do Instituto de Ciências da Educação, de Barcelona, foi, de todas as pessoas com quem me cruzei como jornalista, muito provavelmente aquela pela qual senti maior empatia. Entrevistei-a no Porto, em Julho de 1997, na Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde a doutora Marina participou num colóquio subordinado ao tema “Outros Sentidos para Novas Cidadanias”.

O nosso encontro/intervista foi atípico e começou por uma troca de impressões sobre a modernidade de Aristóteles, por exemplo na sátira *Lysístrata*, uma peça de teatro escrita alguns séculos antes de Cristo que conta a história da própria *Lysístrata*, a líder feminista que encabeçou uma greve de abstinência sexual para forçar os homens a fazerem a paz na Guerra do Peloponeso.

Como então confessei no “Jornal de Notícias”, no que saiu em letra de forma do encontro com Marina Subirats Martori, às vezes, a gente, de tanto querer escrever o melhor dos textos para um serviço que nos tocou, acaba por nada escrever, como se, subita-

Júlio Roldão

jornalista

roldeck@gmail.com

mente, ficasse sob os efeitos de uma forte e profunda afasia, isto é, sem palavras.

Com todo o respeito pela doutora Marina, essa entrevista foi qualquer coisa assim como uma atracção química que não se explica mas que se julga reconhecer.

Quando entrevistei, também para o Jornal de Notícias, o Dr. Álvaro Cunhal, então secretário-geral do Partido Comunista Português, senti-me um pouco atrapalhado, mas foi um sentimento diferente. Muito parecido ao de um aluno que ao entrar para um exame teme não estar à altura das perguntas. Lembro-me de ter confessado esta fraqueza ao próprio Dr. Álvaro Cunhal e, principalmente, da resposta dele: “não sei porque se sente assim, eu é que vou ter de responder às suas perguntas”.

Tenho por certo que a mediação jornalística acaba por ser sempre mais conseguida quando se estabelece, directa ou indirectamente, qualquer laço de afectividade entre o jornalista e alguém com quem ele se cruza, neste ou naquele trabalho, mesmo que essa magia seja apenas reconhecível no universo que o jornalista, por um motivo estranho, é levado a recriar.

Importa substituir o Produto Interno Bruto (PIB) pela Felicidade Interna Bruta (FIB)

Em 1999 o papa Wojtyla disse que o Inferno não era um lugar, mas uma situação. Se não havia Inferno não havia demónios, pensei. Também disse que o Céu não estava nas nuvens. Os anjos perderam o emprego, conclui. Acrescentou que a inocência e a maldade seriam premiados e castigados na terra. Fiquei entusiasmado. Agora em Março de 2007, o papa Ratzinger, contradizendo Wojtyla, veio reafirmar que o Inferno existe e é eterno. Voltei à realidade. Já não nos bastava sermos governados por Sócrates! Estamos de novo sujeitos ao demónio e ao fogo eterno! E o Céu está lá, muito cuidado! Não se pode acreditar no discurso bondoso do poder. Depois das promessas de alívio vem sempre a paulada. É bom lembrar.

1. A História regista os acontecimentos relevantes relacionados com a transformação da vida de um povo ou da humanidade. Os rituais são usos e costumes, regras e cerimónias que estruturam a exteriorização da religiosidade ou espiritualidade de um grupo humano.

No primeiro dia deste mês de Maio «celebrou-se» pela 116ª vez o «dia do trabalhador». E mais uma vez me interroguei sobre se tal «celebração» foi mais ritualista ou mais histórica.

Para contextualizar algumas ideias que aqui queria deixar, e para lembrar os mais distraídos, deixo uma síntese, retirada da Wikipédia, sobre os motivos pelos quais pudemos ter em 1 de Maio mais um feriado.

2. “No dia 1 de Maio de 1886 realizou-se uma manifestação de trabalhadores nas ruas de Chicago nos Estados Unidos da América. Essa manifestação tinha como finalidade reivindicar a redução da jornada de trabalho para 8 horas diárias e teve a participação de centenas de milhares de pessoas. Nesse dia teve início uma greve geral nos EUA. No dia 3 de Maio houve um pequeno levantamento que acabou com uma escaramuça com a polícia e com a morte de alguns manifestantes. No dia seguinte, 4 de Maio, uma nova manifestação foi organizada como protesto pelos acontecimentos dos dias anteriores, tendo terminado com o lançamento de uma bomba por desconhecidos para o meio dos polícias, que começaram a dispersar os manifestantes, matando sete agentes. A polícia abriu então fogo sobre a multidão, matando doze pessoas e ferindo dezenas. Estes acontecimentos passaram a ser conhecidos como a Revolta de Haymarket.

Três anos mais tarde, a 20 de Junho de 1889, a segunda Internacional Socialista reunida em Paris decidiu, por proposta de Raymond Lavigne, convocar anualmente uma manifestação com o objectivo de lutar pelas 8 horas de trabalho diário. A data escolhida foi o 1º de Maio, como homenagem às lutas sindicais de Chicago. Em 1 de Maio de 1891 uma manifestação no norte de França é dispersada pela polícia resultando na morte de dez manifestantes. Esse novo drama serve para reforçar o dia como um dia de luta dos trabalhadores e, meses depois, a Internacional Socialista de Bruxelas proclama esse dia como dia internacional de reivindicação de condições laborais.”

3. Note-se o fim do texto: «... proclama esse dia como dia internacional de reivindicação de condições laborais». O que nos coloca a questão de saber se o que os trabalhadores devem procurar, neste e noutros dias, é reivindicar as condições em que trabalham no contexto da sociedade capitalista, ou se é esta mesma que devem pôr em causa. Na minha perspectiva é perguntarmo-nos se devemos dar a estas iniciativas uma perspectiva histórica — como transformar a vida dos povos — ou uma perspectiva ritualista como acomodarmo-nos na sociedade que temos.

4. O primeiro de Maio tem vindo a ser cada vez mais um acontecimento em que, anualmente, se repetem gestos, atitudes, discursos, rituais. De onde ressalta uma doutrina que o tempo fixou e tornou rígida. Uma doutrina que assume os trabalhadores como subalternos do capital e que protestam para se reproduzirem como subalternos. E, mais do que um tempo e um espaço de participação construtiva dos trabalhadores, se nos afigura como um espaço de celebração ritualista presidida pelos sacerdotes emanados do mundo do

trabalho. Mais do que tempo e espaço revolucionário é de religiosa acomodação. E quem não se acomode à religiosidade da data corre o risco de ser excomungado pelos sacerdotes deste outro templo.

5. Confesso a minha preferência pelo processo histórico. Isto é, um processo que retenha as aspirações iniciais — a libertação e a dignificação do trabalho humano — e que saiba caracterizá-lo e compreendê-lo em cada momento histórico dando-lhe a resposta de acordo com os sinais do tempo. Mais do que participar ou ver passar a procissão e ouvir os anquilosados discursos dos sacerdotes do povo trabalhador, eu preferia que este dia fosse aproveitado para chamar o povo ao debate — em múltiplos espaços e de muitas maneiras — da vida que tem, aquela que vivem, e os modos de a transformar. Numa palavra, penso que é tempo de repensar as práticas das lutas sociais, de questionarmos a doutrina, de nos despirmos da religiosidade que fomos assumindo, de pôr de lado os velhos ritos e de criar novas formas de pensar e de agir no sentido de transformar, de facto, a vida e o mundo.

6. O problema de fundo que continua a colocar-se aos trabalhadores é o de saber como ultrapassar a sua subjugação aos ditames do capital, escapando à exploração a que são sujeitos e impondo a supremacia do trabalho humano sobre o dinheiro. Como libertar o trabalho humano? Que novo sentido lhe dar? Como repensar a organização da sociedade sem perder as conquistas civilizacionais e o bem-estar de que já beneficiam algumas populações? Como organizar o mundo de forma mais solidária? Como combater as desigualdades no seio de cada povo e entre povos e nações? A questões como estas não se responde com os velhos rituais que não são mais do que cristalizações de tentativas de resposta a velhos objectivos.

7. O mundo está doente por causas muito variadas, mas os «especialistas» da classe dominante entretêm-se a fazer-lhe o diagnóstico centrados sobre o crescimento económico! As organizações de trabalhadores devem perceber que não podem deixar-se arrastar por estes diagnósticos, mesmo que seja para os contestar. É tempo de mudar de termómetro. É tempo de encontrar outros critérios e modos de avaliar e de compreender a realidade. Ao diagnóstico dos «especialistas» é preciso saber contrapor o nosso próprio diagnóstico.

8. Os «especialistas» do capitalismo impuseram por toda a parte, como paradigma, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e como maior objectivo das sociedades o seu crescimento económico. Nos últimos 50 anos o PIB não parou de crescer e com ele cresceram a pobreza, as desigualdades sociais e a destruição do meio ambiente. A verdade é que a vida em sociedade não é um valor monetário e comparar a vida de um bosquimane com a de um nova-iorquino não faz sentido. São precisos novos critérios para avaliar as sociedades. Ao PIB capitalista já há quem contraponha a Felicidade Interna Bruta (FIB) como forma de medir e comparar a qualidade de vida dos povos. São outros critérios a exigir outras políticas e outra economia.

9. Ao conceito de Felicidade Interna Bruta (FIB) talvez possamos associar a de «Economia Social». Ela é um modo de produzir riqueza tendo como objectivo fundamental trazer bem às pessoas. Um «lucro social» em vez de «um lucro económico». Fazer o bem em vez de fazer dinheiro. Usar o dinheiro para responder a necessidades sociais e pessoais e não como forma de fazer mais dinheiro. O sucesso económico entendido numa empresa sem lucros e sem prejuízos e que apresenta como mais valias a felicidade que dá às pessoas. São outros caminhos a pensar e desenvolver.

10. Já não é só a libertação dos trabalhadores e de todos os excluídos que hoje está em jogo. É também a sobrevivência do planeta e da humanidade. O modelo económico vigente, para além do mal imediato que faz a milhões de pessoas, é um modelo suicidário. O dramatismo da situação obriga-nos a repensar as nossas convicções, conceitos, preconceitos, crenças e práticas. Obriga-nos a pensar antes de agir. Impõe que se questionem religiosidades duvidosas. Pede-nos que nos empenhemos na procura de outras práticas que promovam o desenvolvimento de novas alternativas de vida, mais favoráveis à vida humana e ao planeta que nos acolhe. Reinventemos, pois, o 1º de Maio.

José Paulo Serralheiro

Qualquer político decente, portador de princípios e de valores, defensor de um sistema educativo compaginado, a montante, com consistentes políticas de natureza económica, social e cultural, não pode permitir a utilização da inocência infantil como terreno fofo para semear os seus desígnios ideológicos e os interesses pessoais ou de grupo.

“Alberto. A tua luta é a nossa. Também nós queremos o melhor para a nossa terra. Alberto. És e sempre serás conhecido como o maior líder do povo madeirense e eles, os outros, sabem, embora não o confessem”. O padre benzeu a nova escola e o querido líder, Alberto João Jardim, no meio de vivas e palmas, agradeceu embevecido o gesto dos meninos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Situações desta natureza acontecem com frequência. Neste caso, um oportuno “ponto de ordem” do DN-Madeira deu a conhecer: “(...) o gesto despreocupado dos meninos, que usaram horas lectivas sob o olhar atento dos professores para bendizer aquele cujo nome “perdurará para sempre” (...). E, mais adiante, a propósito da declaração do Dr. Jardim relativamente à necessidade de um sistema educativo regional, o desabafo: “(...) ainda mais regional do que este, em que os alunos escrevem poemas e fazem desenhos nas aulas a enaltecer o “carácter”, o “talento” e o “carisma” do presidente do governo (...). Mais do que isto, termina o texto de Márcio Berenguer, “só o modelo do Estado Novo ou o da Coreia do Norte. Fotografias do líder nas salas de aula (...) e uma palmatória para quem não rimar”.

Ora, qualquer político decente, portador de princípios e de valores, defensor de um sistema educativo compaginado, a montante, com consistentes políticas de natureza económica, social e cultural, não pode permitir a utilização da inocência infantil como terreno fofo para semear os seus desígnios ideológicos e os interesses pessoais ou de grupo. É indecente!

O sociólogo Robert Kurz, citado pelo psicanalista Raymond de Lima, sublinha que “o poder torna as pessoas estúpidas e muito poder, torna-as estupidíssimas”. Isto na linha de um outro psicanalista Jacques Lacan que observou: “(...) a partir do momento que alguém se vê “rei”, muda a sua personalidade. O seu olhar sobre os outros

Querido líder

torna-se diferente. Acaba por olhar de cima os seus governados, os comandados, os coordenados, enfim, os demais”. Aquela situação vivida numa escola de 1º ciclo personifica, assim, a estupidez de quem ama o poder, esquecendo-se que este, no mor das vezes, faz fronteira com a loucura. Aliás, quando o mentor desta tramóia regional diz, à boca cheia que nunca esteve “tão pouco resignado como agora” confirma a sua obsessão doentia de eternização no poder, à qual se juntam manifestos e gigantescos interesses de grupos face aos quais há muito deles está, politicamente, refém. Há aqui, na feliz expressão de La Boétie, uma “servidão voluntária” ou, como emerge de Raymond, a necessidade de uma máscara “para enganar-se a si e aos outros”. Poder é, de facto, uma palavra que o fascina.

A situação é muito grave. Os milhões desperdiçados em obras não prioritárias porque desenquadradas de um plano global de desenvolvimento sustentável; as oito empresas públicas consideradas pelo

Tribunal de Contas “tecnicamente falidas”; os nove mil desempregados e muitos mais que vivem, diariamente, com o credo na boca (leia-se precariedade); a crónica e permanente ausência de uma política educativa e de juventude séria e exigente, consubstanciada no rigor das aprendizagens e em princípios e valores para a vida; a formação profissional pública que não permite uma resposta qualificada às necessidades do emprego; a política cultural onde se enquadra, obviamente, a desportiva, carecida que anda de uma rotura que a recentre nos grandes objectivos de formação humanista (só em 2006 foram atribuídos €27.752.244,00 de subsídios ao associativismo desportivo, enquanto o desporto educativo escolar andou e anda à mingua, cancelando iniciativas, e os estabelecimentos de ensino com meses de atraso na satisfação dos compromissos com os fornecedores; a alta taxa de analfabetismo (12,7%) e de abandono escolar precoce; a preocupante política de agricultura, pescas, bordados e vimes, em que são sempre os outros os culpados das incapacidades locais; a gestão autárquica já com dois processos julgados e os seus responsáveis políticos condenados a penas de prisão; a falida política de saúde, onde há tanto para mexer e remexer no sentido da satisfação dos seus operacionais e utentes; a política social que, entre outros quadros dramáticos,



IE / FN

passa ao lado da violência e da promiscuidade familiar, da toxicodependência, da exclusão e que deixa nas camas dos hospitais dezenas de idosos que não têm para onde ir (as designadas altas problemáticas), quando, em redor, há tanto dinheiro público mal empregue e um crescente fosso entre ricos e pobres; neste desfiar, já agora, os milhões de subsídios atribuídos (422,7 milhões de euros em 2006) geradores de uma falsa ideia de que tudo é fácil e que há sempre uma mão protectora que apenas exige a fidelidade do voto.

Em suma, perguntar-se-á, que juventude estão a criar e que futuro estão a desenhar? Enquanto o quadro tende para o negro, na Escola, os meninos do 1º Ciclo escrevem: “Alberto, a tua luta é a nossa!”.

André Escórcio

Mestre em Gestão do Desporto

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco - Funchal

andreescorcio@netmadeira.com

ARREPENDIMENTO

Cidadãos norte-americanos preocupados com política externa dos Estados Unidos

Os cidadãos norte-americanos mostram-se cada vez mais inquietos com a política externa conduzida pelos Estados Unidos e pouco inclinados à resolução de conflitos internacionais pela via militar, revela uma sondagem realizada pelo grupo de reflexão Public Agenda e pela revista Foreign Affairs, com a maioria a defender uma retirada do Iraque.

De acordo com a sondagem, 84 por cento dos inquiridos considera-se preocupado com as consequências da intervenção dos Estados Unidos nos assuntos internacionais e 82 por cento estima que o mundo está mais perigoso para os Estados Unidos e para os seus cidadãos. Três em cada quatro pensam também que o seu país não está a representar bem o seu papel de líder mundial no sentido de criar um mundo mais próspero e pacífico. Apenas 8 por cento diz-se favorável a uma intervenção militar no Irão.

Além disso, 59 por cento considera que o seu governo não diz a verdade sobre a política externa (um número que aumentou 10 pontos desde Setembro de 2006) e o índice de “ansiedade”, que mede a inquietude dos norte-americanos sobre a política externa levada a cabo pelo governo, é de 137 – para um valor médio de 100 –, tendo aumentado sete pontos no mesmo período.

“Este índice aproxima-se gradualmente dos 150 pontos, a zona vermelha que, na minha opinião, assinala uma total crise de confiança do público”, diz Daniel Yankelovich, presidente da Public Agenda.

RC/ Fonte: AFP

Adesão às greves tem vindo a perder peso desde meados dos anos 80

As greves no sector privado realizadas em Portugal têm vindo a perder peso desde meados da década de 80. Os dados mais recentes da Direcção-Geral de Estudos, Estatísticas e Planeamento (DGEEP), que não incluem as paralisações da função pública muito frequentes nos últimos anos, apontam para a realização de 126 greves em 2005. Nos cinco anos que decorreram entre 2001 e 2005, houve em média 175 greves por ano, menos 28% do que no quinquénio anterior e menos 41% do que no período que decorreu entre 1991 e 1995. O número de trabalhadores a participar em greves situou-se em 38 mil entre 2001 e 2005, menos 11% do que no quinquénio anterior e menos 61% do que entre 1991 e 1995.

Diário de Notícias
03.04

Vão fechar 107 infantários

O Ministério da Educação (ME) sinalizou 107 jardins de infância para eventual encerramento no distrito de Viseu, já no próximo ano lectivo. A razia afecta 22 dos 24 concelhos do distrito. Contas feitas, 25,1% dos jardins de infância actualmente em funcionamento, estão ameaçados de encerramento no início do próximo ano lectivo. A justificação do ME é a "baixa frequência de crianças" - menos de 10 por estabelecimento.

Jornal de Notícias
09.04

Escolas deixam 70 mil alunos fora do ensino especial

O Ministério da Educação está a deixar de lado mais de 70 mil alunos com necessidades educativas especiais (NEE). O alerta é do professor catedrático e investigador em Educação Especial, Luís de Miranda Correia (...). O problema está na orientação tomada pela Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular que, explica Luís Miranda Correia, "sem ter efectuado qualquer estudo de prevalência fidedigno", afirma que as NEE atingem apenas 1,8% da comunidade estudantil. O que significa, para um universo de 1,5 milhão de alunos, cerca de 27 mil alunos. Mas, diz este investigador da Universidade do Minho, todos os estudos de prevalência efectuados em outros países apontam para um intervalo de 10% aos 12%, entre dificuldades esporádicas e permanentes. Ou seja, números que significam em Portugal mais de cem mil alunos.

Diário de Notícias
09.04

Agressões a professores aumentam em 2007

Dados do Ministério da Educação apontam o número: até ao final do segundo período, em 121 dias de aulas, foram vítimas de agressão 157 professores no interior ou nas imediações das escolas portuguesas. Ainda de acordo com o gabinete da ministra Maria de Lurdes Rodrigues, o ano lectivo 2005/2006 registou a agressão a 390 professores (...).

Focus
11.04

Cidadania solidária e produção de lugares comuns

Há tempos ouvi uma entrevista do músico português Bernardo Sasseti que, a propósito de um concerto com outros dois músicos, Mário Laginha, e Pedro Burmester, argumentava em favor da importância do «quarto elemento», considerando que o maior interesse do espectáculo que apresentavam a público residia nesse elemento novo, inevitavelmente imprevisível, nascido do encontro «a três». É esta, claro, a aritmética do verdadeiro encontro humano, aquele que, suscitando solidariedade e aprendizagem recíproca, dá lugar a algo absolutamente único e insólito que, desse modo, passa a funcionar «como-um». Logo, pois, a expressão «lugar comum» à força do extraordinário, do excepcional e do inesperado e não à

O pressuposto que acaba de ser enunciado vale para todos os patamares de experiência relacional, a começar por aquele que se refere à esfera da decisão política onde tendem a abundar as verdades «acima do comum», produzidas por cérebros especialmente iluminados, profetas e descobridores solitários que se apresentam no espaço público com as mãos cheias de miraculosas soluções. Ao contrário do que possa parecer, não se pretende com isto desvalorizar a actividade dos «políticos» e, muito menos, o carácter político de todo o agir humano. Pelo contrário, importa lembrar hoje o sentido e o lugar da política, trazendo-a para o espaço da participação cidadã. Neste caso, para o espaço social da educação. Eleger a educação como uma das prioridades de desenvolvimento humano significa a sua inserção num horizonte de discussão e acção pública on-



IE/FN

ideia de vulgar ou de banal associada ao seu significado corrente. Os seres humanos identificam-se, isto é, constroem identidade, enquanto seres de relação o que, neste contexto de reflexão, é o mesmo que dizer seres capazes de criar comunidade. A ruptura subjectiva provocada pela experiência de acolhimento de uma alteridade absoluta que, em rigor, só pode vir da presença de outra pessoa, é vital no processo de construção de identidade. Porém, por si só, ela não é suficiente para romper com o egoísmo da vida.

Como tantas vezes acontece, o cuidado e a deferência em relação a outra pessoa, a escuta atenta da sua verdade, pode não passar de um mero estratagem a serviço do processo de engorda de Egos que, assumindo-se apenas na condição de receptores, indisponíveis para a partilha, escolhem permanecer ensimesmados, arrogantemente cheios de si. Configurada pelos valores da informação e do conhecimento, a sociedade contemporânea favorece a emergência de um certo «vampirismo social», alimentado por «pequenos dráculas» ou mestres na arte de apropriação narcísica. Ora é na experiência de relação solidária, na zona de encontro intersubjectivo, que se dá o prodígio do tempo. Quando duas subjectividades entram, efectivamente, em diálogo, entre um mesmo e um outro surge um «terceiro» que, à partida, estava ausente. Esse terceiro é o lugar comum, a verdade nova, a diferença desejada, a alternativa. Nesta medida, o sentido de comunidade produzido na relação solidária precede, sustenta e transcende o universo simbólico legitimado por qualquer colectivo histórico.

de ela surge, obrigatoriamente, combinada com uma economia, uma história, uma cultura, uma geografia – uma política. Conforme nota Daniel Innerarity (Cf. «A transformação da política», 2002), face à proliferação de processos de auto-organização e de fraccionamento social, esta é até uma das grandes exigências do nosso tempo. Retomando a crítica de Weber à mentalidade antipolítica mas sem deixar de recordar que a política não está ela própria desobrigada do «dever de aprender que a sociedade do conhecimento elevou à categoria de máximo imperativo categórico», o autor alerta para a importância de uma actividade política enquanto prática exigentemente reflexiva, incompatível, portanto, com as formas de pseudo-actividade cujas aceleração e firmeza resultam, precisamente, de não se ter qualquer ideia do que acontece.

É necessário construir pensamento complexo, estratégico e prospectivo, o que nos obriga a caminhar para lá das simplificações produzidas pelas ideologias tradicionais, abrindo a razão socio-política para a dinâmica de solidariedade própria da relação intersubjectiva. A arte de negociação com a incerteza e com a contingência, cultivada na relação humana, constitui um antídoto fundamental contra qualquer fanatismo ou totalitarismo. Nesse sentido, sublinho a necessidade de uma reflexão exigente em torno dos modelos de intervenção sócio-educativa de modo a conseguir perspectivá-los num quadro de acção política amplo e partilhado, obrigatoriamente alicerçado num sentido de comunidade marcado pelo signo da responsabilidade perante a alteridade humana enquanto condição de uma cidadania solidária.

Isabel Baptista

Faculdade de Educação e Psicologia,
Universidade Católica, Porto



A azul, ou a vermelho?

IE / FN

Sempre que tropeça nos absurdos das escolas que ainda temos, o professor Filipe partilha comigo essas experiências. Ouçamo-lo. Um aluno perguntou: “Professor, o sumário é para escrever a azul ou a vermelho?”

“Decide tu meu rapaz, a escolha é tua” – foi o que lhe respondi. “Nas outras disciplinas, eu escrevo o sumário a vermelho e o resto a azul” – replicou o moço. Em cinco anos de escolaridade, não conseguiram ensinar a este rapaz se deverá escrever a azul ou a vermelho. A escola fez um trabalho notável neste aluno: tem boas notas, é bem comportado (não perturba a aula, nem faz perguntas sobre as matérias). Mas, se a escola não lhe ensinou a decidir entre o azul ou o vermelho, o que irá ele fazer, quando tiver que tomar decisões? Telefonará ao professor?

O Filipe possui um apurado senso crítico. E reflectiu: O pior de tudo foi que eu me revii naquele aluno. Também me ensinaram que tudo estava pré-determinado. Nunca escolhi caminhos, porque a escola sempre me conduziu. Durante dezasseis anos, foi como se entrasse numa escada rolante de um shopping e, sem me mexer, conseguisse subir e descer andares...”

Escutei o Filipe, com solidária atenção. Fiz-lhe ver que já era assim, no tempo em que eu era um jovem professor como ele é. Evoquei episódios semelhantes, para que compreendesse que nada mudou, desde há meio século para cá – “Professor, deixo uma, ou duas linhas?”

Por que razão os alunos fazem perguntas a preto e branco? Porquê planos de aula para o cinzento “aluno médio”, se cada aluno é um ser único e irrepitível, se uma turma é uma paleta de cores e é imensa a gama de tons?

Eduardo Galeano colheu uma frase, escrita numa parede de Quito e divulgou-a no seu livro “Palavras Andantes”: “Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas”. Passaram séculos sobre a criação da escola das respostas, da velha escola, que não se interroga – dá respostas, sem que se aperceba de que as perguntas mudaram.

Durante a visita a uma velha escola, ouvi um velho e esclerosado professor (que tem a mesma idade do Filipe) exclamar: “Nesta turma, tenho um aluno que faz muitas perguntas e que me quebra o ritmo da aula! Ainda se as perguntas tivessem relação com o meu plano de aula, ainda vá!... Mas nem isso!”

As aulas do tempo em que eu tinha a idade que o Filipe tem eram da cor do quadro preto. De sala em sala, o monocromático modelo se repetia. De sala em sala, o monocromático modelo se repete. Eu não o repliquei. E, quando me perguntam se a aprendizagem deve estar centrada no conteúdo, no professor, ou no aluno, eu respondo que está centrado na relação. Na relação entre os alunos, entre os alunos e o saber, na relação entre aluno e professor, na relação entre professores. Aprendizagem é dialogia. O diálogo é policromático. O monólogo é monocromático.

Professores como o Filipe dão cor a escolas onde ainda reina o preto e branco e o daltonismo pedagógico. Professores como o Filipe buscam a escola em arco-íris, onde caibam todas as possibilidades. Sem eles, o que seria do amarelo?...

José Pacheco

Escola da Ponte. Vila das Aves

TEATRO

Pé de Vento estreia “O Senhor Juarroz”

A companhia de teatro Pé de Vento estreou recentemente a peça “O Senhor Juarroz”, espectáculo criado a partir do texto de Gonçalo M. Tavares, com poemas do próprio Roberto Juarroz.

O Senhor Juarroz acha que o mundo podia ser melhor se a realidade não fosse como é. Ele é uma “personagem” que, com receio de enfrentar os outros, inventa um mundo exterior diferente da realidade e feito à sua medida, talvez como cada um de nós. Tudo o que vem de fora, da rua, é hostil e representa uma ameaça ao seu mundo interior, sobretudo quando essa realidade invasora não o deixa estar só com os seus pensamentos. Ou melhor: com os seus botões. Serão os botões do Senhor Juarroz a chave de um mundo mágico, onde tudo é real e irreal ao mesmo tempo?

É assim o Senhor Juarroz criado por Gonçalo M. Tavares no livro com o mesmo título

(que integra o conjunto a que o autor chama O Bairro) e que nos leva para o outro lado das mais variadas situações do quotidiano, fazendo-nos ver de outro modo o que existe, ou ver o que ainda não sabíamos que existia. Pontos de vista que o espectáculo reforça com curtos poemas de Roberto Juarroz.

“O Senhor Juarroz” tem encenação de João Luiz, cenografia de João Calvário, figurinos de Susanne Rösler, música de Pedro Junqueira Maia, desenho de luz de Rui Damas e interpretação de Rui Spranger e Patrícia Queirós. O espectáculo, classificado para maiores de 10 anos, estará em cena até 26 de Maio: 6ª às 21h45; sábados às 16h00 e 21h45; e domingos às 16h00.

RC

■ Revista de imprensa

Dez novas instituições de ensino superior privado aguardam aprovação

O número de alunos no ensino superior diminuiu nos últimos anos. Só em 2005, fecharam 22 estabelecimentos de ensino superior privado. Além disso, as escolas privadas continuam a ser alvo de duras críticas no que toca à qualidade dos cursos ministrados e ao rigor da avaliação. Apesar destes indicadores, há dez novos pedidos para criação de instituições privadas no Ministério de Mariano Gago.

Semanário Económico
13.04

Professores com autoridade reforçada

O Governo aprovou ontem uma proposta que altera o estatuto dos alunos dos ensinos básico e secundário, e reforça a autoridade dos professores e das escolas. (...) O novo diploma prevê "a simplificação dos procedimentos, de forma a tornar mais eficientes e úteis, em termos pedagógicos, as medidas disciplinares". A aplicação de "medidas correctivas" deixará de requerer, por exemplo, a realização de conselhos de turma ou conselhos pedagógicos extraordinários. No entanto, a ministra garante que "a necessária informação aos encarregados de educação e o direito de defesa dos alunos", está salvaguardada.

Diário Económico
13.04

Sete em dez trabalhadores só têm o ensino básico

Dois terços dos trabalhadores portugueses têm uma qualificação escolar que não vai além do terceiro ciclo do ensino básico. Ou seja, 70% da população empregada em Dezembro de 2006 não chegou sequer a frequentar o ensino secundário, sendo que apenas 15,3% o tinha concluído e 14,1% completou uma licenciatura. (...) O ritmo de crescimento da população empregada com o ensino secundário e superior tem sido de apenas 1,2 pontos percentuais ao ano, nos últimos 20 anos, o que, a manter-se, faria com que fossem necessários mais de 29 anos para atingirmos a média comunitária actual.

Diário de Notícias
16.04

FENPROF elegeu novo secretário-geral

Mário Nogueira foi ontem eleito secretário-geral da Fenprof com uma proposta de resolução sobre acção reivindicativa, que prevê uma série de acções de luta e a interposição de uma providência cautelar nos tribunais Administrativos, contra o aviso de abertura do concurso de professores para 2007/2008. Nogueira prometeu não dar tréguas à ministra da Educação, com quem quer reunir de urgência e que já não recebe a Fenprof há ano e meio, segundo assegurou. No discurso de encerramento do 9º congresso da federação de professores afecta à CGTP, o líder eleito prometeu luta cerrada pela revogação do estatuto da carreira docente que, "nada tem a ver com a carreira docente".

Jornal de Notícias
22.04

Há uma nova geração de crianças na escola a perturbar a cena pedagógica. Esta constatação advém do trabalho de pesquisa⁽¹⁾ que venho realizando para investigar a entrada e a presença da cultura pós-moderna na escola e sua produtividade na constituição de sujeitos e na conformação das práticas pedagógicas.

Ao falar de "estranhos" refiro-me às crianças e jovens que parecem destoar da ordem escolar. Tem-se a impressão de que estão "fora do lugar". Elas ostentam de forma tão visível e gritante as marcas da espetacularização da mídia e do consumo, que destoam dos ambientes escolares discretos e ordenados; parece que não pertencem à cena pedagógica, que estragam o quadro.

Há indícios de que algumas escolas convivem já com alguma familiaridade, seja com estes estranhos seja com as nuances das culturas que os produzem, mas isto não tem sido a regra geral.

Meu estudo vem focalizando algumas escolas públicas de periferia urbana, freqüentadas por crianças e jovens pobres, que sofrem todo o tipo de privação _ material, simbólica, afetiva... Os estranhos que cir-

logo de grifes famosas, imagens de super-heróis e outros personagens da cultura midiática estampados não apenas nas roupas, cadernos e mochilas, mas também nos corpos dos estudantes são apenas alguns exemplos das conexões entre escola, mídia e mercado. Capturados pelas malhas do mercado globalizado e pelas redes de mercantilização e consumo, crianças e jovens têm sido presas fáceis da imensa teia saturada de imagens, de cintilações sedutoras, que fascinam, interpelam, convocam, regulam e governam.

Os estranhos de nossas escolas públicas não estão desqualificados para os atos de compra, já que o mercado é caprichoso, extremamente elástico e atento às diferenças. Tampouco pode-se dizer deles que se dediquem compulsivamente ao descarte. Talvez o que se possa afirmar é que dedicam-se à fruição, extraíndo da posse possível, fugaz ou não, tudo que ela pode oferecer, quase como uma fulguração. Pode-se dizer que esses alunos e alunas são, antes de tudo, consumidores-simulacro constituídos em um trânsito constante entre o "desejo de ter" e a possibilidade de "parecer ter".

Fazem parte do dia-a-dia das escolas que freqüentei meninas e meninos que circulam adotando os trejeitos e adereços de top models, ou de astros da música pop e de programas

Há estranhos nas escolas



culam por seus corredores e salas de aula são sujeitos constituídos na cultura do mundo pós-moderno governado pelo mercado. Suas vidas e suas subjetividades estão sendo crescentemente administradas nas sociedades neoliberais orientadas para a movimentação e gerência da economia do capitalismo tardio nas sociedades globalizadas. Em uma lógica onde ninguém pode ficar de fora do consumo, há modos de subjetivação globais, dirigidos a sujeitos com condições individuais muito diferenciadas. E para que nenhum consumidor seja desperdiçado, há versões de produtos adaptadas ao perfil de distintos grupos de sujeitos. As práticas do capitalismo neoliberal dirigidas à promoção do consumo materializam-se em estratégias extremamente sofisticadas, caprichosas, minuciosas, e têm na mídia seu território mais pródigo.

Estoijos de canetas e lápis da Hello Kitty e da Barbie sobre as carteiras, cabelos multicoloridos, purpurina nas pálpebras, bonés, camisetas e tênis ostentando

de TV, de filmes, novelas, seriados e desenhos. Em festejos e comemorações, a opção por simulacros de personagens de shows e outros espetáculos da mídia leva-os ao ápice da excitação.

Os funkeiros-simulacro, por exemplo, dedicam-se a constantes e caprichosos cuidados com o corpo e seus adereços, procurando extrair dele toda a veracidade possível na composição da imagem do funk que seus olhos vêem na TV e em outras mídias. A proliferação de piercings nos corpos das crianças e jovens escolares são marcas ostensivas da intensa dedicação à formatação de eus compatíveis com sonhos, e que possam corresponder às exigências provenientes da exterioridade selvagem da cultura do espetáculo.

Marisa Vorraber Costa

Universidade Luterana do Brasil e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Pesquisadora do CNPq - Brasil.

¹⁾ Quando o pós-moderno invade a escola – um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais. Pesquisa realizada com o apoio do CNPq.

A propósito de um manual de história europeia a vinte e sete

Durante a presidência alemã da UE tem vindo a ser referida a proposta de um manual de História global comum, a utilizar nos 27 países membros. A ideia visa, certamente, contribuir para a formação de consensos para um projecto, cada vez mais difícil, de unidade europeia. Mas a ideia não é consensual sobretudo quanto ao que ela pode significar, nem quanto ao modo de a concretizar.

Os legados da antiguidade clássica constituem uma das matrizes profundas da identidade civilizacional europeia, comum aos países membros da EU. Mas os percursos de cada um são marcadamente diferentes. Os cidadãos reconhecem-se como tal e reconhecem as suas identidades, nos espaços nacionais a que pertencem e só depois, como europeus. Para além de frequentes factores históricos de antagonismo e de separação entre os povos, permanece o distanciamento de identidades culturais que, justamente, geraram a diversidade das nacionalidades. Dificilmente o cidadão comum português vislumbra factores históricos comuns entre o seu país e a Lituânia ou a Bulgária sem que tal signifique antagonismos.

Até ao fim dos anos 90, a CEE promoveu, com relativo sucesso, uma unidade económica e social entre os países membros. Então, como refere Timothy Ash (Courrier International, 23 Março 2007) cada país tinha a sua própria maneira de contar o seu lugar na Europa e o lugar que a Europa representava dentro do seu país, mas havia denominadores comuns suficientes para duas gerações de dirigentes políticos moldados pela recordação da guerra. Agora não é assim. Para ser eficaz, um relato político tem de fazer a ponte entre a história de onde vem e uma visão estimulante de para onde vai. É isso que falta hoje à Europa. O alargamento da UE para 27 países e a candidatura da Turquia tornam mais difícil essa visão, suscitam medos e fazem temer a perda da coerência cultural.

Surgem, portanto, dúvidas acerca do que virá a ser a tal História a Vinte e Sete com percursos tão diferentes. Quais são as peças narrativas que estruturam uma versão de História global e que estabelecem a ponte a que Ash se refere? Qual a coerência possível de uma tal versão histórica global que reflecta as diversas identidades nacionais? E, perante tamanha diversidade, quais são os denominadores comuns históricos que relevam desse manual? Como e quem os identifica? O que é necessário omitir do que somos para figurarmos numa versão única dessa História? Que relações de força na afirmação de uma determinada versão e concepção de conhecimento histórico? Como é tratado o etnicamente diferente no espaço europeu? Como incluir os factos determinantes da História da Europa com protagonistas não europeus? Qual o lugar desses Outros – tão significativos! – em tal manual? Parece, pois, difícil a realização livre e consensual de uma tal História global. No entanto, a ideia deste projecto pode ter implicações positivas, nomeadamente para repensar os programas e manuais das histórias nacionais de modo a abri-los a outros povos, em particu-



IE / FN

lar àqueles que protagonizaram, em comum, factos e conjunturas históricas. Naturalmente que cada país tem a sua própria visão da história, e os mesmos factos protagonizados por diversos países são, frequentemente, objecto de visões históricas opostas. A análise e debate desses factos é um domínio a privilegiar. É uma condição para compreender a outra parte e admitir que haja acontecimentos históricos objecto de interpretações diferentes. Se esse debate contribuir para melhorar os currículos e os manuais escolares de cada país será já um grande avanço (Marius Kopcsay, Courrier International, 23 Março 2007).

Este é um aspecto com significativa importância para o ensino da História em Portugal. É indispensável repensar os manuais e os programas de acordo com orientações mais integradoras da diversidade das perspectivas dos povos – na Europa e PALOPs – com quem historicamente fomos construindo a nossa identidade. Este sentido de História multicultural constitui o caminho mais seguro de, a partir do que somos, conhecermos os outros, numa perspectiva que inclua a diversidade que somos e fomos construindo. Tal perspectiva conjuga-se com uma formação de professores que privilegie o estudo e o ensino da História de Portugal enquanto expressão de cruzamentos e partilhas com outros distantes e próximos.

Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa, ESE de Lisboa
CIED (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais)

REPRIMIR ou RESSOCIALIZAR

UNICEF opõe-se ao aumento de penas de prisão para menores

O director regional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Nils Kastberg, contestou recentemente uma proposta do governo do Panamá para aumentar de 7 para 12 anos as penas máximas de prisão para menores delinquentes alegando que esta medida foi aplicada sem êxito em El Salvador, Guatemala e Honduras. "O endurecimento de penas leva quase invariavelmente à profissionalização dos bandos", disse Kastberg em declarações à imprensa. O presidente panamiano, Martin Torrijos, havia anunciado duas semanas antes um incremento das sanções, que deverá ser discutida pela Assembleia Nacional, como forma de deter a crescente onda de criminalidade e travar os delitos cometidos por bandos juvenis e de adultos.

No Panamá a maioria de idade é atingida aos 18 anos, mas diversas sondagens reflectem o descontentamento dos panamianos com as baixas penas aplicadas aos menores

violadores, assassinos e narcotraficantes que são enviados para prisões especiais com pouca vigilância policial.

O próprio director da Polícia Nacional, Rolando Mirones, queixou-se que a actual lei protege os menores apanhados a cometer delitos e permite que estes sejam libertados com rapidez.

A ministra do Governo, Olga Golcher, reconheceu a autoridade de Kastberg e da UNICEF, mas salientou que a medida anunciada pelo executivo panamiano será acompanhada de programas de prevenção e ressocialização nos quais serão investidos, durante o primeiro ano, cerca de um milhão e meio de dólares".

RC/ Fonte: AFP

TLEBS chega em 2010

Os novos programas de Língua Portuguesa, que incluem a Terminologia Linguística para o Ensino Básico e Secundário (TLEBS), vão entrar em vigor no ano lectivo de 2010/2011. Alvo de duras críticas, por parte dos professores e encarregados de educação, a TLEBS foi revista pelo Ministério da Educação, que reconheceu o uso de “alguns termos Inadequados e (...) dificuldades nas condições científicas e pedagógicas da sua generalização”, durante esta experiência-piloto. Da mesma forma, os novos manuais escolares de Língua Portuguesa ficam suspensos nos próximos três anos.

Focus
25.04

Professores com contrato há dez anos à espera

A recomendação da Assembleia da República foi feita há mais de um ano mas o problema permanece por resolver. Os professores das disciplinas técnicas de cursos de natureza artística, profissional e tecnológica, alguns deles contratados há quase 20 anos, continuam sem ser integrados nos quadros do Ministério da Educação (ME) e sem possibilidade de progredir na carreira. (...) o ME redigiu um projecto de decreto-lei que dava resposta à primeira parte da recomendação, chegou a marcar uma reunião de negociação com os sindicatos mas que acabou por ser desmarcada no final de Março sem qualquer explicação, diz Anabela Delgado, do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

Público
26.04

Governo diz querer «modernizar todas as escolas em dez anos»

Dois anos depois de ter assumido a pasta da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues, 51 anos, diz que se não fizesse mais nada no ministério, se se fosse embora tendo apenas encerrado as escolas vazias, «já tinha resolvido um enorme problema ao País». Professora universitária, socióloga, acrescenta ainda que, sobre o caso do diploma do primeiro-ministro, há um enorme desconhecimento da vida quotidiana das universidades.

- Encerraram-se 1500 escolas primárias o ano passado, outras 900 vão seguir-lhe os passos este ano. Nos restantes ciclos há também estabelecimentos a fechar, que são geridos por uma empresa criada pelo ministério. O que vai acontecer a esses espaços?

As escolas do 1.º ciclo são das autarquias, o destino a dar a estes espaços compete-lhes. Depois, temos escolas mais antigas - do final do século XIX até aos anos 30 - e cerca de cem escolas da época do Estado Novo - os antigos liceus e escolas técnicas. Mas mais de 70% das nossas escolas foram construídas depois do 25 de Abril, de forma modular, mais económica e nunca sofreram qualquer modernização. A intervenção feita foi com pouco dinheiro, sobretudo do PIDDAC [Programa de Investimentos e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central], muito sensível à conjuntura. Em anos bons, as verbas iam até aos 200 milhões de euros. Este ano, o valor é da ordem dos 80 milhões de euros.

Visão
26.04.07

O Estatuto da Carreira Docente: Rabo escondido com o gato de fora!

Em texto recentemente publicado n'a Página, intitulado “A exclusão dos directores de turma”, A. J. Afonso alerta para o que considera um dos “paradoxos maiores” do novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), materializado na exclusão das funções de coordenação de turma do âmbito das atribuições e competências reservadas à “categoria superior de professor titular”(1). Contudo, como observa o mesmo autor, o “paradoxo maior” pode ser apenas aparente. Basta que mudemos de lentes e não nos deixemos ofuscar pela construção retórica da qualidade, procurando antes ver um pouco para além das aparências pois, se a referida exclusão é incongruente com os princípios orientadores explicitados no preâmbulo do ECD, e corre ao arrepio do que tem sido defendido em alguns textos da especialidade, já se torna mais inteligível quando inserida no “espírito do tempo” a que se refere A. J. Afonso, ou seja, conter/diminuir a despesa pública com a educação. Nesta breve cogitação pretendo interrogar o sentido de outro (aparente) “paradoxo maior”, também ele traduzido na exclusão de uma função específica das atribuições e competências reservadas à “categoria superior de professor titular”. Refiro-me ao caso do director executivo/presidente do conselho executivo, órgão a quem compete a “administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira”.(2) Quais os argumentos que sustentam a necessidade de possuir a categoria de professor titular para dirigir centros de formação de associações de escolas, enquanto o órgão a quem está incumbida a administração e gestão pedagógica da escola está dispensado dessa qualificação? Como compreender que uma função tão estratégica para a promoção do “trabalho organizado dos docentes”(3) dispense o estatuto de professor titular, enquanto, por exemplo, a coordenação de ano, de ciclo ou curso o exige?

A diluição deste “paradoxo maior” implica olhar para além da retórica legitimadora em que se ancora o discurso oficial que fundamenta as opções políticas que, também aqui, se pretendem disfarçar de imperativos técnico-pedagógicos. Sabendo que uma parte significativa dos professores que actualmente exercem funções de presidentes de conselhos executivos/directores não cumprem os requisitos mínimos para acederem à “categoria superior de professor titular”(4), e tendo antecipado que, para o sucesso na implementação do novo ECD, o apoio, ou pelo menos a não oposição, dos órgãos de gestão das escolas constituía um requisito fundamental, a administração educativa parece ensaiar aqui um clássico processo de cooptação formal(5) (Selznick, 1971) através do qual procura, por um lado, resolver um possível problema de recrutamento futuro de dirigentes escolares (dada a contingentação imposta para a categoria de professor titular) e, por outro lado, neutralizar uma previsível oposição, velada ou

manifesta, deste actor estratégico para o sucesso na implementação do referido Estatuto.

As racionalidades subjacentes a esta “benesse” não se esgotam na estratégia de cooptação antes sugerida. A não exigência da “categoria superior de professor titular” como requisito para candidatura ao cargo de presidente do conselho executivo/director pode, afinal, constituir uma porta aberta (leia-se escancarada) à possibilidade de exercício do cargo por não docentes. Efectivamente, caso tivesse sido consagrado o referido requisito, poderia limitar-se drasticamente o leque dos elegíveis, mas assegurava-se, pelo menos, a exclusividade de acesso ao cargo aos professores. Ora, tendo em conta o “espírito do tempo”, esta não teria sido uma salvaguarda menor.

Num cenário em que o director executivo/presidente do conselho executivo não tem de ser professor titular, e considerando que este é um dos intervenientes, na qualidade de avaliador, no processo de avaliação do desempenho docente (aí incluídos os professores titulares), seremos necessariamente confrontados com situações em que o avaliador é menos qualifica-



IE / FN

do que o avaliado, o que, além de questões de legitimidade, levanta sérias interrogações de legalidade. A retórica legitimadora em que se sustenta o novo ECD é de facto uma manta curta: quando puxamos uma ponta para tapar um buraco, logo meia dúzia se escancaram. Será caso para dizer que este ECD, enquanto “instrumento de aforro”, não chega a constituir gato escondido com rabo de fora. As incongruências e paradoxos são tais que talvez seja mais apropriado falar de rabo escondido com gato de fora!

Virgínio Sá
Universidade do Minho/IEP

1) Cf. a Página, ano 16, nº 165, Março de 2007, p. 8.

2) Cf. Dec. Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, nº 1 do artº 15º.

3) No preâmbulo do EDC considera-se que “o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens.”

4) Desde logo, porque muitos não possuem, pelos menos, 18 anos de serviço docente efectivo.

5) Cf. SELZNICK, P. (1971). Cooptação: Um mecanismo para a estabilidade organizacional. In E. Campos (Org.). Sociologia da Burocracia. Rio de Janeiro: Zahar Editores.



ANA ALVIM

À procura da democracia

Em Abril e Maio pomos a democracia à mesa. Estendemos a toalha, cada um traz garrafa, boroa, chouricita, um poema antigo esfarrapado no bolso e uma canção de luta a ferver com o caldo-verde. Os amigos de sempre, os de vez em quando e aqueles de “há quanto tempo!..” evocam momentos de partilha, são companheiros durante uma madrugada imaginada.

Acontece um pouco o mesmo nas escolas. Abril e Maio não passam em claro: exposição, vídeo, um poema que se lê numa aula, um cravo em que alguém insiste, uma memória que se perpetua. Porém, a grande questão situa-se a nível da capacidade de se autogerirem quotidianamente, usando a democracia como algo intrínseco.

Se ao longo destes mais de trinta anos o Estado continuou a optar por um controlo das escolas bem centralizado - o que, de certa forma, se alicerçou em termos gerais logo em 1976, com uma política normalizadora que optou por uma democracia representativa (parlamentar) em detrimento de uma democracia participativa (popular) - tal já não parece possível quando esse mesmo Estado pretende que cada Escola ou Agrupamento construa a sua própria autonomia; a gestão democrática que temos tido (melhor do que qualquer reitor, gestor ou especialista porque é eleita directamente pela comunidade escolar) já não sobrevive com atitudes baseadas em direitos adquiri-

dos por representatividade; ou as escolas têm Conselhos Executivos e outros órgãos capazes de serem as “alavancas” impulsionadoras da implicação de todos os membros das comunidades, ou a autonomia resulta no maior insucesso da educação na sociedade portuguesa.

O facto - sem discutir agora se se trata de um abandono por parte do Estado - é que a autonomia exige a capacidade de se ser independente e autodeterminado, liberdade só consequente se houver uma responsabilidade que encerre princípios éticos que não consentem falhas e maus hábitos antigos ou novos, pois as escolas passam a estar inseridas nas suas comunidades, às quais prestam contas, ali mesmo, em presença e em cada momento, e não à distância, perante uma Direcção Regional ou um Governo Central cujos inspectores não têm possibilidades de ver o que há de bom ou de mau.

Confrontando João Barroso (2006), o processo de Autonomia consistirá: na “delegação de competências e recursos”, na “individualização de percursos escolares” e na “horizontalização de dependências”. A deslocação de competências dos poderes central e regional para as escolas, a maior emancipação no andamento dos Projectos Educativos e a correlação que será criada com a comunidade local e com todas as escolas vizinhas obrigam a uma postura dos responsáveis pela gestão das escolas que não poderá ter características de gestão “doméstica”.

Requere-se que a Escola actue de feição democrática dinamizadora e que interaja com uma comunidade local igualmente detentora de hábitos sociais e culturais de participação democrática implicada. Mas surgem duas questões que urge resolver: nem as comunidades locais nem as escolas têm hábitos de vida democrática activa. As razões são simples e prendem-se com as políticas adoptadas pelos dois partidos que têm gerido os governos de Portugal.

A inexistência de regionalização em Portugal continua a contribuir para que - ao contrário dos cidadãos de muitos países da CEE (incluindo de Leste) que sabem para onde vão os seus impostos, autárquicos e nacionais - mal sabemos quem é o nosso presidente da Câmara, a

não ser que este tenha protagonismo a nível nacional.

A maior parte das escolas não tem cultura de vida democrática. Onde estão as assembleias de delegados de turma, as reuniões com os órgãos de gestão pedagógica, as assembleias gerais de escola e a construção de vias comunicantes que levem a informação a todos de igual modo e tragam, com o mesmo direito, a opinião de cada um?

Que se fará quando as comunidades recusarem para a Escola Pública o papel instrumentalizador do conhecimento científico ao serviço do poder político e económico? Quando as comunidades tomarem consciência de que não querem pertencer ao país da Europa com maior diferença entre ricos e pobres? Quando resolverem que têm uma palavra a dizer sobre a concepção, a orientação e adaptação dos currícula aos respectivos contextos? Quando reclamarem sobre o tratamento dado aos mais desfavorecidos, às diferentes raças, às questões de género e a outras?

Vai ser necessário inventar novas formas de política colectiva, dentro das escolas e à sua volta. Se não, isto vai ser duro.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

Investigador-CIIE-FPCEUP

MELHORAR a SAÚDE

União Africana apela ao reforço das verbas destinadas à saúde

O presidente da União Africana (UA), Alpha Oumar Konare, lamentou recentemente, no âmbito de uma conferência de ministros da Saúde deste organismo, que a maioria dos países africanos não consagre suficientes recursos a este sector - apesar de ser o continente mais afectado por doenças como a SIDA, a malária e a falta de pessoal médico especializado -, tendo pedido aos governos que assumam esta tarefa como prioritária. “No ano passado assumimos compromissos no sentido de aumentar as verbas destinadas à saúde, mas verifico que não tem havido uma evolução positiva”, disse Konare. “Estou convencido de que se conseguirmos harmonizar melhor os nossos programas de saúde será possível atingir esse objectivo”.

Bience Gwanas, comissário da UA para os Assuntos Sociais, referiu que apenas 3 a 10 por cento dos orçamentos dos Estados africanos são consagrados à saúde, apesar

da promessa feita, em 2001, de que as verbas aumentariam para valores da ordem dos 15 por cento. “Não conseguimos atingir essa meta, pelo que devemos continuar os nossos esforços nesse sentido”, acrescentou Gwanas.

Um dos principais temas desta reunião inter-ministerial dizia respeito à definição de um programa de produção local de medicamentos, actualmente importados em larga escala pelos países africanos. Os ministros da saúde da UA abordaram igualmente o desafio que representam actualmente doenças como a tuberculose, a sida e a malária, assim como a falta de profissionais qualificados.

Apesar de o continente africano ser atingido por cerca de 25 por cento das doenças do mundo, não dispõe de mais do que 3 por cento do pessoal médico.

RC/ Fonte: AFP

Licenciada em Ciências da Nutrição pela Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, Paula Veloso exerce, desde 1991, actividade na área da nutrição clínica, privilegiando na sua abordagem a educação alimentar e a gastronomia, que considera “meios indissociáveis de uma dieta saudável e de uma vida com qualidade”. Antes de enveredar por esta área foi professora do ensino secundário. Publicou dois livros – “Diets sem dieta” e “Dieta sem castigo”, este último versando a obesidade infantil. O primeiro foi “best-seller”, tendo vendido até ao momento 34 mil exemplares. O segundo, que saiu em Junho, vendeu, até agora, cerca de cinco mil exemplares.

Participou ao longo de um ano no programa da RTPN “Utilidades”, na rubrica de nutricionismo. Colabora quinzenalmente na página web da Porto Editora e trimestralmente na revista “2 Pontos”, responsabilidade desta editora e destinada, sobretudo, a professores. Participa regularmente em acções de formação e de esclarecimento em escolas e em iniciativas relacionadas com o tema da obesidade, tanto em crianças como em adultos.

Nesta entrevista, questionamo-la, entre outros temas, sobre os hábitos alimentares dos portugueses e sobre o papel da escola na formação de hábitos alimentares saudáveis. Apesar de acreditar que as cantinas das escolas portuguesas fornecem uma alimentação equilibrada, Paula Veloso considera que deveria haver um maior esforço no sentido de diversificar a oferta e garantir aos alunos o “prazer de comer”.



ANA ALVIM

“A escola tem de garantir aos alunos não só uma boa nutrição como o prazer de comer”

Paula Veloso, nutricionista, em entrevista à PÁGINA, fala-nos dos hábitos alimentares dos portugueses e dos caminhos para os tornar mais saudáveis.

De uma forma geral, os portugueses comem bem ou mal?

Os portugueses têm todas as condições para comer bem. Diria mesmo que somos um povo privilegiado, já que o país produz um leque bastante diversificado de alimentos que nos permitem ter uma alimentação saudável. O que a maioria das pessoas não sabe é aproveitá-los. O que se verifica hoje em dia - e que infelizmente está a conduzir a um surto de obesidade - é que, além de comprarmos tudo aquilo que nos impingem de fora, as pessoas recorrem de forma crescente aos alimentos pré-cozinhados, que têm pouco valor em termos nutricionais, são caros e geram desperdício de embalagens.

A cozinha tradicional portuguesa é habitualmente associada a uma alimentação rica em gorduras...

Não concordo necessariamente com essa opinião. Apesar de a cozinha tradicional portuguesa estar habitualmente associada a pratos como o cozido, os rojões, a feijoada, compostos por uma grande variedade de carnes gordas, há bastantes exemplos na nossa gastronomia, do norte ao sul do país, que têm bastante qualidade do ponto de vista nutricional e alguns deles são muito fáceis de preparar.

Pode referir alguns exemplos?

É o caso das sopas, por exemplo, que podem funcionar como um prato completo, dos ensopados, das cataplanas de peixe e marisco,

entre muitos outros. E mesmo o cozido, os rojões e a feijoada podem ser adaptados a uma cozinha saudável, desde que na sua preparação se incluam ingredientes e gorduras que não sejam prejudiciais à saúde.

Há cerca de um mês fui convidada para participar num congresso de gastronomia do Alto Minho - até há uns anos era impossível pensar que um nutricionista pudesse participar num evento desta natureza -, facto que revela uma certa desmistificação na relação entre a cozinha saudável e a gastronomia tradicional portuguesa.

Nos últimos anos o vegetarianismo tem vindo a cativar um número crescente de pessoas por estar associado a uma alimentação mais saudável. Esta ideia é verdadeira?

O vegetarianismo - e refiro-me concretamente ao ovo-lacto vegetarianismo, porque o veganismo (alimentação que exclui o consumo de carnes, ovos e produtos lácteos) é uma prática alimentar que considero muito fundamentalista, já que implica recorrer às farmácias ou às lojas de produtos naturais para suprir determinadas carências alimentares sob a forma de suplementos, nomeadamente de vitamina B12 - pode ser uma opção interessante, mas não é melhor nem mais completa, por exemplo, do que a alimentação mediterrânica. De resto, a nossa alimentação omnívora peca sobretudo pelo excesso de consumo de produtos cárneos.

O que é preciso, então, é saber equilibrar a nossa alimentação...

Sim. É evidente que esse equilíbrio varia conforme as correntes, mas hoje em dia sabe-se que a ingestão excessiva de produtos cárneos está associada a doenças cardiovasculares e a determinados tipos de cancro, nomeadamente do cólon.

Porém, e voltando ao tema da obesidade, nem mesmo os vegetarianos estão livres de terem excesso de peso. Apesar de os ingredientes que compõem uma salada, por exemplo, terem habitualmente uma baixa quantidade de calorias, se esta for regada com azeite passa a constituir uma refeição hipercalórica. Uma chávena almoçadeira preenchida de legumes tem em média 20 ou 30 calorias, mas se lhe acrescentarmos uma colher de sopa de azeite, que não lhe altera o volume, passamos a ter 150 ou 160 calorias.

Não recomenda temperar uma salada com azeite?

Recomendo, mas com conta, peso e medida – como se costuma dizer. As pessoas sabem que o azeite é uma gordura saudável, pensam que ele não engorda e que, por essa razão, se pode utilizá-lo em grande quantidade. Mas não é apenas o azeite, habitualmente exagera-se nas quantidades de qualquer gordura.

Muitas pessoas, por exemplo, comem cozidos para evitar utilizar gordura, mas, como a comida fica com pouco sabor, na altura de a temperar regam o prato – o termo costuma ser esse, “regar o prato” – com azeite. Ou seja, acabam por ingerir uma brutalidade em calorias. Essa é uma das razões pela qual não costumo recomendar os cozidos para uma dieta.

O que costuma sugerir?

Na nossa cozinha temos, entre outros, as caldeiradas e os ensopados, nos quais se podem utilizar ingredientes como cebola, alho, tomate, pimento, louro, que, além de terem vitaminas e minerais, lhes conferem um sabor e um colorido fantástico e praticamente não têm calorias. Pode-se usar e abusar deles. Além de que permitem utilizar quase todos os alimentos da roda dos alimentos – proteínas como a carne, o peixe ou o marisco, hidratos de carbono como a batata, o grão, o feijão, os vegetais, o azeite. Ou seja, consegue-se reunir no mesmo prato um conjunto muito saudável de alimentos.

“Gerações mais novas são vítimas de um marketing extremamente agressivo”**Porque razão estamos geograficamente situados numa zona de influência mediterrânica – considerada, porventura, uma das mais saudáveis e equilibradas – mas isso não se reflecte na nossa gastronomia?**

Nós temos uma cozinha de características mais atlânticas do que mediterrânicas. No entanto, temos disponíveis no nosso país praticamente todos os produtos utilizados na cozinha mediterrânica. Não sei explicar porque razão não recorremos mais a esses ingredientes, mas se utilizássemos mais e melhor alimentos aqueles como a fruta, os frutos secos e os legumes, igualmente associados à cozinha mediterrânica, não estaríamos muito mal. O problema é que hoje em dia se está a trocar este tipo de dieta pelo consumo exagerado de “fast-food”, seja ela os hambúrgueres e as batatas fritas seja as refeições embaladas.

Os hábitos e a disponibilidade são diferentes hoje do que eram há algumas décadas...

Sim, de facto as pessoas hoje têm pouco tempo para cozinhar e, além disso, a maioria não sabe cozinhar de uma forma rápida sem recorrer aos fritos. Esta afirmação pode parecer generalista, mas é isso que venho constatando, desde há muitos anos, na minha prática profissional. Eu cozinho tudo ultra rápido e nunca utilizo frituras. No fundo, tudo se resume a uma questão de conhecimento e de prática.

Além disso, há uma espécie de estigma, herdado provavelmente das gerações das nossas mães e avós, em torno da hora das refeições: a comida tem de estar na mesa invariavelmente à mesma hora, nem que para isso seja preciso correr-se e suar-se... E isso condiciona imenso a preparação dos alimentos.

Depois, muitas receitas tornam-se fastidiosas pela quantidade de ingredientes que incluem. O tempo que se queria poupar a cozinhar perde-se muitas vezes só na sua preparação... E muitos deles só se encontram nas grandes superfícies, quando a única vantagem dos hipermercados é permitir andar bastante a pé, o que é óptimo para fazer exercício. Para fazer uma boa refeição basta aquilo que

habitualmente se encontra na mercearia local. Ingredientes muito básicos e cozinha muito simples, com sabor e cor. Isso é o fundamental.

Antigamente, a sopa estava associada às camadas mais pobres da população. E esse estigma mantém-se, em certa medida, até hoje, apesar de se saber que é um elemento essencial na nossa alimentação...

Sim, a sopa, talvez por essa conotação, deixou de ser consumida por muita gente, inclusivamente pelas pessoas mais desfavorecidas que, por esse meio, tentam afirmar um certo estatuto social. E isso é válido também para o pão, considerado um alimento menos nobre e muitas vezes substituído por pães com chocolate, folhados e outros produtos semelhantes. A sopa era de tal maneira importante que a refeição era constituída pela sopa e... pelo resto. O que significa que ela tinha o papel principal.

Pensa que essa imagem se está a alterar?

Sim, há alguma melhoria, visível, nomeadamente, pelo facto de os centros comerciais disporem agora de lojas que vendem exclusivamente sopas. Porque é um alimento que as pessoas têm noção que é saudável e barato. Lentamente ela tem vindo a ser reabilitada, sobretudo nos almoços fora de casa. É uma excelente forma de consumir fibras e água.

Acha que as novas gerações estão mais conscientes para a importância de hábitos alimentares saudáveis? Informação, pelo menos, não falta...

Não me parece que haja esse tipo de consciência, e considero que as gerações mais novas são, de certa forma, vítimas de um marketing extremamente agressivo. Alguma coisa tem de ser feita relativamente a isso. A grande maioria dos pais não teve acesso a informação que lhes permita avaliar de forma criteriosa aquilo que é oferecido no mercado, pelo que é difícil que as crianças e os jovens tenham, também elas, esse tipo de preocupação.

O problema do “fast-food” é que possui um elevado número de calorias e não sacia o estômago. E o mercado está repleto deste tipo de oferta. Agora até se chama água a bebidas que são tudo menos o que ela deve ser: inodora, insípida, incolor e sem calorias. E a publicidade a este tipo de produtos é cada vez mais dirigida aos jovens, associando um certo estatuto social ao consumo de determinados produtos. Não é de admirar que os problemas de saúde que antes caracterizavam praticamente apenas os adultos atinjam cada vez mais os mais novos, como o colesterol e a diabetes tipo II.

A quem pode ser assacada a responsabilidade por esta falta de informação: aos pais, ao governo, ao sistema de mercado?

Considero que as escolas têm uma quota parte de responsabilidade nesta questão. Não consigo perceber como é que as escolas continuam a oferecer nos bufetes e nas máquinas de venda automática o tipo de produtos que os professores alertam na sala de aula que não devem ser consumidos. Isto é o maior contraste que pode haver.

Há quem considere que não se deva proibir a venda de determinados alimentos, mas antes informar os alunos e deixar a escolha ao seu critério. Isto é válido para algumas idades, mas não para outras. E se é válido para os alimentos, deveria ser igualmente válido para o álcool e para o tabaco. Não se pensa nisto como um problema de saúde pública. Há uma série de incoerências que são graves. E é tanto mais grave quando é a própria escola a pactuar muitas vezes com esta situação. Não são os pais que devemos educar, são os jovens, e nesse sentido a escola tem um papel fundamental.

A Escola deve insistir na formação e diversificar a oferta**De que forma se podem alterar estes hábitos?**

Através de mais informação e de maior pragmatismo. Apesar de os meios de comunicação social terem um papel igualmente importante nesta tarefa, cabe sem dúvida à escola assumir-se como o principal veículo de divulgação. E para isso ela não deve apenas limitar a venda de certos produtos e promover outros mais saudáveis, mas perceber porque razão os alunos não gos-



ANA ALVIM

“A alimentação relaciona-se com o todo, com a componente física, psíquica e social. Não se come apenas para encher o estômago. E a escola tem de garantir aos alunos não só uma boa nutrição como o prazer de comer.”

tam de comer aquilo que lhes é oferecido, por exemplo, na cantina. A grande maioria está concessionada a empresas de restauração colectiva, que trabalham com nutricionistas, fazendo com que as ementas tenham equilíbrio nutricional. Mas têm o paladar e o aspecto que os alunos gostam? E fechar os bufetes à hora do almoço não adianta, porque eles vão comer no exterior da escola.

De uma forma geral, como é que se come na escola?

Um estudo da Deco de 2005 mostrava que as ementas tinham algum excesso de carne e de gorduras, utilizadas sobretudo na preparação dos alimentos, mas dava uma nota positiva global à oferta disponibilizada. Mas a fruta, por exemplo, é pouco variada, e se for sempre a mesma é difícil que os alunos tenham interesse em comê-la. Eu sei que as escolas têm um orçamento limitado, mas é preciso pensar numa oferta mais variada.

Haverá, então, uma certa monotonia alimentar...

Eu julgo que sim, tanto nos alimentos como na forma de os confeccionar. O que eu tenho constatado junto dos alunos - e isto não deriva apenas dos apelos alimentares exteriores à escola - é que eles normalmente não gostam da comida da cantina. Faz-se muito poucas vezes massa, por exemplo, que é um alimento que os jovens costumam apreciar, ou mesmo pizzas, que, apesar de serem conotadas com “fast-food”, têm como base a massa de pão, que não tem gordura e pode proporcionar uma excelente forma de integrar um molho cheio de legumes.

E isto é válido também em casa. Os legumes não têm de estar dispostos inteiros no prato, como os pais muitas vezes entendem que eles devem estar. Há muitas maneiras de se cozinhar a mesma coisa. Uma coisa é certa: a oferta alimentar nas cantinas das escolas tem de ser revista.

Não considera que a formação adquire, nesse contexto, um papel fundamental?

Definitivamente. E posso citar o exemplo do meu próprio curso de nutricionismo, que continua a não ter uma cadeira de gastronomia. Como é que se pode ensinar às pessoas a confeccionar comida atraente sem dar-lhes noções de gastronomia? Muitos nutricionistas formados não devem sequer saber cozinhar. É muito fácil calcular o valor nutricional que deve estar presente numa refeição, mas falta saber combinar de forma interessante esse conhecimento, que é aquilo que falta nas cantinas.

O Jamie Oliver, um cozinheiro britânico muito conhecido, prometeu que havia de pôr as crianças do seu país a comer bem e tem actual-

mente um ascendente muito grande sobre a cozinha das escolas inglesas. E realmente ele tem uma cozinha excelente, fácil de fazer e apelativa. Muitas das coisas que ele prepara não serão adaptáveis ao nosso contexto, mas o exemplo é.

O Ministério da Educação publicou recentemente um referencial para a oferta alimentar nas escolas que, apesar de reunir um conjunto de recomendações úteis, não é vinculativo. Não considera que se poderia ir um pouco mais longe e apostar na criação de um organismo que, entre outras funções, regulamentasse a formação e a oferta alimentar nas escolas?

Sim, concordo. Talvez através da criação de equipas multidisciplinares que pudessem construir esses referenciais de uma forma mais alargada e não limitados a meras sugestões técnicas, nomeadamente tirando partido das especificidades regionais e sabendo junto dos alunos o tipo de oferta que teria mais receptividade. Porque, afinal, são eles os consumidores, e a alimentação não pode ser encarada como uma imposição. A alimentação relaciona-se com o todo, com a componente física, psíquica e social. Não se come apenas para encher o estômago. E a escola tem de garantir aos alunos não só uma boa nutrição como o prazer de comer. Porque isso até pode, inclusivamente, ser um factor que ajude a garantir a permanência na escola.

Acha que as escolas e os encarregados de educação estão alertados para esta questão?

Não posso responder com uma certeza absoluta porque a minha experiência limita-se aos pedidos que me vão fazendo para participar em encontros e em acções de formação, quer por parte de escolas quer por parte de associações de pais. No entanto, o facto de ultimamente ter mais solicitações do que era habitual leva-me a crer que existe, em geral, uma maior preocupação sobre esta questão.

De que forma, além da própria ementa, se pode consciencializar os alunos para a importância da alimentação?

Em primeiro lugar a nível curricular. E isso é possível fazer-se de forma transversal em disciplinas como o Português, a Matemática, a Educação Musical, etc. Depois, a nível extracurricular existem inúmeras actividades que podem ser desenvolvidas, tais como concursos de receitas, de gastronomia, pondo os alunos a cozinhar, a pesquisar, etc. É só uma questão de esforço e de imaginação.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

A obesidade e os distúrbios alimentares atingem um número cada vez maior de jovens portugueses. Cerca de 30 por cento das crianças entre os sete e os onze anos têm excesso de peso. A alimentação desequilibrada e a falta de exercício físico são apontados como as principais causas para esta situação, que começa a atingir níveis preocupantes e ganha mesmo contornos de epidemia. A par dos pais, a escola é vista como o principal veículo de formação para uma alimentação equilibrada e saudável. Mas, afinal, que tipo de hábitos alimentares promove a escola e qual a qualidade da oferta disponibilizada nas cantinas e bufetes? Que medidas estão a ser tomadas para tentar inverter as origens deste problema?

A PÁGINA procura neste “Em Foco” responder a estas e outras questões, divulgando conclusões de alguns estudos sobre a matéria e questionando duas especialistas em nutrição. Falámos também com alguns alunos e professores para tentar determinar até que ponto uns e outros se preocupam, de facto, com a necessidade de uma alimentação equilibrada.

PELA BOCA MORRE O PEIXE

Má alimentação escolar estimulada nos bufetes e máquinas de venda automática

Nutricionistas criticam “contra-senso” da oferta alimentar presente nas escolas

Um estudo divulgado em Março passado pela Associação Internacional para o Estudo da Obesidade referia que as taxas de obesidade infantil vão aumentar em quase todo o mundo nos próximos quatro anos, em particular nos países industrializados. Nessa altura, segundo este organismo, cerca de 38 por cento dos jovens da União Europeia terão excesso de peso, percentagem que se elevará a 41 por cento nos países mediterrânicos.

Outros dados, desta vez da Comissão Europeia, divulgados em 2005, indicam que Portugal está entre os países europeus com maior número de crianças com excesso de peso, a par de Malta, Espanha e Itália. Nestes quatro países, o problema atinge cerca de 30 por cento das crianças com idades entre os sete e os 11 anos. “Os níveis de excesso de peso e de obesidade entre as crianças no Sul são superiores aos do Norte da Europa à medida que a tradicional dieta mediterrânea é substituída por alimentos mais ricos em gordura, açúcar e sal”, diz a International Obesity Task Force, organismo que aconselha a Organização Mundial de Saúde e a União Europeia em matéria de nutrição. Em Portugal, estima-se que 3,5 por cento das despesas totais de saúde pública estejam relacionadas com doenças provocadas pela obesidade.

Perante estes números preocupantes, o papel da escola na oferta de uma alimentação equilibrada e na promoção de hábitos alimentares saudáveis assume uma importância crescente. Porém, como mais à frente se verá, a teoria não vai necessariamente correspondendo à prática.

O fornecimento de refeições nas cantinas das escolas portuguesas varia em função do modelo estabelecido por cada direcção regional de Educação (DRE). A escolha das ementas é feita através de dois processos distintos. Nos refeitórios de gestão concessionada, as DRE abrem um concurso público e as empresas concorrem à sua exploração. As ementas têm uma margem de manobra limitada, pois as captações estão previstas à partida. As ementas são ratificadas pelas DRE e aprovadas pelo órgão de gestão da escola. Nos refeitórios de gestão directa a ementa é elaborada pelo próprio órgão de gestão ou pelo técnico do SASE, mediante referenciais estabelecidos pelo ME que definem a quantidade e a qualidade alimentar. Em ambos os casos, o parecer técnico dos nutricionistas na elaboração das ementas não é considerado uma condição indispensável na prestação deste serviço.

De acordo com o gabinete de comunicação do ME, apenas nos refeitórios de gestão concessionada é “feita diariamente uma recolha de amostras das ementas servidas para controlo de qualidade”, estando em preparação, segundo a mesma fonte, um documento orientador do funcionamento dos refeitórios.

Apesar de não dispor de dados que lhe permitam fazer uma avaliação rigorosa da qualidade da oferta alimentar disponibilizada pelas escolas portuguesas, Bela Franchini, nutricionista e docente da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, parte da sua experiência de formação no terreno para afirmar que, nos casos de gestão directa das escolas, a grande maioria dos funcionários responsáveis pela manipulação e confecção dos alimentos “não tem formação específica neste domínio”. Desta forma, assegura, “não é possível garantir a máxima qualidade na prestação do serviço”.

Ainda assim, garante existir uma “crescente preocupação” por parte dos conselhos executivos relativamente a esta matéria, havendo mesmo escolas que, embora esporadicamente, manifestam interesse em disponibilizar formação aos pais e encarregados de educação. O mesmo se aplica às empresas do sector, que, na sua opinião, revelam um crescente cuidado com a qualidade nutricional da alimentação que fornecem.

Mas estes são factores que, diz Franchini, dependem, em última análise, das regras de conduta interna de cada operador, muitas vezes sacrificadas em prol da “obtenção de lucro”. Para garantir que não seja este o princípio prevalecente, Bela Franchini defende a criação de um organismo público que regule esta actividade e estabeleça práticas e normas de qualidade comuns a todos eles.

O Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, garante que no próximo ano lectivo deverá avançar com um novo modelo de formação, centrado em segurança alimentar e alimentação saudável.

Cantinas chegam ao primeiro ciclo

A taxa de cobertura de cantinas escolares varia consoante os diferentes níveis de ensino. Se no 2º e 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário essa oferta está generalizada (de acordo com o gabinete de comunicação do ME são menos de cinco por cento as cantinas que não estão actualmente em funcionamento, por motivos de obras ou de remodelação), no 1º ciclo ela praticamente não existe.

Valerá a pena recordar que em 1984 o governo transferiu para os municípios competências em matéria de acção social escolar, nomeadamente o fornecimento de refeições. O artigo 7º, aliás, explicita que “a gestão dos refeitórios escolares é da responsabilidade das câmaras municipais”. Muitas autarquias, no entanto, argumentam que não conseguem suportar os encargos daí decorrentes e queixam-se de nunca ter sido definido um modelo de financiamento que as ajudasse a acautelar a prestação deste serviço.

Para contrariar aquilo que o próprio primeiro-ministro havia já considerado como uma “situação vergonhosa”, o governo avançou, no ano passado, com o Programa de Generalização de Refeições Escolares no 1.º ciclo, através do qual cerca de 70 por cento dos alunos passou a poder almoçar nos estabelecimentos de ensino. Dos 278 concelhos do país, 224 apresentaram candidaturas, que prevêm a possibilidade de parcerias com agrupamentos de escolas, associações de pais ou entidades “que reúnam requisitos necessários à apresentação de projectos”.

Segundo os dados divulgados pela tutela, o programa abrange 55 por cento dos estabelecimentos de ensino do país, frequentados por mais de 310 mil alunos. Das 4.033 escolas abrangidas, apenas um quarto cumpria a legislação e servia almoços às crianças. O valor da comparticipação por aluno/refeição foi fixado em 58 cêntimos. As refeições custam 2,50 euros, dos quais 1,42 euros são pagos pelos alunos, um valor igual ao praticado nas escolas do segundo e terceiro ciclos. O valor da comparticipação familiar, no entanto, pode variar em função do rendimento do agregado familiar, sendo cada autarquia soberana na determinação desse montante.



ANA ALVIM

Apesar desta melhoria, continua a não existir legislação que regule a alimentação servida nas cantinas escolares até ao final do 1.º ciclo.

No ensino superior, o fornecimento de refeições é da responsabilidade do departamento de Acção Social das respectivas universidades. De acordo com dados divulgados pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, o número de lugares nas cantinas e bares universitários cresceu de cerca de 23500, em 1998, para mais de 31 mil em 2003, com mais de 10 milhões de refeições servidas anualmente. Cada refeição social custa em média 4,6 euros, com o Estado a participar com um valor médio de 2,8 euros e o estudante 1,8 euros.

Como se come nas escolas?

Em Setembro de 2005, a Associação Portuguesa para a Defesa do Consumidor (DECO) analisou quase três mil ementas escolares servidas ao longo de três semanas em 198 escolas do segundo e terceiro ciclos do ensino básico e do ensino secundário. De acordo com as conclusões deste levantamento (o único em grande escala realizado nos últimos anos e que pretendeu servir de amostra representativa das cerca de 3200 escolas existentes no país) a maioria das refeições servidas nas cantinas escolares era “equilibrada”, apesar de em algumas se abusar da carne de vaca e de porco, das frituras e dos doces.

O estudo revelou, por exemplo, que apesar de o peixe predominar às refeições, na maioria das vezes era frito e a sua diversidade reduzida. De uma maneira geral, aliás, os fritos eram uma opção recorrente (30 por cento) no conjunto das refeições escolares, utilizada na maioria das cantinas entre duas a cinco vezes no período considerado, quando, na opinião da DECO, o ideal seria apenas uma vez.

Relativamente ao acompanhamento do prato principal, as batatas predominavam (43 por cento) relativamente ao arroz, à massa e aos legumes, e as leguminosas (tal como o feijão e o grão) eram relegadas para último plano. Apenas em nove por cento das escolas os legumes faziam parte da refeição diária.

Para a sobremesa, 60 por cento dos refeitórios analisados serviam fruta crua (em geral maçã, pêra e banana), mas também apresentavam como opção doces como o leite-creme, o arroz-doce, a mousse ou a gelatina, alimentos que contêm um alto teor de açúcar.

Uma das notas positivas do estudo ia para o facto de a sopa estar sempre presente nas ementas. Os legumes eram a sua principal componente (77 por cento), embora por vezes em pouca quantidade, mas já as leguminosas não eram incluídas na grande maioria. Pouco mais de 40 por cento das escolas que integraram o estudo serviu este tipo de sopa três vezes ou mais em três semanas.

Já em Novembro do ano passado, a DECO visitou trinta estabelecimentos de ensino pré-escolar em Lisboa e no Porto, tendo constatado a utilização excessiva de carnes vermelhas, pouca frequência de peixe e de legumes. Ainda assim, referia a organização, havia “progressos positivos” em relação ao estudo de 2005, nomeadamente a menor utilização de batatas fritas como acompanhamento e a diminuição dos doces à sobremesa.

Um outro estudo, conduzido em 2004 por Elisabete Ramos, investigadora da Faculdade de Medicina do Porto, concluía que um terço dos cerca de dois mil alunos de 46 escolas básicas do segundo e terceiro ciclos da cidade consumia quantidades de gordura superiores aos recomendados para a idade e que os alimentos vendidos nos bufetes e nas máquinas de venda automática dos estabelecimentos de ensino tinham “uma grande disponibilidade de produtos ricos em gordura e açúcar e uma presença muito pequena de alimentos saudáveis”.



Bufetes e máquinas de venda automática são um “contra-senso”

É precisamente aqui que as duas nutricionistas ouvidas pela PÁGINA concordam que reside a fonte do problema. Tendo em conta que as cantinas apresentam níveis bastante satisfatórios de qualidade nutricional, é pelos bufetes e pelas máquinas de venda automática instaladas nas escolas – que vão sendo uma fonte de rendimento acrescido para os depauperados orçamentos escolares – que deve passar a mudança.

“Não consigo perceber como é que as escolas continuam a oferecer nos bufetes e nas máquinas de venda automática os mesmos produtos que os professores dizem na sala de aula que não devem ser consumidos. Isto é o maior contra-senso que pode haver”, diz Paula Veloso, ex-professora e nutricionista clínica (ler entrevista nas páginas 11 a 13). Bela Franchini, por seu lado, afirma que a solução não passa por retirar as máquinas das escolas mas sim “ter em atenção o que se disponibiliza”. Em último caso, “os órgãos de gestão das escolas é que devem decidir o seu conteúdo”, acrescenta.

Neste domínio, a Secretaria Regional de Educação da Madeira deu um bom exemplo ao implementar a denominada “Rede de Bufetes Saudáveis Escolares”. Este projecto, que teve início em 2001/2002 e é actualmente aplicado de forma voluntária em vinte escolas, pretende “regulamentar” de forma pedagógica a oferta alimentar disponibilizada nestes espaços, envolvendo os alunos na definição das ementas e na própria preparação dos produtos.

De resto, a oferta alimentar nos infantários públicos e nas escolas do 1º ciclo do ensino básico do arquipélago é, desde há algum tempo, acompanhada por nutricionistas que emitem normas orientadoras adequadas a cada ciclo, a que se juntam iniciativas no sentido de incentivar as escolas do 2º e 3º ciclos e ensino secundário a desenvolverem programas de Educação Alimentar.

Já no continente, as escolas passaram recentemente a dispor de indicações sobre a alimentação que deve ser fornecida aos alunos nos bufetes através do “Referencial para uma Oferta Alimentar Saudável”, publicado pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, elaborado em parceria com a Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto, a Deco e o Instituto do Consumidor. Entre os alimentos recomendados neste documento, que brevemente será seguido de outros mais específicos, nomeadamente aplicados às ementas das cantinas, destacam-se o leite e os iogurtes meio-gordos ou magros, os sumos de frutas naturais, o pão feito a partir de farinhas pouco refinadas, a fruta fresca da época e os produtos hortícolas. Entre os géneros alimentícios a não disponibilizar salientam-se os fritos (rissóis, croquetes, pastéis de massa folhada), os produtos de charcutaria ricos em lípidos e sal (chouriço, salsicha, mortadela, entre outros), os refrigerantes, as batatas fritas, os hambúrgueres, os cachorros quentes, as pizzas e as guloseimas.

De acordo com as recomendações constantes neste referencial, os bufetes deverão constituir-se como um espaço complementar e não como alternativa ao refeitório escolar. Para que tal não aconteça, as escolas devem oferecer refeições não só equilibradas do ponto de vista nutricional mas também agradáveis e apelativas, de modo a contrariar o apelo das refeições “fast-food”.

“A médio prazo será a vez das cantinas. Mesmo quando nutricionalmente equilibradas, muitas das ementas deverão, a meu ver, ser revistas, porque não satisfazem o paladar dos alunos”, diz Paula Veloso, que sugere a criação de “equipas multidisciplinares” que possam construir “referenciais que não se limitem a servir de meras sugestões técnicas”.

Ricardo Jorge Costa



ANA ALVIM

Afinal, que importância atribuem alunos e professores a uma alimentação equilibrada e quais são os seus hábitos alimentares diários, em casa e na escola? Para tentar responder a estas perguntas fomos entrevistar alguns miúdos e graúdos. A avaliar pelas respostas, existem algumas diferenças entre os dois grupos mas não tão significativas quanto à primeira vista se poderia pensar. Preocupante, sobretudo, é o facto de a maioria dos estudantes saber que deveria adoptar outra postura mas ignorá-la deliberadamente.

Alunos e professores falam sobre os seus hábitos alimentares

Práticas quotidianas contradizem roda dos alimentos

Reunidos no bufete da escola quatro alunos conversam. É a hora do lanche. Interrompemos o diálogo para perguntar o que comem. Sobre a mesa, algumas embalagens de plástico vazias, dois pacotes de sumo, duas latas de coca-cola e um papel amarrotado com vestígios de um queque. Na mão de um deles, um pastel de chaves já meio devorado.

“Habitualmente é isto que gosto de comer ao lanche” diz André Pinto, de 14 anos, fazendo referência aos dois lanches e ao refrigerante gaseificado que momentos antes havia ingerido. Apesar de admitir que aquele tipo de alimentação não é a mais saudável, garante que come sopa ao almoço e ao jantar, e que, dessa forma, se sente como que “desculpado” por este desvio. E depois, diz, “isto sabe bem melhor do que pão e leite”.

Os colegas concordam. Já todos ouviram falar da necessidade de incluir nas refeições mais leves outro tipo de alimentos, como fruta, leite ou cereais, mas afirmam que, mesmo havendo esse tipo de oferta no bufete, preferem esta opção. Na mesa ao lado o cenário praticamente repete-se. Os alunos olham-nos, como que a pretender também dar a sua opinião.

Decidimos falar com a Susana Tavares, também ela com 14 anos. Apesar de se dizer geralmente satisfeita com a comida servida na cantina, considera que deveria existir uma oferta mais variada. Assim, sempre que pode “vinga-se” no bufete com folhados mistos ou croissants. “Gosto muito de coisas doces”, explica.

Andreia Costa, um ano mais velha, afirma gostar de “tudo um pouco” à excepção de vegetais. Em casa come sopa apenas porque a mãe insiste. Por sua vontade, alimentar-se-ia invariavelmente de “carne, batatas fritas e arroz”, porque é o seu prato favorito. “Eu sei que é preciso comer outras coisas, mas não gosto tanto”. Quando confrontada com o facto de estes dois acompanhamentos serem muito calóricos quando ingeridos em simultâneo, afirma desconhecer o significado de “calórico”. Apesar de estar a par da importância em seguir a roda dos alimentos, Susana Tavares, 13 anos, não está segura de respeitá-la nos seus hábitos alimentares diários. “A minha mãe é que prepara as refeições, mas nunca reparei se elas correspondem ao que é indicado”. Uma coisa é certa: sopa não falta à mesa e até admite gostar dela desde que seja “passada”. O que não gosta mesmo é dos vegetais inteiros, principalmente se forem cenouras e “aqueles palitos verdes compridos” (que com alguma ajuda do interlocutor identificou como o famigerado feijão verde). De resto, admite abusar um pouco dos doces, o que, reconhece, contribui para o peso algo excessivo que apresenta para a sua idade.

À semelhança da colega, Telmo Andrade, de 15 anos, não se preocupa muito com a necessidade de uma alimentação equilibrada. Conhece a roda dos alimentos e sabe que deve ser dada maior importância à ingestão de vegetais, hidratos de carbono e fruta. No entanto, não gosta muito deste tipo de alimentos. O que gosta mesmo, diz com algum ar de gula, é de “ir ao MacDonalds”.

À conversa com alguns professores, a percepção relativamente à importância de uma alimentação saudável muda radicalmente. Mas essa preocupação não se reflecte necessariamente nos hábitos diários. Graça Tavares, uma jovem professora de Português, explica que come diariamente na cantina da escola apenas porque não lhe dá jeito ir a casa. “Prefiro ser eu a preparar as refeições, mas ao almoço isso é impossível”. Ainda assim, admite não ter muita paciência para cozinhar. Por isso, e como vive sozinha, come frequentemente refeições embaladas. “Não é o melhor, eu sei, mas vou compensando com a fruta, de que gosto bastante”.

Rosa Machado, uma professora sensivelmente a meio da carreira, mostra-se um pouco mais preocupada com o equilíbrio alimentar. O facto de ter dois filhos faz com que, nas suas palavras, tenha de “fazer um esforço para proporcionar qualidade e variedade”. Quando lhe perguntamos em que traduz essa afirmação, a resposta é um tanto ou quanto vaga: “pelo menos ter sopa e obrigá-los a comer fruta”. Quanto a si própria e ao marido, “privilegiar os grelhados e não abusar das gorduras”. Das três interlocutoras ouvidas pela PÁGINA, apenas Rosário Dias pareceu mais esclarecida e preocupada, de facto, com os seus hábitos alimentares. “Procuro seguir o mais possível as orientações constantes na roda dos alimentos: privilegiar os cereais, os vegetais e a fruta e comer pouca carne”. Além disso, garante, “a sopa tem de estar sempre presente às refeições”. Porque mais do que uma necessidade, diz, ela “é um prazer”.

Ricardo Jorge Costa

Qual é o objectivo desta iniciativa? Sei que se insere num movimento mais amplo à escala mundial...

O objectivo da realização da Marcha Global pela Marijuana no Porto foi trazer para a rua, e daí para a opinião pública portuguesa e portuguesa, a temática das drogas leves, como consumo que parte de uma escolha individual que deve ser respeitada. Desejamos que este consumo, massificado e transversal na sociedade, seja consciente e informado, o que apenas é possível com a legalização da cannabis. A marcha inseriu-se num movimento global, como o nome indica, que este ano se realizou em 226 cidades um pouco por todo o Mundo.

Que outras medidas estão a pensar desenvolver no sentido de procurar dar um desfecho legal favorável à vossa proposta? Estão integrados em algum movimento internacional ou europeu que esteja a desenvolver esforços nesse sentido?

Ao trazer pela primeira vez a marcha para a cidade do Porto procuramos alcançar a vanguarda europeia e internacional na abordagem à questão do consumo da cannabis e do seu auto-cultivo, bem como do seu uso medicinal. Em outros

A legislação portuguesa referente ao consumo de cannabis é considerada uma das mais avançadas da Europa. Acha que seria possível avançar um pouco mais nesta matéria?

A nível legislativo, Portugal encontra-se apenas atrás precisamente da Holanda, e em certa medida da Suíça e da Alemanha, no que toca ao uso recreativo da cannabis, estando um pouco atrás de outros países no que toca ao uso medicinal. Estamos à frente da própria Espanha, onde, como já referi, o associativismo e a reivindicação da legalidade da cannabis já faz escola. Desde 2001, Portugal tomou o rumo certo na abordagem política do consumo de drogas, tendo nesse ano sido discriminalizado o seu consumo.

Desta forma, o passo seguinte é a legalização da cannabis, tendo como objectivos a defesa dos consumidores, alertando para as desvantagens, apelando a um consumo consciente, à garantia da qualidade do produto, separando as drogas leves dos mercados das drogas duras, terminando com um mercado negro isento do pagamento de impostos, tornando o comércio global das drogas um “comércio justo” para os produtores nos países de origem, e várias outras questões que, em última análise, se prendem com o respeito das escolhas individuais.

O Porto juntou-se este ano a mais de duas centenas de cidades mundiais na Marcha Global pela Marijuana (MGM), um movimento internacional que pretende pôr fim ao proibicionismo da cannabis. Procurando lançar um amplo debate público sobre a legalização da marijuana, a «MGM Porto» é uma iniciativa apartidária que conta com o apoio de médicos, professores, investigadores, artistas, músicos, escritores, trabalhadores sociais e diversos representantes do mundo associativo. Para sabermos mais sobre esta iniciativa, que decorreu no dia 5 de Maio, entrevistamos João Carvalho, um dos porta-vozes da «MGM Porto».

Marcha Global pela Marijuana estreia-se no Porto

Pelo direito à liberdade de escolha

países, muitos deles que optaram por uma postura muito mais realista e informada, respeitando a liberdade das escolhas individuais e a potencialidade clínica da cannabis, estas iniciativas contam já com largos anos de experiência.

Se é verdade que as marchas ou paradas em prol da legalização da cannabis – ou, melhor dizendo, re-legalização, pois as leis proibicionistas datam da década de 30 emanando dos Estados Unidos com conhecidos maus resultados) – têm já historial um pouco por todo o mundo, o mesmo se aplica na constituição de associações de consumidores, que procuram informar os seus associados e oferecer ajuda jurídica em caso de apreensões policiais. Como exemplo deste associativismo basta olhar a vizinha Espanha em que praticamente cada província e cidade possui uma associação deste tipo. Neste sentido, o passo seguinte será, obviamente, constituirmo-nos formalmente enquanto associação de defesa do consumidor de cannabis.

Existem opiniões díspares sobre os efeitos da cannabis na saúde dos consumidores. A cannabis pode ser considerada, de facto, uma droga como qualquer outra?

Tanto as vantagens como as desvantagens do consumo da marijuana são transmitidos de forma objectiva e segura no contexto da legalidade. A cannabis é, de facto, uma droga como qualquer outra, como o tabaco, o álcool, os tranquilizantes, o café ou o chá. Aliás a palavra “droga” apenas tomou o cunho pejorativo dos dias de hoje por força das políticas proibicionistas, mais preocupadas com a tentativa de imposição de uma certa moralidade do que em lidar frontalmente e sem tabus com o consumo de substâncias alteradoras da consciência.

Após o movimento hippie nos Estados Unidos e o Maio de 68 em França, a Holanda aparece, até aos dias de hoje, como paradigma de respeito pela liberdade pessoal no que toca ao consumo de drogas leves.

Apesar de estar habitualmente associada a um uso recreativo, a cannabis possui igualmente valor a nível medicinal e industrial. Pode adiantar um pouco mais sobre estes usos?

Começaria pelo uso medicinal, pois está ainda encoberto pelo manto da ilegalidade. A cannabis faz parte, desde tempos imemoriais, das farmacopeias à escala planetária, quer se trate de sociedades do hemisfério norte ou sul. É uma planta com provado potencial médico, utilizada, desde há milénios, nomeadamente pela civilização chinesa.

Actualmente, o seu uso medicinal surge associado sobretudo ao alívio de dores e da indisposição causada por doenças crónicas e terminais como o VIH ou o cancro. O seu uso é igualmente reconhecido na redução da pressão intraocular de uma doença oftalmológica, o glaucoma.

Em relação ao seu potencial e aproveitamento industrial, é sabido que até finais do século XIX e inícios do século XX, antes do aparecimento das indústrias petroquímicas, o cânhamo-de-cannabis foi uma das culturas agrícolas mais importantes do nosso planeta, fornecedor da maior parte das indústrias, envolvendo milhares de produtos e empresas, produzindo a maioria das fibras, tecidos, óleo de iluminação, papel, incenso e medicamentos da Terra. Era, além disso, uma fonte primária de óleo alimentar e proteínas essenciais para seres humanos e animais. Ao associar-se apenas negativamente o cânhamo/cannabis a um narcótico, despreza-se o seu aproveitamento industrial.

Na urgência de alternativas ecológicas aos combustíveis fósseis, surge um dado científico inquestionável: o cânhamo produz por hectare cerca de 9.350 litros de metanol, um combustível de origem vegetal que pode inclusivamente ser utilizado para a aeronáutica.

Toda esta panóplia de usos é já legal e alvo, inclusivamente, de subvenções europeias. No entanto, a desinformação, associada aos fortes lobbies da indústria petroquímica, impedem que o cânhamo retome o lugar de versátil matéria prima.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



IE / FN

Dois antropólogos, um português e outro espanhol, manifestaram o desejo de abrir o túmulo de D. Sebastião e mostrar, através de provas cientificamente validadas, que o rei está morto, devidamente enterrado e que, por isso, não vale a pena arriscarmos a apanhar um resfriado numa qualquer manhã de nevoeiro à espera daquele que não vem.

Se o fim do sebastianismo acontecesse de forma tão simples não necessitaríamos, certamente, de ter que incomodar o sono dos mortos. O problema é que o sebastianismo é algo de muito mais sólido e fundo na sociedade portuguesa, algo que julgávamos poder ser erradicado através do poder que os cravos de Abril libertaram mas que, afinal, continua a permanecer quando acreditamos, por exemplo, que são os homens providenciais que vão fazer por nós o que só a nós compete fazer. Homens que pensam por nós, decidem por nós e esperam que não só saibamos obedecer-lhes, como, sobretudo, sejamos capazes de reconhecer o que custa mandar. Homens que, por isso, não toleram a nossa “ingratidão” e, muito menos, a nossa dissidência.

Neste sentido o sebastianismo é como que um vírus, um vírus anti-democrático. Um vírus que nos impede de acreditar na nossa capacidade de criar e pensar, de outro modo, o mundo e sobre o mundo. Um vírus que nos debilita e nos deprime. Um vírus que nos acobarda quando deixamos de ser gente para acreditar que são outros que nos dirão o que é ser gente e como é que poderemos ser gente.

Um vírus que tanto se recusa, quando nos situamos no plano dos princípios, como se aceita, quando nos situamos no plano da vida que se vive. Trata-se de uma contradição que só o é se nos esquecermos que a visão sebastianista do mundo nos exime do exercício de uma cidadania activa que dá trabalho, nem sempre compensa tanto quanto desejaríamos, e, sobretudo, exige coragem cívica e perseverança.

Não é fácil assumir uma visão diferente, por isso é que interessa fazer crer que o bom funcionamento de uma escola e a qualidade do desempenho dos seus professores é algo que depende mais de um Presidente de um Conselho Executivo eficaz do que da consciência profissional e da sabedoria desses professores. De facto não é fácil recusar o sebastianismo, por isso é que há professores que acusam os sindicatos de serem responsáveis, também, pelo actual momento de depreciação profissional de que são vítimas, sem se questionarem como é que ao longo destes anos foram igualmente, contribuindo, por actos e omissões, para que isso pudesse acontecer. Não é fácil aceitar que o sebastianismo nos conduz a becos sem saída por isso é que há docentes que entendem o insucesso escolar dos seus alunos como uma problemática que, de algum modo, é estranha às suas concepções pedagógicas e às suas práticas educativas, sem discutirem o sentido e a natureza de tais concepções e práticas, de forma a poderem valorizar, antes, as condições de vida desses alunos e as carências humanas e materiais das nossas escolas.

Não é fácil romper com a perspectiva sebastianista da sociedade mesmo no seio do movimento sindical por isso é que alguns defenderam, nas eleições para Secretário-Geral da FENPROF, a existência de um candidato natural, como se no seio de uma organização tão prestigiada só houvesse uma única opção possível e desejável. Trata-se de uma posição que, no âmbito do próprio espaço daquela organização, minoriza os professores, quer como seres pensantes, quer como activistas, parecendo que a intervenção dos sindicalistas da FENPROF, para acontecer, teria que depender da figura providencial daquela ou daquele que a lidera.

Em conclusão, o sebastianismo na sociedade portuguesa tem raízes e faz-nos mal, daí que, hoje, e neste artigo tenhamos de homenagear publicamente alguém, a nossa camarada Manuela Mendonça, que nos permitiu que acreditássemos que é possível estar na vida e na acção sindical de forma diferente, sem que os jogos obscuros de bastidores prevaleçam nas decisões colegialmente assumidas ou sequer que se pense ocultar os interesses e as benesses pessoais usando “a virtude para comprar o que não tem perdão”.

(continua na página 46)

CUIDAR do CLIMA

Aquecimento do planeta irá provocar realocação da vinha europeia

A vinha, cujas características estão intimamente ligadas a factores de ordem climática, irá atravessar, ao longo das próximas décadas, um processo de mutação geográfica em virtude do aquecimento do planeta. Esta, pelo menos, é a convicção de um painel de especialistas que se reuniram em Abril, em França, para um colóquio sobre este tema. De acordo com Bernard Seguin, do Instituto Nacional de Investigação Agrónoma (INRA), de Avignon, o aquecimento global já começou a produzir os seus efeitos. Partindo de registos históricos, Seguin exemplifica com a região de Châteauneuf-du-Pape, localizada no sudeste do país, onde a vindima, que em 1945 era efectuada no início de Outubro, passou em anos mais recentes a ser efectuada no início de Setembro.

A investigadora Valérie Daux corrobora este facto e explica que “basta uma variação de um

grau centígrado entre Maio e Agosto para antecipar ou retardar a vindima até dez dias”. Mas se esta alteração pode parecer pouco significativa, o mesmo já não se pode dizer do impacto das alterações climáticas na realocação dos vinhedos. “Na Europa, o limite setentrional desta cultura estendia-se em 1946 da Bretanha até à Ucrânia, passando por Paris e Berlim. Até 2100, ela deverá estender-se até à Escandinávia”, explica Seguin. Já em 2050, acrescenta o especialista, “a vindima no sul de França poderá ter lugar em Agosto e algumas cepas da região do Rhône, por exemplo, poderão vir a adquirir características de espécies do norte de África, como a Sidi Brahim”.

RC/ Fonte: AFP

■ Sublinhado

O destino incerto de Eric e Céline...

Num diálogo que manteve com Michel Onfray para a revista *Philosophie*, Nicolas Sarkozy, um antigo ministro do interior de um Governo de Chirac que corre o risco de vir a ser Presidente da França, consolidou a ideia de que o ser humano é potencialmente perigoso depois de visitar, numa prisão em Rennes, uma jovem que cumpre pena pelo assassinio do marido, apesar de jamais admitir, até ter cometido o crime, a possibilidade de vir a ser autora de um acto de violência. Para Sarkozy cada ser humano transporta com ele a inocência e o pecado.

O filósofo Michel Onfray, em oposição, considerou que ninguém nasce bom ou nasce mau, defendendo que são as circunstâncias o que torna cada um bom ou mau. A título de exemplo, Onfray referiu que não se nasce homossexual, heterossexual ou pedófilo e que estas opções são determinadas pelas envolvências, pelas condições familiares e pelas condições sócio-históricas de cada um... A conversa parecia consensualmente divergente até ao momento em que Nicolas Sarkozy retorquiu dizendo pensar que se nasce pedófilo ou suicida e que tais opções serão mais inatas do que adquiridas.

Desconhece-se qual foi a reacção de Michel Onfray à revelação de um Sarkozy determinista, sabendo-se apenas que, na sequência do debate, o filósofo ofereceu ao então candidato à Presidência da França um livro de Freud ("Totem e Tabou", sobre a morte do pai), o "Anticristo" de Friedrich Nietzsche, recomendando-lhe ainda leituras de Michel Foucault ("Vigiar e Punir", um estudo sobre prisões) e, indirectamente, também de Pierre-Joseph Proudhon. Claro que o debate causou polémica em França. E ainda bem.

Sublinhando estas notas antes da segunda volta das presidenciais francesas, a opor Nicolas Sarkozy a Ségolène Royal, corro o risco de estar a ser menos politicamente correcto para com o Presidente da França, o que só se justifica por preferir Ségolène, apesar de ser jornalista e de não ser francês. Preferências sem consequências. Também preferiria abordar apenas a agitada campanha para a Presidência da França, mas até neste tema a guerra e o terrorismo acabam por saltar para o palco.

A França está, por estes dias, suspensa das presidenciais mas também do futuro de dois franceses que os talibans do Afeganistão fizeram reféns, aparentemente para forçar Paris a retirar os mil soldados que mantém em Kabul. Ameaçados de morte, com a potencial sentença marcada para o final de Abril, os dois civis franceses cujo destino é incerto - Eric e Céline -, militantes da organização não governamental "Terre d'Enfance", votariam em quem, se pudessem, livremente votar?

Júlio Roldão
jornalista



ANA ALVIM

Do ritual retorno à reflexão sobre a prática pedagógica⁽¹⁾

*“Onde Sancho vê moinhos
D. Quixote vê Gigantes”*

António Gedeão

Retorno à acção pedagógica na Universidade e, em particular, nos tempos e modos da Sociologia (1). Retorno ritual, implicado nos momentos de suspensão que a progressão na carreira exige e motiva. Suspensão, afinal, numa aproximação à reflexão monitorizada das rotinas. Suspensão, ainda, porque as preocupações pedagógicas, mesmo que incorporadas (e geradoras, por isso, de esquemas de percepção e de avaliação da realidade circundante, maxime das práticas propriamente pedagógicas) raramente são pensadas em contextos específicos. Mesmo o tão badalado processo de Bolonha transformou-se, num ápice, em engrenagem tecnocrata de gestão de ECTS, rareando a procura de novos caminhos para os ofícios de professor e de aluno, para a relação de aprendizagem que a ambos envolve e a ambos é suposto transformar. Retorno circular, afinal, sem dele nunca ter saído...

Três notas prévias: o autor destas linhas não pratica a aula magistral; não concebe a relação pedagógica como prática isolada, nem coloca fronteiras entre a sua prática como investigador e as suas actividades docentes. Todas as notas requerem um breve trabalho de explicitação.

A primeira tem como pressuposto que o docente não se coloca na posição do tecnocientista que concebe a sua intervenção como exterior à realidade pedagógica. Esta, por sua vez, está longe de se conter nos apertados espaços da sala de aula e da Universidade, convocando a relação entre o sistema formal de ensino, os habitus dos agentes implicados, a territorialidade entendida como uma determinada produção e apropriação das várias escalas de espaço-tempo, os múltiplos, concorrenciais e anteriores agentes de socialização, a definição de uma política pública educativa e a sua inserção nas lógicas de transnacionalização. Por um conjunto de disposições fortemente incorporados, a que em nada será alheio o meu próprio percurso como estudante (e, em particular, como estudante de sociologia), a precoce leccionação de sociologia da educação (logo no primeiro semestre do início

da minha experiência docente) e a elaboração de programas de pesquisa que cruzam matrizes substantivas e adjectivas da já referida sociologia da educação, com a sociologia da cultura e da juventude, cedo me apercebi de como a posição soberana favorece uma lógica de imposição simbólica que, além do mais, mesmo que afectando os alunos mais frágeis (económica, cultural, social, simbólica e emocionalmente) corre ainda o risco de não ser reconhecida porque impossível de dissimular e de escapar à comparação com outros modos de leccionar. Esta atitude ou postura consubstanciada na aula magistral colhe, quando muito, o «privilegio» da adesão distanciada⁽²⁾ dos alunos mais expostos a processos precoces de sobreescolarização, ou, se preferirmos, de exposição a uma sobredosagem de mecanismos convencionais de institucionalização. Por que razão, no entanto, continua esta postura, este «modelo», a ser praticado? Em boa medida por impreparação pedagógica dos docentes do ensino superior, autodidactas neste ofício de aprender ensinando a aprender. Pelo défice de espaços autónomos de estruturação de um habitus docente fundado no intercâmbio de experiências pedagógicas (como se o que se passa na sala de aula fosse silêncio de quem lá anda...). Mas, também, por facilitismo, por notória preguiça intelectual, por um desfazamento, tantas vezes comodamente dúplice, entre os conteúdos leccionados (violência simbólica, acção pedagógica, dominação cultural, desigualdades sociais e reprodução, institucionalização, poder, poder simbólico, teoria da estruturação, etc., etc.) e a forma de os leccionar. Como se a forma não fosse, também, conteúdo... Vislumbro, ainda, uma outra possibilidade de justificação retórica deste regime de acção: a eficácia. Se, de facto, o professor permanecer exterior face à realidade que se pretende transformar (os alunos); se neles vir, apenas, massa homogénea e consumidora, os programas são cumpridos, a indisciplina, em alunos superiormente adestrados, não será problema a resolver e, principalmente, reduz-se exponencialmente a possibilidade de eclosão do imprevisto. Ora, a aula magistral cabe, antes de mais, no «modelo» de um repetidor que cria repetidores ou nos docentes messiânicos, imbuídos de profetismo sociológico, que mergulham no encadeamento mágico das suas palavras, no efeito de halo e aura que é suposto suscitarem. Não há atitude mais passiva do que a admiração incontida.

João Teixeira Lopes

Sociólogo.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto, FLUP

1) Provas de Agregação.

2) Vd. Pedro Abrantes, *Os Sentidos da Escola*, Oeiras, Celta, 2003.

Recado para uns certos alunos de teatro

Numa parceria da companhia de teatro Teatrão com a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), os alunos do terceiro ano do curso de Teatro e Educação estrearam no passado dia 27 de Abril, no Museu dos Transportes de Coimbra, a peça “A Excepção e a Regra” de Bertold Brecht, numa encenação de Júlio Castronuovo.

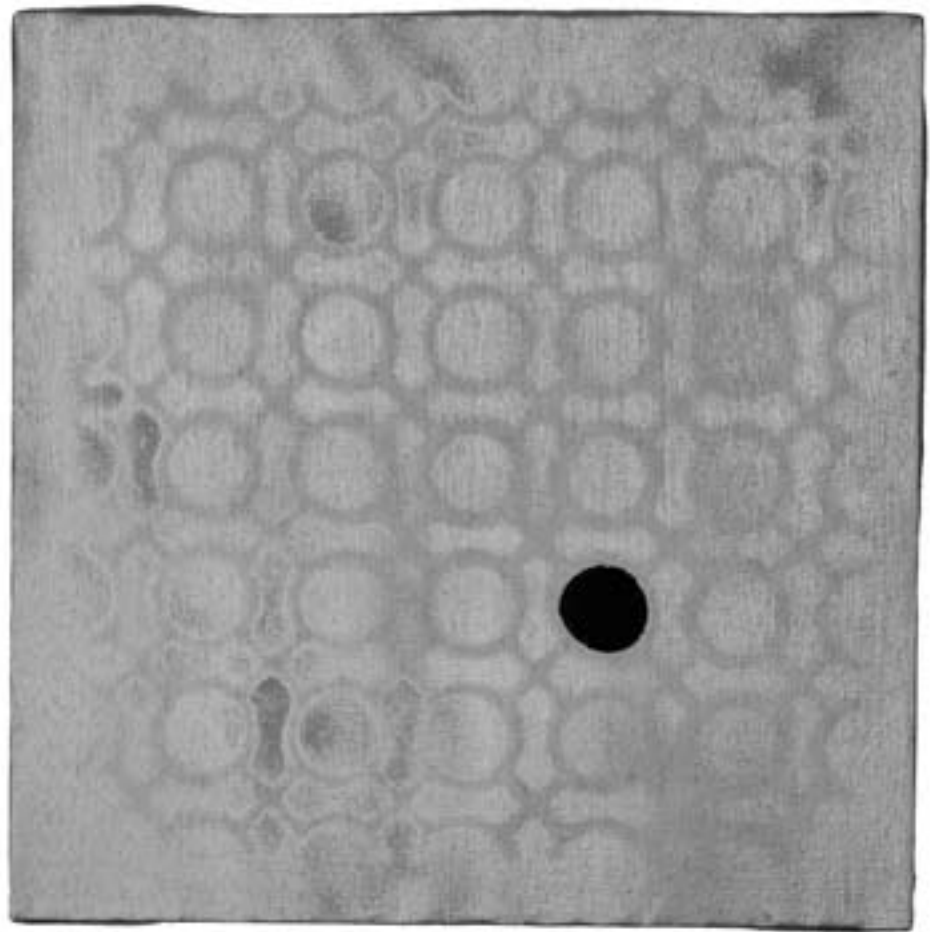
A peça conta a história de uma viagem. Fazem-na – como diz o próprio senhor Brecht – um explorador e dois explorados. Para que observemos, com atenção, o comportamento desta gente. E para que o estranhemos ainda que não seja estranho e, sobretudo, para que não achemos natural aquilo que sempre acontece na desordem ordenada, na arbitrariedade planeada, na humanidade desumanizada.

É uma história tão bem contada que uma juíza, que se estreou em estreias nesta estreia, reconheceu como colega Ana Sofia Neves, primeiro nome a figurar, por ordem alfabética, na lista do elenco desta “excepção” que mais do que um elenco é uma espécie de pauta do 3º ano do curso de Teatro e Educação da ESEC. A saber, Ana Sofia Neves, já citada, Ana Teresa Neto, Cátia Agria, Emília Fernandes, Frederic Pires, Helena Ávila, Helena Freitas, Patrícia Martins, Rui Raposo e Telma Piedade.

Já agora registre-se também que a tradução do texto é de José Maria Vieira Mendes, o desenho de luz de Francisco Beja (no âmbito da disciplina “Técnicas Paralelas”) a direcção musical de Manuel Rocha e que há uma composição original de Luís Pedro Madeira. Não esquecendo a banda sonora (Rui Capitão), o desenho dos figurinos (Helena Guerreiro), a construção de adereços (José Baltazar), a confecção dos figurinos (Fernanda Tomás), a operação de luz e som (Jonathan Azevedo), o apoio vocal (Cristina Faria), a fotografia (Paulo Abrantes) e o grafismo (Sofia Frazão).

Cito a ficha técnica e artística o mais exaustivamente possível para sublinhar uma das primeiras lições do teatro – a de que o espectáculo só acontece pelo conjugado contributo de muita gente, da direcção de produção (Isabel Craveiro) à direcção técnica (Jonathan Azevedo), incluindo aqueles, mais anónimos que colaboram na montagem (Jonathan Azevedo, Ricardo Brito e alunos do 4º ano do curso de Teatro e Educação).

Aprendi este respeito pelo colectivo há 35 anos, em Coimbra, quando os do Teatro dos Estudantes (TEUC) andavam a ensaiar o Woyzeck (cujo papel me foi atribuído), sob a direcção de Júlio Castronuovo, e no final dos ensaios corriam para a “Clep” (uma cooperativa, tipo café-concerto “avant



“A Excepção e a Regra”, acrílico acobreado e um círculo verde meia-noite, sobre tela (30 x 30) com fundo cor de areia. Roldeck 2007

la lettre”) para discutir, à roda de um copo, questões que se colocavam a quem fazia teatro. A rigidez de certas marcações, a eficácia política de certos textos...

No ano de 1972, Bertolt Brecht era ainda um sonho que nem o doutor Paulo Quintela, com todo o seu prestígio de professor, germanista e tradutor, tinha tentado concretizar. O Cénico de Direito e o CITAC, dois outros grupos de teatro universitário, chegaram a dramatizar textos do pobre B.B. mas só em colagens e tinham de esconder o autor.

No TEUC, já o 25 de Abril ia alto quando o Fernando Gusmão encenou a “A Excepção e a Regra”. Ainda hoje, 33 anos depois de Abril, escolher este texto de Brecht, como o fizeram estes alunos do 3º ano do curso de Teatro e Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra, é corajoso. Gostava de lhes ter dito isto e de lhes agradecer o convite, mas uma estreia serve para tudo menos para estes gestos.

Eu, por exemplo, reencontrei o Manuel Guerra, com quem já não estava há anos. E quase que não o reconheci como o dono da voz que disse a “canção do autor de peças” com que o espectáculo abriu. Estreia é isto e eu tive muito prazer em ter ido, do Porto a Coimbra, para esta festa. É que mesmo perdido entre memórias e amigos de há 35 anos, percebi que a melhor geração de Coimbra continua a ser a que tem 20 anos, como esta dos alunos desta “A Excepção e a Regra”.

Júlio Roldão
Jornalista. Porto

DESAMOR e PRECONCEITO

Juiz indiano emite ordem de prisão contra Richard Gere e Shilpa Shetty por beijo

Um juiz indiano ordenou a prisão do actor Richard Gere e da actriz indiana Shilpa Shetty por se abraçarem e beijarem num evento para arrecadar fundos para a luta contra a SIDA, em Nova Deli, informou uma fonte judicial.

A ordem de prisão foi emitida por um tribunal de Jaipur depois de ter recebido uma denúncia pública contra os dois actores, por “actos obscenos”.

“O magistrado Dinesh Gupta emitiu as ordens de prisão”, disse à AFP um funcionário do tribunal. Durante o evento, em 15 de Abril, Gere abraçou Shetty e deulhe, carinhosamente, vários beijinhos na bochecha. A cena foi transmitida pela televisão. No dia seguinte, grupos de hindus manifestaram-se em várias cidades indianas, queimando fotos do actor americano, de 57 anos, e gritando “Não toque

nas nossas mulheres!”. Os autores da denúncia referiram-se a uma “representação indecente das mulheres”. O partido de oposição nacionalista hindu, Bharatiya Janata Party (BJP), lamentou “tal alarde público, que não corresponde à tradição indiana”.

Shilpa Shetty, de 31 anos, ficou conhecida mundialmente após ter vencido, em Janeiro, a versão britânica do programa de TV “Big Brother”. A sua fama veio depois de outros participantes do programa terem lançado insultos racistas contra ela, provocando uma intensa polémica internacional pelo suposto racismo anti-indiano na Grã-Bretanha.

Após uma agitada estadia na Índia, Richard Gere viajou na semana passada para o Nepal, para se reunir com refugiados tibetanos, cuja causa defende há 25 anos.

JPS/ Fonte: AFP

A campanha na televisão contra o abandono escolar está aí em spots que mostram gente conhecida do público em vidas alternativas resultado de terem desistido de estudar. Judite de Sousa, reconhecida jornalista televisiva, é apresentada a trabalhar numa banca de jornais. Da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Solidariedade Social, o programa Novas Oportunidades, anunciado na campanha dirige-se a jovens e adultos. Em relação aos primeiros, o objectivo é “dar resposta aos baixos níveis de escolarização dos jovens através da diversificação das vias de educação e formação, pelo reforço do número de vagas de natureza profissionalizante e da exigência em garantir melhores taxas de aproveitamento escolar”. Em relação aos adultos, o “objectivo é a elevação dos níveis de qualificação de base”, por isso, “as acções dirigem-se a pessoas com mais de 18 anos que não concluíram o 9º ano de escolaridade ou o ensino secundário”. Lê-se no site criado para a apresentação do programa: www.novasoportunidades.gov.pt. Talvez a mensagem chegue àqueles que desistiram ou estão a pensar desistir dos estudos. Mas outra questão se coloca: que dizer de quem deixou de estudar e fez carreira sobre um passado de insucesso e abandono escolar? Imagina-se a vida alternativa de Cristiano Ronaldo se em vez de enveredar pela carreira de jogador de futebol tivesse estudado para ser professor de Educação Física? Estaria a leccionar? Ou no desemprego? Joana, António, Raquel, Daniela, Hugo, têm visões concretas do que significa deixar os estudos. A opção evidencia alguma decepção com o sistema educativo que não corresponde às expectativas de todos. Qualquer um deles poderia ser um sujeito do programa Novas Oportunidades. Todos eles já tentaram as antigas oportunidades, cursos profissionais e tecnológicos, cursos subsidiados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, Ensino Recorrente. Alguns tencionam aderir à nova coqueluche dos centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Certificar anos perdidos. Outros já não querem perder tempo com mais estudos. Ingressaram e progrediram no mundo do trabalho sem eles.

Novas oportunidades, velhos problemas

Joana Freitas 18 anos

Fala com a mãe ao telemóvel. Despediu-se da confeitaria onde trabalhava há poucos meses, em Gaia. Motivo. Muitas horas de trabalho não remuneradas. Um patrão com a mania de chamar as funcionárias ao escritório. Diz à mãe que tem em vista outro emprego. Um anúncio no jornal onde pediam trabalhadores para os campos de tulipas na Holanda. “O homem pareceu de confiança!” As palavras de Joana Freitas não parecem tranquilizar a mãe. Do outro lado adivinham-se as preocupações. A distância. A precariedade. As notícias que aparecem dando conta de trabalhadores portugueses escravizados. Afinal, apesar da vivência profissional iniciada aos 15, Joana tem apenas 18 anos. Abandonou a Escola Básica 2+3 dos Carvalhos, em Gaia no 3º período do 8º ano.

Dificuldades económicas

Joana não desistiu por vontade própria. “Era boa aluna, tanto que os meus professores acharam uma estupidez eu largar a escola mesmo no 3º período, porque tinha boas notas e ia passar para o 9º ano.” Recorda-se que costumava sentar-se sempre nos lugares da frente. “Nunca achei piada a quem não prestava atenção às aulas, porque afinal os pais faziam o esforço de pagar os livros e havia os intervalos para brincar e conversar...” À sua volta os colegas chegavam a perder o ano por faltas. “O 8º e o 9º ano é mesmo assim, o pessoal começa-se a baldar, a fumar, a namorar... essas coisas”. Joana nunca foi influenciada. Desistiu porque a vida trocou as voltas à mãe. Desempregada e divorciada “não tinha ninguém que a ajudasse”. E assim Joana pôs mãos à obra. Já tinha alguma experiência no ramo da hotelaria. “De trabalhar nuns cafezitos...” Ainda sem ter a idade legal. Por isso, não teve problemas em ir trabalhar para o balcão de uma confeitaria na Baixa portuense.

O Ensino Recorrente

Entretanto, alguns dos seus antigos professores incentivaram Joana a frequentar o Ensino Recorrente, na Escola Secundária António Sérgio, também em Gaia. Mas Joana só lá “aguentou” meio ano. Até completar os 16 anos. “Estudar à noite é muito mais difícil!”, admite. “O estudo é menos acompanhado, não há aquele apoio do professor que existe no ensino regular!” Além disso, o horário de trabalho não permitia a frequência assídua às aulas. “Saía às 20h do trabalho, as aulas começavam às 18h30, duravam até às 23h e eu pegava ao emprego às 7h”, justifica Joana. Da parte da entidade patronal Joana não teve qualquer condescendência. Nem chegou a recorrer ao Estatuto de Estudante Trabalhadora porque não viu que isso pudesse alterar alguma coisa. O cansaço venceu-a e seguiu-se uma nova desistência.

Novas oportunidades?

Voltar a estudar é algo que ainda está nos planos de Joana. “Não é o curso que garante o emprego, mas acho que ter um diploma dá uma motivação diferente.” Uma das coisas que lhe tem feito falta, mesmo no ramo da hotelaria tem sido o conhecimento das línguas. “Sobretudo o Inglês e o Francês para falar com os clientes estrangeiros.”

Há pouco tempo Joana soube de uns cursos profissionais de duração de dois anos. E para o próximo ano lectivo está a pensar frequentar o de Auxiliar de Acção Médica.

Mas por enquanto a prioridade é arranjar emprego. Joana vive sozinha em casa alugada. Tem uma renda para pagar. E não irá beneficiar do subsídio de desemprego, pois foi ela quem disse não ao abuso que dela faziam enquanto trabalhadora.

O novo emprego não será em balcões de confeitarias. “De empregada de balcão a evolução é para a copa”, ironiza Joana. A progressão no emprego é algo que a preocupa. “Ser empregada de balcão não é emprego para vida!” E cortar tulipas, será? Joana sorri à pergunta. “Não será um emprego para toda a vida mas quero arriscar!”

Holanda e as tulipas

Na última entrevista a que foi, concorreu a um emprego para ir para a Holanda trabalhar no campo no corte de flores e frutos. Os intermediários de uma empresa holandesa apresentaram-lhe um contrato de três meses. Prometeram-lhe habitação gratuita juntamente com outros portugueses. Transporte para os campos. Tudo escrito num papel que o senhor que lhe inspirou confiança lhe pôs nas mãos. “Sou nova, se não for agora para fora ganhar algum dinheiro, em Portugal não se ganha nada!” Por isso outra das hipóteses de Joana é a Suíça. “Tenho um amigo que trabalha lá num talho, ganha três mil euros e diz que me arranja emprego a cortar carnes!” Adivinha-se mais uma preocupação para a mãe da Joana. “A minha irmã diz que sou louca!” Mas Joana está segura, vai formosa, pela verdura. Os estudos nunca lhe fizeram falta, garante. Universidade? “Para quê? Os licenciados estão piores que nós! Ainda se isso fosse uma mais valia, mas não é!” Fala do que sabe. Vê-os competir com ela aos anúncios que pedem operadoras de caixa para supermercados e hipermercados, ofertas de emprego de três meses e “toca a andar”. Ao telefone a mãe avisa-a de que viu um anúncio para um supermercado nos Carvalhos, em Gaia. Joana vai lá. “Não sou daquelas que acordam ao meio-dia para procurar emprego”, alerta. Mas uma coisa não implica a desistência da outra. A mãe lembra que a Holanda é longe e prevê as saudades que Joana sentirá dos amigos. A resposta às preocupações maternas é rápida: “Chora-se lá umas horas com as plantas e depois passa!”

António Tavares 29 anos

19h30. António Tavares chega apressado do seu escritório. Aos 29 anos e depois de “andar a trabalhar para os outros” decidiu estabelecer-se por conta própria como vendedor de ferramentas e outros produtos relacionados com automóveis. Nunca teve tanto trabalho como agora. Deixa o carro mal estacionado e entra no café afogueado. Tinha de estar a essa hora no centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) que frequenta no Instituto de Soldadura e Qualidade para validar o 9º ano.

O seu percurso escolar foi interrompido no 8º ano. Foi expulso por indisciplina da Escola Preparatória dos Carvalhos, Gaia, nome que na altura recebia a actual EB 2+3. A solução para continuar a estudar foi o ingresso no ensino recorrente na Escola Secundária Almeida Garrett, em Gaia. “Mas não consegui ir às aulas”. “Estava a trabalhar na Telepizza e entre ir marrar para as aulas nocturnas e jogar matrecos com os amigos...” Adivinha-se a escolha.

A opção desta vez é a de faltar ao RVCC para falar sobre esta nova experiência. Está a tentar certificar o 9º ano. Sabe que não lhe vão ensinar o que devia ter aprendido oficialmente no ensino obrigatório. “Não é uma questão de adquirir conhecimentos, mas de ver que conhecimentos já temos”, explica António. No seu caso, exemplifica, utiliza a Internet para fazer pesquisas de clientes para os seus produtos. Mas quando tem de escrever no Word ou fazer tabelas... “Chamo o meu sobrinho para me explicar como se faz!”, graceja.

A falta que a formação faz

Durante a sua vida profissional sentiu várias vezes a falta do diploma do 9º ano. E de conhecimentos? A resposta provoca alguma hesitação: “Para algumas áreas acho que nem se justificam certas disciplinas tão teóricas, justificavam-se disciplinas mais objectivas e adaptadas ao que o aluno quer seguir!” Na sua actividade profissional admite que ter mais conhecimentos de matemática e contabilidade “fariam a diferença”. Mas ainda não é no RVCC que vai conseguir aprender o que lhe falta. “Até porque isto não é um curso!” Quando acabar de certificar o 9º ano, António tem a aspiração de, através do RVCC, poder chegar até ao 12º ano. “É só mesmo para ter mais um bocado de habilitações”, constata. “Até porque saímos do RVCC com um 9º ano, mas não saímos a saber mais matemática, nem história...” Apesar de reconhecer certas limitações de formação, não terá tempo de as colmatar com cursos. “É na prática do dia-a-dia que vou tentando aprender o que não sei...”

Cursos para adultos mal desenvolvidos

A idade e as aspirações de constituir família barram outras alternativas. “Não estou disposto a perder mais tempo da minha vida com estudos”. E exemplifica como o investimento em formação pode ser mesmo um perda de tempo: “Fui tirar um curso técnico-profissional de chapeiro de automóveis e reparador de carroçaria já demasiado tarde em 2003/04. Mas há uma coisa que os nossos governantes fazem muito mal. Um aluno entra para o curso e dizem-nos que vamos sair dali artistas, é tudo muito bonito, mas a duração dos cursos é só de nove meses e ao fim não servem para formar ninguém”, queixa-se António. E vai mais longe nas suas críticas: “Estes cursos são feitos para despistagem de estatísticas ao nível de desemprego!” E porquê? “Porque estive num curso onde a maioria dos alunos que os frequentavam andavam em tratamento, ou seja, pessoas problemáticas [toxicodependentes, ex-presidiários] que o sistema não tinha mais onde colocar e não estavam nada interessados em tirar um curso, estavam lá porque a bolsa era de 400 euros por mês!”

Neste cenário, quem como António pretendia realmente aprender alguma coisa de carroçaria fica frustrado. “As expectativas que tinha que eram as de me estabelecer por conta própria foram por água abaixo”, lamenta. “Se o curso tivesse sido bem desenvolvido eu poderia ter tirado muito mais partido dele!” No fim do curso foi colocado em estágio numa empresa durante dois meses, seguiu-se um contrato de seis e depois a rescisão.

Outras decepções

A ideia de criar uma empresa é uma aspiração de que António não desiste. Neste momento tem um projecto de Criação da Própria Empresa no Instituto de Emprego e Formação Profissional.

Mas para grande surpresa de António o projecto que o IEFP queria implicava a apresentação de estatísticas e previsões de lucros, algo que nunca poderia calcular sem ajuda. “Se eu percebo de pneus e quero abrir um negócio nesse ramo é porque tenho uma noção de cabeça de quanto a loja pode rentabilizar, mas não sei pôr isso no papel.” Por isso, António viu-se obrigado a recorrer aos serviços de uma contabilista que lhe pediu 1000 euros pelo trabalho. António pagou metade sem garantia de que o projecto fosse aprovado. Perdeu o dinheiro e ganhou outra frustração. O projecto foi arquivado.

Raquel Costa 18 anos

É alta, loira, tem olhos azuis e apresenta-se sorridente. Tem 18 anos, embora aparente ser mais velha. Talvez por isso sinta que já não tem idade para andar no 10º ano. Frequenta um curso tecnológico de Acção Social na Escola Secundária de Rio Tinto, mas o que aprende não está a corresponder às suas expectativas. Raquel Costa, equaciona por isso desistir de estudar. Porque a escolha do curso se não gosta do que aprende? “O curso se calhar motiva-me, a forma como está a ser dado é que não”, justifica-se. “Nunca tive nada de prático, é um curso muito mais teórico do que esperava!”

Abandono à vista

A decisão de desistir está quase tomada. Raquel já se inscreveu em várias lojas de roupa de supermercados. Mas o que realmente gostava de fazer era trabalhar com idosos. Nunca comentou com os professores os seus planos de deixar a escola. “É a minha opção mas se calhar uma aluna com 18 anos ainda a andar no 10º ano não faz muita diferença para eles que desista!” Já os pais não concordam com o abandono, mas aceitam a decisão de Raquel. Sobre o seu passado escolar Raquel relata: “Nunca fui uma aluna muito estudiosa, não gosto de estudar, não tenho boas notas, mas também não são péssimas.” Na Escola Secundária Alexandre Herculano, Porto, repetiu duas vezes o 10º ano. Este ano mudou-se para a Escola Secundária de Rio Tinto porque o curso que frequentava fechou na anterior escola. Na nova escola, “os professores são menos exigentes” por isso Raquel diz estar a “tirar melhores notas”. A área da Acção Social, queixa-se Raquel, “não está muito desenvolvida”. “Quando andava no Alexandre cheguei-me a queixar [aos professores] da falta de prática mas disseram-me que tinham de dar os programas que eram exigidos e mais nada...” Raquel tentou procurar o mesmo curso no ensino profissional com a expectativa de encontrar a tal prática mas não encontrou oferta nesta área e a este nível não existe.

As amigas

“Tenho amigas que já desistiram de estudar e estão a trabalhar, outras que já estiveram a trabalhar e voltaram a estudar”, ri. Um pouco de tudo quando os objectivos estão sem rumo. Sobre si diz. “Não me vou andar a arrastar pela escola quando não gosto de estudar!” No que toca ao ingresso no mercado de trabalho, a motivação é outra. “Vou receber um ordenado, ter as minhas próprias coisas, não digo que um dia não me possa arrepender desta opção, mas também se não experimentar...”

Daniela Mendes 21 anos

“Tinha sete negativas, 18 anos e andava a passear os livros!” É desta forma directa que Daniela Mendes responde à pergunta sobre o que a levou a abandonar a Escola Secundária Alexandre Herculano, onde repetia pela segunda vez o 10º ano. “Nada me puxava para estudar, andava na área das Humanidades, mas só ia à escola para estar com os amigos”, confessa.

“No início do secundário ainda era boa aluna e até me esforçava, mas depois comecei a ter matérias que não me agradavam e perdi o interesse completo.” As Ciências interessavam-lhe. “Gostava e era boa aluna a Química e a Física...” O problema era a Matemática. E assim Daniela deixou a escola. “Foi a melhor opção na altura”. Os professores tentaram dizer-lhe que era jovem de mais para abandonar a escola. Os pais apoiaram. “Já tinha reprovado duas vezes no 10º ano, na Escola Secundária Alexan-

dre Herculano, por isso os meus pais concordaram com a minha decisão de ir trabalhar.”

Falta de bases gera desmotivação

Entre os seus amigos há histórias de abandono semelhantes. A razão é explicada de forma simples mas incisiva: “A agente vai para o 10º ano sem bases, chega lá não tem motivação nenhuma e acabamos por desistir de estudar!” A falta de preparação na opinião de Daniela começa logo no “ciclo”, depois “a pessoa até quer fazer o 12º ano, mas não tem hipóteses nenhuma na escola regular!”, lamenta e pensa que se tivesse feito o ensino básico noutra escola que não a do Cerco do Porto, talvez as coisas tivessem sido diferentes.

Depois de sair do ensino regular Daniela ainda esteve um ano a frequentar o ensino recorrente. Mas as coisas não correram bem. “É um ensino mais fácil, os professores não são tão exigentes, só que as pessoas que andavam no recorrente comigo podiam ser meus pais, então eu não me sentia nada à vontade!” Desistiu e pôs os pés ao caminho.



Primeiro o emprego...

Como já costumava trabalhar numa residencial nas férias, a adaptação ao mercado de trabalho “não foi nada de mais”, desdramatiza Daniela. “Fui trabalhar para uma sapataria, mas é claro que as coisas são um bocadinho diferentes.” A falta de colegas da mesma idade e a responsabilidade acrescida, são o lado mais escurecido da moeda que ao fim do mês faz esquecer as amarguras laborais.

No exercício desta actividade sentiu falta de alguns conhecimentos que a escola lhe devia ter dado. “Quando estamos a lidar com o público o português é essencial”, admite a jovem confessando que, por vezes sentira dificuldades em se expressar com os clientes. “Na escola usamos muito a ‘nossa língua’ [o calão] no emprego não podemos falar assim...” Por causa dessa incapacidade comunicativa e de não ter o 9º ano, o patrão recusou-se a fazer um contrato a Daniela. Que desta forma esteve cinco meses a trabalhar ilegalmente e depois foi despedida. Foi então que Daniela decidiu voltar a estudar.

O regresso aos estudos

Em Setembro de 2006, Daniela matriculou-se num curso tecnológico de Auxiliar de Acção Educativa, uma iniciativa do IEFP que decorre num Externato ligado à Universidade Católica, no Porto. Tem duração de três anos e dará a equivalência ao 12º ano. Espera sair do curso apta a trabalhar ou com idosos ou com crianças. “É uma área que me agrada, e que parece ter muitas saídas.” Daniela gostava de ir trabalhar para um lar, coisa que deverá acontecer já no final do curso através de um estágio curricular. Mas as suas expectativas não ficam por aqui, Daniela Mendes gostaria de ingressar no ensino superior na mesma área da Acção Social.

Discriminação na escola

Queixam-se de discriminação por parte dos professores que lecionam nas escolas inseridas nos bairros sociais, onde moram Daniela e Ana, uma amiga e colega de curso que a acompanha na entrevista, mas não quer prestar declarações. “Os professores estão-se a marimbar, porque pensam que os alunos vão acabar por ser drogados ou marginais”, diz Ana à surdina. “Os professores não pensam que os alunos que moram nos bairros não têm pais que os levem a ver isto ou aquilo e que têm de dobrar os estudos e o esforço em relação aos outros que moram noutras zonas”, continua Ana no mesmo registo contestatário. “O Estado tem as escolas abertas no meio dos bairros, mas não se preocupa muito com o que se passa lá”, acusa Daniela. No seu discurso de calão, Daniela e Ana, reclamam mais atenção pedagógica, menos discriminação. “Numa turma de 20 alunos, se houver três de bairro, são postos à parte”, admite Daniela. Ana prossegue: “Há professores que nem nos olham de frente e se temos uma dúvida, explicam assim por alto...”



ANA ALVIM

Hugo Miguel 20 anos

Os pais adoeceram e Hugo Miguel foi forçado a abandonar a escola para cuidar deles. Tinha 16 anos. Frequentava o 8º ano na Escola Secundária de Oliveira Martins, no Porto. Recorda com convicção que era bom aluno. Que o brinco na orelha e a t-shirt de cavas não o contradigam, assegura. “Era bom aluno a matemática, a inglês...” Na escola, os amigos tentaram convencê-lo em não desistir. Hugo até chegou a desabafar com alguns professores sobre os motivos que o levavam a abandonar a escola, mas ninguém pode fazer nada por ele. Perguntaram-lhe apenas se a hipótese de voltar à escola estava em aberto, Hugo respondeu: “Talvez um dia”.

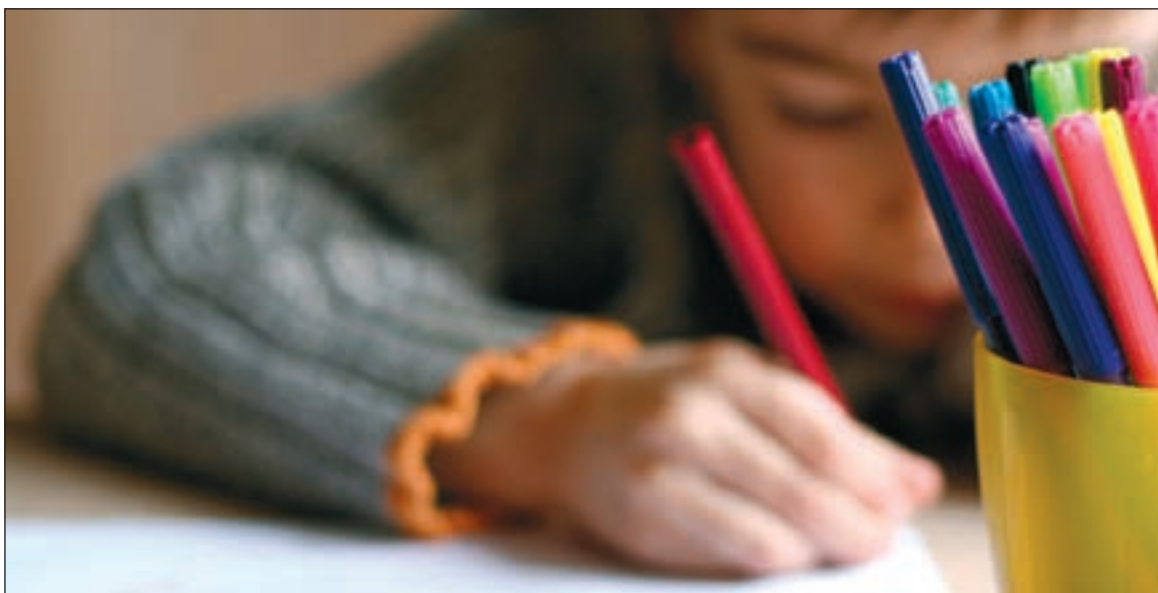
Evoluir com a experiência

Aos 20 anos nunca mais viu esse dia chegar. “Trabalhar e estudar é muito difícil”, desculpa-se. Hugo começou por trabalhar num talho, a fazer entregas de carne. “Era fácil, não custava nada”, recorda. Hoje, ao fim de quatro anos já subiu à categoria de cortador. Foi evoluindo à medida que os anos de aprendizagem foram passando. Nunca sentiu que, na área em que trabalhava, ter mais ou menos escolaridade pesasse no ordenado que recebia ao fim do mês. “Tudo o que sei é suficiente e dentro da minha arte aprendi a fazer tudo sozinho.”

Se tivesse tido oportunidade de ter prosseguido os estudos até à Universidade, o sonho de Hugo Miguel seria estudar Medicina Dentária. Já ouviu falar na campanha Novas Oportunidades, mas torce o nariz. “Não vale a pena!” As suas aspirações conseguem ser mais realistas: “Um dia, quero ser dono do meu próprio talho!”

Andreia Lobo

O gaiato que foi para a escola e já sabia ler e escrever chegou ao quarto ano. Tem agora 9 anos. A ansiedade desse primeiro dia em que queria levar a mochila carregada com todos os livros e todos os cadernos foi controlada e a escola tornou-se um ponto de encontro fantástico para interagir com os outros, para aprender a “regra escolar” e o saber da cultura legítima do Estado mas, também, o jogo do berlinde, as técnicas de fintar o adversário com a bola nos pés, de marcar golos ao primeiro toque, a troca de cromos de jogadores de futebol e de tazos para completar as suas colecções. Ultrapassou o ritmo de comando por parte da professora e, em consequência, passou a ler dois livros da Ana Maria Ma-



IE / FN

O gaiato que amava a escola e o sentido de justiça

galhões e Isabel Alçada, por semana, na sala de aula, pois os restantes colegas demoravam mais algum tempo a completar os afazeres e ele tinha que estar ocupado.

Ama de tal forma a escola que em dias desta passou a levantar-se sozinho, toma banho e espera que um dos pais o leve com uma antecedência de 15 minutitos para agora “pôr em dia” as montagens que com os colegas faz de automóveis-miniatura eléctricos.

Mas a professora mudou e o Pedro logo percebeu que a diferença de pessoas existe e que tal se pode reflectir na relação e interacção pedagógica. Ao princípio tudo bem. Um castigo ou outro, um provável punho mais forte até o levou a ser mais atento e menos falador na aula. Mas, depois, a coisa complicou-se. Ficou algumas vezes de castigo nos intervalos porque se tinha esquecido de colocar o nome na ficha de trabalho. Nunca disse isso em casa. Disse apenas que às vezes queria fazer “chichi” e que tinha de aguentar porque a professora só deixava fazer no intervalo. Espera-se

que esse barulho de alguém que não conseguiu aguentar mais e que o José Pacheco da escola da Ponte tão bem descreve na última crónica que escreveu para a Página da Educação não venha a acontecer. É que o miúdo percebeu que a regra da professora é intocável. Por isso nunca falou em casa desses castigos de ter de escrever no caderno uma folha completa com a frase “devo escrever sempre o nome nas fichas”.

Contudo, há uma semana atrás, o Pedro sentiu-se injustiçado. A professora distribuiu as fichas corrigidas em casa e deu-lhe uma sem nome (havia várias) e disse que aquela era dele. Ele disse que não. Ela disse que sim. O gaiato, produto da nossa sociedade machista, lá controlou a lágrima do canto do olho mas não aguentou a injustiça de que estava a ser alvo e disse à mãe que logo disse ao Pai.

Ambos, conhecedores da letra do rapaz e da estrutura que usa utilizar nos cálculos, logo verificaram que, efectivamente, havia engano. Mas verificaram, também, que a ficha era fotocopiada dum manual qualquer, sem fonte expressa e, pior, sem espaço para os petizes colocarem as suas identificações.

Todos, pais e filho, concordaram que deveria haver uma conversa com a professora e que o garoto não deveria fazer uma página inteira com essa sapiente frase apelativa da inscrição do nome na obra de cada um. Trinta e oito linhas tem essa página, trinta e oito vezes seria expressa, injustamente, essa frase por ausência dessa marca da identidade objectiva que todos nós nos habituámos a usar na escola: Nome, ano, número e turma.

O Pai falou na manhã seguinte com a professora. O puto ia nervoso e pedia para ser uma conversa calma. Assim foi. Aparentemente a professora compreendeu que não poderia haver injustiças e que os alunos conhecem a sua própria letra e ficou de esclarecer o assunto. Até convidou o pai a entrar na turma ao que este se escusou ar-

gumentando não ser preciso nem ser ético. Apurados os factos, o teste do Pedro apareceu e estava identificado. A coisa tinha nome. Afinal aquela ficha sempre era doutro. Mas, a manhã foi de gritaria naquela sala de aula. O miúdo não tinha nada que ser “queixinhas” e a professora não aguentou ter-se enganado. Por isso, gritou, gritou de pulmões abertos. Desde aí passou a chamar-lhe todos os dias de desarrumado e desorganizado. O rapaz lá está a conter as lágrimas e o olhar de todos num tribunal que injustamente se está a tornar público. Recentemente até se voluntariou para escrever um artigo para o jornal da escola, coisa que os colegas não fizeram, para ver se conquista a professora e acaba com aqueles gritos. “É para ver se ela se esquece e gosta de mim outra vez”.

É mesmo caso para perguntar: e agora pais? São ou não parte do processo educativo mesmo escolar? E agora professor do séc. XXI? E agora inspector?

Ricardo Vieira

Escola Superior de Educação de Leiria, ESE-IPLeiria
Investigador do CIID-Centro de Investigação Identidades e Diversidades
rvieira@esel.ipleiria.pt

REGULAMENTAR a VIOLÊNCIA?

Congresso norte-americano quer regulamentar violência na televisão

O Congresso norte-americano pediu recentemente à autoridade norte-americana para a regulamentação das comunicações – a Federal Communications Commission (FCC) – um parecer sobre a possibilidade de regulamentar o visionamento de imagens de violência na televisão por parte de crianças. Nos Estados Unidos, as crianças passam, em média, duas a quatro horas em frente ao televisor, e, de acordo com a FCC, diversos estudos concluem que “a exposição à violência nos media pode incrementar o comportamento agressivo nas crianças a curto prazo”.

A Comissão reconhece ainda no relatório enviado aos parlamentares que a representação da violência é uma forma de expressão garantida pela Constituição norte-americana, mas sobre a qual o Supremo Tribunal pode aceitar intervir, desde que limitada e justificada pelo interesse público.

Relativamente às medidas a adoptar, a FCC sugere que as advertências ao público e as tecnologias que permitem aos pais bloquear alguns programas “são úteis, mas pouco eficazes”. Neste sentido, este organismo considera ser mais vantajoso limitar as horas de emissão com carácter violento, da mesma maneira que as imagens eróticas, que estão proibidas entre as 06H00 e as 22H00.

Considerando que a violência pode estar presente em programas tão diferentes como um jogo de futebol americano, desenhos animados como o “Coioete e o Bip-Bip”, filmes como a Lista de Schindler ou as próprias notícias dos telegjornais, a FCC afirma que é “possível e necessário definir com precisão as imagens que devem ser restringidas”, citando como exemplo a “inclusão de representações de força física exercida sobre seres animados que, no contexto, sejam claramente chocantes”.

RC/ Fonte: AFP

■ Cartas na mesa

Relatório alarmante sobre o clima contestado pela China e Estados Unidos

De acordo com um relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU (IPCC) divulgado em Abril em Bruxelas, o panorama mundial para as próximas décadas não é animador. Alguns países, nomeadamente os Estados Unidos e a China, questionaram as suas conclusões. Com um aumento superior a 2 ou 3 graus por comparação a 1990, o aquecimento climático terá impactos “globalmente negativos” em todas as regiões. Antes do ano 2080, estimam os especialistas no documento de 1400 páginas, até 3,2 mil milhões de pessoas estarão expostos a uma severa escassez de água e 600 milhões à fome por causa das secas e da degradação e salinização do solo.

Além disso, entre dois e sete milhões de pessoas sofrerão anualmente com inundações, principalmente nas áreas costeiras onde a pressão demográfica aumenta e nos grandes deltas da África ocidental, da Ásia e do Mississippi. As populações pobres, incluindo as dos países desenvolvidos, serão as mais vulneráveis à mudança climática.

“Isto requer a nossa atenção, pois os mais pobres são também os menos preparados para adaptar-se”, assinalou Rajendra Pachauri, presidente do IPCC, ao apresentar as conclusões dos especialistas em Bruxelas. Martin Parry, presidente do grupo de trabalho do IPCC responsável pelos impactos do aquecimento global referiu, por seu lado, que “o aquecimento é inevitável por causa das emissões [dos gases com efeito de estufa] passadas e os esforços de atenuação irão demorar décadas a apresentar melhorias”. Os cientistas advertiram que o aquecimento afectará todas as formas de vida na Terra. “Entre 20 e 30 por cento das espécies vegetais e animais terão um risco crescente de extinção se o aumento da temperatura mundial se situar entre 1,5 e 2,5 graus centígrados por comparação a 1990”, advertiu o IPCC.

China, Arábia Saudita, Rússia e Estados Unidos questionaram alguns dos parágrafos da síntese do documento. O governo de Pequim, por exemplo, opôs-se a um trecho que salientava o “risco muito elevado de vários sistemas naturais serem afectados pelas mudanças climáticas”, questionando as bases científicas do carácter “muito elevado” desse risco.

Já os Estados Unidos pediram e conseguiram a supressão de um parágrafo onde se referia que a América do Norte “deverá enfrentar localmente graves prejuízos económicos e perturbações substanciais do seu sistema socioeconómico e cultural”. “É a primeira vez que os políticos questionam desta maneira a ciência”, referiu um dos delegados à imprensa.

A coordenadora da delegação americana em Bruxelas, Sharon Hays, afirmou que “uma das principais mensagens deste documento é que as mudanças climáticas representam um desafio mundial e todos reconhecemos que isto necessita de soluções internacionais”.

Segundo a primeira parte do relatório do IPCC, divulgado em Fevereiro em Paris, a temperatura média da Terra poderá subir entre 1,1 e 6,4 graus centígrados até 2100, por comparação a 1990. A melhor estimativa situa o aumento médio entre dois e quatro graus.

Fonte: AFP

Novas perguntas para as ciências da educação: a globalização como oportunidade



IE / FN

Se houve algum factor que nos últimos tempos parece ter despoletado mudanças de paradigma nos quadros explicativos dos fenómenos económicos, políticos e culturais, a globalização é um deles. Apesar de tratar-se de um conceito complexo, multidimensional e policêntrico, e sobre o qual existem teorizações elaboradas a partir de diversos pontos de vista epistemológicos e ideológicos, todas as ciências sociais, sem excepção, recorreram à ideia de globalização para sintetizar um conjunto de acontecimentos com consequências de distinta natureza para todo o globo. O conceito convida-nos sobretudo a repensar o mundo, a nós que nos dedicamos à análise da realidade social, e a ter em conta que acontecem fenómenos à escala global que nos obrigam, no mínimo, a rever os nossos pontos de partida teóricos e os nossos instrumentos de análise para continuar a proporcionar explicações plausíveis que ajudem a compreender a mudança social. A base das transformações situa-se de forma embrionária no campo tecnológico e nas suas possibilidades de construção da sociedade em rede, mas as transformações no terreno económico, político e cultural são de tal magnitude que, apesar das infinitas interconexões entre todos os âmbitos de análise, cada um deles adquire suficiente autonomia para gerar linhas de investigação com grande capacidade de produção intelectual e de circulação de teorias.

A educação não permaneceu alheia ao conceito de globalização. Em primeiro lugar, como qualquer âmbito da vida social, porque os processos educativos estão sujeitos a transformações externas ao seu sistema, que se repercutem na função social e no seu funcionamento institucional. Mas mais ainda, na medida em que uma das transformações primárias relacionadas com a globalização se situa no acesso a informações à velocidade dos seus fluxos, a educação converte-se num “input” fundamental dos proces-

sos produtivos e num factor chave da competitividade nas economias capitalistas. Acumular conhecimento, fazê-lo de forma rápida e dispor de capacidade para transformar esse conhecimento em produção material ou simbólica capaz de gerar valor acrescentado, são os novos “target”, tanto de empresas como dos próprios Estados.

As consequências destas transformações são extraordinárias. Modificam os quadros de procura educativa de todos os sectores sociais, os requisitos educativos necessários para os novos processos produtivos, os processos de selecção do tipo de conhecimento que deve ser considerado socialmente válido, os incentivos do capital para procurar benefícios no mercado da educação, as estratégias de planificação educativa dos Estados na luta pelo melhor capital humano, os diferenciais nos prémios salariais de cada nível educativo, os umbrais do nível educativo a adquirir para escapar à pobreza ou os sistemas de profissionalização do trabalho docente. A lista de transformações é extensa e dá conta das profundas implicações que as mesmas têm sobre âmbitos das ciências da educação, como a educação comparada, o estudo da organização e gestão dos sistemas educativos, ou a análise sócio-política da educação, ou o estudo do currículo. Nenhum destes ou outros âmbitos pode ignorar o modo como a globalização altera a natureza dos processos e produtos educativos.

E, contudo, apesar de um certo consenso sobre a relação entre os processos de globalização e a transformação educativa, as ciências da educação parecem relativamente distantes da realização de um exercício de revisão de postulados teóricos, modelos de análise e metodologias de investigação que a mesma transformação social converte em obsoletos. Uma vista rápida dos principais títulos de revistas ou de outras publicações, ou dos próprios conteúdos e enfoques que continuam a definir os encontros científicos das ciências da educação, permitem observar que, para além das actualizações de títulos ou slogans, a auto-revisão é, em geral, uma tarefa pendente. As razões que explicam esta resistência são provavelmente muitas e discutíveis, mas é necessário sobretudo apontar o progressivo alheamento que as ciências da educação têm evidenciado em relação às ciências sociais.

Conclui na página 44

A chegada massiva dos filhos(as) das classes populares à escola não ocorre com ordem e tranquilidade, como talvez desejássemos. Diante do quadro caótico, tratamos de buscar os modelos de que dispomos, mirando firmemente a nossa idéia consolidada de escola. Mais uma vez caos, desordem, ruído; os melhores esforços parecem em vão; diante de nossos olhos, estudantes que não aprendem e professores(as) que não ensinam. Nos encontramos com histórias de fracasso e com o desejo não realizado de viver com êxitos as experiências escolares cotidianas, em meio a frágeis momentos em que o sucesso se evidencia.

Os debates se ampliam, são consideradas novas variáveis e formulados novos projetos. Enquanto isso, estudantes oriundos das classes populares seguem sua história de pouco ou nenhum sucesso na escola e suas famílias parecem conformadas a experimentar outro fracasso. Esta é uma face do quadro, não a única. Os estudantes voltam um dia mais, um ano mais e suas famílias continuam tentando atender às expectativas escolares. O persistente fracasso faz persistir o desafio de configurar uma escola favorável a todos.

A escola que se realiza a cada dia é uma escola marcada por tensões, conflitos, destituída de percepção e projeto únicos. A escola estruturada como parte do projeto da modernidade não se tornou realidade e seus princípios fundadores – a verdade como lei, o rigor como método, a transmissão dos conhecimentos socialmente válidos e necessários como finalidade – mostram-se insuficientes para enfrentar os desafios que a vida cotidiana contemporânea impõe. As práticas escolares cotidianas precisam ser indagadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a Escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, simultaneamente mais vinculada às particularidades dos grupos historicamente subalternizados, negados em seu saber e que têm seu próprio conhecimento desqualificado.

Neste contexto cambiante, os objetivos escolares, longe de serem expressão da verdade a que se deve buscar, como parte de um acordo social e através de caminhos rigorosos e fiáveis, demarcam pautas arbitrarias de ensino e aprendizagem constituídas como parte de lutas sociais, das quais a transmissão de conhecimentos e a conformação dos modos de estruturação do pensamento são partes fundamentais.

A Escola que promete, e muitas vezes busca, socializar o conhecimento também se vincula aos processos de produção de subalternidade dos conhecimentos e



ANA ALVIM

Com quem construiremos o sucesso escolar?

dos sujeitos – os outros nos quais alteridade coincide com negatividade. Esse projeto de escola, que se pretende universal, exatamente por sua amplitude não pode ser apartado dos processos de produção de sociedades silenciadas, que não são escutadas na produção do conhecimento, tampouco reconhecidas e valorizadas em sua diferença; não se pode ignorar sua participação nos atos implementados com o sentido de colonizar conhecimentos, como estratégia que ressalta e rasura a diferença colonial para negar a alteridade. Por suas práticas cotidianas, tampouco se pode desconsiderar sua relação com processos que tratam da emancipação.

Traçar objetivos comuns, constituídos como portadores da verdade, e como signo de equidade, não é um mecanismo eficiente e “civilizado” de negar o outro? Negação que produz subalternidade com apoio dos conhecimentos científicos? Não é um interessante caminho para lograr a verdade instituída como tal ocultando as relações de força que a atravessam? O fracasso faz emergir os mecanismos sutis, configurados para transformar as relações de poder em relações de saber, legitimando a negação, a destruição, a submissão, a produção do outro como reprodução do mesmo, ainda que com aparência diversa. O fracasso evidente nos desafia a retomar os breves momentos em que o sucesso se evidencia para radicalizarmos o processo de produção de uma escola para todos; demanda a indagação sobre o que é educação, quais são suas bases e finalidades, o que transmite e como transmite; exige profunda reflexão sobre o

que está historicamente negado e silenciado e que precisa ser recuperado e incorporado à dinâmica pedagógica.

A luta das classes populares por escola ao longo da história e a cada dia nos desafia a compreender: que movimentos fazem para dialogar com a escola, para se adaptar a sua dinâmica e, até mesmo, para negar as práticas escolares, como estes movimentos se tornam invisíveis, imperceptíveis, incompreensíveis, inaceitáveis; como são traduzidos em caos e impossibilidade; como o desejo de êxito produz amargas experiências de fracasso. Manter o compromisso com uma escola para todos nos desafia a abandonar os caminhos bem conhecidos e enveredar por trilhas não percorridas, enfrentando o dilema: abrir a possibilidade de erros previsíveis nos claros objetivos de ensino que antecipam como deve ser o correto ou gerar na escola a possibilidade do novo, lugar de erros não experimentados e de acertos igualmente desconhecidos.

Maria Teresa Esteban

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, Rio de Janeiro, Brasil.

Pesquisadora do Grupo ALFA – pesquisa em alfabetização dos alunos das classes populares.

SENTIDOS DA PAZ

Jorge Sampaio nomeado alto representante da ONU para Aliança de Civilizações

O secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, nomeou o ex-Presidente Da República Portuguesa Jorge Sampaio para o posto de alto representante para a Aliança das Civilizações, anunciou nesta quinta-feira, 25 de Abril, a sua porta-voz, Michele Montas.

Neste cargo, Jorge Sampaio “contribuirá para a visão e o sentido de direcção necessários para a promoção da Aliança das Civilizações como uma iniciativa credível e viável para reduzir as perigosas tensões entre as diferentes sociedades e a ameaça que podem significar para a estabilidade internacional”, informou um comunicado da ONU.

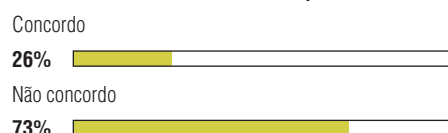
Sampaio será o primeiro a ocupar esse posto. Ele foi criado com base na ideia espanhola, de uma Aliança de Civilizações, apresentada em Setembro de 2004 na ONU pelo primeiro-ministro de Espanha José Luís Rodríguez Zapatero.

A iniciativa recebeu apoio da Turquia e do predecessor de Ban Ki-moon, Kofi Annan. A sua meta é aproximar por meio do diálogo as instituições e a sociedade civil para superar preconceitos e mal-entendidos entre os povos de diferentes culturas e religiões. É uma proposta que procurando aproximar os povos, valorizando os valores civilizacionais de todos, se opõe à ideia de que o conflito de civilizações é a melhor forma de resolver diferenças que possam opor os povos do mundo.

JPS/ Fonte: AFP

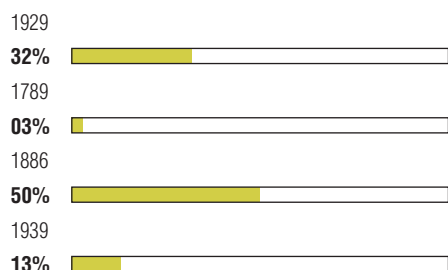
■ Inquérito online

Concorda com as novas taxas hospitalares?



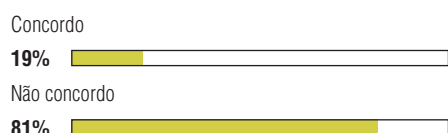
Total Respostas: 639

O acontecimento que deu origem às celebrações do 1º de Maio ocorreu em:



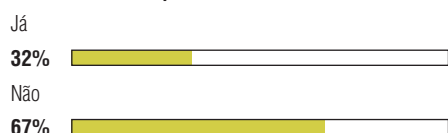
Total Respostas: 539

Concorda com a construção de um aeroporto na OTA?



Total Respostas: 639

Já sabe onde vai passar as suas férias?



Total Respostas: 649



ANA ALVIM

Estudos no/do cotidiano para ir além do pragmatismo

Acredito que as observações e inferências que conhecemos por intermédio das pesquisas do cotidiano podem auxiliar os profissionais de educação a redesenhar muitas de suas práticas pedagógicas. Isto porque, o conhecimento sobre os processos de aprendizagem do cotidiano e sobre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas são uma alternativa para a ampliação e criação de novas possibilidades de condução de aulas e de sistemas avaliativos mais eficazes e mais favoráveis às necessidades dos estudantes na contemporaneidade.

Aliada ao prazer de relatar e pesquisar o cotidiano, esta costura teórica pode vir a reforçar a importância de uma visão dinâmica e construtivista do conhecimento acadêmico, reforçando a importância do diálogo entre este e os demais conhecimentos. Assim, valorizando a metacognição, as pesquisas no/do cotidiano podem contribuir para a utilização de sistemas contínuos de avaliação, baseados na ideia de desenvolvimento global dos sujeitos, e não apenas nos aprendizados estritamente cognitivos relacionados aos conteúdos.

Os estudos no/do cotidiano permitem dar relevo às capacidades que os estudantes possuem de aprender sozinhos e com os colegas mais experientes, produzindo conhecimentos e elaborando sua compreensão a respeito dos conteúdos em questão. Creio que a escola pode valorizar e investir mais nas habilidades de gerenciar o próprio aprendizado de seus estudantes. Pois, isto é,

também, uma condição sine qua non para um professor que se coloque como facilitador da aprendizagem de seus alunos.

“Eu chego um dia a Paris e encontro um sociólogo amigo meu recentemente chegado de um país da África. Tinha conversado com alguns militantes que lhe haviam dito:

— Olha, o tempo de Freire acabou-se, o que a gente precisa hoje é de uma pedagogia pragmática. ‘Na medida em que a massa popular aprender os conteúdos que a gente lhe distribuí, ela se liberta’.

É a concepção fetichista do conteúdo, do objeto. O conteúdo sozinho não liberta ninguém, essa é a dimensão política da luta. Nem se quer pedagógico. É pedagógico como reflexo, é pedagógico como consequência, e não como fundamentação. A minha tese é a seguinte: nunca se precisou tanto quanto hoje de uma educação que fosse além do pragmatismo. Nunca se precisou tanto fazer o que eu costumo chamar de ‘a unidade dialética contraditória’ entre a leitura da palavra e a leitura do mundo”. (Freire, In: Serbino et alii: 45).⁽¹⁾

Trago, através das palavras inflamadas de Freire, uma pequena contribuição para que compreendamos a importância de, nas escolas, os professores levarem em conta tanto os conteúdos pedagógicos quanto as atitudes, como muitos já fazem. Desta forma, ir além do pragmatismo é valorizar os saberes ocultos, desconhecidos do currículo formal, mas vivos e presentes nos alunos.

Maria Luiza Sússekind Veríssimo

Grupo de pesquisa “Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar” do Laboratório Educação e Imagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

1) SERBINO, Raquel Volpato et alii org Formação de Professores, São Paulo, Ed Unesp, 1998

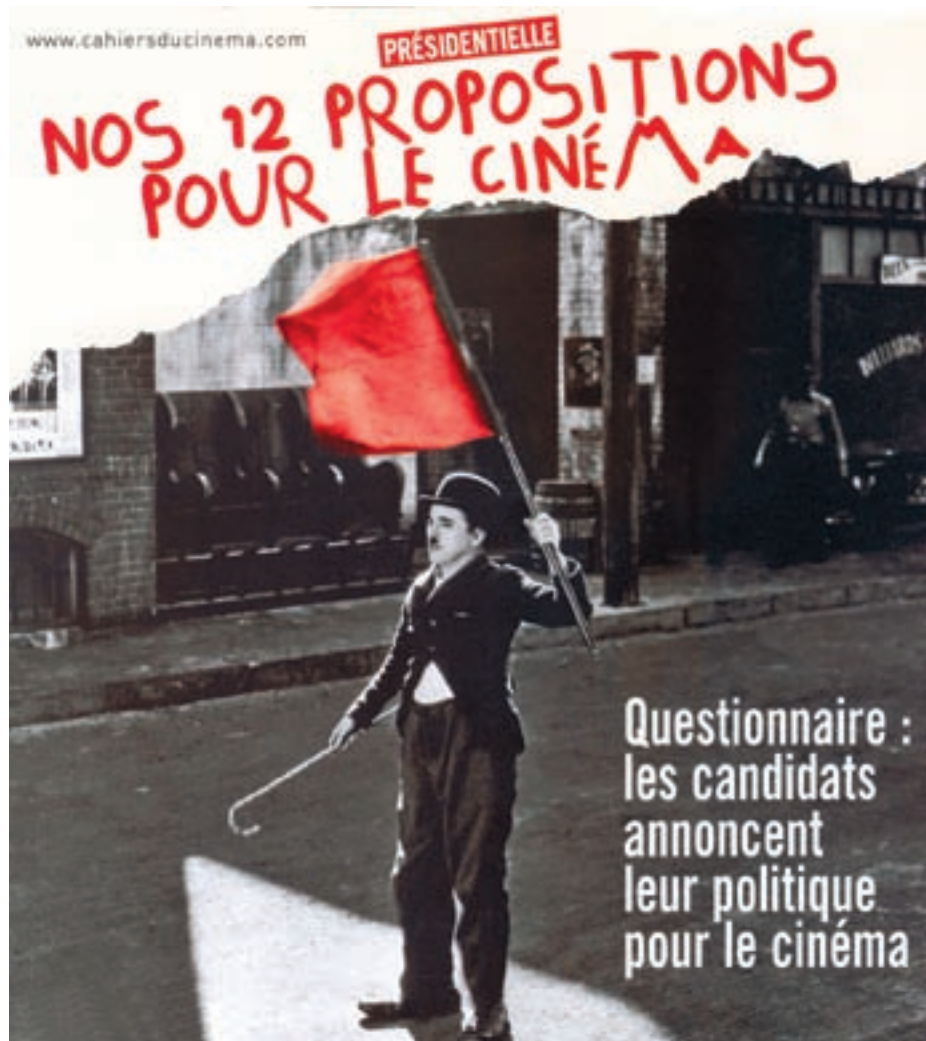
PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

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

Oferta: portes por envio à cobrança



Le drapeau du cinéma

*Para a Andreia, Lúcia e Miguel
Pelo que me têm aturado*

Quem não gostaria de viver num país onde o cinema fosse tema de uma campanha eleitoral presidencial? Quem não gostaria de viver num país onde uma revista de cinema fizesse um inquérito aos candidatos presidenciais sobre a política para o cinema e ...eles respondessem? Pois esse país existe...essa revista existe. O país é a França e a revista também: os "Cahiers du Cinéma". A revista fez mais, elaborou um programa eleitoral... e depois admirem-se de haver 87% de afluência às urnas.

Esse programa tem doze pontos a saber:

- 1º Revalorizar o apoio selectivo em detrimento do automático.
- 2º Combater a formatação dos projectos pelos procedimentos dos apoios.
- 3ª Redefinir a articulação entre a acção entre o CNC (centro nacional do cinema) e o das Regiões.
- 4º Projecção numérica: aplicar as propostas do relatório Goudineau – a passagem da projecção nas salas à projecção numérica é inevitável e muito próxima. Isso pode destruir

o que resta de enquadramento do mercado segundo os objectivos de diversidade ou, pelo contrário, reforçá-lo e desenvolvê-lo. Uma solução técnica permite a segunda opção. O relatório elaborado por Daniel Goudineau, dirigido ao Ministro da Cultura sobre este assunto, explica muito bem: o controle das "chaves de segurança" por uma agência independente dos exploradores e distribuidores. As novas tecnologias ameaçam a organização das diferentes formas de se chegar ao cinema: a sala, o DVD, os canais por cabo e abertos... Ao mesmo tempo que a luta contra a pirataria, a necessária manutenção da "cronologia dos media" que dá à sala o seu papel fundador e permite a distinção da obra cinematográfica no seio do fluxo audiovisual. A contrapartida desta cronologia é o reforço das garantias de pluralismo nas salas.

5º Limitar o número de cópias de filmes – a estreia de filmes com 600, 800 ou 1000 cópias torna ilusória toda a política cultural eficaz. Saturando os ecrãs, e monopolizando a atenção dos media de massas, impõe aos outros filmes um acesso minúsculo aos ecrãs restantes, e provoca uma rotação meteórica de filmes que, não beneficiando de meios promocionais, têm necessidade de tempo para encontrar o seu público. Combater esta sobreexposição é muito complicado, pois exige um considerável trabalho político e jurídico. Este trabalho é indispensável e devia ser uma prioridade de toda a política de cinema.

6º Reformar a definição de arte e ensaio

7º Dar o lugar que cabe ao cinema em todo o território

8º Dinamizar a política patrimonial- uma política de cinema tem de ter como imperativo tecer as ligações entre o cinema do presente e a sua História. O conhecimento dos grandes filmes de todas as épocas e de todos os países é um recurso indispensável na relação estética com o cinema contemporâneo. A qualidade do trabalho das cinematecas ("nacionais" e "regionais") existentes e os seus efeitos sobre os públicos impõe uma pergunta: porque não trinta cinematecas em França? Mas as salas, os editores de DVD e os canais de televisão têm também de ter um papel importante.

9º Desenvolver as formas da presença do cinema na escola – o encontro com os grandes filmes como parte importante de uma cultura, a compreensão teórica e prática dos processos de realização como formação do espírito crítico, a descoberta da experiência da sala como relação com as obras e com o colectivo devem, coisa que não acontece hoje em dia, fazer parte dos ensinamentos básico e secundário. Isso exige formadores especializados, reconhecidos como tal pelos professores, e um grande número de melhoramentos nos dispositivos existentes. Se a acção do CNC e do Ministério da Educação são fundamentais, é necessário uma grande exigência para o ensino artístico na escola do qual faz parte o cinema, assim como um apoio político ao mais alto nível - primeiro ministro e Presidente da República.

10º Valorizar as práticas amadoras

11º Reforçar todas as formas de acompanhamento do cinema

12º Pensar uma política de diálogo entre o cinema e as outras artes

Repararam os anos-luz de distância a que estamos? Conseguem imaginar alguns dos nossos candidatos a responder a perguntas como estas:

Se for eleito tomará medidas dignas desse nome para lutar a pirataria na internet e dar aos direitos de autor o seu verdadeiro significado?

Se for eleito, imporá aos fornecedores de internet os mesmos direitos e deveres que os canais de televisão?

Se for eleito, lutará pela restauração de uma autêntica diversidade nos ecrãs, por exemplo limitando o número de cópias de um filme?

Se for eleito, generalizará uma formação em imagem nos programas desde o 1º ciclo do básico? Etc,etc... ?

Pois bem ...responderam todos ...Vive la France...

Paulo Teixeira de Sousa

Escola Secundária Fontes Pereira de Melo. Porto

CUIDAR dos ÓRFÃOS

Angelina Jolie denuncia falta de ajuda mundial aos órfãos

A actriz americana Angelina Jolie denunciou quinta-feira, 26 de Abril, a dura realidade dos órfãos no mundo e a inacção da comunidade internacional para ajudá-los, numa visita a Washington para a inauguração da sede central de uma organização de ajuda à infância.

"O número [de órfãos e daqueles em situação precária] é espantoso (...) Isso é enorme e a dimensão do problema parece dar uma desculpa a muitas pessoas para não fazerem nada", destacou a estrela de Hollywood, que dedica boa parte do seu tempo a ajudar crianças nos países mais pobres. Jolie, que é casada com o actor Brad Pitt, de 43 anos, tem três filhos adoptivos: Maddox, um garoto cambojano de cinco anos; Zahara, uma menina etíope de dois anos; e o vietnamita Pax Thien,

de três anos que se juntou à família recentemente. Ela também é mãe biológica da pequena Shiloh, nascida em Maio passado na Namíbia, e fruto da sua união com Brad Pitt.

Angelina viajou até Washington para inaugurar a nova sede da Global Action for Children (GAC), uma organização independente que pretende captar fundos do governo americano para financiar programas de ajuda a órfãos e crianças em perigo no mundo.

Segundo esta organização, as Nações Unidas estimam em 9,7 mil milhões de dólares as necessidades anuais para ajudar estas crianças só ao nível sanitário e educacional.

JPS/ Fonte: AFP

■ Erva daninha

Países mais ricos do mundo reduziram ajuda ao desenvolvimento em 2006

Em 2006, os 22 doadores mundiais mais importantes reduziram o volume de Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) em 5,1% em relação ao ano anterior e apenas 16 deles cumpriram os objectivos estipulados na cimeira internacional de Monterrey, realizada nesta cidade mexicana em 2002, na qual se abordou a questão do financiamento aos países mais pobres. Estes dados constam das conclusões do último relatório sobre a APD publicado recentemente pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), com sede em Paris, onde se refere, que, no total, os 22 países do Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) desta instituição, que reúne os principais doadores do mundo, concederam, em 2006, 103,9 mil milhões de dólares de ajuda. Esta cifra representa 0,30 por cento do Rendimento Nacional Bruto (RNB) acumulado dos 22 membros, sendo a primeira vez, desde 1997, que este valor diminuiu relativamente ao ano anterior. Para 2007, a OCDE estima que a APD voltará a retroceder, só voltando a aumentar a partir de 2008.

Dos 22 países que formam o CAD, Espanha, Grécia, Itália, Portugal, Japão não cumpriram os objectivos de APD por país fixados em Monterrey há cinco anos. Se for levado em conta o objectivo geral da ONU de consagrar 0,7 por cento do rendimento nacional à APD, o percentual foi respeitado apenas por países como a Suécia, o Luxemburgo, a Noruega, a Holanda e a Dinamarca.

Em volume, os mais generosos em 2006 foram os Estados Unidos, com 22,739 mil milhões de dólares, embora este número represente apenas 0,17 por cento do seu RNB. Em termos de volume de RNB, o país que mais se destacou foi a Suécia, com a respectiva APD (3,967 mil milhões de dólares) a equivaler a 1,03 por cento do seu rendimento.

Já os 15 membros do CAD que pertencem à União Europeia (UE) dispenderam 57 por cento da APD total, o que representa um aumento de 2,7 por cento por relação com 2005.

Grande parte dos recursos foram direccionados a aliviar a dívida iraquiana e na ajuda directa à África subsaariana. No entanto, cada país pode destinar as suas verbas a causas para as quais se sinta especialmente vinculado. No caso da Espanha, pode tratar-se de projectos na América Latina; no caso do Japão, houve uma parte importante da APD destinada às vítimas do tsunami no oceano Índico.

Fonte: AFP



IE / FN

1.— O ministro da economia do actual governo decidiu que “Algarve” passaria a escrever-se ALLGARVE (e, assim, a pronunciar-se como se fosse uma palavra inglesa). A decisão desencadeou, segundo o relato da imprensa diária, reacções de desgosto e até de indignação e protesto nalguns deputados, que o senhor ministro classificou como um «disparate» (sic). Tratar-se-ia, segundo declarou na Assembleia da República, apenas de uma estratégia de promoção turística — só para inglês ver, presume-se. E assim ficámos, porque, que eu saiba (mas corrijam-me se estiver errado), nenhum partido parlamentar o acusou de violar a Constituição da República Portuguesa, artigo 9º (tarefas fundamentais do Estado), nomeadamente na sua alínea f: “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa”.

2.— Como se trata do mesmo ministro que, recentemente, na China, gabou os baixos salários praticados em Portugal como um factor de atracção dos investimentos em proveniência desse país, este episódio talvez pareça a algumas pessoas a prova provada das idiosincrasias deste governante. Mas seria uma conclusão no mínimo precipitada. Num interessante naco de prosa intitulado «Portugal é um país?» (Público, 13 de Abril 2007), o professor Luís Campos e Cunha (C&C, para abreviar), catedrático de economia da Universidade Nova de Lisboa e durante alguns meses ministro das Finanças do actual governo, lança nova luz sobre o assunto.

3.— Começa por responder à pergunta que faz com invulgar franqueza em economistas com passado governamental. Do ponto de vista económico, diz-nos, a resposta só pode ser um rotundo não. Portugal já não tem moeda nem política económica externa (comercial, aduaneira, bancária) próprias, pelo que, «Portugal como economia, sorry, já não é um país», mas uma região da União Europeia (UE), «ou pelo menos da área euro». Quem governa economicamente Portugal (e as outras regiões do euro) são o Banco Central Europeu, a Comissão Europeia, o Conselho da UE e outras

instituições supranacionais. Tudo o que resta como instrumentos de macropolítica económica no âmbito nacional é o Orçamento de Estado (OE) — isto é, o modo de gastar o dinheiro dos impostos que pagamos. Para o professor C&C é «irrelevante saber se valeu a pena», visto que «era basicamente inevitável».

4.—Mas então, perguntarão os leitores para quem a questão é relevante, se Portugal não existe do ponto de vista económico, podemos continuar a dizer que é um país? Sim, prossegue, tranquilizador, este ex-governante, porque ainda tem uma língua, uma cultura e um património próprios. Razão pela qual, em sua opinião, o OE deveria servir fundamentalmente para promover essa diferença linguística e cultural.

5.— Consideremos então um exemplo prático. O governo actual decidiu gastar uma parte substancial do OE no ensino precoce da língua inglesa. À Câmara Municipal de Lisboa (CML), por exemplo, coube uma fatia de 33 milhões de euros, que serão pagos à “Know-How”, a empresa que a CML contratou para ministrar aulas de inglês a 4000 alunos do 1º ciclo das escolas da capital. A premissa destas operações financeiras parece ser a mesma do professor C&C, mas extraído dela a conclusão oposta à sua: se Portugal não existe economicamente como país, porque haveria de continuar a ter língua(s) e cultura próprias?

6.— Haverá outra explicação? Se acreditarmos no que vemos, ouvimos e lemos a toda a hora, sim: “temos que ser competitivos, qualificarmo-nos, modernizarmo-nos”. Mas cabe perguntar: se as crianças portuguesas aprenderem outras línguas estrangeiras (castelhano, francês, alemão, italiano, russo, hindi, chinês, etc.), já não conseguirão ser adultos competitivos, qualificados e modernos? Uma coisa é certa: o inglês em regime de quasi-monopólio escolar é um negócio de milhões — para quem “know-how”.

7.—Que pensará o professor C&C desta política dos seus ex-colegas de governo? Não sabemos. Não toca neste assunto no referido artigo. Mas sobre a política ALLGARVE tem uma opinião firme: é boa, «com um óptimo nome de que é prova a celeuma que deu». Esse juízo contradiz, obviamente, a sua ideia de que o OE deveria servir para compensar linguística e culturalmente a perda de soberania económica. Mas a contradição não parece incomodá-lo.

(continua na página 42)

A alimentação promotora da saúde em meio escolar e os manipuladores de alimentos



IE/FN

Um dos determinantes de saúde prioritários a ser trabalhado na saúde escolar é a alimentação. A prevalência da obesidade e do excesso ponderal infantil tem vindo a aumentar no nosso país, sendo ambos factores de risco de morbi-mortalidade na vida adulta, com efeitos, principalmente, a nível dos sistemas cardio-vascular e endócrino, bem como a nível da saúde mental.

Como referimos no texto “Promoção da saúde na escola: pertinência e responsabilidade” (Jornal “a Página” nº 165, Março de 2007, p. 30), os programas de promoção de saúde obrigam a pensar a escola nos seus diversos níveis.

Nesse sentido, uma programa de alimentação promotora da saúde em meio escolar deverá envolver não só os alunos, mas também, entre outros, o órgão de gestão, os professores / educadores, os encarregados de educação / a associação de pais, os auxiliares de acção educativa e os manipuladores de alimentos. Estes profissionais têm um papel fundamental, na medida em que deverão ter uma colaboração próxima com o programa, devendo ser envolvidos no mesmo e tendo conhecimento, tal como os restantes actores, dos diferentes níveis que se encontram a ser trabalhados.

É importante que se realize periodicamente um levantamento das necessidades de formação dos manipuladores de alimentos – funcionários do agrupamento ou de empresas de catering contratadas –, adequada aos locais onde estes profissionais trabalham, sejam eles refeitórios, bares ou bufetes. Por outro lado, uma avaliação das condições de funcionamento destas áreas por uma equipa de profissionais de saúde, permite uma complementaridade destes dados.

Cada agrupamento poderá auscultar a disponibilidade da equipa de saúde escolar no sentido de realizar formação aos seus manipuladores de alimentos através de metodologias activas, não só a nível do cumprimento das regras básicas de confecção e manipulação de alimentos, bem como a nível da oferta de refeições escolares promotoras de saúde. É importante a noção de que tendo como ponto de partida ementas previamente aprovadas, competirá ao manipulador de alimentos realizar a sua confecção, pelo que são alvos importantes na passagem de mensagens relacionadas com a alimentação saudável.

Entre outros temas, está recomendado que se aborde:

- alimentação saudável, cadeia de produção, contaminação de alimentos por microorganismos, regras básicas de higiene e segurança alimentar;
- boas práticas culinárias e de higiene na conservação, preparação e confecção de alimentos;
- riscos de contaminação química ou microbiológica dos alimentos fornecidos na escola;
- controlo de qualidade alimentar;
- higiene pessoal;
- prevenção e detecção de intoxicações alimentares; rótulos de alimentos pré-embalados.

Os manipuladores poderão ainda ter um papel importante na realização de actividades inseridas em projectos, que envolvam manipulação e/ou confecção de alimentos por parte dos alunos.

Também deve ser tido em conta que os manipuladores de alimentos que tiverem contacto directo com os alunos podem ser integrados na avaliação do nível do programa dirigido àqueles, mais concretamente contribuindo para se dimensionar a alteração de comportamentos alimentares da comunidade discente.

No futuro, tornaremos a referir-nos a estes profissionais.

Nuno Pereira de Sousa
Médico de Saúde Pública. Porto

QUANTO MAIS SE TRABALHA

Satisfação sexual é medíocre no mundo

A satisfação sexual no mundo é medíocre e as relações íntimas, enfadonhas, revelou uma consulta realizada em 26 países e publicada no México.

“A satisfação sexual global pode ser descrita como medíocre; só 44% (dos consultados) estão totalmente satisfeitos e isto é similar em homens e mulheres”.

O sexo foi considerado prioridade na Grécia e na Polónia, com 80% e 79%. Em contrapartida, na Tailândia, esta percentagem foi de apenas 38%, contra 39% no Japão, 49% no Reino Unido e 51% na Nova Zelândia. Na França e na Nigéria, 57% consideraram o sexo importante, contra 58% dos italianos e 59% de chineses e canadianos, 60% dos americanos e 67% dos espanhóis. Menos de metade dos consultados considerou sua vida sexual satisfatória.

A média de relações sexuais no mundo é de 103 vezes ao ano, com duração de 18 minutos por relação. “São os gregos que têm o maior número de relações sexuais (164 vezes), seguidos dos brasileiros (145), polacos e russos (ambos com 143)”, no entanto, a média mundial cai devido aos índices de países como o Japão e os Estados Unidos, com 48 e 85 relações sexuais por ano. O trabalho não dá para mais.

Quanto à duração da relação sexual, os nigerianos são os mais demorados, com 24 minutos, enquanto os hindus são os campeões da “rapidinha”, com 13 minutos.

Coisas que ajudariam a reverter a mesmice no sexo seriam trocar de parceiro ou parceira. Treze por cento dos casais consultados disseram que nada, com excepção da troca de parceiro/parceira, aumentaria a sua satisfação sexual.

JPS/ Fonte: AFP

■ Trigo limpo

Conteúdo digital e vídeo substituirão o jornalismo impresso no futuro

Ler um jornal em papel poderá dentro de alguns anos ser um hábito do passado, à medida que a tecnologia digital e o vídeo vão substituindo os tradicionais meios impressos. Estudos recentes indicam, por exemplo, que o número de leitores de jornais nos Estados Unidos tem vindo a diminuir na proporção inversa do crescente número de utilizadores do ciberespaço. Um relatório do centro de pesquisas Pew, com sede em Washington, revela que 43 por cento dos americanos utiliza a internet para se informar, enquanto que apenas 17 por cento tem como principal fonte um jornal impresso de âmbito nacional.

"Sabemos que as redes digitais de banda larga serão cada vez mais comuns" afirma Andrew Nachison, presidente da Ifocos, uma empresa especializada na análise do mercado mediático, "permitindo o acesso generalizado a podcasts (transmissões via internet), mensagens de vídeo, assim como 'blogs', livros e sites na internet através de serviços de vídeo sem fio. Nachison acrescenta ainda que "estamos a entrar numa era na qual o vídeo estará em todos os lugares" e que "fazer um vídeo será uma coisa normal, tal como é agora escrever um e-mail". Assim, explica, "em vez de recebermos mensagens de texto nos nossos telefones, receberemos mensagens em pequenos vídeos".

Amy Eisman, directora da escola de comunicação da American University de Washington, afirma que os leitores do futuro receberão as notícias na palma da mão através de aparelhos portáteis e que a informação se baseará mais no audiovisual do que no simples texto, acrescentando que "as mudanças tecnológicas permitirão que a informação convirja para um único aparelho". Segundo esta especialista, os vídeos serão o meio dominante em termos informativos e estarão disponíveis tanto na internet como nos telefones portáteis. "Um telefone, uma câmara de vídeo, um aparelho GPS são o tipo de tecnologias que vemos hoje. É difícil saber o que teremos daqui a 10 anos", enfatizou. Na última conferência "Nós, Imprensa", organizada pela Ifocos e na qual se debateu o actual panorama dos meios de comunicação social, alguns especialistas previram que os consumidores do futuro terão acesso a um aparelho flexível, fino e leve que poderá ser usado como um jornal, com a diferença de o formato ser digital.

"A impressão de jornais corre o sério risco de desaparecer a médio prazo", refere Tom Rosenstiel, director do Projecto para a Excelência no Jornalismo, que publica anualmente um relatório sobre a situação da imprensa nos Estados Unidos. "Nada garante que os jornais ainda serão impressos daqui a 10 ou 15 anos", diz, referindo como exemplo o facto de, em 2006, as redacções americanas terem suprimido cerca de 18 mil postos de trabalho, 88 por cento mais do que em 2005.

Em termos económicos espera-se uma mudança drástica no mercado de publicidade, já que os anúncios na internet não são tão lucrativos como os impressos. "Os ganhos de publicidade numa página web representam cerca de 30 por cento do equivalente num jornal", diz Rosenstiel. Desta forma, explica, "os lucros irão diminuir e o financiamento do jornalismo será mais difícil".

Fonte: AFP

A avaliação das aprendizagens é um aspecto fundamental do ensino. Não só é preciso que o professor saiba quais as competências que o estudante já possui, como precisa de conhecer quais os aspectos em que o estudante ainda não está à vontade para, oportunamente, poder voltar ao assunto. Em Portugal a avaliação reduz-se praticamente aos testes (2 ou 3 por período escolar) e não me parece que tal tenha vindo a produzir resultados positivos.

O primeiro defeito do actual sistema de testes é que, como são realizados concentrados em 2 ou 3 semanas com intervalos curtos entre si, os estudantes só estudam a pensar no teste seguinte, até porque não têm tempo para mais. Assim, nesse período de 2 ou 3 semanas, cada estudante só estuda cada disciplina durante o curto período que decorre desde o teste anterior até ao dia do respectivo teste; no resto do tempo a matéria dada pelo professor nessa disciplina acumula-se e os eventuais trabalhos de casa ficam por fazer. E como os testes é que "contam", quando não há testes, os estudantes acham que já não precisam de estudar.

O peso quase esmagador dado aos testes nas classificações periódicas desvaloriza completamente a participação activa na aula e os trabalhos de casa (feitos em casa ou feitos na escola nalguma sala de estudo); esses trabalhos (que podem ser leituras, resumos, actividades, experiências, problemas ou exercícios) normalmente



ANA ALVIM

A avaliação no ensino secundário

alertam o estudante ou o professor para uma dificuldade não esperada: detectada esta, facilmente se incorpora na planificação algo que a enfrente. Ao contrário, os testes escritos de tempo limitado, como não podem ser realizados com muita frequência por causa do pesado processo de correcção, só permitem detectar dificuldades quando já não há tempo para as remediar.

Os testes escritos muitas vezes colocam em jogo um número muito limitado de competências, pelo que a preparação para o teste se faz facilmente com um livro de resumos, umas revisões orientadas por alguém "com experiência" ou com uma simples memorização com "cola" de última hora. Nada que promova grandes aprendizagens; e as boas notas até aparecem, mas os fracassos ficam adormecidos e atacam quando já nada há a fazer. Há quem atribua a situação actual de testes quase omnipresentes ao facto de os alunos se terem de preparar para um exame nacional que decidirá o seu futuro. É verdade que no Ensino Secundário existem provas nacionais desde 1977, imprescindíveis para entrar no Ensino

Superior. Mas, por um lado, estas nunca contam 100% da nota do aluno (ao contrário de outros países, como Espanha, França ou Brasil). E, por outro lado, os exames nacionais (pelo menos os de Matemática) fazem apelo a um leque tão alargado de competências que ninguém minimamente dentro do assunto pode defender que a preparação para o exame se possa fazer com "malabarismos" de última hora!

Mas mais: no 2º e 3º ciclos, onde até há pouco não havia exames nacionais, nem sequer exames de aferição, a tradição dos 2 ou 3 testes por período já estava completamente enraizada. Devemos pois concluir que a existência dos testes é uma tradição tão antiga que parece não ser concebível um sistema que os não tenha. Mas não, até nos Estados Unidos, no Ensino Superior, é dada muita importância ao trabalho regular do aluno através de trabalhos de casa e pequenas provas ("quizzes") feitas todas as semanas. E hoje, já nem é defensável usar testes redutores quando o próprio Ensino Superior

se orienta pelo decreto-lei dito "de Bolonha" que advoga "a passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências" tais como "capacidade de resolução de problemas" ou "que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções".

Não há pois razão para atribuir aos testes tradicionais um peso superior a 40, 50 ou 60%. E não há lugar a uma ditadura dos exames quando estes são bem feitos. Há é a ditadura da rotina escolar. Abaixo a rotina!

Jaime Carvalho e Silva
Departamento de Matemática
Universidade de Coimbra

Gary Kasparov 1 - Deep Blue 2: dez anos depois



IE/FN

Faz 10 anos em Maio de 2007 que o campeão mundial de xadrez Gary Kasparov foi derrotado pelo Deep Blue, um programa de computador da IBM. Numa série de 5 partidas, Kasparov ganhou uma, empatou duas e perdeu duas. Com este acontecimento poderia parecer que a sociabilidade e a disputa entre humanos no jogo se perdera e que a arte do jogo de xadrez ficaria irremediavelmente confinada às bases de dados que permitiam ao computador dar uma resposta fria e mais eficaz do que a criatividade dos humanos. Esta parecia ser uma situação desmoralizadora na utilização das tecnologias digitais em que o homem é derrotado pelas máquinas. Talvez mais (des)moralizadora ainda quando pequenas máquinas se vão instalando progressivamente nas nossas mãos, (aparecimento da “nintendo” e “playstation”) nas mãos dos nossos estudantes, dos nossos filhos e netos tornando-nos viciados nos computadores; quando sentimos que a internet vai minando, permeando toda a nossa sociedade e alterando o nosso modo de vida; quando atribuímos a estes artefactos culturais a causa de dissolução dos laços sociais; quando as bases de dados se tornam formas simbólicas da era dos computadores; quando as tecnologias digitais contribuem decididamente para transformar o mundo num imenso *panopticum* em que nos sentimos continuamente observados ou para reduzir o emprego, transformar os postos de trabalho, acelerar ou controlar a produtividade. A derrota de Kasparov desencadeou reacções algo semelhantes às do grupo de operários (e dos luditas) que, nos finais do Século XVIII e princípios do Século XIX, revoltados contra a introdução das máquinas automáticas, decidiram destruí-las pensando que assim paravam a Revolução In-

dustrial. Constitui também a metáfora da condição humana que se deixou surpreender pelas máquinas e pelo crescimento das redes de interacção digital. Criou também novas esperanças. Não temos poderes para destruir as máquinas, as redes e os seus efeitos, mas temos o poder de as compreender e de influenciar o seu funcionamento, a responsabilidade de as colocar ao serviço do desenvolvimento e da condição humana.

Aponta-se, por vezes, que os conceitos, ou as teorias comandam as revoluções científicas e sociais. Não será necessário pensar até que ponto as mudanças tecnológicas trazem consigo desafios e consequências sociais mais profundas que as produzidas pelos conceitos e pelas ideias? Será possível entender-se de forma separada tecnologia e condição humana?

Há nisto, além de um amplo campo de acção, uma situação privilegiada de investigação e um desafio ao estudo e à reflexão no âmbito das ciências humanas e sociais (antropologia, sociologia, psicologia, narratologia) sobre as transformações dos indivíduos, das sociedades, das culturas e das linguagens na era digital e um amplo leque de perguntas que nos inquietam: que tipo de sociedades são geradas pelas tecnologias digitais? Que tipo de grupos sociais se formam à sua volta? Como é que a sua adopção massiva reconfigura ou afecta as identidades sociais, a percepção que as culturas, classes e grupos têm de si mesmo e dos outros, das suas interacções, da natureza humana, da vida, da cultura, das utopias? Como mudam as formas de relação (interacção), comunicação, aprendizagem e transmissão de saberes, pensamento, actuação, entretenimento, trabalho, participação política? Que transformações operam na vida quotidiana? Que novos poderes geram? Formulamos algumas dessas perguntas. Outras, sugerimos ao leitor que as faça a partir de suas experiências e procure ver que respostas encontra na vida quotidiana (dos indivíduos e das instituições) que decorre à sua volta.

José da Silva Ribeiro

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI),
Laboratório de Antropologia Visual. Universidade Aberta.

CURSOS VIRTUAIS

Primeira universidade virtual japonesa abre as suas “janelas”

As aulas do primeiro grande campus virtual do Japão, a “Cyber Universidade”, tiveram início no mês de Abril e estão abertas aos mais variados candidatos: jovens sem diploma, trabalhadores desejosos de enriquecer o seu currículo ou meros cidadãos que não se querem ver ultrapassados pelas novas tecnologias.

Financiada em grande parte pelo operador de telecomunicações Softbank, esta universidade inteiramente digital e operada “on-line” está potencialmente acessível a todas as pessoas maiores de 18 anos que tenham completado os doze anos de escolaridade obrigatória.

Comportando dois departamentos - informação e telecomunicações (gestão e tecnologias) e investigação sobre o património mundial - esta universidade “permite

que qualquer pessoa, independentemente da sua idade e do local de residência, possa estudar sem constrangimento de horário”, explica Sakuji Yoshimura, arqueólogo e director da Cyber Universidade.

Um total de 516 estudantes inscreveu-se já no primeiro ano, dando início a um curso de quatro anos que lhes permitirá obter um diploma académico oficialmente reconhecido. As aulas são ministradas por especialistas, desde engenheiros a investigadores e professores.

Cada estudante desembolsa cerca de 110 mil yens (cerca de 710 euros) para o exame de admissão e matrícula. As propinas elevam-se a 21 mil yens (135 euros) por cada unidade concluída, sendo necessário completar 124 para obter o diploma de final de curso.

RC/ Fonte: AFP



IE/FN

Primórdios das telecomunicações em Portugal

O telégrafo eléctrico, o primeiro meio de telecomunicações na acepção actual, foi conhecido entre nós desde 1839, cerca de dois anos depois de Cooke e Wheatstone, no Reino Unido, e de Morse, nos EUA, terem feito as suas primeiras demonstrações “laboratoriais” com telégrafos. Aqueles estabeleceram a primeira ligação na região de Londres, em 1841, e a de Morse, entre Baltimore e Washington, veria a luz do dia em 1844.

Em 1855 começou a construir-se a rede telegráfica em Portugal, tendo ainda nesse ano sido inaugurados os primeiros troços, numa extensão de 32 km e incluindo 4 estações. Em 1857, foi disponibilizado o serviço público de telegrafia e implementada a primeira ligação internacional, entre Elvas e Badajoz. Desenvolvendo-se com rapidez, a rede telegráfica já tinha 1682 km em 1859, estando presente em todas as capitais de distrito.

No nosso país, a telegrafia eléctrica foi introduzida antes do caminho-de-ferro, numa sequência diferente da generalidade dos

países que estiveram na vanguarda destes processos. A explicação para esta prioridade telegráfica não é simples. Como pistas para a sua compreensão estão factos como: (i) Portugal ser na altura a cabeça de um império colonial espalhado por diversos continentes, tendo o Brasil sido recentemente destacado; (ii) uma vertente militar caldeada pela sua posição na Península Ibérica - a inicialização da rede telegráfica nacional coube ao Ministério da Guerra; e (iii) a localização de Portugal, ponto de passagem de cabos submarinos, sendo o Reino Unido, com o seu império colonial, a maior potência da Terra.

Registava-se, então, no nosso país, um grande interesse científico e tecnológico pela telegrafia, o qual anunciava uma tendência com frequência repetida nas nossas telecomunicações em todo o período subsequente, que ainda hoje pode ser verificada. O que não se afirma apenas com base no preâmbulo do decreto-lei de 1855 que conduziu à rede telegráfica nacional. Nele podia-se ler ser o telégrafo eléctrico “um dos factos que mais caracteriza os progressos da civilização moderna” e ser “por meio deste instrumento maravilhoso”, “que o génio da ciência e das artes colocou nas mãos da sociedade”, que “os povos, as nações, os indivíduos puderam estabelecer entre si todas as relações de ordem moral, política e económica, prescindindo quase da condição do tempo na transmissão do pensamento que as gera e fecunda”.

Na verdade, para além da rapidez com que a rede telegráfica se tornou realidade e se expandiu, o que revelou comprometimento institucional e cuidadosa preparação do projecto, vamos encontrar inventores portugueses com notoriedade internacional.

Desde logo, Herrmann, proponente de um telégrafo de Morse modificado. O relatório de José Vitorino Damásio, Director Geral dos Telégrafos do Reino (DGTR), de 1864, refere que a simplicidade resultante da introdução das suas propostas “permitirá que a despesa de conservação e limpeza se reduza a metade da que se fazia com os aparelhos antigos, amortizando-se por isso em pouco tempo o custo da modificação (...) os aparelhos assim modificados, e que se acham em serviço nas estações de Lisboa, Porto e algumas outras, têm dado sempre o mais satisfatório resultado, merecendo a plena aprovação de todas as pessoas que os têm examinado e com eles têm trabalhado”. Damásio referia-se à mesa telegráfica de código morse concebida em 1860 por Herrmann, fabricada na DGTR. Em 1866, Herrmann concebia ainda um telégrafo portátil de código morse, incluindo várias inovações patenteadas.

Outro exemplo é o de Bramão, da DGTR, também inovador na área do telefone em que Herrmann também esteve presente. O telégrafo de Bramão, na sua versão de 1874, ganhou uma menção honrosa na Exposição Mundial de Paris de 1878. Evento onde a representação da então Direcção Geral dos Telégrafos e Faróis incluiu, além do telégrafo de Bramão, outras peças de Bramão e de Herrmann, e recebeu um prémio semelhante aos de Baudot, Bell e Edison.

Francisco Silva

Engenheiro. Portugal Telecom

■ Foto ciência com legenda

A nebulosa de Orion: NGC 1976 (M 42)

A nebulosa de Orion, situada na espada de Oriente, o Caçador, faz parte de uma nuvem gigante de gás interestelar. Nalgumas zonas destas nuvens, o gás, essencialmente hidrogénio, é ionizado pela radiação ultravioleta procedente de estrelas vizinhas. No processo de recombinação (inverso da ionização) é emitida radiação visível, na qual a transição H_{α} , no vermelho, é particularmente importante conferindo a estas regiões (nebulosas de emissão), uma cor avermelhada. Noutras zonas, poeiras da ordem de grandeza do comprimento de onda da luz visível, dispersam a luz de estrelas vizinhas. Esta dispersão é mais efectiva na parte azul do espectro, conferindo a estas regiões (nebulosas de reflexão) uma cor azulada. Na figura observa-se, em cima: NGC 1976, nebulosa de emissão e, em baixo, NGC 1975, nebulosa essencialmente de reflexão.



Homossexual

Para tod@s os que tiveram a ousadia de não esconder os seu sentimentos.

É preciso distinguir. A primeira distinção é que uma actividade, substantivo ou adjectivo, deve começar por um verbo, como o verbo ser ou não ser. Esta frase de Shakespeare, é um segundo dilema, que remete para a vida ou a morte, solucionada pelo autor com a morte de todas as personagens.

O terceiro dilema, central, é ser ou não homossexual. É um desejo, um sentimento, uma atracção passageira, espontânea, calculada, de nascimento ou aprendida? Parte deste dilema consiste em não se saber definir nem sentimentos nem acção. Hoje em dia, dizem, estar na moda ser homossexual, ou seja, sentir atracção por pessoas do mesmo sexo. Nunca esqueço a frase do filme "Retornar a Brides'Head" mencionada pela actriz em Veneza, quando fala sobre a amizade entre dois adolescentes: "é melhor que dois jovens se amem em tenra idade, assim sabem depois o que fazer na sua vida adulta". Também não esqueço o texto de Didier Anseur, de 1958, ao referir o amor que Freud sentia pelo seu cunhado e por seu discípulo Karl Jung: o primeiro, casa e tem um filho, ao qual Freud envia uma carta de parabéns e diz "finalmente somos pais", enquanto que o segundo se retira da sua companhia devido ao amor que o célebre médico demonstra por ele, que até o levava ao desmaio quando o via. Contudo, Freud denomina de aberração a homossexualidade nos seus textos de 1906 e 1917 e ainda na Revista de Filosofia de 1910, numa entrevista ou «entretienne», repudia o que tem de repudiar, devido aos seus sentimentos divididos entre uma mulher que não quer mais intimidade com ele, por não desejar ter mais filhos: quatro eram suficientes.

Mas, não vamos pensar que é falta ou culpa da mulher o facto de um homem endereçar os seus sentimentos para outro, ou uma mulher para outra. O Relatório de Alfred Kinsey de 1958, relata a felicidade das mulheres lésbicas, que amam e vivem juntas. E dos homens que amam a masculinidade e procuram o ser humano que os atrai. Torna-se necessário fazer uma nova distinção: existe o prazer sexual que pode durar meia hora, e findar. Existe também o ocultar dos sentimentos, quando entram, em segredo, em casas fechadas para fazer amor com pessoas do mesmo sexo.

E os sentimentos? Ao ver uma pessoa dos nossos sonhos, porque com esse desejo também se nasce, muito embora existam receitas terapêuticas para curar "essa doença". As crianças, de forma natural, brincam entre elas a fingir ser marido e mulher, na pré-puberdade ou ainda, na puberdade, até decidirem a sua orientação sexual. O interessante é a direcção do sentimento e como se tem resolvido recentemente, excepto em Portugal. O homossexual equivalia a prisão, hoje em dia, equivale a casamento, vida pública a dois, com ou sem adopção de crianças para substituir a falta de óvulo para receber o espermatozóide, como acontece na Europa do Norte. E há os que vivem juntos, apenas pelo prazer de se amarem. O sentimento endereçado ao mesmo sexo, é um sentimento respeitável, do qual ninguém pode fazer troça. Porque o amor é uma força da natureza. E contra



IE/FN

ela, ninguém se pode opor, é mais forte que a vida social, ocupada em punir a homossexualidade para salvar a reprodução humana e bater na vergonha pelos que assim decidiram.

Hoje em dia, a imposição da vergonha parece ter acabado, excepto em religiões que recomendam um comportamento puro e casto, como o derradeiro Catecismo de Karol Wojtila, que retira a falta, mas solicita apenas sentimento à distância.....como se a natureza pudesse resistir.

Diferente, do que escrevi no jornal anterior, amigos e companheiros: há também amor, mas um amor que não procura homossexualidade por se ter optado pela heterossexualidade. Talvez, cada vez menos. A porta foi aberta, e a maré embriaga boa parte do mundo....ainda que queiram ocultar, o pecado aí é a mentira, o engano e a traição à pessoa companheira. Isso sim é inadmissível. Ou se ama e se é fiel ou se vive na prostituída mentira.

Raúl Iturra

Sexta-Feira Santa de 2007

ISCTE-CEAS-AMNISTIA INTERNACIONAL

lautaro@netcabo.pt

Com a colaboração impagável de Ana Paula Vieira da Silva.

«AJUSTE DE CONTAS»

Blair enfrenta processo pela guerra no Iraque... mas no teatro

LONDRES, 26 Abril - No momento em que Tony Blair prepara a sua despedida de Downing Street, após 10 anos no poder, actores britânicos levam o primeiro-ministro ao banco dos réus por "crime de agressão" contra o Iraque.

"Ajuste de Contas: o processo de Anthony Charles Lynton Blair pelo crime de agressão contra o Iraque. Uma audiência", peça que acabou de estrear no teatro Tricycle, no norte de Londres, examina os motivos que levaram Blair a enviar tropas para o Iraque em conjunto com Washington.

Nas duas horas e 10 minutos de duração da peça, as testemunhas submetem-se às perguntas do promotor. Os actores basearam-se nas gravações de declarações prestadas, como se fosse um julgamento real, a dois advogados: o de acusação, Philippe Sands, que, ironicamente, é parceiro da secretária de Cherie Booth, mulher de Blair, e o de defesa, Julian Knowles.

O que está em jogo é se há fundamento suficiente para processar Blair pelo crime de agressão, segundo o estipulado pelo direito internacional. O cenário é simples: há uma mesa, onde estão sentados de um lado o advogado de acusação e o seu assistente, e do outro o de defesa e o seu assistente. Diante deles, aparecem as testemunhas, uma de cada vez, falando com naturalidade. (...)

No fim, o advogado de Blair e o promotor apresentam as suas alegações finais. "As provas demonstram claramente que Blair tem que ser responsabilizado" pela agressão ao Iraque, declara Sands, enquanto a defesa cita o presidente cubano Fidel Castro, quando em 1953 disse: «condenem-me, não importa. A historia me absolverá».

O público, que parece fazer o papel de júri, deixa o local, pensando em tudo o que viu e ouviu e julgando, interna ou abertamente, se condenaria ou não Tony Blair.

Ana María Echeverría / AFP



Um estágio em agro-ecologia com Emmanuel Rolland

Pelas 10h30m da manhã do dia 21 de Fevereiro, 4ª feira, chegamos a Chapelle d'Iff, a casa do Emmanuel Rolland.

A recepção foi calorosa. Recordações da última vez em que estivéramos ali e ainda alguns minutos de conversa sobre a viagem.

Depois o Emmanuel Rolland fez-nos seguir para o seu ginásio. Iniciamos a experiência da actividade pedagógica no Centro "Petit Jardin Ecolier". É assim o começo matinal dos cursos de formação. E nós queríamos ter uma experiência dessa formação que dura cerca de um ano, tal como Emmanuel Rolland prevê para os seus formandos nesta singular Escola de Vida, onde o ritmo das estações e o trabalho quotidiano regulam os nossos gostos e as nossas acções, num unísono de harmonia com a natureza.

No ginásio treinam-se pequenos gestos, pequenos exercícios que relaxam e harmonizam o corpo para as tarefas, treinando os músculos e desenvolvendo gestos que melhor nos ajudam ao trabalho rural.

Numa mesa de balancé ficamos seguros pelos pés sobre uma tábua, ligeiramente inclinada a 15/20°. Depois, esta base vai basculando até ficar horizontal. Nós vamos relaxando, respirando profundamente e mexendo ligeiramente os braços. Em seguida a tábua dá-nos uma inclinação maior. Ficamos então a 40/50°, seguros pelo tornozelo, estendendo os músculos e as vértebras da coluna. Invade-nos um torpor pelo corpo. O sangue aflui ao cérebro. E nós continuamos a respirar mexendo ligeiramente os braços.

Sempre a respirar fundo vamos voltando, lentamente, à posição inicial. Depois exercitamos os músculos das pernas, a flexibilidade nos quadris e nas ancas, a força nos braços. Por fim, relaxamos jogando uns 10 minutos de bilhar. Temos que tentar acertar mas sem concorrência. Apenas o prazer de tarambolar...

Meia hora depois comíamos pedaços de maçãs, diferentes umas das outras e com sabores também diferentes. Era a "aula" de saborear os paladares diferenciados dos vários tipos de maçãs.

Tivemos então, de seguida, uma espécie de aula teórica. Era uma conversa viva e cheia de exemplos concretos sobre a concepção

agro-ecológica de Masanobu Fukuoka, uma das orientações que influenciaram a prática de Emmanuel Rolland.

Referiu-nos alguns dados biográficos: Fukuoka fez uma formação em microbiologia e especializou-se em doenças de plantas. Mas, aos 25 anos ele pôe em causa a concepção da agricultura moderna que estudara. Volta então à sua aldeia e trabalha no sentido de desenvolver uma agro-ecologia, chamada também de agricultura selvagem.

A ideia básica é a seguinte: o trabalho com a natureza deve considerar-se um trabalho sagrado e isso implica um certo número de princípios que resultam numa observação consciente da floresta:

1. Não é necessário trabalhar excessivamente a terra pois ela cultiva-se a si própria, graças aos múltiplos ecossistemas de microorganismos;
2. Não são necessários fertilizantes pois um solo saudável conserva a sua própria fertilidade, graças aos ciclos e ao metabolismo circular dos nutrientes;
3. Não são necessários pesticidas pois a floresta é a mais regenerativa das formas da natureza.

Esta filosofia de Fukuoka, sempre a favor da natureza e não contra ela, confere ao homem um papel específico na agro-ecologia. O homem intervém conscientemente para fazer com que a natureza possa manifestar as suas potencialidades intrínsecas de criar, regenerar e permitir alimentar.

Depois do almoço vegetariano, fomos ver um pequeno filme sobre o trabalho e a obra de Emmanuel Rolland que a televisão francesa fizera já há algum tempo.

Em seguida, Emmanuel Rolland levou-nos à sua propriedade especial – Romançon - perto da habitação. Romançon é uma terra que herdou da família e é a base da sua investigação científica, acerca dos taludes que desenvolveu ao longo da vida.

Desde há longo anos que Emmanuel Rolland vem trabalhando nesta singular experiência pedagógica de agricultura natural.



Vários taludes foram sendo feitos junto ao vale de um pequeno ribeiro. Uma mata foi-se desenvolvendo num diálogo subtil entre a força da floresta e a pequena intervenção consciente, resultante do conhecimento botânico de Emmanuel.

A força da natureza vai fazendo crescer o matagal. Aqui e ali Emmanuel desbasta. Aqui e ali ele planta árvores de fruto à distância conveniente para que a harmonização entre as plantas não se transforme em luta pela vida. As árvores mortas que caem com os vendavais, transformam-se em biótopos de nova vegetação.

Um ecossistema singular esta mata em que o homem intervém cautelosamente e escuta a natureza, os bichos e todos os elementos que nela intervêm.

Árvores de luz e árvores de sombra organizam-se nas clareiras e nas zonas húmidas e baixas do vale.

Árvores de folha caduca e árvores de folha perene, arbustos, fetos, cogumelos, tudo são sinfonias num jogo de forças, de simbioses, de apoio mútuo e rivalidades também.

Emmanuelle conhece essas leis, conhece a comensalidade, a predação e a solidariedade das plantas e dos animais.

O papel do homem é escutar, observar e intervir cautelosamente num jogo supremo de alquimia, participando na metamorfose desta pintura e sinfonia prodigiosa da natureza.

O conceito que desenvolveu tem a ver com a criação do "Arboretum-ecossistema evolutivo".

Ele sabe que plantar árvores é conceber a própria evolutividade da vida vegetal sempre em mudança. É preciso pré-visualizar o que vai ser o conjunto de árvores no seu todo e ao longo do tempo. Prever daqui a um ano. Daqui a 5 anos. Daqui a 10 e 20 anos...

Plantar, semear não são gestos estáticos. É conceber o tempo agindo no aqui e agora – saber que algumas árvores vão morrer, outras crescerão enormemente. Nascerão outras árvores que o homem não plantou... E então, na acção cautelosa, a incerteza e a previsão são componentes de jogo entre o jardineiro e a natureza.

Nessa natureza onde pássaros e outros animais virão visitar e habitar. Emmanuel reconhece no biótopo a pegada das raposas, das lebres, etc... Aqui e ali reconhece as penas dum melro ou os dejectos de uma pomba.

Deixamos Romançon e fomos até ao Colège de la Vallée de Rance, em Languenan.

Fora aí que 22 anos antes Emmanuel Rolland começara essa prodigiosa aventura de jardineiro livre.

O colégio onde ensinou as ciências da vida, torna-se um laboratório vivo do seu trabalho de ensino.

Desalentado pelo tipo abstracto de ensino e com o apoio do Director, transformou a aprendizagem num ensino vivo.

Durante 22 anos, com jovens de 15 a 18 anos, calcorreou o vasto terreno do colégio, levantando taludes de terra onde foi plantando árvores e mais árvores – cerejeiras, pereiras, macieiras, nogueiras, castanheiros, aveleiras – e nas bordas dos muros de terra, enriquecida com o "composto" fertilizante orgânico das folhas amarelecidas do Outono e de palha, foi plantando groseiras, mirtilos, framboesas. E um bosque frondoso foi crescendo à volta do colégio, com clareiras onde as crianças têm sol e em mato mais cerrado e sombrio onde as flores vieram sulcar o solo e as árvores maiores, com os ramos entrelaçados, criaram corredores de sombra.

Em seguida, Emmanuel levou-nos até Dinan. Passou por vários viveiros e "conservatórios" de macieiras de vários tipos biodiversivos, típicos da Bretanha. Uma associação formara-se. E o seu trabalho veio a ser apreciado pelo próprio presidente da Câmara que, no princípio era um céptico da ecologia.

Depois, fomos ver um amigo que construiu uma casa ecológica. O projecto era simultaneamente dum arquitecto com o apoio de um engenheiro especialista em bioclimatização e que construiu, ali perto, a sua própria casa.

O sistema de águas residuais beneficiava da mesma lagunagem fito-depurativa. Esse jardim filtrante permitia reciclar as águas sujas. O processo bioclimático era complexo e integrado.

O poço canadiano funcionava também como poço provençal.

O Sr. Jo Argouach era o construtor da sua própria casa. Explicou-nos que a serpentina tubular que se encontra enterrada a mais dum metro sob o pavimento cheio de argila expandida e coberto com tijolos E7 e E8 permite trazer o ar a 12 graus. Mas, graças a um pequeno conversor comandado electronicamente e ligado a um termóstato, ele regulariza a entrada e a distribuição do ar conforme o ambiente que se quer. O ar fresco que se pretende no Verão vem a 10° ou 12°. Mas esse mesmo ar vai aquecendo até à temperatura desejada, durante os dias e as noites frias de Inverno, graças ao conversor térmico e ao termóstato.

Fomos espreitar no sótão o pequeno sistema electrónico ligado ao tal conversor térmico. É uma espécie de termo ventilador que actua na regularização do fluxo de ar que vem do exterior e que passa previamente pela regulação dos 12° impostos pela massa inerte por onde passa a tubagem em serpentina enterrada no pavimento de argila expandida e tijolos de terra, acumuladores da temperatura do solo a partir de metro e meio de profundidade.



O importante do edifício era o forro interno que preserva a manutenção da temperatura interior da casa. As placas de fibra de madeira, “fermacelle”, são a base do revestimento da casa inteira que recobre uma massa de palha bem compactada. Depois, os muros exteriores feitos na base por tijolos E6 com uma tela de impermeabilização, impedem a osmose e a humedificação dos solos, especialmente durante as chuvas. Assim, a palha seca e compacta torna-se parede que é finalmente revestida por madeira de cedro vermelho.

Sobre o telhado estão os acumuladores solares térmicos que aquecem a água que circula do tecto até ao grande cilindro que se encontra no rés-do-chão e que, ligado ao sistema eléctrico, pode recorrer ao apoio da energia eléctrica para aumentar a temperatura da água, sempre que seja necessário, ainda que este sistema esteja também ligado ao fogão da sala, de grande massa inerte feito de tijolo burro e coberto com cerâmica refractária e que funciona com restos de madeira. A tarde passou-se nestes encontros, nestas conversas e contactos especialmente úteis para o Amândio e para o Emanuel Cardoso.

Chovia agora mansamente ao entardecer da Bretanha. Por isso, chegados a casa fomos jantar uma ligeira refeição onde saboreámos uma sopa magnífica com quinoa, algas, diversos vegetais, salsa e alho.

Durante e depois do jantar abordamos temas sobre a escola de vida que estávamos a vivenciar.

Nessa noite ouvimos de Annick o relato da sua experiência no conhecimento da alma humana. Um trabalho pessoal de conhecimento e aconselhamento psico-espiritual.

De manhã cedo, o mesmo ritual. No ginásio fazíamos os pequenos exercícios físicos que depois terminavam com um pequeno relaxe, que era simultaneamente de perícia, observação e previsibilidade no jogo de bilhar. O movimento gestual, a flexibilidade dos gestos, a relação do taco com o movimento da mão e o movimento induzido pela própria esfericidade das bolas. O jogo flexível e sem concorrência permitia, mais uma vez, a relaxação e os gestos precisos.

Depois dum pequeno-almoço suculento fomos para o campo com as galochas e as capas contra a chuva miudinha. Fomos retirando as castanhas que germinavam num tambor furado enterrado na terra ao abrigo de roedores.

Fizemos plantações em garrafas de plástico reutilizadas como tubos de ensaio para aí colocarmos as sementes. De-

pois, os aceleradores dos garraões onde foram plantadas estacas resultantes da poda das macieiras, nogueiras, etc.

Fazer os buracos, enfiar os aceleradores e meter os rebentos que germinavam já nos “tubos de ensaio”, retirando a garrafa de plástico, tudo isto exigia perícia e o sentido de cada gesto. Cobrir os lugares plantados com gravilha para aumentar a porosidade da terra e para que esta se mantenha quente no Inverno.

Depois, fomos trabalhar nos taludes. Transportar os ramos, colocá-los na parte superior do talude. Fixá-los com uma estaca espetada no solo, tudo isto leva o seu tempo. Perceber as relações entre as árvores e os arbustos fixados na crista do talude.

Perceber o ecotipo criado pelos ramos secos, protecção e nicho dos taludes, fixação de futuras plantas como os mirtilos e groselhas, é uma espantosa actividade rural na previsão da metamorfose das plantas.

Recolhemos o material na carroça e fizemos o circuito à volta da quinta onde encontramos as lagunagens e a casa de palha, feita segundo a técnica Nebraska. Dali ao local da permacultura foi um ápice.

Vimos o “mulching” cobrir a terra. Semeamos “capucine” para que a terra ficasse enriquecida e livre de outras ervas indesejáveis para as culturas previstas.

Tudo isto foi uma iniciação à actividade rural.

E, numa horta ao lado, num campo experimental, fomos ver a plantação de árvores segundo a orientação radiestésica e onde também se usavam espirais de cobre como propôs Lakhovsky.

Estudava-se também a influência de cabos de alta tensão sobre as árvores aí plantadas.

Em casa, a Annick tocou-nos, no piano, uma pequena sonata.

E o Emmanuelle com vasos de metal e gonzos orientais, fazia ressoar sons estranhos. Era como se um eco longínquo vibrasse lenta e pausadamente sobre nós. Depois do almoço ainda conversámos sobre auto-conhecimento e auto-desenvolvimento. O que é o conhecimento justo?

A explicação mecânica, a percepção sensorial, a aproximação sentimental, a abordagem social, a reflexão intelectual e o olhar ideológico são apenas abordagens fragmentárias do real. O olhar global destes pontos de vista pode permitir um conhecimento mais aprofundado mas que, certamente, ainda terá que ser inspirado, imaginativo e pleno de intuição para que as soluções provisórias possam ser contudo avanços no saber.

Na hora da partida, bebemos uma taça de chá de 3 anos e comemos uma tarte de maçã.

A tarde anunciava já uma neblina que descia e quando nos despedimos foi grande a emoção da despedida. A Escola de Vida marcará-nos para sempre.

Jacinto Rodrigues

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

Fotos de Amândio Silva e Emanuel Cardoso



IE / FN

A construção de uma educação inclusiva em Portugal não se pode basear na catalogação de alunos

Um dos pressupostos apresentados como justificação para a aplicação na Educação da Classificação Internacional de Funcionalidade, CIF, da Organização Mundial de Saúde (2001), prende-se com o despontar do modelo social, através de uma vertente de classificação da funcionalidade ligada à actividade e participação, combinando factores pessoais e ambientais na avaliação do indivíduo. A emergência do modelo social sobre o clínico, levou o Ministério da Educação a apresentar esta escala como um “novo paradigma” na avaliação das Necessidades Educativas Especiais.

Na nossa opinião nem este paradigma é novo, nem é o mais adequado para a Educação. Existem várias razões para pensarmos assim, vamos apenas abordar algumas.

Desde os anos 70 que os movimentos contra a exclusão, baseados na defesa dos direitos do cidadão com deficiência, motivaram o surgimento modelos baseados nos direitos de participação e cidadania, construindo a base de um modelo social. Trata-se de uma visão funcionalista da deficiência, pois coloca a sua caracterização no âmbito da interacção do indivíduo com a sociedade, descentrando para a segunda a responsabilidade de se adequar às necessidades individuais.

Na Educação, a abolição das categorias de deficiência é um aspecto positivo herdado das perspectivas sociais. Documentos como Education Act (1981) e Warnock Report (1978), criaram o conceito de Necessidades Educativas Especiais, NEE, que se centra nas respostas às necessidades educativas do aluno.

Das vantagens e contradições dos modelos clínico e social, (indivíduo-ambiente), nasceu na década de 80 o modelo de “escola para todos”, ou “escola inclusiva”. Esta resposta institucional emerge dos modelos anteriores como novo paradigma, tornando necessário investir na transformação da própria escola, para gerar mudanças efectivas e duradouras na educação de todos os alunos, tendo em conta igualmente as variáveis ecológicas. O modelo Inclusivo veio contribuir para a compreensão de como é importante o papel da escola e da turma, na forma como os alunos crescem e aprendem. Ao contrário dos modelos clínico e social, que subestimaram estes factores. As necessidades especiais, centradas anteriormente nos défices individuais, ou nas barreiras sociais, passam a ser também abordadas no âmbito da forma como as escolas se organizam.

Desde a década de 90 que Portugal assume oficialmente este modelo através de documentos legais, tendo trilhado um longo caminho na sua implementação. Pacotes de formação levados a cabo pelo Instituto de Inovação Educacional e pelo então Departamento de Educação Básica, desmultiplicaram pelo país as ideias centrais para a construção de uma educação inclusiva. Desenvolveram-se investigações, publicações diversas e instrumen-

tos que operacionalizaram conceitos e promoveram a mudança nas práticas, como os projecto “Currículos Funcionais” (Costa e tal. 1996), “Aprender com a Diversidade” (Caldeira et al. 2002), “Pathways to Inclusion” (Eggertsdóttir e Marinósson 2005) ou “Índex for Inclusion” (Booth e Aiscow 2000), entre outros, cuja aplicação se disseminou em muitas escolas portuguesas pelos diferentes profissionais.

A alteração legislativa mais recente no sector foi introduzida pelo Decreto-lei nº20/2006 de 31 de Janeiro, que criou o Grupo de Docência de Educação Especial. As funções deste professor são: “promover a existência de condições para a inclusão sócio-educativa de crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado”, colocando definitivamente o caminho da Inclusão como acção central destes profissionais. Já em 2005, quando da reformulação do Despacho 105/97 pelo Despacho 10856/05 de 13 de Maio, era atribuída como função principal dos recursos e apoios educativos especializados a construção de uma “escola inclusiva”.

Mas a educação inclusiva representa uma alternativa ao ensino integrado (nascido da escola tradicional) e não a sua continuação. Para que os agentes educativos operacionalizem a educação inclusiva, a resposta às necessidades individuais deve centrar-se em mudanças profundas nos currículos, na organização académica, na pedagogia praticada, no trabalho com grupos heterogéneos, no desenvolvimento dos profissionais, nos recursos e no envolvimento das famílias e da comunidade.

Analisada sob este prisma a CIF não apresenta soluções para a educação, nem promove o trabalho de construção de uma escola inclusiva. Tão pouco se adequa a crianças e jovens, não se entendendo a adopção de um instrumento vindo da área da saúde. Pode representar uma mudança importante de paradigma na saúde, ou no sector social, mas não tráz nada de novo à educação especial, fazendo “tábua rasa” de todo um caminho já percorrido em Portugal e que importava agora aprofundar.

Não se pode defender determinado modelo na letra da lei e, ao mesmo tempo, levar a cabo medidas que perpetuam o ensino integrado e as práticas tradicionais.

A implementação da CIF na educação representa um risco, porque centra uma suposta “reforma”, na mera classificação dos alunos, como se verificou no recente levantamento efectuado pelo Ministério da Educação. Em vez disso, deveríamos centrar-nos nas necessidades dos estudantes e nas respostas necessárias a implementar no seio da turma e dos contextos “normalizantes” da escola. Corre-se o risco de adoptar uma perspectiva “sócio-funcional” linear, esquecendo o carácter fulcral da participação em contexto escolar e nas aprendizagens curriculares, afastando os alunos da sua turma de referência e de uma abordagem inclusiva na sua educação.

Jorge Humberto Nogueira
Mestre em Educação Especial

jorgehumberto@mail.telepac.pt

■ Quotidianos

Páscoa

Aqueles que descobriram como atrair um mamute à beira do abismo aprenderam algo muito importante. Os que fizeram despenhar a manada inteira aprenderam demais porque depois de um breve período de festança passaram fome. Isto pode ser uma síntese da História Humana. Sabe-se que civilizações como a Suméria viriam a dar origem ao actual Iraque, sempre pelo mesmo motivo: crescimento desmesurado da população, baseado na crença da abundância eterna proporcionada pela agricultura. Em vários pontos do globo, as civilizações agrícolas estabeleceram uma rigorosa divisão entre possuidores, ou não, da terra. Também estabeleceram uma hierarquia social tipo piramidal. Curiosamente, estudos básicos de Biologia demonstram que um dos caminhos tende a ser a irrigação desenfreada e a consequente salinização dos solos. Foi isso que aconteceu nas terras que são hoje Iraque. Isso está a acontecer também no actual Egipto, não tendo acontecido antes porque a população, durante milénios, se manteve estável. A ilha de Páscoa é um curioso exemplo. Sabemos hoje que os seus habitantes aumentaram em número para além de tudo o que deveriam ter feito; construíram estátuas de pedra gigantescas para o que chegaram ao ponto de destruir toda a madeira que tinham disponível. Em 1722 os Holandeses avistaram-na a madeira que fazia falta causara o fim da pesca. Sabe-se que houve guerras entre os habitantes, os animais restantes foram devorados e no fim havia mais de mil grandes estátuas "Moai". No livro "Easter Island, Earth Island" Paul Bahn e John Flenley dizem: "os ilhéus permitiram um crescimento ilimitado da população, destruição do ambiente e confiança sem limites na religião para tomar conta do futuro. (...) Será a personalidade humana sempre igual à da pessoa que abateu a última árvore?" (1) Será o actual modelo civilizacional de esgotamento de recursos a que se convencionou chamar "globalização" uma repetição à escala planetária uma repetição da Ilha de Páscoa? Parece evidente que sim.

Carlos Mota

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

(1) P. Bahn e J. Flenley, "Easter Island, Earth Island" Londres, Thames and Hudson, 1992.



IE / FN

Idalécio Cação e as suas Crónicas Gandaresas

Depois de se reformar como docente da cadeira de Didáctica do Português na Universidade de Aveiro, Idalécio Cação tem disposto agora de tempo para consolidar uma obra literária dividida entre a poesia, o conto, o ensaio, a linguística e a crónica, a par de uma clara intervenção cultural em colóquios, júris de prémios literários e ainda como colaborador regular de jornais e revistas. Mas nos seus livros está sempre presente a celebração das terras, usos e costumes, mesmo o modo de falar das gentes das terras da sua Gândara natal, sem esquecer as sombras e lugares da Figueira da Foz, Cantanhede, Vagos, Cacia, Tocha ou Mira, como de um modo excelente se revelara no livro de contos «O Chão e a Voz», em que retoma o mesmo sentido de denúncia dos problemas da região ou evoca os tempos da infância distante. Nas «Crónicas Gandaresas», que reúne muitas das prosas publicadas entre 2002 e 2003 no jornal "O Independente de Cantanhede", uma vez mais Idalécio Cação recupera a memória das terras de origem, onde nasceu e viveu no correr dos anos, as marcas mais visíveis de uma Gândara que pouco se alterou nas características geográficas, sociais e humanas das suas gentes, mas não deixa de o fazer sob um olhar sentimental de quem parece ter pena de que mesmo assim alguma coisa se tenha alterado pelos tempos fora. Mas redescobrir ou assim lembrar a Gândara que ainda está viva é o jeito próprio de Idalécio Cação fazer destas terras e gentes o retrato mais aproximado do que permanece ou talvez o seu modo pessoal de invocar outros tempos ou costumes na incessante busca que tem feito, a vários níveis literários e sob diferentes registos, da própria "identidade" de uma região que de todo não perdeu o seu fascínio e por isso é sempre motivo de novas leituras ou descobertas para quem entende a literatura (sobretudo no domínio da crónica e da ficção) como uma forma de afirmação.

Tal como evidenciou nos contos de «O Chão e a Voz», Idalécio Cação coloca um sabor e um sentido literário muito peculiar na abordagem que sabe fazer da realidade social e humana rural e provinciana, mas também sabe pôr em evidência esse "modo de dizer" que é único e singular por se cruzar nas veredas de uma intenção ou expressividade que, pelos caminhos da memória, traz à superfície os sonhos e desesperos de figuras humanas que ficam na nossa lembrança, não por se erguerem como per-

sonagens de carne e osso, e sobretudo por preencherem esse quadro de uma experiência gandaresa sem limites, "finisterra" talvez de outros povoamentos humanos e geográficos. Se existem por aí muitos que tentam empurrar a literatura para uma situação de crise ou esvaziada de valores, propalando um certo desentendimento ou exagerando no esforço que fazem para enaltecer tão-só o que tantas vezes não tem nenhuma importância, a verdade é que a prosa de Idalécio Cação deve merecer uma demorada atenção pelas renovadas "pistas" ou valorização da linguagem como matéria de ficção literária, tal como aconteceu em «Daqui Ouve-se o Mar» e de novo se redescobre nestas «Crónicas Gandaresas». Mas se a arte é ainda essa forma superior de um homem falar aos outros homens, o acto de povoar a sua solidão ou ser arauto de outras verdades e razões, podemos reafirmar que a prosa literária de Idalécio Cação melhor nos faz compreender como a literatura, nesta viragem do século, se pode assumir de forma "comprometida" pela forma consciente, lúcida e aberta como o escritor se sabe posicionar diante dos problemas da vida e do mundo que melhor conhece.

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário

Idalécio Cação
CRÓNICAS GANDARESAS
Cantanhede, 2006.

Há pecados históricos da civilização ocidental, genericamente de matriz cristã, que são particularmente graves porque, silenciados na profundidade da má-consciência, raramente ou nunca se assumem, “urbi et orbi”, pelos efeitos provocados. Sobretudo e mais grave ainda, porque esses efeitos atravessaram séculos e repercutem na actualidade.

Perante as práticas antinómicas duma doutrina firmada numa pedagogia de fraternidade, tolerância e perdão, vemos dois “pecados mortais” contra o próximo que foram particularmente devastadores: as discriminações dos judeus e dos negros. Os primeiros, discriminados por não acreditarem que Jesus era uma representação ou um enviado do Senhor Deus, o Messias anunciado pelos profetas; os segundos, porque, alegadamente nascidos sem alma, só a adquiriam depois de baptizados, mas continuando a ser considerados intelectualmente inferiores ao homem branco. E em ambos os casos, a discriminação fixou-lhes, como condição extrema de sobrevivência, as margens do rio da história dos brancos cristãos, - por estes tomada como normativa da Verdade e do Bem - resistindo, em guetos e quilombos, à perseguição, ao extermínio e à escravidão.

A necessidade continuada do trabalho escravo propiciou a indispensabilidade do negro e, por arrastamento, a sua paulatina e relativa ascensão na sociedade do branco, uma vez reconhecido que ele afinal possuía alma, capacidade intelectual igual à do branco e, quando “educado”, podia partilhar dos seus valores sociais, morais e religiosos. E, sobretudo, não tinha a “culpa” de ser negro. Por isso, ele nunca foi expulso dos lugares para onde a escravatura o afastou da sua pátria original e pôde fazer seu o país do desterro, por fim sem o sentimento doloroso da diáspora e o apelo lancinante do retorno à Mãe-África, cuja memória histórica, transmitida oralmente, começava e acabava na sua própria memória.

Diferentemente, o judeu tinha a memória escrita de um longo passado e o estigma da “culpa” que lhe foi assacada quando os cristãos privilegiaram a leitura da segunda parte (o Novo Testamento) da Bíblia, o Livro Histórico, em detrimento da primeira parte (o Velho Testamento), que contemplava, desde o Génesis, os tempos anteriores ao surgimento de Jesus.

Abraão e de Moisés - aos “filhos de Israel”, compreendendo o espaço entre o deserto do Sinai e o Líbano, o Mar Salgado e o rio Eufrates. Segundo aqueles que foram chamados entre o povo escolhido para passarem às gerações vindouras a Palavra do Senhor Deus, este mandou que tal território fosse dividido à sorte pelas tribos israelitas, dispersas ou expulsas da terra original em consequência de grandes fomes, rixas intestinas e guerras de conquista movidas pelos vários impérios emergentes que dominaram na região ao longo de séculos, tais como o Selêucida, o Romano, o Bizantino, o Árabe ou o Turco (este até ao fim da Primeira Guerra Mundial). E, por último, vencido pelos Aliados o Império Otomano, foi como protectorado do Reino Unido, por mandato da Sociedade das Nações, desde 1918 a 1948, que as Nações Unidas promulgaram o Estado de Israel.

São sobejamente conhecidas as reacções dos palestinos, logo em 1948, apoiados pelos vizinhos árabes, ao retorno dos judeus da Diáspora à Terra Prometida e à sua determinação de voltarem a orar ao Senhor Deus no templo de Jerusalém, como os muçulmanos oravam na mesquita de Al-Haram, em Meca. Um estudioso do hebraico da Bíblia e do Talmude dirá, como George Steiner, no seu ensaio “Pai-xão Intacta”, que “ a ‘textualidade’ da condição judaica, desde a destruição do Templo até à fundação do moderno Estado de Israel foi o instrumento da sobrevivência no exílio; essa sobrevivência esteve à beira da aniquilação. Para continuar a existir, ‘o povo do Livro’ tinha de voltar a ser uma nação.”

Mas pondera ainda Steiner que, “materialmente encerrado numa pátria material, o texto pode vir a perder a sua força,



IE / FN

Dois pecados históricos da civilização cristã

Aqui começa a separação do mesmo povo que se dividiu entre a Palavra dos antigos e respeitados profetas, como Abrarão e Moisés, e a Palavra de um novo profeta chamado Jesus. No contexto de um pequeno mundo da Ásia Menor de povos politeístas, confinando com civilizações poderosas, e igualmente politeístas, acreditar num Deus único, criador de todas as coisas, que já andara na Terra e a ela voltaria, segundo os profetas, não bastara, porém, para unificar os habitantes monoteístas do mesmo território. Uns, que seguiram a Palavra de Jesus, reconheceram-no como sendo, mais do que o Messias prometido, a própria encarnação do Senhor Deus; outros, entenderam que Jesus era simplesmente um profeta novo e não o Messias que ainda haveria de chegar, em nome de Jeová; e outros ainda, quinhentos anos após a morte de Jesus, entronizando no meio de cristãos e judeus um novo profeta, Maomé, em nome de Alá, também senhor do Céu e da Terra. E, por incrível que pareça hoje, pois partiram da mesma revelação moisaica de um Deus único, cada um dos três grupos de crentes seguindo códigos distintos: a Bíblia, a Tora e o Corão.

Chamou-se Palestina ao país de Canaã consignado pelo Senhor Deus, em várias épocas, - designadamente as de Jacob (a quem foi dado o nome de Israel), de

os seus valores de verdade podem vir a ser traídos”- o que significaria um “regresso” de recurso à pátria mítica que sobreviveu até hoje, independentemente do tempo e do espaço onde quer que o Livro esteja presente.

Talvez os palestinos e os árabes contem com este raciocínio para continuarem a sua pressão ... Mas a interrogação que um observador “desinteressado” fará, hoje, face à luta que as duas partes travam renhidamente pela conquista de uma pátria “material”, é se os judeus, confiando finalmente que a má-consciência dos cristãos não permitirá outras Diásporas e Holocaustos, poderão desistir de disputar até ao final dos tempos a “herança” da terra de Israel, considerando as muralhas sagradas de Sião como selo do testamento do Senhor Deus.

Leonel Cosme

Investigador. Porto

■ Em voz alta

Relatório da ONU critica governo iraquiano por esconder número de mortos provocados pela guerra

A Missão de Assistência das Nações Unidas para o Iraque (Unami) criticou recentemente o governo iraquiano por este não permitir o acesso aos dados do ministério da Saúde que permitem fazer uma estimativa do número de mortos provocados pela guerra no primeiro trimestre deste ano.

O primeiro-ministro iraquiano Nuri al-Maliki reagiu às acusações alegando “reservas” do seu governo quanto à credibilidade dos números avançados no anterior relatório. “Apesar da plena e total cooperação do governo iraquiano, a maior parte das informações contidas no relatório não provinha de fontes fidedignas”, afirmou al-Maliki.

O governo iraquiano acusa a Unami de ter exagerado os números do relatório anterior, que estabeleceu em mais de 34.400 o número de mortes provocadas pela violência em 2006. A missão da ONU, porém, afirma que se limitou a compilar os dados fornecidos pelo ministério da Saúde.

O referido relatório afirmava ainda que pelo menos 37.641 pessoas se encontravam detidas nas penitenciárias iraquianas e americanas no Iraque no final de Março e manifestava preocupações quanto ao destino dos prisioneiros.

Com base em dados do ministério iraquiano responsável pelos direitos humanos, a Unami refere que cerca de 3 mil pessoas haviam sido detidos após o início da aplicação do plano de segurança de Bagdad a 14 de Fevereiro.

De acordo com a missão da ONU, este plano reduz as garantias de liberdade da população já que “autoriza detenções sem ordem de prisão”. A Unami denuncia ainda a extensão sem limite destas detenções provisórias por parte das tropas da coligação liderada pelos Estados Unidos, baseadas em critérios fora do alcance destas medidas excepcionais, após a invasão em Março de 2003. No total, 17.898 pessoas encontram-se detidas em prisões americanas.

O relatório trimestral sobre a situação dos direitos humanos no Iraque, divulgado em Bagdad, refere ainda que, só no ano passado, mais de 700 mil iraquianos tiveram de abandonar as suas casas por causa da onda de violência sectária despoletada pelo atentado contra a mesquita de Al-Askari, em Samarra, em Fevereiro de 2006.

Antes deste atentado, perto de 1,2 milhões de pessoas haviam já fugido das suas casas por causa da violência. A capital Bagdad é o local mais afectado por esta ocorrência, calculando-se em 120 mil o número de deslocados. Cerca de 87 por cento procura refúgio no centro ou sul do país.

A Unami alerta igualmente para a possibilidade de ocorrência de uma crise humanitária que poderá afectar mais de 5,9 milhões de pessoas caso se verifiquem problemas na distribuição de alimentos.

Fonte: AFP

A imagem das bibliotecas em geral é, actualmente, uma imagem claramente estereotipada. Um espaço grave e soturno, sinónimo de concentração profunda, onde raramente se vai e quase nada se passa, tendo os termos “Biblioteca” e “Bibliotecário” adquirido um valor mítico, consagrado através de uma utilização de centenas de anos. Pensadas para quem gostava ou precisava de ler, as bibliotecas funcionavam perfeitamente em espaços fechados, solenes, silenciosos e até soturnos.

A partir do momento em que se passou a encarar a biblioteca como um centro de recursos vivo e dinâmico, estímulo cultural indispensável na escola e na comunidade, tudo teve que ser repensado.

A «dessacralização» da biblioteca e do próprio livro, tendo este deixado de ser o suporte de informação quase exclusivo pela introdução de designado “material não livro”, levou a que a biblioteca tenha passado a ser também um meio acessível para as consultas mais ou menos informais, um espaço lúdico, aberto, claro, onde apetece estar.

Pelas mesmas razões, também a imagem da Biblioteca Escolar (BE) corresponde, em larga medida, a uma representação estereotipada. O papel tradicional da BE tem sido sempre o de sustentar o trabalho educacional da escola e fornecer os recursos essenciais para cumprir esse fim.

Poder-se-ão apontar quatro razões que explicam o desfasamento existente entre a realidade actual de uma parte significativa das BE e a representação que

que os professores têm da biblioteca e do bibliotecário, é esta mesma imagem que condiciona as suas práticas lectivas e que transmitem aos seus alunos.

Outro factor que condiciona a imagem das BE é a formação dos professores. Antes, como agora, a formação inicial dos professores não continha qualquer aspecto relacionado com a influência do desempenho das BE na melhoria da educação, no desenvolvimento de projectos educativos, no apoio a alunos com necessidades educativas especiais ou no apoio administrativo. O modelo predominante no sistema educativo está ainda ancorado na mesma noção básica: um adulto numa sala de aula a trabalhar com um grupo de alunos durante um período de tempo. A formação inicial dos professores enfatiza as interacções individuais na sala de aula entre o professor e o aluno. Os professores são formados como actores independentes, não de acordo com modelos colaborativos e consultivos. Os próprios órgãos de gestão das escolas não têm consciência da importância das bibliotecas escolares e não se reconhecem como peças indispensáveis na maximização do potencial da biblioteca para contribuir para a qualidade da escola.

A terceira razão está enraizada na própria



ANA ALVIM

A imagem da biblioteca escolar

delas é feita dentro e fora das próprias escolas.

A primeira razão está relacionada com o período em que os actuais professores frequentaram a escola, i.e., os professores já não frequentavam essas escolas quando parte das BE começaram a transformar-se em centros multimédia e ultrapassaram o seu papel tradicional. Esses professores nunca frequentaram escolas onde a biblioteca era uma peça central da organização educativa. Não desenvolveram as suas filosofias e opiniões educativas num ambiente que considerava a biblioteca como um recurso educativo essencial. Muitos (a maioria?) ainda mantêm as primeiras imagens estereotipadas das bibliotecas e dos bibliotecários. O bibliotecário era um(a) professor(a) que apenas viam quando eram mandados para a biblioteca para “fazer alguma coisa”. Sendo esta a imagem

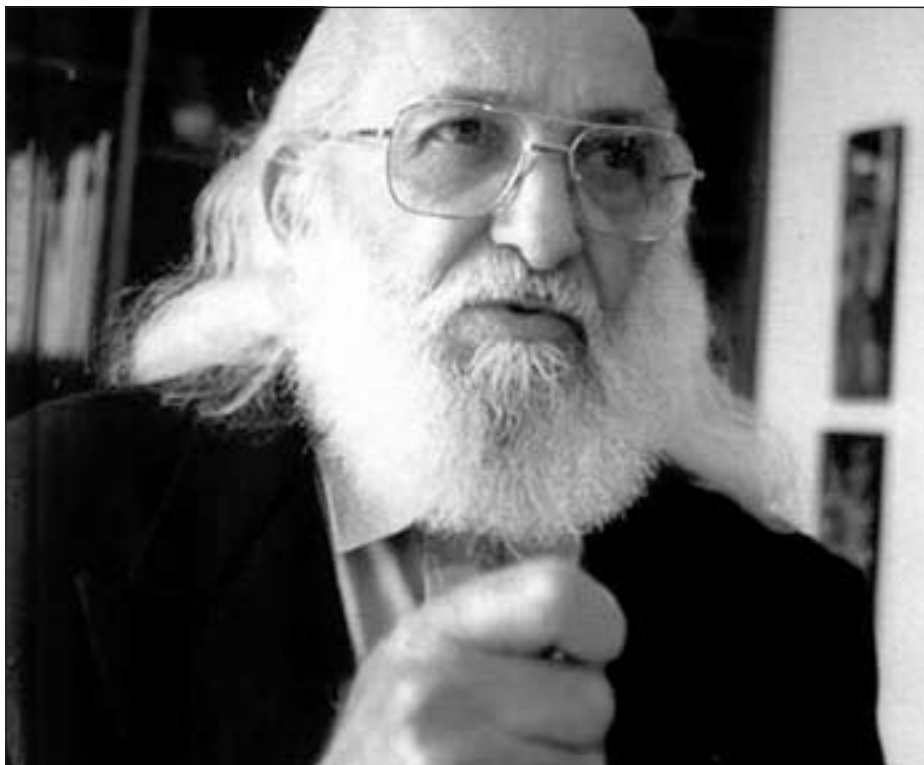
natureza do trabalho do bibliotecário. Este presta um serviço que é apropriado pelos outros, i.e., professores e alunos aproveitaram aquilo que o bibliotecário tem para lhes oferecer e integram-no nos seus próprios trabalhos e actividades.

A quarta razão tem a ver com a reduzida divulgação que os bibliotecários fazem das suas actividades, seja dentro da própria escola, seja fora dela. Têm, ainda, contra si próprios o peso histórico da concepção de BE e a inexistência de um estatuto legal que lhes permita afirmar-se claramente no sistema educativo.

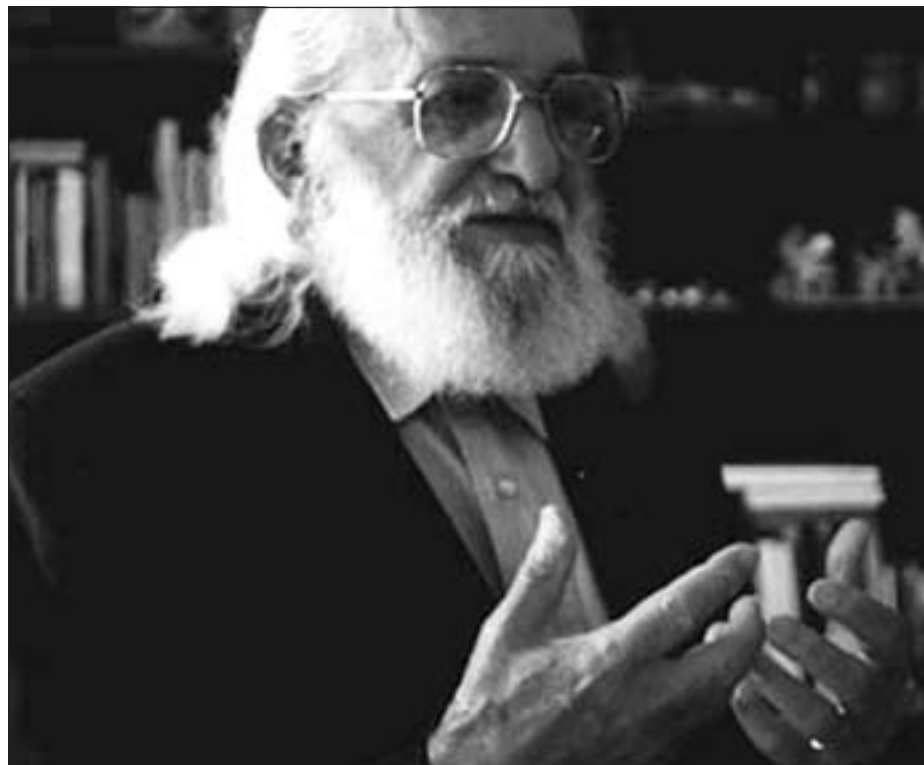
Artur Dagge

Biblioteca da Escola Básica 2,3

D. Miguel de Almeida, Abrantes.



ARQUIVOS PAULO FREIRE



Dez anos sem Paulo Freire cidadão do Brasil e do mundo

Em 19 de Setembro de 1921 nascia em Recife, Paulo Reglus Neves Freire. Sua infância foi marcada por dificuldades financeiras, de forma que segundo ele mesmo revelou, fez a escola primária exatamente no período mais duro da fome. Não da fome intensa, mas de uma fome suficiente para atrapalhar o aprendizado. Começou a leitura da palavra, orientado pela mãe, escrevendo palavras com gravetos das mangueiras, à sombra delas, no chão do quintal da casa onde nasceu. Fez toda sua formação escolar nos municípios de Jaboatão e Recife - Pernambuco, obtendo em 1959 o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese "Educação e Atualidade Brasileira", pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

Firmou-se como educador progressista, através da autoria do Relatório apresentado no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em Julho de 1958, no Rio de Janeiro, intitulado: "A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos". As idéias contidas no relatório tor-

naram-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante e uma educação essencialmente radicalizada no cotidiano político-existencial dos alfabetizando e alfabetizadas, não se reduzindo a ele, obviamente.

Extrapolando a área acadêmica e institucional Paulo Freire engajou-se nos movimentos de educação popular no início dos anos 1960. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, e nele trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo, no sentido de através da valorização da cultura popular, contribuir para a presença participativa das massas populares na sociedade brasileira. Por suas concepções de educador popular progressista influenciou a campanha "De Pé no Chão Também se Aprende a Ler", realizada com sucesso no Rio Grande do Norte. Ao organizar e dirigir a campanha de alfabetização de Angicos, também no Rio Grande do Norte, ficou mais conhecido nacionalmente como educa-

dor voltado para as questões do povo. Com o golpe militar de Abril de 1964, Freire foi preso por 75 dias acusado de "subversivo e ignorante". Seguiu-se o exílio, onde por 15 anos, peregrinou por todos os continentes, levando suas idéias e experiências em alfabetização e educação popular. Volta para o Brasil em fins de 1979, trazendo na bagagem: a maturidade de quem andou pelo mundo; o desejo de reaprender o seu país; e o compromisso político-pedagógico de dedicar-se às reflexões e à produção acadêmica no sentido de contribuir para uma intervenção mais efetiva e profunda na educação, no sentido de dar continuidade à busca pela utopia de uma sociedade mais justa e menos desigual. Seu pensamento, produção teórica e prática pedagógica, portanto, têm um caminhar bastante dialético, acompanha a sua própria história de vida, marcada pela convivência com as contradições, com as dualidades e com a luta pela sobrevivência, mas, sobretudo, pela "amorosidade" e pela "paixão de aprender o mundo" e "transformá-lo".

Em 02 de Maio de 1997, Paulo Freire pára de pensar e sua voz se cala para sempre. Deixa o mundo, mas suas idéias e seu exemplo ficam, porque ele propiciou ao Brasil e ao mundo, um legado teórico-prático incomensurável, levando-nos a repetir o que escreveu Carlos Alberto Torres¹⁾ "... há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire". Não ficaremos sem ele jamais. Podemos afirmar com segurança que a História da Educação Popular Brasileira e particularmente a História da Educação e da Alfabetização de Adultos no Brasil e em vários países do mundo possui duas fases: antes e depois da Pedagogia Libertadora de Freire.

Tania Maria de Melo Moura

Universidade Federal de Alagoas. Brasil.
Grupo de Pesquisa Teorias e Práticas em Educação
de Jovens e Adultos
tmm09@hotmail.com

1) Carlos Alberto Torres, In: Paulo Freire: uma Biobibliografia. Moacir Gadotti (org.). Vozes: São Paulo, 1996.

(conclusão da página 29)

8.— Regressemos à língua inglesa. O professor C&C declara noutro passo do seu artigo ser adepto do seu ensino desde a infância. Não nos explica a razão dessa escolha tão selectiva. Não é com certeza para nos diferenciar linguística e culturalmente do Reino Unido. Mas adiante: é irrelevante indagar quais são as fantasias deste ou daquele indivíduo sobre as excelências do inglês, um idioma tão estimável como qualquer outro. A pergunta verdadeira-

mente interessante é outra: que tem o Reino Unido (para não falar nos EUA) de especial para conseguir ter tantos agentes de propaganda da sua língua oficial, muitos dos quais o fazem em regime de voluntariado? Creio que é neste particular que podemos aprender alguma coisa com o artigo do professor C&C, muito embora para isso precisemos de separar o trigo do joio.

9.— Muito resumidamente, porque não há espaço para mais: o Reino Unido é o único dos grandes países da UE que continua a ser um país sob todos os

pontos de vista. Tem moeda própria (a libra esterlina), política externa económica própria (em particular com uma comunidade de 15 países — incluindo o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia — de que o seu monarca é o chefe de Estado), língua dominante própria (a inglesa), além de cultura e património próprios. É ademais a 5ª maior economia e a 2ª maior potência militar do mundo, membro do conselho permanente das Nações Unidas e do G8. Tudo argumentos poderosos e suficientemente convincentes para levar muitos

dos governos dos países economicamente inexistentes da UE e aqueles indivíduos que acreditam terem sido escolhidos para comandarem as nossas vidas (o termo que utilizam para se autodesignarem colectivamente é "elites") a sonharem com o dia em que, pela sua mão, a língua onde os cifrões falam (hoje) mais alto do que em qualquer outra seja também a dominante na sua terra natal.

José Manuel Catarino Soares

Instituto Politécnico de Setúbal

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 e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, Escola da Ponte, Vila das Aves. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. Arsélio de Almeida Martins, Escola Secundária de José Estevão, Aveiro. Domingos Fernandes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Fernando Santos, Escola Secundária de Valongo, Porto. Jaime Carvalho da Silva, Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra. | **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. | **MEMÓRIAS da minha morte e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **PE-DAGOGIA 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. Ivonald 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 — Espargo — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@eaportugal.com - tel 256 370 605

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

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

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

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

A terceira idade e o envelhecimento activo

O tema “envelhecimento” tem sido alvo de estudos de investigadores e profissionais e vem desencadeando a produção de conhecimentos que contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida de pessoas que alcançam esta etapa da vida. O que vem acontecendo ultimamente, no segmento da terceira idade, é uma sensível mudança em relação às atitudes e aos comportamentos. De pessoas inertes, passivas e dependentes transformam-se em pessoas atuantes, bem resolvidas e autônomas. Este modo de ser é classificado pelos profissionais de saúde como: “envelhecimento ativo”.

O envelhecimento ativo é uma terminologia indicada pela ONU (Organização das Nações Unidas) para as políticas públicas relacionadas ao envelhecimento. Ela estabelece a otimização das oportunidades de saúde a fim de aumentar a qualidade de vida, conforme as pessoas envelhecem. Envelhecer, portanto, é um processo natural, todavia, isso não supõe que o idoso esteja determinado à ausência de saúde ou à falta de acesso aos meios necessários que possibilitem o usufruto de qualidade de vida.

É importante que as pessoas que estão na terceira idade procurem ter como meta um estilo de vida ativo. Neste sentido, é necessário buscar um tipo de atividade que lhe de prazer, divertimento, satisfação. Várias atividades podem ser destacadas, entre outras: a dança, a natação, a caminhada, as excursões, as visitas, os trabalhos voluntários, as atividades físicas, as participações em grupos destinados a terceira idade.

Em relação as atividades físicas, elas representam uma importante aliada na manutenção da capacidade orgânica e funcional durante o processo de envelhecimento. Na prática de atividades físicas, vários benefícios são adquiridos, destaque para a diminuição da depressão, a melhoria da auto-estima, o equilíbrio, o aumento da densidade óssea, a manutenção dos reflexos, a flexibilidade, a mobilidade, a melhoria da capacidade cardiorrespiratória e também a ajuda no controle ou redução das repercussões de doenças, entre outras: diabetes, artrite, osteoporose, doenças cardíacas, obesidade.

As pesquisas mostram que as pessoas que tem o hábito de participar de programas de atividades físicas, sistematizado e controlado, reduzem em torno de 25% as doenças de natureza cardiovascular, 10% dos casos de acidente vascular cerebral, de doenças de causa respiratória crônica e, ainda, dos distúrbios mentais. Talvez o aspecto mais importante refere-se ao aumento de 10% para 30% do número de pes-

soas capazes de cuidar de si mesma. Um outro fator a ser ressaltado diz respeito ao fato de que a vida ativa e social possibilita e facilita a adaptação à aposentadoria.

Diante destes dados, é primordial buscar o auto-conhecimento para poder compreender seus anseios, suas habilidades e, também, suas dificuldades. Diversas capacidades latentes podem ser despertadas por meio das artes, dos esportes, do lazer, da aprendizagem de novos conhecimentos, do convívio com outras pessoas que apresentam uma atitude de vida diferente diante das dificuldades ou até mesmo do isolamento.

As atividades em grupos podem ajudar as pessoas no resgate da auto-estima, na retomada de antigos projetos de vida e até mesmo no reencontro com a vaidade esquecida. As paqueras, os amigos, os bailes, as palestras, os jantares e outras atividades culturais e sociais contribuem para esses resgates e devem ser além de aceitas pela comunidade e família, incentivadas e garantidas. Uma pessoa que recupera a autonomia, a auto-estima e a vontade de viver, muda não somente a sua vida, mas também de pessoas da sua família com as quais convive.

Não se pode esquecer, todavia, que muitas pessoas ainda não tem direito às oportunidades acima destacadas. Torna-se necessário, portanto, cobrar de segmentos de decisão política, a inclusão e as oportunidades de acesso às pessoas que estão à margem da sociedade. Cabe, de forma especial, aos municípios a tarefa de colocar em prática uma Política Municipal do Idoso, que deve ter conteúdos gerais, comuns ao conjunto dos municípios e aspectos específicos, relacionados com as peculiaridades locais. Grande parte das pessoas, por falta de condições dignas na velhice, desanima, entra em depressão e perde a vontade de viver, por isso, buscar o equilíbrio, um envelhecimento ativo, deve ser também uma tarefa destinada e exercida por governos, entidades e pelo conjunto da sociedade.

Márcia Regina Canhoto de Lima

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.

José Milton de Lima

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



IE / FN

Algumas considerações sobre ética no desporto

“Quando ganhar é tudo, fazemos tudo para ganhar”

(Nicholas, 1989).

O desporto é, de facto, um fenómeno cultural alvo de várias alterações. Este conceito sofre as alterações quase de modo instantâneo, na medida em que a sociedade evolui no redimensionamento de seus princípios e de seus valores (Puga, 2002). Desde a sua criação, como desporto moderno, pelos ingleses no século passado até aos nossos dias, o desporto evolui na sua gestão, métodos de treino, tipos e modalidades desportivas, assim como adaptou as suas formas prático-organizativas com o objectivo de torná-lo acessível a todos os grupos da população que desejem praticá-lo (Santos e Roazzi, 1997). Actualmente o desporto corre o sério risco de acumular um conjunto de perdas morais que o descredibilizam socialmente como factor educativo. O sistema desportivo não pode continuar a abrir mão de um conjunto de princípios e valores que assegurem sentido cultural e formativo à prática desportiva. Como refere Constantino (1998), esses princípios e valores, têm de estar pre-

sentes em todas as dimensões e expressões da prática desportiva e são independentes do rendimento ou sucesso desportivos.

A aquisição de valores e princípios não se faz por imposição, por “decreto”, pela simples leitura de documentos, é algo que se constrói, implicando, por isso, o seu “ensino” e a sua “prática” (Gonçalves, 2003).

De acordo com Bento (1998) o desporto faz parte da nossa sociedade, ambos são regidos pelos mesmos sistemas de normas e valores. O desporto é uma actividade cultural que se caracteriza intrinsecamente por possuir um valor educativo inestimável e a estimar. Com efeito, o desporto, pelas suas regras, objectivos e exigências implica, na sua prática, o respeito por valores éticos e morais, tais como: solidariedade, honestidade, disciplina, paciência, compreensão, respeito pelo outro e pela regra, superação, trabalho, etc. (Carreiro da Costa, 2001).

As questões associadas à ética no desporto, e mais especificamente as que dizem respeito ao espírito desportivo e à tolerância, assumem hoje uma importância acrescida.

De facto, não podemos negar a importância, nos diversos âmbitos, da prática e do espectáculo desportivo, mas há que reconhecer também que eles se revelam como campos especiais, nos quais os fins – ganhar – justificam quaisquer meios – violência, a corrupção, a fraude, o querer ganhar a todo e qualquer custo, o doping, a deslealdade, a ausência de espírito desportivo, etc.

É da responsabilidade pessoal e insubstituível que cada um – pais, professores, treinadores, dirigentes – têm em relação às crianças e jovens para as quais constituem um modelo de referência. No entanto, esses modelos são constituídos e destruídos a uma velocidade vertiginosa, importa pois, proporcionar aos jovens a oportunidade de conhecerem e conviverem com modelos positivos.

O acesso dos jovens à prática desportiva, hoje em dia, faz-se de forma generalizada, o problema consiste em fazer corresponder essa prática a princípios educativos e morais.

Deste modo surge a seguinte questão, sobre a qual vale a pena reflectir um pouco. Será que o modelo de Desporto de rendimento e as elevadas exigências, estará a proporcionar aos jovens,

inferências e modelos correctos de prática desportiva?

Nesta perspectiva, se é importante a divulgação e a defesa dos valores, princípios e mensagens éticas do Desporto, como contributo relevante para a moralização do acto desportivo, importa de igual modo denunciar todos aqueles que contribuem para a criação de situações lesivas e atentatórias daqueles princípios (Gonçalves, 1991).

A validade positiva da função social que o desporto desempenha tanto no plano formativo como no educativo, obriga os vários responsáveis, ao adequado tratamento dos efeitos perversos consequentes da sobrevalorização dos aspectos negativos do seu universo, geradores de atitudes e comportamentos opostos às finalidades de um Desporto são e salutar. É por isto que a questão da ética e do fair-play no desporto não pode deixar de ser essencial.

Carla Moreira

Professora

carla_m_moreira@sapo.pt

Nota: Dada a sua extensão, não se publica a bibliografia indicada pela autora

(conclusão da página 25)

A tendência para a especialização e a profissionalização do campo das ciências da educação, pode ter conduzido à tendência para limitar tanto os seus objectos, como a sua linguagem e as suas perguntas de investigação, que em certas ocasiões se esquecem de que a educação é um processo social e político. Um processo que é frequentemente reconhecido como tal em prólogos e introduções de muitos trabalhos do âmbito das ciências da educação, mas que raramente tem consequências sobre as perguntas de investigação que se formulam e menos ainda sobre a metodologia adoptada.

Trabalhos que, por zelarem tanto pelos aspectos técnicos, acabam por perder de vista o sentido das suas perguntas e dos seus próprios métodos. Como é que se podem comparar sistemas educativos nacionais hoje se não se tiver em conta as relações supranacionais que dominam as suas reformas de estrutura e de conteúdos? Será a aula um espaço que pode considerar-se, isolando-o, alheio às forças globais que pressionam no sentido de determinadas lógicas de curriculum? Não afectam as transformações das relações laborais à escala global as condições de trabalho e o próprio conteúdo do trabalho docente? Que efeitos têm a estratégia de Lisboa e os indicado-

res associados ao Método Aberto de Coordenação sobre as prioridades políticas na educação dos Estados europeus? O que é que implica a estandarização das provas PISA sobre o quê e como se ensina nas aulas de ensino secundário?

Estas ou outras perguntas, fundamentais hoje para as ciências da educação, parecem difíceis de responder se se virar as costas à compreensão dos processos de globalização económica, política e cultural e se não se reposicionarem os instrumentos de análise da realidade educativa. Ou, o que é a mesma coisa, o prioritário são as perguntas, os objectos de análise e deles depende que se faça a revi-

são das metodologias e das técnicas de investigação. A tarefa não é, obviamente, simples, mas nem se podem ignorar as perguntas fundamentais, nem se pode prescindir de uma obrigatória renovação epistemológica, sobretudo se se pretender continuar a defender que a investigação em educação é efectivamente uma investigação científica; isto é, uma investigação com capacidade para responder às perguntas que são formuladas interna – pela própria comunidade de investigadores – ou externamente.

Xavier Bonal

Universidade Autónoma de Barcelona
Colaborador de «a Página da educação»

A concha aferrolha e arrolha

Na qualidade de delegado eleito nas escolas onde exerço actividade sindical, participei activa e empenhadamente no congresso da FENPROF. Tendo já em currículo vários destes conclave, que sempre primaram pelo unanimismo de intentos e hegemonia de posições salpicado por pontuais intervenções de discórdia protagonizadas por militantes da contrariedade ou por pertinentes interpelações de delegados menos alinhados, e que já me tinha habituado a perceber que estas cerimoniosas assembleias serviam para formalizar a legitimidade da acção sindical e para euforicamente entronizar figuras, rapidamente entrevi que este congresso seria “mais igual do que os outros”. A contenda de duas listas para os órgãos nacionais, a altercação de convicções em blogues e plenários, as disputadas transferências de sonantes “jogadores” dos sindicatos e o confronto de projectos distintos de política sindical, serviam de barómetro de análise ao desenrolar do processo. Tudo isto seria democraticamente salutar não fora a falta de lisura de carácter de alguns dos principais personagens deste intrincado filme; não fora a falta de civilidade no trato e na apreciação dos diferentes pontos de vista; não fora a falta de honestidade intelectual ao recorrer ao boato e à difamação em total desrespeito pela amizade pessoal, pela vivência profissional e pela resistência sindical. Não pondo nunca em dúvida que ambas as listas rejeitam liminarmente as imposições da actual equipa ministerial, reformas essas que têm por alvo dividir a classe para reinar no sistema, dissolver a escola pública para enobrecer a privada, romper o contrato colectivo social para instituir a selvajaria da contratação individualizada e que têm o firme propósito de não ter propósitos para a melhoria da educação no nosso

país pautando a reorganização por um conjunto de medidas circunstanciais sem coerência entre propostas, objectivos e articulações.

Não pondo em dúvida que ambas as resoluções sobre a acção reivindicativa, que inclusive aprovam o mesmo plano de acção, têm por intento combater as políticas neoliberais para a educação, contestar veemente a injunção do actual ECD, contrariar a desvalorização do papel dos professores e da sua autonomia de intervenção profissional.

Também não ponho a menor dúvida que estamos perante dois projecto político-sindical distintos, tanto na concepção do programa quanto no conceito de sociedade e perspectivas de intervenção e acção.

Por isso este foi um congresso de opções. Eu fiz a minha.

Usando como alusão a palavra de ordem do encontro «Dar Mesmo Prioridade à Educação», eu optei em função da educação, da escola e da profissão em detrimento de interesses estratégico-partidários; em função do património de luta sindical em nome de um colectivo em detrimento de emergências de liderança personalizada em figuras idolatradas; em função de um sindicalismo combativo, propositivo e de afirmação de valores de um desígnio verdadeiramente socialista em detrimento de uma prática dogmática de resistência imobilista; em função da garantia de autonomia e pluralidade de opinião e acção em detrimento de uma calendarização de lutas político-ideológicas de subordinação; em função da visão abrangente de uma sociedade moderna que reconhece o papel e a dignificação profissional e social dos professores em detrimento de uma visão redutora de corporativismo laboral.

Na verdade, nós professores, temos que ter um olhar criteriosamente crítico

sobre a educação desempenhando um papel reflexivo e de auto-confrontação com a escola, o meio e a sociedade. Temos por dever profissional de ser agentes interventivos e inovadores e assumir a responsabilidade de centrar a escola na simbiose sinérgica de conhecimento/aprendizagem e formação/educação. E temos que exigir que os nossos sindicatos desenvolvam um sindicalismo unido pela diversidade do debate democrático de opiniões, de dinamização colectiva pelo incremento a diferentes práticas e pela envolvimento dos diferentes movimentos, de transformação da sociedade pela aplicação de métodos e meios de acção que não se limitam a ser reactivos mas que prospectivem um novo paradigma assente nos valores de referencia das nossas lutas. Junte-se à contestação a proposição da coerência contextual do exercício da profissão na actualidade. Somente resistir pode significar o abdicar da participação ou até o aceitar da resignação. “Não basta coser o retalho é preciso compor a manta”

Infelizmente, na minha perspectiva, não foi este o projecto vencedor do congresso. Lamentavelmente, na minha percepção, perdemos uma preciosa oportunidade de quebrar rotinas, mudar atitudes e alterar práticas sindicais. E tão ou mais grave do que esta privação, foi perceber que quando seria imprescindível uma maior independência e isenção político-partidária como factor de maturidade e credibilidade da acção sindical, aconteceu precisamente o inverso. Fazendo jus à tradição «controlista» dos extintos PC's europeus, o PC nacional, aferrolhado numa concha cada vez mais arrolhada, exibiu os seus exímios meios de vistoria, gerência e inculcação no movimento sindical.

Fazendo uma “curta” do sucedido em congresso, vemos que logo no primei-

ro dia tudo ficou sobre controlo, ao fazer-se aprovar uma habilidosa proposta de engenharia estatutária apresentada pelo embuste da democracia na composição e pela abertura na opinião, quando efectivamente pretendia precaver atropelos da votação e garantir maioria no órgão de decisão.

No segundo dia assistimos a uma instrumentalizada acção de propaganda através do preparado apelo ao voto nas intervenções em plenário, do contacto pessoal e telefónico para relembrar o intuito do propalado e o posicionamento estratégico dos membros da confidencialidade e da convivência nos apropriados espaços de convivência.

No último dia, a apoteose do esperado e devidamente prevenido numa espécie de consagração fatal com arditos requintes de invocação à unidade. E durante os três dias pairou uma nuvem oculta, como que uma mão celestial que dirige por controlo remoto a batuta do plenário.

Pode-se pensar que este comentário é devaneio interjectivo ou até que não passa de caluniosa insinuação. Mas, não querendo fazer juízos de valor sobre a valorização que possa despertar, quero asseverar por convicção e não pela convenção, que esta é a estratégia orquestrada pelo enclausurado PC para segurar o bastião do movimento sindical dos professores. O secretário da FENPROF ficou agrilhado, segue-se a investida pelo controlo do SPN para irromper na acometida ambição de reaver o SPGL.

Este Congresso teve, para mim, o efeito prático da constatação desta realidade com a evidência dos factos ocorridos. E nem sempre o que é evidente, mente!!

José Maria Cardoso

Professor. Escola Secundária Alcaides de Faria.
Barcelos

Envelhecer em Portugal

Tímida e silenciosa, quase pedindo desculpa por estar ali, abeirou-se da turista distraída nas suas leituras de férias. E sussurrou um pedido ante o olhar inquisitivo da interlocutora, que não ouviu, porém adivinhou, a palavra “esmolinha”. Não foi bem um pedido. Era mais uma interrogação súplice, envergonhada.

Perante ela prefigurou-se uma velhinha, curvada e pequenina, de rosto magro, queixo ossudo e lábios finos, numa boca que quase desaparecia sob o nariz aquilino. Não desviou o olhar, o qual revelava ainda uma certa vivacidade, mesmo candura, quando a outra a sondou a tentar perceber o porquê daquele pedido: embora pobremente vestida, não estava andrajosa.

Indaguei do paradeiro da família. Fez um gesto largo e comentou: “Ah! Esses? Há muito que se esqueceram de mim.”

Meteu-lhe uma moeda na mão e voltou a inclinar-se sobre a revista. A velhinha agradeceu e foi-se embora, tão silenciosa e leve como viera. Uma ideia cínica passou fugazmente e ficou suspensa no ar, perturbando-lhe a leitura: “Andará a pedir

para alimentar um qualquer vício moderno dum neto hipotético?”

Mas a ideia breve transformou-se quase em simultâneo numa ideia fixa e a imaginação partiu para longe à procura da razão do esmolar de velhinha deslocada no tempo e no lugar, bem como no seu mister: — Talvez uma filha única, ausente em terras estranhas, lhe tenha deixado em herança um neto órfão e tão inexperiente da vida quanto ela. Um neto a quem não pode, ou não soube, mostrar o caminho. Como já alguém disse, “o caminho faz-se caminhando”. Mas o de alguns nem chega a ser caminho.

Ah, os velhos do meu país, tão frágeis e tão sozinhos!

Não quero voltar a sentar-me nesta mesa desta esplanada. Nesta Cidade Património da Humanidade!

Gabriela Correia

Évora, Agosto de 2005



Bem-estar educativo

ANA ALVIM

Um estudo, elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revelou que Portugal apresenta dos piores resultados no âmbito de garantir o bem-estar educativo. Para a elaboração do relatório foram considerados seis critérios sobre a felicidade das crianças, designadamente, o bem-estar material, saúde e segurança, educação, relações com a família e com as outras crianças, comportamentos e riscos e bem-estar subjectivo.

Analisando a felicidade das crianças de uma forma superficial, notamos que ela passa basicamente por viverem num bom ambiente familiar (afecto parental, alimentação saudável, brinquedos), gostarem da escola (educadores competentes e afectuosos, recursos materiais atraentes), terem sucesso escolar (ajudas de acordo com as necessidades educativas), não sentirem dificuldades nas amizades (fazer amigos, ser aceite por parte dos outros, brincar) e não apresentarem graves problemas de saúde. Tanto em casa como na escola, a relação com os outros, e nomeadamente com o adulto, assume um papel im-

portante na felicidade da criança. Até que ponto estes adultos disponibilizar-se-ão para ouvir as crianças e torná-las mais felizes?

A história da infância tem caracterizado a criança como «mini-pessoas» com «mini-direitos». O abuso de maus-tratos (corporais/psicológicos) por parte de pais e professores esteve – e ainda está – sempre presente na vida das crianças. De forma a garantir um bem-estar educativo à criança, a escola, espaço onde ela passa cada vez mais tempo, terá que se reformular paulatinamente. Em primeiro lugar, o professor deverá ser, como supramencionado, afectuoso e competente. Isto significa duas coisas: virar a nossa educação ao contrário, sensibilizando as crianças para o positivo, para o que fazem bem, e assumir um clima de abertura ao aluno, em que este tem direito a intervir progressivamente na vida da sala de aula e da escola, de forma a encontrar aprendizagens que respeitem a sua individualidade, que o interessem ou motivem, enfim, que o façam gostar da escola. Dito de outro modo, a sua relação com

o aluno deverá assentar na valorização, na comunicação e na negociação.

Não obstante o actual desencanto profissional dos professores, fruto de algumas (nem todas, saliente) medidas governamentais, teremos de acreditar que ainda existirão professores motivados, felizes, sempre prontos para inculcar o mesmo sentimento nas crianças. Não tenhamos dúvidas de que a maneira como o professor se sente influencia o seu tom de voz, a sua postura, o seu envolvimento na situação pedagógica, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Manter esta chama acesa é uma das funções dos líderes das escolas. Um líder, seja ele professor ou presidente, possui uma excelente capacidade de comunicação, é humilde, sabe ouvir, sabe reflectir, promove ambientes de harmonia, reconhece os sentimentos do outro, motiva os seus pares, incentiva a criatividade e a inovação, cria pactos, trabalha bem em equipa, respeita as normas e trata todos com justiça. Por sinal, o conceito de justiça é inseparável do de educação e não navega apenas

nestes mares micropolíticos da escola (relações interpessoais, organização das actividades). Poderemos falar de justiça quando um aluno é punido (e bem) por agredir (verbal ou fisicamente) um professor e o inverso raramente acontece? Poderemos falar de justiça quando o professor é um ditador que monopoliza as actividades?

E como garantir o bem-estar educativo não é uma função exclusiva dos professores, falar de justiça na escola leva-nos, impreterivelmente, a embarcar também numa viagem macropolítica. Justiça é assumir uma igualdade de oportunidades, em que o sistema escolar deve dar as mesmas oportunidades de sucesso, independentemente da posição social do aluno. O bem-estar educativo da criança prende-se, fortemente, neste princípio, evitando a humilhação e a exclusão. Neste ponto, o Estado poderia fazer muito mais...

Miguel Gameiro Silva

Professor

Ponta Delgada. Açores

(conclusão da página 18)

No dia em que escrevemos este texto ainda não sabemos se foste eleita para Secretária-Geral da Federação Nacional de Professores, o que para o caso pouco importa, apenas sabemos que te mantiveste serena quando a calúnia foi usada contra ti, por companheiros teus, como arma de arremesso. Sorriste, mesmo quando por dentro sofrias, para nos dares alento e nos apaziguares. “Não ficaste em casa a cozinhar intrigas”, mesmo que isso te tenha custado dissabores vários e o desencanto amargo de sentir na pele e na alma as atitudes daqueles que te queriam negar o direito de participares na vida de uma organização que também é tua e à qual já deste tanto.

Obrigado por isso Manuela, porque nos ajudaste a não esquecer que, apesar dos momentos de desencanto e de rai-

va, continuaremos, depois do Congresso, a ter responsabilidades sindicais. Responsabilidades que assumiremos sabendo que teremos que continuar a gerar acções de denúncia na rua, nas escolas e nos órgãos de comunicação social em prol da dignificação da profissão docente; sabendo, igualmente, que essa mesma actividade nos obriga a que continuemos a prestar apoio directo aos professores e a assumir o imenso conjunto de tarefas que contribuem para que, diariamente, os nossos sindicatos possam continuar a existir de forma activa e interveniente. Responsabilidades essas que, contudo, deverão obrigar-nos a reflectir se a actividade sindical se esgota nestas acções ou se as amplia. Uma perspectiva que nos obriga a criar as condições para o desenvolvimento de um trabalho de reflexão crítica, estratégica e sustentada que permita não só às organiza-

ções sindicais de professores tomar a iniciativa de uma agenda cujo controlo, hoje, nos escapa, como também o desenvolvimento de acções mais sustentadas e definidas com um outro tipo de precisão e de rigor estratégicos. Trata-se de um trabalho em função do qual a actividade sindical adquire novo alento, se diversifica, e, sobretudo, conduz à mobilização da enorme rede de recursos humanos de que dispomos, a qual teremos que estimular, quer para demonstrar o impacto catastrófico da política que o Ministério da Educação, liderado por Maria de Lurdes Rodrigues, tem vindo a implementar, quer para potenciar a emergência de uma acção sindical adequada ao tempo em que vivemos. Um tempo em que a profissão docente terá que ser concebida em função de outros parâmetros, de forma a acentuar-se a dimensão intelectual desta profissão e o novo tipo de

compromissos éticos e deontológicos em função dos quais se possa romper com o corporativismo que tanto a insulariza, como a debilita do ponto de vista da sua credibilidade pública.

Obrigado Manuela porque, sejas hoje ou não a nossa Secretária-Geral, contribuíste para que pudéssemos pensar e reflectir sobre o que queremos ser enquanto sindicatos, oferecendo-nos assim um momento de esperança, de que necessitávamos como do pão para a boca. Um momento em que nos reencontrámos através de uma plataforma de princípios e de finalidades comuns e que nos fez sentir que era um privilégio ter-te como companheira no SPN e na FENPROF.

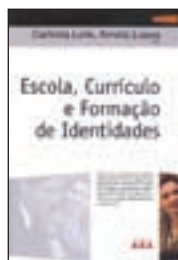
Ariana Cosme

Rui Trindade

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

Montra de Maio

EDIÇÕES ASA



Escola, Currículo e Formação de Identidades
Carlinda Leite e Amélia Lopes (organização) / pp.269

Numa altura em que a escola concentra as preocupações e os olhares da sociedade, esta obra oferece as bases para uma reflexão urgente sobre as formas de operar as mudanças

educacionais, sobre as características da educação escolar e dos processos de formação de identidades profissionais, realizando uma revisão exaustiva e consciente das mudanças que produzem impactos positivos nas aprendizagens.

Estratégias de Ensino e Aprendizagem

Carles Monereo Font (organização) / pp. 254

CAMPO DE LETRAS



Concerto das Artes
Kelly Basílio, Mário Jorge Torres, Paula Morão e Teresa Amado (organização) / pp. 645

Este livro reúne uma série de textos de autores estrangeiros e portugueses sobre as relações entre as artes, em geral, e as relações da literatura com as outras artes, em particular. Assim,

além de ensaios dedicados às artes visuais, o leitor poderá aqui encontrar outros sobre música, teatro, arquitectura e, ainda, cinema. A obra está destinada não apenas a estudantes universitários das áreas das Artes e das Humanidades mas igualmente a criadores e a um público culto em geral.

Lévinas e a Fenomenologia

O rosto como facticidade de outrem
Júlia Maria Pinto de Leão / pp. 157

Revista Nova Síntese Nº 1 (2006)

Textos e contextos do neo-realismo
Director Vítor Viçoso / pp. 242

PORTO EDITORA



Cidadão do Mundo
Uma Biografia Científica do Abade Correia da Serra
Ana Simões, Maria Paula Diogo e Ana Carneiro / pp. 185

Quem foi o Abade José Correia da Serra? Um diplomata, que viveu o auge da sua carreira enquanto embaixador de Portugal nos Estados Unidos nas vésperas atribuladas da independência

do Brasil? Um importantíssimo investigador nas áreas da história natural e da botânica? Resultado de uma pesquisa de quase 10 anos, este livro apresenta aos leitores uma personalidade ímpar, um português cujo prestígio científico, intelectual e político foi reconhecido além fronteiras.

INSTITUTO PIAGET



Octávio Paz
Caminho para a Transparência
Paul-Henri Giraud / pp. 439

A obra do poeta e ensaísta Octávio Paz (1914-1998) ilustra a riqueza e a ambiguidade das relações que unem a poesia moderna ao sagrado. Se toda a poesia é uma ponte entre o poeta e o leitor e se esta ponte implica

uma certa relação com o mundo, então perfila-se sobre o desconhecido, indizível sobre a questão do absoluto.

Homo Juridicus

Ensaio sobre a função antropológica do Direito
Alain Supiot / pp. 246

EDICÕES AFRONTAMENTO



Museus discursos e representações
Alice Semedo e João Teixeira Lopes (coordenação) / pp. 199

Os temas propostos neste livro resultam de um colóquio cujas intervenções exploraram e analisaram diversas narrativas museológicas consideradas cruciais na forma como o objecto

museológico se tem constituído e representado, tratando de revelar os pressupostos em que se alicerçam os argumentos implícitos nos discursos e representações museológicas: nos seus textos, na relação com os públicos, nas suas colecções, nas suas exposições na sua arquitectura

Lugares emergentes do Sujeito-Mulher

Viagem com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintasilgo
Maria Helena e Marijke de Koning / pp. 254

Timor-Leste da Nação ao Estado

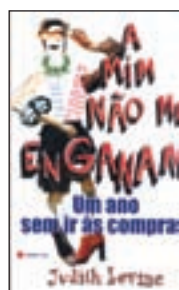
Rui Centeno e Rui Novais (organização) / pp. 90

Pierre Bourdieu

A Teoria da Prática e a Construção da Sociologia em Portugal

José Madureira Pinto e Virgílio Borges Pereira (Organização) / pp. 335

GUERRA & PAZ



A mim não me enganam - Um ano sem ir às compras
Judith Levine / pp. 284

É um livro sobre a cultura do consumo. A autora, uma jornalista americana é também activista dos direitos-civis. Este é o seu mais recente trabalho. Judith Levine decidiu cortar drasticamente com os excessos da sociedade de consumo,

limitando-se a uma vida frugal. Fê-lo durante um ano, com a particularidade e dificuldade acrescida de o ter feito no país do consumo por excelência: os EUA. O resultado? Um excelente estudo sobre o anticonsumismo.

EDITORIA VOZES



Formação de Professores
Adelar Hengemuhle / pp.215

Este livro provoca uma profunda reflexão teórico-prática sobre a educação e as práticas pedagógicas necessárias na Pós-modernidade. Aqui encontram vida antigos sonhos dos teóricos, como "Aquilo que se aprende na escola deve ser útil para a

vida", e questionamentos históricos dos alunos, como: "Para que estamos aprendendo isto, professor?" Apresenta-se assim, o livro como uma alternativa para ressignificar a educação da teoria à sala de aula.

Pedagogia Hospitalar

A humanização integrando educação e saúde
Elizete Lúcia Moreira Matos e Margarida Maria Teixeira de Freitas Mugiatti / pp. 181

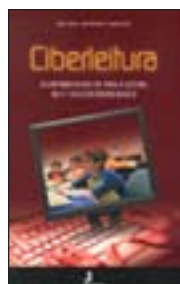
Livros da editora Profedições, Ida



Os Professores em Contexto de Diversidade
Carlos Cardoso

Profedições / ISBN: 972-8562-32-2 / pp. 170 / Preço: 12 euros / Preço com desconto: 10.80 euros

Doutorado em ciências da Educação/Educação Urbana (Educação Multicultural e para a Cidadania), King's College, University of London, 1997; Mestre em Ciências da Educação (Ensino das Ciências Sociais), Bóston University, 1985; Licenciado em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresas; Licenciado em Antropologia, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas; Diploma (Bacharelato) em Administração Pública, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. É, actualmente, Professor Coordenador da ESE de Lisboa onde exerce desde 1988. Tem dezenas de publicações (incluindo livros, partes de livros e artigos) no domínio da educação, com particular incidência na área da educação e diversidade.



Ciberleitura - O contributo das TIC para a leitura no 1º Ciclo do ensino básico
Betina Astride Santos

Profedições / ISBN: 972-8562-30-6 / pp.162 / Preço: 12 euros / Preço com desconto: 10.80 euros

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



Desconstruindo o Discurso Académico do Papa
Manuel Reis

Profedições / ISBN: 978-972-8562-38-0 / pp.80 / Preço: 9 euros / Preço com desconto: 8.10 euros

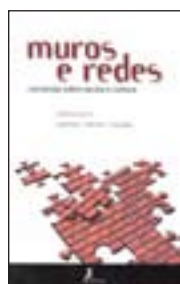
Quem não se lembra da polémica que causou o discurso académico do Papa Bento XVI (Joseph Ratzinger) em Regensburg- Ratisbona, a sua terra natal a 12 de Setembro de 2006, sobre o tema: "Foi, Raison et Université: Souvenirs et Réflexions"? Manuel Reis, bem ao seu estilo embarca numa viagem teológico-filosófica 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 (...)"



O Mundo Maravilhoso das Adivinhas Moçambicanas
Américo Correia de Oliveira

Profedições / ISBN: 978-972-8562-33-5 / Inst. Politécnico de Leiria / pp. 389
Preço: 14 euros / Preço com desconto: 12.60 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).



Muros e redes
Conversas sobre escola e cultura
Org. Mailsa Passos, Nilda Alves e Paulo Sgarbi

Profedições / ISBN: 978-972-8562-36-5 / pp. 225 / Preço: 12 euros / Preço com desconto: 10.80 euros

"No fim do século XIX e princípio do século XX, tomou força a ideia de que era preciso levar a "vida" para dentro da escola. Nasceu assim a corrente depois conhecida por "Escola Nova". Salientava-se a necessidade de uma mudança radical nos métodos de ensinar. Dizia-se que era preciso acabar com os "muros" que separavam o que se passava dentro da escola do que ocorria no seu exterior. (...) Nas entrevistas que constituem este livro, procuramos mostrar a importância de conhecer o que se passa dentro e fora da escola, convidando o leitor a contribuir para derrubar muros e construir redes (...)"

Novidades Profedições, Ida



A Fábula em Portugal
Contributos para a história e caracterização da fábula literária
Autor: Luciano Pereira

ISBN: 978-972-8562-37-3 / pp. 385 / Preço: 14 euros / Preço de lançamento: 10 euros

A fábula é sobrevivência, uma explosão de vida e de alegria. Presta-se a qualquer analogia com o mundo dos humanos, suporta comparações com todas as áreas de actividade, política, social, económica, literária, científica.

A fábula, também ela, nunca se acomodou bem à cristianização.

A sua dimensão alegórica permanece num primeiro estádio de redução simbólica, que não chega a ser moralizante, e à margem de qualquer moral, afirma, em primeira instância, toda a força da sabedoria popular.

O mundo moderno estreitou a relação entre as fábulas e o mundo da infância. Raro é o livro escolar que não as inclui.

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

■ Foto sem palavras



ADRIANO RANGEL

■ Dizeres

Aventuras com ideias

Cinquenta anos depois da história contada magistralmente por Manuel de Oliveira em *Aniki-Bóbó*, parece que a atracção da linha de comboio, do monstro de ferro que passa veloz, ainda se mantém. Para as crianças, traquinices e aventuras parecem sobreviver coexistindo com as séries de televisão, as «play stations», os videojogos, a procura dos centros comerciais, a lógica dominante consumista do Século XXI. Quando parece não haver lugar para uma aventura pode sempre inventar-se...

Tinha pedido àqueles alunos, de uma escola no centro da cidade do Porto, que me encontrassem, entre os seus objectos comuns, como paus de gelado ou molas da roupa, algo que servisse de pequenos «teques» para modelar o barro e que pudéssemos utilizar nas aulas. Alguns dias depois chegaram, cheios de entusiasmo, de ideias e de «teques»...

Estavam ali diante de mim, de olhos brilhantes, esperando a minha reacção ao “trabalho de casa”.

De facto eram uns «teques» espantosos, de metal, e que podiam ser quase umas navalhas. Intrigada perguntei-lhes onde e como os tinham arranjado. Entrelharam-se, riram-se entre eles, comprometidos, trocaram sinais, e finalmente um deles lá disse:

— Fomos nós que os fizemos...

— Pois foi, stora, tivemos esta ideia...

— Que ideia?

— Olhe, foi assim, nós tivemos esta ideia porque o meu irmão até faz isto para fazer navalhas e medalhas que depois leva para a Ribeira e a minha mãe uma vez que soube, até disse que lhe batia e tudo se soubesse que ele voltava a fazer isto, mas está claro que ele voltou a fazer e depois eu lembrei-me... Mas a minha mãe não sabe, está visto...

— Pois foi, stora, quando o Marco nos disse, nós lembrámo-nos logo e então fomos ali à drogaria do fim da rua e a verdade é que não conseguimos sacar os pregos que queríamos, então depois fomos às obras, aquelas lá em cima, depois da rampa, que até estão a demolir uma casa, e arranjámos muitos mais pregos...daqueles grandes, meia galeota...

— Pois foi, depois fomos para ali, abaixo do Colégio dos Órfãos, sabe, nas Fontainhas? Fomos para lá para a linha [que une S. Bento a Campanha], e púnhamos os pregos na linha e quando o comboio passava ficavam tão fixes...

— E foi assim que fizemos estes todos...

Fiquei gelada. Ali, na minha frente, uma dezena de miúdos que confessavam, entre matreiros e divertidos, que tinham corrido o risco de irem para a linha do comboio para me satisfazerem, para dar resposta a um pedido meu. Quem se poderia lembrar?...

O interdito fora procurado, a regra violada, a interdição desafiada, a satisfação ou o gozo de fazer o proibido tinham sido conseguidos mas sempre com o álibi de satisfazer o pedido da professora. E a verdade é que o resultado tinha sido eficaz...mas ao preço de que riscos?

Explicar-lhes que o que tinham feito era inaceitável, porque infringiam normas e corriam riscos, até era aparentemente fácil. Mas fazer desaparecer o prazer do risco e a sedução da aventura não era assim tão fácil. As aventuras podem sempre inventar-se e a atracção pela linha de caminho de ferro estava ali, à mão de semear...

Angelina Carvalho

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

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

Em 2007, mantemos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 20€/15€* · 2 anos 30€/25€* · Estrangeiro 1 ano: 25€ · 2 anos 35€ · Cada número 2€

*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

Os estudantes enviam com o pagamento fotocópia do cartão de estudante. Os associados indicam o número de sócio e a sigla do seu sindicato. Os sócios do spn têm a assinatura paga pelo seu sindicato. As escolas, bibliotecas e outras colectividades, públicas ou privadas, beneficiam do desconto pela sua natureza de instituição.

Colabore, faça novos assinantes: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt