

Profedições
apagina@spn.pt


livros

consulte o catálogo

Tel.: 226002790 · Fax: 226070531
www.a-pagina-da-educacao.pt/livros

a Página da educação

ano XII | nº 121 | MARÇO | 2003 · Mensal | Continente e ilhas 2 Euros [IVA incluído]



03

Dar nome à morte

“O Império e os seus súbditos anunciam ir fazer a Guerra em nome da paz, da democracia e da segurança do povo americano. Antigamente matava-se em nome de Deus. Alguns muçulmanos ainda se matam, e matam, em nome de Alá. Mas, pondo de parte a retórica, o Império do cinismo e do dinheiro, agora está disposto a matar em nome do petróleo, da indústria armamentista e do poder de um punhado de gente rica e gananciosa. O resto são pretextos (...)”. Um editorial, pela paz, para ler na página 3.

06

Escola de quem E para quem?!

«Quem» é a escola, qual a sua identidade, a sua memória e o seu projecto? «Quem» são os sujeitos que lhe dão vida? «Quem» a dirige, «quem» a gere e «quem» a avalia? Para «quem» se destinam as diferentes propostas de trabalho? Interrogações éticas, colocadas por Isabel Baptista na habitual rubrica “Ética e Profissão”

09

A vontade de educar

“(…)Toda a pessoa dispõe de competências e pode (...) tornar-se sujeito de aprendizagem. (...) O desenvolvimento das capacidades e aptidões de cada um requer trabalho, esforço, disciplina e orientação. (...) Assim se vai cada um superando a si próprio, enriquecendo a sua arca pessoal de competências e participando, com outros, em vidas e projectos comuns (...). O esforço realizado e o mérito revelado podem e devem ser recompensados, inclusive para distinguir e premiar, configurando formas de selecção mais abertas e menos injustas do que o privilégio de sangue ou fortuna (...) Passagens da Carta aos Professores, este mês assinada por Augusto Santos Silva.



Menos Estado é pior Estado?

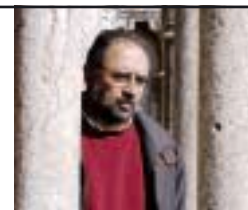
Portugueses têm dificuldade em descobrir as vantagens das privatizações

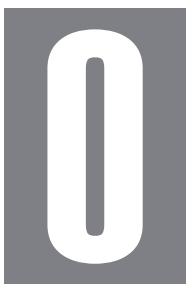
Páginas 11 a 13

O tema central da entrevista do sociólogo Pedro Silva (ESE / Leiria) a a Página

A relação “armadilhada” entre a escola e a família

Entrevista na página 35





O pequeno Jo (que tinha um ar muito engraçado, porque o cabelo lhe crescia espetado para a frente) tinha dois tios. Eram totalmente diferentes um do outro.

O primeiro tio, mais idoso, vivia numa ruela estreita junto a um convento. Ocupava um quarto amplo num rés-do-chão. ("Prefiro o rés-do-chão, meu caro senhor", costumava ele dizer, "a todas essas ideias modernistas de andares elevados e quejandos"). O seu quarto estava completamente cheio de livros velhos, grossos volumes ocupando estantes meio carcomidas pelo caruncho antes das larvas terem morrido de tédio.

Certa ocasião, estando Jo de visita ao tio, atirou abaixo um destes pesados volumes da estante, que lhe acertou na cabeça, e a mulher a dias do tio teve de correr à farmácia para comprar uma ligadura.

O título deste livro era "Espírito contra a Matéria".

O tio de Jo nunca saía do quarto. Passava a vida sentado a uma

Evidentemente que podem querer saber o que ele fez até aos vinte anos.

Pois bem, até atingir essa idade, a sua única preocupação tinha sido o acne, que continuava a atormentá-lo apesar das horas infundas passadas em frente do espelho. Quanto a visitas ao jardim zoológico, nunca as fizera, temendo presenciar o comportamento imodesto das animais.

Assim, a pergunta do sobrinho apanhara-o de surpresa, embora não deixasse transparecer. Porque, pensando bem, ele não se considerava agnóstico, mas um puro metafísico. Através de toda a sua vida de estudioso, tinha alcançado a certeza de que a soma total de conhecimentos sobre o universo fora revelada ao homem aprioristicamente. Nestas circunstâncias, o conhecimento da aparência duma girafa não passava de mero pormenor.

"Passa por cá amanhã, que eu digo-te".

Depois de Jo ter saído, o tio correu as cortinas, acendeu uma vela e colocou um crânio humano sobre a secretária. Metade da noite, passou-a prostrado no chão, e o resto do tempo estudando.

No dia seguinte, Jo voltou na esperança de uma resposta.

"Querias saber como é uma girafa", começou por dizer o tio. "Pois bem, uma girafa é um animal com três pernas, na cabeça tem cornos e a cauda é co-

feito com a informação que lhe tinha sido prestada. De certa maneira, o problema da girafa não parecia ter sido resolvido de forma satisfatória. Especialmente no que dizia respeito aos fungos.

Decidiu ir perguntar ao outro tio.

Tal como acontece em muitas famílias, não havia qualquer semelhança entre os dois tios. Até fingiam não se conhecer. O segundo tio levava uma vida muito activa como editor de um jornal. Devido a trabalho tão absorvente, nunca se encontrava em casa, e assim Jo telefonou-lhe para o jornal.

"Está tio? Daqui o Jo".

"Em que te posso ser útil, camarada?"

"Querias perguntar ao tio com que se parece uma girafa".

"Procura em NOTAS PARA CONFERENCISTAS".

"Já procurei, não vem nada".

"E no Feuerbach?"

"Também não, demo-lo na escola".

"Então vê no Anti-Duhring".

"Já vi, não diz nada".

"Deve dizer".

"Não diz, não".

"Impossível! Deve vir no Anti-Duhring. Estás a sonhar!"

E o tio desligou.

Quando era pequeno, da idade de Jo, tinha visto um desenho de uma girafa. Vinha na série "Animais", oferta grátis que servia de anúncio a uma firma comercial distribuidora de chicória. O tio fazia, assim, uma certa ideia do que era uma girafa, mas, porque o seu conhecimento datava dos tempos capitalistas de antes da guerra, tinha relutância em admitir tal facto. Deu ordens para não ser incomodado e começou a investigar na sua biblioteca marxista. Em breve descobria que o Jo tinha razão.

A palavra girafa não era mencionada em Ludwig Feuerbach no Crepúsculo da Filosofia Clássica Alemã nem no Anti-

Duhring nem mesmo n'O Capital. Tal palavra não aparecia em nenhuma destas obras.

Outras investigações não foram melhor sucedidas, e o editor achou-se então num dilema.

Deveria admitir que os seus conhecimentos derivavam dos anúncios da chicória? Não. Nunca. Uma confissão dessas colocá-lo-ia a nível inferior aos milhares de pessoas que antes da guerra não tinham sequer posses para comprar chicória.

Deveria, então, confessar que não fazia ideia do que era uma girafa? Isso, também não. Como era possível? E a sua reputação? Não tinha ele perfilhado de alma e coração a tese da perceptividade do mundo objectivo e, conseqüentemente, não tinha ele dado a impressão de saber tudo? Mesmo que ignorasse alguma coisa, não o podia admitir.

Restava-lhe a possibilidade de procurar "girafa" num manual de zoologia. E foi isto que fez, sem mais hesitações. Tal coisa, considerava ele, levava inevitavelmente ao marasmo da ciência objectivista.

Quando Jo telefonou de novo, a inquirir sobre a girafa, recebeu uma resposta brusca: "Não existe tal coisa. Se quiseres, posso descrever-te um cão ou um coelho".

"Então a girafa... por que razão diz não existir?"

"Porque não. Nem Marx nem Engels nem nenhum dos grandes pensadores seus continuadores fazem referências a girafas. Isto significa que não existem girafas".

"Mas..."

"Não há mas, nem meio mas. Já te disse..."

Jo pousou o auscultador e suspirou fundo. Depois foi consultar um jovem, chefe do seu grupo de escuteiros.

O chefe do seu grupo era um jovem normal. "Não tens preocupações maiores?" perguntou. "Então espera até domingo. Vamos ao jardim zoológico, e logo se vê".

E foram. E viram a girafa. E discutiram-na. Jo agradeceu ao chefe de grupo e foi para casa muito pensativo.

Pelo caminho vendeu a mala da escola, entrou numa florista e numa papelaria.

No dia seguinte, ao meio-dia, um moço de recados foi ao escritório do editor entregar um ramo de rosas e a seguinte carta:

"Meu querido irmão:

Porque nunca me vens ver? Podíamos conversar sobre a nossa adolescência, sobre a família, sobre o Jo e girafas...

Que Deus te abençoe teu irmão dedicado".

O primeiro tio, que depois da visita de Jo tinha recomeçado a sua "opus magnum", encontrou um rato morto no tinteiro.

Rapazes pequenos raramente têm dinheiro que chegue para dois ramos de rosas.



a girafa

alta secretária a escrever. Devia ser interessante o que ele escrevia, pois que trabalhava no mesmo assunto há quarenta anos.

De qualquer maneira, a matéria deste trabalho era a seguinte: "Descrição resumida do mundo à priori, ou como seria o mundo se a terra não fosse uma esfera e vice-versa".

Um dia, Jo perguntou-lhe: "Tio, como é uma girafa?"

O tio não fazia a mínima ideia da aparência deste animal. Desde os vinte anos que não se interessava rigorosamente por mais nada a não ser a sua grande obra, e isto não lhe permitia sair das quatro paredes do seu quarto. Quanto a leituras, para além do já mencionado "Espírito contra a Matéria", limitava-se a tratados sobre temas da ideia absoluta, vontade absoluta, idealismo subjectivo do mundo, transcendentalismo, preconceção de impressões e solipsismo.

mo a dum cavalo. Alimenta-se exclusivamente de fungos com natas. Agora, vai-te embora".

"E que come no Inverno, quando não há fungos?"

"No Inverno, come cogumelos em lata."

Jo agradeceu ao tio e saiu. Tiveram sempre certo receio deste tio e olhava-o com grande respeito. Não estava, porém, absolutamente satis-

O Império e os seus súbditos anunciam ir fazer a Guerra em nome da paz, da democracia e da segurança do povo americano. Antigamente matava-se em nome de Deus. Alguns muçulmanos ainda se matam, e matam, em nome de Alá. Mas, pondo de parte a retórica, o Império do cinismo e do dinheiro, agora está disposto a matar em nome do petróleo, da indústria armamentista e do poder de um punhado de gente rica e gananciosa. O resto são pretextos.

Matar em nome de quê?

O Governo americano diz que faz a «guerra preventiva» para defender «interesses vitais» americanos. No caso presente, «interesses vitais» são a segunda maior reserva mundial de petróleo que jaz sossegadamente no subsolo iraquiano. «Interesses vitais» são também o domínio do petróleo do Irão e da Arábia Saudita e a possibilidade de drenar com segurança o petróleo e o gás da Ásia Central até ao Mediterrâneo. «Interesses vitais» americanos são ainda a possibilidade de escoar material de combate e de dar mais trabalho e lucro à poderosa indústria de guerra. Durão Barroso, baccocamente, também defende o «interesse nacional» que, neste caso, se fica pela esperança de nos caber em sorte, após a Guerra, uma xícara de petróleo e uma botija de gás.

Vão para a Guerra com a confiança de quem?

Há quem diga que a confiança política é apenas um «cliché». De facto, as fidelidades políticas são muito voláteis. Já a confiança pessoal e profissional, bem como o saber, são elementos indispensáveis. O trabalho em comum, a criatividade, a actividade artística, produtiva, social, cultural, política, precisam de se ancorar no saber e nestas formas de confiança. Se o saber e a confiança pessoal e profissional são necessárias a toda a actividade humana, mesmo que particular, são ainda mais indispensáveis quando se trata da actividade colectiva de uma sociedade, de uma nação, de um país. Ora, ficou claríssimo, depois das manifestações de 15 de Fevereiro, que os partidários da Guerra, não dispõem de nenhuma espécie de confiança dos povos que dizem governar. Os povos, esmagadoramente, não confiam no discurso político e nos argumentos tontos que lhe são apresentados pelos governos partidários da Guerra. Existe neste momento uma fractura enorme entre governos e povos. Os governos vão para a Guerra sem a confiança do povo.

Não ter a confiança do povo é democrático e normal em política?

Alegam os advogados dos governos defensores da Guerra que estes não devem governar tendo em conta as sondagens. Os arautos da direita adoram este argumento. Mas não ter em conta as sondagens é também encolher os ombros face à vontade dos povos. Significa reduzir a democracia ao simulacro do acto eleitoral periódico. Significa despedir o povo da política. É governar autoritariamente. É esquecer despididamente os compromissos assumidos nas campanhas eleitorais. É reduzir a acção governativa à defesa dos interesses da diminuta mas poderosa classe dominante.

Os papagaios do neoliberalismo vão repetindo, sem entenderem o alcance do que dizem, que os governos devem

tomar medidas impopulares, isto é, contrárias ao interesse do povo, mas que correspondam ao «interesse nacional». É evidente que por «interesse nacional» se entende aqui o interesse da classe dominante — «o que interessa aos que dominam o mercado, interessa ao país». Hoje, governar contra a vontade do povo é substituir este pelo mercado. É trocar a cidadania pelo negócio. É subordinar os interesses dos povos aos interesses dos capitalistas que dominam os mercados. É considerar os manobrados dos mercados como as novas divindades perante as quais só nos resta ajoelhar e dizer amém. Estas opiniões, propagandeadas pelos sacerdotes do neoliberalismo, sejam eles economistas ou jornalistas, arrastam-nos para a ditadura dos interesses dominantes.

Haverá uma só forma de fazer política como afirmam os do «pensamento único»?

Existem, no mínimo, políticas consultivas e políticas confrontacionais. Cada uma destas formas, ou famílias, apresenta muitas variantes. O facto de vivermos um tempo em que o neoliberalismo é hegemónico, não significa que a política se reduza a um só modo

de se fazer.

O confronto político continua a ser uma realidade. Mesmo aqueles que transformam o mercado em divindade e o neoliberalismo em religião dominante têm de se conformar com a diversidade que a realidade nos apresenta.

O traço grosso das políticas consultivas coloca a tónica na auscultação dos interesses e vontade do povo e em agir tendo em conta esta vontade. Esta prática é, em princípio, mais democrática, mais respeitadora dos cidadãos e mais aberta ao concreto da vida dos povos. Pelo contrário, as políticas confrontacionais acentam no pressuposto de que o bom governo é aquele que defende os interesses de entidades abstractas como o mercado, a economia, o crescimento económico, numa palavra, os mercados. O traço grosso acentua o autoritarismo da governação, o desrespeito dos interesses da maioria, o reforço do poder da minoria rica e dominante.

Na actual conjuntura, os defensores da Guerra querem convencer-nos de que só há um modo de agir na cena internacional: devemos ajoelhar, orar ao deus

capital, e submetermo-nos aos interesses do Império emergente.

Estamos de novo condenados a regressar à barbárie?

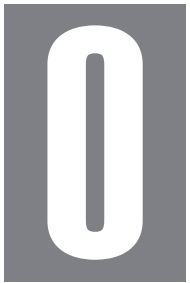
O facto de, conjuntamente, estarmos a ser governados por bárbaros, não significa que estejamos definitivamente condenados à barbárie. A História é feita de avanços e de recuos. A humanidade tem feito o percurso, de ida e volta, entre o campo da barbárie e o da civilização. Alguns de nós passam a vida tentando transportar um grão de pó do campo da barbárie para o da civilização. Fazemo-lo acreditando enriquecer o solo civilizacional.

Mas dada a natureza humana, não é de admirar que, volta não volta, o vento sopra contra os esforços civilizacionais e o grão de pó volte ao campo primitivo. Apesar de tudo, a História tem-nos mostrado que vale a pena persistir na luta contra a barbárie. Hoje o mundo é mais civilizado do que há um século e o muro que defende a civilização dos ventos da barbárie será mais forte daqui a quinhentos anos.

Na actual conjuntura, o Governo do Império



apresenta-se-nos com uma arrogância e impudor sem precedentes. Ao pé de Bush e do seu séquito, até o ditador Saddam passa por menino de coro. O Império quer impôr a todos a sua lei. A alma do capitalista é o dinheiro e o mercado justifica todas as suas acções. O Imperador, qual marioneta, desempenha o papel que os donos do petróleo e do armamento lhe destinaram. A cobardia, associada ao jogo dos interesses mais mesquinhos, leva governo atrás de governo a capitular face ao novo imperador do mundo. Reina a ditadura do cinismo, da cobardia e do cálculo. Reina sobretudo a mentira, a hipocrisia, a ausência de escrúpulos e a violência como armas políticas. Aos cidadãos do mundo cabe o dever de, na primeira oportunidade, mandar para casa esta joldra de politíqueiros sem honra e sem vergonha. É imperioso o seu despedimento político sem justa causa. Em nome da civilização.



Há tempos, um estudo da Federação dos Sindicatos da Educação concluiu que, na opinião dos docentes (nove em cada dez), a indisciplina na escola tem vindo a aumentar. No essencial, valores que não me causaram espanto e apenas me conduziram a uma simples pergunta: de que estavam à espera?

Ora, quando olhamos para esta sociedade permissiva, da incivilidade tolerante, da cultura da indiferença, do desinteresse pelas gerações futuras, da facilidade, das marcas impingidas que accionam um desmesurado culto do desejo, da aparência, da ostentação, da quase obrigatoriedade de viver em permanente ilusão e comparação com os outros, de governos que definem o cimento, o asfalto e o túnel e não o Homem como primeiro objectivo e o centro das políticas, que permitem que o tecido social se esfarrape consequência de orientações que não actuam na pobreza, na miséria, na ignorância e na exclusão social, que deixam que os falsos valores campeiem, que o alcoolismo, a toxicodependência e a criminalidade funcionem quase como uma alternativa ao insucesso, que a família, genericamente falando, de todos os estratos económico-sociais esteja em derrapagem de princípios, de valores e de abandono das suas responsabilidades, pergunto, de que estavam à espera?

A Escola, enquanto espaço de convergência da conflitualidade e das disfunções da sociedade, carrega a indisciplina e, por vezes, a violência que deriva de uma organização social ela própria violenta. As causas da indisciplina são, obviamente, extrínsecas à sala de aula. E se bem que à Escola não compita



© Isto é

De que estavam à espera?

Não acredito numa Escola de cultura livresca, estandardizada, de instalações sem qualidade, submissa, de autonomia faz-de-conta, com turmas a abarrotar e, paradoxalmente, longas filas de professores a espreitar uma oportunidade, onde se cumprem horários de trabalho sem alma e sem sentido de pertença.

resolver os problemas da sociedade, uma ponderada actuação pode propiciar consequências que esbatam aquele insustentável quadro. Mas isso só com uma Escola simultaneamente inclusiva, estável no quadro docente, disciplinada, disciplinadora, e de formação para a vida, onde o esforço seja "moda". Não acredito numa Escola de cultura livresca, estandardizada, de instalações sem

qualidade, submissa, de autonomia faz-de-conta, com turmas a abarrotar e, paradoxalmente, longas filas de professores a espreitar uma oportunidade, onde se cumprem horários de trabalho sem alma e sem sentido de pertença.

Uma nova cultura organizacional da Escola afigura-se-me, por isso, essencial. Cultura organizacional que pouco tem a ver com resmas de

regulamentos internos e de projectos ditos educativos que, na sua concretização, são falaciosos e inconsequentes porque excessivamente burocráticos e de rotina. Uma cultura organizacional exige responsabilidade e uma superior preparação dos professores nos domínios da liderança, da organização e gestão, da iniciativa, da inovação e da compreensão do mundo. Porque ao professor não se lhe exige apenas conhecimento científico-pedagógico, mas que seja um líder nas atitudes, nos comportamentos e nos projectos que desenvolve. E não é com gestores profissionais que se atinge este desiderato. A complexidade da Escola não se compagina com levianas atitudes e apetites tipicamente empresariais. É com os professores e com o aprofundamento da democracia nas Escolas, com o respeito pelo quadro legal, nomeadamente pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Artº 45º), com a dignificação das suas carreiras, inclusive, remuneratórias e de aposentação e, naturalmente, com formação complementar.

O combate à indisciplina e à má educação não se decreta nem se pode mascarar com discursos politicamente vagos. O combate faz-se, com atitudes inteligentes e assumidas de forma corajosa e conjugada a montante (governo) e a jusante (escola). Combate-se, também, com o ensino do desporto na escola e não com uma Educação Física travestida de desporto que, hoje, na sua essência curricular, como tantas vezes digo, constitui uma monumental fraude. O Governo que assuma as suas responsabilidades porque nós, professores, saberemos assumir as nossas. Tudo o resto, parece-me lamúria.

EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio

a.escorcio@netc.pt

Mestre em Gestão

do Desporto

Escola Básica

e Secundária Gonçalves

Zarco - Madeira.

01.02

Professores defendem que exames do 12º não deviam servir para entrar no superior

Os exames nacionais do 12º ano deviam ter como função única a conclusão do ensino secundário, em vez de servir como provas de ingresso no superior. A ideia foi defendida num encontro organizado pela Federação Nacional de Professores, em Lisboa, cujo tema era a reforma do secundário

04.02

Portugal é um dos países onde tirar um curso superior traz mais benefícios

Estudar para além da escolaridade obrigatória e, sobretudo, tirar um curso superior é em Portugal um investimento que traz elevados ganhos pessoais. Mais do que em muitos países da OCDE, como a Itália, Alemanha, Suécia, Holanda, Reino Unido ou Estados Unidos. A conclusão resulta da análise da chamada taxa de retorno privada resultante da educação e consta do último relatório económico da OCDE sobre Portugal.

05.02

Secundário pode vir a perder 80 mil alunos em cinco anos

O Governo admite que o ensino secundário pode vir a perder 80 mil alunos nos próximos cinco anos por razões de ordem demográfica ligadas à redução da taxa de natalidade. A previsão foi avançada, em Braga, pelo ministro da Educação, David Justino, no encerramento do Encontro Nacional de Professores 2003.

07.02

Falta educação especial

Os professores do ensino especial só vão às escolas duas horas por semana e o acompanhamento dos alunos com dificuldades e deficiências tem sido feito pelos professores do ensino regular que, na maioria dos casos, não têm formação específica para o efeito. Estas crianças estão integradas em turmas normais, regra geral, com 22 alunos (1º ciclo do ensino básico). O retrato foi traçado por Carlos Chagas, presidente da Federação Nacional do Ensino e Investigação (FENEI), a propósito do novo diploma sobre o Enquadramento das Medidas e Recursos Especiais de Educação, que o Ministério da tutela está a preparar.



Algures, em 3 de Setembro de 2007,

Querida Alice,

No tempo em que o teu avô tinha a idade que tu agora tens, um pássaro livre chamado Camus disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Para que nos apercebamos da sua presença, basta sermos capazes de ouvir, “no meio ao estrépito de impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança”.

As gaivotas de que te falei na última carta eram aves atentas a esse suave bater de asas. Conscientes da inversão de valores que apodrecia a comunidade avense, lançavam para o espaço interrogações maiores que o medo, que acordavam recordações da infância, acendiam caminhos e juntavam sons dispersos, para que o derradeiro pássaro não encerrasse as asas e o temerário canto.

As gaivotas inventaram outros modos de viver e de voar. Contrariavam os porquenãos (já te falei neles), pássaros com tendência para amanhecer demasiado tarde e beber silêncios no degredo dos ninhos. Se existia uma ave-do-paraíso, algum paraíso haveria algures e, crenes na bondade dos pássaros, as gaivotas erigiram uma escola entre dois rios, onde renascia a ternura nos ramos expostos ao doce embalo de novas aragens. Aquelas aves tinham nascido sem destino, sem corredores aéreos delimitados. E, porque o seu sonho se consumou quando já nada se esperaria da escola, tudo ainda era possível.

A fama da escola das aves chegou longe. Ainda que muitas outras escolas de voo não acreditassem no novo método de voar, vinham pássaros de toda a Terra, em longas migrações, só para verem se era tal como se contava. Dos olivais aos montados, das serranias aos vales profundos, acorria à escola das aves uma grande diversidade de pássaros e de intenções. Os pássaros que na fala das gaivotas se reviam delas se aproximavam. E, se alguns as desdenhavam, outros se lhes juntavam: o rouxinol com o seu maravilhoso trinado, o melro saltitante, o beija-flor de voo gracioso...

Mas esta é uma história talvez triste. Um dia, vinda do outro lado do rio, caiu sobre a escola das aves uma praga de maldade. Algumas negrelas (aves palmípedes que, em latim, dão pelo nome de *fulica criatata*) urdiram uma sórdida conspiração. Importa realçar que foram apenas algumas negrelas, não todas, pelo que os actos insanos de um pequeno bando não poderão ser estigma para as restantes, porque a maioria das negrelas permaneceu fiel à verdade e à rectidão.

Num primeiro momento, o pequeno bando de negrelas invadiu o espaço da escola, parasitou saberes e imitou o canto de outros pássaros, para lhes roubar o futuro. As gaivotas acreditaram nas negrelas, deixaram-se enganar pelo seu encantatório canto. Espantaram-se quando as negrelas recusaram elevar a alma à altura do sonho, quando as negrelas decidiram trocar a liberdade pela protecção dos galhos velhos da densa vegetação das margens de charcos e lamaçais. E, por tudo ter sido tão súbito e surpreendente, as gaivotas ficaram indefesas perante os ataques que se seguiram. As gaivotas aperceberam-se de quão frágeis são os espaços de liberdade. Aves sem cuidados, foram presas fáceis para as traiçoeiras arremetidas de predadores. Os ares ficaram empestados por grifos instigados pelo bando de negrelas. Essas aves de rapina saciaram os

apetites nas carcaças podres dos cadáveres dos pássaros que sucumbiram. Os grifos não diferiam de outras aves, que são emplumados itinerários entre ingerir e evacuar, e eram tão vorazes que, por vezes, não logravam levantar voo dos campos da morte.

As negrelas que se escondiam nas árvores de troncos putrefactos deixaram atrás de si um rasto de destruição. E não passou muito tempo até que os ventos trouxessem do outro lado do rio ecos de infâmias. Aves de mau agoiro ensaiavam papagaios, que são, como se sabe, aves que repetem disparates sem cuidarem de saber dos efeitos. Atreveram-se mesmo a publicar falsidades nos jornais da passarada, pois ignoravam que a ignorância não é pecado e que o pecado está em não querer saber.

Não creias, querida Alice, que na História dos pássaros sejam raros episódios tão tristes como o que acabo de narrar. Nem creias tampouco que o mal possa alguma vez triunfar. Na História dos homens, houve um Galileu que foi caluniado e perseguido pela Inquisição, só porque afirmava que a Terra girava em volta do Sol. E houve outro galileu caluniado e perseguido, só porque transgredia por amor e anunciava novos tempos. Porém, até na morte triunfaram.

O que parecia inevitável não aconteceu. Os papagaios calaram o bico, as aves de rapina encolheram as garras, o pequeno bando de negrelas dispersou, a grande comunidade das negrelas sossegou, e a escola das aves ressurgiu. Como vês, é tudo uma questão de tempo, esforço e esperança. Tudo o que é justo e verdadeiro se ergue das cinzas, como a Fénix, que é uma ave da mitologia. As gaivotas da nossa história continuaram a sobrevoar mares longínquos em busca de novos sóis, animadas da coragem que permite reconstruir ninhos devassados, e envolvidas numa verdade tranquila, acima da espuma dos dias e de marés negras, em voos jamais adivinhados.

Sê como as gaivotas, querida Alice.

O teu avô José

Uma história quase triste

DO primário

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves



Ética e organização escolar

Pensar a relação entre ética e educação significa valorizar a centralidade do humano em todas as dimensões do processo pedagógico, incluindo entre estas as que se referem aos aspectos organizacionais e administrativos.

Reconhecemos hoje que a escola é uma organização, uma unidade social com identidade própria e não apenas um serviço local do Estado. Uma organização específica, necessariamente articulada num sistema, mas uma organização. Neste sentido, e tendo em conta os fins da organização escola, a sua responsabilidade social, não podemos deixar de assumir com seriedade a reflexão em torno dos «meios» que garantem o seu funcionamento. Não basta invocar valores como dignidade, liberdade, solidariedade e justiça, como se de simples *slogans* se tratasse. Não basta advogar o ideal de uma escola humanista e democrática, é necessário também cuidar da qualidade ética das mediações institucionais que garantem a sua viabilização. Neste sentido, e porque é a humanidade do homem que temos em referência, os «quês» e os «porquês» da organização escolar deverão ser articulados numa rede de sentido assente, obrigatoriamente, na primordialidade do «quem». De forma mais ou menos assumida, a ética está presente nos diferentes documentos que traduzem o rumo de cada organização e nos seus modos concretos de viver a tarefa educativa. «Quem» é a escola, qual a sua identidade, a sua memória e o seu projecto? «Quem» são os sujeitos que lhe dão vida? «Quem» a di-



© istock 6

rige, «quem» a gere e «quem» a avalia? Para «quem» se destinam as diferentes propostas de trabalho?

Num mundo complexo e carente de referências axiológicas, a escola deverá assumir uma estratégia de desenvolvimento autónoma, não abdicando de tomar posição sobre o futuro desejado e sobre as condições objectivas que o podem tornar possível. Inscreve-se nesta lógica de preocupações a valorização do Projecto Educativo de Escola que, em articulação dinâmica com outros instrumentos organizacionais, permite dar expressão à singularidade de cada cultura escolar. Ancorada numa consciência profissional exigente, a problematização de carácter ético não pode ficar confinada ao plano das relações interpessoais, ela deverá ser prolongada nos espaços institucionais e normativos que configuram as práticas. Pensamos até que é esse o lugar privilegiado para a

afirmação de uma moral profissional, de uma deontologia. Reconhecemos que, por mais relevantes que sejam, não são suficientes os princípios, os grandes ideais, ou uma consciência pessoal suficientemente inquieta com os males que dificultam a responsabilidade de ensinar a ser adulto num mundo tão problemático e incerto. É necessário comprometermo-nos no processo permanente de construção de referências balizadoras do viver em comum, persistindo em definir comportamentos considerados moralmente adequados. Ora esta construção passa, em grande medida, por uma tomada de posição nos diferentes espaços de participação potenciados no âmbito de uma cultura organizacional democrática. Acreditamos que é sobretudo nestes contextos, através de uma decisão partilhada e colegial, tornando explícitos os valores tradicionalmente implícitos,

que a ética profissional ganha sentido e credibilidade e não na simples adopção de códigos de conduta de carácter corporativista.

Precisamos de escolas com alma, com identidade e com rosto. Precisamos de escolas que se constituam em «lugares antropológicos», de acordo com a noção defendida por Marc Augé. Precisamos de escolas que sejam, efectivamente, «lugares de hospitalidade», conforme tive ocasião de sublinhar num texto anterior. A aprendizagem de uma cidadania activa e responsável, reclamada pela sociedade do novo século, depende muito da qualidade relacional e emocional que conseguirmos imprimir nas dinâmicas de participação ao nível da vida escolar. No entanto, e importa lembrá-lo, esse não é um factor exclusivo. Quando radicalizada, a retórica da participação pode, perversamente, derivar numa ideologia de responsabilização subordinada a lógicas alheias ao ideal que anunciam. Por esse motivo também, o grande desafio ético que nos é colocado, concretamente em termos de organização e administração escolar, passa por saber equilibrar o respeito pela singularidade dos contextos e pela irredutibilidade própria do enigma humano com a salvaguarda das leis sociais comuns requeridas pelos imperativos de justiça e de solidariedade.

ÉTICA e profissão

Isabel Baptista

Universidade

Portugalense – Porto

10.02

Metade dos alunos chumba 12.º ano

Quase cinquenta por cento dos alunos que em 1999/2000 estavam matriculados nos cursos gerais do ensino secundário reprovaram o ano. Ou seja, de um universo de pouco mais de 84 mil alunos, só 44 mil (48%) concluíram com êxito aquele grau de ensino. Nos cursos tecnológicos, o panorama foi ainda pior, com 51,7% de chumbos. De acordo com as estatísticas do Ministério da Educação (disponíveis no site do Departamento de Avaliação, Planeamento e Prospectiva), o insucesso escolar dos alunos que optam por um curso geral tem vindo a piorar, afastando-se cada vez mais da fasquia dos 60% de taxa de conclusão verificada, por exemplo, em 1995/96 ou 1996/97.

dia-a-dia

12.02

Engenharias sem reconhecimento

Em 300 cursos de engenharia existentes no ensino superior, apenas 90 (30 por cento) são acreditados pela Ordem dos Engenheiros. Os restantes não cumprem os critérios exigidos ou pura e simplesmente não solicitaram a acreditação. Entre os que estão reconhecidos, nenhum pertence ao ensino superior privado e apenas seis integram o ensino politécnico.

13.02

Novo reitor recusa aumento das propinas

O novo reitor da Universidade de Coimbra (UC), Seabra Santos, recusou um eventual aumento das propinas, considerando que poderia prejudicar os índices de formação média da população activa. "Sabendo que da actual Lei de Financiamento pouco se cumpriu para além da cobrança das propinas, considero errado que se proponha o seu aumento", argumentou ao ser investido no cargo.

14.02

Docentes portugueses afinal não são os mais bem pagos da Europa

Os sindicatos dos professores contestam a comparação saída na comunicação social e feita com base no último relatório publicado pela rede estatística europeia "Eurydice", considerando os docentes portugueses "os mais bem pagos da Europa". (...) As duas federações dos professores - Federação Nacional dos Sindicatos de Educação e Federação Nacional de Professores tiveram, praticamente, a mesma reacção: "Estes dados apenas indicam que Portugal tem um PIB 'per capita' baixo, cerca de 12 mil euros."



A cultura ocidental viveu secularmente – com raros interregnos críticos – numa espécie de auto-contemplação da sua própria superioridade ética e política. Esta superioridade foi justificada das mais diversas formas, desde a narrativa religiosa que afirmava a superioridade do nosso Deus sobre todos os outros, até à, eventualmente mais sofisticada, narrativa filosófica que justificava o modelo Ocidental como sendo a realização na história do próprio espírito universal, como em Hegel. A tendência foi sempre para postular a nossa forma de pensar e de conhecer como sendo a mais universal (e, por isso, a mais verdadeira) e a nossa forma de organização social e política como sendo a mais «desenvolvida». As outras epistemologias e organizações sociais – as diferenças – eram julgadas a partir desta posição.

Esta auto-segurança do Ocidente em si próprio tem vindo a ser posta em causa num movimento em que nos olhamos no espelho da nossa própria face civilizacional. Um dos indícios que poderíamos seleccionar para ilustrar o modo como a sociedade e a cultura europeias foram caminhando até este ponto de insegurança civilizacional são os modelos de relação com as diferenças (internas e externas) que elas desenvolveram.

4 modelos da conceptualização/legitimação da diferença

Modelo etnocêntrico:

O outro é diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural) fundado na boa consciência civilizacional do Ocidente. A alteridade não só é julgada a partir dos cânones estabelecidos como normais, como esta normalidade se torna normativa, isto é, a forma de pensar, de viver e de organizar a vida das sociedades ocidentais é obviamente postulada como superior à das outras sociedades e culturas. A história torna-se, assim, num processo de juízo civilizacional feito a partir do ponto fixo: o BECUC (brancos, organizados socialmente pelo estado, cristãos e tendencialmente urbanos e cosmopolitas).

Modelo da tolerância:

O outro é diferente, mas a sua diferença é lida através de um padrão que reconhece essa diferença como legítima (a ser tolerada)

Os 'outros' são identificados no nosso seio e fora de nós. Já não sendo susceptíveis de ser colonial e exoticamente colocados fora do nosso convívio, urgia que lhes fosse atribuído um 'lugar'. A cultura da tolerância surge como a acção daquele que tolera sobre aquele que é tolerado, portanto, objecto da acção moral e política que o 'coloca' entre 'Nós'. A inspiração cristã e humanista não chega para esconder a arrogância ética e epistemológica daquele que diz que tolera.

Modelo da generosidade:

O outro é diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente

Fundado na má consciência do Ocidente enquanto paradigma social, o mundo confortável que construímos para nós, entre muros, faz-nos sentir culpados pela vida desolada dos 'outros'. A culpa, pela auto-crítica que lhe subjaz, torna-se em programa político: cuidar do 'outro'. O problema do 'outro' é o nosso problema, dado que historicamente este foi continuamente menorizado. Supõe-se que a sua emancipação é a nossa emancipação. São os 'sem voz' que têm que falar, mesmo que não queiram.

Modelo relacional:

O outro é diferente e nós também somos! A diferença está na relação entre diferentes. Recusa da boa e da má consciência prisioneiras do 'jogo de soma zero': quem é que foi o mais oprimido e quem foi o mais opressor? 'Nós' e 'Eles' somos partes de uma relação, o que torna a nossa posição mais frágil: já não somos o 'Nós' que tem a legitimidade universal de determinar quem são os 'Eles'. Mas ao assumirmos que a diferença também somos nós (o 'nós' transforma-se em 'eles'), é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Recusa da acção unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza ser por nós cuidada e agida.

Estes modelos destinam-se à análise e foram construídos uns sobre os outros. Nesse sentido, os seus ingredientes encontram-se frequentemente misturados e não existem «per se», isto é, são activados em dados contextos articulando ao mesmo tempo as lógicas dos diferentes actores envolvidos e os factores estruturais que os enquadram na sua acção. Quer dizer, é crucial não esquecer perguntas tais como: 'o que é que está por detrás da proposta multicultural quando diz 'Toleremos os diferentes'? É só uma questão moral? Quem deve tolerar quem? Será esta a receita de um estado que tem como função garantir o nosso bem-estar social em contexto de capitalismo organizado? O que é está por detrás da afirmação 'A diferença somos nós'? O capitalismo flexível? A crescente individualização dos sujeitos sociais? A crescente reflexividade pessoal, grupal e institucional?

Falar em reconhecimento da diferença sem ter em conta políticas educativas e sociais de redistribuição, parece corresponder a cair na armadilha do capitalismo flexível (Rorty acusa a esquerda americana de ter feito precisamente isto). Por outro lado, falar de redistribuição sem ter em conta o reconhecimento das diferenças na sua 'incomensurabilidade' é permanecer presa de uma concepção estatista de cidadania, convivendo desconfortavelmente com a reclamação 'a diferença somos nós!'.

"A diferença
somos nós"

A auto-segurança do Ocidente em si próprio tem vindo a ser posta em causa num movimento em que nos olhamos no espelho da nossa própria face civilizacional.



Outros tempos outros deuses

a mercantilização da vida

Era bem mais fácil educar quando havia um Deus que, estando em toda a parte e tudo sabendo, iria premiar os mais justos, os mais generosos, os mais puros. Ainda que os delegados laicos da sua autoridade na terra – os pais, os professores, as pessoas mais velhas – fossem injustos connosco, lá estava Ele para nos dar o reforço positivo, com a certeza do mérito que aos seus olhos íamos acumulando. Dir-se-ia que estávamos assim interesseiramente empenhados em trabalhar para o currículo. Mas não, o interessante é que a noção do prémio da eternidade, talvez por estar tão distante, se esbatia na simples gratificação de ter feito “O Bem”. E era como se a eternidade começasse já ali.

Nesse tempo havia Bem e havia Mal. O Bem era pensar nos outros em primeiro lugar, esquecer-se de si, encontrar o seu bem estar no bem estar dos outros. Dar sem pensar em receber. Deus estava contente connosco e um dia se encarregaria de nos compensar. E assim íamos vivendo, contentes connosco também.

A natureza humana é complexa e lábil, tanto se ergue nos gestos mais nobres como cede aos sentimentos mais mesquinhos. Era aí que entravam os confessores, ministros de Deus e seus intérpretes, para regular a nossa relação com ele, ou seja, com nós próprios. O exame de consciência era um hábito diário de reflexão que precedia a confissão e – se outro mérito não tivera – exercitou a nossa capacidade de análise, interrogação e crítica. Não era fácil confessar fraquezas perante um intermediário, mesmo que de cara escondida atrás da cortina, por isso a perspectiva de ter de o fazer era já



Desaparecendo Deus, desaparece também a autoridade absoluta, a única incontestável. O pai, a mãe, o professor, todos têm que suar muito para conquistá-la. Mas mesmo conquistando-a, não são absolutamente perfeitos e, sobretudo, não são omniscientes, o que quer dizer que podem ser enganados.

de si um factor dissuasor da infracção. Era sempre um momento de emoção próxima da tragédia, como ela dando origem à catarse, e assim vínhamos purificados, por algum tempo libertos do peso da culpa, ao som do “Vai em Paz” com que o confessor oficializava a desculpabilização.

Agora, o respeito pela livre escolha do indivíduo leva-nos a retardar a apresentação de Deus para idade da razão, ou seja, quando é tudo menos provável que ele a queira. Pois se não for a família a fazer essa iniciação, qual é o adolescente que quer conhecer uma religião? E, desaparecendo Deus, desaparece também a autoridade absoluta, a única incontestável. O pai, a mãe, o professor, todos têm que suar muito para conquistá-la. Mas mesmo conquistando-a, não são absolutamente perfei-

tos e, sobretudo, não são omniscientes, o que quer dizer que podem ser enganados. Por isso, não é preciso sermos, basta parecermos. E assim nascem a desconfiança como clima relacional e o desconforto individual de se viver uma duplicidade autogerida.

O ser-se amado ou respeitado pelo que se não é gera insegurança e angústia, pela eminência de se ser descoberto e, nesse esforço de conservar a imagem que desenhamos para fora, cada vez nos afastamos mais da autenticidade; desconhecemo-nos, deixamos de nos respeitar, em suma, já não gostamos de nós. E quando nós não gostamos, quem há-de gostar? Entramos em depressão e é aí que entram também os psiquiatras – os novos confessores – representantes da ordem social estabelecida, a

quem foi cometida a função reguladora das consciências, fazendo a mediação entre a preservação daquela e a saúde destas. São médicos da alma, a quem pagamos para nos sentirmos bem num mundo onde, não havendo Deus nem uma consciência colectiva que premeie aquilo que antes se entendia por “O Bem”, é connosco, com a nossa pessoazinha apenas, que temos de nos preocupar. “O senhor sente-se mal por ter mandado o seu pai para o asilo? Mas, veja bem, você não tinha possibilidades de o ter consigo, sim, porque a sua casa não tem espaço, a sua mulher também trabalha e não é justo exigir-lhe mais esforço nem retirar aos seus filhos o conforto mínimo da privacidade; iria arranjar tensões na família, de efeitos imprevisíveis, tem que pensar primeiro em si, etc.etc. etc.”. E aí vimos nós mais aliviados, aconchegando-nos no manto da absolvição feita à medida e, à falta do milagre da catarse, aviamos uma receita de pílulas de desculpabilização de largo espectro, que vamos engolindo diariamente com água por benzer. E assim demos mais um passo no cumprimento da nossa missão neste mundo – comprámos trabalho ao médico, consumimos os produtos das multinacionais farmacêuticas e não importunamos ninguém com ideias peregrinas de mudar o mundo. “Everything’s all right, yes, everything’s fine”. Tudo se vende e tudo se compra. O importante é que essa roda não pare. Oferta, procura, produção, consumo. É à volta dessa roda que as vidas se constroem e se destroem. Essa roda é que comanda a vida. Quem é que disse que já não havia deus?

DESAFINAR o coro

Manuela Coelho
Escola Especializada
de Ensino Artístico
Soares dos Reis,
Porto

Em quarta-feira de cinzas

Se tudo correr como o previsto, esta edição de “a Página” estará nas bancas na quarta-feira de cinzas do Carnaval 2003, primeiro dia do resto das nossas vidas, tendo em conta que a “contagem decrescente” para a guerra já começou, apesar da primeira grande manifestação global contra o conflito ter sido um êxito com recordes de participação em várias capitais da Europa.

O Brasil volta às primeiras páginas dos jornais pela via da violência política dos gangs durante o Carnaval (este ano potenciada por alguns dos opositores a Lula da Silva), enquanto que o tema da pedofilia em Portugal vai sobrevivendo à custa da reanimação de sócias dos alega-



dos pedófilos e é tornado público o fracasso de uma vacina contra o vírus da sida, experimentada em doentes asiáticos e negros.

A Coreia do Norte não só diz que tem armas poderosas como ensaia mísseis no mar do Japão, desafiando os Estados Unidos da América - autoproclamados polícias do Mundo, acima de qualquer suspeita – e ameaçando Washington com uma

guerra preventiva se o Pentágono não inverter a concentração de tropas no paralelo 38, numa atitude pouco ortodoxa para quem quer a paz.

Osama bin Laden, a monte, e Saddam Hussein, em Bagdad, ambos, noutros tempos, armados e apoiados pelos Estados Unidos, são, agora os inimigos nº 1 da América e do Ocidente, incluindo a França e a Alemanha, apesar das reser-

vas levantadas pelos governantes de Washington, entre os quais se contam alguns profissionais das grandes empresas exploradoras de petróleo.

A Arábia Saudita, pátria amada de Osama, começa a ser nomeada, em muitos meios, como sendo, também, a pátria dos verdadeiros financiadores dos crimes do 11 de Setembro de 2001. Sendo público que a Arábia Saudita é o principal produtor de petróleo no Mundo e que o Iraque ocupa a segunda posição neste rol, toda esta teia de interesses é, no mínimo, perturbante.

Sublinhe-se tudo isto, nesta primeira quarta-feira de Março, por coincidência, ou não, a de cinzas.

SUBLINHADO

João Rita



Carta aos profissionais da educação

Do meu ponto de vista, trabalhar em educação e como educador ou educadora pressupõe a adesão ao que poderíamos designar como a vontade de educar. São quatro os seus princípios essenciais. Que toda a pessoa dispõe de competências e pode pois formar-se, tornar-se sujeito de aprendizagem. Que o desenvolvimento das capacidades e aptidões de cada um requer trabalho, esforço, disciplina e orientação. Que assim se vai cada um superando a si próprio, enriquecendo a sua arca pessoal de competências e

prática educativa. Disse o País, diria melhor se fosse mais preciso: a opinião publicada, os círculos do Governo. A propaganda cega dos "rankings" de escolas; o lançamento de todo o género de suspeições sobre os pedagogos e o sistema educativo; a marginalização dos parceiros e das próprias estruturas da administração educativa, afastados da participação na definição de políticas, marginalização cujas consequências negativas estão suficientemente ilustradas nos erros crassos da re-

missão profissional. Por diversas vezes, colocámos à frente da ideia geral de serviço, que está na base da nossa profissão, aspectos parcelares e interesses meramente corporativos.

Mais uma razão para sermos agora firmes na defesa dos princípios que enformam a vontade e a acção educativa. É preciso ser firme na recusa da exclusão, da selecção precoce, do abandono à sua sorte das escolas, dos estudantes e das famílias. É preciso ser firme na defesa do direito de todos à educação e à formação ao longo de toda a vida, e na demonstração de quão essenciais são, para a realização deste direito, a actividade das escolas e o empenhamento dos professores e dos educadores.

Nem sempre – é preciso dizê-lo – nós e as nossas organizações representativas manifestamos uma consciência clara da amplitude da nossa missão profissional. Por diversas vezes, colocámos à frente da ideia geral de serviço, que está na base da nossa profissão, aspectos parcelares e interesses meramente corporativos.

participando, com outros, em vidas e projectos comuns, vai-se cada um, como indicam as palavras, qualificando, educando, quer dizer, melhorando. Que o esforço realizado e o mérito revelado podem e devem ser recompensados, inclusive para distinguir e premiar, configurando formas de selecção mais abertas e menos injustas do que o privilégio de sangue ou fortuna.

Estes princípios colocam a educação em confrontação com as ideologias de exclusão. Aceitar estes princípios significa um compromisso contra a exclusão.

A que vem o arrazoado, caras e caros Colegas? Vem a que o clima que se instala no País está a interperlar esse compromisso fundador da

são curricular do ensino secundário; a mal escondida ofensiva contra a participação democrática na gestão das escolas; e, em geral, o clima geral de desvalorização do ideal e da prática da educação para todos, com as sugestões recorrentes de selecção precoce dos estudantes e de relegação dos "indesejáveis" para vias desqualificadas de formação; todos estes factores contribuem para uma interpelação brutal aos profissionais da educação.

Que vão fazer os educadores – que vamos fazer, nós os professores e outros técnicos da educação?

Nem sempre – é preciso dizê-lo – nós e as nossas organizações representativas manifestamos uma consciência clara da amplitude da nossa



CARTA aos professores

Augusto Santos Silva
Professor da Faculdade
de Economia do Porto,
actualmente deputado à
Assembleia da República

Europeus e latino-americanos criam espaço universitário comum

Cerca de 300 especialistas de 38 países da União Europeia, América Latina e Caraíbas reuniram-se no início de Fevereiro, em Madrid, para promover um espaço universitário comum e, assim, facilitar o reconhecimento de graus académicos, aumentar a mobilidade de estudantes e trabalhar na melhoria da qualidade do ensino.

A mobilidade de estudantes e professores universitários, a migração de profissionais e a falta de recursos financeiros no ensino superior, em particular o público, são alguns dos problemas que o mundo universitário da América Latina enfrenta, segundo referem os especialistas da matéria. Mas existem também muitos pontos de convergência e metas comuns a partir dos quais

se procura um espaço comum para o ensino superior euro-latino-americano. "Por razões históricas, a diversidade de contextos é muito grande mas a qualidade deve ser um factor comum no ensino superior", afirmou Maria Luz Peacoba, directora de Relações Institucionais da Agência Internacional de Avaliação da Qualidade e Credenciamento, organizadora do seminário.

Neste primeiro seminário de avaliação da qualidade e da equiparação de diplomas no ensino superior, reitores e autoridades universitárias e de agências e instituições da área destacaram a necessidade de os governos apostarem na "cooperação institucional".



Fonte: AFP

© isto é

dia-a-dia



Generatividade e Educação

A competência em transformar matérias da própria vida e experiência em matérias educativas – isto é, em matérias de desenvolvimento humano - é dos instrumentos mais poderosos em educação.

Já lá vão vários anos desde que realizei parte de um sonho educativo que me parece cada vez mais arreadado da educação. Esse sonho tinha, como todas as formações, um assento fenomenológico não explícito no meu curriculum de estudante e na experiência profundamente sentida da relação com os muitos professores que cruzaram o meu caminho. Tinha também um suporte naquilo que veio a ser conhecido como a psicologia narrativa. Munido destes dois suportes, nenhum dispensando o outro, fiz uma escalada ao cume das melhores forças que existiam nos meus interlocutores, professores dos vários níveis de ensino. Um dos seus supostos básicos era o de que não havia qualquer livro para além de um ou outro romance ou peça literária. E os livros ou textos mais técnicos ou teóricos poderiam surgir à medida que fossem necessários e pudessem ser integrados nas formas únicas ou nas didácticas únicas de cada professor. E por isso «a bibliografia com que cada professor poderia contar era sobretudo aquela que ele próprio produzisse». À distância a que me encontro desses ricos e intensos momentos, dessas imensas e ricas narrativas, sinto nostalgia e saudade daqueles companheiros e do imenso e poderoso processo educativo que é a exploração da vida e da experiência. Interrogo-me peroradamente sobre as razões por que formações desta natureza parecem estar condenadas a ser pequenas ilhas isola-



© isto é

das de toda a comunicação educativa. Hoje, a memória desta experiência, quando é confrontada com os imensos pacotes de formação que por aí pululam, dos quais parece sempre estar ausente qualquer preocupação com os adultos em desenvolvimento, leva-me compulsivamente a partilhar com o leitor um corolário-crença que mantenho acerca da formação ou dos processos de educação (ou desenvolvimento) de adultos como os professores:

«Formar professores é dar um contributo fundamental para que eles se tornem mais sensíveis e competentes a criar e a gerir as tarefas do seu próprio desenvolvimento».

Numa sociedade para todas as idades como agora se clama - e

muito bem - não se podem enfatizar apenas os desafios próprios às crianças e aos adolescentes, descurando os desafios próprios à vida adulta. Os professores – enquanto pessoas adultas em desenvolvimento - enfrentam desafios raramente tematizados em educação e para os quais frequentemente os locais e contextos de formação e de trabalho não apresentam a mínima adequação. De acordo com vários autores um dos desafios mais importantes da vida adulta é o da «generatividade» e a sua contrapartida mais negativa é a «estagnação».

A generatividade prende-se na sua formulação mais conhecida com a educação e o cuidado para com as gerações seguintes. Envolve

uma série de processos de anatomia complexa mas dos quais podemos destacar o papel que nela joga o desejo interior de imortalidade, a crença no merecimento da própria vida, o desejo de agência e de comunhão e as exigências culturais da própria expressão generativa.

A competência em transformar matérias da própria vida e experiência em matérias educativas – isto é, em matérias de desenvolvimento humano - é dos instrumentos mais poderosos em educação. E assim é porque essa transformação é em si mesmo um «acto generativo» que só os adultos mostram prontidão em realizar. Estou convicto que muitos professores entram nas formações cheios de pensamentos e até de compromissos generativos mas que acabam na esmagadora maioria dos casos por nunca transformarem em acções ou actos generativos esses pensamentos e compromissos, perdendo assim o sentido do seu próprio desenvolvimento. Este sentido passa muito pela percepção de que se é um ser necessário que é em grande medida o núcleo mais íntimo da própria generatividade. O pior que poderá acontecer a um adulto em desenvolvimento é o sentimento de que não é necessário e de que não é generativo. E por isso faz sentido perguntar: em que medida a formação que temos fornece ou ajuda cada professor a construir o sentimento de que é necessário?

APONTAMENTOS

José Ferreira Alves
Universidade do Minho

15.02

Educação nacional no top das despesas com pessoal

Portugal é o país da União Europeia que gasta maior fatia do orçamento da Educação com despesas de pessoal. Segundo o estudo da Eurydice, «Os Números Chave da Educação Europeia», Portugal gastou 84,2% da despesa pública da Educação para fazer face aos encargos salariais do pessoal. Um número só comparável com o obtido pela Letónia, que absorveu com os trabalhadores da educação 85,5% do seu orçamento para o sector.

18.02

Minho só tem dinheiro para dez meses

O orçamento da Universidade do Minho (UM) apenas permite o funcionamento da instituição durante 10 meses, mesmo com a introdução de medidas de contenção de despesas, afirmou em Braga o reitor da UM, António Guimarães Rodrigues. «Acreditámos nas garantias dadas pelo primeiro-ministro de que o Governo não deixará nenhuma universidade sem verba», acrescentou o responsável, sublinhando que a UM não tem por regra de gestão "andar a bater às portas".

18.02

Insucesso no ensino secundário tem aumentado "dramaticamente"

Os níveis de insucesso e abandono no ensino secundário "têm aumentado dramaticamente", as escolas registam margens elevadas de "ineficiência" e apenas 24 por cento dos alunos matriculados nos cursos tecnológicos recebem o diploma no tempo previsto. É preciso uma "reformulação profunda", conclui um estudo encomendado pela SEDES e coordenado pelo ex-secretário de Estado Joaquim Azevedo. A tutela é acusada de há muito ter conhecimento dos problemas e de ter caído numa "inacção" que nalguns casos gerou "uma degradação inevitável".

20.02

DREC acusada de agir ilegalmente

O Sindicato dos Professores da Região Centro acusou a Direcção Regional de Educação do Centro de estar a praticar actos não previstos na lei. Mário Nogueira, representante do sindicato, afirma que o "agrupamento de escolas geridos por um gestor e não por um competente na área pedagógica como um professor é ilegal. Além de que os órgãos de gestão das escolas têm de ser ouvidos e nada disto está a ser feito".

Privatizações em Portugal:

Afinal o que mudou?

Apesar de estar longe destes números, uma das principais medidas previstas na actualização do Programa de Estabilidade do Crescimento Nacional para o período 2003-2006, divulgada recentemente pelo governo, é a redução do emprego nas administrações públicas a uma taxa média anual de 1,5%, o que, na prática, significa a perda de mais de 40 mil postos de trabalho.

Depois das nacionalizações da banca e dos seguros, das indústrias vitais e das infraestruturas de transportes no pós-25 de Abril, o processo de privatizações que se iniciou no final dos anos oitenta teve um forte impacto na opinião pública do país e no debate público/privado, constituindo, desde então, uma opção económica praticamente "inevitável" nos programas governamentais.

Os argumentos a favor de uma redução da intervenção do Estado na economia sustentavam que a iniciativa privada conduziria a um crescimento da produtividade e da competitividade das empresas, permitindo, ao mesmo tempo, aliviar o peso da dívida externa portuguesa com as receitas obtidas através das privatizações. De acordo com dados do Ministério das Finanças, entre 1985 e 1995 o Estado Português arrecadou cerca de cinco biliões de euros.

Recentemente, o primeiro-ministro Durão Barroso anunciou, na Assembleia da República, a privatização da EPAL - Águas de Lisboa, vindo ao encontro dos desejos das empresas privadas que reclamavam há muito por uma maior "intervenção" neste sector. Apesar de o Estado deter actualmente mais de 40 empresas no sector das águas e dos resíduos, a venda da Águas de Portugal, que aglomera esse universo, poderia representar um encaixe próximo dos 2,9 mil milhões de euros. Apesar de estar previsto apenas uma venda parcial de acções desta empresa, perfila-se no horizonte a sua privatização total, havendo já empresas estrangeiras, associadas a grupos de grande dimensão, interessadas em tomar posição estratégica no negócio.



Em Junho de 1999, o Estado português continuava a deter participações em 93 companhias de sectores tão variados como a produção de cereais, gás, petróleo, indústria química, polpa de papel, construção naval, caminhos de ferro, indústria metalúrgica, portos e banca, mas a tendência, usando a terminologia dos economistas, foi a de prosseguir com a "alienação" do património através da segunda fase de privatização de grandes empresas como a Portugal Telecom, a Brisa ou EDP.

Depois das infraestruturas, parecem seguir-se os serviços. A Associação Empresarial de Portugal, um dos mais influentes lobbies económicos do país, não esconde no documento "Uma nova Ambição para Portugal" - apresentado como um manifesto em prol da manutenção em mãos portuguesas de empresas estratégicas para a economia nacional - a necessidade de privatizar largos sectores da administração pública, nomeadamente a Saúde, a Educação, a Segurança Social e a Justiça, deixando antever a criação de uma legião de 150 e 200 mil desempregados.

Mas a água é apenas uma das faces visíveis deste processo. O governo pretende igualmente avançar na privatização da Saúde, transformando o Serviço Nacional de Saúde num sistema misto entre público e privado, prevendo também outras modalidades de privatização aplicadas, nomeadamente, à gestão de unidades de saúde. O serviço público de comunicação é outra das áreas que o governo pretende transferir para a iniciativa privada, privatizando um dos canais da RTP e abrindo caminho à extinção da Antena 2.

O programa de governo aponta igualmente para a privatização total ou parcial de empresas públicas em diversos sectores estratégicos como o Instituto de Participações do Estado (IPE), a TAP, a Rede Eléctrica Nacional (REN) ou a Portucel, bem como empresas públicas de transportes terrestres, rodoviários e ferroviários.

"(...) o processo de integração internacional da economia portuguesa realizou-se a partir do abandono de qualquer modelo ou estratégia que não fosse deixar actuar livremente a lógica de mercado capitalista. A destruição da agricultura e de largos sectores da economia produtiva muito para além do que haveria de ser o interesse do país e a racionalidade daí dedutível; o dismantelamento sistemático dos sectores públicos estratégicos da economia (comunicações, energia, transportes e outros sectores básicos) através de privatizações traduzidos em fabulosos e obscuros negócios, subtraídos ao escrutínio da opinião pública (...)."

Fernando Rosas | Professor universitário

"Não sei se não estaremos a exagerar. Além de privatizar empresas comerciais e industriais, estamos a privatizar serviços públicos que fazem parte da cultura do Estado social. O Estado não deve ser um empresário, mas há serviços públicos que devem continuar a ser da sua responsabilidade" *Vital Moreira* Professor Universitário | Constitucionalista

Com estas operações o governo prevê arrecadar em 2003 cerca de 1,5 mil milhões de euros. Porém, de acordo com a opinião de alguns especialistas na área financeira e económica, muitas destas empresas são habitualmente subavaliadas e vendidas por um preço abaixo do seu valor real, lesando o Estado e os contribuintes em dezenas de milhões de euros.

Esta factura atinge em particular os trabalhadores. Citando apenas alguns exemplos, ao longo dos últimos anos foram suprimidos oito mil postos de trabalho na EDP, tendo sido anunciada a decisão de reduzir mais cinco mil a médio prazo; sete mil no sector da banca; 4800 na Portucel; e 3300 na Siderurgia Nacional.

Talvez mais preocupante é o facto de a Educação também não parecer escapar a esta "fúria" privatizadora. O crescente discurso em torno do "estatismo" e do "monopólio da escola pública" parece indicar que uma crescente fatia do "mercado educativo" deverá, nos próximos anos, ser entregue à iniciativa privada. A proposta de institucionalizar os cheques escolares, ou vouchers, admitida pelo ministro da Educação, é talvez um dos primeiros passos nesse sentido.

"Não acho que as privatizações tenham trazido, em geral, melhorias na prestação de serviços. Em muitas empresas o funcionamento continua a estar marcado por um grave defeito da sociedade portuguesa: a desorganização". Esta opinião, porém, não impede Rita Cardoso, 31 anos, de classificar a própria empresa com nota positiva: "Nos Correios a gestão privada trouxe alguns benefícios em termos de racionalização de meios e julgo que os serviços melhoraram", diz esta carteira, que admite gostar de se manter informada sobre política e economia.

Regra geral, as pessoas inquiridas pela PÁGINA desconhecem este tema e evitam formular uma opinião. Apesar de a maioria estar familiarizada com o termo privatizações - há quem admita inclusivamente ter comprado acções - não consegue reconhecer vantagens ou inconvenientes para o país ou consequências para o próprio futuro. Das cerca de vinte pessoas abordadas, apenas seis soube ou quis responder às questões levantadas pelo jornalista. Porém, opinião comum é o facto das privatizações estarem quase sempre associadas ao aumento do desemprego.

"É um facto que as privatizações vieram contribuir muito para o desemprego em Portugal, mas é um processo inevitável para o crescimento do país", diz

Nelson Machado, 29 anos, publicitário, que não vê com maus olhos a concessão de um determinado número de serviços a empresas privadas. É o caso da conservação das estradas e auto-estradas que, na sua opinião, o Estado não tem capacidade para manter. Desta maneira, explica, os privados mantêm as estradas em boas condições em troca de porta-



Opinião pública dividida

O processo de privatizações realizado ao longo da última década permitiu reduzir a dívida pública portuguesa para valores próximos dos restantes países europeus. Em 1997 e 1998, altura em que o processo de privatizações abrandou temporariamente, as receitas obtidas com a venda de empresas públicas ascendiam, respectivamente, a 4,9% e 4,0% do Produto Interno Bruto. Apesar disso, se em 1988 se assumia o compromisso de pelo menos 80% das receitas das privatizações do Estado serem canalizadas para a amortização da dívida, em 1993 esse limite foi reduzido para 40%.

Além das vantagens decorrentes das privatizações na descida dos preços de bens e serviços, que seria estimulada, em princípio, pela livre concorrência, os sucessivos governos têm-se referido à disseminação do capital e à passagem de clientes a accionistas como um dos triunfos do "capitalismo popular". Porém, os números demonstram que cerca de 99% dos accionistas dispõem de menos de 1% do capital social das empresas privatizadas. Então, que vantagens decorrem das privatizações? O que pensam os cidadãos acerca do processo e que melhorias introduziu na sua qualidade de vida? As opiniões recolhidas pela PÁGINA estão longe de ser consensuais.

gens. "Penso que é uma medida justa..."

Quem também parece concordar com esta opinião é Raquel Andrade, 26 anos, estudante do curso de Farmácia, para quem as privatizações fazem "todo o sentido" quando o Estado, por falta de meios, não consegue garantir a prestação dos níveis mínimos dos serviços em determinadas áreas. Ao contrário, a privatização de "empresas lucrativas",

como as dos sectores da energia, das telecomunicações ou das águas, é um "desperdício". É que dessa maneira, diz, "o Estado e os contribuintes estão a perder receitas que poderiam ser aplicadas em áreas não lucrativas, como a Saúde e a Educação".

Há também quem afirme abertamente que a progressiva privatização da economia não irá trazer quaisquer benefícios para o cidadão. "O princípio de qualquer empresa privada é obter lucro, o que significa que a privatização de determinados serviços, como o fornecimento de água e de energia, levará inevitavelmente a um aumento dos preços", refere Rui Teixeira, 38 anos, funcionário administrativo numa empresa de transportes rodoviários. Porém, existe um reverso da medalha. É que, de acordo com Teixeira, as receitas arrecadadas pelo Estado poderão servir para "melhorar alguns serviços" da administração pública. "Perde-se por um lado, ganha-se por outro. É ela por ela...", conclui com alguma resignação.

"Vejo com horror a privatização das águas, das auto-estradas e da saúde. Caso se entre numa política cega de privatizações, qualquer dia não há capitalportuguês e os grupos económicos estrangeiros tomam conta dos nossos sectores estratégicos."

Mário Soares | Ex-presidente da República

dossier

Pelo discurso dir-se-ia que estaremos perante um sindicalista, mas não é esse o caso. Nuno Mendes é estudante do 1º ano do curso de Ciências e militante de um partido "realmente de esquerda", como sublinha, preferindo, no entanto, abster-se de revelar qual. Munido de um espírito crítico quanto basta, afirma que o processo de privatizações em curso representa o "completo desmantelamento do nosso aparelho produtivo" e a "venda de sectores estratégicos por barato" a empresas multinacionais, sejam elas portuguesas ou estrangeiras. "É uma es-

pécie de "polvo" a nível mundial que está a tornar o mundo dependente de uma dúzia de países", diz este jovem.

Nos antípodas deste discurso está José Soares, 57 anos, que considera que o Estado deverá ter um mero "papel regulador" na economia. Na sua opinião está provado que em outros países que já passaram pelo mesmo processo "o nível de vida melhorou", pelo que não vê motivos para interromper o processo. Para este ex-mediador de seguros, actualmente na reforma, o Estado deve privatizar o resto das suas empresas para garantir a "igualdade de oportunidades" no mercado. Tal como está, o sistema é "injusto" porque "beneficia o sector público". O capitalismo, esse, parece ter vindo para ficar. "Já reparou como a China, o país mais comunista do mundo, é hoje provavelmente onde o capitalismo está em maior ascensão? É assim..."

privado

O grande relógio do átrio marca o meio-dia. A hora do almoço dá lugar à visita. Um aglomerado de gente serpenteia numa fila. Vão levantar o cartão imprescindível para a entrada no Hospital. Não importa a espera, o que se quer é chegar ao leito do doente “à horinha”.

Dona Deolinda é sempre a primeira a chegar à ala hospitalar onde o marido está internado. De roupão, mãos nos bolsos, Augusto espera-a no corredor. Sorri-lhe, acena e dá uns passitos em direcção a ela. Deolinda ainda não se habituou a este comportamento afectuoso do marido. “Lá fora, é um ruinzinho!”, ironiza, mas pouco. “O hospital muda as pessoas.” E por isso, Augusto vem para o frio antecipar o encontro com a mulher. “Lá fora – insiste Deolinda – vai a todo o lado sem mim.” Dentro do hospital, iria com ela para qualquer lado.

Na hora da visita os doentes mostram a sua melhor cara. Quem olha o marido de Deolinda dirá que é apenas um domingueiro. Ela concorda: “O mal está lá dentro!” Augusto torce a cara ao vaticínio da mulher. Não quer falar da doença. Quer saber dos filhos. “A filha está a trabalhar”, informa Deolinda como se isso fosse uma novidade. Em jeito de brincadeira Augusto atira: “E merece!” E o filho? “Diz que te vem ver no fim-de-semana.” Augusto olha para a mulher incrédulo como se ela tivesse dito uma blasfémia. “No fim-de-semana? Eu na sexta já me devo ir embora!” A convicção com que fala faz uma enfermeira dar meia volta e entrar na ala. “O senhor vai onde?”, pergunta. “Quero ir às Antas ver o FCP no domingo!” O comentário desperta o riso na sala que entretanto já se encheu de visitas. Ao ver a reacção da assistência a enfermeira decide entrar na brincadeira. Afinal rir, faz bem à saúde. “Tenha juízo! Você quando sair daqui tem é de ir cortar esse cabelo!” Os olhares do público voltam-se para a cabeça de Augusto. Realmente precisa de ir ao corte.

João, outro doente da ala, está sentado na sua cama. Fátima, a sua mulher, não vem todos os dias

como Deolinda. “Agora que estou de baixa ela não pode andar a faltar ao emprego”, comenta como que a justificar o facto de ser o único que ainda não tem ninguém ao leito. A assistência partilha o conformismo do doente. “O Bagão diz que vai pagar as baixas a tempo. Mas se há gente à espera do dinheiro há três meses, nós não vamos receber tão cedo.” Com este pensamento, João deixa a ala em silêncio. Por uns minutos fazem-se contas à vida. Vai ser um mês apertado.

Enquanto João discursa, Deolinda aproveita para esvaziar o saco com os mantimentos para o marido. “Antigamente - diz à surdina - não deixavam entrar com comida.” Tráz pouca coisa. Uma garrafa de água, um pacote de bolachas, dois iogurtes. “Até carne estufada cheguei a trazer escondida quando a minha mãe esteve aqui internada. A comida era péssima.” Mas agora não. “Come-se bem!” garante Augusto dando o mote para a mudança de assunto. Seguem-se descrições pormenorizadas de todas as refeições anteriores. Se não estivessem todos internados, dir-se-ia que estavam a falar de “grandes jantaras”. E a conversa segue até que alguém interrompe para dizer que o pior são as noites. “Custam muito a passar”.

Ao contrário, a hora da visita passa depressa. São 19h e Deolinda é sempre a última a sair. “Estou por minha conta!”, sorri. Assim que as visitas se despedem, os doentes dispersam. Uns vão ver televisão, outros acordam pares para depois do jantar jogar uma “sueca”. A enfermeira vem à ala avisar que é hora de ir embora. Augusto prepara-se para acompanhar a mulher até ao corredor. Mas Deolinda recusa: “Deixa-te estar, ou ainda te constipas!” Na ala há aquecimento central, mas no corredor não. Ainda assim Augusto arrisca. Despedem-se. Deolinda olha para trás e encolhe os ombros: “Lá fora, estou sempre a desejar que ele não esteja de folga. É um chato...” Mas o hospital muda as pessoas. E por isso Deolinda retribui o gesto do marido. E vai-lhe acenando enquanto caminha em direcção à saída.

Retratos

© isto é



a visita

[De gente que toda a gente conhece. Gente que está nos sítios por onde toda a gente passa. Gente como a gente com vidas para contar]

RETRATOS
da cidade
Andreia Lobo

	1 ano	2 anos
Portugal	20€	40€
Estrangeiro	25€	50€

desconto sócios Sindicatos FENPROF

	1 ano	2 anos
Portugal	15€	30€
Estrangeiro	20€	40€

Na assinatura mencionar
nº sócio e iniciais do Sindicato


 Ser professor · Assinar a Página
a Página volta sempre na 1ª quarta-feira de cada mês



Ensino on-line uso da tecnologia como alavanca Métodos, técnicas e reflexões sobre o ensino on-line

Um dos principais problemas no momento da preparação de um curso *on-line* é a escolha da tecnologia adequada. No sentido de ajudar nessa escolha, gostaríamos de partilhar, algumas reflexões sobre o artigo intitulado “Implementing the Seven Principles: Technology as Lever” da autoria de Chickering e Ehrman. Este artigo aponta sete princípios referentes a “Boas Práticas” que permitem utilizar da melhor forma os computadores, o vídeo e as telecomunicações no ensino on-line, funcionando a tecnologia como alavanca para o sucesso do ensino *on-line*.

Princípios	Reflexões
1. As Boas Práticas encorajam os contactos entre os estudantes e os professores	As tecnologias de comunicação que fomentam a comunicação com os professores, são úteis pois permitem a resolução rápida de problemas colocados pelos estudantes. As tecnologias devem também promover o contacto e interação entre os estudantes, possibilitando maximizar uma das vantagens dos cursos on-line: a flexibilidade temporal e geográfica. O que se pode traduzir através da frase “use e abuse do correio electrónico”.
2. As Boas Práticas desenvolvem a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes	Assume-se que a eficácia da aprendizagem se relaciona com a colaboração entre pares, diminuindo-se a competitividade e o individualismo. Este tipo de ensino promove o “Collaborative Learning”. A tecnologia deve facilitar a discussão em grupo.
3. As Boas Práticas utilizam técnicas “activas” no processo de aprendizagem	Assume-se que os estudantes não aprenderão muito se apenas se limitarem a ir às aulas (ensino presencial) ouvirem os professores e memorizarem as matérias. Os estudantes podem ter um papel activo nas suas aprendizagens. No ensino on-line utilizando determinados suportes tecnológicos, os estudantes fazem parte do processo de aprendizagem. Não são agentes passivos, mas sim activos. Podem consultar bibliotecas ou simular situações reais, intervindo directamente no processo de produção de conhecimento. A tecnologia deve permitir simulações de situações reais.
4. As Boas Práticas proporcionam um rápido feedback	Rapidamente, via correio electrónico, por exemplo, os estudantes podem esclarecer uma dúvida ou colocar uma questão aos professores/tutores.
5. As Boas Práticas consideram importante a definição de prazos para a conclusão de tarefas	É importantes os estudantes saberem gerir o seu tempo e cumprir prazos. As novas tecnologias podem ajudar a concluir a tarefa fazendo uma gestão mais eficiente do tempo. Podem ser lançadas estratégias de ensino on-line que permitem a conclusão das tarefas em casa, sem perda de tempo em deslocações à escola.
6. As Boas Práticas devem traduzir elevadas expectativas	Os estudantes devem criar boas expectativas acerca do seu desempenho, pois estas podem funcionar como uma profecia. As novas tecnologias podem ser importantes neste processo. Muitos estudantes sentem-se estimulados a trabalhar, quando sabem que o resultado do seu trabalho será publicado na World Wide Web.
7. As Boas Práticas respeitam os talentos e as várias formas de aprendizagem	As turmas são heterogéneas e os alunos seguem diversos caminhos para aprenderem. A tecnologia pode proporcionar formas de aprendizagem que motivem estudantes com talentos similares a trabalharem em grupos sem constrangimentos temporais ou geográficos, respeitando os ritmos de aprendizagem individual.

TECNOLOGIAS

Luísa Margarida
Cagica Carvalho
Boguslawa M.
Barszczak Sardinha
Escola Superior de
Ciências Empresariais
Instituto Politécnico
de Setúbal

Gasto público por aluno

Gasto público por aluno e por nível de ensino expresso em padrão de poder de compra* (milhares) nas escolas do ensino público e privado, 1999

	Primário [ISCED 1]	Secundário [ISCED 2-4]	Terceário [ISCED 5-6]		Primário [ISCED 1]	Secundário [ISCED 2-4]	Terceário [ISCED 5-6]
Bélgica	3.5	5.7	10.6	Islândia	(:)	(:)	(:)
Dinamarca	6.2	8.7	14.6	Liechtenstein	(:)	(:)	(:)
Alemanha	3.6	4.8	9.9	Noruega	6.5	12.2	12.5
Grécia	2.3	2.6	4.2	Bulgária	(:)	(:)	(:)
Espanha	3.2	4.2	4.2	República Checa	1.6	2.8	4.9
França	3.8	6.3	6.7	Estónia	1.9	2.5	3.0
Irlanda	2.7	4.0	7.7	Chipe	3.5	4.7	2.3
Itália	4.6	6.0	5.7	Letónia	1.3	1.6	1.9
Luxemburgo	(:)	(:)	(:)	Lituânia	(1)	1.4	2.2
Noruega	3.7	5.4	11.6	Hungria	1.9	2.1	4.5
Austria	5.9	7.6	12.8	Malta	1.1	1.9	5.1
Portugal	3.2	5.7	(:)	Polónia	1.7	1.4	2.4
Finlândia	3.8	5.7	8.8	Roménia	(:)	(:)	(:)
Suiça	5.3	7.0	16.2	Eslovénia	(:)	(:)	(:)
Inglaterra	3.2	8.5	7.6	Eslováquia	(1)	1.6	4.8

* Unidade de referência comum usado na UE como meio de comparação entre países membros e outros de forma a eliminar diferença entre divisas

Os dados revelados pela tabela em cima - da responsabilidade do Eurydice - indicam que a percentagem do Produto Interno Bruto destinada ao ensino superior é claramente inferior ao valor destinado para o ensino básico e secundário combinados - as proporções são de 1.1% e de 3.4%, respectivamente. No entanto, o custo por aluno é muito superior, correspondendo ao dobro daquele que é dispendido na escolaridade básica, por exemplo. Os números relativos aos gastos por cada aluno nos diferentes níveis de ensino incluem os salários dos funcionários - que representam cerca de 70% dos orçamentos destinados à educação -, geralmente mais elevados no ensino superior do que nos restantes níveis de ensino.

Para quê o 8 de Março?

Não falo aqui na Mulher, como outros falaram no “eterno feminino”. Falo nas mulheres com quem me cruzo na rua, nos serviços sociais, nos telefones de informação, nas vítimas de violência. Falo das mulheres que aparecem nos telejornais quando se abordam os casos de despedimentos e falências. E das mulheres que se dizem do jet-set e caem de podres em declarações surrealistas. Falo das prostitutas, das vítimas de tráfico, das imigrantes que vagueiam na sombra da nossa floresta jurídica.



Venho de uma era em que se lutava (e acreditava) em causas. Palavras como Justiça, Liberdade, Igualdade, Solidariedade eram utopias que nos (me) fizeram correr, chorar, sofrer e soltar gritos de Alegria.

Há tempos ouvi um ministro declarar que as utopias não são precisas: senti-me sobrevivente de uma era desaparecida. E fiquei receosa perante um mundo em que os meus netos (e netas) irão viver.

Releio o diagnóstico sobre a situação da mulher em Portugal, elaborado durante a minha presidência da Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (1), recentemente publicado. A situação das mulheres e dos homens face à educação, ao ensino e à formação profis-

sio; face à maternidade e à paternidade, aos usos do tempo, às remunerações, à participação nos processos de decisão, face à saúde e aos direitos reprodutivos, face à violência, à criminalidade e à segurança – para só citar alguns dos capítulos mais relevantes do estudo – acentuam a minha convicção de que ainda há uma causa das mulheres por que devemos lutar. Causa de direitos humanos, causa de luta pelas mais pobres dos pobres da nossa sociedade. E se não vivemos essa luta com a esperança em utopias que um dia serão...teremos esse panorama cinzento, amorfo, deprimente que a todos(as) nos vem abafando.

Não falo aqui na Mulher, como outros falaram no “eter-

no feminino”. Falo nas mulheres que cruzo na rua, nos serviços sociais, nos telefones de informação, as vítimas de violência. Falo das mulheres que, uma vez por outra, aparecem nos telejornais quando se abordam os casos de despedimentos e falências. Falo das mulheres que se dizem do jet-set e caem de podres em declarações surrealistas. Falo das prostitutas, das vítimas de tráfico, das imigrantes que vagueiam na sombra da nossa floresta jurídica. Mulheres meias vivas/meias mortas que – continuo a acreditar – só uma utopia despertará.

Os feminismos de hoje não se resumem a direito ao voto, a declarações constitucionais de igualdade. Acreditamos porventura um dia que,

alcançados tais objectivos, a missão estaria cumprida.

Hoje sabemos que feminismo – agora e aqui – pode significar uma noite ao relento frente à fábrica que ameaça fechar. Hoje sabemos que declarações sobre combate à violência devem ser suportadas por apoios jurídicos e sociais muito específicos.

Hoje sabemos que a causa das mulheres, como todas as causas dos pobres e dos marginalizados, pode ser embalada por promessas inconsistentes. Hoje sabemos que não há lutas ganhas para sempre.

Sabemos que os desertos de silêncio podem ser acordados. Sabemos que a solidão pode ser destruída pela sororidade. Sabemos que 8 de Março pode – deve – ser todos os dias.

(1) Igualdade de Género - Portugal 2002



À LUPA

Ana Maria
Braga da Cruz
Comissão para
a Igualdade e para
os Direitos da Mulher

Tráfico humano na Ásia: "o maior comércio de escravos da História"

Cerca de 30 milhões de mulheres e de crianças foram vítimas nos últimos anos de traficantes de seres humanos na região Ásia-Pacífico, na qual pode ser considerado como "o maior comércio de escravos da História", afirmou recentemente em Tóquio um alto funcionário do Fundo Especial das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). "As estatísticas oficiais referem que 1,2 milhões de crianças são anualmente vítimas de tráfico, mas os números poderão ser mais elevados", declarou Kul Gautum, vice-director executivo da-

quele órgão das Nações Unidas num simpósio internacional sobre o tráfico de crianças. Cerca de cem representantes de organizações não-governamentais, assim como diplomatas na qualidade de observadores, assistiram ao fórum, organizado pela UNICEF e pelo ministério japonês das Relações Exteriores.

As vítimas, em grande parte adolescentes, são exploradas em escritórios ou obrigadas a prostituírem-se, acrescentou o funcionário, lembrando que o sudeste asiático é a região com o quadro mais negro. "O núme-

ro de mulheres e de crianças vítimas deste tráfico na região Ásia-Pacífico está estimado em 30 milhões nas três últimas décadas". Naquela região, os esforços destinados a pôr fim ao tráfico de seres humanos são frequentemente prejudicados por funcionários corruptos, denunciou Gautum. "Em muitos países, os governos não gostam de enfrentar esta questão e a polícia, que deveria combater esses crimes, participa neles protegendo os criminosos", disse.

Os participantes afirmaram a necessidade de uma maior coordena-

ção entre as ONGs e entre estas e as agências governamentais. "Há muitas ONGs nos países dos quais as crianças são retiradas, nos países pelos quais transitam e nos países que recebem essas crianças, mas a verdade é que as acções dessas organizações precisam de uma maior coordenação", declarou Shinako Tsuchiya, secretário do Parlamento japonês para as Relações Exteriores.

A hora mais escura é a que vem antes do Sol nascer: a transformação na voz dos professores

Depois dum curso de complemento de formação pedi que me escrevessem algo sobre como o curso tinha ou não mexido com as pessoas; tinha ou não atingido os objectivos que preconizava. Deixo-vos, justamente, com parte dos depoimentos desses professores e educadores, em carne e osso, da Ilha Terceira e da ilha do Faial.

Na formação contínua tenho investido essencialmente na avaliação como forma de autoformação; na reflexão autobiográfica como forma de consciencialização das práticas e, portanto, como autoconstrução. Tenho sensibilizado os formandos para o facto de também o professor ter de se transformar para entender o outro, o aluno, um corpo biológico socializado e enculturado com determinada cultura, a inicial, mas que tem que, entretanto, optar entre as várias vias que a vida lhe concede e (re)vestir-se com os outros códigos culturais que vem a querer ou não integrar no seu self.

Depois dum curso de complemento de formação, depois da discussão de trabalhos de projecto que orientei, pedi que me escrevessem algo sobre como o curso tinha ou não mexido com as pessoas; tinha ou não atingido os objectivos que preconizava. Deixo-vos, justamente, com parte dos depoimentos desses professores e educadores, em carne e osso, da Ilha Terceira e da ilha do Faial, com dilemas que aju-

dei a resolver, com dilemas que eu próprio construí por os ter posto a pensar quem eram, quem são e quem querem ser. A eles muito obrigado por tanto que me ensinaram.

As palavras desses profissionais, que de uma forma anónima aqui fixo, falam por si. Não permitem tanto aceder ao processo de formação (hetero e auto), como tenciono fazer noutra espaço, mas permitem avaliar da avaliação que os formando fizeram no final de uma caminhada onde muito se insistiu na autoreflexão como forma de reconstrução identitária.

Aprender significa transformar-se

“A hora mais escura é precisamente a que vem antes do Sol nascer. Foi mais ou menos isto que eu senti ao iniciar este curso. Expectativas não tinha muitas, talvez curiosidade! Não sabia bem o que iria encontrar..., tinha algum receio, talvez por voltar a estudar após tantos anos sem o fazer... Depois de me começar a embrenhar nos livros, muitas coisas no-

vas descobri, algumas lembrei e outras comecei a ver com outros olhos... “olhos de ver”. Retomei alguns prazeres que há muito tinham sido abandonados, tal como o prazer de ler e de me interrogar sobre o que se passa em meu redor. [...]

A minha prática pedagógica também foi alterada com tudo o que aprendi. Agora sei concretamente como e porquê valorizar a cultura de cada criança, fundamentada não só no meu empirismo individual, mas, também, pelo pensamento de autores que li e novas ideias que assimilei. O meu saber pessoal foi também alterado, pois, segundo as suas próprias palavras, aprender significa transformar-se”.

Transbordar o que aprendi

“As minhas expectativas eram muitas, embora não imaginasse muito bem o que iria acontecer nestes dois anos.

Será que ia conseguir chegar ao fim da licenciatura? Iria valer a pena tanto sacrifício? Seria uma ocasião

para parar, reflectir e melhor agir?

Mas, hoje, digo sinceramente, o curso excedeu as minhas expectativas. [...]

A integração foi o mais complicado, pois sentia-me desabituada de estudar, lia e parecia-me que já não sabia o que tinha lido. [...] foi muito complicado “apanhar de novo a pedalada de estudante”.

Virar costas muitos dias e muitas horas aos meus filhos e marido para ir fazer algum trabalho e estudar, por vezes, não foi tarefa fácil. [...]

Adquiri novas competências, qualidades e sinto que hoje tenho mais possibilidades de ser uma profissional melhor, mais activa, reflexiva e inovadora.

O que penso fazer, é “transbordar” o que eu aprendi para que possa também “contagiar” os colegas que comigo trabalham e tentar junto deles que façamos da nossa escola um lugar lindo, atraente, onde os nossos alunos se sintam amados, e acarinhados, para que, juntos, possamos encontrar um melhor e mais justo equilíbrio Entre a escola e o Lar”.

verso e reverso



© Isto é

E AGORA professor?

Pedro Silva
Escola Superior
de Educação de Leiria

Para dizer NÃO!...

No III Foro Social Mundial levado a cabo recentemente, foi acordado que em 15 de Fevereiro, todos os movimentos sociais deveriam organizar-se para fazer parte de uma grande manifestação mundial contra a Guerra.

Foi decidido que um texto do escritor Uruguio Eduardo Galeano, escrito especialmente para a Rede Internacional de Movimentos So-

ciais, seria lido nas manifestações organizadas.

O presidente do planeta anuncia o seu próximo crime, em nome de Deus e da democracia. Assim calunia Deus. E calunia, também, a democracia, que com muitas dificuldades tem sobrevivido no mundo, apesar das ditaduras que os Estados Unidos vêm apoiando em todo o planeta, desde há mais de um século.

O Governo de Bush, que mais do que um governo parece um oleoduto, precisa de se apoderar da segunda maior reserva mundial de petróleo, que jaz no subsolo do Iraque. Além disso, necessita de justificar os seus enormes investimentos e gastos militares e precisa de exhibir no

campo de batalha, os últimos modelos da sua indústria armamentista.

É disso que se trata. O resto, são pretextos. E os pretextos para esta próxima carnificina ofendem a sensibilidade e a inteligência. O único país que usou armas nucleares contra populações civis, o país que fez detonar as bombas atómicas que aniquilaram Hiroshima e Nagasaki, pretende convencer-nos de que o Iraque, actualmente, é um perigo para a humanidade. Se o presidente Bush ama tanto a humanidade, e se quer realmente conjurar a ameaça mais grave que a humanidade enfrenta, porque não se bombardeia a si mesmo, em vez de planear o extermínio de populações inocentes?

No dia 15 de Fevereiro, imensas manifestações invadiram as ruas de centenas de cidades do mundo. Milhões de pessoas desceram às praças e às ruas, para dizer NÃO à Guerra. A humanidade está farta de que um bando de assassinos, a usem a seu bel prazer. E está farta de chorar a destruição e a morte após cada Guerra. Desta vez quer impedir a Guerra que para servir interesses mesquinhos, não se importa de destruir bens e culturas, e de matar centenas de milhares de pessoas inocentes.

Juntos vamos parar a Guerra. Mas se ela acontecer, juntos, é nosso dever de cidadãos, fazer pagar um preço alto e expulsar dos Governos quem a fizer ou apoiar.

CARTAS na mesa
Adaptação: jps



Lençol não é meio de comunicação, professora?

Como abrir as portas da escola para a diversidade cultural presente em nossa sociedade?
Como romper com a hierarquia de saberes, ideologicamente construída?

No trabalho que realizo como professora de alfabetização de operários nos canteiros de obra da Construção Civil, consigo perceber a multiplicidade de saberes presentes em sala de aula. Trabalhadores, jovens e adultos, os alunos trazem consigo ricas experiências adquiridas na luta pela vida. Construir uma prática pedagógica que respeite e valorize esses saberes no cotidiano escolar vem sendo um grande desafio.

A valorização desses saberes implica em conhecê-los e para isso é necessário estimular os alunos a expressarem verbalmente suas opiniões e romper com o que Paulo Freire chama de «cultura do silêncio» a que os alunos são ideologicamente submetidos. Cultura, «em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser».

Num primeiro momento, os alunos resistem a tomar a palavra, já que tiveram e têm sua palavra negada e com ela seus conhecimentos, sua cultura. Aprenderam que, na escola, existe uma pessoa autorizada a falar e outras destinadas a ouvir, obedecer às ordens e a fazer «dever». Eles só libertam as vozes quando se sentem seguros e percebem que serão ouvidos. Suas vozes vêm, então, alimentar o diálogo necessário não só à prática educativa, como à existência.

Através delas é possível perceber as lógicas distintas em que operam seus raciocínios, dúvidas, contribuições, associações. As falas vêm carregadas de suas histórias, de seus valores, das experiências vividas em diferentes contextos sócio-culturais.

Nas aulas procuro trazer fatos



© isto é

«...Quando tá na roça a gente vê a casa e é muito distante pra mulher chamar a gente pro almoço. Então quando o almoço está pronto, a mulher coloca um lençol numa vara e finca no chão. Lá da roça nós vemos o lençol e sabemos que é hora da comida. Lençol não é meio de comunicação, professora?»

do cotidiano, na intenção de que os alunos consigam descobrir as relações existentes entre o que estão aprendendo e o que já conhecem, estimulando-os à reflexão. Porém, às vezes me surpreendo com a capacidade que alguns revelam para fazer tais relações. Assim foi quando discutíamos o conteúdo de uma carta e perguntei-lhes que outros meios de comunicação conheciam. Eles falavam, enquanto eu registrava no quadro, quando um deles, que tem o apelido de Paiacan, disse: — «Lençol». Cheguei a pensar na possibilidade de fingir que não ouvira, para

não precisar dizer diante da turma que a resposta estava errada. Afinal, não conseguia ver lençol como meio de comunicação. Mas resolvi pedir que ele explicasse.

Paiacan poderia ter se calado, mas, mostrando estar seguro do que dissera, respondeu: — «Vê-se que a senhora não é da roça. Quando a senhora olha pra frente aqui, o que a senhora vê»? Respondi que via casas, prédios. Então ele prosseguiu: — «Mas, lá na roça não é assim não, quando tá na roça a gente vê a casa e é muito distante pra mulher chamar a gente pro almoço. Então quando o

almoço está pronto, a mulher coloca um lençol numa vara e finca no chão. Lá da roça nós vemos o lençol e sabemos que é hora da comida. Lençol não é meio de comunicação, professora?»

Ao dar essa resposta, Paiacan mostrou que se apropriou do conteúdo que a escola estava apresentando e o associou à sua vida. Ele trazia um saber local, existencial, cultural e o colocava em diálogo com o conteúdo escolar, que se pretende saber global.

Por vezes, a escola se fecha em suas explicações teóricas, tentando dar uma interpretação única e deixa de compartilhar a diversidade de conhecimentos trazida pelos alunos, restringindo e dificultando a visão dos acontecimentos do cotidiano escolar.

Após a explicação de meu aluno, com a mesma segurança que ele demonstrou, respondi que sim, que lençol é um meio de comunicação. E comecei a refletir sobre como a escola pode se constituir um instrumento perverso de negação de saberes ou de acolhimento dos mesmos, dependendo do olhar e das práticas pedagógicas utilizadas.

Essa reflexão me provocou alguns questionamentos: como abrir as portas da escola para a diversidade cultural presente em nossa sociedade? Como romper com a hierarquia de saberes, ideologicamente construída? Apontou ainda para a importância de se discutir com os alunos o sentido político da desqualificação de seus saberes.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 9 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

AFINAL onde está a escola?

Ana Paula de Abreu
Costa de Moura
Universidade Federal
Fluminense

Projecto internacional vai pesquisar remédios antivariola

Dois milhões de computadores pessoais poderão vir a ser utilizados num projecto de pesquisa internacional para descobrir tratamentos contra a variola, anunciou recentemente a Universidade de Oxford, na Grã-Bretanha, organizadora desta

iniciativa. O projecto deverá permitir comparar uma base de dados de milhões de moléculas potenciais e várias proteínas principais do vírus da variola, com o objectivo de seleccionar possíveis medicamentos.

Algumas instituições académicas e

empresas como a IBM, a United Devices, Accelrys e Evotech, já asseguraram que irão colaborar com o projecto. Os resultados serão transmitidos ao ministério de defesa americano, que teme que o vírus possa ser utilizado como uma arma bacterioló-

gica. A vacinação é hoje o único meio para combater esta doença, mas apresenta problemas de tempo de reacção entre a administração e o aparecimento dos efeitos protectores.

solta

Fonte: AFP



Com o objetivo de realizar a crítica ideológica da cultura de massa Roland Barthes constrói uma semiologia do mito e nos diz que: «a nossa sociedade é o campo privilegiado das significações míticas» (Barthes, 2001, p.158) (1). A partir dessa posição, faz a releitura de textos e imagens (que para o semiólogo tem o mesmo valor, posto que ambos são signos) da cultura contemporânea como sendo um tipo particular de mensagem sempre carregada de uma ideologia oculta. Por isso, afirma que «o mito é um sistema particular, visto que ele se constrói a partir de uma cadeia semiológica que existe já antes dele: é um sistema semiológico segundo». (Barthes, 2001, p.136). Para ele, portanto, o cinema, a publicidade, as revistas, as artes, a cidade seriam veículos deste «sistema semiológico segundo» que irá «piratear» os signos de outras linguagens para impor significados novos sempre carregados de ideologia. Assim, a capa da Paris-Match, revista de variedades francesa muito popular nos anos 50, com a foto de um negro trajando o uniforme do exército francês, batendo continência para a bandeira francesa e sorrindo, representa o próprio mito do imperialismo. Como fica o consumidor do mito? O que o faz “engolir” passivamente esta linguagem parasitária? Barthes assim se expressa sobre essas questões:

«Na verdade, aquilo que permite ao leitor consumir o mito inocentemente é o fato de ele não ver no mito um sistema semiológico, mas sim um sistema indutivo: onde existe apenas uma equivalência, ele vê uma espécie de processo causal: o significante e o significado mantêm, para ele, relações naturais. Pode exprimir-se esta confusão de um outro modo: todo o sistema semiológico é um sistema de valores; ora, o consumidor do mito considera a significação como um sistema de fatos: o mito é lido como um sistema fatural, quando é apenas um sistema semiológico». (Barthes, 2001, p.152)

A partir daqui início o diálogo anunciado. Se o consumidor do mito é tratado por Barthes como receptor de significados e leitor cego já que as esferas criadoras de sentido do nosso tempo, para este autor, são os produtores dos mitos, entendemos que a idéia central desse sistema semiológico pressupõe que o consumidor do mito não tem qualquer possibilidade de autoria ou de reinterpretação, pois afinal, nem percebe o mito como linguagem, aceita-o como fato. Aos consumidores do mito restaria apenas fazer seu papel passivamente e completar o ciclo da comunicação em nossa época.

Para Certeau (2), no entanto, na sociedade da cultura de massa que impõe seus produtos, os praticantes

Início este artigo fazendo o convite para colocarmos em diálogo dois grandes autores (Barthes e Certeau), buscando compreender as possibilidades de posições diferentes sobre o mito da violência. Terminando-o mostrando modos como adolescentes em situação de risco lidam com essa questão, em seu cotidiano tão duro de internos em uma instituição.



Mito, violência e beleza

Aprendendo com as artes de
adolescentes em situação de risco

do cotidiano produzem “usos” ou “maneiras de fazer” diferentes do simples consumo. Certeau afirma, então, que essas «táticas constituem as mil práticas pelas quais usuários se re-apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural» (Certeau, 1994, p.41).

Mas em que possíveis “usos” das mitologias pensaria Certeau? Ou ainda, de que forma seus “usos” poderiam alterar o significado das mensagens?

Proponho que vejamos essas questões a partir do mito da violência no Brasil de hoje. A artista plás-

tica Rosana Palazyan (3) realizou uma exposição (4) no Rio de Janeiro, onde pretendeu representar e refletir a violência. Em uma de suas instalações, a artista reuniu um grupo de estranhos objetos: são amuletos feitos por meninos internos em instituições para menores infratores.

A artista descreve estes objetos como sendo feitos a partir de pedaços de caneta esferográfica. A este tubo é encaixado uma ponta feita com pedaço do cabo de escova de dentes. Estes fragmentos de plástico colorido são meticulosamente polidos no chão áspero dos dormitó-

rios. As peças são coladas com sumo de casca de laranja. No interior destes “relicários” os meninos colocam pedaços de papel onde escrevem o nome de suas mães e namoradas. Depois de prontas, estas peças ganham brilho com pó de azulejo e são ofertadas às mulheres queridas para que usem junto ao corpo como lembrança de seus autores.

Rosana Palazyan relata que a direção da instituição na qual estes meninos são internos proibiu a confecção desses objetos alegando que eles têm a forma de balas de fuzil.

O momento de extrema insegurança social e miséria em que se vive, nas grandes cidades brasileiras, com a população e o crime organizado armado “até os dentes” e com a proximidade de crianças e jovens das armas de fogo, pode explicar, talvez, porque a proibição foi decretada: a forma “bala de fuzil” carrega o mito da violência, naquelas formas coloridas e transparentes. Estes amuletos, mesmo sendo lindos e lúdicos, são também afiados e astuciosos.

Essas “balas de fuzil” feitas pelos adolescentes internos representam força e proteção, não há dúvidas. Mas que outros “usos”, no sentido que Certeau dá ao termo, estariam fazendo estes jovens do mito da violência? Pensemos no trabalho que deve dar moldar estas formas tão precisas sem as ferramentas adequadas. Pensemos nos riscos clandestinos que estes escultores correram ao confeccioná-las. Pensemos em como estes objetos se tornaram uma espécie de “moda” naquela instituição, fazendo do desrespeito ao poder um gesto coletivo, social. O mito da violência materializado sob a forma “bala de fuzil”, aqui, humaniza.

O mito é recriado por seus consumidores. Ao escreverem seus afetos femininos no interior das “balas de fuzil” estes adolescentes inscrevem novos “usos” ao mito, incluindo amor na violência, ou melhor, indo além desta, em um contexto no qual ela é dominante, indo até a criação artística por amor.

(1) BARTHES, Roland. Mitologias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

(2) CERTEAU, Michel de. A invenção do Cotidiano. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

(3) Rosana Palazyan é artista plástica e nasceu no Rio de Janeiro em 1963.

(4) A exposição chamou-se Rosana Palazyan, ficou exposta até outubro de 2002 nas salas C/D do Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro, teve curadoria de Paulo Herkenhoff, reuniu trabalhos realizados entre 1997 e 2002 que giravam em torno da violência urbana a partir de questões como religião, sexualidade e infância, traduzidas em forma de delicados objetos bordados e instalações, com algumas imagens reproduzidas nesse texto.



© isto é

Cheguei...

Ano após ano, no início de cada Outubro, havia um dia que eu detestava, quase tanto como desejava. Chegava à escola, apresentava-me e esperava pelo que vinha a seguir. Uma conversa entre o desconfiado e o frio com a colega que me recebia, como se eu tivesse culpa pelo atraso na colocação e, por fim, as recomendações do costume, para inglês ver, mais o velho encolher de ombros resignado acerca da turma que me cabia em sorte.

Nesse ano calhou-me uma turma de 2º ano. Os miúdos eram tagarelas mas simpáticos e o Domingos lá estava no meio deles. Não sabia ler. O veredicto, diversas vezes repetido nas fichas de avaliação que eu encontrara, era mais lacónico do que rigoroso. Retratava o seu soletrar titubeante face a um texto, mas estava longe de me preparar para o número de circo com que um dia o miúdo me brindou, desatando a decifrar, sabe Deus como e porquê, os pi, os du, os ta, os le e os mo espalhados pelos quadros silábicos que ainda existiam naquela sala. Na altura, confesso, tal exibição pareceu-me mais um defeito que um feito e, por isso, é que talvez os dias tenham continuado a passar, como sempre, desenganados. Numa manhã, não fazíamos mais do que ir até à lata

Como é que aqueles textos tão imbecis não me desacreditaram, como professora, aos olhos daquele rapaz ?

Como é que insisti tanto tempo naquele jogo absurdo das puas e dos popós ? Como é que para aquele miúdo o quotidiano foi adquirindo um outro sentido ? Ainda hoje não sei responder.

da tia e voltar até à mó, enquanto a avó comia pão de ló. Na outra, era o tio que levava a vela, a Ana que lavava o pote e o Tó que remava o bote. Entre engasganços mil, sobrava-nos em paciência o que nos faltava em perícia. Algumas palavras à força de tanto serem vistas e relidas iam adquirindo, agora, a fluência necessária. Se havia dias medonhos, também os havia bastante mais felizes. E se eu não desistia, o Domingos, pelos vistos, também não dava parte de fraco. Vá lá saber-se porquê.

Como é que aqueles textos tão imbecis não me desacreditaram, como professora, aos olhos daquele rapaz ? Como é que insisti tanto tempo naquele jogo absurdo das puas e dos popós? Como é que para aquele miúdo o quotidiano foi adquirindo um outro sentido? Ainda hoje não sei responder. Lembro-me apenas que fui procurando e encontrando outros textos impressos noutros livros. Alguns deles eram objecto de uma leitura conjunta. Outros já eram lidos só por ele e havia aqueles, ainda, que necessitavam de ser previamente resumidos e estrategicamente trabalhados para que o Domingos os pudesse ler com sucesso. Nem sempre se desvendava sozinho, mas isso pouco importava. A leitura final do texto era ele que a fazia. Levantava o braço e esperava que eu me aproximasse para me comunicar que estava pronto para ler. Um dia, foi assim que tudo começou. Havia, no texto, um coelho que saía da sua lura. Como o vi hesitante, confrontei-o com o meu então habitual, ao qual se seguiu uma breve pausa, seguido de um já sei, já sei tão aliviado quanto ansioso.

- Já sei! Já sei! ... O coelho saiu da sua baroca.

A frase saiu-lhe de sopetão, provavelmente à velocidade de um coelho a sair de uma baroca. Não o corrigi. Deixei-o continuar. É que há momentos na vida em que uma professora tem que saber discernir quando uma baroca é mais familiar para um coelho de Paredes do que para si própria e, forçosamente, mais fluente do que aquela toca de coelho que o texto desconhecia poder ser o sinónimo vulgar de uma baroca triunfante.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.pt

Universidade do Porto

O desemprego faz bem à saúde física, assegura economista americano

Contrariamente ao que se pensa, a saúde dos americanos melhora em períodos de recessão e piora quando a economia vai de vento em popa, assegura o economista americano Christopher Ruhm, professor da Universidade da Carolina do Norte em Greensboro. Ruhm acaba de publicar um estudo intitulado "Boa saúde em tempos de crise" ("Healthy living in hard times"), no qual estima que "os comportamentos em tempos de economia debilitada levam a uma melhoria da saúde".

Para chegar a esta conclusão, ele cruzou estatísticas de desemprego de

45 Estados americanos com cerca de 50 mil dados sobre a saúde reunidos anualmente nos Estados Unidos desde 1987 pelo centro federal de controlo de doenças. "Em investigações anteriores, descobrimos que as pessoas estavam mais saudáveis em épocas difíceis do que nos tempos bons. O objectivo era tentar explicar porque razão isto acontecia", explicou.

Ruhm assegura que a taxa de mortalidade, a quantidade e a gravidade das doenças, a propensão para a obesidade, o consumo de álcool e de cigarros diminuem em proporções notáveis quando a eco-

nomia se deteriora. Quando os tempos são difíceis as pessoas "tornam-se menos propensas à obesidade, fazem mais actividades físicas e fumam menos".

No período de 1972-1991, Ruhm constatou que, num determinado Estado, o aumento do desemprego em um ponto percentual correspondia a uma redução da taxa de mortalidade em 0,5%. "Muitas pessoas acham estes resultados surpreendentes num primeiro momento, porque tendem a pensar que quando os tempos são maus, tudo o resto é mau", acrescentou.

Porém, Ruhm considera que esta teoria poderá ter os seus reveses: "Embora a saúde física melhore durante as crises, a saúde mental pode deteriorar-se", afirma, confirmando um aumento das estatísticas de suicídio e de doenças mentais não-psicóticas. Este estudo, publicado no final de Janeiro, está disponível no sítio da Internet da Universidade da Carolina do Norte: www.uncg.edu/eco/cjruhm/papers/brfhlth3.pdf.

A «abordagem por competências»

revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (II)

... E são estas pressões da economia sobre a educação que me parecem centrais na análise desta súbita emergência da «abordagem por competências» nos discursos políticos oficiais. Apesar de um dos autores de referência no campo educativo (P. Perrenoud, 2001) considerar que essas pressões constituem um dos argumentos recorrentes de muitos dos que se têm vindo a opor à emergência desta problemática tanto na esfera da educação como na do trabalho, considerando as primeiras como um “espectro” (parafra-seando Marx?) e os segundos como instrumentos de uma estratégia simplificadora das realidades que visariam a manutenção de práticas (pedagógicas ou outras) estabelecidas.

Com efeito, a probabilidade de uma «revolução» de tipo neoliberal emergir um pouco por todo o mundo é bastante elevada e não nos pode deixar indiferentes (apesar de algumas vozes terem vindo recentemente declarar que o neoliberalismo falhou nos seus propósitos e estaria, portanto, ultrapassado!). No campo da educação (mas também no do trabalho), as políticas que, a partir de meados da década de 80, têm vindo a ser impostas um pouco por todo o lado (EUA, Oceânia, Europa e América Latina), possuem características comuns: a desresponsabilização do Estado no campo das políticas sociais, a abertura aos interesses privados de sectores tradicionalmente públicos e a responsabilização individual pelo êxito ou inêxito das suas vidas. No caso europeu basta analisar o conjunto de publicações que a Comissão Europeia produziu na década de 90 para ficarmos com uma ideia clara sobre a referida relação entre economia e educação. No «livro branco» sobre educação e formação – Ensinar e Aprender, Rumo à Sociedade Cognitiva, 1995 – podemos encontrar os elementos que comprovam essa relação de dominação dos factores económicos face à educação, de-

No campo da educação (mas também no do trabalho), as políticas que, a partir de meados da década de 80, têm vindo a ser impostas um pouco por todo o lado (...), possuem características comuns: a desresponsabilização do Estado no campo das políticas sociais, a abertura aos interesses privados de sectores tradicionalmente públicos e a responsabilização individual pelo êxito ou inêxito das suas vidas.



© isto é

No «livro branco» [da Comissão Europeia] sobre educação e formação (...) podemos encontrar os elementos que comprovam [a] relação de dominação dos factores económicos face à educação, determinando-a do ponto de vista político. (...) à educação passa a estar atribuída a função de promover a competitividade, a produtividade, o emprego e a coesão social, considerados como dimensões estruturantes da acção de todos os Estados membros.

terminando-a do ponto de vista político. É assim que à educação passa a estar atribuída a função de promover a competitividade, a produtividade, o emprego e a coesão social, considerados como dimensões estruturantes da acção de todos os Estados membros.

A problemática das competências na escola (ou a partir da escola, como refere Perrenoud) parece surgir como corolário desta estratégia de matriz neoliberal, sendo introduzida em Portugal no âmbito do denominado «movimento de reorganização curricular do Ensino Básico» a partir de uma “recomendação” da Comissão Europeia datada de 2000.

Na impossibilidade de analisar em profundidade neste espaço as obras de P. Perrenoud dedicadas à problemática em questão, autor que constitui a referência legitimadora da referida «reorganização curricular» em curso entre nós (e não só), penso ser importante referir aquilo que considero como central nessas obras. Para além do carácter ideológico da argumentação, o que emerge nelas com grande evidência é o carácter instrumental da abordagem por competências, colocada ao serviço de uma reforma educativa (curricular) de matriz dita construtivista e radicada essencialmente nos contributos da Educação Nova (questões explicitadas por Perrenoud).

Esta relação contraditória entre a perspectiva assumidamente construtivista, o actual movimento de reforma (implícito) e a abordagem por competências (cuja génese a inscreve numa outra matriz teórica e ideológica), parece-me constituir o elemento essencial de análise a produzir. Em próximos artigos começarei por identificar a génese da problemática, cotejando-a com os significados da adopção de uma lógica de reforma para a enquadrar e, por último, evidenciar o papel das escolas num processo para o qual têm vindo a ser compulsivamente arrastadas.

verso e reverso



LUGARES da educação

Manuel António Silva
masilva@iep.uminho.pt
Instituto de Educação
e Psicologia da Universidade do Minho

Medicamento à base de óleo de peixe combate as sequelas do infarte

Ingerir ácidos gordos poliinsaturados específicos, como os Ómega 3, à base de óleo de peixe, reduz significativamente o risco de morte nos pacientes que já sofreram de infarte do miocárdio, comprova um estudo do Instituto Mario Negri, situado próximo de Milão, Itália, no âmbito

do qual foram realizadas experiências em mais de 11 mil pacientes durante três anos e meio.

O Ómega 3 reduziu em 30% o número de mortes por doenças cardiovasculares nos pacientes que sofreram infarte nos três meses anteriores por comparação com o grupo a

quem não foi administrado a medicação. Segundo o professor Fabio Turazza, coordenador desta investigação, os efeitos benéficos do medicamento começam a surtir efeito a partir do terceiro mês de seu uso.

Um medicamento à base de Ómega 3 já recebeu autorização para ser

comercializado no mercado europeu e já pode ser encontrado nas farmácias da Grã-Bretanha, Alemanha, Irlanda, Grécia, Áustria, Bélgica, Holanda, Noruega e Luxemburgo.

Fonte: AFP

solta

Avaliar – e bem – é preciso!...

A nossa cultura tem sido avessa à avaliação. Falamos da avaliação enquanto recolha e análise sistemática de dados acerca de processos e desempenhos para a realização de objectivos, de modo a permitir a tomada de decisões para melhorar aqueles processos e para atingir os objectivos.



© isto é

Diz o senso comum que os portugueses são muito opinativos. Emitem opiniões acerca de tudo. «Eu penso, eu julgo, parece-me, a meu ver», etc, são frequentes inícios de conversas. Este texto não escapa a essa tendência. É uma opinião. Temos muito em conta a nossa experiência de vida e, em função disso, julgamos e avaliamos as situações e as pessoas. E há também a intuição que ajuda muito nestas coisas. Naturalmente que, cada um, julga à sua maneira. Mas, nesse julgamento, parece predominar a tendência para vislumbrar a qualidade e o mérito das «coisas», a olho. E esta atitude estende-se e prevalece em contextos e processos formais. Os projectos são orientados para objectivos muito concretos ou muito vagos, depois logo se vê, em retrospectiva, como correu e quais foram os produtos para depois dizer que correu mal ou correu bem, que foi interessante, que foi «giro». Mesmo em projectos em que é esperado que a avaliação constitua um elemento central, ela não passa, muitas vezes, de um aditamento a ter em conta *a posteriori* ou que é, mesmo, dispensável.

Tudo isto para dizer que a nossa cultura tem sido avessa à avaliação. Falamos, claro, da avaliação enquanto recolha e análise sistemática de dados acerca de processos e de-

Temos em relação à avaliação uma atitude relutante e negativa. Vemo-la enquanto processo punitivo que passa pela exposição das nossas fragilidades e pela eventualidade de decisões penalizadoras. É uma atitude com raízes na moral judaica-cristã, reforçada por uma concepção de avaliação salazarista.

sempenhos para a realização de objectivos, de modo a permitir a tomada de decisões para melhorar aqueles processos e para atingir os objectivos. Temos em relação à avaliação uma atitude relutante e negativa. Vemo-la enquanto processos punitivos que passam pela exposição das nossas fragilidades e pela eventualidade de decisões penalizadoras. É uma atitude com raízes na moral judaica-cristã, reforçada por uma concepção de avaliação salazarista. As iniciativas e os debates, desenvolvidos durante a última década, para consolidar nas instituições uma cultura de avaliação, têm tido pouco impacto. As políticas e as estratégias para o fazer são, frequentemente, submergidas ou contornadas por aquelas resistências históricas, ideológicas e culturais em que se incluem aspectos pessoais, corporativos, sindicais, etc. Criam-se expectativas, mobilizam-se recursos e pessoas para lançar projectos que depois são interrompidos sem deles, por via da avaliação, se terem retirado conclusões

que fundamentem decisões (inclusive para interromper o processo) ou sustentem novas iniciativas - projectos e percursos. A fragilidade ou ausência de uma cultura de avaliação, nas diversas estruturas da sociedade portuguesa, cria um clima de descontinuidades com impacto em diversos níveis. Para além de impedir a consolidação de políticas e de processos, dificulta a afirmação e o reconhecimento técnico e científico de domínios de intervenção socialmente úteis.

Quando a avaliação – sistemática, participada e continuada – não é um elemento claramente consignado na preparação e desenvolvimento de um projecto, tendem a dispersarem-se os seus objectivos e a desenvolverem-se interesses e prioridades deslocadas do próprio projecto. E o vazio da avaliação permite todos os discursos e justificações; o terreno fica livre para interesses pessoais e corporativos que dificilmente podem ser colocados em questão se a avaliação não ocupar o lugar que deve ter na condução dos processos.

Há indicadores que levam a crer que a avaliação institucional externa das instituições do ensino superior ocorre, ainda, bastante à margem das pessoas. Passa pelo preenchimento pontual de uns formulários e alguns encontros. É, assim, entendida enquanto um processo burocrático pontual. Tem um período de realização e uma data de entrega dos dados recolhidos. Não parece, ainda, afirmar-se enquanto processo participado e continuado. É, provavelmente, um estágio necessário. A assunção, a nível interno, de atitudes, processos e dispositivos contínuos de acompanhamento e monitorização, parece ser a condição e a etapa seguinte indispensável.

A avaliação, com todos os processos que inclui – acompanhamento, monitorização, etc – é condição indispensável para orientar a realização de um projecto num percurso para a qualidade. Permite melhorá-lo e ajustá-lo em função do seu desenvolvimento e manter coesos os seus elementos e intervenientes em função dos objectivos que procura realizar. Uma condição essencial implícita à realização de um projecto: ele é feito de diversos elementos e intervenientes em que se incluem pessoas e essas, naquela circunstância, estão ao serviço do projecto. E a qualidade de cada um promove-se com a qualidade dos projectos em que participa.

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso

carloscar@netcabo.pt

Escola Superior
de Educação de Lisboa

solta

Investigadores americanos garantem que há neve em Marte

Os canais e fendas visíveis no planeta Marte não foram causados pela fuga de água subterrânea mas pelo derretimento de placas de neve na superfície do planeta, revelaram recentemente investigadores americanos. "Ao que parece há vestígios de uma vasta camada de neve cobrindo as latitudes médias de Mar-

te", afirmou Philip Christensen, professor de geologia planetária da Universidade do Arizona.

Em Junho de 2000, a sonda Mars Global Surveyor tirou fotos excepcionais de canais na superfície do planeta vermelho. Na ocasião, os cientistas atribuíram o fenómeno ao afloramento de correntes subterrâ-

neas de água. Combinando as imagens das sondas Mars Global Surveyor e Mars Odyssey, Christensen desenvolveu a teoria de que certos depósitos geológicos de lenta evaporação observados nas latitudes médias da superfície de Marte são na realidade placas de neve cobertas por uma fina camada de pó, afir-

mou o pesquisador. "A neve cobria a paisagem. À medida que o clima foi aquecendo, a neve terá submergido e a água jorrou através da neve, formando os canais", acrescentou.

Fonte: AFP

Bilingue

Subitamente, numa selecção de poemas europeus para ler no "Metro" de Londres (uma das maiores bibliotecas itinerantes do Mundo), selecção essa editada para assinalar o 30º aniversário da entrada do Reino Unido para a Europa Comunitária, surge Sophia de Mello Breyner. Oito versos traduzidos por Ruth Fainlight

No Poema

Transferir o quadro o muro a brisa
A flor o copo o brilho da madeira
E a fria e virgem limpidez da água
Para o mundo do poema limpo e rigoroso

Preservar de decadência morte e ruína
O instante real de aparição e de surpresa
Guardar num mundo claro
O gesto claro da mão tocando a mesa

In the Poem

*To bring the picture the wall the wind
The flower the glass the shine on wood
And the cold chaste clearness of water
To the clean severe world of the poem*

*To save from death decay and ruin
The actual moment of vision and surprise
And keep in the real world
The real gesture of a hand touching the table*

Sophia de Mello Breyner

Luís Represas
Jorge Palma
António Rosado
Coro Lopes Graça
Brigada Victor Jara
Escola de Mulheres
Companhia Bengala
Os Corvos
José Cid
Paulo Bragança
Mico da Câmara Pereira
Sara Tavares
Kátia Guerreiro
Letícia Vasconcelos
As Tucanas
Guto Pires
Maria Azenha

concerto pela
dignidade

contra o tráfico
contra a escravatura sexual
contra as causas da prostituição

Lisboa · Coliseu dos Recreios · 8 Março 2003 · 21h

Bilhetes Coliseu dos Recreios, Lojas Fnac Lisboa e Porto, Agências ABEP e Alvalade
Reservas Ticket Line 21 003 63 00
Contas de Solidariedade Sotto Mayor NIB 003300004523386100905
CGD NIB 003506970062064693062

Estação Litoral da Aguda

Chegar à praia da Aguda numa manhã de Inverno pode ser uma experiência inesquecível. A pequena vila, desenhada por ruas estreitas, pontuada por casas do final do século XIX e princípios de XX, encanta pelo ambiente bucólico e pela tranquilidade que só julgávamos possível encontrar numa aldeia perdida no interior do país. E o Porto ali tão perto...

A Aguda é uma localidade do litoral de Vila Nova de Gaia conhecida pela sua pesca artesanal baseada em métodos tradicionais transmitidos de geração em geração. Por volta de 1870, pescadores da Afurada e de Espinho instalaram-se neste local para construir os primeiros abrigos em madeira e para pescar sobretudo caranguejo, conhecido como "pilado", que vendiam aos agricultores locais como adubo.

O caranguejo foi sendo substituído pelos adubos químicos, mas a pesca continuou e evoluiu com o aparecimento de novas artes. De há três décadas para cá, porém, a pesca artesanal encontra-se em declínio: dos sessenta barcos que aqui pescavam restam apenas dez. É hoje um dos últimos núcleos piscatórios do seu género em Portugal.

mais importantes para a pesca artesanal através de um percurso que principia na zona entre marés, mergulha até aos 25 metros de profundidade e regressa a terra entrando num pequeno ribeiro de água doce que atravessa as dunas.

A maior parte da decoração interior, nomeadamente as paredes rochosas volumosas, foi construída artificialmente com cimento e areia pigmentados sobre tela de poliéster, apresentando uma simulação bastante realista de cada habitat. Como curiosidade, refira-se que o peso destas estruturas corresponde apenas a um



Naquela manhã em que estivemos lá, porém, estava instalado o rebuliço. Um barco de pesca afundava-se ao largo da costa, perante o olhar impotente dos homens e mulheres que, desde a marginal, assistiam à tentativa de salvamento. À medida que os gritos de dor ecoavam pelas ruas estreitas do bairro dos pescadores, mais pessoas acorriam para ver o que se passava. O tempo decorria sem que houvesse sinais de a história vir ou não a ter um final feliz. Teve. Nessa altura, o choro de alívio brotou das mulheres com a mesma intensidade com que, momentos antes, carpia de dor pela sorte dos dois naufragos. Do barco, já não se via senão a proa.

Para preservar a memória destas e de outras histórias ergue-se frente ao mar desta pequena vila a Estação Litoral da Aguda (ELA), porventura um dos mais interessantes e menos conhecidos centros de investigação e educação ambiental do concelho de Gaia. Através dele pretende-se sensibilizar o público para os problemas do litoral, proporcionar às instituições de ensino um contacto directo com o mar e investigar os processos ecológicos do litoral, apoiando ao mesmo tempo a pesca local.

A face mais visível deste equipamento cultural e científico é o Aquário, composto por quinze tanques, habitado por mais de mil animais de cerca de sessenta espécies representativas da fauna e da flora aquáticas locais, capturados com a colaboração dos pescadores locais. Esta exposição, onde cada aquário representa uma pequena secção transversal da costa, dá a conhecer os peixes e invertebrados marinhos

décimo de uma estrutura natural.

Destaque também para o Museu das Pescas, no qual se dá relevo aos apetrechos e às artes tradicionais da pesca artesanal e às memórias da faina e do quotidiano do povo da Aguda. As peças exibidas ganham um significado próprio quando comparadas com equipamentos e utensílios da pesca artesanal de outros países e de várias épocas, reunidos na Europa, África, América, Ásia e Austrália pelo director da ELA, Mike Weber. Da mostra constam peças únicas e valiosas como anzóis feitos de madeira, carapaça de tartaruga, madrepérola, osso de baleia e até de osso humano, aço e ouro, passando por armadilhas e redes fabricadas artesanalmente, entre outros objectos de interesse.



um laboratório com vista para o mar

Centro de investigação e educação ambiental

A ideia de criar um equipamento com estas características partiu do investigador alemão Mike Weber, professor do Instituto de Ciência Biomédicas Abel Salazar (ICBAS) da Universidade do Porto. Chegado a Portugal em Outubro de 1979 com uma bolsa de estudo em biologia marinha, Weber descobriu a praia da Aguda cinco anos depois e apaixonou-se pelo local. Entre o investigador e os pescadores foram-se criando laços fortes de amizade. "Fui centenas de vezes com eles ao mar e dessas incursões resultou o meu primeiro livro de fotografia", conta num português com algum sotaque.

porto de abrigo que, apesar de todos os esforços, nunca passou do quebra-mar que hoje existe.

Os primeiros trabalhos para a construção da ELA tiveram início em 1993, mas sucessivos atrasos foram adiando a sua conclusão. A falência da empresa de construção foi um dos principais reveses. "Houve alturas em que andei aqui sozinho a fazer de tudo um pouco, desde a ins-



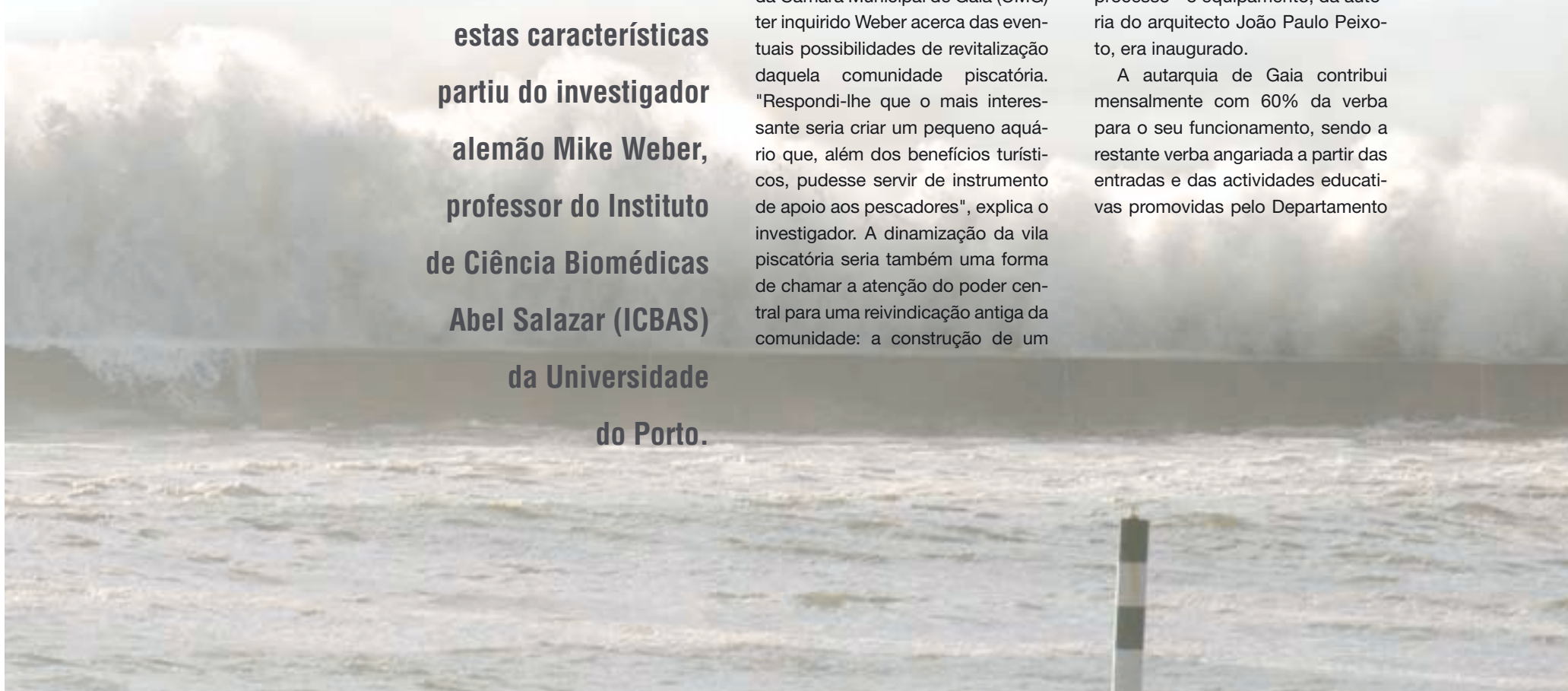
Fotos: © isto é

A ideia de criar um equipamento com estas características partiu do investigador alemão Mike Weber, professor do Instituto de Ciência Biomédicas Abel Salazar (ICBAS) da Universidade do Porto.

O início do projecto teve lugar no final da década de 80, após o responsável pelo pelouro do urbanismo da Câmara Municipal de Gaia (CMG) ter inquirido Weber acerca das eventuais possibilidades de revitalização daquela comunidade piscatória. "Respondi-lhe que o mais interessante seria criar um pequeno aquário que, além dos benefícios turísticos, pudesse servir de instrumento de apoio aos pescadores", explica o investigador. A dinamização da vila piscatória seria também uma forma de chamar a atenção do poder central para uma reivindicação antiga da comunidade: a construção de um

talação eléctrica, à carpintaria e serralaria", diz Weber. Por fim, em 1999, - onze anos após o início do processo - o equipamento, da autoria do arquitecto João Paulo Peixoto, era inaugurado.

A autarquia de Gaia contribui mensalmente com 60% da verba para o seu funcionamento, sendo a restante verba angariada a partir das entradas e das actividades educativas promovidas pelo Departamento

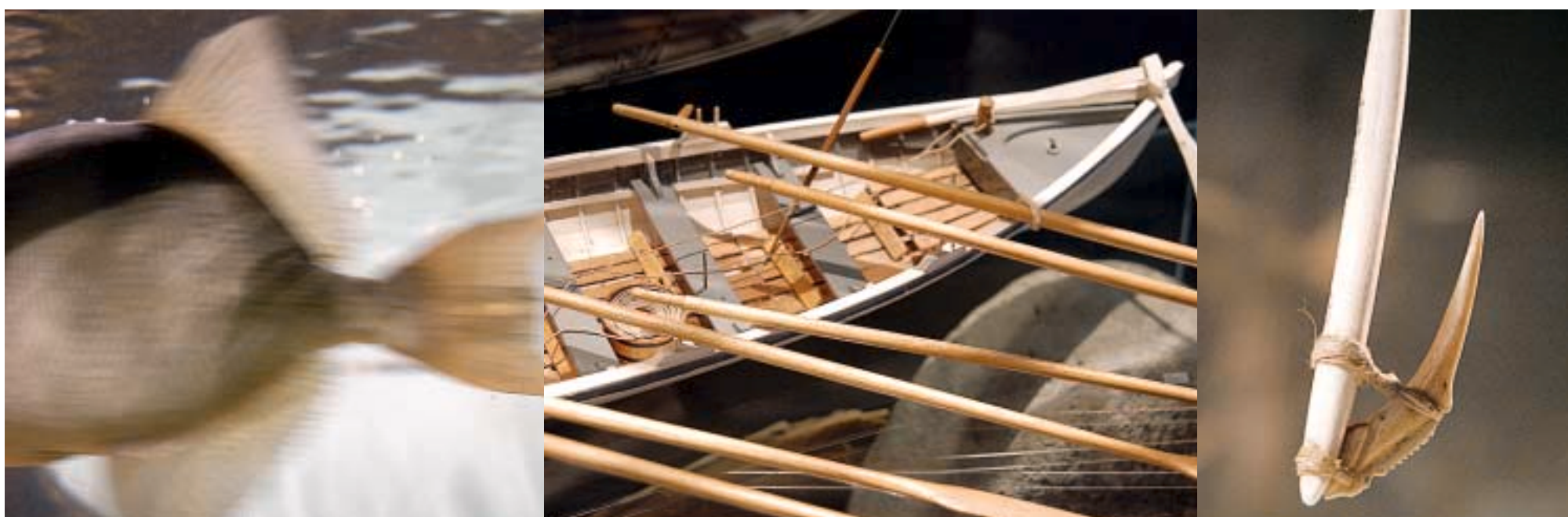


de Educação e Investigação da ELA. Apesar de ter havido tentativas no sentido de solicitar o apoio dos ministérios do Ambiente e da Educação, elas revelaram-se infrutíferas.

Para além da CMG, o principal parceiro institucional da ELA é o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. A parceria com este departamento da Universidade do Porto e com outros centros de investigação é, aliás, uma das principais vocações do Departamento de Educa-

tas características, a ELA dispõe de um programa educativo vocacionado para as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, através do qual é possível conhecer ao vivo o ecossistema da zona. Naquele dia, por exemplo, acompanhamos a visita de uma turma do 11º ano da Escola Secundária de Gondomar, organizada pelo clube de matemática daquela escola. Divididos em dois grupos, os alunos partiram à descoberta de cracas, lapas, mexilhões, anémonas, algas e outros pequenos animais marinhos que, apesar de já fazerem parte do seu quotidiano, guardam sempre alguns segredos.

Por volta de 1870, pescadores da Afurada e de Espinho instalaram-se neste local para construir os primeiros abrigos em madeira e para pescar sobretudo caranguejo, conhecido como "pilado", que vendiam aos agricultores locais como adubo.



ção e Investigação, dinamizado no âmbito de um protocolo estabelecido entre a autarquia e esta instituição de ensino.

Em colaboração com o Abel Salazar e com instituições como o Centro Interdisciplinar de Investigação do Mar, o Instituto de Hidráulica da Faculdade de Engenharia da UP e a Fundação de Ciência e Tecnologia têm vindo a ser realizados projectos de investigação científica que resultaram, nomeadamente, na concepção e construção de um sistema piloto de recifes artificiais ou no repovoamento da zona rochosa da praia da Aguda.

Como não podia deixar de ser próprio de um equipamento com es-

A visita, que se prolonga por cerca de três horas, começa pela zona rochosa da praia posta a descoberto pela maré baixa. Os investigadores dividem-na em três "zonas intertidais", que albergam diferentes espécies de acordo com a sua especificidade e adaptabilidade ao meio. "Não significa que cada estrato seja exclusivo de determinadas espécies, mas elas aparecem em maior número porque estão melhor adaptadas às condições daquele meio específico", explica a monitora - ela própria uma ex-aluna do ICBAS - perante uma plateia curiosa.

Concluída a primeira fase da visita, e antes de avançarem até à zona do parque de dunas para saber de que maneira se processa a fixação das areias e qual a sua importância para o ecossistema, tempo ainda para os alunos ouvirem uma breve história sobre a pesca local e as artes que lhe estão associadas.

Para os mais novos, entre os 3 e os 12 anos, há uma sessão especial

de contos sobre o mar, complementada com uma visita livre ao Aquário e ao Museu das Pescas, para a qual é necessário efectuar uma reserva com duas semanas de antecedência. A regra é aplicada a todas as escolas que desejem realizar visitas de grupo.

A Estação Litoral da Aguda está aberta durante todo o ano das 10,00 às 18,00 horas - "nunca fechamos, nem no dia de Natal nem de Ano Novo", como assegura o próprio director - e há um sítio na internet (www.fundacao-ela.pt) onde se pode aceder a mais informação.

De braço esticado, polegar para cima, os alunos olham para o modelo nu.

“Estão a tirar as medidas”, explica o professor José Grade.

Às vezes o polegar cede lugar à ‘janela’ – um quadrado de cartolina em formato de caixilho e uma transparência no lugar do vidro.

É aí que estão traçadas as linhas que indicam as diagonais, a vertical e a horizontal.

Através da ‘janela’ os alunos vêem o enquadramento do modelo numa escala reduzida. É assim: duas vezes por semana, em horário pós-laboral, o curso livre de desenho acontece, na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FAUP).

Esboços de arquitectos



Em diáspora pela sala, o professor vistoria as folhas A3 de papel ‘cavalinho’. Pára numa delas para fazer umas correcções. Pelos traços no papel percebe que a aluna não está a usar a ‘janela’. Apon-tando para o instrumento a aluna queixa-se: “Não consigo perceber como se utiliza isto”. José Grade pega na ‘janela’ ligeiramente aborrecido. “Isto é para olhar e tirar conclusões!” A observação crítica continua. Segue-se uma nova paragem. E outra advertência: “O seu desenho ainda está fraquinho”. Maria sorri meia encabulada. “Mas está melhor do que no primeiro dia”, conforta o professor.

Quando José Grade se afasta Maria suspira. “O facto de se dizer que está tudo bem nem sempre é positivo.” A vontade de querer evoluir fá-la desejar as críticas de bom grado. A advogada sonha em dar “uma volta de 360°” à sua vida. Facto que suscita o pedido de anonimato. Aos 33 anos, quer trocar a advocacia pela arquitectura. Frequenta o curso como se se tratasse de uma formação pré-universitária. Uma maneira de “apanhar” as técnicas que os da área das artes – seus futuros concorrentes ao ensino superior – já possuem. E de diminuir a sua desvantagem. “Eu nem se-

quer conhecia os materiais”, desabafa.

“O arquitecto tem um misto de cientista, de artista e de louco.” É nesta áurea que José Grade, professor jubilado da Faculdade de Arquitectura, encontra a justificação para o crescente interesse pelo ‘metier’. Na região do Porto existem três cursos de Arquitectura. A Universidade Lusíada alberga no total dos cinco anos 1216 alunos, na FAUP o número é ligeiramente inferior: 1066. Existe ainda a Escola Superior Artística do Porto com aproximadamente 400. Reflexo desse aumento o crescente desemprego entre os arquitectos. No que toca às saídas profissionais José Grade comenta: “Quem gosta de arquitectura não vai dar aulas para o ensino secundário e o número de lugares no ensino superior é muito limitado.”

Ao curso livre de desenho chegam muitos aspirantes ao ingresso naquela faculdade. Afonso, Rosa e Marta são alguns deles. Em comum têm “o gosto pela arte”, “a paixão pela arquitectura” e os 17 anos de idade. Vieram à procura do que lamentam não aprender na Oficina de Artes nas escolas secundárias que frequentam. Sabem que são privilegiados em relação aos seus colegas de

turma. Partilham todos as mesmas aspirações, mas eles têm uma “oportunidade única”. A de ter “a percepção dos materiais”, a de “aprender a ver e a olhar”, a de ter um “bom começo”.

Num misto de boa disposição e concentração aspirantes à área de arquitectura partilham a aula com quem vê o curso numa perspectiva mais lúdica. Maria Corte-Real é reformada bancária. Sempre gostou de desenhar, mas na altura de decidir a profissão não enveredou pelas Artes. “Era muito cábula! E na altura havia as matemáticas... agora é só desenhar”, sorri. O seu desenho está quase concluído.

No canto oposto da sala Luísa Brandão, também professora, explica a uma aluna que “a diferença entre desenhar a lápis e caneta é que com o lápis se pode dar mais intensidade.” Dão-se os últimos retoques, os professores avisam que o tempo de finalização está a esgotar-se. Os mais novos pedem mais tempo. Mas os professores não consentem. E já estudam com o modelo uma outra posição para um novo desenho. Os alunos guardam o lápis. Voltam a folha do bloco de argolas para trás. E eis que têm novamente a folha em branco.

olhares de fora



Recentemente, vieram a público iniciativas de índole diversa e aparentemente desgarradas umas das outras, mas unidas, pelo menos, pelo propósito comum de defender a integridade da língua portuguesa. Para mim, são boas notícias e espero que sejam muitos os leitores que tenham a mesma opinião.

OFNI'S

José Manuel
Catarino Soares
jocalsoares@clix.pt
Instituto Politécnico
de Setúbal

Boas Notícias

Autarcas e cantores

O presidente da Câmara de Albufeira decidiu submeter aos deputados municipais deste concelho a aprovação de uma directiva no sentido de aplicar coimas (de montante ainda não fixado) a quem prescinda de utilizar a Língua Portuguesa (na sua modalidade escrita) no espaço público, incluindo a sinalética urbana — painéis, anúncios, e quejandos. O referido autarca deu-se conta de que qualquer pessoa com algum sentido crítico que visite o seu concelho teria a sensação de ter chegado a um território de outro país.

É que lá já ninguém escreve “vende-se” (mas “for sale”), “botequim” (mas “bar”), “quartos” (mas “rooms”) e assim por diante. O autarca principal de Albufeira é tolerante: entende que todos são livres de exhibir o seu Inglês (ou Quasinglês), desde que o façam também, em primeiro lugar, em Português. Estando nós em Portugal, nada se afigura mais razoável. A iniciativa talvez tenha sido inspirada pelo exemplo do seu homólogo do Rio de Janeiro, que fez coisa semelhante na sua “prefeitura”, há pouco tempo. Mas isso não lhe retira qualquer mérito, antes lhe acrescenta, porque os bons exemplos devem ser imitados sem qualquer reboço, venham eles de onde vierem.

O cantor Pedro Barroso lançou um manifesto em defesa da música portuguesa que já foi subscrito por várias centenas de músicos e um outro grupo de músicos (Luís Represas e outros) lançou um movimento denominado “Venham mais Cinco” de índole semelhante. Ambos os

grupos exigem dos poderes públicos medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir à música portuguesa um espaço de difusão nas estações de radiotelefonía e de televisão que emitem a partir do território nacional. Estes artistas deram-se conta de que, pelo caminho que as coisas levam, ou começam a compôr e a cantar em Inglês (ou em Quasinglês, já que a diferença, para o caso, é irrelevante) ou, um dia destes, muito deles passarão apenas a ser ouvidos nas feiras, nas festas de aldeia e nos núcleos de portugueses imigrados.

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação atribuiu o prémio Rui Grácio - Prémio da SPCE - a Ricardo Vieira, professor da Escola Superior de Educação de Leiria (ESEL) e colaborador regular deste jornal.

A cerimónia de entrega, realizada em Leiria no dia 28 de Fevereiro, no auditório da ESEL, contou com os professores Albano Estrela, presidente da SPCE; Luciano de Almeida, presidente do IPLeia - Instituto Politécnico de Leiria, José Manuel Silva, presidente da ESEL, Raul Iturra, orientador da investigação e Pedro Silva, docente da ESEL, que fez um comentário à obra e ao autor.

**Ricardo Vieira
agraciado com prémio da Sociedade
Portuguesa de Ciências da Educação**

solta

O mais difícil

Não conheço nenhuma destas iniciativas em pormenor. Mas tenho para mim que são todas louváveis e todas oportunas. A língua portuguesa (falada, escrita e cantada) precisa de ser defendida vigorosamente em todos os domínios. Porque é que precisa de ser defendida, de quê e/ou de quem, e, sobretudo, como pode ser defendida, não são, todavia, questões assim tão óbvias para muita gente.

Não é sequer líquido que o sejam para muitos proponentes destes movimentos, pelo que me foi dado observar a partir de uma programa de três horas e meia na RTP consagrado ao tema da defesa da música portuguesa. Muitos dos intervenientes passaram o tempo a discutir da bondade das “pleilistes”, a comparar as estatísticas dos “topes-téne” e dos “topes-tuenti” e a debater a importância do “marketingue” e do “praimetaime” para o “sucesso” das suas músicas, mostrando que ainda falta percorrer um longo caminho até que consigam falar de maneira inteligível para o grande público. Ora, sem conseguir persuadir o grande público da boa causa em que estão empenhados, muito em particular o público mais jovem, diariamente alimentado com doses cavalares de Quasinglês — e não apenas os decisores políticos e jornalistas que se expressam habitualmente nesse código restrito — não se vai lá.

Leis proteccionistas poderão ser aprovadas e até regulamentadas; eventualmente a percentagem de música cantada em português subirá. Mas se tais leis forem aprovadas contra a opinião de vastos sectores desse público, é duvidoso que a música de mais qualidade venha a encontrar ouvidos mais numerosos dispostos a apreciá-la. Voltaremos ao assunto.

II Encontro Nacional de Escolas Superiores de Educação

A Associação de Estudantes da Escola Superior de Educação do Porto vai realizar o II Encontro Nacional de ESE's, a ter lugar nos dias 11, 12 e 13 de Abril nas Termas de São Pedro do Sul. Mais informações acerca deste evento podem ser obtidas no sítio <http://encontronacionaleses.no.sapo.pt>



© isto é

Sistemas educacionais partidos

A América Latina tem sido, na década de 90, cenário de um conjunto de tendências sociologicamente perturbadoras. Tendências que, analisadas criticamente, derrubam boa parte das argumentações tecnocráticas do desenvolvimentismo e das interpretações lineares acerca das causas do nosso atraso.

olhares dos fora

Na América Latina, governos e organismos internacionais costumam comemorar o que, nos momentos de euforia discursiva, identificam como a revolução democrática dos anos noventa: o aumento significativo nos índices de escolarização da população entre 7 e 14 anos. Dados relativos ao acesso no ensino fundamental revelam, quando comparados ao desempenho dos anos 70 e 80, um extraordinário avanço nas oportunidades educacionais abertas aos mais pobres. A equação parece irrefutável: a universalização do direito à escola tem contribuído a tornar mais justas e democráticas as sociedades latino-americanas.

A questão, como sempre, resulta mais complexa e demanda um exame mais cuidadoso.

A América Latina tem sido, na década de 90, cenário de um conjunto de tendências sociologicamente perturbadoras. Tendências que, analisadas criticamente, derrubam boa parte das argumentações tecnocráticas do desenvolvimentismo e das interpretações lineares acerca das causas do nosso atraso. Uma dessas tendências permite colocar sob suspeita a correlação direta, nos países da região, entre acesso à escola, justiça social e democracia.

Em efeito, durante os anos noventa, ao mesmo tempo em que aumentaram os índices de escolarização, pioraram as condições de vida de boa parte da população, tornando-se mais intensa a pobreza e a exclusão que atinge as grandes maiorias, particularmente as crianças e jovens. A vulnerabilidade social se aprofun-



© isto é

Atualmente, a América Latina possui mais de 220 milhões de pobres. Deles, no ano 2000, 82 milhões tinham menos de 12 anos e 35 milhões entre 13 e 20 anos. Em outras palavras, mais da metade dos pobres latino-americanos (117 milhões) são hoje crianças ou adolescentes.

dou empobrecendo ainda mais os setores populares e incluindo nessa categoria a setores cada vez mais amplos de uma classe média em processo de extinção. Atualmente, a América Latina possui mais de 220 milhões de pobres. Deles, no ano 2000, 82 milhões tinham menos de 12 anos e 35 milhões entre 13 e 20 anos. Em outras palavras, mais da metade dos pobres latino-americanos (117 milhões) são hoje crianças ou adolescentes. Pior ainda: mais da metade das crianças e adolescentes que vivem na região estão hoje por debaixo da linha da pobreza.

Sepultando definitivamente a teoria do capital humano, os latino-americanos e latino-americanas permanecem mais anos na escola, enquanto vêm piorar suas condi-

ções de vida, diminuir de forma progressiva sua anoréxica renda e limitar suas oportunidades de acesso a um mercado de trabalho que bate recordes históricos de desemprego e precariedade.

Por outro lado, na contra-mão da proclamada revolução democrática, a "universalização" do acesso à escola, embora tenha significado uma importante conquista popular, longe está de constituir-se na consagração efetiva do direito à educação para as grandes maiorias. De tal forma, pode-se observar que, na década de 90, não só não diminuíram, senão se aprofundaram dinâmicas que comprometem a conquista efetiva da educação como direito da cidadania:

Os pobres acedem à escola, mas rapidamente a abandonam ou per-

manecem vários anos nas séries iniciais, num perverso processo de repetição e fracasso.

Os sistemas educacionais latino-americanos intensificaram suas tendências à diferenciação e à segmentação; processos que transformam numa quimera a própria possibilidade de existência de um sistema escolar articulado e unitário. Não há sistemas nacionais de educação na América Latina. O que há são segmentos, fragmentos, estilhaços de redes institucionais reguladas pelo princípio que historicamente organizou a distribuição do direito à educação nos países da região: escolas ricas para os ricos e pobres para os pobres.

De tal forma, o que se "democratizou" na década de noventa foi a escola dos pobres; mas, pagando o custo de tornar-se, por isso mesmo, mais pobre, com piores condições de infra-estrutura, maior número de alunos por sala de aula, péssimas condições para o exercício do trabalho docente, diminuição progressiva das remunerações dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e intensificação dos controles burocráticos centralizados sobre os centros educativos.

As reformas neoliberais evidenciam assim seu mais perverso mandato. Todavia, começam a soprar no Sul esperançosos ventos de renovação política. Brasil e Equador são um eloqüente exemplo disto. Esperemos que estas experiências sejam a oportunidade histórica de demonstrar que, nos nossos países, o direito à escola pode ser mais do que uma insistente farsa.

IMPASSES e desafios

Pablo Gentili

www.lpp-uerj.net.

Pesquisador do

Laboratório de Políticas

Públicas (LPP) da

Universidade do Estado

do Rio de Janeiro

(UERJ), Brasil

Novos achados refutam origem humana nos chimpanzés

O australopiteco "Little Foot" (Pé pequeno), que viveu há 3,3 milhões de anos e cujos vestígios foram encontrados há 25 anos na caverna de Sterkfontein, perto de Joanesburgo, na África do Sul, caminhava erecto e subia às árvores "com prudência", informou recentemente o paleontólogo Ron Clarke, da Universidade Witwatersrand de Joanesburgo, no último número da revista *South African Journal of Science*. O fóssil deste homínido, incrustado numa rocha calcária está agora a ser estudado com mais atenção e vai aos poucos revelando alguns dos seus segredos.

Este achado pôs os paleontólogos na pista do que poderá ser uma

das mais importantes descobertas do mundo. De facto, o sarcófago natural de calcário contém um esqueleto inteiro ou, pelo menos, muito mais completo do que o da célebre australopiteca etíope "Lucy", também ela descoberta no continente africano.

O facto novo é que os braços e pernas do "Little Foot" têm quase o mesmo comprimento, contrariamente aos membros dos chimpanzés e dos gorilas, que possuem braços proporcionalmente muito mais compridos do que as pernas, e ao do Homem, em que essa proporção é inversa.

Apesar de não se poder afirmar que "Little Foot" seja um antepassa-

do directo do homem, a sua morfologia permite imaginar que a linhagem da qual descende a nossa espécie se assemelhava menos ao chimpanzé do que se acreditava até agora, afirma Ron Clarke.

Além das proporções, o paleontólogo baseia a sua análise no facto de este australopiteco ter um polegar grande e oponível aos outros dedos, o que o ajudaria a agarrar-se firmemente aos ramos. Os grandes símios agarram-se nas árvores utilizando quatro dedos compridos e fortes, sem recorrer ao polegar, apoiando-se nas duas últimas falanges dos dedos.

Alguns cientistas consideram que esta maneira de caminhar era tam-

bém a dos primeiros antepassados do homem. Mas Ron Clarke não está de acordo. "Se o homem compartilhasse um antepassado comum com o chimpanzé, este teria braços e dedos compridos, e os australopitecos caminhavam sobre os nós dos dedos", argumenta. "O facto de a anatomia do "Little Foot" não ser desse tipo parece indicar que os humanos descendem de um antepassado com membros quase do mesmo comprimento, com dedos curtos e polegares compridos, típicos do trepador prudente", conclui o investigador.

Fonte: AFP

solta

olhares de fora



A São Valentim, ou ao São Bartolomeu das crianças?

Para João Paulo Pinto e a sua mulher Carla Batista, que inspiraram estas palavras.

Retirado do calendário romano em 1963, o Dia de São Valentim continuou, no entanto, a ser o que era: uma instituição para comemorar o dia do amor. Desse amor que resulta da ligação de duas pessoas que um dia se encontram, olham uma para a outra e ficam mutuamente seduzidas. Subordinadas uma à outra, diria eu. Subjugadas. Subsumidas ou inculcadas uma na outra. Como acontece nesse dia único, em que a mãe vê a criança que acaba de produzir. Em parceria com o homem, a partilhar com ela uma paixão. Desta vez, pai e mãe ficam de olhos abertos ao contemplar o resultado da sua paixão, do seu reprodutivo desejo.

E São Valentim começa para a criança e os seus progenitores, tal e qual como antes acontecera entre eles e os seus pais. Uma festa reiterada de carinho, cuidados e delicadezas, festa que inclui as correcções que o carinho manda exercer no mais novo, para aprender. Para entender que a vida é São Valentim, mas que, às vezes – e aí dos pais que o não ensinam –, pode ser São Bartolomeu.

Bartolomeu, o Apóstolo de Cristo, esfolado e martirizado por manter, teimosamente, as suas ideias. Um São Bartolomeu instituído para rememorar as mortes dos seres humanos às mãos de Romanos, no Paris do Século XVI, Instituição ou memória de que, para se ser humano, é preciso teimar, até ao ponto de

perder a vida na base dos princípios ensinados, praticados, herdados e recolhidos dos progenitores e dos seus pares.

Valentim e Bartolomeu, uma aparente contradição. E, no entanto, uma continuidade no processo de vida das pessoas. Na história de vida e da vida de todo ser humano. Ainda que desejemos que o quotidiano seja uma festa duradoura, ela tem tristezas, provas, desafios, experiências. E aí, mais uma vez, da criança que o não saiba, e que o não saiba pela herança dos seus adultos.

Pia será a pessoa que acredite que o dia a dia é um conjunto de simpatias. Pia será a pessoa que pense que o processo histórico é uma gargalhada. Pia será a pessoa que acredite que todo ser em interacção com ela, é bom, é são e simpático.

Bem como pia é, ainda, pensar que se deve desconfiar de todo o ser em interacção. Sem prova de culpa. Pios, também, os que acreditam, sem provas, no bom e no mau.

No bem e no mal. Essa dupla que se substitui, na realidade, aos Valentins e Bartolomeus de Fevereiro e Agosto, apenas um dia em cada ano. Porque as crianças vivem centenas de dias por ano, durante a sua infância, época de entender o que o adulto sabe. Essa criança que não distingue, por não ter ideias, o Valentim que habita nos outros, sem saber que há muitos Bartolomeus no quotidiano humano.

Duvido imenso, hoje, em qual das duas instituições vivem os mais novos. Não entendo se deve ser o contexto permanente do amor, ou se

devem aprender também a suportar a serem esfolados. Duvido, porque na praça pública de hoje, acontece um debate que nos farta, mas que parece ser necessário, para expor ao olhar público o que, naturalmente, se guarda. Inúmeros Bartolomeus que não aparecem nos jornais, nem vão aos tribunais. Como se não houvesse um Código dos Direitos de Infância. Código que está na lei comum. Código criado recentemente pelas Nações Unidas, para proteger os mais novos, das formas vandálicas de comportamento dos mais velhos. Na praça pública debate-se, hoje, sobre menores abusados. Não sei se dizer ainda bem, já não era sem tempo, finalmente aparece à luz do dia o que já sabíamos desde sempre. E, no entanto, nem por isso estou contente, eu, que tenho escritos mais de quatro textos neste jornal, e invocado esse abuso, em vários dos meus livros.

E porquê, senhor leitor? Por se concentrar a opinião em menores sexualmente abusados, ao que parece, por adultos do exterior da família. E esses abusos do dia a dia, quando um pequeno é esbofetado, quando a filha deve cozinhar e o irmão lê histórias, esse dia trágico do encerramento da fábrica que paga o sustento quotidiano, dos investidores que, sem serem punidos pela lei, reenviam os seus bens para países mais baratos no que concerne ao pagamento da força de trabalho? E os códigos do trabalho que retiram, praticamente, o direito sagrado à greve? E essas empresas que não pagam impostos, porque a carga fiscal é para os indivi-

duos que trabalham por conta de outrem? E esses Bancos, defendidos pela legislação, em relação aos lucros e interesses cada vez mais altos? Não será o São Bartolomeu das crianças, a falta de trabalho ou de entradas em dinheiro dos seus progenitores? Que São Valentim pode existir para elas, se os seus pais vivem aflitos? Que opina a praça pública? Que desfile se fez, no nosso Portugal, contra a guerra que a todos ameaça?

O São Bartolomeu das crianças começou no dia da subida do IVA, do pão, dos cereais, do fecho das fábricas, de emigração de capitais, também portugueses, para outros sítios. A guerra é preparada nas nossas costas, os nossos senhores assinam convénios e o nosso interesse pela justiça acaba por cair no *rantamplam* do menor sexualmente abusado, até ficarmos fartos. Para vivermos, querem eles, um permanente São Valentim. Festa estrangeira, importada pelo comércio que suga os nossos bolsos, como os telemóveis, as casas novas, os lanifícios portugueses da Covilhã a fecharem, a roupa de marca, perfumes que gritam, o carro da mulher e do filho mais velho, todos na mesma casa que não tem biblioteca. Um São Bartolomeu do lucro anda a acontecer, enquanto um São Valentim nos é impingido para o inglês - perdão, português, ver. Ver, como é habitual, para o outro lado, para o sítio do barulho e não para o sítio dos factos que fazem, da nossa vida, um São Bartolomeu.

Dia de São Valentim ou, como deve ser, 14 de Fevereiro de 2003.

DA criança

Raúl Iturra

lautaro@mail.telepac.pt

ISCTE/CEAS

Amnistia Internacional

Os imigrantes

Integrar os Imigrantes é uma tarefa por um lado complexa, por outro ingrata. É algo que nos deixa perplexos mas tem de ser feito. Não podemos querer escravos ou marginalizados, cidadãos no desespero porque nem são cidadãos. País de Emigrantes, é a mais elementar moral que nos interpela; não é a polícia, ou diferentes tipos de polícia que podem resolver os problemas da Imigração. Não interessa ao cidadão comum a exploração de ninguém, que depois, furioso, é contra ele que se volta. Sim, porque outros há com um batalhão de guarda-costas... Mas integrar os Imigrantes implica respeito, para neles criar gosto por este Portugal envelhecido. Não se gosta do que nos agride, não é? Não precisa-



Ser cidadão não é apenas gostar da cor de uma bandeira, saber um Hino; não é só ser recebido por um Governo, um Estado, uma Nação, um País, um Povo; é também gostar dos rios, das montanhas, do Sol e das praias; da comida, da fruta, das gentes.

mos de expulsões; não podemos tolerar o intolerável, que um país, um dia, treslendo e achando-se rico, se julgue também no direito de maltratar os outros. Porque ser cidadão não é apenas gostar da cor de uma bandeira, saber um Hino; não é só ser recebido por um Governo, um Estado, uma Nação, um País, um Povo; é também gostar dos rios, das montanhas, do Sol e das praias; da comida, da fruta, das gentes. Ser Cidadão é também querer pertencer, é querer ser cidadão. Não é só algo jurídico; é, e isso é fundamental, um acto individual de entrega, que não cabe na Lei. Falamos assim de um esforço de entendimento, daquelas coisas a que os docentes se habituaram. E venha daí a Educação!

QUOTIDIANO

Carlos Mota,

Universidade de

Trás-os-Montes e Alto

Douro, UTAD - Vila Real.

Guerra nunca mais

Novamente estamos diante dun proceso bélico, pero neste caso coa implicación do noso país, por decisión do presidente do goberno, aínda que de momento non sabemos moi ben en qué medida, nen sequera os parlamentarios o saben, e isto di moito do talante democrático do Sr. Aznar.



A maior parte das guerras son decididas por unha minoría que buscan a súa ganancia, neste caso o control da segunda reserva de petróleo do mundo, e sufridas pola maioría da poboación. Nesta ocasión a guerra de EE.UU contra o Iraque foi anunciada con moita antelación polas autoridades norteamericanas, practicamente podemos dicir que foi acordada uns días depois dos atentados do 11-S de 2001. Non foi polo tanto unha decisión que se adoptara no ámbito das Nacións Unidas, no marco do dereito internacional, senón que é un eslabón máis da política unilateral que está a imponer a actual administración norteamericana. Política unilateral que certamente non foi inventada por esta administración aínda que é ben claro que está a ser relanzada con grande forza desde os atentados do 11-S de 2001.

Unilateralismo norteamericano que supón unha forma de encarar a política desde unha perspectiva altamente problemática e conflictiva para a convivencia pacífica entre as nacións. Unilateralismo que leva consigo a recuperación da ideoloxía dual e maniquea da guerra fría, nós os bós fronte ao imperio do mal, antes o malvado comunismo agora o islam, o terrorismo musulmán e mesmo o musulmán. Esta simplificación e dualización da sociedade, "os que non están comigo, están contra mín", é un esquema coñecido e sufrido en varias partes do mundo, tamén en

España en relación ao País Vasco. Este proceso de polarización está suficientemente estudado que é un dos piores escenarios aos que se pode chegar para resolver un conflito.

¿É inevitable esta guerra? Totas as guerras son evitables e ésta

non é unha excepción. Neste caso mesmo é máis evidente o seu rexeitamento pola opinión pública porque se vai producir sen nengunha proba fehaciente de que Iraque posee armas de destrución masiva e sen que Iraque teña invadido ningún país como acontecera coa invasión de Kuwait en 1991. Sen embargo, a opinión pública mundial debería aproveitar este incidente para pedir explicacións aos países que teñen armas de destrución masiva, sobre as súas cantidades e as súas finalidades, e, ademais, no caso de EE.UU que xa as utilizou contra poboación civil nas cidades xaponesas de Hiroshima e Nagasaki, saber as garantías que temos de que non volvan a usalas. Preguntar asimesmo ao goberno de George W. Bush por qué non asina o Protocolo de Kioto sobre cambio climático, ou o Tratado de prohibición total de

Se queremos sair da prehistoria das relacións sociais debemos romper coa violencia como forma de resolución de conflitos. A violencia é un xeito de encarar os conflitos pero non de resolvelos. A violencia anula ou apraza o conflito matando ou anulando a outra parte, pero non resolve o conflito. Estamos en contra de calquer tipo de violencia. Por eso condenamos os atentados de ETA e a violencia de xénero; a violencia dos que sufren a inxustiza e das persoas discriminadas.

os principios básicos da resolución nonviolenta dos conflitos, da democracia e da moral. Se realmente queremos sair da prehistoria das relacións sociais debemos romper coa violencia como forma de resolución de conflitos. A violencia é un xeito de encarar os conflitos pero non de resolvelos. A violencia anula ou apraza o conflito matando ou anulando a outra parte, pero non resolve o conflito. E, tal como nos amosa a historia, máis cedo que tarde volve a rebrotar nun escenario máis complicado de resolver. Estamos en contra desta guerra porque estamos en contra de calquer tipo de violencia. Por eso condenamos os atentados de ETA e a violencia de xénero; a violencia dos que sufren a inxustiza e das persoas discriminadas. Polo tanto, tamén condenamos esta guerra que sufrirán espe-

minas antipersoas, ou o protocolo do Tribunal Penal Internacional ou o protocolo do Tribunal Internacional sobre Crímenes de Guerra, ou pola súa retirada unilateral do Tratado Antimisís Balísticos, etc., etc. A guerra debe ser evitada porque contradice

cialmente os inocentes, despois de estar soportando un embargo xenocida durante máis de dez anos. A mortalidade infantil en Iraque experimentou nos últimos dez anos o maior crecemento de todos os países do mundo.

A guerra debe ser evitada porque existen outras formas de control e de presión sobre Sadam como reflexa a proposta de Francia, Alemaña e Bélxica. A guerra é evitable se conseguimos que a cidadanía se mobilice tal como está a acontecer coa maior resposta social que ten acontecido na historia de Galicia pola agresión do Prestige e a posterior ineficacia, soberbia e desprecio das autoridades autonómicas e estatais que chega aos nosos días. A autonomía e a autoorganización da cidadanía galega que simboliza a Plataforma Nunca Máis é un exemplo de dignidade, de pluralidade e de coraxe cívico que debe ser trasladado tamén para deter esta nova agresión a un pobo no que a UNICEF nos lembra que morren diariamente 5.000 nenos/as por falta de medicinas, desnutrición e falta de coidados médicos. ¡Xa está ben de agresións! O exemplo cívico que estamos a protagonizar milleiros de galegos e galegas e de outras partes do Estado debe converterse unha marea viva e permanente de fortalecemento dos espazos de convivencia democrática, de defensa dos espazos naturais, de construción dunha sociedade máis xusta e máis libre.

EDUCAÇÃO e cidadania

Xesús R. Jares

jares@udc.es

Facultade de Ciencias da Educación, Universidade da Coruña.

Coordinador

de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega

Jornadas Municipais Aprender a Conviver, em Vigo

A Concellería de Educación e Muller do Concello de Vigo vai organizar as Primeiras Jornadas Municipais Aprender a Conviver. Depois de dois anos de funcionamento, o programa educativo municipal Aprender a Conviver pretende com este encon-

tro dar a conhecer a todos os cidadãos as iniciativas que se estão a desenvolver nos centros de Vigo no âmbito da educação para a convivência e a resolução não violenta dos conflitos e a educação para a paz, bem como apresentar uma sé-

rie de reflexões e propostas que se estão a realizar em outras cidades espanholas.

O encontro terá lugar no Centro Cultural Caixanova, em Vigo, nos próximos dias 11, 12 e 13 de Março, e contará com a participação, entre

outros, de Xesús Jares, coordenador deste programa, e de Jurjo Torres Santomé, que falará sobre "Educar em tempos de neoliberalismo". Mais informações através do sítio www.aprenderaconviver.org

solta



uma voz amiga

Muitos são os caminhos que levam à depressão e ao suicídio. Tantas quantas as razões que levam alguém a ligar para o Telefone da Amizade (TA): solidão, luto, perda afectiva, dificuldades com relacionamentos, problemas no trabalho, falta de emprego. Uma das 30 vozes voluntárias que se ouvem ao telefone é a de Lúcia (nome fictício), 39 anos. O pedido de não identificação dos voluntários nem da sede do serviço revela o que numa linha de apoio à depressão e de prevenção do suicídio é mais importante: o anonimato. As razões são óbvias: “É essencial mostrar que merecemos a confiança de quem nos liga”, explica Lúcia. “É com base nesse sentimento que toda a conversa se desenrola”.

Através de um discurso empático quem atende cria um clima favorável à introspecção. Lúcia acredita que toda a importância do serviço que também direcciona assenta na particularidade de “ajudar quem liga a reflectir sobre si próprio e sobre a situação em que se encontra”. Se ajudaram ou não? “Ficamos sem saber”, sorri. “Às vezes as pessoas telefonam e dizem: Telefonei para aí uma vez tinha este problema e vocês ajudaram-me imenso!” Salvo estas excepções, conclui: “Quando a pessoa desliga o telefone ficamos no vazio.”

Ao longo de 23 anos de voluntariado no Telefone da Amizade, Lúcia conheceu bastantes dramas. Como os casos em que detecta em quem lhe telefona uma vontade de suicídio. A experiência diz-lhe que “se as pessoas tivessem um botão na cabeça, muitas já o teriam desligado.” Ainda assim “o processo de suicídio é muito solitário e as pessoas não querem morrer mas sentem uma extrema dificuldade em continuar a viver naquela situação”, reconhece. Por isso, é natural que grande parte das intenções se fiquem mesmo por aí.

Lúcia é também advogada, mas podia ser outra coisa qualquer. A acção do TA está “fora do contexto terapêutico e diagnóstico”, alerta. Por isso a formação académica não é importante. Até porque antes de atender o telefone, o candidato a voluntário passa por uma série de exames e obtém formação para o tipo de serviço que presta. O discurso de quem está do lado de cá da linha tem de ser treinado para evitar os lugares-comuns. Frases como “deixe lá isso”, “não pense nisso” ou “não estará a exagerar” são completamente interditas.

Apesar de não se tratar de uma linha terapêutica, a hipótese de encaminhamento do utente da linha para outro tipo de serviço de carácter médico não está excluída. Mas só quando solicitado e nunca por sugestão dos voluntários do TA. Sobre este aspecto Lúcia esclarece que “não há, da parte de quem atende, nenhuma tentativa de manipular a pessoa que está numa situação difícil.” Há apenas uma conversa. E várias histórias anónimas.

Quem telefona não precisa de dizer quem é. Quem atende prefere não ser identificado. A conversa fica entre os dois e só termina quando quem tomou a iniciativa desliga o telefone. Trata-se de uma linha telefónica de apoio à depressão e de prevenção do suicídio. Desde 1981, o Telefone da Amizade toca algures na cidade do Porto.



Algures no Porto há um telefone que ajuda à introspecção

Telefone da Amizade
Serviço de atendimento:
precisam de voluntários
(com mais de 21 anos)
Apartado 4857
4014 Porto Codex



Ficha Técnica

Director e Coordenador editorial José Paulo Serralheiro | **Editor** João Rita | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado** Lúcia Manadelo | **Paginação-Digitalização** Ricardo Eirado e Susana Lima | **Fotografia** João Rangel (Editor) | Ana Alvim | Joana Neves.

Rubricas

À **Lupa** Ana Maria Braga da Cruz, *Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Iracema Santos Clara, *Escola Pires de Lima, Porto*. | **AFINAL onde está a escola?** **Coordenação:** Regina Leite Garcia, **Colaboração:** Gruppa—pesquisa em alfabetização das classes populares, *Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Galerias e palco:** António Baldaia, **Livros:** Ricardo Costa, **Música:** Guilhermino Monteiro, *Escola Secundária do Castelo da Maia*. **O Espírito e a Letra:** Serú m Ferreira, *escritor e crítico literário*. **O vício das imagens:** Eduardo Jaime Torres Ribeiro, *Escola Superior Artística do Porto*. Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **CARTAS aos professores** convidado do mês | **CARTAS de Mulheres** — convidada do mês | **DA Ciência e da vida** Claudina Rodrigues-Pousada, *Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa*. Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA criança** Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **Do Primário** José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **Do superior** Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Bárto Paiva Campos, *Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva e Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. Susana Faria, *Escola Superior de Educação de Leiria*. | **EDUCAÇÃO desportiva** Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *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*. | **EDUCAÇÃO e Comunicação** **Coordenação:** Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. | **ESTADOS Translúcidos** Luis Fernandes, *Universidade do Porto*. Luís Vasconcelos, *Universidade Técnica de Lisboa*. Rui Tinoco, *CAT-Cedoteita e Universidade Fernando Pessoa, Porto*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Portucalense, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** **Coordenação:** Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. **Colaboração:** Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. Manuel Matos, *Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** João Barroso, *Universidade de Lisboa*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. José Alberto Correia, *Universidade do Porto*. Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. **LUGARES da Educação** Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OFNI's** José Catarino Soares, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **OLHARES: Apontamentos** José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. **Registos** Fernando Bessa, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade de Mondelaine, Moçambique*. **POSTAL de: da Cidade do México**, Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. **do Rio**, Inês Oliveira, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. **de Paris**, Isabel Brites, *coordenação do ensino do português em França*. **do Rio de Janeiro**, Regina Leite Garcia, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*. | **QUOTIDIANOS** Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** **Coordenação:** Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Universidade do Porto*. Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **SOCIEDADE e território** Jacinto Rodrigues, *Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. Luisa Carvalho e Boguslawa Sardinha, *Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal*. **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

Administração e Propriedade Profedições. Ida · Porto **Conselho de gerência** Abel Macedo. João Baldaia. José Paulo Serralheiro. | **Registo Comercial** 49561 | **Contribuinte** 502675837 | **Depósito legal** 51935/91 | **DGCS** 116075 | **Administração, redacção e publicidade** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico** apagina@spn.pt | **Edição na Internet** www.a-pagina-da-educacao.pt/ | **Impressão** Naveprinter, Maia | **Distribuição** VASP - Sociedade de Transportes e distribuição, **Embalagem** AP - embaladora, Ida, Maia | **Serviços Agência** France Press, AFP. | **Membro da Associação Portuguesa de Imprensa** - AIND



© Isto é

Incomunicabilidade e opacidade nos estados translúcidos

Das drogas, ficámos com a ponta do iceberg dos que se afundam, dos agarrados, dos junkies, dos excluídos. É em torno deles que construímos todo o fenómeno, induzindo-lhe uma representação mediática de sentido único (...)

Das drogas já quase tudo se disse e quase nada se sabe – assim poderíamos abrir uma comunicação pública acerca do tema. Teria a vantagem de desculpar de imediato o orador, preparando simultaneamente a plateia para o facto de se ir dizer muito pouco em seguida. Com efeito, as drogas têm estranhas propriedades e uma delas é a da forma como afectam profundamente a palavra de quem as diz, instalando-as desde logo num terreno de mal-entendidos. Quem as consome sente a palavra curta para exprimir a experiência psicoactiva que acaba de viver. Como todo o objecto que convoca estados intensos, relaciona-se pouco com a palavra, encontra-a tosca e exígua e habitua-se a dispensá-la. Assim é que os iniciados às drogas vivem um emaranhado de estados internos e interactivos que convive pouco com os não-iniciados, pois estes só lhe procuram o acesso através da linguagem que descreva e explique – limitação própria a uma civilização que optou pelo exercício da razão como instrumento de acesso ao que a intriga.

O dispositivo psiquiátrico, incapaz de furar o cerco desta prisão, cataloga através da patologia todo o estado translúcido. Assim, a linguagem está remetida a uma outra revelação: de cada vez que aflora uma palavra, é tomada como signo da perturbação – o lugar que permite captar, reter e classificar o sintoma. “O psiquiatra é o amo da loucura: não a conhece, mas domina-a”, escreveu Foucault. Nas drogas, nem isso. O que temos feito com um objecto cuja experiência profunda escapa a um não-iniciado? A sua história está aí para no-lo dizer: reduzimo-lo à sua própria caricatura – por ex. os estados avançados de dependência – para lhe codificarmos o lado em que socialmente perturba e moralmente inquieta. Desta perseguição resultou, com o passar das décadas, o fecho do círculo e o aparecimento às claras da profecia que se auto-realiza. A partir daí, a translucidez dos produtos proscritos não poderia senão gerar patologização e estigma. Das drogas, ficámos com a ponta do iceberg dos que se afundam, dos agarrados, dos junkies, dos excluídos. É em torno deles que construímos todo o fenómeno, induzindo-lhe uma representação mediática de sen-

tido único - a do não-sentido da droga. Instrumento que constrói e difunde o estereótipo, a linguagem recupera aqui todo o seu poder. Nas duas últimas décadas, erigimo-lo em torno da heroína, do junkie, da periferia desqualificada, da criminalidade e do sentimento de insegurança. E difundimos o modelo da dependência, como se esta fosse a relação necessária entre indivíduo e droga...

Moral da história (das drogas): escapam a esta visão hegemónica os usos de psicotrópicos em mundos sociais integrados e valorizados, nos indivíduos com capital financeiro e cultural. Estes mundos sociais estão pouco menos do que ausentes na investigação do fenómeno droga, que se tem limitado aos estudos em amostras clínicas e prisionais e à pesquisa conduzida em grupos e zonas socio-economicamente desfavorecidas – numa palavra, fazem-se objecto de discurso os sem-poder. Numa investigação recentemente levada a cabo, constatámos que nos estratos de nível social elevado se recorria a uma maior variedade de produtos psicoactivos. A cannabis assumia uma grande importância, sendo uma presença constante em indivíduos com longa trajectória; a cocaína tinha também um papel central, tanto no contexto de *meetings privados* como enquanto energético para regimes intensos de trabalho; as substâncias alucinogéneas eram alvo de incursões normalmente episódicas, revestindo-se de grande intensidade experiencial à qual não se dava, em geral, continuidade no tempo; a heroína, se bem que por vezes fizesse parte de um passado problemático, era uma droga desvalorizada e com uma imagem extremamente negativa.

Estes estratos sociais são, contudo, resistentes aos esforços de investigação, tendo como consequência a impossibilidade de construção duma imagem do mundo das drogas ampla e completa. Instalados na sua privacidade, opacos social e mediaticamente, usufruem tranquilamente dos prazeres psicotrópicos que escolhem – enquanto cá fora a “população”, incitada pelos directos das televisões, pede justiça para traficantes e drogados e o poder político promete medidas enérgicas para o lumpen que nos incomoda pelas ruas à cata de mais uma moeda para o vício.

ESTADOS translúcidos

José Luis
Lopes Fernandes
jll@psi.up.pt
Universidade do Porto



© isto é



Apesar de tudo nós sobrevivemos!

Caras e caros amigos

Olhando para trás, é difícil acreditar que estejamos vivos. Nós viajávamos em carros sem cintos de segurança ou air bag. Não tivemos nenhuma tampa à prova de crianças em frascos de remédios, portas, tomadas eléctricas ou armários e andávamos de bicicleta sem capacete, sem contar que pedíamos boleia.

Bebíamos água directamente da mangueira e não da garrafa. Gastámos horas a construir os nossos carrinhos de rolamentos para descer ladeira abaixo e só então descobríamos que nos tínhamos esquecido dos travões. Depois de colidir com algumas árvores, aprendemos a resolver o problema.

Saíamos de casa de manhã, brincávamos o dia inteiro, e só voltávamos quando se acendiam as luzes da rua.

Ninguém nos podia localizar. Não havia telemóveis. Nós partimos ossos e dentes, e não havia nenhuma lei para punir os culpados. Eram acidentes. Ninguém para culpar, só a nós próprios.

Tivemos zaragatas e esmurrámos uns aos outros e aprendemos a superar isso.

Comemos doces e bebemos refrigerantes mas não éramos obesos.

Estávamos sempre ao ar livre, a correr e a brincar. Compartilhámos garrafas de refrigerante e ninguém morreu por causa disso.

Não tivemos *Playstations*, *Nintendo 64*, *videogames*, 99 canais por cabo, filmes em vídeo, *surround sound*, telemóveis, computadores ou Internet.

Nós tivemos amigos. Nós saíamos e íamos ter com eles. Íamos de bicicleta ou a pé até à casa deles e batía-

mos à porta. Imaginem tal coisa! Sem pedir autorização aos pais, por nossa iniciativa! Sozinhos lá fora, no mundo cruel! Sem nenhum responsável! Como conseguimos fazer isto?

Fizemos jogos com botões, bastões, berlindes, piões e bolas de ténis e de trapos e comemos minhocas e, embora nos tenham dito que aconteceria, nunca nos caíram os olhos nem as minhocas ficaram vivas na nossa barriga para sempre.

Nos jogos da escola, nem toda a gente fazia parte da equipa. Os que não fizeram, tiveram que aprender a lidar com a decepção. Alguns estudantes não eram tão inteligentes quanto os outros. Eles repetiam o ano! Que horror! Ninguém inventava testes extras.

Éramos responsáveis pelas nossas acções e arcávamos com as conse-

quências. Não havia ninguém que pudesse resolver isso. A ideia de um pai protegendo-nos, se desrespeitássemos alguma lei, era inadmissível! Eles protegiam as leis! Imaginem!

A nossa geração produziu alguns dos melhores consumidores de risco, criadores de soluções e inventores. Os últimos 50 anos foram uma explosão de inovações e novas ideias.

Tivemos liberdade, fracasso, sucesso e responsabilidade, e aprendemos a lidar com isso.

Se és um deles, Parabéns!

Lembrem isto a outros que tiveram a sorte de poder crescer como crianças, antes dos legisladores e dos governos lhes regularem a vida, para seu próprio bem.

POSTAL de lugar desconhecido

Autor e lugar
desconhecido



Editora Profedições Livros em venda directa *

A escola da nossa saudade · Luís Souta · Preço 5,00 € :: **A escola para todos e a excelência académica** · António Magalhães · Stephen Stoer · Preço 6,00 € :: **Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em Habana** · Aurélio Franco Loredó · Preço 4,00 € :: **Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças** · Raúl Iturra · Preço 5,00 € :: **Educação intercultural: utopia ou realidade** · Américo Nunes Peres · Preço 8,00 € :: **Escolas superiores de educação e ensino politécnico: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste** · Luís Souta · Preço 3,00 € :: **Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis · Preço 3,00 € :: **Multiculturalidade & Educação** · Luís Souta · Preço 6,00 € :: **Orgulhosamente filhos de Rousseau** · António Magalhães · Stephen Stoer · Preço 3,00 € :: **Paixão segundo José Saramago** · Conceição Madruga · Preço 4,00 € :: **Pedagogia para a igualdade, uma escola não sexista** · Iracema Santos Clara · Maria Manuela Silva · Ariana Cosme · Preço 2,00 € :: **Por uma escola para todos** · Unidade didáctica · Preço 2,00 € :: **Por uma pedagogia da não violência** · Unidade didáctica · Preço 2,00 € :: **Princípios e orientações para a administração da escola secundária** · Eurico Pina Cabral · Preço 3,00 € :: **Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias** · José Pacheco · Preço 7,00 € :: **Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade** · Ricardo Vieira · Preço 4,00 € :: **Viver Abril com Zeca Afonso** · Unidade didáctica · Preço 2,00 € :: **Pensar o ensino básico** · vários · Preço 5,00 € :: **Por falar em formação centrada na escola** · Manuel Matos · Preço 6,00 €



Pacote: 1 exemplar de cada um dos livros desta lista (18 títulos) - Preço único 50,00 €

(Envie cheque em nome de Profedições, lda, no valor de 50,00 €, indicado: quero receber o pacote dos livros indicados na venda directa).

Nota: Os preços indicados correspondem à venda directa e têm cerca de 50% de desconto em relação ao preço de venda nas livrarias. Podem ser enviados contra cheque passado em nome da Profedições ou à cobrança. Os pedidos podem ser feitos por qualquer dos endereços indicados no boletim de assinatura de a PÁGINA.

Boletim de Assinatura

Pedidos de LIVROS e JORNAIS

Cheques em nome de Profedições, lda.

Rua D. Manuel II, 51 C

2º andar · sala 2.5

4050-345 PORTO

Tel.: 226002790

Fax: 226070531

E-mail: apagina@spn.pt

Venho comunicar-vos que quero ser assinante do jornal a PÁGINA da educação

Nome _____

Morada _____

Código Postal _____ - _____

Assinatura por:

1 ano _____ de 2003 a _____ de 2004 | 20 €

2 anos _____ de 2003 a _____ de 2005 | 35 €

Cheque nº _____ do Banco _____

Em nome de Profedições, lda.

Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria desde 1985, Pedro Silva tem formação de base em Sociologia, área em que se licenciou pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa em 1980. Desempenha também funções de Presidente da Assembleia de Representantes, Coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Director do Curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. É também membro do Secretariado e do Conselho de Redacção da revista Educação, Sociedade e Culturas, assim como do Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A sua investigação incide principalmente na área da relação escola-família, sobre a qual tem vários artigos e livros publicados, sendo sobre ela que se doutorou, em 2001, com uma tese em Sociologia da Educação intitulada "Interface Escola-Família, Um Olhar Sociológico - Um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico", que serve de tema a esta entrevista.

O que o levou a escolher a relação escola-família como tema central do estudo que serve de base à sua tese de doutoramento? E porque razão enveredou pelo método etnográfico?

A escolha deste tema deveu-se, por um lado, ao facto de a minha formação de base ser Sociologia. Nesse sentido, interessou-me saber até que ponto existia ou não aquilo que designo no estudo por uma cliva-

gem sociológica no relacionamento entre as escolas e as famílias.

Por outro lado, era um tema que eu já vinha investigando, e realizá-lo no âmbito de um doutoramento permitiu-me fazê-lo com outro fôlego. Tinha já participado numa série de projectos de investigação colectivos, alguns publicados, mas interessava-me ir mais além. O método etnográfico de pesquisa, que ainda não é muito utilizado entre nós, aparece, assim, associado a esta vontade. É uma metodologia que, apesar de ter o inconveniente de ser mais morosa, tem a vantagem de aprofundar e compreender melhor os processos sociais.

A relação entre a escola e a família é uma área ainda pouco estudada em Portugal?

Era uma área pouco estudada até há dez ou quinze anos. Daí para cá tem começado a ser objecto de um crescente número de estudos, constatável, aliás, pelo volume de obras publicadas sobre o tema.

Refere a dada altura do seu estudo existirem diversas perspectivas sobre a participação dos pais na escola, e que mesmo aquelas que se mostram a favor de um maior envolvimento aceitam-no com alguma reserva. Porquê esta resistência?

A resposta a essa questão quase que poderia dar origem a um outro estudo...

De facto, constatei que há diferentes perspectivas por parte das professoras envolvidas no meu tra-

balho relativamente à participação dos pais e das famílias na escola, existindo, por vezes, uma diferença significativa entre o discurso e a prática. Mesmo nos casos em que há um discurso mais favorável ao estreitamento da relação com as famílias e esse discurso é coerente com a prática, ela não vai muito longe no sentido de aprofundar essa relação. Há sempre um "território" que fica salvaguardado.

Apesar de não passarem de hipóteses, diria que essa atitude se explicará, em primeiro lugar, pelo contexto de um sistema de ensino bastante centralizado no qual os professores são como que "submergidos" por um conjunto de directivas que limitam a sua margem de manobra. Nesse contexto dá-se quase uma reacção no sentido oposto, de tentar salvaguardar alguma da sua autonomia.

O outro factor determinante para essa atitude de resistência está, na minha opinião, relacionado com a formação, já que os professores não foram, e em grande parte continuam a não ser, preparados para se relacionarem com as famílias. Apesar de haver um discurso progressivamente favorável a esta prática, ela é relativamente nova para os professores e eles sentem que nem sempre têm mecanismos de resposta à altura das solicitações. E tendem a reagir mantendo uma distância segura, o que, de algum modo, é natural.



Pedro Silva (ESE de Leiria) em entrevista a "a Página"

Há relações armadilhadas entre a escola e a família



Jogos de poder

Numa das passagens do seu estudo refere que o relacionamento entre famílias e escola é uma relação de culturas e, logo, de poder. De que forma se conjuga esse poder?

A abordagem da relação escola-família enquanto relação entre culturas não é muito vulgar, e tentei, através dela, perceber como se articula com os problemas da intermulticulturalidade. E ela acaba por ser uma relação entre aquilo que é a cultura escolar - que tem sido caracterizada pelos sociólogos, e não só, como uma cultura urbana, de classe média - e a cultura ou culturas locais. Em muitos casos há uma relação de mera continuidade, dado tratar-se de um mesmo meio sócio-cultural, mas noutros contextos verifica-se uma distância significativa. Nestes casos, esse factor pesa nesta relação e remete para a tal clivagem sociológica a que me referia no início.

Como refiro no estudo, e parafraseando George Orwell, perante a escola "alguns pais são mais iguais do que outros", já que, de facto, nem todos têm a mesma informação e a mesma capacidade de intervenção. E quando os professores constatarem - e muitas vezes se queixam - que são os mesmos pais a aparecer na escola não percebem porquê. É algo que muitas vezes não é entendido por parte da escola e dos professores. E não se trata de uma coincidência, há razões de ordem sociológica que ajudam a perceber essa desigualdade.

Mas este é um fenómeno ainda pouco estudado, e no meu trabalho procuro chamar a atenção para isso

mesmo, tentando perceber como é que a relação escola-família acaba por ser uma relação entre culturas e, enquanto tal, uma relação de poder - chamemos a coisa pelo nome.

Outra das conclusões do seu estudo refere de que nas associações de pais há uma grande predominância de profissionais de classe média e um número crescente de professores...

Sim. E esse crescimento é confirmado, inclusivamente, por dirigentes da própria Confederação das Associações de Pais (Confap).

Porquê essa tendência?

Esta evolução também não é uma coincidência. É um fenómeno sociológico que se prende, em grande medida, com o contexto histórico português. O movimento associativo de

pais desenvolve-se a partir do 25 de Abril de 1974, num período de crise do funcionamento normal das escolas, e constrói-se em torno de uma certa atitude de confrontação para com os professores. É um movimento que criticava o exercício da greve e considerava mesmo os professores como uma classe irresponsável e pouco profissional. É natural que num movimento destes não se registasse a presença de muitos professores...

A pouco e pouco assiste-se a uma lenta transformação e os órgãos dirigentes das associações de pais começam a ter uma atitude diferente, a ver os professores como

parceiros e a reivindicar pontos em comum. Pode dizer-se que é uma evolução inerente ao processo democrático dos anos oitenta. A partir dos anos noventa essa tendência começa a ter maior expressão, visível, nomeadamente, no facto de muitos pais-professores passarem a dirigir um número crescente de associações de pais.

Apesar de não se poder generalizar esta ideia, o facto é que existe uma predominância de profissionais de classe média mesmo quando as escolas se situam num outro meio sócio-económico, que é o caso de uma das escolas que eu acompanhei

no meu estudo, situada num meio operário da Marinha Grande. Apesar desse contexto, não há praticamente operários na associação de pais. Inclusivamente, a única mãe professora daquela zona está na associação de pais.

" (...) Os professores não foram, e em grande parte continuam a não estar, preparados para se relacionarem com as famílias."

É isso que o leva a afirmar que os pais-professores tendem a assumir-se como actores sociais na escola, desempenhando um papel de agentes duplos?

Uma das questões que levanto no meu estudo - e neste capítulo há ainda muito pouca investigação, quer a nível internacional quer nacional - debruça-se sobre o facto de os pais-professores poderem ser uma espécie de agentes duplos ou, pelo contrário, uma ponte privilegiada entre a família e a escola.

Um dirigente da Confap confessou-me certa vez encarar com preo-

cupação o facto de existir um número cada vez maior de professores à frente das associações de pais porque, na opinião dele, fazia com que estes não fossem "beliscados". Ou seja, indirectamente ele afirmava que esses pais-professores desempenhavam o papel de defesa dos seus colegas.

Depois, é comum ouvir por parte dos professores que os seus colegas, enquanto encarregados de educação, são os "piores", os que levantam mais questões, porque habitualmente interagem numa relação de igualdade. Ou seja, há perspectivas perfeitamente antagónicas sobre o seu papel.

No entanto, há que reconhecer que o facto de conhecerem o sistema por dentro pode fazer destes pais uma ponte privilegiada entre os dois meios e fazer dela uma vantagem na actuação das associações de pais. É uma espécie de pau de dois bicos...

Outra questão interessante - e seria bom aprofundar a investigação sobre este assunto - indica que o facto de haver ou não uma correspondência entre o nível de ensino dos pais-professores e a escola onde eles representam a associação de pais pode levar a situações extremas de cumplicidade e de tensão.

Numa das escolas de 1º ciclo abordadas no meu estudo, por exemplo, existia uma relação de quase conflito entre as encarregadas de educação, docentes do ensino secundário, e a professora. Na escola de meio operário, por oposição, a única professora que integra a associação de pais é também ela docente do 1º ciclo, estabelecendo-se

Pedro Silva (ESE de Leiria) em entrevista a "a Página"

...com o perigo da reprodução das desigualdades sociais



uma relação de clara cumplicidade.

No caso em particular da primeira escola, terá pesado o facto de as mães-professoras terem transportado para a sua prática de dirigentes associativas a experiência organizacional do ensino secundário, completamente diferente daquele que caracteriza o ensino básico.

Aliás, quase no final do meu trabalho descobri, através de um interessante texto da autoria Licínio Lima e da Virgínia Sá, que no anteprojecto de Lei de Autonomia das Escolas, o conhecido 115-A, que cria a Assembleia de Escola, existia uma proposta que previa a não participação nos órgãos de escola de pais-professores do mesmo nível de ensino e de funcionários da escola, o que, de algum modo, confirma a minha teoria.

Uma relação "armadilhada"

Que papel têm as crianças nesta teia de relações? Chega a utilizar o conceito de "go-between" para caracterizá-lo...

Esse é um conceito do sociólogo suíço Phillipe Perrenoud, que se refere a elas como as "eternas esquecidas" desta relação. O que ele chama a atenção, e muito bem, é que elas são um actor social longe de terem um papel neutro nesta relação. Elas são não só portadoras de mensagens, cumprindo o tal papel de "go-between", como referiu, o que já por si é um papel importante, como são uma mensagem em si mesmas, na medida em que são portadoras de sinais que podem constituir uma fonte de informação para os dois lados.

Neste capítulo, os miúdos chegam mesmo a ser uma espécie de moeda de troca entre os pais e a escola. Alguns pais têm-me confessado que por vezes não assumem determinadas posições em relação aos professores porque receiam que os filhos possam ser indirectamente afectados com essa atitude.

Fala também da relação escola-família como uma "relação armadilhada" por, na sua opinião, poder constituir-se como uma fonte de reprodução social e cultural...

Esse é porventura um dos aspectos menos explorados desta relação. Existe actualmente uma extensa bibliografia sobre este tema, especialmente a nível internacional, mas penso que a maioria é marcada por um carácter eminentemente apologético, isto é, limita-se praticamente a sublinhar as vantagens que podem decorrer dessa boa relação. Isso é um facto inegável, mas não se pode esconder que é uma relação impregnada de todo um conjunto de armadilhas que podem transformar a relação no oposto daquilo que se pretende.

Quando digo que estamos perante uma relação armadilhada é não só porque ela pode contribuir para reproduzir desigualdades escolares, que são também sociais, mas por poder produzir outros efeitos que têm sido pouco explorados. Como o efeito pigmaleão, como eu lhe chamo, através do qual os professores, muitas vezes através de

um mecanismo subconsciente, tendem a criar expectativas mais positivas em relação aos miúdos cujos pais são mais activos, que mais os questionam sobre o percurso dos filhos, e a encarar a ausência sistemática como um sinal de desinteresse. O que muitas vezes não corresponde à realidade...

Ou seja, é uma relação armadilhada no sentido em que pode conduzir, com alguma facilidade, a efeitos opostos àqueles que são pretendidos. De qualquer modo, gostaria de chamar a atenção para o facto de me referir a esta relação como armadilhada partindo do pressuposto de que ela poderá ser uma relação desarmadilhável.

Nesse sentido, não estamos perante uma fatalidade sociológica.

Acima de tudo, e na minha opinião, creio estarmos perante uma relação

sobre a qual se têm feito correr rios de tinta mas que continua a ser pouco problematizada.

Sem pretender recorrer a comparações simplistas, até que ponto é possível estabelecer um paralelo entre a nossa realidade e a de outros países europeus? Ao nível legislativo, por exemplo...

No final do anos 90 realizou-se um estudo onde ficou patente que a legislação nos doze países que integravam a Comunidade Europeia estava cada vez mais próxima, apontando para aquilo que se poderá designar por um consenso legislativo.

" (...) A relação escola-família acaba por ser uma relação entre culturas e, enquanto tal, uma relação de poder - chamemos a coisa pelo nome. "

Esse mesmo estudo, da autoria do investigador belga Mark Bogdanovitch, dava também conta da distância significativa entre a legislação e a prática. Para demonstrá-la o autor utiliza uma escala de um a quatro e, talvez sem grande surpresa, Portugal aparece no último grupo, onde a distância é maior. À cabeça encontrava-se a Dinamarca, onde os pais, na prática, têm um papel predominante, apesar de, nos últimos anos, a escola ter vindo a reapropriar-se de algum poder.

Será que esse poder de participação não estará relacionado com o papel da sociedade civil? Na Dinamarca, por exemplo, a sociedade civil tem tradições que remontam ao final do século XIX...

Apesar de ser cauteloso em relação a essas comparações generalistas, diria que neste caso haverá alguma relação. Nos países onde existe uma sociedade civil tradicionalmente mais forte, onde o sistema educativo aparece sobretudo a partir da iniciativa comunitária, assiste-se, ainda hoje em dia, a uma relação estreita entre a escola e a família.

Nos países onde existe uma tradição de Estado centralista a distância é maior. Embora haja excepções, como é o caso francês, onde, apesar de o sistema educativo ter raízes centralistas, existe uma forte tradição do movimento associativo parental. Nos Estados Unidos, por exemplo, por razões históricas, os pais têm até o poder de vetar a contratação de docentes e de funcionários, o que, em alguns casos, pode funcionar como um instrumento positivo.

Pedro Silva (ESE de Leiria) em entrevista a "a Página"

uma sociedade civil forte potencia a ligação à escola



Quando um 'b' pode ser um 'd'

Dislexia ou dificuldades de aprendizagem duradouras

Na sala de espera a mãe cruza e des-cruza a perna. A carteira é remexida sem que nada seja retirado ou colocado nela. À filha diz que esteja quieta, mas é ela quem não tem sossego. Inês mete conversa. "Lê isto!", ordena apontando para o título de uma das revistas pousadas numa mesinha. "Estás a ler muito devagar!", avisa com cara zangada e dedo indicador no ar. "Anda lá, tens de ler mais depressa!" No gabinete de orientação pedagógica da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto, Helena Serra, coordenadora, atende crianças com dificuldades específicas de aprendizagem.

Inês tem 7 anos, está na 2ª classe e frequenta uma escola particular. A professora disse à sua mãe que ela não aprendia como os outros meninos. "Mas a Inês é tão 'esperta!'" A convicção fez a mãe desconfiar da atitude da professora. "Ela está na escola para aprender. E se está atrasada em relação aos outros a professora tem de ensinar, não é assim?" A pergunta fica sem resposta. Mas avançam as justificações. "Eu trabalho, tenho a vida de casa e ainda tenho de ter tempo à noite para ensinar a tabuada à Inês?" Outra pergunta, a mesma resposta.

Para acabar de vez com as dúvidas sobre as capacidades da Inês, a mãe trouxe-a à consulta de orientação pedagógica. Quando chega a vez da filha, o nervosismo da mãe aumenta. Inês entra sozinha. Vai fazer uns testes com a professora Helena. Cá fora a mãe prepara-se para enfrentar o veredicto. E como se de um julgamento se tratasse começa a defesa de Inês: "A miúda chega do colégio deprimida e irritada. Queixa-se que a professora a põe junto de outra menina como ela e diz que preferia estar com os outros meninos..." A preocupação da mãe é a de que a professora possa estar a

pôr a filha "de lado". Ou a esteja a tratar como uma "burra". "Logo ela, a Inês, que é tão 'esperta!' Não viu?"

Há anos que Helena Serra vem alertando pais, educadores e professores para os casos de dislexia. A Associação Portuguesa para a Dislexia (criada em 2000), da qual é vice-presidente, também. Pelas contas de alguns especialistas internacionais na área, estima-se que 10 a 15% dos alunos de uma qualquer escola básica possam sofrer de dislexia. Nos livros, a patologia aparece descrita como uma dificuldade específica ao nível da descodificação e da compreensão da leitura e da escrita originada pela falta de aquisição do seu automatismo. A leitura implica a existência de um conjunto de competências [ver caixa]. Mas numa criança disléxica algumas delas podem não estar devidamente desenvolvidas do ponto de vista neurológico. É aqui que reside a importância da reeducação. O que o disléxico não adquiriu automaticamente – através das interações com o meio – pode adquirir pelo treino.

Na sala de aula, as consequências da dislexia são mais evidentes que a sua definição. As dificuldades começam logo na descodificação das letras: atribuição de um significado a um sinal. Olhar, por exemplo, para um 'b' e associar-lhe o respectivo fonema e o grafema. E ao fazê-lo, reconhecer que essa letra se distingue do 'd'. Ou distinguir o 'p' do 'q'. São perninhas para cima, para baixo, para a direita e para a esquerda. Aparentemente memorizar a grafia das letras é tarefa fácil. Mas e se a memória visual é umas das competências que a criança não desenvolveu? Além disso, "o acto de ler pressupõe não só um reconhecimento visual, como um auditivo e associativo entre ambos", assegura Helena Serra. É preciso compreender os sons para



Ilustração realizada a partir de pormenor de quadro de P. Picasso

No caderno aparecem as primeiras palavras. As frases no livro começam já a fazer algum sentido. Mas eis que surgem dificuldades. Trocam-se as letras na escrita. A leitura corre mal. A professora corrige. Os meninos aprendem. O pior é ir ao quadro. Mete medo. Este é o cenário da dislexia. Afecta crianças e adultos que nessa idade nunca souberam os porquês de "ser assim". De ter de usar o relógio no pulso direito para distinguir a esquerda e de nunca ter interpretado um texto à primeira.



atribuir significados: “O ‘je’ (j) e o ‘xe’ (x) são coisas tão próximas como tão diferentes”, aponta a professora. O mesmo acontece com o ‘f’ e o ‘v’. Foi por confundir estas letras que um menino escreveu que queria ser “vutebolista”. Alheia a estas explicações está Inês. No gabinete repete uma sequência de palavras que tentou memorizar, faz simetrias e escreve frases em folhas brancas: “O menino e a todos os dias brincar cou o cão.”

Independentemente das causas, as consequências da dislexia ao nível da aprendizagem podem ser atenuadas. Através de uma reeducação pedagógica

cesso. “O importante é que o professor de uma criança disléxica saiba que o facto dela não perceber que botão rima com feijão [ausência de percepção auditiva] não é por falta de repetição da tarefa, nem por falta de inteligência.”

Às vezes o problema começa aí. Muitos casos de dislexia passam despercebidos aos olhos de educadores e professores que não obtêm respostas educativas dentro do estabelecimento de ensino. Mas “numa escola que se quer inclusiva, o aluno com dislexia não pode ser troçado pelos outros, injustiçado pelo professor, nem ignorado pelo sistema”, adverte Helena Serra. Ainda assim, a rede de respostas educativas diferenciadas é “bastante assimétrica”, assegura. Isto, apesar de o decreto-lei 319/91 estabelecer que cabe aos estabelecimentos de ensino a criação de respostas adequadas para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem. Por isso, a professora não estranha o aumento do número de gabinetes de orientação pedagógica privados. Embora defenda também a sua criação dentro dos estabelecimentos de ensino que, afinal, são os lugares da educação.

Neste cenário ideal, as crianças disléxicas teriam à sua disposição um professor com formação, ou até especializado, em Educação Especial. E seria esse um dos espaços possíveis para a reeducação. O facto de este tipo de apoio pedagógico extra poder estender-se até aos 2 anos torna mais urgente a existência de respostas educativas dentro da escola regular pública. Sob o risco de se tornar in-comportável para muitos pais.

Auto-estima afectada

A falta de sensibilidade para os sinais de alerta da dislexia gera um grande conflito interno nas crianças. “Por um lado elas sabem que são espertas, criativas, por outro lado dão-se conta de que o colega do lado lê em voz alta mais depressa e sentem-se humilhadas quando vão ao quadro porque dão erros.” Enquanto experimenta o insucesso dia após dia, perante a classe e perante si mesma, a criança perde auto-confiança e auto-estima. A escola torna-se um suplício. Aprender um castigo.

Rosa Maria viu tudo isso acontecer ao seu filho de 11 anos, a frequentar o ensino público. “No 1º ano o Gonçalo chegava a casa e não relatava absolutamente nada do que fazia na escola.” O silêncio dizia que Gonçalo não se estava a integrar. A mãe, educadora de infância, percebeu cedo que o filho tinha dificuldades “pouco normais”. E não descansou enquanto não encontrou uma razão para elas.

Na escola “a professora dizia que o Gonçalo era muito mau [aluno]”, conta Rosa Maria. No entanto, os testes de QI (Coeficiente de Inteligência) do filho estavam acima da média. Algo não batia certo.

De psicóloga em psicóloga, Rosa Maria descobriu que o filho tinha disle-

xia. Reuniu informação sobre o problema e facultou-a à professora, que desconhecera o assunto. A partir daí a vida escolar de Gonçalo ganhou outra cor.

Este ano, com o filho a passar para o 2º ciclo, a mudar de escola e de uma para várias professoras, Rosa teve de começar do zero a sua campanha de sensibilização para a dislexia. Voltou à escola, falou com a directora de turma do Gonçalo e o seu esforço deu frutos: conseguiu que uma professora extra fosse destacada para apoiar o filho durante as aulas de dois blocos de matemática e português.

Entretanto, o segundo período já lá vai e Gonçalo não tem negativas. Além disso está a fazer progressos. Graças à mãe que nunca desistiu dele. “Às vezes enquanto fazemos exercícios juntos ele diz-me: Mãe, eu não consigo porque sou burro. E eu tenho de estar constantemente a repetir: Tu consegues, tu consegues!”

Mas há quem chegue ao fim da sua escolaridade sem nunca ter percebido que as dificuldades de aprendizagem que sempre o perseguiram tinham uma razão neurológica. E não eram falta de estudo ou de inteligência. Em cada semana de consultas de apoio pedagógico, Helena Serra detecta 5 a 6 casos de dislexia em alunos a frequentar o ensino secundário. “Uns lêem de forma fluída, mas quando peço que me digam o que o autor diz no parágrafo que leram eles respondem que têm de ler outra vez, pois nunca entendem um texto ‘à primeira’.” Nestes casos, adianta a professora, o problema não está na descodificação do texto mas na leitura de compreensão.

Não faltam a Helena Serra histórias de dislexia em adultos. Recentemente foi procurada por uma aluna de 24 anos. Tinha desistido de fazer um teste que lhe daria a licenciatura de Engenharia Química. Tudo porque o enunciado era extenso e ela tinha perdido imenso tempo para o descodificar, para ter a certeza de que o tinha percebido bem. “Veio à consulta para eu lhe dizer porque razão ela funcionava assim.”

A mãe da Inês também foi à procura de respostas. A miúda continua no gabinete. “Tenho a certeza de que não está a fazer nada de jeito. Ela só faz o que tem vontade de fazer”, sorri preocupada com o desempenho da filha. Alguns minutos depois, Inês abre a porta e chama-a. Chegou a hora de saber os porquês. Helena Serra explica que a Inês mostra maior competência relativamente às crianças da sua idade na argumentação e na liderança. Isso vem dar razão à mãe: a miúda não é burra, pensará para si própria. No entanto, há sempre um ‘mas’ nestes casos: a Inês tem algumas competências próprias da sua idade que não estão tão desenvolvidas como deveriam. E por isso Inês escreve o menino “ea” em vez de “ia”. Explicações dadas, a ansiedade da mãe diminui. Tem mais certezas. Mas uma dúvida subsiste: “A Inês é disléxica, e agora?”

Aprender a ler

O acto de ler pressupõe a existência de um conjunto de competências básicas que resultam da interacção da criança com o meio que a envolve. Quando uma criança não desenvolve estes pré-requisitos a leitura fica comprometida.

Orientação espacial:

em baixo, em cima, dentro, fora.

Orientação temporal:

o que vem antes e depois; na palavra bola, o ‘la’ vem depois do ‘bo’.

Lateralidade:

distinguir a direita e a esquerda; no ‘p’, a ‘perninha’ é à esquerda.

Esquema corporal:

o modo como vê o corpo como um todo.

Percepção de memória auditiva:

memorização dos sons e das palavras ditas.

Percepção de memória visual:

memorização da forma das letras e das palavras escritas.

Ritmo:

as pausas entre as letras ou as palavras: quando na palavra ‘ia’ a criança faz uma pausa entre o ‘i’ e o ‘a’ escreve ‘e a’.

Motricidade fina:

o desenhar das letras.

Linguagem



um professor pode treinar as competências em que a criança apresenta dificuldade através de exercícios. Deste modo, ela habituar-se-á a fazer determinada tarefa e a arranjar estratégias para se defender das suas ‘incompetências’.

Porém, o sucesso da reeducação depende do diagnóstico precoce da ausência de tais competências, que deverá ser feito preferencialmente até aos 7 anos. A explicação é simples. Até essa idade a maturação dos centros nervosos está num período “fulminante”, justifica Helena Serra. O que se torna bastante vantajoso para todo o pro-



A política essencialmente directivista e gestionária, impondo verticalmente medidas desconexas da realidade portuguesa, é bem o exemplo de querer começar a construir uma casa pelo telhado. É habitualmente assim sempre que as entidades nacionais ou outras se esquecem da sua própria individualidade, para seguirem servilmente as medidas ditas por instâncias externas, a quem as realidades específicas são estranhas. Quer isto dizer, por exemplo, que se a Alemanha pode aplicar políticas financeiras de forte restrição sem que isso afecte de forma significativa a sua economia, o mesmo já não acontece a Portugal. O que é óbvio. Uma política financeira obcecada por índices determinados exteriormente, vai necessariamente gerar uma crise económica de consequências pouco previsíveis. A economia portuguesa é frágil, apresenta problemas de produtividade e consequente falta de poder competitivo. Uma economia que não conheceu uma verdadeira revolução industrial, sendo o sector secundário existente o resultado de um processo político de teor estatal, e não a imanência de verdadeiras dinâmicas sociais e económicas, enraizadas no devir histórico nacional.

Este governo esqueceu a História. Quem diria, um governo de direita, esta sempre tão afeita à História Pátria, esqueceu-se de quase nove séculos, durante os quais o nosso país se tornou Nação, com uma cultura e língua comuns que extravasaram o espaço europeu, uma sociedade específica com uma economia peculiar, a constituir problema estrutural condicionante de desenvolvimentos.

Aplicada à realidade escolar, esta filosofia desligada das realidades do país vai originar fragmentações profundas na sociedade, já de si atravessado por profundas diferenças no tecido social. A Escola empresa, gerida por pseudo-profissionais, cuja competência se mede pela capacidade de amedrontar e não pela abertura ao diálogo, vai ter múltiplas implicações: gerar mais conflitos laborais, logo num local tão sensível como a Escola, onde a instabilidade é facilmente percebida por toda a comunidade educativa, com repercussões na aprendizagem e bem estar dos alunos; dar prioridade aos resultados em detrimento dos processos de aprendizagem que privilegiam progressos em função das especificidades vivenciais do aluno; distinguir os bons dos maus alunos de acordo com critérios subjectivos, próprios dos modelos capitalistas de sociedade. A mesma obsessão pelos números, quer na política financeira, quer na política educativa. O importante é apresentar dados estatísticos favoráveis à manutenção e credibilização desses profissionais, cujos critérios aferidores da sua qualidade humana se desconhecem. Aplicar a lógica do privado ao ensino público vai desvirtuar os aspectos positivos deste último, assentes em relações de horizontalidade no âmbito profissional e numa visão da realidade humana constituída pelos alunos gradualmente mais flexível. Esta gestão vai mesmo acentuar a selecção de escolas públicas de primeira e de segunda, ditadas pelos meios envolventes onde estão situadas e, essencialmente, pelos resultados conseguidos.

A filosofia subjacente à existência de profissionais de gestão na Escola, exteriores a esta, é a de organizar a clivagem económico-social que a sociedade capitalista promove e efectiva.

Escola e sociedade estão em estreita relação. As trocas entre ambas são constantes e assentam numa base dialéctica: constroem-se, reformulam-se, regulam-se. A Escola pode alimentar uma sociedade estratificada, hierarquizada em função de classes sociais com maior ou menor capacidade monetária. Ou pode corrigir essas diferenças, incorporando na sua essência a própria heterogeneidade social, vitalizando a diversidade e integrando-a de forma a que a sociedade a interprete como um dado novo, positivo, capaz de se constituir em factor de desenvolvimento e prosperidade. O desafio dos tempos de hoje é o de escolher entre dois caminhos: assumir a diversidade social, ou compartimentá-la em grupos estanques, opostos entre si. A Escola desempenha aqui um papel fundamental. A lógica da Escola empresa, gerida verticalmente, pressupõe uma visão da sociedade fechada, hierarquizada, geradora de múltiplas diferenças distintas. Uma sociedade comandada por uma elite de duvidosos méritos, inteligências superficiais e humanismo pouco credível. Elites cujas políticas estão de costas vol-

tadas para a História, passada e presente, não atendendo ao pressuposto fundamental de que as inúmeras circunstâncias da actualidade são fruto de dinâmicas estruturais enraizadas no tempo e nos espaços, lentas, e que só a inteligência social pode desvendar e tentar explicar. Sem o esforço sério de contextualização histórica, social e económica, vamos continuar a colar políticas importadas numa realidade a exigir prementemente reformas sérias e consistentes.

O papel da Escola é o de formar os futuros cidadãos de um mundo mais justo e humanizado, aproximando em vez de opôr, pacificando em vez de crispar, integrando sem eliminar minorias, "gerindo" (note-se como este termo pode ter outras conotações bem menos conflituosas) a heterogeneidade social numa lógica progressista e positiva. Encarando-a como uma potencialidade e não como um defeito a eliminar, excluir ou ocultar.

Parece que este não é o caminho do actual governo. É pena. Mas também é lógico que assim seja, pois é o que acontece quando não temos políticas próprias e andamos a reboque dos poderosos.

Reflexões sobre lógicas horizontais e verticais aplicadas à Escola e à Sociedade



© isto é



A Rute é uma menina de sete anos. A Rute é uma menina pobre. Anda no 2º ano. Mas a vida tem-lhe sido madrastra e a Rute tem mais com que se preocupar do que com o saber se está no 1º ou no 2º ano. Vai fazendo e gozando o que a escola lhe der. A Rute tem cinco irmãos, mas só um dos irmãos conhece o pai. Os outros são filhos só da mãe. E chega.

A Rosa é professora do 1º ciclo, uma professora primária. Vende aulas há dezoito anos. Teve sorte na vida. Casou com um pequeno industrial. Na sala que é só sua, preocupa-se em dar matéria. Passa férias em Punta Cana. Trata o filho por menino. É dona de uma estridente voz. É agressiva em quase tudo. Nos berros como nos gestos.

Julga-se senhora de uma indiscutível superioridade moral e intelectual sobre as crianças. Uma superioridade que perturba. Olha as crianças através de uns óculos que pendura na ponta do nariz. Tem um olhar seráfico e maléfico. Uns olhos que parecem irradiar ódio.

Da escola diz não tirar gozo algum. Veste a bata quando chega, e isso é o bastante para se tornar professora. Impessoal, mas professora. Tem os alunos em constante rédea curta.

A primeira é minha aluna. Tenho



© Isto é

Ninguém vence a Rute

mais doze, que não se afastam muito do género. A segunda trabalha na mesma escola em que eu trabalho. É a minha colega. Não tenho outra.

Hoje, uma das crianças chamou-me. A Rute fizera xixi em pleno recreio. Bem à vista de todos. Se fosse minha aluna... Olha a mal educada. Rosa dixit.

Mesmo a mim – professor com fama de não bater nas crianças – aquilo do xixi no recreio gerou algum incómodo. Encontrei a Rute encostada à parede exterior da escola, a chorar e com um olhar de raiva mal contida. Perguntei-lhe o que se passava. Não me respondeu. Peguei-lhe na mão, falei com ela. Veio-

Da escola diz não tirar gozo algum. Veste a bata quando chega, e isso é o bastante para se tornar professora. Impessoal, mas professora. Tem os alunos em constante rédea curta.

me à memória um texto do Rubem Alves sobre a mansidão.

– As professoras acham que podem gozar comigo, mas eu também gozo com elas – Rute dixit.

Quedei-me pelo espanto e dei-lhe razão.

À noite, em casa, procurei o Horizonte Cerrado do Alves Redol. Eu sabia haver uma passagem no início do livro que ilustrava bem os sentimentos daquelas crianças. É verdade: elas sentem. "O Fatinário parecia esperar as palavras do amigo, para doçar aquela expressão de ódio que nem ele sabia explicar inteiramente - havia na sua alma uma raiva surda por tudo o que o rodeava e lhe trazia desejos de fazer mal a alguém. Sacudiu Luís pela camisa, embora tivesse vontade de lhe sorrir e de o levar consigo; aquele sentimento, porém, misto de ira e de mágoa, não o deixava dominar-se".

Dorme em paz, querida Rute. Sonha com os anjos.

Carlos Coelho
Professor, Braga

Professor, revolucionário dos saberes

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática "bancária", são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (Freire, 1979).

Paulo Reglus Neves Freire, Paulo Freire, um dos grandes pensadores dos tempos, proferiu o que transcrevi no parágrafo inicial. O imediatismo da leitura nos assusta. Se ninguém educa ninguém, onde inserem-se os professores? Após o imediato da leitura, nós professores somos remetidos a uma reflexão complexa sobre o que somos e para que somos, ou como Freire prefere: educadores.

A perspectiva da transmissão do conhecimento verticalizada demonstra uma prática estruturalista, germinada na sociedade burguesa com suas praxis e epistemologias próprias. O professor, acumulador dos saberes, transmite ao aluno seu conhecimento, impedindo que o conhecimento seja produzido, impossibilitando uma dinâmica conjunta onde experiências são trocadas e a vivência seja compartilhada. Essa visão pertence ao passado, é praticada no presente e infelizmente tende a permanecer para o futuro.

Somente uma participação efetiva do professor, entendendo que o ensi-

nar e aprender é epistemologicamente uma proposta dialética, complexa e dualista, onde o professor e o aluno estão inseridos na propositura de vivenciar os saberes em óticas diferentes, mas pertencentes a uma discussão conjunta, abrirão um campo inesgotável de conhecimentos recíprocos, caminhando juntos e dimensionando a complexidade envolvida no e do objeto a ser estudado.

O diálogo entre professor/aluno deve ter uma relação harmônica. É indiscutível o conhecimento que o professor deve adquirir sobre o conteúdo a ser discutido, e inquestionável a responsabilidade ética do professor sobre a forma de colocar o conteúdo a ser resolvido. Portanto, cabe ao professor, dentro da proposta que emerge do conteúdo programático, ser responsável pelos processos pedagógicos. Porém, não deve o mesmo

ser individualista, verticalista, transmitindo somente o que é e como é. Deve partir do pressuposto que ensinar implica também o aprender e principalmente, criar a atmosfera necessária do aprender a aprender ensinando.

O conteúdo programático deve ser constantemente reinventado. Quantas vezes estamos frente a uma discussão sobre um objeto e quando damos conta já extrapolamos o contido? Essa extrapolação certamente se deu devido a horizontalidade da discussão com a participação efetiva dos alunos. Temos a intenção de romper com a proposta e retomarmos o conteúdo proposto. Com esta atitude autoritária e ditatorial, boicotamos a construção de novos conhecimentos.

Devemos nos convencer de que não existe metodologia pedagógica inquestionável, infalível ou a melhor.

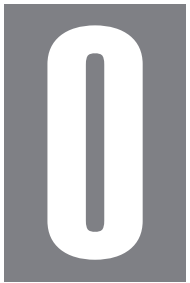
A construção do conhecimento não permite um trânsito em linha reta e inflexível. O professor deve ser o artista que cria o diálogo pedagógico e exalta a participação do aluno.

A construção do conhecimento não permite um trânsito em linha reta e inflexível. O professor deve ser o artista que cria o diálogo pedagógico e exalta a participação do aluno. O monólogo não faz parte dos atos ensinar/aprender.

O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (Freire, 1981).

Para o processo pedagógico refletir nossas aspirações, o professor deve ser o revolucionário dos saberes. Revolucionário no sentido de auto-contestar e modificar a si mesmo, não ficar preso aos rótulos existentes, tendo a liberdade, de como revolucionário, criar e recriar a sua prática pedagógica.

Juliano Breyner
ajbreyner@bol.com.br
Universidade de Alfenas
UNIFENAS
Minas Gerais – Brasil



© isto é

cartas "on-line"

a Página on-line - participe em
www.a-pagina-da-educacao.pt/inqueritos**1. Na sua vida a Religião é:**

- Muito Importante
- Importante
- Pouco Importante
- Nada Importante

Pouco importante

Não consigo deixar de pensar que as religiões são sistemas "explicativos" do inexplicável. Isto é, as religiões são o resultado da nossa ignorância. O que não somos capazes de explicar explicamo-lo através da religião. O que me irrita é que as religiões continuem a ser motivo de conflito e de divisão dos povos e das culturas.

João Pedro

A religião está em perda e os jovens também

A religião está a ter cada vez menos fieis. Ela exercia várias funções. Entre essas funções destacam-se alguns valores como por exemplo o respeito pelo próximo, pelos pais, pelos mais velhos, pelos mais fracos.

Não apareceu na sociedade nenhuma entidade que substituísse a religião neste papel de promover valores. Talvez por isso, muitos dos nossos jovens estejam carentes desses mesmos valores.

Na escola nota-se que são cada vez mais os alunos que não têm respeito nenhum pelo próximo. Os mais velhos, aqui incluídos os professo-

res, não são apenas ignorados como, frequentemente, até insultados e ofendidos. A desaparecer a religião julgo que era importante que a sociedade inventasse outras formas de permitir que as crianças e os jovens adquirissem valores indispensáveis a um saudável convívio humano.

Cristina Sousa Dias

Já teve mais significado

Na minha vida a religião já teve mais significado do que tem hoje. Julgo que as práticas religiosas estão muito for a do tempo e são até, nalguns aspectos, constrangedoras. Talvez se possa dizer que hoje não há menos crentes do que havia há 50 anos. O que hoje há é menos pessoas a praticar os actos religiosos. Como acontece comigo deve acontecer com muita outra gente continuo a acreditar num ser superior, num Deus, mas custa-me a acreditar em certos detalhes das celebrações religiosas e até de algumas crenças. Não acredito que a Virgem Maria tenha aparecido em Fátima. Seria mais fácil acreditar num OVNI. No entanto a Igreja continua a teimar em manter essa crença e até a dar-lhe cada vez maior importância.

Também alguns conceitos e preconceitos da Igreja me incomodam por não respeitarem o ser humano. Não faz sentido que a Igreja continue a proibir o preservativo ou o

aborto nas primeiras semanas. Também não faz sentido o desprezo que a Igreja tem pelas mulheres. Não se entende a falta de igualdade e a quase crença de que Deus é machista. A Igreja precisa de repensar muita coisa ou então corre o risco de saber que há crentes em Deus mas não na religião e na Igreja.

Teresa Tavares

2. Na sua vida a Política é:

- Muito Importante
- Importante
- Pouco Importante
- Nada Importante

Indispensável

Toda a nossa actividade social é política. Julgo que existe uma grande confusão entre política e militância partidária. Fazer política é um dever de todos os cidadãos. Participar num partido já é uma opção livre de cada um.

Penso que os professores, nas escolas, deviam ter uma preocupação maior em chamar a atenção dos jovens para a importância da acção política.

Sandra Almeida

Nas ruas da amargura

Seria difícil atrair para a política gente pior do que aquela que faz da política um modo de vida. A vida política está tomada por tudo o que é oportunista social. Para a política

vão os que se querem servir e não os que querem servir. Através do seu comportamento, todos os dias, os ditos políticos dão demonstrações de sacanagem. Em Portugal se quiséssemos contar os políticos que merecem alguma consideração sobravam-nos os dedos das mãos. Não há uma mão cheia deles. O político singra na carreira na exacta medida da sua safadeza. Quanto mais ronha, mais hipócrita, mais aldrabão, mais capaz de pisar os outros, mais sobe. Como no princípio de Peter os lugares cimeiros estão reservados aos que atingiram o máximo da sacanice.

Não me parece que os políticos profissionais tenham remédio. Falta saber se é a democracia que promove esta mediocridade.

João Magalhães

3. Qual destas questões tem para si maior importância?

- Religião
- Política
- Sexualidade
- Profissão
- Família
- Escola
- Justiça
- Governo

A Política

Para mim a questão política é a mais importante. Não quer dizer que eu

seja um militante político ou se quer que esteja filiado em algum partido. Também não me parece que os políticos tenham qualquer credibilidade.

No entanto, a política é importante porque as nossas vidas dependem dela. Desgraçadamente os que a ela se dedicam são o elo mais fraco da sociedade. Os políticos dos partidos são sobretudo oportunistas sociais. Uma desgraça.

Pedro Ribeiro

A Justiça é um pilar da sociedade

É inegável o papel fundamental da justiça nas sociedades. O exercício da justiça existe desde que os povos vivem em comunidade – ou em bandos. A vida em grupo é impossível se a justiça estiver ausente. Não me refiro apenas ao sistema judicial que sendo importante não esgota a justiça. A justiça está na relação humana. Fazemos ou não fazemos justiça aos outros. Reconhecemos, punimos, premiamos. Precisamos de fazer justiça e de que nos façam justiça. Precisamos de reconhecer e de ser reconhecidos. Precisamos de avaliar e de ser avaliados e depois de avaliar precisamos de agir em conformidade. Isso é uma forma de fazer justiça. É por isso que das questões aventadas saliento a justiça.

José R. Neto

A sexualidade é como os alimentos

Julgo que a sexualidade é um elemento fundamental. Tem a ver com todo o equilíbrio humano. Julgo que anda em paralelo com a alimentação e a respiração. Mais do que uma questão social é uma questão física. Sem esta dimensão a família não existe.

Joca Rocha

4. Qual destas profissões lhe parece ter maior prestígio social?

- Juiz
- Chefe Militar
- Polícia
- Professor
- Médico
- Enfermeiro
- Operário
- Gestor
- Jornalista
- Empresário
- Deputado
- Advogado

Depende de quem vê

A importância social das profissões julgo que está muito dependente de quem formula o juízo. Se acreditarmos no que hoje se pede à escola então a profissão de professor seria hoje a que maior consideração social mereceria. Por outro lado a crítica que aos professores se faz todos

os dias leva a que esta profissão ande pelas ruas da amargura. Ainda assim os médicos parecem levar a melhor. A classe também faz por isso, mostrando, quando tem para mostrar os "prodígios" da medicina.

Joana Reis

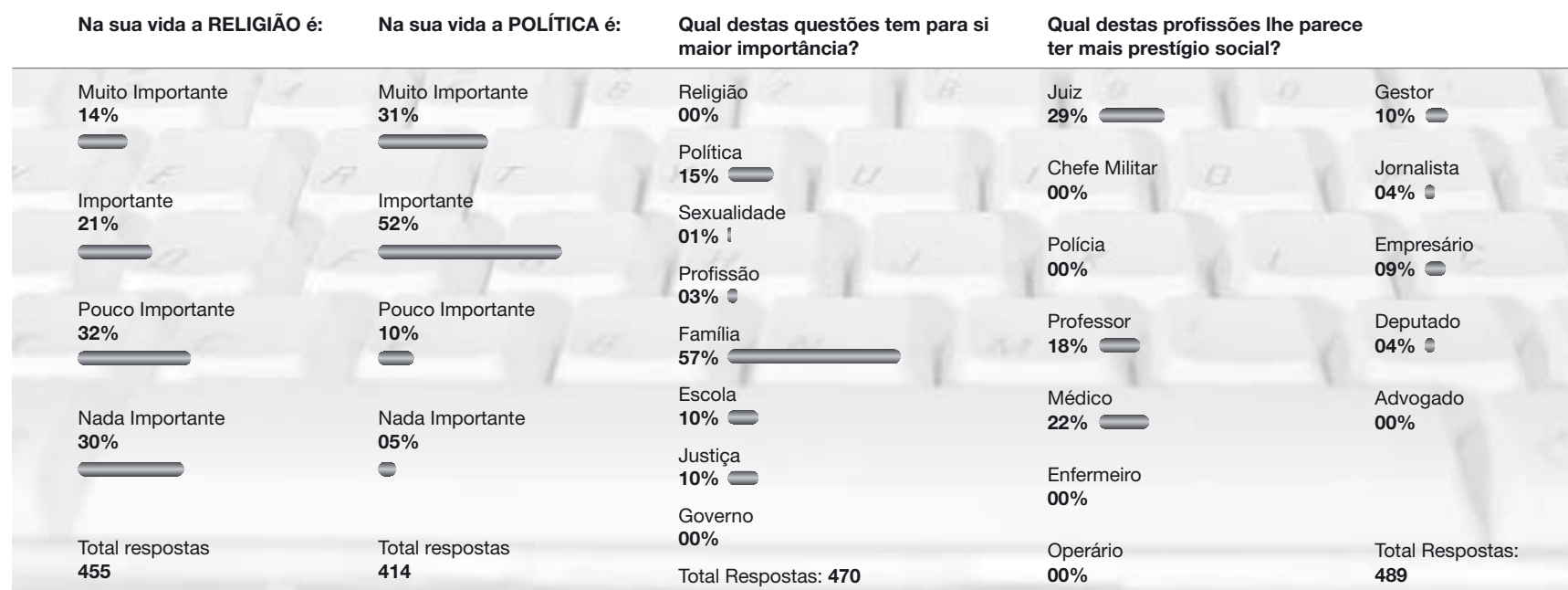
As profissões e a crise

Desde que o Sr. Durão Barroso tomou conta do governo as profissões ligadas ao sector público andam todas pela rua da amargura. Juizes, professores, médicos e enfermeiros são os mais penalizados. Não se tem metido muito com os militares e com os polícias. Os operários não contam, é como se não existissem para o governo. Os advogados são mais ou menos poupados visto não fazerem parte da função pública. Os gestores, os jornalistas e os empresários são apaparicados, pois o governo precisa deles para lixar os outros. Quanto aos deputados encarregam-se de escurecer a imagem uns dos outros.

O prestígio social de qualquer profissão mede-se em função do que pensa a maioria do povo. Como o povo tem medo das doenças é capaz de ter maior consideração por quem lhe trata da saúde. Talvez os médicos não ganhem só em dinheiro. Talvez também ganhem em prestígio social.

Sandra Gomes de Almeida

inquérito/página "on-line"



ciclo de conversas

27 de Março — 21.30

A GESTO COOPERATIVA CULTURAL em colaboração com o Jornal a PÁGINA, vai promover, todas as últimas quintas-feiras de cada mês, a partir de 27 de Março, pelas 21.30h, no **Café Concerto da ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA E ARTES DO ESPECTÁCULO, na R. Da Alegria, um ciclo de CONVERSAS** que permitam, sem formalismos, a livre troca de ideias sobre os temas que mais nos preocupam no mundo em que vivemos, e para as quais gostaríamos de contar com a participação dos alunos das nossas escolas.

Tema genérico a atravessar todas as **CONVERSAS** – “OS VALORES”.

Que conceito de valores tem o advogado? Será o mesmo que o do empresário? Será diferente do do cientista? Que consciência têm dos valores os representantes das diferentes áreas de pensamento ou actividade?

“SERÁ QUE VIVEMOS BEM COM A NOSSA CONSCIÊNCIA?” – será a questão que colocaremos na 1ª CONVERSA, onde contaremos com a presença, como em todas as seguintes, de alguém qualificado para a moderar. Como ponto de partida para a discussão poderá ler, neste número, o texto [pág. 08] «Outros tempos outros deuses: a mercantilização da vida». Venha, traga os seus alunos e outros amigos.

Nascido na Gafanha da Nazaré (Aveiro) em 1926, nessas terras da beira-mar tão evocadas por Raul Brandão nas páginas admiráveis de *Os Pescadores*, Ascêncio de Freitas partiu muito cedo para Moçambique onde viveu durante trinta anos e só regressou a Portugal em 1977 para aqui consolidar uma obra que por direito próprio devia merecer posição de relevo na nossa moderna literatura. Em 1959, publica o primeiro livro de contos intitulado *Cães da Mesma Ninhada*, mas as preocupações da vida fizeram-no interromper essa natural vocação de escritor e só em 1979 voltaria a publicar novo livro, *Ontem Era a Madrugada*. Homem de vários ofícios na sua forma de realização pessoal, Ascêncio de Freitas carregou consigo o peso literário de pertencer a uma geração que de todo se revelou nos anos sessenta que foram de boa memória na cena cultural portuguesa. Mas é verdade que Ascêncio de Freitas não pertence a nenhuma geração literária, uma vez que a vida se encarregou de o levar para longes terras e, quando voltou a Portugal, já depois de Abril ter chegado, quase todos os lugares estavam ocupados e só a pulso podia abrir o seu próprio caminho. E foi o que fez, em silêncio e solidão, a sós com os fantasmas da Gafanha da infância e adolescência. E pelas páginas das suas histórias, ontem e hoje, perpassam as gentes de que nos sabe falar, com o rigor e descrição de gestos e palavras, que não deixa de nos fazer lembrar o modo e o acto como Raul Brandão soube fixar na sua galeria de *Os Pescadores*, essas mulheres da Murtosa, Mira, Ovar, Ílhavo ou Gafanha, dizendo que “são feias e ingénuas, sempre metidas na água a rapar o moliço”, mas que sempre se afirmam como “mulheres capazonas”, como por lá se diz, dispostas a tudo, afeitas à vida e aos sacrifícios, às desventuras e desgraças que sempre lhes batem à porta. Por isso mesmo, a ti Ana Arneira lembrada por Raul Brandão, “mulher atarracada e forte, de grossos quadris, vestida de escuro, chapéu na cabeça e aguilhada em punho”, tem muito a ver com as mulheres que aparecem nas histórias de Ascêncio de Freitas, não por viverem e sentirem essa mesma realidade humana e social, mas sobretudo por ser gente do povo simples, capaz de se lançar à vida, e com quem claramente melhor o Autor se identifica.

Nesta colectânea de ficções, recuperadas de alguns dos seus livros que entretanto se esgotaram, no modo sabido de utilizar a linguagem certa e o vocábulo exacto, Ascêncio de Freitas afirma-se como um narrador inventivo e interventivo, denuncia as razões ou desrazões da vida que as suas figuras evidenciam, mas tudo se faz no conhecimento dessa própria utensilagem - a língua portuguesa que maneja com talento e se modela de acordo com o ambiente e o sentido de todas as histórias, contos ou ficções, e assim se justifica o breve glossário que aparece no final do livro para facilitar a compreensão dos leitores quanto ao dialecto local que envolve e explica as “estórias” passadas da sua experiência em África.

Ascencio de Freitas

um escritor a descobrir

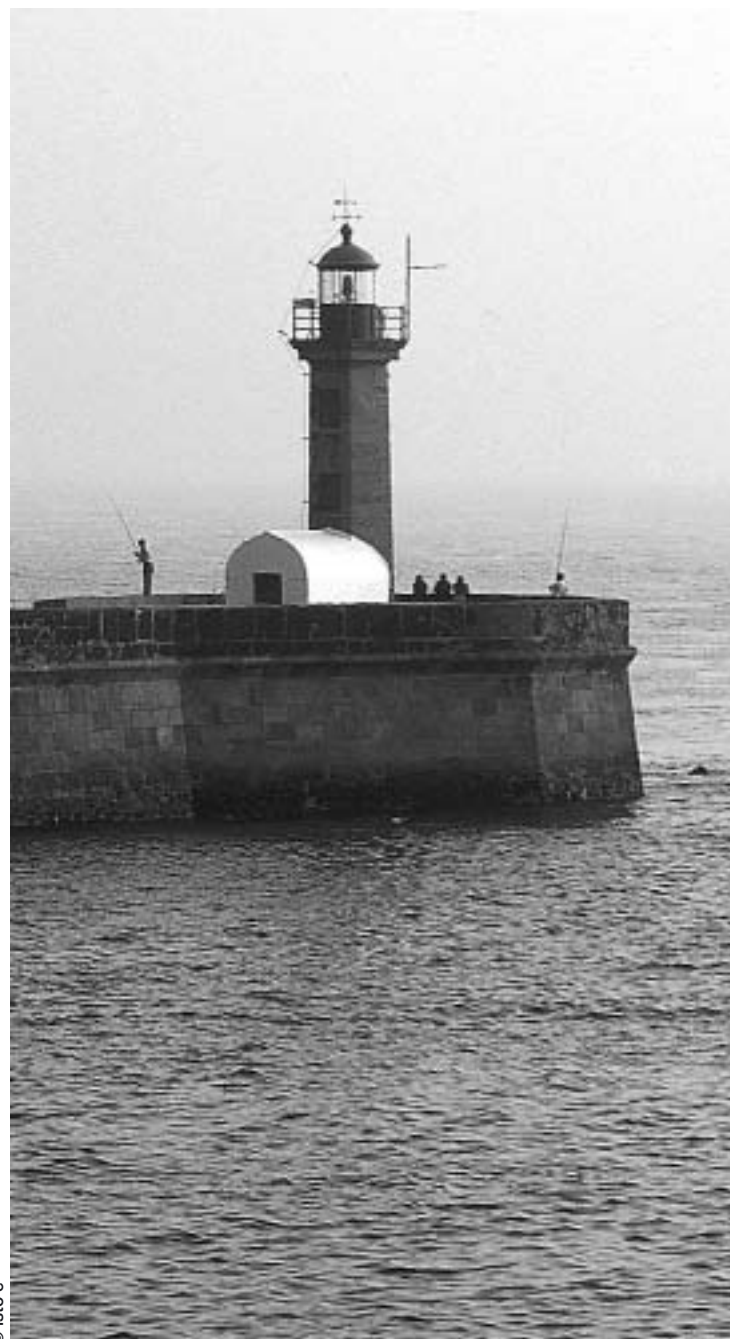
Claro que estamos de acordo com Eugénio Lisboa que afirma, no prefácio deste livro, tratar-se aqui de “um narrador de grande linhagem”, mas podemos também dizer que Ascêncio de Freitas, na lembrança de outros autores que andam por aí tão esquecidos e não deixaram de se ocupar da “epopeia dos humildes” na faina no mar (e, ao acaso, podemos aqui referir António Santos Graça, Aleixo Ribeiro, Loureiro Botas, Alves Redol, Vasco Branco ou Idalécio Cação), valoriza esse círculo literário que faz das gentes piscatórias o sentido mais forte e presente da sua criação literária.

Já dissemos que *Estória do Homem que Comeu a sua Morte*, título da última e mais singular história que fecha o livro, é um conjunto de contos escolhidos de seis dos seus livros, mas reside nisso um dos grandes motivos de interesse: ou seja, o propósito de se descobrir nestas histórias o verdadeiro e surpreendente ficcionista e dessa forma se abrir caminho no prazer de conhecer outros livros. Na verdade, Ascêncio de Freitas é também autor de outras obras de prosa ficcional como *Crónica de Dom António Segundo* (1983), *Carmen Era o Nome* (1996), *Na Outra Margem da Guerra* (1999), *A Reconquista de Olivença* (Prémio Vergílio Ferreira, 1999), *o Canto da Sangardata* (Prémio PEN Clube Português, 2000) e ainda há pouco foi galardoado com o Prémio Literário Ferreira de Castro, do Município de Sintra, com o seu romance *A Noite dos Caranguejos*.

Mas o que mais importa sublinhar é sobretudo o sentido narrativo e estrutural dos contos de Ascêncio de Freitas e alguns dos seus melhores aparecem neste livro: trata-se de facto de um prosador que reinventa ou rememora os cenários da sua própria vida, traz à superfície os conflitos e males de todos os humilhados e ofendidos deste mundo (e não do outro), revelando um domínio absoluto da linguagem, numa forma literária bem próxima de um “realismo mágico” que se consuma ainda na evocação das terras africanas. Mas o que se deve colocar em relevo é que o propósito das suas histórias está sempre relacionado bem de perto com a realidade ou a crueza da vida, porque Ascêncio de Freitas não enjeita nem recusa falar daquilo que a vida lhe ensinou e fez conhecer.



Ascêncio de Freitas
**O HOMEM QUE
COMEU A SUA MORTE**
Ed. Caminho / Lisboa, 2002.





A Escola pode Esperar
Agostinho D. S. Ribeiro
Edições Asa
pp. 95

Reunindo doze intervenções públicas do autor, o livro parte de uma reflexão sobre a dimensão educativa e social dos jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Na sequência desta reflexão, o autor parte para um outro momento onde desafia o leitor a reflectir sobre problemáticas como a criatividade e o imaginário na Escola.

Reunindo doze intervenções públicas do autor, o livro parte de uma reflexão sobre a dimensão educativa e social dos jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo do Ensino Básico. Na sequência desta reflexão, o autor parte para um outro momento onde desafia o leitor a reflectir sobre problemáticas como a criatividade e o imaginário na Escola.



O Movimento da Escola Moderna
Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar
Pedro Francisco González
Porto Editora
pp. 239

O livro mostra a dimensão humana e pessoal de um movimento pedagógico contemporâneo: o da Escola Moderna. Caracterizando, por um lado, um grupo de professores que o protagonizaram, por outro, reflectindo sobre as linhas que sustentam esta proposta pedagógica.



A Aventura de Inovar
A mudança na escola
Jaume Carbonell Sebarroja
Porto Editora
pp. 141

"Inovar, actualmente é uma aventura." E como tal o autor analisa o papel da inovação educativa, o modo como se produz a inovação e apresenta algumas propostas sobre que

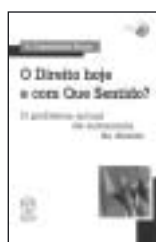
materiais usar para melhor percorrer "a viagem apaixonante (...), mas cheia de possibilidades" que constitui o acto de inovar.



As Culturas Colaborativas nas Escolas
Estruturas, processos e conteúdos
Jorge Ávila de Lima
Porto Editora
pp. 191

"O ensino continua a ser, essencialmente, uma actividade desenvolvida em isolamento pelos professores." E

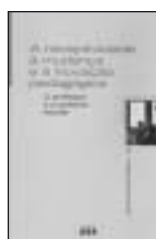
por isso, o livro retrata o modo como professores de duas escolas portuguesas organizam o seu trabalho no interior da escola e como abordam a sua interdependência mútua.



O Direito hoje e com que sentido?
O problema actual da autonomia do direito
A. Castanheira Neves
Instituto Piaget
pp. 75

O problema fulcral que actualmente se põe à reflexão jurídica é decerto o problema da autonomia do direito, e

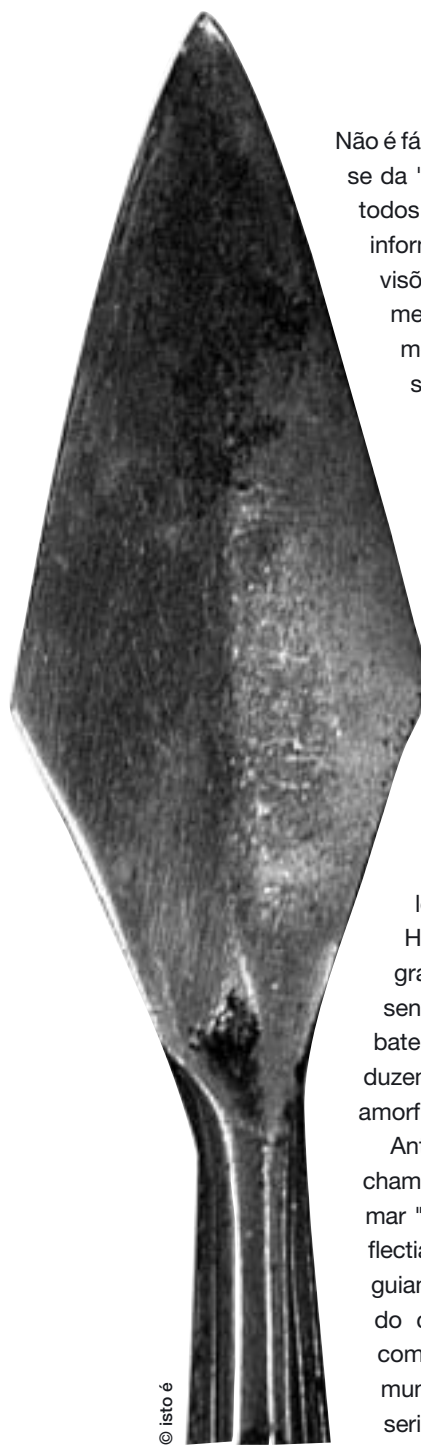
do significado dela, no todo da realidade histórico-cultural e humano-social dos nossos dias.



A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica
O professor e o contexto escolar
Ana Paula Cardoso
Edições Asa
pp. 128

A autora procede a uma revisão exaustiva da receptividade e da resistência dos professores à inovação, apresentando os principais resultados de um estudo empírico que confirmam que a inovação e a mudança são processos complexos, plurais e multideterminados. Uma forma de compreender os factores que facilitam e/ou dificultam os processos de inovação e de intervir no sentido de melhorar os dispositivos que induzem a práticas educativas mais eficazes.

A autora procede a uma revisão exaustiva da receptividade e da resistência dos professores à inovação, apresentando os principais resultados de um estudo empírico que confirmam que a inovação e a mudança são processos complexos, plurais e multideterminados. Uma forma de compreender os factores que facilitam e/ou dificultam os processos de inovação e de intervir no sentido de melhorar os dispositivos que induzem a práticas educativas mais eficazes.



© isto é

Não é fácil a um professor ou a um estudante desviarem-se da "metralha" ideológica que sobre eles desferem, todos os dias e a todas as horas, as várias "bocas" da informação em sentido amplo: editoras, jornais, televisões, rádios e, numa associação de todos os meios, elevados ao expoente máximo, a Internet; menos ainda, protegerem-se dos "estilhaços" que surgem, incontroláveis, de todas as direcções.

Sujeitos a uma "guerra" insidiosa que tudo invade, será, pois, uma tarefa árdua e constante a de encontrar um "abrigo", para o que a escola em geral tão-pouco os preparou, por ausência de uma disciplina básica tipo "Civilização e Humanismo", que ajudaria a interiorizar a noção de que o maior perigo vem da banalização dos actos que atentam contra a dignidade do Homem, e a reconhecer como primeiro meio de defesa, qual antídoto ou antivírus, o desenvolvimento da consciência crítica, para detecção das ameaças e, por extensão, do Inimigo entrincheirado.

Entende-se que falamos de "guerras" de valores, em que o Inimigo é tudo quanto afecta o Homem no seu melhor - a Razão - e subverte, degrada e desvirtua o que dela se espera para dar sentido um superior à vida, "atacando" com duas baterias, - a alienação e o obscurantismo - que reduzem a consciência a um estado de passividade e amorfismo - "deixa andar, e amanhã se verá."

Antigamente, na velha Grécia dos filósofos, então chamados "médicos da alma", ainda se podiam formar "academias" onde educadores e educandos reflectiam sobre os problemas da existência e conseguiam, pela análise das manifestações da Natureza e do comportamento dos humanos, - observando, comparando e deduzindo - longe dos "ruídos" do mundo exterior, estabelecer princípios gerais que seriam "verdades" até prova em contrário. Hoje, já não há "tertúlias" nem "cafés culturais"...

E todas as questões inerentes à condição humana foram discutidas no exercício tranquilo das "academias", dos "liceus", no "ágora", as mais complexas convocando as élites, em espaços restritos, as mais simples atraindo os curiosos indiferenciados às praças públicas. Tudo foi dito, tudo foi pensado. E institucionalizadas a Lógica, a Ética e a Psicologia como significantes da vontade de saber e do conhecimento empírico, os sábios só deixaram para futuras respostas os enigmas que escapavam à Razão, reservando-lhes o último patamar do inacabado edifício do Conhecimento, a que chamaram Metafísica, - mas afixando à entrada um dístico: "O Homem é a medida de todas as coisas."

A abrangência e profundidade das primeiras grandes reflexões filosóficas, inspiradas necessariamente pelo reconhecimento de que era indispensável dar um sentido à Vida, tanto resistiram às erosões das "pós-modernidades" interiorizadas em todas as transições dos ciclos civilizacionais, que, nos nossos dias, até filósofos pragmáticos como os americanos George Santayana e Will Durant podem dizer: "Quanto mais meditamos nestes assuntos, mais retornamos a Platão. Prova de que não necessitamos de novas filosofias; necessitamos apenas de coragem para pôr em prática as mais velhas e melhores." - levando a reflexão crítica à Escola empenhada na "iluminação" da sociedade, para a ajudar a discernir o que há de estimável entre o "velho" Homero e o "moderno" Paulo Coelho, entre os "abrigos" fornecidos pelos "clássicos" e a "metralha" das novi-ideologias do "light", do "soft", do "kitsch", com que a Razão é hoje bombardeada logo através dos meios de muita Informação acéfala e psitacista, - sem autonomia, sentido ou norte - fazendo uma "guerra" contra si própria, enquanto imaginada sobrevivente no mundo de depois de amanhã.

Sinais do tempo presente, em que se cotam e vendem ao preço do "mercado" os valores perenes do Humanismo, como a Paz, a Justiça e a Liberdade.

Sinais do tempo presente

Não é uma exposição retrospectiva. Dizem os organizadores desta iniciativa mediática que “se procura mostrar a pintura de Bacon como um conflito onde o artista confronta o homem com a sua própria condição de modo a descobrir a sua verdadeira natureza”.

“Em muitas das pinturas de Francis Bacon – prosseguem – o artista representa o ser individual encerrado num espaço indefinido que sugere uma atmosfera claustrofóbica. Noutras, as paisagens sugerem uma transição para o exterior, como se o verde e as árvores libertassem o indivíduo da sua prisão”

David Sylvester, que conheceu e entrevistou Francis Bacon lembra que ele não só bebe e reformula as pinturas de van Gogh, de Rembrandt e de Velázquez, como se inspira em fotografias, incluindo as dos jornais numa sede de estímulos inulgar e perturbante.

“Bacon pintava a si próprio, dúzias de pequenos auto-retratos, bustos ou meios-corpos e, mais raramente, a partir de 1956, fez cerca de dezessete auto-retratos de corpo inteiro; pintava amantes e amigos íntimos, nus masculinos, femininos, algumas vezes de sexo indeterminado e, ocasionalmente, de modo chocante, corpos em união íntima. Como o eram para Picasso, o corpo, sua carne e seus orifícios são o grande tema de Bacon, havendo diferenças e convergências significativas nas distorções que ambos fazem respectivamente da figura humana. O que Picasso manipulava e reexpressava nascia do desejo físico e do medo do corpo do outro, assim como de um amor pelos ritmos formais. Para Bacon, há o desejo de intensificar e quase consumir a presença viva do corpo, quer o dele mesmo, quer o do outro, de exprimir na pintura o físico como uma realidade. ”

“Pintava a si mesmo a partir do espelho ou de fotografias; seus amigos, de fotografias, o que achava preferível”

Nem expressionista nem abstrato, “a imagem”, dizia Bacon, “importa mais que a beleza da pintura. (...) Falar da violência da pintura nada tem a ver com a violência da guerra. Tem a ver é com o esforço de refazer a violência da própria realidade. E a violência da realidade não é unicamente a violência simples à qual você alude ao dizer que uma rosa ou qualquer outra coisa é violenta, mas é também a violência das sugestões inerentes à própria imagem, a qual só pode ser transmitida por meio da pintura.” Robert Melville, um dos primeiros críticos a reconhecer Bacon, associava-o ao cubismo de Picasso e Duchamp, de 1910–12, que era “de longe a mais bela e comovente realização da pintura do século XX”. O que Picasso e Bacon teriam em comum era a preocupação com a “ambiguidade das fronteiras da figura humana no espaço”. Jamais o considerou o pintor da alienação e do horror.

Francis Bacon

Francis Bacon nasceu em 28 de Outubro de 1909 e faleceu em 1992. É considerado inglês, apesar de ter nascido e crescido em Dublin, na Irlanda. Sua obra retrata a condição humana com grande carga dramática, e tem tido forte influência na arte latino-americana. A família de Bacon era inglesa: seu pai era um treinador de cavalos e mudou-se com a família para Londres no início da Primeira Guerra Mundial ao entrar para o Conselho de Guerra. As mudanças frequentes e a asma fizeram com que Bacon fosse educado por professores particulares. Em 1925, muda-se para Londres, e posteriormente passa um período em Berlim e perto de Chantilly, na França. Em 1928, finalmente fixa residência em Londres. Inicia-se na pintura como autodidata e trabalha como decorador. Sabe-se que destruiu quase toda a sua obra anterior aos anos 40. Em 1945, já é considerado um importante pintor figurativo. Em 1953, realiza sua primeira exposição individual em Nova York. Representou a Grã-Bretanha na Bienal de Veneza em 1954 e em 1959 na V Bienal de São Paulo. Uma grande retrospectiva de sua obra foi feita na Tate Gallery de Londres em 1962, e posteriormente em toda a Europa. Em 1964 foi feita uma retrospectiva em Nova York, no Guggenheim Museum, e no Art Institute, de Chicago.



Arte de extremos

(imperdível, em Serralves, até 20 de Abril)

“Francis Bacon é talvez o pintor mais conhecido mundialmente na segunda metade do século XX. A obra de Bacon ocupa um lugar único na Pintura do nosso tempo, pelo modo como assume o retrato como um ensaio sobre a representação da condição humana no seu confronto com o Mundo.”



Nascido em 1981, como Mostra de Cinema Fantástico, o Fantás, já consagrado pela revista "Variety" como um dos sessenta mais importantes festivais do Mundo e como referência nos de temática fantástica, é, reconhecidamente, o mais significativo e falado acontecimento cultural e cinematográfico de Portugal.

Nos números oficiais do Fantás, foram já exibidos, em antestreia ou em retrospectiva, mais de 4000 filmes (entre longas e curtas metragens) completamente inéditos em Portugal, principalmente no Porto, mas também em Lisboa, Coimbra, Braga, Espinho e Póvoa do Varzim, sítios onde o Fantás já promoveu extensões.

Pelo Fantás passaram Bill Plympton, Júlio Bressane, Richard Elfman, Brian Yuzna, David Lynch, Ben Kinskey, Mariano Bano, Robert Golden, Ray Brady, Luc Besson, Karel Zeman, Andrzej Zulawski, Francis Leroy, Wolf Gremm, Carl Schenkel, René Laloux, Mansur Madavi, Monique Enck, Oldrich Lipsky, Harry Kumel, Vicente Aranda, Juan Luis Bunuel, Roy Ward Baker, Ivan Cardoso, Piotr Szulkin, Mike Hodges, Jesus Garay, Rauol Servais, André Delvaux, Pim de la Parra, George Sluizer, Imanol Uribe, Jean Claude Carrière, Serguei Paradjanov, Ronald Lethen, ao lado de portugueses como António Macedo, Victor Silva, Ana Luisa Guimarães, Cristina Hauser ou Margarida

Apesar da crise

O Fantás continua

Gil, Fernando Vendrell, Fernando Lopes, Joaquim Leitão, Tino Navarro, Paulo Branco, Manuel Costa e Silva, entre outros.

Vinte e três anos a projectar cinema e a cidade do Porto e "sobretudo a devolver aos espectadores a vontade e a alegria de ir ao cinema". Sem pipocas.

Cinema Novo

Sob a protecção da cooperativa Cinema Novo,

o Fantás é apenas uma das vertentes deste projecto cultural que também contempla a edição de livros, catálogos, programas e monografias, entre outras iniciativas.

Foi do Cinema novo a iniciativa da criação, no Porto, de um Centro de Audiovisuais, ligado ao Cinema Jardim, uma sala de cinema ar ar livre, ofertas únicas de uma cidade que, entretanto, não conseguiu gerar meios suficientes para garantir a manutenção de tal estrutura

"O Centro de Audiovisuais Cinema Novo deteve durante três anos uma programação permanente nas suas salas (Auditório, Sala A, Sala B e Videoteca) permitindo a abertura diária ao público, bem como o serviço de "video à la carte" com base no seu espólio.

Esta estrutura encontrava-se igualmente vocacionada para receber manifestações várias como concertos ao vivo, "shows" de moda, lançamento de livros e discos, conferências, seminários, cursos, entre outros, dispondo de espaços condizentes com estas actividades bem como todo o equipamento necessário para a sua realização".

A aguardar melhores dias, apesar da vontade de quem faz o Fantás e tem estado disponível para fazer do Porto uma capital permanente da cultura e da Europa. Até no cinema.

FILMES DE CULTO DO FANTÁS 2003

- Os prevertidos | *Preachin to the perverted* by Stuart Urban
- O Último homem na terra | *The last man* by Harry Ralston
- Na maior | *Purely belter* by MarkHarman
- Casar no Dia do Fim do Mundo | *Why get married the day the world ends* by Harry Clevon, com Elina Lowenson e Jaco van Dormael
- A arte de morrer | *El art de morir* by Alvaro Fernandez Armero
- O bordel do lago | *The isle* by Kim Ki-Duk
- A mulher mais feia do mundo | *La mujer mas fea del mundo* by Miguel Bardem
- Amor e vacas | *The price of milk* by Harry Sinclair
- Demónio – Toda a verdade | *All the truth about demons* by Glenn Standring
- Anjo ou demónio | *Audition* by Takashi Miike
- A legião dos mortos | *Legion of the dead* by Olaf Ittenbach
- Tuvalu by Veit Helmer
- Tetsuo II – O cyberpunk by Shynia Tsukamoto
- O navegador | *The navigator: A medieval odyssey* by Vicent Ward
- The Ugly – Entrevista com o assassino by Scott Reynolds
- Terra tranquila | *The quit earth* by Geoff Murphy
- Um anjo à minha mesa | *An angel at my table* by Jane Campion
- Massacre no texas | *Texas chainsaw massacre* by Tobe Hooper
- Morte cerebral | *Braindead* by Peter Jackson
- Feebles, os terríveis | *Meet the feebles* by Peter Jackson

Ciência e economia à procura da sensatês

O conhecimento científico parte de alguma forma de reconhecimento da realidade, como a observação, e chega a alguma forma de compreensão, uma interpretação ou mesmo uma teoria, sobre a qual se podem conceber novas hipóteses ou realizar novas observações ou novas experiências. E assim por diante, o conhecimento científico não é definitivo ou acabado, mas tem de ser validado em cada estágio da sua evolução.

É comum referir a origem da "Ciência moderna" à Renascença, fruto da libertação de atitudes mentais e do confronto com realidades até então desconhecidas, como o comércio com o Oriente, os Descobrimentos e a Colonização de "novos mundos". Essa seria uma visão parcial, eurocêntrica, pois que será precipitado ignorar as aquisições da Antiguidade, desde o mundo Helénico, transmitido e incrementado pelo mundo Árabe, até à emergência da Renascença na Europa. Porque se era certo que não havia então um método científico codificado, as atitudes subjacentes existiam e exerciam-se, porque são inerentes à natureza da consciência humana e não fruto da sua invenção.

Ao longo do século XVIII, as transformações na esfera do conhecimento traduzem-se em invenções, máquinas e novas fontes motrizes, utilizadas para fins quer de produção manufacteira intensiva quer de comercialização alargada. As transformações na esfera social traduzem-se na apropriação desses novos meios de produção por uma classe burguesa empreendedora, ligada à indústria e ao comércio, ao passo que a posse da terra perde importância em termos relativos. A consequência da combinação dessas transformações técnicas com essas transformações sócio-económicas, é uma rotura da formação social e do

A Ciência é uma categoria de conhecimento que resulta da investigação sobre a realidade do universo, seja a Natureza seja o Homem ele próprio. Investigação conduzida segundo critérios de observação, interpretação e verificação objectiva, aceite pela generalidade dos estudiosos.



© isto é

modo de produção, com expressão política no termo Revolução Francesa e expressão económica no termo Revolução Industrial.

Do século XIX retemos a imagem de um rápido crescimento e diversificação do aparelho produtivo sobretudo industrial, na Europa, e de uma extensiva apropriação de recursos à escala mundial, na base dos impérios coloniais. Em ambos os respeitos, foram notáveis as inovações e os progressos

realizados em meios de transporte, necessários à transacção de crescentes volumes de mercadorias. Ao crescimento do volume da produção material está subjacente a constituição de uma numerosa classe trabalhadora inteiramente dependente da venda da sua força de trabalho, o proletariado.

O século XX é o tempo da aceleração desse processo. A intensificação das actividades económicas exige força de trabalho mais numerosa, mais

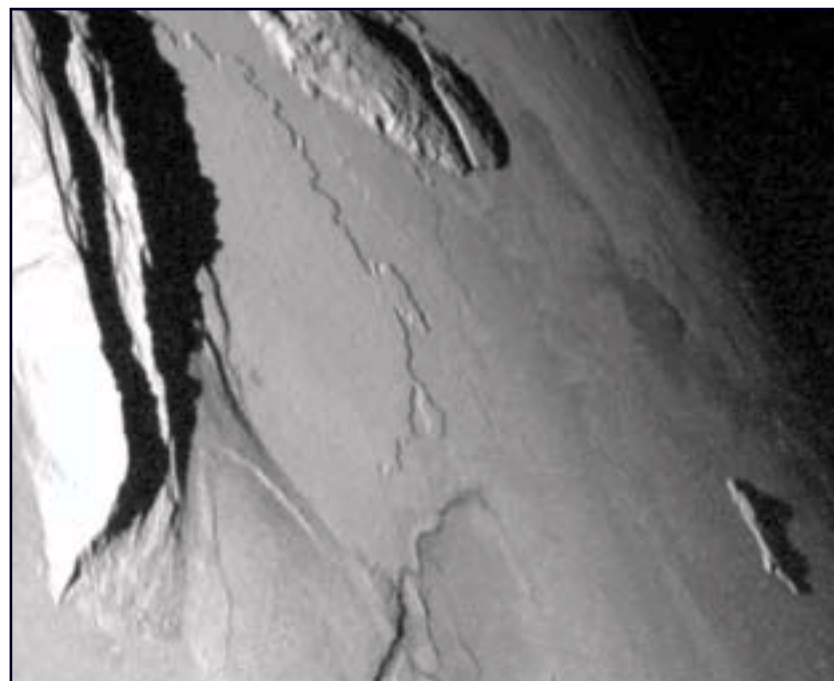
abundantes recursos de matérias-primas e inovação técnica acelerada, suportada em pesquisa científica agora mais sistematizada. Na segunda metade do século XX, a Investigação Científica e o Desenvolvimento Experimental tornam-se parte integrante do processo produtivo, seja no seio de grandes empresas seja em estabelecimentos do Estado. Esta etapa é referida como "Revolução Científica e Técnica".

Os impactos sobre as sociedades humanas e sobre o ambiente e os recursos naturais reconheceram-se insuportáveis, no último quartel do século XX, em todas as vertentes da actividade económica. A progressiva proletarianização, agora à escala mundial, conduziu a níveis de sobrepovoamento em certas regiões, a fome e doenças mortíferas em outras, ao abandono de vastos territórios em favor da acumulação em enormes conurbações insensatas, a sangrentos conflitos regionais, enfim, a miséria como denominador comum. Aflições que encontram paralelo, ainda que em menos dramáticas proporções, no interior dos países que integram o "centro" do sistema capitalista mundial. Em paralelo, a exploração dos recursos naturais renováveis e de matérias-primas minerais, levadas a cabo a ritmos determinados pelo "crescimento económico" que não pela capacidade de renovação ou de reciclagem natural ou de dimensão dos recursos, bem como a acumulação dos subprodutos e resíduos dessa actividade económica desproporcionada, conduziram a impactos ambientais gravosos, à degradação de territórios tornados inabitáveis e à progressiva exaustão e mesmo ao declínio de disponibilidade de alguns bens naturais essenciais ao Homem – como a energia e a água e numerosas espécies biológicas – como até essenciais à sobrevivência do próprio modelo económico vigente.

DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

Pôr-do-Sol em io



io é um dos satélites de Júpiter descoberto por Galileu Galilei no início de 1610. Para homenagear o cientista a NASA deu o seu nome a uma sonda interplanetária que perscruta Júpiter actualmente. Nesta imagem da sonda Galileu podem ver-se montanhas que resultam da intensa actividade vulcânica de io - nomeadamente através do levantamento da crosta ao longo de falhas «geológicas». Segundo os investigadores o maior acidente visível do relevo, Mongibello Mons, terá cerca de 7 km de altura. A fotografia foi obtida ao Pôr-do-Sol local.

FOTO ciência
com legenda
Luís Tirapicos


Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO FURGOPARQUE

Foto: NASA/JPL