



03

A tentação demoníaca

(...) Tu dizes que Deus está do teu lado e te mandou matar iraquianos. Oíço o Papa, que é suposto ser íntimo de Deus, defender a paz e dizer que não devem ir matar iraquianos. Confesso-te, George, que temo pelo futuro do Vaticano e do Papa. Como é sabido, o Vaticano nunca foi um modelo de democracia e com estas atitudes... Não ficarei admirado se o teu secretário da defesa, Donald Rumsfeld, acusar o Papa de ser anti-americano, um amigo de ditadores e terroristas. Vocês ainda decidem um bombardeamento cirúrgico ao Vaticano, a substituição do Papa, por um dos vossos generais, e a criação de um governo de cardeais recrutados entre os pregadores das vossas igrejas (...).

in carta a George W. Bush (editorial)

06

Ensinar a dizer “Não à Guerra”

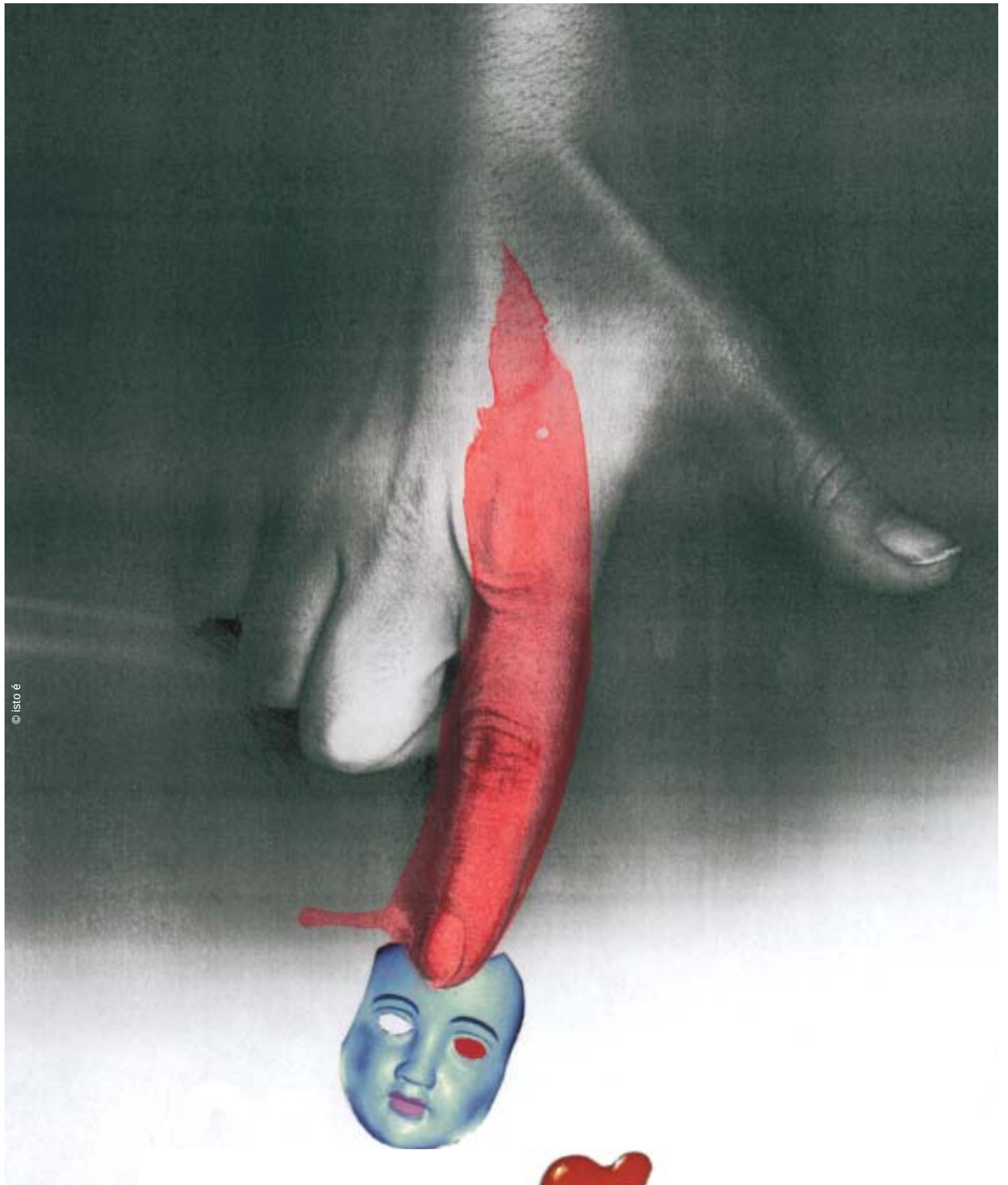
(...) Es un “no” ético, y por ello, pedagógico. Un “no” que debe enseñarse como derecho y responsabilidad; como sentimiento y actitud ante lo que siempre es posible y deseable detener en la mente de los hombres, en las decisiones de los Gobiernos. La guerra, decía Cooper-Prichard finalizando el siglo XVI es el “invierno de la civilización”. Hoy más que nunca, cuando nos abruman las incertidumbres, necesitamos la luz de la primavera. La ética «en» y «de» la profesión docente también debe tomar partido. En ello estamos.” In “ética e profissão docente, de José Antonio Caride Gómez, da Universidade de Santiago de Compostela.

41

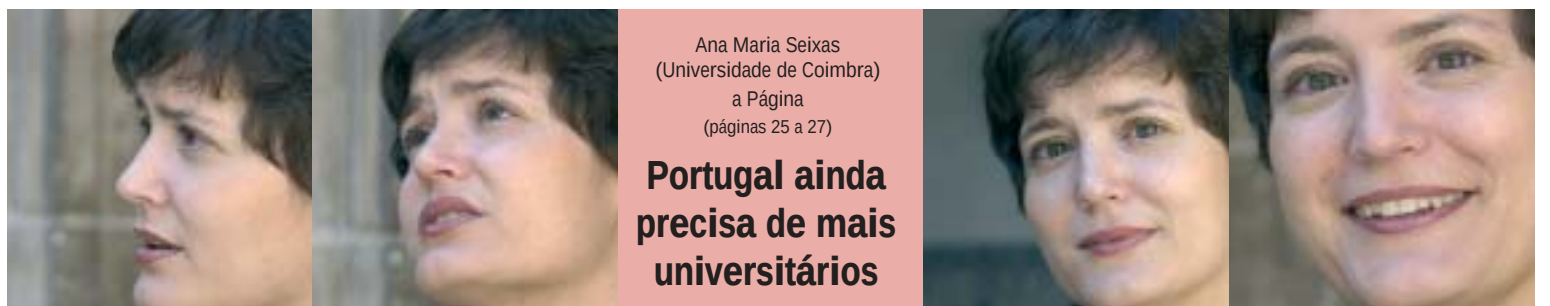
Luas cinzentas em Bagdade

“As mil e uma noites
afinal são luas cinzentas
marés negras nos céus de Bagdade
são bombas sangrentas
no sonho da humanidade”
(...)

Armando Moura
In espaço de poesia



NOT WAR





Ao meu lado, no mesmo piso, vivia um homem velho mas vigoroso. Quando passava pela sua porta, ouvia-o cantar com frequência «*Quando o toque da alvorada nos chama aos Muros, Destino do Granadeiro, Cá estamos raparigas*». Costumava encontrar-me com ele na leitaria onde ambos comprávamos pão, manteiga, leite e pickles de pepino. Devia ter mais de setenta anos, mas caminhava com as costas bem direitas.

Vim a conhecê-lo no Outono passado. Uma noite, quando saía de

Abri as mãos, num gesto de impotência., «Combateu bem?», perguntei para lhe ser agradável.

«Que marcha! Oh, como marchámos bem! Devia ver-nos. Que lindo! Mas hoje... verifiquei. Só resto eu. Sou o último soldado do 5.º Regimento.»

«E depois?»

«Hoje é o dia do aniversário. Neste dia havia sempre uma grande marcha, e os jornais faziam uma grande reportagem. O nosso Regimento escoltava o Comandante-em-Chefe. Eu era profissional. Nin-

com as paredes nuas e esboroadas do quarto.

Encostou o pendão contra o armário e pôs as mãos como para rezar.

«Peço-lhe», disse, «não me diga que não. Não é longe... Por favor.» Não pude recusar. Embrulhou a bandeira no jornal e levou-a para a rua. Segui-o.

O último eléctrico levou-nos à Praça Central. A chuva continuava a cair em bátegas. Descemos. À nossa frente estendia-se uma vasta extensão de asfalto negro. A luz dos

«Ora essa. Não há razão para falar assim» disse eu delicadamente. O vento era terrível.

Concentrou-se e deu-me uma ordem seca: «Ponham-se em formatura.»

Afastou-se.

Senti-me ridículo, em equilíbrio instável no cimo de um caixote do lixo sózinho no meio e uma praça vazia.

De repente, o vento trouxe pela minha esquerda o sussurro de uma voz distante, «Esquerda, direita, esquerda, direita...»



O Veterano

minha casa e fechava a porta, ele veio ao patamar e convidou-me a entrar para dois dedos de conversa.

Encontrei-me num quarto frio e quase vazio — uma mesa, uma cadeira, uma cama de ferro e um enorme armário de carvalho escuro entalhado. Lá fora o vento batia nas vidraças lúgubremente.

Por momentos, quedámo-nos silenciosos, olhando um para o outro. Depois, fixou-me e disse com compassada ênfase:

«ERA EU que levava o estandarte do quinto regimento.»

«Ah! Sim?», disse eu.

«Sim, do 5.º Regimento», repetiu. Continuámos a olhar-nos até que, percebendo que as suas palavras não tinham causado qualquer efeito em mim, baixou os olhos. Eu não sabia nada do 5.º Regimento.

«Hoje é o aniversário do Regimento. Era o mais famoso do país. Mas o senhor é novo demais para se poder lembrar.»

guém conseguia gritar mais alto que eu: Hip, hip, hurrah e três vivas.»

Perfilou-se, colocando as mãos nas costuras das calças que lhe ficavam demasiado grandes, e olhou pela janela, com a expressão de um falcão poeirento embalsamado.

«Desculpe», disse eu, «três vivas a quem?»

«Hip, hip, hurrah!»

A bâtega da chuva na janela parecia o eco dos vivas.

Dirigiu-se ao armário. As portas, que tinham esculpidos cachos de uvas, rangeram alto. Olhei por cima do ombro dele. O único objecto dentro do armário era um pequeno pau de madeira envolto em lona. O homem bateu os tacões, agarrou na haste e tirou-o.

A bandeira do regimento. À luz fraca da lâmpada pendurada do tecto sujo, desdobrou um pano bolorento. Um leão dourado segurava o algarismo cinco. O roxo escuro do tecido parecia alegre, em contraste

muitos candeeiros agitados pelo vento espalhava-se na superfície brilhante. Costumava ser o lugar de encontro de todas as paradas, procissões e demonstrações. O velho continuava a explicar.

«...O nosso regimento era especial, só para acontecimentos nacionais... tínhamos a maior banda do país. Que banda!»

Empurrados para trás e para a frente pelas bátegas de água, dirigimo-nos ao centro da Praça. Não havia nenhuma plataforma.

«É capaz de ficar aí?», apontou para o cimo de uma forma indistinta, perto de nós. Era um caixote de lixo. Subi, abotoando o casaco para melhor vencer o vento. Num plano inferior a mim, via a silhueta do porta-bandeira com o pano ainda enrolado no pau, qual lança.

"Começemos», disse com a voz tremendo de emoção. «Graças a si, uma vez mais poderei passar a marchar. Talvez seja a minha última marcha.»

O porta-bandeira surgiu sob a luz incerta dos candeeiros da rua. Esvoaçando ao vento sobre a sua cabeça, o pendão hasteado era sustido por mãos inseguras.

Aproximava-se. Em passo de parada. Levantava os pés desajeitados de maneira burlesca, assentando-os depois no passeio com um baque suavíssimo.

«Hip, hip, hurrah!»

O vento levava a voz do velho, espalhando-a pelos cantos da enorme praça.

«Hip, hip, hurrah!»

Já a poucos passos de mim, levantou a cabeça e gritou com voz de falsete:

«Diiiiireita!»

Passou por mim três vezes, baixando sempre o estandarte com o leão dourado segurando o número cinco.

Agarrei o casaco com uma mão. A outra levei-a vagarosamente à cabeça. Fiz continência.

Caro George

Quando ouvi dizer que te ias candidatar a presidente do país mais poderoso do mundo, fiquei inquieto. Como é que o tipo mais burro da turma se propunha governar o império? Já no liceu os espertalhões gozavam contigo. Tu eras o pateta alegre que se deixava manipular. Não admira que os donos da finança, do petróleo e da indústria armamentista, tendo decidido tomar conta do poder na América e no mundo, te tenham escolhido para cabeça de cartaz. Escolha conveniente. És suficientemente burro para te deixares manipular e tens um apelido de família que ainda angaria votos. Imagino a tua família assustada sem

casses pelo teu rancho e continuasses a entreter-te a dirigir o clube da terra e não havia problema. Mas aceitares ser presidente! Meteste-nos a todos numa encrenca dos diabos! Vê se pelo menos percebes que quando metes o pé na poça não adianta limpares os sapatos às calças. Tens os pés na lama. Devias sair dela. Os donos do mundo vão espremer-te enquanto lhes trouxeres algum proveito.

George, a América já só é um país de emigrantes. A cultura do emigrante resume-se em ganhar depressa muito dinheiro. Ganhar a qualquer preço. Amealhar. É esse povo sófrego pelo dinheiro quem te sustenta. A América inicial foi influenciada por emigrantes fugidos

lo futuro do Vaticano e do Papa. Como é sabido, o Vaticano nunca foi um modelo de democracia e com estas atitudes do Papa!... Não ficarei admirado se o teu secretário da defesa, Donald Rumsfeld, acusar o Papa de ser anti-americano, um amigo de ditadores e terroristas. Vocês ainda decidem um bombardeamento cirúrgico ao Vaticano, a substituição do Papa, por um dos vossos generais, e a criação de um governo de cardeais recrutados entre os pregadores das vossas igrejas.

Dizes querer levar a tua democracia a todos os lugares do mundo. Por meio de intervenções militares, golpes de Estado e fornecimento de armamento levados a cabo pelo teu país, países em África, na América

maus como os pintam. O mundo precisa de vos afastar do poder e de ter um governo na América que afaste o espectro racista e fascista que caracteriza a vossa actual política.

Já te ouvi dizer que «o 11 de Setembro foi um ataque ao mundo ocidental e civilizado». O mundo dos não ocidentais não é civilizado? O teu mundo ocidental e civilizado não tem usado a violência e o terrorismo de acordo com as suas conveniências? O teu governo e o do teu amigo Sharon não actuam num registo terrorista? Como explica muito bem o egípcio Karim El Gawhary «quando uma região inteira sente que a tratam de maneira injusta e não pode fazer nada contra isso, rapidamente se tornam heróis aqueles que



© ilustração nuno martins

CARTA ABERTA A GEORGE BUSH

tempo para te tirar da embrulhada.

Esperei, George, que o teu apelido não garantisse a tua eleição. Mas os que te manipulam são espertalhões, possuem dinheiro, influência e meios para te vender ao eleitorado. De forma duvidosa foste escolhido presidente. Dessa nomeação não esperei nada de bom, nem para a América, nem para o mundo. Sobre tudo porque te emparedaram bem. Cheney, Rumsfeld, Condoleza, venha o diabo e escolha. Rodearam-te de fascistas e de fanáticos da pior espécie.

Pois é, George, ao ver-te na televisão, a leres os discursos que te mandam, chego a ter pena de ti. Sei que sempre foste preguiçoso e que o teu desejo era estares no Texas a dar umas tacadas de golfe ou agarrado à garrafa e a preguiçar. Imagino o teu esforço para andares aí aos recados. Ainda mais agora que ficaste melancólico por te teres convertido em alcoólico em recuperação. Fi-

às perseguições políticas que lhe moviam os governos na Europa. Eram pessoas com sonhos de liberdade, justiça e democracia. Queriam um país livre. Mas esses sonhadores foram sendo substituídos pelos famintos de dinheiro. Agora, o teu governo dá voz ao que de pior tem a América. Reinam aí as virtudes hipócritas, o espírito de seita, o fanatismo religioso, o reacconarismo anti-social, o racismo, a devassa da vida alheia, o rancor para com os diferentes, reinam os produtores e vendedores de petróleo, os pregadores, os vendedores de armas, os vigaristas, em suma, os pregadores das falsas virtudes.

Confesso-me confuso por não ser entendido em questões religiosas. Tu dizes que Deus está do teu lado e te mandou matar iraquianos. Oiço o Papa, que é suposto ser íntimo de Deus, defender a paz e dizer que não devem ir matar iraquianos. Confesso-te, George, que temo pe-

Latina, no Médio Oriente, nos Balcãs e no Sudoeste Asiático, ficaram com governos ditatoriais amigos da América, mas inimigos do seu próprio povo. O teu país tem criado e semeado ditaduras e uma imagem de duplicidade, hipocrisia e cinismo. O que o teu governo deseja é continuar esta política miserável.

O teu governo, George, é continuador do mais podre da política americana. Vocês designam um outro como vosso inimigo de circunstância e a seguir fazem tudo o que for possível para que o escolhido como mau se conforme com o prognóstico. É esse o paradoxo da vossa política no Médio Oriente. Do Iraque à Palestina, por interposta intransigência israelita ou directamente, pelo embargo maníaco que matou e destruiu, pela invasão que agora mata e destrói ou pela protecção de dinastias petrolíferas mafiosas, vocês parecem querer, desde há vários anos, tornar os muçulmanos tão

empreendem acções destrutivas. Os terroristas não nascem violentos. Tornam-se terroristas». Tu e Sharon praticam e semeiam o terrorismo.

George, são vítimas da violência os que a sofrem e os que a praticam. Tu e os teus são vítimas de cada guerra que fazem. Vocês fazem-se ainda mais boçais e bárbaros, aviltam-se, enchem-se de ignomínia e ficam para sempre com as mãos manchadas de sangue. George, eu conheci, em África, o olhar dos condenados à morte. É um olhar terrível que não nos larga. Tem luz própria. É um olhar que estando para lá da vida ainda implora piedade. Tivesse tu alguma sensibilidade e consciência e não serias capaz de viver com o olhar dos que, com os teus actos, condenas à morte.

Defendes a pena de morte. Mas és contra o aborto. Defendes a vida do embrião. Mas estás disposto a ir matar milhares de pessoas iguais a ti e a estropiar um número ainda

Continua
na página seguinte



Ando praticamente, há 40 anos, a escrever, na Imprensa, sobre o fenómeno desportivo e num ponto havemos todos de convir: não me debruço alvissareiro sobre insossas querelas domésticas. A não ser que o imprevisto dos lances, o dramatismo das situações e a sua repercussão na sociedade a tanto me obriga.

Este jornal é um indefectível defensor da passagem, na imprensa, da informação à formação, do meramente fenoménico ao verdadeiramente essencial. Assim, à pergunta: o que é um professor de Educação Física? A resposta parece ser imediatamente: é o docente que ensina a prática da Educação Física. Ficamos assim ao nível da prática social. E o terreno formal da lógica científica não tem aqui lugar? Não podemos então acrescentar que a Educação Física é a teoria científica que os professores de Educação Física executam e estudam? De facto, uma área científica não se esgota na imediatez da sua positividade fáctica ou prática, pois que tem em si mesma uma essencial auto-crítica ou negatividade que lhe permite a evolução. Assim, a Educação Física é uma ocupação de profissionais e deve ser também um “corpus teórico” onde essa profissão se fundamenta. Com efeito, uma profissão não se confunde com um conjunto de “amadores indocumentados”. O código profissional tem raiz epistemológica, ética e política.

Uma definição unicamente prática da Educação Física, embora a

exaustiva operosidade dos seus profissionais, entra em contradição com a sua vocação científica pois que não há desenvolvimento sem a permanente ruptura com a prática estabelecida e oficialmente aceite. A “intersubjectividade científica” (Popper) é a possibilidade de refutação da prática que os ministérios da Educação promulgam. Todos sabemos que a prática social tem ávidas raízes no húmus da vida de todos os dias. Só que o conhecimento científico tem como dimensão primacial transcender a positividade estabelecida pelo senso comum, pela ideologia dominante, pelo poder político, se bem que não deva negligenciar as suas razões e interesses, mesmo que entenda que eles não acertam o passo com a ampulheta da história. Há sempre mais ciência numa prática profissional ou nesta do que numa atrevida prática profissional desonesta. No entanto, uma prática profissional só se liberta da sua caducidade histórica, quando se encontra firmemente vinculada a uma constante construção teórica, que a integra num conceito lato e fundante



© Isto é

de história. De facto, tudo é história e tudo deve ser, enquanto ciência e consciência, uma progressiva realização da liberdade humana.

Por isso, a chamada Educação Física não se constrói, hoje, retrocedendo às certezas de há trinta ou quarenta anos atrás, mas ao espírito crítico que delas duvidou e à dialéctica que delas se afastou. Relembro a crítica acerba à sociologia de Adorno, Horkheimer e Marcuse, acusando-a de manifestar-se unicamente através da linguagem da Administração e de servilmente deixar-se manipular pelo Poder e seus áulicos. Não é a ciência que domina imediatamente as acções dos reaccionários de todos os matizes, mas alguns interesses frequentemente associados a uma declarada animadversão a qualquer transformação (ou figura) revolucionária. Todo o desenvolvimento implica o desenvolvimento de uma nova forma de racionalidade e a rebeldia diante de matrizes hermenêuticas pré-estabelecidas. A Educação Física é o espaço escolar onde, através da motricidade humana, melhor pode exerci-

tar-se o aluno no exercício da liberdade, da autonomia, do pluralismo, da auto-organização. As políticas educativas, nesta área, tendo no entanto a desenvolver ideias e programas onde conta, acima do mais, a produção de matrizes higiénicas e biológicas. Fundamental para a constituição de uma axiomática actual da chamada Educação Física será estudá-la como ramo pedagógico de uma ciência humana. E, neste caso, da organização curricular à arquitectura organizacional tudo deverá ser repensado, rejeitando-se o modelo rígido, determinista, controlado e formatador, muito em voga.

Popper, no seu livro, O universo aberto (Publicações Dom Quixote, p. 129) diz-nos que tudo é parcialmente causal, parcialmente probabilístico, parcialmente indeterminado. O desportista sabe-o melhor do que ninguém. Daí que as aulas de Educação Física que o ministério da Educação promove possam transformar-se em realidades artificiais, mesmo degradantes, tal é o esforço autoritário de formatação que delas emerge. Há paternalismo a mais nas aulas de Educação Física que alguns fomentam e prescrevem por decreto-lei. E o paternalismo infantiliza as pessoas, muitas vezes irremediavelmente. Recordo, para terminar, o Ilya Prigogine de O fim das certezas (Gradiva, pp.71-72), ao acentuar a superioridade dos sistemas auto-organizadores em relação à pedagogia e à própria tecnologia actuais. Um ministério da Educação, cientificamente esclarecido, não deverá continuar a insistir numa política de controlo mecanicista sobre o espaço escolar (repito) onde é mais vivo e premente o exercício da liberdade.

EDUCAÇÃO desportiva

Manuel Sérgio
Universidade
Técnica de Lisboa

maior. Tu não respeitas a vida. Como um autómato falas da segurança do povo americano. Mas obedeces aos estrategos do teu governo e lanças boatos de ataques terroristas e espalhas o medo entre o teu povo numa manobra para dar cobertura às vossas acções terroristas. Encomendaram-te mais uma guerra e mandas fazê-la sem pestanejar. Não entendes que cada época constrói o seu futuro e as suas ruínas e que é tão importante pensar no futuro que queremos deixar como nas ruínas que farão parte dele. Atentas contra a vida de milhões de seres humanos para satisfação do punhado de doentes mentais que na América te rodeiam e de mais uns quantos

doentes e cínicos que pelo mundo te reverenciam. Tu não tens um governo. Tens um poço de ódio e preconceito, um oleoduto e um negócio de armas. Em novo eras um colecionador fanático dos últimos modelos de brinquedos de guerra, mas não brincavas. Agora sentes a necessidade de exhibir os últimos modelos da tua indústria armamentista, e brincas. Continuas doente, George.

Disse o prémio Nobel Joseph Stiglitz que o teu governo desenvolveu um «capitalismo de compinchas», caracterizado pelo predomínio da ganância, da falta de ética, da opacidade, do predomínio das máfias. Tens muito a fazer aí na América e no mundo, George. O imperativo

moral que te manda ir matar iraquianos, devia antes, obrigar-te a trabalhar pelo teu país e pelo mundo. Tens na América sete milhões de cidadãos presos ou em liberdade condicional. Tens vários milhões de desempregados e de pobres. No mundo tens 800 milhões de pessoas a morrer à fome. É verdade que o Iraque não respeitou 17 resoluções da ONU. Mas Israel não respeitou 64 e os governos do teu país vetaram 32 resoluções que condenavam Israel. Onde está a vossa moral? Desde 1991 morreu no Iraque mais de um milhão de pessoas em consequência da guerra e do bloqueio económico. Achas racional matar um milhão de pessoas para

derrotar politicamente um ditador? Que vais fazer às mais de sete dezenas de ditaduras que existem no mundo? Pensas exterminar mais de metade da população do planeta? Tanta contradição e estupidez para quê, George?

Fica sabendo que em todas as grandes praças do mundo os povos gritam contra a tua guerra. Essa é a força do povo. O problema é não podermos fazer escolhas livremente. Pudessem os povos escolher com todos os graus de liberdade, entre a guerra e a paz e provavelmente já toda a humanidade teria tomado partido. A Guerra seria encarada como o incesto. Tenho vergonha por ti, George.

EDITORIAL

Jose Paulo Serralheiro



DO primário

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

O relatório avisava: “*é um aluno que apresenta dificuldades de controlo dos impulsos agressivos e manifesta o maior desinteresse pelas aprendizagens escolares*”. Foi considerado “aluno incapaz de se adaptar à escola”, para além de manifestar “*uma já evidente tendência para a aproximação ao álcool*”. Pudera! O Bino fezera o tirocínio com a avó. E afiançava-me, muito tempo depois, que “*aquilo nem era vinho, era uma zurrapa, porque a avó Zefa já tinha uma grande conta de assentar na mercearia, e na tasca já nem a podiam ver e muito menos lho vendiam*”. Relutante às “aprendizagens escolares”, o Bino aprendeu a vida na busca de mantimento, que a reforma da avó não chegava sequer para a pinga. Especializou-se em assaltos a hortas e pomares. Aos quatro anos, era hábil na fígada certa e na ferradela pronta no braço do hortelão que o surpreendesse em flagrante.

O Bino não conheceu pai nem mãe. Consumada a parição, a progenitora abalou para França, no rasto do presumível pai. Nunca mais deu notícia. Uma avó o acolheu num tugúrio de chão de terra batida.

O Bino cresceu entre maus-tratos e fomes de dias. Ao fim da tarde, engolia uma malga de *sopas de cavalo cansado*, enquanto aguardava uma avó invariavelmente embriagada e de terço na mão. Avistando-a, o Bino descalçava as botas de surrobeco herdadas do falecido avô e atirava-se para debaixo das mantas. Ao cabo do primeiro mistério, a avó já cabeceava, arrastava a voz na ave-maria e acabava por sucumbir aos alcoólicos eflúvios, adormecendo encostada ao seu ombro. O Bino deixava-se anestesiar pela respiração da velha e afundava-se num suave torpor até de madrugada.

A pequena leira em redor do casebre era pedregosa. Quase nem ervas cresciam, muito menos coisa semeada. De modo que o sustento e o *aquecimento central* do Bino, da avó Zefa e do Malhado eram as ovelhas do pequeno rebanho que com eles coabitava.

Sabemos que o brincar e o jogar são característicos de um tempo de expansão do conhecimento de si mesmo, do mundo e dos sistemas de comunicação. E que a infância acaba quando alguém reconhece que a sua vida deixou de ser um jogo maravilhoso, ou quando alguém proíbe outro alguém de brincar. O Bino soube-o quando a avó Zefa o fez levantar da cama, numa frígida madrugada, aos quatro anos mal feitos.

Hoje és tu quem leva as mequinhos ao monte, que eu não me tenho de pé. Deixa-te levar pelo Malhado, que lá chegas.

E chegou. Pelo meio da tarde, o cão guiou o pequeno rebanho no re-

gresso a casa, com o Bino a reboque, esfomeado e com os pés descalços fustigados pelos cardos. Nunca mais ficaria no aconchego das mantas para além do nascer do sol, e o Malhado viria a ser seu mestre e única companhia até aos sete anos de idade.

Um dia, “*uma senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada*” (palavras que o Bino me ditou) espreitou para dentro daquele tugúrio partilhado por animais e gente, e perguntou se a avó se chamava Josefa da Conceição. Disse vir da parte das autoridades e que as autoridades tinham mandado uma carta à avó do neto que a escola reclamava. A avó retorquiu que não senhor, que não tinha recebido carta coisa nenhuma e que, *ainda que tal coisa lhe chegasse, nenhuma serventia teria por das letras nada saber*.

De nada valeu a ladainha à avó que das letras nada sabia. O único proveito que a avó Zefa obteve da “*senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada*” foi uma magra pensão de sobrevivência, tão magra que mal dava para encomendar meia dúzia de garrações. Sem pastor, o que restava do rebanho foi arrematado pelo Luís Vendeiro. O Malhado foi servir outros senhores e o Bino transformou-se num degredado de fundo de sala. No dizer da mestra, o *moço era coisa ruim e insubmissa e nem com porrada lá ia*. Entremeava sessões de palmatoada com fugas para o monte e para junto do Malhado, fugas invariavelmente interrompidas pelas frequentes visitas da “*senhora bem cheirosa*”.

O Bino acabou por ser internado numa instituição da cidade. E, se a guarda conseguia surpreendê-lo nos montes que ele tão bem conhecia, mais facilmente os agentes da autoridade o capturavam na cidade em que se perdia em tantos lugares de se ocultar. Com dez anos feitos, foi transferido para uma escola de “*última oportunidade*”. À semelhança de muitos outros casos de “*insucesso*” que a essa escola aportaram, o Bino vinha recomendado e acompanhado de um grosso relatório de pedopsiquiatria.

Apesar dos dez anos feitos, o Bino aparentava não ter mais de seis ou sete. Marcado pelo raquitismo, baixo, franzino, atarracado, *parecendo não ter pescoço* (como diziam alguns dos seus companheiros), juntou-se aos pequenos que vinham à escola pela primeira vez. Caminhava bamboleando-se, olhando de soslaio para tudo e para todos. A certa altura, um professor pensou que aquele miúdo de aparência frágil estava em apertos e à procura de uma casa de banho. Aproximou-se e, com extrema delicadeza, inquiriu:

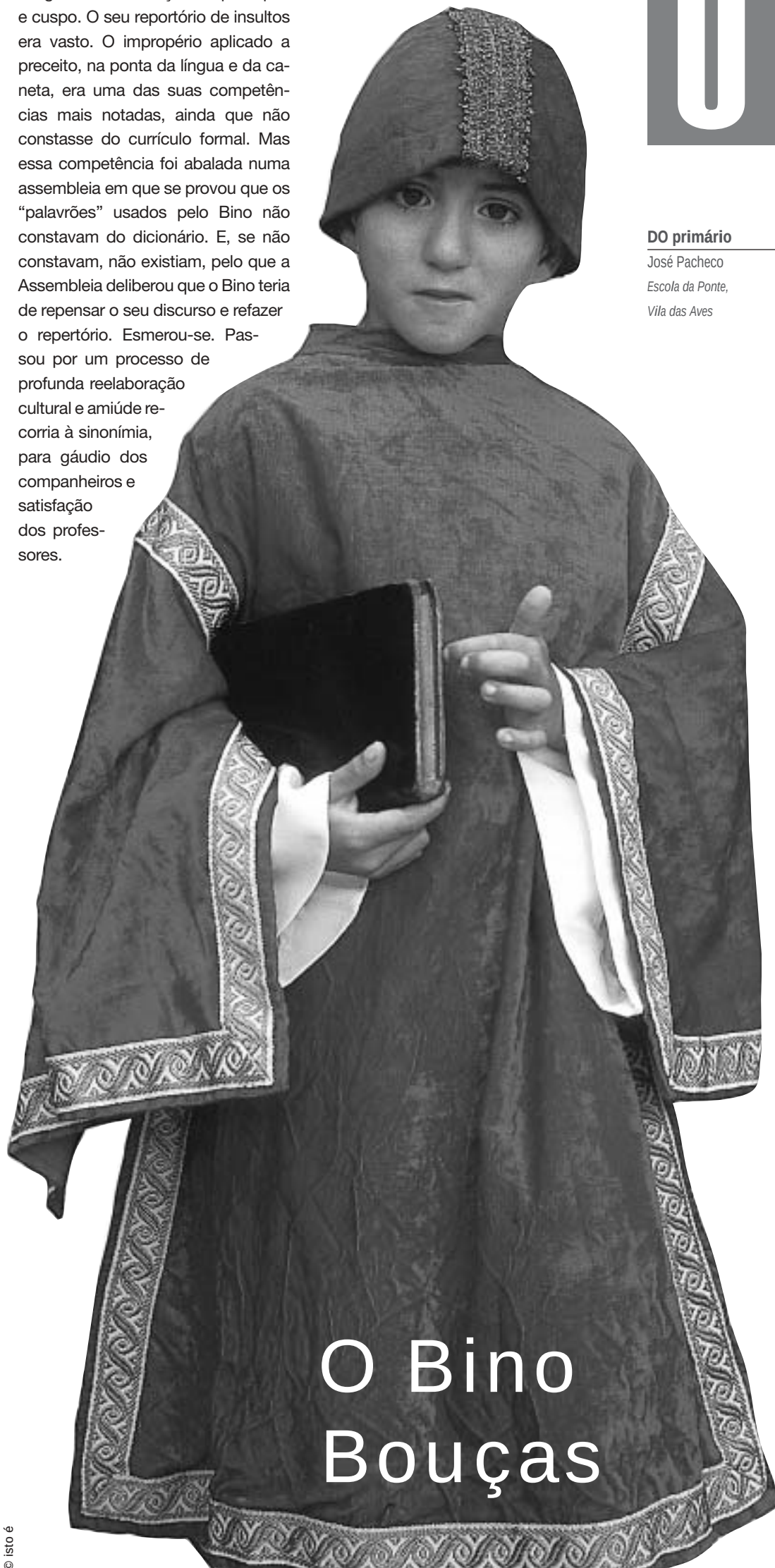
- *Precisas de alguma coisa?*

A resposta, numa voz grossa e

zangada, deixou o professor estupefacto:

- *Ó chefe, onde é que se mija, carago?*

Nos primeiros dias passados naquele novo e estranho mundo de aprender, ainda que o não soubesse, o Bino enfatizava o sentido lúdico da escola (o termo *schola* tem o significado etimológico de ócio...), embora fosse notado na hora do recreio pelo exagero na distribuição de pontapés e cuspo. O seu reportório de insultos era vasto. O impropério aplicado a preceito, na ponta da língua e da caneta, era uma das suas competências mais notadas, ainda que não constasse do currículo formal. Mas essa competência foi abalada numa assembleia em que se provou que os “palavrões” usados pelo Bino não constavam do dicionário. E, se não constavam, não existiam, pelo que a Assembleia deliberou que o Bino teria de repensar o seu discurso e refazer o repertório. Esmerou-se. Passou por um processo de profunda reelaboração cultural e amiúde recorria à sinonímia, para gáudio dos companheiros e satisfação dos professores.





La educación, la de todos y la que nos atañe a cada uno de nosotros, es demasiado importante en nuestra vida y en la vida de los pueblos como para ser indiferente a la paz y a la guerra.

Entre la paz y la guerra hay un abismo. Lo saben los pueblos por experiencia propia y ajena. Lo sabemos todos, intuyendo que no hay razones que lo desmientan, incluso asumiendo que prácticamente todas las sociedades humanas han transitado con facilidad entre una y otra: de la paz a la guerra, de ésta a aquella. A veces, pareciera que “juntas” o anteponiéndolas, exigiendo o justificando la lucha como paso previo a cualquier tregua, el combate como una forma de procurar la concordia, el ataque como una estrategia que hace buena la defensa, la amenaza de la guerra como garante de una paz duradera... Y, sin embargo, el abismo existe. Siempre existe.

En realidad se trata de un abismo que adopta las formas de un precipicio que nos sitúa ante un vacío ético y moral sin apenas retornos, del que ser parte y al que se llega por diversos caminos. También por la educación. E, indudablemente, también por su carencia o por las desiguales oportunidades que ofrece a quienes esta-



© Isto é

mos o están a uno u otro lado de las fronteras: en la riqueza o la pobreza, en el Norte o en el Sur, en la libertad o en la opresión, dentro o fuera...

La educación, la de todos y la que nos atañe a cada uno de nosotros, es demasiado importante en nuestra vida y en la vida de los pueblos como para ser indiferente a la paz y a la guerra. Sin ella el abismo que existe entre ambas crece, mostrando los reiterados triunfos de la barbarie, perpetuando la seducción de la pereza y la ignorancia con todas sus miserias, agrandando la injusticia y la exclusión, marginando a hombres y mujeres en el derecho a construir un futuro que les permita ser más y mejores, negando la convivencia o limitándola hasta extremos que desesperan y humillan.

Aunque nos cueste aceptarlo, tenemos muestras de que por la vía de la educación se han legitimado y exaltado los logros de la guerra, poniendo énfasis en sus contribuciones a las conquistas de la ciencia, la tecnología y, no sin descaro, de la

Ante el abismo de la guerra, o la obligación ética de enseñar a decir “no”

democracia. Asimismo, en nombre de la educación y desde la educación, se justifican muchos de los relatos que han optado por «vencer» recurriendo a la fuerza antes que por «convencer» haciendo uso de la razón. Recordemos, no sin rubor, el afán belicista que animaron y animan las credos pedagógicos que fían su discurso –y lo que aún es peor, sus prácticas– al dogmatismo, la xenofobia, el fundamentalismo, el imperialismo o el radicalismo en cualquiera de sus manifestaciones. Oponiendo la restricción de la vida a su desarrollo en plenitud, la educación se hizo pequeña «ante» ellos y «en» ellos, desfigurando la estimable búsqueda de la felicidad que comporta reconocernos sensatamente humanos y libres. Un empeño al que no son ajenos ni la ética ni, a poco que ampliemos la mirada, el quehacer de los educadores.

Por contra, si nos gusta la educación que ha reivindicado la paz. De igual modo que nos agradan los esfuerzos que alientan –más cerca de la reflexión, de la vivencia o de la experiencia– su cultura, exaltando el poder del diálogo y de la negociación, el valor de la razón frente a la razón del “valor”, las bondades de la mediación y del pacto en contraste con los desvíos que suponen la imposición, la destrucción o la escisión. Una educación que no oculta el conflicto ni las divisiones que se dan en las sociedades modernas, que no encubre el maltrato (a niños, mujeres, ancianos, refugiados, inmigrantes, etc.), la violencia, la agresión, los desequilibrios, las víctimas de cada una de las guerras habidas y por haber...

Una educación, con todo, en positivo. O, expresado de otro modo, a favor de procesos que activen la construcción de una sociedad que desvele, enfrente y resuelva los conflictos pacíficamente, provocando cambios estructurales de manera no-violenta, fomentando valores y actitudes que fortalezcan la cooperación y la convivencia en una sociedad cada vez más globalizada. Una educación «en» paz y «para la» paz, dispuesta a denunciar e impugnar los riesgos inherentes a la continua presencia de la guerra en el mundo, agravada por la perversidad de sus estrategias y la intensidad destructiva que almacenan los arsenales atómicos, químicos, biológicos... de los que disponen numerosos países. En el “no a la guerra” –que gritan todos los pueblos del mundo en nuestros días, ante el previsible ataque a Irak– se expresa la rebeldía individual y colectiva que combate y condena la sinrazón de un destino que conduce a la muerte, al dolor, al sufrimiento, al fracaso ecológico y humano.

Es un “no” ético, y por ello, pedagógico. Un “no” que debe enseñarse como derecho y responsabilidad; como sentimiento y actitud ante lo que siempre es posible y deseable detener en la mente de los hombres, en las decisiones de los Gobiernos. La guerra, decía Cooper-Prichard finalizando el siglo XVI es el “invierno de la civilización”. Hoy más que nunca, cuando nos abruman las incertidumbres, necesitamos la luz de la primavera. La ética «en» y «de» la profesión docente también debe tomar partido. En ello estamos.

ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza

01.03 Desemprego pode chegar a 7%

O desemprego poderá subir acima dos 7% neste ano e é possível que Portugal corra o risco de aumentar significativamente o número de desempregados de longa duração.

07.03 A realidade do ensino português

Péssimas, degradadas e sem condições. É assim que se encontram muitas das escolas básicas do país, segundo alerta da Fenprof e da Confap. "Se algumas escolas básicas fossem inspeccionadas pelos serviços de saúde, muitas seriam encerradas pela ausência de condições de higiene necessárias para que sejam frequentadas pelas crianças em total segurança".

10.03 Um em cada quatro jovens sem o 9.º ano

Um quarto da população portuguesa entre os 18 e os 24 anos abandonou o sistema de ensino sem ter sequer concluído a escolaridade obrigatória. Aos 15 anos, a taxa de desistência ainda é de 7 %.

11.03 Alunos sem diploma

Mais de 50 finalistas da Escola Profissional de Gestão e Tecnologias Marítimas de Quarteira, no Algarve, estão impedidos de prosseguir os estudos e conseguir emprego por não terem acesso ao respectivo certificado de habilitações. A escola encerrou por motivos de ordem financeira em Novembro de 2002, ficando toda a documentação pedagógica, incluindo os processos dos formandos, na posse do estabelecimento.



Na nossa última coluna debruçamo-nos sobre quatro modelos da conceptualização/legitimação da diferença: o modelo etnocêntrico, o modelo da tolerância, o modelo da generosidade e o modelo relacional. Nesta, gostaríamos de retomar estes modelos no sentido de considerar a sua relação com a educação inter/multicultural.

Efectivamente, o modelo etnocêntrico de relação com a diferença, inspirado na Razão do Iluminismo, fundava uma educação segura de si mesmo na transmissão de valores e de saberes assumidos como indiscutíveis e universais. O curriculum nacional e os curricula disciplinares reflectiam essa segurança e davam como indiscutível que o processo de educação era o processo pelo qual as crianças e os jovens se tornavam 'civilizados' e parte da grande cultura ocidental. Este modelo relaciona(va)-se com a educação inter/multicultural através da sua rejeição; isto é, ele constitui, por excelência, no domínio da educação, a abordagem monocultural.

O modelo da tolerância reflecte-se também de uma forma clara na estruturação da educação nas sociedades europeias, dando origem ao que temos denominado o multiculturalismo educacional 'benigno'. Este modelo, na base da noção de um «handicap» sobretudo cultural das crianças e dos jovens das minorias étnicas e das classes trabalhadoras (diferentemente da educação compensatória que tem base num «handicap» social e que se enquadra no modelo etnocêntrico), contempla a compensação cultural e pedagógica dessas crianças e jovens através da acção de uma educação inter/multicultural promovida pela escola e pelos professores. Ser tolerante é, neste sentido, reconhecer a diferença sem a querer conhecer, ou, por outras palavras, querer 'resolver' a questão da diferença através de uma preocupação com 'estilos de vida' relegando para segundo lugar as 'oportunidades na vida'.

O modelo da generosidade é aquele que porventura levou mais longe, até hoje, a relação com a diferença. Trata-se, efectivamente, de uma proposta para a construção de uma educação inter/multicultural 'crítica', que combate a redução de diferença à sua componente folclórica e que se opõe à educação inter/multicultural 'benigna'. Neste sentido, promove-se o desenvolvimento de dispositivos de diferenciação pedagógica capazes de servir o fim de incluir o mais plenamente possível aqueles e aquelas que a acção da escola tinha precisamente contribuído para excluir. Aqui, em vez da 'resolução' da questão de diferença através de técnicas educativas imbuídas de racionalidade instrumental, assume-se a necessidade de construir pontes entre culturas conceptualizadas como 'incompletas'. O outro tem que ser conhecido através da educação e não simplesmente reconhecido e, mais, o conhecimento do outro funciona como um auto-conhecimento emancipatório.

O modelo relacional, fundado na assunção de que 'a diferença somos nós', parece conter potencialidades extremamente ricas para o repensar da educação inter/multicultural. Para começar, toma como ponto de partida a proposta de pensar a diferença na sua incomensurabilidade, isto é, ao assumirmos que a diferença também somos nós (transformando assim o 'nós' em 'eles', é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Assim, é a própria alteridade que assume agência, que se torna pró-activa. No que diz respeito à educação inter/multicultural, isto pode implicar estar simultaneamente na ponte e nas margens. Por outras palavras, a educação inter/multicultural realiza-se sendo, por um lado, o lugar do encontro/confronto de diferenças e da sua negociação e, por outro, o lugar ele próprio agenciado pela diferença, isto é, é a própria educação escolar que se coloca nos guiões dos actores sociais e culturais e não o contrário. A nossa diferença exprime-se através da educação inter/multicultural não como aquela que traz consigo a luz, a matriz, a generosidade, mas como aquela que traz a sua própria diferença. As margens do nosso lado, o da nossa diferença, podem traduzir-se num projecto da gestão da diferença, mas nunca na sua dominação.

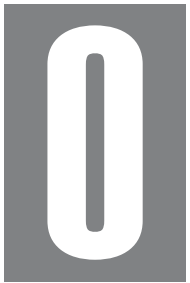
É com base nesta relativização do nosso 'Nós' que a educação inter/multicultural se poderá reconfigurar, situando-se no fio da navalha. Os curricula, os dispositivos e os processos de ensino-aprendizagem devem repercutir essa perspectiva segundo a qual se assume, relacionalmente, a incomensurável diferença dos outros e da nossa própria, ao mesmo tempo que não podem soçobrar nos braços do voluntarismo e da ingenuidade, por exemplo em relação às características extremamente selectivas dos novos mercados de trabalho.

As pontes e as margens a educação inter/multicultural no fio da navalha



RECONFIGURAÇÕES

António M. Magalhães
e Stephen R. Stoer
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto



Os potenciais evocados constituem uma das técnicas neurofisiológicas com maior utilidade na investigação cognitiva, como referimos já em artigo anterior (cfr . edição nº 111, Abril 2002), Entre estes, por sua vez, destacam-se algumas componentes de maior relevância para a investigação, como é o caso do complexo P300, uma componente ampla e positiva, que apresenta o seu pico máximo à volta dos 300 milissegundos (ms) e

ma sequência de outros tons mais frequentes. A latência típica da P300 situa-se entre os 300 e os 500 ms e a sua amplitude média situa-se em torno dos 10 micro volts (V). É uma onda mais facilmente detectável na região centroparietal do crânio (Pz e Cz), tendo a sua origem no córtex frontal e no hipocampo, e parece estar relacionada com a resposta de orientação. Ao requerer que a atenção se dirija para o estímulo ela é facilmente obtida em ta-

sujeito atende (target) pelo que se pode interpretar como sendo um indicador ou reflexo de variáveis como a falta de expectativa do sujeito relativamente ao estímulo ou da significação e relevância que o sujeito atribui a esse estímulo (independentemente dos requisitos da tarefa). A P300, no entanto, não parece ser uma componente unitária, sendo talvez mais correcto falar-se num “complexo P300” . Nesse complexo de componentes, na verda-

clássica (P3b), mais tardia e com uma distribuição mais parietal. A P3a tem sido relacionada com processos que implicam a captura da atenção de forma automática e involuntária perante eventos salientes , ou seja, enquanto que P3b depende não só da tarefa mas também da expectativa de aparecimento do estímulo , a P3a está, de alguma forma, dependente da probabilidade de aparecimento do estímulo (captura de atenção) mas não varia



que se manifesta principalmente em tarefas discriminativas, com estimulação auditiva, visual ou somatossensorial. Esta componente terá sido descoberta por Sutton e colegas e aparece normalmente perante a apresentação de um estímulo que o sujeito está a atender activamente, podendo também ser desencadeada quando um estímulo é desconhecido ou surpreendente, como acontece, por exemplo, quando um tom inesperado surge nu-

refas apresentadas no paradigma “oddball”, isto é, tarefas em que se apresentam estímulos com algumas diferenças entre si (intensidade, duração ou qualquer característica física) de forma a que uns estímulos sejam mais frequentes (80% - 90% dos ensaios) e outros sejam raros ou inesperados (10% - 20%) mas apresentados numa ordem aleatória e imprevisível para o sujeito. A amplitude de P300 é maior para os estímulos raros a que o

de, tem-se distinguido uma P3a da P3b (P300 original). De facto, se for introduzido numa tarefa oddball um terceiro estímulo, funcionando como evento novo, inesperado ou surpreendente, pode ser observada uma componente positiva distinta da P300, que apresenta uma latência menor (à volta dos 250 ms) e cuja distribuição no crânio tem uma orientação mais frontal. Esta componente designa-se por P3a (frontal) para se distinguir da P300

com a tarefa que a desempenhar. O complexo P3 é normalmente precedido de uma deflexão negativa denominada N2 (onda que surge por volta dos 200 ms face ao aparecimento de um estímulo estranho) e está assim associado aos mecanismos neurocerebrais de processamento da atenção e da memória imediata , como a captura da atenção, a atenção selectiva e a actualização do contexto da memória de trabalho ou memória imediata.

OBSERVATÓRIO
Celso Oliveira
Escola José
Manuel Fragateiro, Ovar

A guerra do filho do pai

O realizador Michael Moore, vencedor, este ano, do óscar para o melhor documentário, aproveitou o momento em que agradecia o galardão, no Teatro Kodak em Los Angeles, para se insurgir contra a guerra ao Iraque e contra a legitimidade democrática do presidente norte-americano George W. Bush, eleito com menos votos do que o adversário Al Gore.

Num dos filmes vencidos da noite dos óscares, o épico “Gangs de Nova Iorque” , de Martin Scorsese, alguém lembra que, na América, quem vence as eleições são os escrutinadores. Isso aconteceu no século XIX, no tempo de Bill, o carniceiro, líder do gang dos nativos, um fanático que usava um olho de vidro

com uma águia imperial pintada no lugar da menina dos olhos, e, ao que alguns dizem, também na última eleição presidencial.

George W. Bush não será o filho do pai que parte à vingança contra um suposto carniceiro de Bagdad, desde logo porque George Bush pai apenas perdeu a reeleição na I Guerra do Golfo, tendo poupado Saddam Hussein que, à troca, também o poupou.

Estão bem um para o outro. O filho do pai voltou à carga tão certo da superioridade militar (jamais posta em causa) quanto conseguira, previamente, mexer os cordelinhos e mandar uns inspectores ao território inimigo para ver que armas possuíam e destruir as que pudessem causar

maiores danos. Em questão de ética militar estamos conversados.

Já no ataque ao Afeganistão, o Exército dos Estados Unidos da América pouco ou nada arriscara, avançando, previamente, pelo ar onde detém clara superioridade tecnológica. Como se a guerra, com mais ou menos directos, fosse um jogo para uma qualquer consola de 32 bits ou de calibre ainda maior.

Nos outros ecrans, Scorsese dava uma lição de história, lembrando que a tragédia do 11 de Setembro de 2001 não foi a primeira que se abatera sobre essa terra de emigrantes que é Nova Iorque.

Um filme assim jamais poderia ser premiado em Los Angeles. Pelo

menos no ano da graça de 2003 e na quinta noite dos ataques americanos ao Iraque, tão desastrosos que um míssil dos EUA já abateu um helicóptero do exército aliado britânico, um outro torpedo, também norte-americano, já atingiu um autocarro sírio que circulava junto à fronteira com o Iraque e dois “patriots” despenharam-se em solo, desabitado, da Turquia.

Para a pequena história fica a expressão de uma alta patente militar britânica a endereçar os sentimentos aos familiares dos pilotos ingleses abatidos, por engano, pelo míssil norte-americano: “foram atingidos por fogo amigo”. Efeitos colaterais de uma guerra cirúrgica.

SUBLINHADO
João Rita



Ensino superior com ou sem pós-graduação e investigação

Para o debate em curso sobre o ensino superior, deixam-se aqui algumas opções conceptuais que nem sequer são originais, se perspectivadas internacionalmente



1. **A distinção importante é entre ensino superior com ou sem pós-graduação e investigação.** Já é tempo de se abandonar a distinção entre ensino universitário e politécnico. Mais fecunda parece ser a distinção entre ensino superior com ou sem pós-graduação e investigação. Apenas o primeiro seria considerado ensino superior universitário e as respectivas instituições seriam as que assegurassem com qualidade graduação, pós-graduação e investigação num leque variado de domínios científicos, captassem um determinado montante de financiamento nacional e internacional para a investigação e nelas se realizassem algumas dezenas de provas de doutoramentos em cada ano; isto sem impedimento de nelas existirem, em cada momento histórico, áreas sem pós-graduação e investigação. Não haveria universidades que não correspondessem a estes critérios, institutos universitários de uma licenciatura, instituições com pós-graduações mas sem investigação.

2. **A autonomia científica e pedagógica não é mera dádiva legal, é conquista histórica.** A autonomia para criar e alterar cursos superiores, universitários, ou não, deve ser adquirida após uma acreditação da instituição para o efeito, a ter lugar após um período razoável de funcio-

namento, tornando assim possível ajuizar da capacidade da instituição para agir autonomamente. Não haveria acreditações baseadas apenas em recursos, planos de estudos, intenções... ou, pior, em cumprimento de requisitos legais.

3. **A autonomia não é eterna.** A autonomia não deve ser adquirida à nascença, nem uma conquista eterna sem processo de renovação ou de extensão. Pode justificar-se que uma instituição de ensino superior, universitário ou não, perca a autonomia e, em certas circunstâncias, mesmo a autorização de funcionamento. Mas também pode justificar-se que uma instituição de ensino superior, até então acreditada apenas para o ciclo de graduação, venha a ser acreditada, num determinado momento histórico, para desenvolver, autonomamente, pós-graduação e investigação. Não haveria instituições que, «por natureza», nunca pudessem vir a desenvolver pós-graduação e investigação.

4. **Os critérios de qualidade da graduação são sempre os mesmos.** Há quem defenda, no actual sistema binário, que devem ser diferentes os critérios de apreciação das licenciaturas do politécnico e do universitário, devido à especificidade de cada um dos sectores. É uma dis-

tinção sem sentido. Primeiro, há que definir os critérios que caracterizam um curso superior de um certo nível (licenciatura, mestrado e doutoramento) e finalidade (profissional ou apenas académico) e, depois, apreciá-lo em função de tais critérios, qualquer que seja a instituição onde se desenvolva. Não haveria, pois, sistemas e comissões de acreditação separados por sectores; tão pouco cursos pós-secundários ou de bacharelato em que a passagem a licenciatura significasse apenas uma mudança de nome, nem passagem de licenciaturas a mestrados apenas pela mudança de nome.

5. **A acreditação do ensino superior é diferente do que entre nós se tem realizado sob o nome de avaliação.** Os critérios em que se baseia a acreditação não são definidos pelas próprias instituições, mas são externos a estas; também não são os que se encontram na mente de cada membro das comissões de acreditação; o que se espera que emane destes é o juízo sobre a adequação de uma situação concreta a critérios publicamente conhecidos. Por outro lado, a instância responsável pela decisão de acreditação é independente da associação das instituições acreditadas. E, obviamente, a acreditação termina com uma declaração global de adequação, ou não, da ins-

tituição aos critérios. Para evitar confusões terminológicas que, por vezes, servem para esconder a substância dos processos, talvez fosse de reservar a expressão “avaliação” para o processo da responsabilidade das instituições do ensino superior (individualmente ou em associação, com os próprios recursos ou recorrendo, também, a consultores externos), cujo objectivo é promover a respectiva qualidade e instrumentar-se para prestar contas públicas; independentemente do Estado incentivar este processo, sobretudo através de financiamento, não se justificaria qualquer sistema público para o efeito. A expressão “acreditação” ficaria para o processo de avaliação externa de controle da qualidade com certificação da mesma. Obviamente que é ineficaz o recurso à mesma instância e à mesma metodologia para os dois processos.

6. **Política pública comum a todo o ensino superior.** Não foi feita aqui referência ao ensino superior privado; nem ao público. Apenas à política pública para todo o ensino superior. As especificidades da política relativa ao ensino superior público, que se espera não sejam muitas, devem fazer parte de legislação própria. Relativamente ao ensino superior privado não se descortina a necessidade de uma política específica.

Que contrato psicológico, emprego e empregabilidade em países de capitalismo tardio?

Existe muito pouca pesquisa empírica sobre a violação de contratos psicológicos de empregados sujeitos a processos de cortes, reorganizações, fusões e aquisições organizacionais.



Em época de reestruturação produtiva e de jornada flexível colocam-se inúmeras questões nos valores implícitos que estão por detrás das relações entre empregados e empregadores. Importa perceber os pressupostos dos empregadores: os empregados são considerados activos da empresa ou custos a rejeitar em época de crise? Como vai ficar o contrato psicológico as promessas de crescimento e realização profissional, percepções e expectativas criadas sobre os desempenhos desejados? De modo surpreendente, existe muito pouca pesquisa empírica sobre a violação de contratos psicológicos de empregados sujeitos a processos de cortes, reorganizações, fusões e aquisições organizacionais.

É reconhecido por diversos autores que o modelo japonês surge como o mais dinâmico nos arranjos produtivos criados, a flexibilidade produtiva nas empresas é composta por um duplo arranjo, por um lado um núcleo de trabalhadores estáveis/qualificados (empresa mãe) e por outro lado, trabalhadores instáveis/pouco qualificados (grupo de empresas fornecedoras).

A flexibilidade criou novas formas de relacionamento interempresarial desde a criação de empresas de focos em determinadas fases do processo produtivo, a terceirização de outras, gerando cadeias produtivas entre empresa mãe e o conjunto de fornecedores; uma outra forma é concentrar pequenas e médias em-

presas especializadas em aspectos específicos, com base numa dinâmica cooperativa, veja-se o caso dos distritos industriais.

Em Moçambique, reflexões sobre a perda do emprego, insatisfação dos remanescentes de processos de cortes, falta de incentivo, propiciaram a realização de trabalhos de finalistas do curso de Gestão. Alguns deles levantam alguns dos aspectos mais ostensivos das tensões surgidas com racionalização da força de trabalho, em consequência de fusões e aquisições, como sejam: choques de valores culturais, gerador de factores de insatisfação, graves violações dos direitos adquiridos, perda de benefícios e insegurança no trabalho, principalmente entre os empregados bancários de vários níveis hierárquicos nos bancos privatizados.

Uma nova divisão internacional do trabalho se está delineando, por um lado, se concentram as fases mais sofisticadas em alguns países, por outro se dá a externalização das fases produtivas mais simples em regiões com mais concentração de mão-de-obra barata. Isto é evidente na Fabrica de lingotes de alumínio - Mozal. Em Moçambique existem as condições ideais para o investimento internacional, mão de obra excessiva, sindicatos fracos e governo sem qualquer perspectiva de desenvolvimento industrial!

Por meio de pesquisas em curso, pretende-se resgatar algumas das



© Isto é

consequências da reestruturação e flexibilidade produtiva. Principais causas, potencialidades trazidas aos processos produtivos e efeitos colaterais no que tange ao crescimento do desemprego, insegurança e manifestações de uma crescente perda de comprometimento dos empregados. O retorno aos velhos dias de emprego para toda a vida aparece já como algo ultrapassado na discussão. É necessário segundo as novas correntes que seja individualizada não só a responsabilidade pelos desempenhos, como a empregabilidade.

É evidente que existem obrigações recíprocas entre empregados e empregadores. Claro que isto em Moçambique tem sido letra morta. Os funcionários de níveis médio e baixo encontram-se encurralados entre as exigências do novo dono estrangeiro e as perspectivas de ser demitido a qualquer momento, logo que não demonstrem a subserviência e/ou a produtividade esperada e não possuam encosto político! Os empregados com nível superior ou médio que sobejam dos cortes, sentem-se pouco tranquilos em função da discriminação de que são vítimas e sem saber se vão fazer parte da próxima leva!! Como então criar um ambiente propício ao comprometimento com as metas empresariais se não se sentem fazendo parte dum corpo organizacional que os reconhece como parte integrante do seu projecto?

APONTAMENTOS

Maria Antónia Rocha
da Fonseca Lopes
Faculdade de Economia
da Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique

13.03 Professores perdem a voz

Os sindicatos dos professores consideram "inacreditável" e "absurdo" o facto de serem os directores regionais de Educação a nomearem os representantes das escolas aos Conselhos Municipais de Educação. "Há o sério risco de os professores ficarem sem voz", alerta João Dias da Silva, do Sindicato dos Professores da Zona Norte, numa posição partilhada pela Fenprof.

15.03 Estudantes pedem ajuda a Sampaio

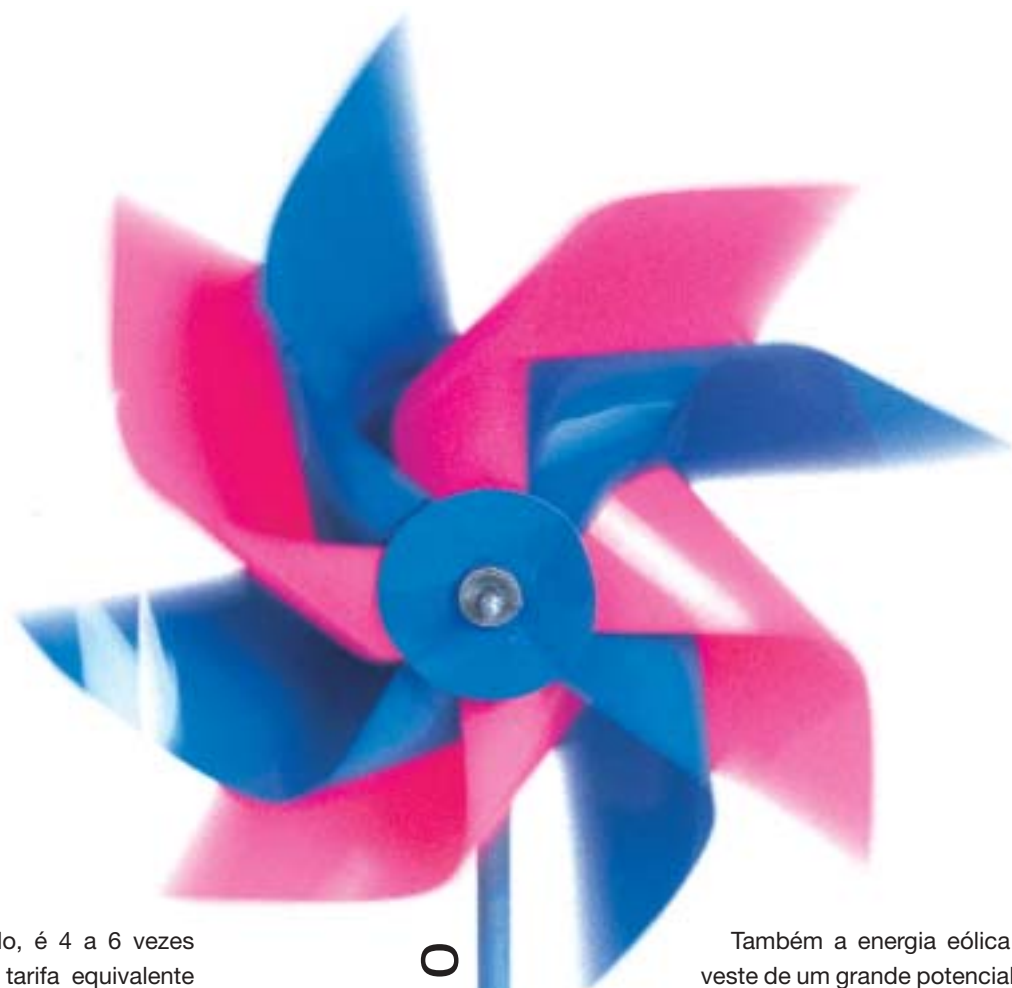
Os estudantes da Universidade de Coimbra apelam ao Presidente da República para «não deixar passar» a nova legislação para o ensino superior, que defende o aumento de propinas. Em moção aprovada durante a Assembleia Magna da Associação Académica de Coimbra (...) os estudantes consideram a projectada lei «infame» e «ofensiva à Constituição».

15.03 Limitação de alunos por turma

PSD e CDS-PP concordaram (...) com o projecto de lei do Bloco de Esquerda de limitar o número de alunos por turma nos ensinos básico e secundário, aceitando que o diploma desça a comissão sem votação. O projecto de lei do Bloco de Esquerda, apresentado pelo deputado Teixeira Lopes, pretende instituir o número de máximo de 18 alunos por turma no primeiro ciclo e de 20 alunos nos segundo e terceiro do básico, assim como no ensino secundário.

16.03 Noventa por cento das primárias do Centro com aquecimento deficiente

As vagas de frio que assolaram, recentemente, a região Centro foram alvo de uma preocupação constante do Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC). Segundo o SPRC, "há dois anos, os responsáveis da administração educativa desvalorizaram o facto e fizeram saber que, no prazo de dois anos, todas as escolas teriam resolvido o problema da falta de aquecimento. Dois anos depois, confirmámos o que já se desconfiava: pouco foi feito e as queixas dos professores e alunos foram uma constante".



Energias renováveis: um potencial desaproveitado

As energias renováveis são um tema cada vez mais "quente" na actualidade nacional. Isto, porque o país depende quase exclusivamente da importação de energia de países terceiros - cerca de 90% do consumo final -, quando tem condições naturais para reduzir essa dependência. Afinal, que futuro têm as energias renováveis em Portugal e qual o seu peso na economia? Estas são algumas das questões colocadas neste dossier, para o qual convidamos um jornalista especializado na área do ambiente e uma técnica de engenharia ambiental a pronunciar-se sobre a matéria.

Portugal é um dos países europeus que apresenta condições mais favoráveis para a utilização em larga escala de energias renováveis. As razões são óbvias: uma elevada exposição solar, uma rede hidrográfica relativamente densa e uma frente marítima que beneficia dos ventos atlânticos são factores que podem fazer descer para metade a factura dos gastos energéticos do país, cifrada em 2,5 mil milhões de euros anuais e directa ou indirectamente responsável por cerca de sessenta por cento das importações nacionais. Se a estes números juntarmos o facto de o nosso país apresentar a menor taxa de eficiência energética da União Europeia, Portugal coloca-se numa posição de extrema dependência face a países terceiros.

Além de imperativos de ordem económica, compromissos de ordem institucional levam a que o país tenha de repensar a sua política de gestão energética. O cumprimento das metas negociadas por Portugal no âmbito do protocolo de Quioto, que determinam um aumento máximo de 27% na emissão de gases com efeito de estufa no período 2008-2012, e um conjunto de directivas comunitárias que limitam cada vez mais o uso de combustíveis fósseis - noventa por cento da energia que consumimos tem origem no petróleo (71%) e no carvão (19%) -, fazem com que a necessidade de introduzir energias "limpas" seja ainda mais urgente.

As energias provenientes de fontes renováveis endógenas (sol, vento, água, resíduos florestais) são hoje uma alternativa perfeitamente credível. Além de terem um impacto ambiental irrelevante face às energias convencionais (responsáveis pela produção de gases que geram o efeito de estufa e pela poluição do ar, da água e dos solos), têm a vantagem de apresentar uma excelente relação custo/benefício - o custo do Kilowatt produzido no tempo de vida de um equipamento de energia

solar, por exemplo, é 4 a 6 vezes menor do que a tarifa equivalente praticada para a venda de electricidade em baixa tensão.

Além das vantagens ecológicas e dos baixos custos associados, o sector das energias renováveis pode igualmente ser um importante factor na promoção do emprego. Calcula-se que só o subsector da energia solar possa criar mais de 2500 postos de trabalho directos.

Um potencial energético desaproveitado

De entre as muitas alternativas de produção energética que se apresentam a Portugal, a energia solar - convertida em energia fotovoltaica e térmica - é talvez a fonte mais privilegiada num país com as características climáticas do nosso, onde o período médio de exposição solar anual varia entre as 2200 e as 3000 horas (para se ter uma ideia desta autêntica mais-valia, basta dizer que nos países da Europa central essa incidência não ultrapassa as 1200 a 1700 horas).

E há quem saiba aproveitar essa vantagem: na Grécia, a utilização de energia solar está calculada em 300 mil metros quadrados, ao passo que por cá ainda não ultrapassa os 6 mil. Apesar disso, estima-se que Portugal poderia tirar partido de cerca de 2,8 milhões de metros quadrados de colectores solares térmicos, o que, além da poupança, contribuiria para uma redução em 1,8% da emissão total nacional de gases poluentes no âmbito do Protocolo de Quioto.

O aproveitamento da energia solar passiva, referente à energia consumida nos edifícios, que representa 21% do consumo final total do país, não está ainda suficientemente divulgada entre a população e os próprios profissionais do sector. No entanto, calcula-se que a melhoria das condições de isolamento térmico e de orientação dos edifícios poderia baixar esse consumo em 38%.

Também a energia eólica se reveste de um grande potencial para a produção energética nacional. Actualmente, existem em Portugal cerca de 30 parques eólicos com uma potência instalada de aproximadamente 150 Megawatts, mas estudos recentes afirmam que o país tem potencial para produzir cerca de treze vezes mais, o equivalente a 2000 MW, suficiente para abastecer uma população equivalente a 3 milhões de habitantes.

O biodiesel (largamente utilizado em diversos países como a França, a Alemanha, o Brasil e os Estados Unidos), o biogás e a biomassa (eficazes no tratamento e na valorização de resíduos, na contenção do efeito de estufa, com baixos custos de operação e passível de representar uma produção anual de cerca de 100 MW), constituem alternativas cada vez mais credíveis.

Actualmente, Portugal produz apenas 10% da energia que consome. Desse total, a maior percentagem é destinada à produção de energia eléctrica e o restante utilizado para outros fins, nomeadamente para o aquecimento de água. Directivas comunitárias impõem que em 2010 pelo menos 39% desta electricidade produzida no país tenha origem em fontes renováveis, o que engloba o recurso às grandes barragens - responsáveis actualmente pela grande fatia de produção eléctrica -, retirando margem ao incremento das pequenas fontes de energia renovável (FRE).

Apesar disso, o governo aprovou recentemente o programa E4 - Eficiência Energética e Energias Endógenas, que se propõe, através da regulamentação do sector e da atribuição de incentivos directos e fiscais, atingir uma produção de 4 mil MW de potência de geração eléctrica com recurso às pequenas FRE e um milhão de metros quadrados de colectores solares instalados para aquecimento de água.

Energias renováveis: futuro (com)passado



Antes de qualquer reflexão sobre o presente e o futuro das energias renováveis em Portugal, nunca é demais relembrar que esta crescente “imposição” para o seu uso tem origem nos motivos errados: remediar um mal instalado. Seria repetitivo falar dos motivos que levam a que esse mal esteja instalado porque, para isso, basta abrir a página de qualquer periódico num qualquer dia; importa sim reflectir sobre os erros cometidos e não os repetir noutros domínios. Estou a referir-me mais concretamente ao uso (ir)racional da água. Espero daqui a uns anos (não faltarão muitos, se a inércia continuar) não estar a fazer considerações sobre os incentivos e estratégias comunitárias e nacionais para o uso de tecnologias de conversão de água salgada em água potável.

O crescente aumento dos gases de efeito de estufa (GEE) – dióxido de carbono, óxidos de enxofre, óxidos de azoto e poeiras – e os problemas que destes advêm – alterações climáticas, desequilíbrios ecológicos, problemas de saúde pública, entre muitos outros – fez com que os governantes mundiais pensassem em soluções que contrariassem esta tendência e uma das medidas, talvez a mais popular, foi a

elaboração de um protocolo que estabelecesse metas concretas para a redução desses mesmos gases. Como os interesses pessoais em termos económicos de alguns países denominados de “desenvolvidos” continuam a prevalecer sobre o interesse comum de preservação das espécies, não existe ainda a ratificação desse protocolo e, por isso, o esforço de uns é aproveitado pela ganância de outros. Isto tudo para evidenciar uma luta desigual. Nada de novo, portanto.

Com o objectivo de resolver esta situação tem vindo a desenvolver-se e a aplicar-se processos de produção de energia usando fontes renováveis. As fontes renováveis que mais têm contribuído para o consumo total de energia primária em Portugal são a energia da biomassa e a

energia hídrica, tendo-se registado um forte crescimento do uso da energia eólica. Mas a evolução da produção nacional de energia é pouco significativa quando comparada com o consumo nacional, 2.4 Mtep* e 23.7 Mtep respectivamente. Quer isto dizer que quase 90 por cento da energia consumida é importada.

Apesar da existência de uma directiva comunitária que impõe a utilização de 39% de FRE na produção de energia eléctrica gerada em território nacional até 2010, o país vai continuar a depender dos 93% da energia hidroeléctrica produzida nas barragens, dependentes, por sua vez, de acordos internacionais com o governo espanhol e, na mesma proporção, da importação de combustíveis fósseis.

Neste contexto, afinal qual irá ser o papel representado pelas pequenas fontes de energia renováveis endógenas – sol, vento, geotermia, resí-

duos da floresta –, as únicas que decididamente nos tornam independentes em termos energéticos de países terceiros? Que benefícios ambientais globais podem ser retirados dessa directiva comunitária quando não há imposições relativamente à importação das fontes não renováveis – petróleo, carvão e gás natural?

Parece-me oportuno, mas ao mesmo tempo lamentável, lembrar que Portugal possui excelentes condições em termos do recurso natural – água –, para ser a próxima vítima dos “senhores do mundo”, quando esta for, assim como é agora o petróleo, o bem mais precioso do planeta. Pensem nisso.

* Mega toneladas equivalentes de petróleo

Cinco perguntas a Alfredo Maia *

Alternativa é investir na inteligência

dossier



Portugal investe pouco em energias renováveis?

Apesar da euforia manifestada por alguns gestores do sector, que apontam para crescimentos de 20 a 25% ao ano na energia eólica (uma das grandes apostas), não está a investir o suficiente. As últimas contas oficiais indicam a necessidade de aplicar cinco mil milhões de euros para que seja alcançado o objectivo, fixado pela União Europeia para Portugal, de que, em 2010, a nossa produção de energia eléctrica tenha uma participação das energias renováveis em 39%. O próprio Governo reconhece que, até àquela data, terá de aumentar em 110% a capacidade instalada.

As entidades públicas tinham, ou não, interesse em dar um exemplo nesse sentido?

Evidentemente que sim. Não basta dizer que temos compromissos internacionais, que são compromissos de solidariedade planetária, sobretudo quando falamos da necessidade de diminuir as emissões de gases com efeito de estufa ou de conter a exaustão de recursos. É necessário agir. Entre as 40 medidas de política energética recentemente anunciadas pelo ministro da Economia, identificam-se facilmente aquelas em que os organismos do Esta-

do deveriam ser exemplares. Duas, especialmente: a utilização racional e eficiente de energia nos edifícios e a utilização de tecnologias limpas, como a energia solar.

Poderá Portugal atingir a meta dos 39% da produção de energia eléctrica a partir de energias renováveis em 2010?

Portugal tem todas as condições naturais para isso. Há bons recursos hídricos; há boa exposição solar; o potencial eólico nalgumas regiões é excelente; há potencial interessante para aproveitar a energia das ondas do mar... Em 2000, se contarmos com os aproveitamentos hidroeléctricos superiores a 10 megawatts, a nossa produção com base nas energias renováveis era já de 30,9% da produção de energia eléctrica total.

Tal opção alternativa, em Portugal, é já assumida como uma inevitabilidade ou ainda continua a ser vista como uma “mania” dos ecologistas?

Sou testemunha de que corresponde a um amplo movimento – com motivações distantes – que vai de

alguns sectores do ambientalismo (há quem levante reservas...) à economia, passando pelas universidades e pelos centros de investigação e desenvolvimento. Aliás, a componente I&D afirma-se um motor essencial do processo. Percebeu-se que ficaremos todos a ganhar – as populações, com a melhoria ambiental e a criação de postos de trabalho; as indústrias metalomecânicas e eléctricas, com a venda e a montagem de equipamentos; a factura energética, com a redução da dependência das importações (85% da energia primária, actualmente).

Mas gostava de sublinhar um aspecto essencial nesta discussão: o problema que hoje se coloca não é o de saber se temos condições para diversificar as fontes de energia, aumentando a oferta de alternativas, se isso significa que continuamos a aumentar a oferta global. A questão está em sermos capazes de responder às expectativas de conforto (a que poucos aceitarão renunciar...) e às necessidades do tecido económico (a não ser que se redesenhe radicalmente o modelo de desenvolvimento) reduzindo o consumo de energia. O que exige mais investimento na inteligência e atitudes mais coerentes.

Seria viável e/ou mais económico utilizar as energias renováveis nas escolas portuguesas?

É viável e é economicamente vantajoso nalgumas circunstâncias utilizar as energias renováveis nas escolas portuguesas. Por exemplo, os painéis solares para aquecimento de água mostram como é possível responder a uma necessidade de conforto a um custo baixo. A sua utilização pode ter igualmente um efeito pedagógico muito interessante, na perspectiva da sensibilização e da educação das crianças para as energias “alternativas”. Com um cuidado – o de complementar o seu uso com medidas de eficiência energética e, sobretudo, com a consciencialização para a redução do consumo.

* jornalista

Documentação a consultar e sítios de interesse na internet:

Instituto do Ambiente:
www.iambiente.pt
(Onde se pode consultar o Relatório do Ambiente 2001)

Programa eco-escolas
www.abae.pt
(Organização não governamental para a educação ambiental)

Sítio da Quercus
www.quercus.pt
(Página da mais conhecida associação ambientalista portuguesa)

Notícias do ambiente
www.ambienteonline.pt
(Sítio com informação relevante e ligações interessantes)

Portal das energias renováveis
www.energiasrenovaveis.com
(Sítio onde se pode aceder a informação pormenorizada sobre as energias renováveis)

Outros sítios de interesse:
www.mar-alto.com
www.planetark.org
www.envirolink.org

Ricardo Jorge Costa

Retratos [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]

Enquanto uma iraquiana estendia roupa em Bagdad, dona Laurinda assistia na cama à guerra 'em directo' pela televisão. As olheiras serviam de prova para quem a quisesse ouvir contar no autocarro o quão atormentada fora a sua noite. "Não dormi quase nada", desabafou com um choro nos olhos. "Só de pensar naquela gentinha a ser bombardeada!" Com as pálpebras semi-cerradas dona Laurinda levou as mãos ao coração. É lá que desde os 73 tem colocado um pace-maker. "Até sinto aqui um aperto."

As sirenes já se haviam calado lá longe no Iraque e dona Laurinda ainda remoía entre os lençóis. Mesmo depois de desligada, as imagens da televisão não a deixaram adormecer tranquilamente, como de costume. Entre os passageiros do autocarro havia quem se queixasse do mesmo. Dona Laurinda sentiu-se com-



preendida e aproveitou a empatia para atirar o que lhe ia na alma sobre a guerra: "Isto é tudo fruto da ambição do Homem." Mas alguém não percebeu de quem exactamente é que dona Laurinda falava. "Do Bush ou do Sadam?"

Sem dar importância à questão da identidade do Homem, dona Laurinda encolheu os ombros. Os olhos, entretanto já secos, tinha-os pousado numa parede coberta de cartazes. Neles uma caricatura americanizada do primeiro-ministro apelava: "Preciso de ti!" Depois de um demorado suspiro Dona Laurinda retirou os olhos da parede e encarou os passageiros sentados à sua frente: "Eu precisava era de dormir!"

Enquanto a roupa secava em Bagdad, Dona Laurinda imaginara a guerra à porta de sua casa misturando imagens retiradas dos noticiários. Ouviu as sirenes que anunciavam os bombardeamentos durante a noite. Sentiu desmoronar os

prédios próximos da sua casa. Assustou-se. Viu o filho beijar-lhe as mãos e partir de *kalashnicov* ao ombro. Consolou os netos pequenos que não paravam de chorar. Saiu à rua já de dia. Só viu destroços. E pó. "Será que aquelas máscaras antigas dos israelitas servem para respirar entre o pó", pensou fazendo uma pausa na guerra imaginada. "Ou só se usam em caso de ataque biológico?" Como não sabia a resposta, dona Laurinda achou melhor imaginar que tinha as tais máscaras em casa. Uma para ela, outra para a nora e mais duas para os netos. Talvez fosse prudente ter ainda mais uma extra, não fosse alguma estragar-se. De volta à guerra dona Laurinda imaginou o perigo que correria caso um míssil scud errasse o alvo e atingisse a sua casa. Temeu pela vida dos netos. Mas talvez a família tivesse sorte. E nessa altura já estivesse a salvo num *bunker*. Ou então num campo de refugiados. "Mas como é que chegávamos lá?" A dúvida obrigara-a a mais uma pausa imaginativa. E por que desta vez não arranjava uma solução para o impasse dona Laurinda decidiu pôr fim à história. E começou a rezar. Ao fim de quatro voltas ao Terço adormeceu.

Laurinda e a guerra

RETRATOS
da cidade
Andreia Lobo

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

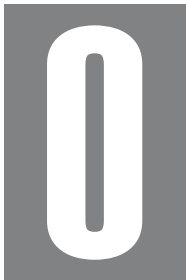
desconto sócios Sindicatos FENPROF

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

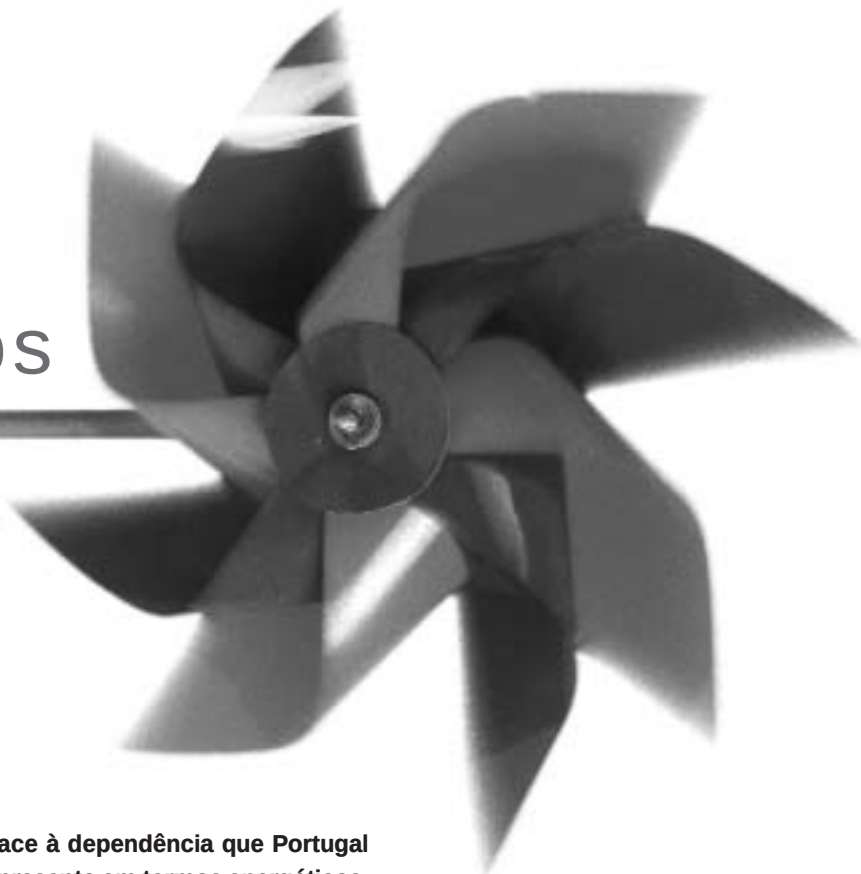
Na assinatura mencionar
nº sócio e iniciais do Sindicato

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

Portugal pode ser auto-suficiente em termos energéticos



Embora não existam cálculos relativos à realidade portuguesa, aqueles que foram realizados para a Holanda demonstram que a simples cobertura dos telhados por painéis fotovoltaicos seria suficiente para suprir 80% das necessidades de energia elétrica do território



Dando continuidade ao dossier publicado neste número de a PÁGINA, ver p. 11 a 13, fomos ouvir a opinião da QUERCUS sobre a temática da produção de energias renováveis.

Sabendo que Portugal produz 10% da energia que consome, em que medida é que a utilização de energias endógenas/renováveis poderia aumentar essa percentagem?

No limite, o nosso país poderá ser auto-suficiente em termos energéticos, utilizando o potencial energético do território (solar, eólico, marinho, biomassa, geotérmico), novas tecnologias de armazenamento e transporte e transformação de energia (pilhas de combustível e hidrogénio) e aproveitando o máximo possível o potencial de redução das nossas necessidades energéticas por via do aumento da eficiência energética da nossa sociedade. Torna-se necessário estabelecer um Programa Nacional para a Auto-suficiência Energética que coteple medidas, metas parciais, e mecanismos de avaliação de progresso.

Actualmente estamos a ser obrigados pela UE a seguir directivas sobre Energias Renováveis e Qualidade do Ar a elaborar um Plano Nacional para as Alterações Climáticas, que terão óbvios efeitos no aumento da nossa autosuficiência, não sendo espectável que o ambiente político e social do país tivesse dado acolhimento à necessidade de dar prioridade ao cumprimento dos objectivos enúciados atrás. Outros países, nomeadamente a Islândia e o Japão (sem combustíveis fósseis), possuem hoje planos nacionais que visam a autosuficiência energética.

O que é que impede o desenvolvimento da utilização de energias renováveis? Falta vontade política? Meios financeiros? Meios tecnológicos?

Falta sobretudo vontade política, que é resultado da falta de visibilidade social deste tema. Talvez a crise energética resultante da instabilidade crescente no Médio Oriente, torne este tema mais urgente que nunca.

Face à dependência que Portugal apresenta em termos energéticos, parece-lhe aceitável a criação de uma central nuclear no país?

Não é em absoluto necessário. Embora não existam cálculos relativos à realidade portuguesa, aqueles que foram realizados para a Holanda demonstram que a simples cobertura dos telhados por painéis fotovoltaicos seria suficiente para suprir 80% das necessidades de energia elétrica do território. Existe um projecto europeu relativo ao aproveitamento energético da fusão nuclear (que ao contrário da fissão, hoje utilizada, têm impactes ambientais quase nulos), no entanto as formas centralizadas de produção de energia deverão ser sempre um último recurso, devendo ser prioridade a realização de progressos assinaláveis no aumento da eficiência energética e no aproveitamento energético do território sem que se ponha em causa outros valores ambientais e sociais importantes, o que é possível.

Acha que Portugal vai conseguir cumprir a meta de produzir 39% de energia eléctrica a partir de fontes renováveis, tal como é definido por uma recente directiva comunitária?

É necessário dizer que a energia elétrica proveniente dos grandes empreendimentos hidroelétricos será contabilizada para que seja possível alcançar a meta definida pela directiva. Actualmente, cerca de 35% das necessidades de energia elétrica são satisfeitas a partir de fontes renováveis, se incluirmos a grande hidrica, se conseguirmos conter o consumo adoptando medidas de gestão da procura, talvez tenhamos possibilidade de cumprir a meta europeia através do aumento do contributo de fontes renováveis, nomeadamente eólica e solar.

IMPASSES e desafios
Joaquim Peixoto
Quercus - Associação Nacional de Conservação de Natureza

17.03 Simpatia só por si não seduz nem convence

Os estudantes já não se deixam seduzir por professores que, embora simpáticos, são pouco participativos, pouco atentos à orientação prática das aulas e descaram a preparação e organização das lições. A atitude participativa e a orientação prática foram as qualidades dos professores mais votadas pela maioria dos alunos (...). A conclusão é de Arménio Rego, um professor da Universidade de Aveiro, que chefiou, durante dois anos, uma investigação sobre os comportamentos de cidadania dos professores universitários, apoiada pela Fundação da Ciência e Tecnologia.

18.03 Professores de Educação Física temem redução da carga horária

Reforma do ensino secundário prevê três horas semanais

Os professores de Educação Física estão preocupados com a possível redução da carga horária da sua disciplina no ensino secundário. Por isso, já solicitaram uma audiência com o ministro, para esclarecer a posição da cadeira na futura revisão.

20.03 CGTP faz queixas contra Portugal

A CGTP vai apresentar seis queixas contra Portugal no Tribunal Europeu dos Direitos do Homem por causa da morosidade da justiça em resolver casos de dívidas aos trabalhadores por parte de empresas que fecham as portas. Só no distrito de Lisboa estarão em causa dívidas de cerca de 107 milhões de euros.

21.03 Mudanças no papel

“O Ministério da Educação persiste em colocar em debate público propostas de reforma que não procedem a qualquer apresentação de cálculos de custos. Não se pode saber, assim, o que se vai fazer, em que anos se vão concretizar as medidas propostas, em que prazos se vão cumprir as metas, quanto é que o Governo se propõe investir em cada modalidade.” O último parecer do Conselho Nacional de Educação (...) é bastante contundente quando se trata de avaliar a proposta do ministro da Educação, David Justino, para a reforma do ensino secundário, colocada em debate público no final do ano passado.



© isto é | daniel pedrosa

Lá se foi a lente!

A melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça...
aceitar o sonho de um mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo.

Não é raro escrevinhar os meus escritos e, só depois, ir caminhando pelo texto à cata de um título. Desta vez não está a ser essa a metodologia, quer dizer, a apetência.

Pois é, parece que senti o clique de um quebrar de vidro fino. Não ia eu, mulher com muito gosto em sê-lo, dedicar-me a prosa de obituário a propósito de qualquer senhora professora doutora catedrática que se tivesse finado.

É lente, é mesmo aquele vidro de aumento que fazia parte da parafernália de secretária de escritório que se prezasse. O meu avô tinha uma, lembro-me, fazia as letras tão maiores!

Há dias, em Vila Real, ouvindo, com muito agrado, diga-se, o deputado João Teixeira Lopes durante a conferência de abertura de um seminário das Jornadas Pedagógicas do SPN, ficou a martelar-me suavemente na cabeça uma sua asserção

“É preciso fazer lugar!”. Isto, a talhe de foice numa seara que se destinava ao corte da(s) violência(s). Dizia sabiamente Teixeira Lopes que anda por aí uma arma terrível conhecida por pedagogia do medo coberta por véu diáfano de política securitária. Também classificou certas manifestações de violência como não sendo mais do que resultado da impotência, efeito este decorrente do fracasso da cólera.

Ora eu que passei uns bons dois terços da minha vida sem necessidade de usar óculos que não fossem de sol, vejo-me, nesta fase dos “enta”, dependente de ornamentos destinados à visão ao perto. Se ver muito em cima produz fadiga, se calhar é melhor contemplar o mundo como quem olha paisagem em que a névoa e a mistura dos matizes lhe emprestam maior encanto. Quebre-se a lupa! Olhe-se o mundo!

No mesmo seminário, na belíssima comunicação de encerramento, João Viegas Fernandes, professor do ensino superior no Algarve, cita Chomsky, acerca da esperança(?) de que a queda do muro de Berlim em 1989 levasse a canalizar grande parte das verbas despendidas com armamento, no desenvolvimento do Terceiro Mundo “pelo contrário esse acontecimento ter sido uma catástrofe para os países do terceiro mundo... Isso significa que o Ocidente já não precisa de ter em conta os interesses do terceiro mundo e pode tratar esses países de forma mais dura. Este problema diz respeito à esmagadora maioria da população mundial... Aquilo que não toca os ricos e os poderosos não existe”.

A lupa, agora digo eu, não poderá levar à cegueira? De tanto olhar perto, sem “fazer lugar”, lugar à escala planetária...

Segundo Viegas Fernandes, o papel dos intelectuais é, hoje, mais do que nunca, essencial na actividade política e social, através do seu contributo ao esclarecimento da acção dos actores sociais colectivos, entre os quais se contam os sindicatos.

“Faremos lugar” tendo consciência, como diz Paulo Feire, de que “A luta pela paz, que não significa luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções correctas para eles é uma exigência imperiosa da nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça... aceitar o sonho de um mundo melhor e a ele aderir é aceitar entrar no processo de criá-lo, processo de luta profundamente ancorado na ética”.

Depois de beber tanto saber, vão as lupas parar longe!

À LUPA

Iracema Santos Clara
Escola Pires de Lima,
Porto

Língua inglesa conquista a Europa central

Desde a dissolução do bloco comunista que a Europa Central abriu as portas para a língua inglesa. Seja para conseguir um emprego ou navegar pela internet, todos querem aprender a língua de Shakespeare. Obrigatório na época comunista, “o russo cedeu terreno para o inglês e para o alemão”, explica Hans Juer-gen Krumm, professor da Universidade de Viena e coordenador de um estudo sobre o ensino de idiomas na Europa Central.

As conclusões de Krumm não deixam margem para dúvidas: na República Checa e na Hungria o rus-

so praticamente desapareceu do ensino secundário, na Eslováquia é ensinado em apenas em 1,4% das escolas deste nível de ensino e na Polónia só um estudante do ensino secundário em cada dez opta actualmente pelo russo, quando em 1992 essa proporção era de um para três. O russo mantém apenas uma forte presença nos países bálticos (Estónia, Letónia e Lituânia), cuja maioria da população fala a língua.

“O inglês passou a ser o idioma predominante. É a língua da globalização económica e das organizações internacionais, sendo natural

que se esteja a impor na Europa central tal como já aconteceu na Europa ocidental”, explica Krumm. De acordo com as últimas estatísticas, o inglês ultrapassou mesmo o alemão e a taxa de estudantes do ensino secundário que aprendem inglês varia agora entre os 50% e os 80%.

“Depois de 1989, a demanda do alemão aumentou, mas desde 1995 que se registou um novo retrocesso”, afirma Krumm, acrescentando que o alemão ocupa um “sólido segundo lugar”, depois do inglês, por razões essencialmente históricas: é a língua do país vizinho membro da União Eu-

ropeia e porque oferece oportunidades profissionais” graças aos investimentos alemães na região.

Rudolf De Cillia, também professor da Universidade de Viena, estima que as outras línguas europeias só terão futuro numa Europa ampliada se a União Europeia se comprometer firmemente com um projecto multilingue. “A multiplicidade de línguas é um elemento importante do património europeu, e é hora de reagir para defendê-lo”.

E os alunos?

As crianças e os jovens assumem uma multiplicidade de papéis enquanto alunos que raramente são tidos em conta

Philippe Perrenoud (1995) salienta que a criança é a eterna esquecida da relação escola-família, apesar de ser por ela, para ela e com ela que ela existe. Poderíamos extravasar esta afirmação para o contexto mais global da investigação em educação. O aluno é ainda bastante ignorado pela pesquisa educacional. Sabemos que muitas actividades deixam transparecer os interesses e as preocupações de quem as conduz. E os investigadores em educação exercem, em número significativo, actividade docente. Muitos trabalham até na área da formação de professores. Entende-se, pois, que reflectam as suas inquietações e o seu ponto de vista na actividade investigativa e, logo, que o ponto de vista dos alunos seja negligenciado.

Na área em que tenho investigado mais, a da relação escola-família, tenho-me apercebido que a criança assume uma condição que se poderia caracterizar como a de onnipresente ausente. Ela é tornada invisível por grande parte da investigação nesta área; a sua voz esfuma-se na voz dos outros actores com quem aquela relação tende a ser confundida; ela emerge, amiúde, como objecto daquelas mesmas vozes; raramente sendo reconhecida como sujeito da relação. Esquece-se que ela própria é (parte da) escola; que ela própria é (parte da) família.

Não raras vezes ela desempenha uma função de moeda de troca nas interacções regulares, quiçá quoti-

dianas, entre docentes e encarregados de educação. Trata-se, curiosamente, de um aspecto geralmente ignorado pela investigação e bibliografia afim. E, no entanto, quantos pais não me têm “confessado” não assumirem determinadas posições com receio de eventuais represálias sobre os seus filhos!? A criança aparece, neste caso, como uma espécie de elo mais fraco da cadeia.

O papel mais tradicionalmente concedido à criança nesta relação é o de mensageira; o de vaivém (“go-between”, na expressão de Perrenoud); o de “carteiro de serviço”, no dizer de uma docente de uma minha pesquisa etnográfica. É o de alguém que leva e traz recados. No entanto, mesmo aqui, está longe de ser um mero “pombo-correio”. Enquanto actor social ela nunca é neutra numa relação da qual ela própria constitui parte e parcela. Mesmo como “simples” mensageira ela pode deturpar o sentido de uma mensagem ao se enganar numa palavra cujo significado não conhecia, ao lhe atribuir uma entoação errada, ao se “esquecer” de a transmitir atempadamente, ao se “esquecer” de a dar a assinar, etc.

As relações de poder costumam ser desiguais, mas não unilaterais. Também a criança não está desarmada. Aliás, Perrenoud ao caracterizá-la como sendo, simultaneamente, mensageira e mensagem (o meio é a mensagem, poderíamos dizer, glosando McLuhan) está a admiti-lo. O modo como chega a casa

vinda da escola ou como chega à escola vinda de casa pode, só por si, revelar muito do seu estado de espírito, se vai bem ou mal alimentada, se aconteceu algo de especial, etc. Ela tem essa capacidade de revelar – mesmo sem intenção – muito do que se passa e acontece “no outro lado” e que este provavelmente gostaria de deixar na sombra.

Nalguns casos este papel por si desempenhado chega a servir de legitimação para o modo de relacionamento entre outros actores desta relação, como foi o caso da interacção entre as professoras e a associação de pais da escola do Segrel (cf. meu estudo etnográfico, 2003), em que as primeiras justificaram não ter fornecido uma informação à segunda com o argumento de que uma das docentes tinha já informado os seus alunos oralmente na turma.

Estou a dar exemplos de situações em que a condição de aluno corresponde a uma faixa etária relativamente baixa, quando a sua autonomia é geralmente considerada reduzida.

Se pensarmos no ensino secundário, ao invés, o panorama revela-se claramente outro. Mas mesmo aqui a linha do horizonte da investigação em educação não parece ser muito distinta. As crian-

ças e os jovens assumem uma multiplicidade de papéis enquanto alunos que raramente são tidos em conta. A história costuma ser a dos vencedores, a investigação a dos investigadores... Investigação sobre a condição discente precisa-se, quanto mais não seja em nome de uma melhor docência!

Referências bibliográficas:

Perrenoud, Philippe (1995), *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.
Silva, Pedro (2003), *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada*, Porto: Edições Afrontamento [no prelo].

verso e reverso



E AGORA professor?

Pedro Silva
Escola Superior
de Educação de Leiria



Aprender para esquecer

Em 1964, em França, um grupo de investigadores fez uma experiência simples mas curiosa. Escolheu um grupo de 30 pessoas com algumas características comuns. Todas tinham realizado os exames finais do liceu, vinte anos antes, em 1944. Outra característica comum era terem tido classificações superiores, nas várias disciplinas, a 15 valores, ou seja, eram para a época, alunos de excelência. Todos tinham ingressado no ensino superior e concluído licenciaturas. Eram pessoas profissionalmente bem sucedidas.

Sem aviso prévio, os investigadores, pediram aos elementos deste grupo que repetissem as mesmas provas de exame que tinham realizado 20 anos antes. Os resultados foram desastrosos. O melhor resultado foi obtido por um aluno, na dis-

ciplina de filosofia, que em 1944 tinha sido classificado com 17 valores e, vinte anos depois, obteve 4,5 valores. Os outros resultados foram todos inferiores aos 4,5. Houve vários zeros, mas a maioria ficou-se entre o 1,5 e o 3.

Li esta notícia num artigo publicado numa revista francesa julgo que em 1967. Já não tenho o artigo mas apenas a memória dele. Sei que do trabalho resultavam várias conclusões, mas não as guardo com rigor. Lembrei-me desta experiência por ter encontrado um dia destes, no meio de um velho manual, a minha prova de exame de história do 7º ano de liceu. Julgo que se fosse convidado a repetir a prova, teria classificação inferior à antiga, apesar de ser professor da disciplina.

Julgo que a desculpa, dada pela generalidade dos antigos alunos sujeitos à experiência, foi a de que já se tinham esquecido do que antes tinham sabido. Ora nós esquecemos o que não usamos nem praticamos. E não usamos o que não tem serventia para a nossa vida pessoal, social, cultural e profissional. Quer dizer, a maior parte dos conhecimentos aprendidos, não têm qualquer utilidade pessoal, social ou profissional. Nem são necessários para a continuação da nossa aprendizagem. Não têm o que se designa por valor de uso. Se não fosse assim, não esqueceríamos.

O que aconteceria se nós submetêssemos a maioria dos professores, por exemplo do ensino superior, às provas de acesso que tiveram de fazer para ingressar na Universida-

de? Obteriam melhores resultados do que os cidadãos da experiência?

Deixo aqui, aos colegas investigadores, que averiguem esta questão. Precisamos de repensar o que os nossos alunos aprendem, como aprendem e para que aprendem. Se o objectivo é obter conhecimentos em concreto, precisamos de saber quais os conhecimentos que podem e os que não podem perdurar. Se a aprendizagem é destinada ao treino e desenvolvimento de competências, precisamos de saber quais as práticas e os conhecimentos que potenciam esse treino e o desenvolvimento das competências que visamos. Em qualquer caso, é urgente repensar os conteúdos do que ensinamos e do que julgamos aprender. É necessário repensar o novo valor de uso da educação.

CARTAS na mesa
José Paulo Serralheiro



A história que eu tinha guardada

Descobri que a antiga professora respondia a cada pergunta com uma cor diferente, para não ter trabalho sequer de corrigir.

Depois de algum tempo me veio a lembrança de minha história de alfabetizadora.

Eu fora indicada para uma escola multiseriada na zona rural de Caxias, onde ficaria sozinha com as crianças.

No final de cada dia as crianças perguntavam: «tia, amanhã tem aula»?

Ter aula todo dia era o mínimo para mim, embora para elas seria o novo, pois nunca haviam tido aula todos os dias. Mas as crianças sinalizavam o desejo de ter aula todos os dias. Indignada com essa situação, decidi que dali por diante haveria aula todos os dias, fizesse sol ou chovesse. A partir desse dia a escola mudou, adquirindo outro sentido.

Todo dia aparecia um aluno novo. Na segunda semana de aula chegaram cinco crianças juntas. Todos da mesma família. Umas já haviam frequentado a escola, mas haviam evadido, as outras nunca haviam estudado. A mais velha, de 9 anos, disse que ainda não havia entrado na escola porque morava no alto da serra e antes não valia a pena ir para a escola, pois não tinha aula todos os dias. E a turma ia aumentando. Eu ficava feliz, embora me preocupasse. Me perguntava se daria conta da tarefa.

Fui conhecendo cada criança em suas particularidades e as diferenças iam aparecendo. Algumas já haviam perdido a esperança de aprender a ler. Outras ansiavam por aprender. Para minha surpresa, com exceção da turma de alfabetização, todas sabiam escrever, mas não liam. Eu poderia dar um livro imenso que todas copiavam e bem, mas não liam.

Como a turma era multiseriada, dividia o quadro em quatro, passando exercícios para cada turma em cada parte do quadro. Os mais



© Isto é

adiantados acabavam rápido e ficavam esperando. Mandava que logo fossem respondendo. Mas eles não aceitavam, me dizendo estar faltando alguma coisa. Assustada descobri que o que faltava era a resposta a cada pergunta. Uma aluna da 3ª série me disse: «Eu não sei ler. Co-

mo vou responder»? Mais surpresa, descobri que a antiga professora respondia cada pergunta com uma cor diferente, para não ter trabalho sequer de corrigir.

Inconformada, resolvi alfabetizar todas as crianças. Insegura me perguntava como alfabetizaria. Que

método utilizaria? Depois de fracassar com o método recomendado pela Secretaria de Educação, resolvi trabalhar com jornais, revistas e livros usados. As crianças começaram a se interessar. Recortavam letras, juntavam e formavam palavras. E ficavam bastante agitadas, e eu, muito nervosa.

Como não estava conseguindo trabalhar com tantas crianças, resolvi dar aula em outro turno. Conversei com as crianças, e elas aceitaram.

Com a separação das turmas o trabalho foi progredindo, as crianças foram descobrindo os nomes das letras e para que serviam, montavam palavras, formavam seus nomes, construíam frases. Produziam pequenos textos. A cada dia eu ficava mais maravilhada com a turma e a turma ia crescendo. Os pais que não tinham mais esperança de que a escola funcionasse, começaram a me procurar e seus filhos iam retornando à escola. A turma cresceu tanto que a Secretaria de Educação ofereceu-me um contrato. Três meses depois mandou mais uma professora para me ajudar porque já havia 56 alunos.

Acreditei desde o início que a turma tinha possibilidade e desejo de aprender. Concluía que eu apenas estava colaborando para ajudá-las em seu processo de apropriação do conhecimento da leitura no desenho da escrita.

Quando fui para essa escola eu era uma espécie de faz tudo, dirigia, dava aula, limpava a escola e o quintal, fazia merenda. Agora a antiga merendeira retornara e nós trabalhávamos juntas no que antes eu fazia sozinha..

Estava feliz, as crianças aprendiam e os pais estavam acreditando em meu trabalho.

Estou nesta escola até hoje.

AFINAL onde está a escola?

Lenilson de Matos Pinheiro
Grupo Alpha, pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Mulheres latino-americanas têm menor acesso ao trabalho e ganham menos

As mulheres latino-americanas e caribenhas avançaram significativamente em matéria de igualdade de gênero na última década mas ainda têm menor acesso ao mercado de trabalho e ganham menos do que os homens, indica um relatório do Banco Mundial divulgado precisamente no Dia Internacional da Mulher. Intitulado "Desafios e oportunidades para a igualdade de gênero na América Latina e Caraíbas" o documento assinala ainda que se registaram progressos no acesso à educação e na taxa de escolarização das mulheres.

Apesar deste avanço, resta muito a fazer em matéria de pobreza, exclusão social, saúde reprodutiva e protecção contra a violência doméstica.

Uma das principais conclusões do relatório refere que a participação das mulheres no mercado de trabalho continua a ser inferior à dos homens: 56% no Brasil e na Colômbia, 55% no Peru, 44% no Chile e 43% no México. Nos homens essa taxa eleva-se aos 88%.

Embora a diferença salarial tenha diminuído em muitos países, como as Honduras, a Venezuela, o Brasil, a

Colômbia, a Argentina e o México, as mulheres ganham menos do que os homens em todos os países da região, excepto na Costa Rica. E as discrepâncias são significantes: na Argentina as mulheres ganham 98% menos do que os homens, no México 89%, na Colômbia 84%, no Peru 80%, no Brasil e no Chile 77%, em El Salvador 74% e na Nicarágua 64%. De acordo com o relatório do Banco Mundial, este fenómeno resulta em grande parte da ampla participação das mulheres no sector dos serviços, geralmente o mais mal pago.

A situação torna-se mais difícil para as mulheres que vivem nas áreas rurais, onde a taxa de fertilidade é maior, um grande número de pessoas depende delas e o acesso à terra é difícil. Porém, neste último capítulo registaram-se também alguns progressos significativos em países como a Colômbia, a Costa Rica, as Honduras, a Nicarágua, o Chile e El Salvador. O México é o país onde as mulheres detêm menor parcela de terra: apenas 21%.

Fonte: AFP

solta



«Quantos matarão?»
«Poderei continuar a ler jornais
nos próximos dias?»
«Quanto ainda resistirá o meu coração?»
Lá fora, as fortes chuvas de Março
fecham o Verão do Rio de Janeiro.

No dia 12 de janeiro de 2003 sofri um enfarte e tive na minha frente, muito mais próxima do que eu jamais imaginara, a minha condição de ser humano mortal.

No dia 17 de março de 2003, nos jornais e frente a uma HP de internet, busco acompanhar as notícias sobre o ataque que o povo iraquiano irá sofrer, nas próximas horas, por parte dos EUA a pretexto de retirar o ditador Saddam Houssein. Tenho diante de mim a minha frágil situação de humanidade mortal.

Os grandes jornais de 12 de janeiro de 2003, um domingo de sol de verão do Rio de Janeiro (um quase pleonasmo), anunciavam, contra a vontade de seus donos provavelmente, os dois Fóruns que ocorreriam, dentro de poucos dias, em Porto Alegre: o Fórum Mundial de Educação e o Fórum Social Mundial, encontros de gentes de toda a Terra para provar que “um outro mundo é possível”. Eu iria, no momento que li os jornais, aos dois e me preparava com entusiasmo para ver o que trariam de novo, de esperança e como expressão de fraternidade. A crise pessoal que enfrentei não me permitiu ir a nenhum dos dois e só os acompanhei através desses jornais. Algumas observações pude fazer e lições aprendi da leitura diária e intensa que buscava fazer, desse processo. A maior delas: os principais jornais brasileiros, que pouca atenção tinham dado a esses eventos, nos anos anteriores, precisaram, para dar conta do que acontecia e atender aos que os lêem, naturalmente, criar cadernos especiais que, com coberturas jornalísticas e belas fotografias de enviados especiais, buscavam dar suas versões sobre os acontecimentos. Coincidentemente, os cadernos, todos, traçavam comparações entre Davos e Porto Alegre, seguindo a lógica dentro da qual funcionam: vamos falar de Porto Alegre, mas só comparativamente a Davos. Se nos anos anteriores, tivemos uma grande cobertura de Davos e uma pequena cobertura sobre Porto Alegre, o equilíbrio entre linhas escritas e fotografias publicadas, nesse ano de 2003, foi perfeito. E mais: se considerarmos que em Davos tivemos grandes protestos e o comparecimento do Presidente Lula, que no dia anterior esteve em Porto Alegre explicando ao povo ali reunido porque iria, poderíamos dizer que a balança pendeu para o lado que deseja “um mundo melhor”...

Mas o que vi no jornal, hoje, e o que busco acompanhar na internet é uma outra situação. Nela duas fotografias me chamam a atenção: a primeira daquele que, eleito em um processo discutível, pensa que ainda está à frente de uma nação que domina o mundo e quer ampliar suas fronteiras (econômicas, já que as geográficas não dá), acompanhado dos únicos aliados que conse-



guiu “laçar”: os primeiros-ministros de Inglaterra, Espanha e Portugal. “O que se passa na cabeça desses três últimos?”, é o que me ocorre pensar quando vejo a imagem, não conseguindo entender o que têm a ganhar, já que o primeiro teve o seu líder no congresso renunciando hoje, contra a posição de não mais negociar que Blair adotou. E os outros dois: o que ganha a Espanha, que mal consegue controlar seu terrorismo interno? E o que ganha Portugal – talvez perca os investimentos alemães, já que esses se colocam contra uma guerra, sem o pronunciamento da ONU de que se esgotaram os caminhos da negociação. A segunda fotografia é de um contacto grupo de soldados americanos que dentro de uma tempestade de poeira, tão temida pelos estrategistas de seu exército, ouve seus comandantes falarem: “quais desses voltarão pó?” Foi o que pensei, primeiro, olhando detidamente cada rosto, como se para guardá-los e lembrando a decisão de que não voltarão em caixões para não repetir as imagens de outra guerra suja, a do Vietnã. “Quantos matarão?” “Poderei continuar a ler jornal nos próximos dias?” “Quanto ainda resistirá meu coração?”

Lá fora, as fortes chuvas de março fecham o verão do Rio de Janeiro.

Sobre
duas datas:
12.01.2003
e 17.03.2003
ou nos
jornais
também se
aprende!

**FORA da escola
também se aprende**
Nilda Alves
Universidade do Estado
do Rio de Janeiro,
UERJ, Brasil

Americanos consideram liberdade de expressão obstáculo na luta contra o terrorismo

A primeira emenda da Constituição dos Estados Unidos, que, entre outras garantias, assegura a liberdade de expressão, constitui para 49% dos americanos um obstáculo na luta contra o terrorismo, segundo uma pesquisa realizada pelo *Center for Survey Research and Analysis* da Universidade de Connecticut, no

nordeste dos EUA. Esta percentagem representa um aumento de 10% em relação ao ano anterior aos atentados de 11 de setembro, destaca aquela instituição.

“Os resultados do nosso estudo de 2002 sugerem que muitos norte-americanos consideram as liberdades fundamentais previstas na cons-

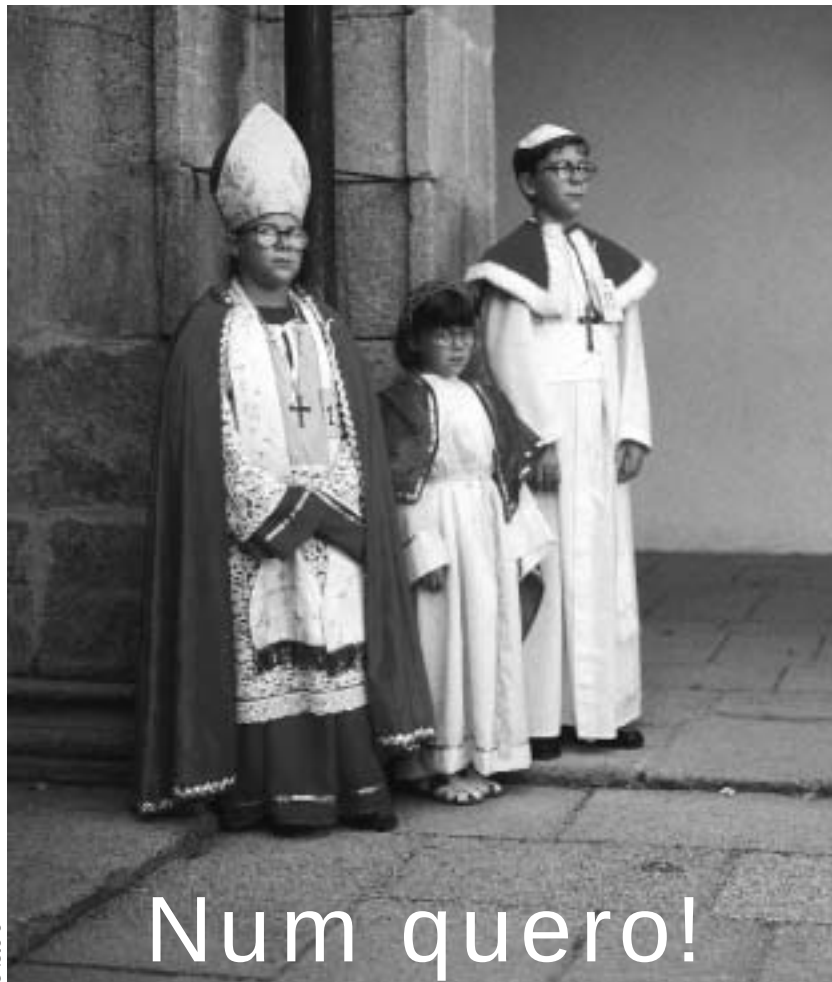
tituição um possível obstáculo à guerra contra o terrorismo”, afirmou em conferência de imprensa Ken Paulson, director do *First Amendment Center*, que encomendou a sondagem, referindo que “um número significativo de cidadãos parece inclinado a reescrevê-la”.

Segundo a sondagem, 42% dos

norte-americanos pensam que “a imprensa dispõe de demasiado poder para fazer o que quer”, mas, ao mesmo tempo, 40% considera que têm também um acesso muito limitado à informação relativa às acções do governo contra o terrorismo.

Fonte: AFP

solta



© Isto é

Num quero!

Não tinha sido difícil entusiasmar-los com a ideia de recrearmos a conquista da cidade de Lisboa na festa do fim do ano.

— Ó professora, o russo perdeu-se no caminho.

Encolhi os ombros e a conversa acabou ali. No outro lado da sala, cinco ou seis miúdos ia preparando os fatos para os cruzados. A Joana ajudava a prima a fazer a mitra para o bispo. E de vez em quando lá voava mais uma piada sobre o Benfica em direcção ao grupo dos mouros. Eram cinco da tarde de uma quinta-feira de Junho. A festa ia ser no sábado. Andávamos nervosos, atarefados e a trabalhar, há uns dias, fora de horas. Mas o pior já passara.

Não tinha sido difícil entusiasmar-los com a ideia de recrearmos a conquista da cidade de Lisboa na festa do fim do ano. Ao princípio fora tudo demasiado simples. O Lourenço, quando o acontecimento fora abordado em Meio-Físico e Social, até tinha reinventado o discurso que D. Pedro Pitões, o bispo do Porto, fizera um dia aos cruzados, lá para os

lados da Sé, convencendo-os a conquistar Lisboa aos mouros. Um texto que fora trabalhado em grupo e interpretado por vários alunos, até se decidir que o nosso bispo seria a Sónia. Mas as mulheres não podem ser padres. E o que é que isso importa para o teatro? Só faltava uma rapariga a fazer de Afonso Henriques, dizia-se em jeito de provocação e gozo. E porque não? Picava eu. Mas aqui a decisão passou-me ao lado. Um dia, o Júlio comunicou-me que ele é que seria o rei. Como ninguém ripostou, aceitei o veredicto silencioso daquele grupo. O problema maior, contudo, ainda estava para vir. Quem seriam os sitiados? Quem seriam os onze árabes, responsáveis pela defesa daquele castelo de ripas e papel cenário, a montar em cima do palco? Eram três os voluntários dispostos a assumir o papel de sarracenos. Mais para me fazerem o jeito, do que seduzidos

pelos turbantes vistosos com que eu, ingénuo, os tentara convencer. Só pela moeda ao ar é que se conseguiu resolver a questão. Não importava que o Madjer fosse argelino. Pouco interessava, também, que tivessem ficado mudos de espanto na visita ao salão árabe do Palácio da Bolsa. Até no álbum sobre os povos que foram os nossos antepassados na Península Ibérica, lá estava, preto no branco, o elogio ao engenho e à cultura árabes. Podia ver-se o desenho de uma picota, a justificação da importância dos algarismos no mundo de hoje, uma lista de muitas palavras que permanecem ainda na língua portuguesa ou a história em banda desenhada da lenda das amendoeiras em flor. Nada os demoveu.

A escolha do Martim Moniz, no entanto, foi pacífica. A cena do empalamento na porta é que não. Era preciso talento que o actor eleito, de facto,

não tinha. Coisa que o rapaz resolveu com imaginação teatral, arranjando, vá-se lá saber aonde, um braço de manequim que, manchado de vermelho, saltava no ar por entre os berros, sem convicção, de uma dor fingida que ganhou alento no dia da festa. Para além da salva de palmas final, ganhou a alcunha que, estranhamente, ainda não tinha: o maneta.

Moral da história:

Assim se vê como muito dificilmente os manuais escolares, e os livros em geral, podem ser os instrumentos primordiais através dos quais aprendemos.

Assim se vê, também, que é possível aprender, igualmente, através dos livros.

Assim se vê, finalmente, como o acto de aprender é um acto que a partir de certo momento nos escapa.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.pt

Universidade do Porto

Nova Intifada destruiu a economia palestina e mergulhou Israel na recessão

Dois anos de Intifada arrasaram por completo a economia palestina e mergulharam Israel na pior recessão da sua história, ainda que, segundo alguns especialistas, bastasse acabar com a violência para que a situação melhorasse significativamente para ambos os lados envolvidos no conflito.

"Algumas semanas após o início da nova Intifada a economia palestina sofreu uma contração de 50% devido ao bloqueio, que impede dezenas de milhares de palestinianos de trabalharem em Israel", refere Nadim Karkutli, membro da missão

da Comissão Europeia nos territórios autónomos. "Com a evolução do conflito, porém, a economia afundou-se por completo".

Vários relatórios alarmantes foram divulgados desde o início do ano pelos enviados especiais da ONU ao Médio Oriente, quando tiveram início as grandes operações militares israelitas na Cisjordânia. Segundo o mais recente destes documentos, as trocas internas e externas diminuíram, os investimentos caíram a níveis insignificantes e as empresas palestinianas tiveram grandes prejuízos. Com 60% da po-

pulação a viver abaixo da linha de pobreza, uma perda de receita nacional de 7,6 milhões de euros diários e uma taxa de desemprego que chega aos 50% - número que sobe quando se impõe o recolher obrigatório -, a economia palestina está à beira da catástrofe.

Israel também não é excepção e vive uma "crise económica sem precedentes", lembra Efraim Kleiman, da Universidade Hebraica de Jerusalém. Os indicadores económicos sofreram uma queda vertiginosa nos últimos dois anos, a taxa de desemprego supera os 10% pela primeira

vez na história do país, o Produto Interno Bruto e os investimentos estrangeiros caíram e a moeda desvalorizou-se. A principal vítima do levantamento palestiniano, a indústria do turismo, um dos motores da economia israelita, perdeu 0,9% em 2001 e 1,5% em 2002.

No entanto, recorda Kleiman, a receita para acabar com o descabro que atinge ambos os lados do conflito é simples: "É preciso acabar com a violência".

solta

Fonte: AFP

Um regresso breve a Abril

As mudanças que «Abril» provocou levaram-nos inicialmente a olhar a Educação, já não como um instrumento de legitimação da ordem social, ou espaço de socialização elitista e autoritária à mercê dos interesses dominantes, mas como um direito humano básico universal.

Os sinais da Primavera renovam-se, e «Abril» está a passar por aqui. Mas «Abril» é cada vez mais breve, mais discreto, mais fugidio...

Há vinte e nove anos, depois de uma longa noite de excessos de regulação vinculados a uma ideologia retrógrada e a um capitalismo arcaico sem democracia, imaginámos a possibilidade de projectos de emancipação contextualizados numa democracia profunda sem capitalismo. Mas apesar das «energias utópicas» se terem exaurido mais lentamente do que a própria «revolução», a transição entre o antes e o depois foi breve, e os tempos que se seguiram acabaram por repor bem cedo, e sem qualquer criatividade política ou inovação cultural, a equação (moderna e vulgar) do convívio do capitalismo com a democracia.

As mudanças que «Abril» provocou levaram-nos inicialmente a olhar a Educação, já não como um instrumento de legitimação da ordem social, ou espaço de socialização elitista e autoritária à mercê dos interesses dominantes, mas como um direito humano básico



© ISTO É

universal. Direito fundamental afirmado e consagrado depois de «Abril», tal como, aliás, quase todos os direitos sociais, económicos, culturais e políticos conquistados na sequência daquele movimento inédito de participação mobilizadora, induzido por ideais (plurais e heterogéneos) de mudança profunda e democratizadora.

Na sequência deste movimento social emancipatório, a procura da educação escolar expandiu-se, os valores da participação e da democracia penetraram o contexto pedagógico e atravessaram as relações sociais, as formas de avaliação deixaram de ser instrumentos de exercício do controlo social (não foi, aliás, por acaso que os exames na-

cionais foram abolidos) e, sobretudo, a partir de «Abril», os professores confrontaram-se com oportunidades reais para o exercício de uma «profissionalidade» responsável e com possibilidades novas de construir uma «autonomia colectiva».

Se olharmos hoje, criticamente, para as mudanças que vêm sendo exigidas pelos adeptos das ideologias da «nova direita», facilmente constataremos o retrocesso profundo que elas significam no campo da democracia e da educação.

Em Portugal, a este propósito, o refluxo da democracia é hoje particularmente evidente, por exemplo, pela reintrodução de orientações «neodarwinistas» e elitistas, pela crescente desconfiança em relação ao trabalho das escolas e cerceamento à sua autonomia, pelo aumento dos mecanismos de controlo externo como os exames nacionais e os «rankings», pela imputação (velada) das responsabilidades do insucesso no ensino secundário aos professores do ensino básico, pela subalternização de alguns sindicatos como interlocutores do ministério da educação e o apoio explícito à criação de uma «Ordem» de professores, ou pelo alheamento em relação à proliferação das «explicações» (privadas) à custa dos défices da escola pública.

Volvidas tantas primaveras, todavia, aqui e ali, algumas sementes de democracia que «Abril» disseminou têm resistido e germinado apesar da crescente aridez do tempo. É preciso, no entanto (para além de «Abril») que ressurgam uma nova consciência crítica emancipatória. Como mostram os mais recentes movimentos de globalização contra-hegemónica, os quadros de possibilidade da democracia podem ser renovados, e há muitos caminhos em aberto para «reinventar a emancipação social».

verso e reverso



LUGARES da educação

Almerindo
Janela Afonso
Universidade do Minho

Habitantes de Bagdad receiam pelo futuro

Desde o início da guerra que os habitantes de Bagdad se trancam em casa durante os bombardeamentos americanos e pregam o ouvido à rádio para ouvir as notícias, enquanto tentam acalmar os filhos. "Nós ficamos em casa, é mais cómodo e mais seguro", conta Um Hiba, 45 anos, mãe de quatro filhos, que relata as horas de tensão vividas durante os raids aéreos. "No sítio onde vivemos não conseguimos ver as bombas cair. E não podemos acompanhar a situação pela televisão porque os canais daqui não relatam nada do que está a

acontecer e não temos acesso a canais estrangeiros", explica.

Esta incerteza angustia a maioria dos cinco milhões de habitantes de Bagdad. Nesta cidade de vasta dimensão, é quase impossível determinar o lugar de impacto dos mísseis e das bombas. Além disso, os edifícios altos - pontos de observação por excelência - são escassos, com excepção de dois hotéis, o Meridien-Palastine e o Sheraton-Ishtar, que foram literalmente invadidos pelos jornalistas.

"A única coisa que podemos fazer é ouvir rádio. É isso que fazemos

até às duas horas da manhã", diz Samir Mehdi, 38 anos, professor de inglês na Universidade de Bagdad, que acompanha durante toda a noite a emissão da BBC, constatando com uma certa dose de humor: "Londres lança ataques contra nós, mas é a rádio deles que nós ouvimos, inclusivamente durante os bombardeamentos".

Mas a grande preocupação dos iraquianos é, acima de tudo, tentar proteger os seus filhos e controlar o temor que eles sentem quando ouvem as explosões. "Tento explicar o

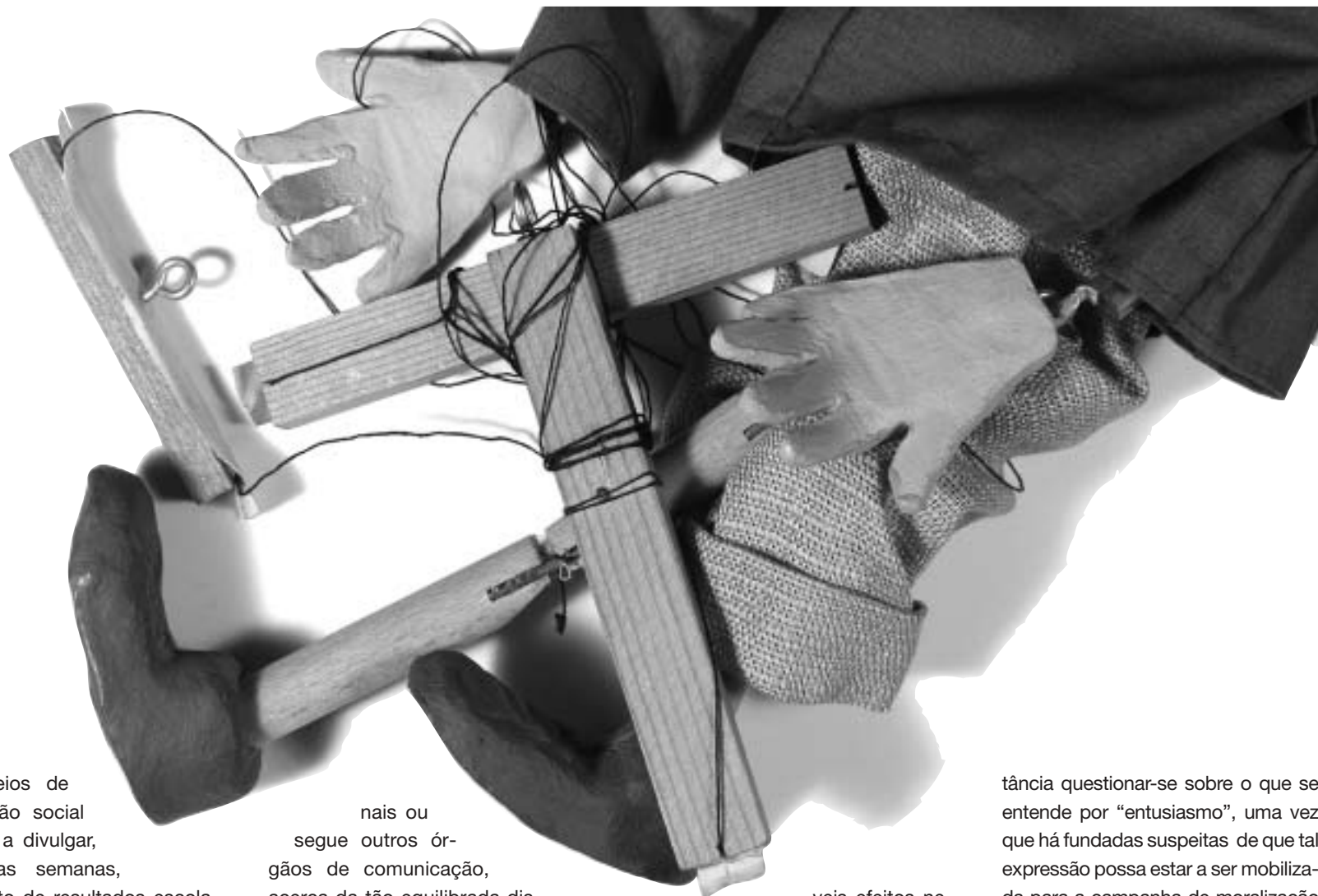
que é a guerra", diz Luai, um jornalista de 45 anos, que descreve o diálogo que teve com seu filho Zuheir, de 7 anos. "Estávamos sentados à mesa durante um dos bombardeamentos, falando sobre o plano dos americanos, sobre o que eram os mísseis e sobre o que podíamos fazer para nos proteger. No final, ele tentou tranquilizar-me dizendo que a guerra, afinal, é mais ou menos como um jogo de vídeo", conta Luai.

Fonte: AFP

solta



A indiferença geo-económica dos resultados escolares e o desempenho dos professores



© istó é

Alguns meios de comunicação social têm vindo a divulgar, nas últimas semanas, um conjunto de resultados escolares do ensino secundário, relativos ao ano 2002, apurados concelho a concelho, com o intuito muito claro, aparentemente o único, de demonstrar que não há determinação socio-económica na definição das classificações dos alunos. Adjacente a este intuito e como que cavalgando-o, aparece a afirmação de que é o “actor humano” que justifica que as escolas dos concelhos desfavorecidos obtenham bons resultados. “É o entusiasmo, o desempenho dos concelhos executivos e dos professores que fazem a diferença”, lê-se no jornal “Público” do dia 17/03/03 como sendo uma afirmação proferida por um dos especialistas a quem se deve um estudo pormenorizado sobre a matéria.

A insistência com que tal perspectiva vêm sendo propalada quer com certeza dizer mais alguma coisa do que a simples e louvável preocupação de manter informada a população portuguesa, que lê jor-

nais ou segue outros órgãos de comunicação, acerca da tão equilibrada distribuição nacional das competências dos nossos alunos do secundário.

Ora, parece não ser ousado admitir que o que está em desenvolvimento é fazer vingar a ideia de que não sendo as condições materiais globais, quer das famílias, quer das institucionais escolares, as que detêm uma responsabilidade decisiva na construção do sucesso escolar dos alunos, é legítimo esperar que o factor humano não defraude as reais capacidades dos nossos alunos. Isso significa que os professores estão perante um quadro novo de responsabilização a que não devem furtar-se. O especialista acima referido insinua, até, que seria desejável um bom grau de entusiasmo no exercício profissional. E embora isso não seja evidente no contexto das afirmações apresentadas, parece depreender-se que o entusiasmo pode desempenhar um papel importante na eliminação dos possí-

veis efeitos negativos das débeis condições materiais. O que poderá significar que os défices estruturais são compensados pela sobre-aplicação dos profissionais que lidam com essas situações.

É claro que será oportuno fazer aqui algumas precisões. Seja a primeira para afirmar que se, de facto, se reconhece hoje a importância que a relação pedagógica desempenha na construção dos saberes dos alunos e nas disposições que os fundamentam, isso não significa que ela se exerce no vazio material, social e institucional. Em segundo lugar, importa ter presente que o exercício profissional dos professores, tal como o de outros profissionais, é sensível à qualidade dos contextos socio-organizacionais, mas não está provado que as lideranças fortes geram equipas entusiastas, como parece querer impor o movimento que se vem anunciando.

De resto, seria de extrema impor-

tância questionar-se sobre o que se entende por “entusiasmo”, uma vez que há fundadas suspeitas de que tal expressão possa estar a ser mobilizada para a campanha de moralização do país. Por outro lado, é bastante questionável que se possa caracterizar como entusiástico um contexto profissional atravessado por impulsos de forte competitividade e concorrência, tanto objectiva, como subjectiva, como não pode deixar de ser aquele em que vêm sendo colocadas as escolas face à lógica da “rankinguização”. Talvez venha aqui a propósito aquela história saborosa contada por GOMBROWICS, um romancista polaco que põe em cena, no seu romance «Ferdidurke», um professor diante dos seus alunos, a quem se dirige nestes termos:

‘Tomem nota para um trabalho de casa: “por que é que as poesias de Jules Slowaki, esse grande poeta, contém uma beleza imortal que desperta o entusiasmo?”’.

Neste momento, um dos alunos contorce-se nervosamente, lamentando-se:

Mas, por que é que eu não me entusiasmo absolutamente nada?’

FORMAÇÃO e desempenho

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

Telemóveis de primeira geração aumentam risco de cancro

Os telefones celulares de primeira geração praticamente dobram o risco de incidência de cancro, segundo revela um estudo médico sueco. Esta conclusão partiu de uma investigação realizada pelo Instituto Nacional Sueco da Vida no Trabalho de Umeaa, 450 quilómetros ao Norte

de Estocolmo, junto de um grupo de pacientes que padecia de tumores no cérebro.

“Os utilizadores de telefones portáteis NMT (Nordic Mobil Telephone) devem ter cuidado”, afirmou o professor Kjell Hansson Mild, do instituto sueco, que iniciou as pesquisas

com o professor Lennart Hardell, do hospital universitário de Estocolmo, “porque correm um risco 1,3 vez maior de morrer de cancro no cérebro do que os utilizadores de outros telefones móveis após dez anos de uso”. os investigadores descobriram ainda um risco 2,5 vezes maior

de desenvolvimento de tumores no lóbulo temporal, junto ao ouvido em que se usa o aparelho, e 3,5 vezes maior de morrer de um novo tipo de tumor dos nervos auditivos.

Fonte: AFP

solta

Estamos en vísperas de una guerra terrible. Quizás, en el amanecer de la TERCERA GUERRA MUNDIAL. Me duele que haya sido en Azores donde se ha tomado la última decisión. Y me duele especialmente que el Presidente del Gobierno de mi país haya colaborado tan activamente en el estallido del conflicto armado. La foto del Presidente Bush, que probablemente habreis visto, posando la mano sobre el hombro del señor Aznar, es un yugo que convierte a nuestro Presidente en un tirano belicista y en un lacayo miserable. Porque está claro que, desde una situación de absoluta dependencia, no puede actuar en libertad.

víctimas indiscutibles en este conflicto: los habitantes de Irak, los niños inocentes que veo jugar al fútbol en las calles, las niñas a las que veo correr por las plazas, las mujeres y los hombres que improvisan refugios para protegerse... Mientras tanto abandonan el país los inspectores, los diplomáticos, los turistas... "Déjenlos a ellos, los pobres, los miserables, que los vamos a destruir", vienen a decir los poderosos.

En segundo lugar, creo que es imprescindible analizar la situación con rigor. Comprender que el concepto de guerra preventiva es una perversión del derecho. Hoy les explicaba a mis alumnos: Imaginaos que un profesor llega a

micos (venta de armas, compraventa de petróleo, beneficios de la reconstrucción...), intereses geoestratégicos (dominio de la zona, imposición del poder...), eurización frente a la hegemonía del dólar... Por otra parte, decir que quienes se oponen a la guerra son defensores de Saddam Hussein no es más que una patraña. Decir que quienes se oponen al conflicto están alimentando el terrorismo internacional no es más que una falacia. No existen pruebas fehacientes de las tan traídas y llevadas conexiones de Irak con Al Qaeda.

En tercer lugar, es indispensable reconocer que se ha abandonado la vía de la negociación y del diálogo exigida

cos. Aunque un país gane la guerra la pierden sus pobres.

Queridos profesores y profesoras de Portugal, creo que ante el horror de los bombardeos no podemos quedar impasibles. Hay que gritar no a la guerra, no en nuestro nombre, no con nuestro silencio. Es preciso tomar posición por la paz. No podemos estar de espaldas al conflicto. No debemos ignorar las razones que han llevado a la destrucción de tantos inocentes. ¿Qué hacer? Debatir los problemas de la paz entre el profesorado, plantear la cuestión en las clases, invitar a los alumnos a expresarse, organizar actos informativos, manifestar públicamente la postura... Las instituciones

Queridos profesores y profesoras de Portugal Hay que parar la guerra



¿Qué podemos pensar, sentir y hacer los profesores para seguir pensando en la paz, en la educación para la paz? ¿Qué postura debemos adoptar ante el conflicto que, seguramente cuando leáis estas líneas, estará en pleno fragor? Como decía el poeta: Tristes armas si no son las palabras.

En primer lugar, creo que nadie puede quedarse impasible e indiferente ante tanta inmoralidad, ante tal despropósito, ante tanta mentira. Quienes dicen que no quieren meterse en política están adoptando de forma patente una postura política, que es la de quedarse al margen. Es una obligación ciudadana tomar postura, es una exigencia de la ética civil estar situado al lado no de quienes hacen la historia sino de quienes la sufren. Está claro que, a mi juicio, hay unas

clase y os dice que pongais las manos sobre la mesa, imaginaos que con un machete va cortando vuestros dedos, imaginaos que la razón con la que se justifica es que lo hace para prevenir la copia en los exámenes... Qué injusticia, qué falta de lógica. Pues bien, el castigo de la guerra preventiva es la muerte para muchos inocentes. Es necesario tener en cuenta que el unilateralismo quiebra el orden internacional. Cada país podrá declarar la guerra cuando lo considere justo y necesario. No hará falta mandato alguno de la ONU, ni exigencia de pruebas, ni aportación de evidencias. Resulta indecente ver cómo los avances de los inspectores se contraponían a las amenazas, a la presencia de tropas y a la exigencia de plazos impuestos. No se puede ignorar que existen intereses econó-

por los inspectores y aconsejada por la mayoría de miembros del Consejo de Seguridad. Se han roto los plazos en una inadmisibile urgencia por iniciar los bombardeos. Se ha fracasado en la diplomacia porque había intereses por desencadenar un conflicto armado que mostrase claramente al mundo quién es el que manda.

En cuarto lugar, hay que dejar bien claro que cualquier guerra no sólo convierte en víctimas a quienes mata, lesiona o empobrece. Son víctimas de la guerra los agresores porque se envilecen, se llenan de ignominia y de brutalidad. Y también son víctimas los testigos que aprenden terror, violencia y mentira. Las guerras siempre las declaran los poderosos y las sufren los débiles. Aunque un país pierda la guerra, la ganan lo ri-

educativas no pueden quedarse al margen de los dolores del mundo.

Esta situación me hace pensar en el sentido profundo de la democracia. ¿Cómo es posible que quienes gobiernan nos hayan llevado a una guerra cuando millones de ciudadanos hemos gritado una y mil veces que no la queremos? ¿A quién representan los gobernantes? ¿En nombre de quién deciden? Es preciso reinventar la democracia, reconstruirla, profundizar en su sentido moral. La mayoría de votos, aunque sea absoluta, no legitima para tomar éticamente cualquier decisión. Si así fuera, se estaría matando en nuestro nombre, en nombre de los ciudadanos y ciudadanas que sólo queremos la paz.

Málaga, 17 de Marzo de 2003

CARTAS de professores

Miguel Ángel Santos Guerra,
Catedrático de Didáctica
y Organización Escolar,
Universidad
de Málaga, Espanha

Foram concebidas para funcionar numa lógica de integração curricular e proporcionar aos alunos um modelo sequencial de aprendizagem. As escolas básicas integradas (EBI) iniciaram a sua experiência há dez anos, mas pouco ou nada se vai sabendo sobre ela. A PÁGINA foi falar com a comunidade educativa da EBI 1,2,3/JI da Barranha, em Matosinhos, procurar saber como decorre o projecto desta escola.



À partida parece uma escola igual a tantas outras. É quando nos deparamos com crianças dos quatro aos quinze anos cruzando-se lado a lado nos corredores que as diferenças começam a saltar à vista. Esta convivência entre alunos de tenra idade e mais graúdos poderá parecer estranha a quem não está familiarizado com ela, mas é precisamente uma das características que reflecte as particularidades das EBI relativamente a outros estabelecimentos de ensino: um percurso sequencial de aprendizagem que começa pelo jardim de infância (daí o "JI" da escola da Barranha) e se prolonga até ao 9º ano, dando um sentido mais amplo ao conceito de escolaridade básica.

Apesar de a tipologia da Barranha poder ser referida como um "modelo", nem todas as EBI obedecem à mesma estrutura. As escolas integradas podem variar de organi-

zação - e, logo, de terminologia -, consoante o contexto sócio-geográfico em que se inserem e em função dos objectivos educativos que pretendem atingir. A única característica comum é o facto de concentrarem diferentes níveis de ensino num mesmo espaço físico (podendo algumas incluir o ensino secundário), e uma mesma filosofia: garantir a coerência e a continuidade dos diferentes ciclos de aprendizagem.

Para concretizar este objectivo é indispensável um processo permanente de partilha de saberes e de experiências entre todos os docentes. Esse, aliás, é "o único meio para se construir um projecto sólido e coerente", como explica Arménio Martinho, presidente do conselho executivo.

Há três anos a escola foi avaliada por uma equipa do Ministério da Educação (ME) e a apreciação global foi considerada "muito positiva",

escolas básicas integradas

especialmente no que se referia ao capítulo do projecto educativo ali desenvolvido e à elevada taxa de aproveitamento escolar.

Apesar de reconhecer que o sucesso de uma escola não se baseia exclusivamente nos números ("não basta dizermos quantos alunos completaram com sucesso o 9º ano, é importante sabermos quem se tornaram e que competências adquiriram"), diz -, aquele responsável orgulha-se do facto de a escola possuir uma taxa de aproveitamento superior a noventa por cento, colocando-a acima da média nacional, e refere que esse é um bom exemplo do trabalho que ali tem vindo a ser feito.

Na opinião da equipa de inspetores que ali se deslocou, porém, o aspecto menos conseguido foi precisamente aquele que reflecte a necessidade de um trabalho de equipa mais aturado: a integração curri-

retrato de uma experiência





cular entre os diferentes ciclos. "Logo no primeiro dia, antes de iniciarmos o processo de avaliação, admiti que existia um sentimento de certa frustração por ainda não termos conseguido atingir um patamar de excelência, tal qual tínhamos idealizado no início do projecto. Mas este é um trabalho de persistência, que leva algum tempo a produzir efeitos", sublinha.

A falta de estabilidade do corpo docente é um dos factores que, na sua opinião, contribuiu em maior medida para essa falha. É que a escola nunca conseguiu estabilizar o corpo docente a mais de 80 por cento e tal acabou por reflectir-se negativamente na coerência do projecto curricular.

Mas não é apenas no plano da afectação de recursos humanos que este responsável encontra motivos para as debilidades apontadas pela

equipa do ME. Na sua opinião, continua a ser difícil quebrar "barreiras culturais" numa classe que, por tradição, manifesta ainda um certo "estatuto corporativo". Uma "luta difícil", admite, que só se vence incentivando os professores a despirem preconceitos e assumirem-se, acima de tudo, como agentes de ensino que devem trabalhar em equipa.

Partilha de saberes

Os professores, como Natalina Gradivo, do 3º ciclo, reconhecem que a plena articulação curricular é um dos passos mais difíceis de concretizar num projecto desta natureza, porque, acima de tudo, "depende de pessoas" e há ainda quem prefira trabalhar no seu "cantinho". O resultado pode não ser, para já, o idealizado, mas há uma procura contínua de partilha de saberes e de experiên-

cias, diz. "Aqui sabemos o que os alunos fazem desde a pré-primária ao 9º ano e isso ajuda a criar outro espírito e método de trabalho".

Maria José Brandão, docente do 2º ciclo, admite também a existência de colegas que ainda não se tenham conseguido adaptar a este tipo de organização, mas garante que existe o tal espírito de partilha que permite prosseguir um trabalho colectivo. Prova disso mesmo é o facto de ter passado por várias escolas ao longo dos últimos 19 anos, mas só aqui ter o sentimento de pertencer a uma "grande família".

Na opinião desta docente, é indispensável que os professores tomem consciência de que são cada vez mais autónomos em termos de trabalho com os alunos e que, nesse sentido, deverão sentir-se menos dependentes de directrizes emanadas do topo para levarem a cabo as

suas tarefas. Quanto mais autónomos e criativos forem, mais facilmente os professores podem passar esse espírito às crianças, explica. "É esta a escola que a nossa geração não teve e que fez de nós cidadãos temerosos e pouco autónomos". Por isso, mais do que ensinar matéria importa indicar "caminhos" aos alunos. "É essa filosofia que estas escolas pretendem transmitir e penso que o sistema educativo deve tirar partido dela".

É para criar condições que permitam aperfeiçoar esta prática que os departamentos curriculares de cada ciclo se reúnem uma vez por mês, elaborando directivas que servirão para o conselho de turma delinear percursos curriculares autónomos e adaptados às necessidades de cada grupo de alunos.

"Além das reuniões de avaliação periódicas, existe também a preo-



cupação de fazer um balanço geral no final do ano lectivo para, no ano seguinte, se adequarem metodologias que permitam corrigir aspectos menos trabalhados da integração curricular". Quem o diz é Maria da Conceição Cabeças, professora do 1º ciclo, contando que esta experiência não é propriamente nova para si. Antes de vir para a Barranha trabalhou durante 17 anos num colégio particular que já mantinha práticas semelhantes e não tem dúvidas em afirmar que esta é a melhor forma de trabalhar na escola. Apesar de, à semelhança das colegas, admitir que ainda se pode melhorar o trabalho realizado, a opinião geral é de que se "caminha no bom sentido".

Uma "escola diferente"

A EBI da Barranha oferece um conjunto de actividades extra-curricula-

res que funcionam diariamente das 8,30 às 18,30, ao longo de todo o ano lectivo, onde se inclui expressão dramática, canto coral, rancho folclórico, prática desportiva, bem como clubes dedicados às novas tecnologias e à ecologia. É uma maneira de atrair os miúdos à escola fora do período normal de aulas, ajudando a torná-la um bocadinho mais "deles".

Para complementar esta oferta existe também um centro de recursos, equipado com uma biblioteca - integrada na rede nacional criada pelo ministério da educação - e um espaço polivalente que inclui uma área com computadores de livre acesso. A sala é confortável, tem uma boa luminosidade, não admirando, por isso, que pelo menos uma dúzia de miúdos de diferentes idades se entretivessem a pesquisar informação, a ler ou a jogar quando lá entramos.



Foi lá que travamos conhecimento com a Cláudia, o André e a Daniela, alunos do 7º ano, todos com 13 anos, com quem conversamos sobre as especificidades de uma escola integrada e do modo como ela marca o percurso escolar. A curiosidade acerca do relacionamento com os miúdos do pré-escolar é inevitável, tendo sido a primeira questão lançada pelo jornalista.

A Cláudia, a mais espontânea dos três, inicia com facilidade a conversa. "É giro... Eu gosto muito de crianças e não me importo nada de conviver com eles. São queridos e é por isso que os alunos mais velhos os protegem sempre", diz com um grande sorriso, numa opinião aparentemente partilhada pelos colegas. O convívio intergeracional, aliás parece ter efeitos positivos sobre o relacionamento entre os alunos, já que por aqui os casos de indisciplina são raros.

Sente-se pelo discurso que o relacionamento com os professores é de grande proximidade. Contam que as professoras dos anos anteriores gostam de se informar acerca do seu percurso, e eles próprios - mais a Cláudia e a Daniela do que o André, rapaz de poucas palavras - admitem gostar de lhes contar as últimas novidades, partilhando, por exemplo, os resultados dos testes ou a opinião acerca de uma nova professora. Enfim, "uma escola diferente", como resume a Daniela, garantindo que não a trocava por outra.



Quem são e o que pensam as crianças-trabalhadoras?

Venho desenvolvendo, nos últimos anos, uma pesquisa junto às crianças-trabalhadoras, no Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. São crianças oriundas de famílias com renda mensal inferior a 80 reais. e, portanto, necessitam trabalhar para auxiliar na renda mensal familiar. O constrangimento moral, humano, ético e social a que foram expostas nos últimos anos, através de sucessivos planos econômicos, aliado ao descaso do poder público para com a parcela menos favorecida da população, além de altas taxas de desemprego, fizeram com que aprendessem a lutar, para sobreviver, combatendo a situação hostil e de indigência a que foram submetidas.

Neste artigo as crianças dizem o que pensam a respeito do trabalho infantil e da escola, além de falarem de seus sonhos.

É recorrente o discurso da aspiração por um futuro melhor, para elas e para seus familiares.

«Não gosto de faltar às aulas. Minha mãe também não gosta que eu falte. Sei que a escola é importante para mim e que preciso estudar mas, quando olho no armário e vejo que está faltando comida, vou para a rua trabalhar e por isso falto à escola. Penso que posso recuperar a aula, mas sem comida não dá pra ficar. O dinheiro da minha mãe não dá para quase nada. Ela se mata de tanto trabalhar e o dinheiro nunca chega. Aí, é a hora em que chego à conclusão de que ela precisa de mim, do meu trabalho, para ajudar a botar as coisas lá em casa. Não digo para ela que falto à escola. Ela briga comigo se souber. Faço tudo por conta própria, sem que ela saiba. Quando ela vê, a comida já está lá.. Quando pergunta sobre a escola, mostro o bilhete que eu mesmo faço, dizendo que não teve aula.»

Neste artigo as crianças dizem o que pensam a respeito do trabalho infantil e da escola, além de falarem de seus sonhos.



Sérgio tem 13 anos e cursa o segundo ano do ensino fundamental pela terceira vez. Sua fala revela o alto grau de responsabilidade para com sua família e, porque não dizer, para consigo mesmo. Percebe seu trabalho como de fundamental importância para a subsistência da família, sacrifica seus estudos para que a alimentação não falte. Faz mais, escreve bilhetes por sua mãe e pela escola, como ao informar não haver aula naquele dia. Toma a decisão que julga ser acertada para o momento, coloca em risco seus estudos para solucionar como pode a situação de penúria em que sua família vive.

Sérgio se vale do que Certeau denomina astúcia e eu, teimosamente, denomino inteligência. Sérgio analisa a situação, traça planos e avalia freqüentemente o fruto de suas atitudes. Pensa, fala e age, na maioria das vezes, como uma pessoa adulta. Chama-me a atenção o alto grau de responsabilidade demonstrado por ele, característica desenvolvida ao longo de muitos anos de sofrimento e de privações de toda a sorte.

O que o faz reagir assim? Por que não se revolta ou se coloca na situação de vítima? Seria por causa da família? Apesar de tudo, Sérgio é alegre e bem humorado. Se acredita capaz de escrever uma outra história para si e para sua família. Luta com coragem e não desanima. Não se mostra submisso, enfrentando corajosamente as situações com que se defronta

Sérgio me ajuda a refletir um pouco mais sobre o trabalho infantil, me ensinando, ao contrário do que a maioria das pessoas pensa, que seus familiares acompanham sua vida escolar, não o exploram e ainda nutrem a esperança da importância da escola para mudar a vida de seus filhos

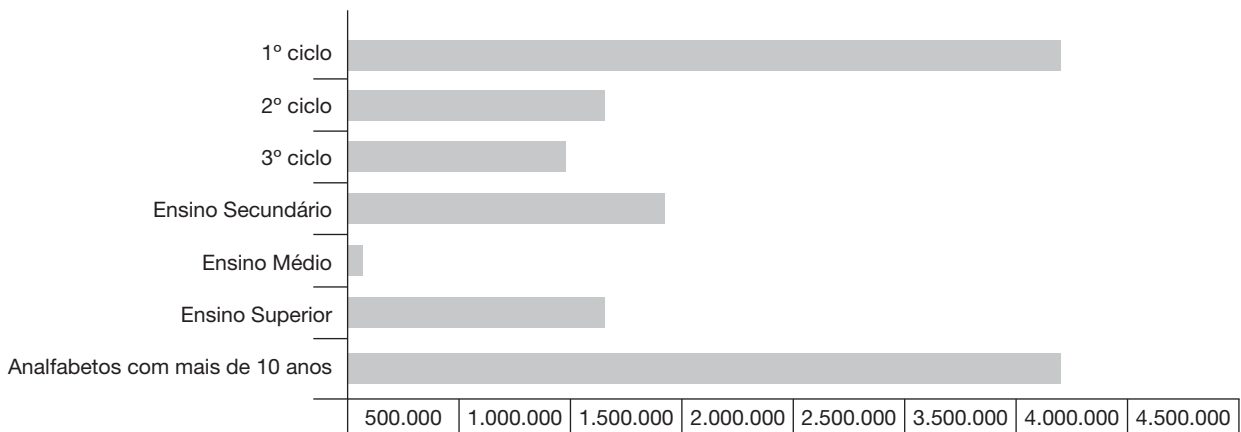
olhares de fora

PROTAGONISTAS

Margareth
Martins de Araujo
Universidade Federal
Fluminense,
Rio de Janeiro, Brasil

As habilitações dos portugueses expressas em números

1º ciclo	3 638 725
2º ciclo	1 300 150
3º ciclo	1 126 989
Ensino Secundário	1 620 816
Ensino Médio	80 173
Ensino Superior	1 113 452
Analfabetos com mais de 10 anos	838 140



Fonte
INE, Censos 2001

NÓS e os outros



Educação intercultural

a descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo

A educação intercultural não assume toda a responsabilidade pela justiça social, mas pode, através dos mecanismos pedagógicos e escolares, proporcionar a interação entre culturas, num clima democrático capaz de defender o direito à diversidade no quadro da igualdade de oportunidades

Face a um conceito rígido que pretendendo respeitar todas e cada uma das culturas, as acaba paralisando e isolando umas das outras, não considerando sua evolução através, precisamente, do contacto entre elas, torna-se imperioso um posicionamento claro da educação intercultural. Tal contacto, evidentemente, deve ocorrer em condições de igualdade e justiça, não de dominação/subordinação.

Daí que a educação intercultural não possa assumir toda a responsabilidade na implementação desta justiça social necessária, mas pode sim, mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar esta interação dialógica entre culturas, num clima democrático que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, flexibilizando os modelos culturais que se transmitem na escola.

Ela possibilitaria aos alunos disporem de uma maior riqueza de conhecimentos e valores culturais, próprio e alheios, enriquecendo crítica e reflexivamente não só seu desenvolvimento integral enquanto pessoas mas também propiciando sua conscientização e acção social solidária.

Daí que a educação intercultural não possa assumir toda a responsabilidade na implementação desta justiça social necessária, mas pode sim, mediante os mecanismos pedagógicos e escolares, propiciar esta interação dialógica entre culturas, num clima democrático que defenda o direito à diversidade no marco da igualdade de oportunidades, flexibilizando os modelos culturais que se transmitem na escola.

Nós, professores, sabemos que



© Isto é

não somos independentes; que somos sujeitos sociais, determinados pela sociedade. Sabemos também que, apesar da determinação social, há em todos a condição inédita de sermos uma consciência que troca como meio e, ao mesmo tempo, transforma esse meio e se transforma. Sabemos que o outro também é assim e, nessa condição, interagimos com todos os outros. Sabemos que se todos criamos ao mesmo tempo, sem acordo, colocamos o mundo comum em risco. Dessa forma, estamos sempre construindo

acordos para fazermos juntos o melhor para todos. Esse é o nosso ideal como educadores.

Esse ideal nos informa da relação complexa entre o "eu" professor, conservador e criador, e o "eu" aluno, que deve criar uma forma pessoal de aprender o que foi conservado por várias gerações, para criar um mundo melhor. Essa é a nossa tarefa.

Desde tenra idade, a escola, a agência por excelência do processo de educação, deve, aproveitar todas as ocasiões para uma dupla aprendizagem: por um lado, trans-

mitir conhecimentos sobre a diversidade de espécie humana e, por outro lado, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta.

Na nossa sala de aula, quantas vezes nos deparamos com acontecimentos completamente imprevistos? Quantos alunos insistem em permanecer diferentes? Quantos planos não resistem ao quotidiano? Quantas vezes nós mesmos nos surpreendemos com nossas próprias atitudes? Como educadores, quantas vezes criamos na sala de aula e nos surpreendemos com o que falamos e fazemos! E quantas vezes estimulamos nossos alunos para criar, e eles nos mostram uma capacidade desconhecida! A novidade pode nos empolgar, nos estimular, nos entusiasmar, fazendo com que o quotidiano ganhe um novo significado.

Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança, ao adolescente e também ao adulto uma visão ajustada do mundo, a educação intercultural, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais nada ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando as crianças, aos jovens e adultos a perspectivas dos outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódios e violência.

OFNI'S

José de Sousa

Miguel Lopes

miguel-lopes@uol.com.br

Universidade do Leste de

Minas Gerais, Brasil

Meio milhão de novos analfabetos todos os anos na China

O número de analfabetos na China aumenta anualmente em cerca de meio milhão, estimando-se que existam actualmente cerca de 85 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever naquele país, refere recentemente o jornal Zhongguo Qingnian Bao.

Com o aumento da população fluante, um novo tipo de analfabetismo surgiu. Os filhos dos camponen-

ses que emigram para as cidades são muitas vezes excluídos do sistema escolar porque as escolas são demasiado dispendiosas para esta nova mão-de-obra barata e explorada. Isto, porque pelo facto não terem estatuto de residentes permanentes os emigrantes são obrigados a pagar uma taxa educativa suplementar.

O ensino primário não está generalizado em cerca de duzentos distritos

e metade dos analfabetos chineses está concentrada em nove províncias e regiões autónomas do interior oeste do país - Tibete, Qinghai, Guizhou, Gansu, Yunnan, Ningxia, Xinjiang, Mongólia interior e Shaanxi -, onde vive apenas 15% da população. Dos 85 milhões de analfabetos, 55 milhões, quase um terço, são mulheres.

O analfabetismo na China caiu nos últimos 50 anos de 80% para

8,72% da população adulta. Apesar disso, o problema parece estar a ressurgir em força. "Em certas zonas do interior cada vez mais raparigas abandonam os estudos precocemente e a situação está a atingir proporções graves", refere ainda aquele jornal.

Fonte: AFP

solta

Eternamente jovem

Tem o entusiasmo jovial de quem ama a profissão. De quem talvez nunca se sentisse realizada a fazer outra coisa que não ensinar. Um dia alguém lhe disse que ser professor era “ser sempre jovem”. Ela acredita piamente que sim: “Estou sempre a par da música, dos gostos e da gíria dos mais novos. Por isso acho que vou envelhecer sem perder a noção do que é a juventude. Isso não é um privilégio?” A questão fica no ar. Mas o sorriso assertivo de Cláudia Monteiro, professora de Português e Inglês no Grande Colégio Universal do Porto, não deixa dúvidas quanto à resposta.

A vontade de ser professora surgiu da admiração que sentia por quem a ensinava. Razão pela qual acredita que o professor deve “ser um modelo de conduta” para os alunos. É isso que tenta ser. Porque entende que a sua função vai muito além do ensino das línguas: “A matéria que ensino nas aulas os alunos podem lê-la nos livros, aquilo que eu sou, o modo como estou e os valores que defendo só os podem ‘ler’ em mim”.

Aos 25 anos, Cláudia considera-se uma pessoa de “sorte” por ter começado a dar aulas no colégio logo após a profissionalização, há dois anos. Como qualquer outro professor, aspira a mais estabilidade profissional: “O ideal seria a efectivação”, observa. “Mas estou a fazer o que gosto e ainda sou remunerada”, esclarece dizendo que isso já a faz sentir uma “privilegiada”.

Sobretudo quando pensa na instabilidade e no desemprego típicos da classe docente. “Ver os colegas de curso a trabalhar em lojas de telecomunicações é das coisas mais revoltantes que pode existir”, lamenta Cláudia. Na sua opinião, a situação deriva de um “contra-senso” existente no sistema de colocações no ensino público, e relaciona-se com a concorrência entre professores formados em universidades privadas e públicas. Por isso a professora aponta o dedo ao Ministério da Educação.

“Partindo do princípio que os professores que se formam nas universidades privadas não tiveram média para entrar nas públicas, como é que no final dos seus cursos eles conseguem ter médias altíssimas e ser colocados no ensino público?” A questão não é nova. Mas, assegura Cláudia, está a criar “atritos” entre professores. E a aumentar o clima de competitividade.

Apesar de não ter encontrado grandes diferenças entre o que julgava ser ensinar e a prática do ensino, Cláudia ficou desiludida com um dos aspectos da profissão. “Achei que os professores trabalhavam mais em conjunto, porque foi essa a experiência que tive durante o meu estágio.” Outra das coisas que a incomoda é perceber que “ainda há muita gente a pensar que ser professor é ter três meses de férias”. A professora contesta: “Passo meta-
-semana a trabalhar.”

A vida familiar de Cláudia fica ainda mais condicionada pelo facto de o marido ser também professor. Os ‘TPC’s’ de ambos obrigam a uma “gestão cuidada”. O tempo de corrigir testes e preparar aulas tem de ser sincronizado. “Temos de ter dois computadores”, explica sem dramatismos. “Mas somos um casal com sorte: gostamos de ensinar e isso realiza-nos. E para mim não há nada mais gratificante do que ouvir um aluno dizer aos pais: Esta é a minha professora!”

olhares de fora



© Isto é



VIDAS
Andreia Lobo

Novo sítio da internet sobre a educação e a formação na Europa

A Comissão Europeia lançou recentemente um novo sítio da internet intitulado “www.ploteus.net”, através do qual se pode aceder a informação relativa aos sistemas educativos de trinta países europeus, possibilidades de formação no estrangeiro, permutas universitárias e contactos.

“Mudar de país e estudar no estrangeiro já não é algo apenas ao alcance de um determinado grupo social ou classe etária. Encorajo todos os europeus a fazerem uso deste sítio”, referiu durante a cerimónia de apresentação a Comissária europeia para a área da Educação, Viviane Reding.

Fonte: AFP

Aula de sentimentos na Universidade de Siena



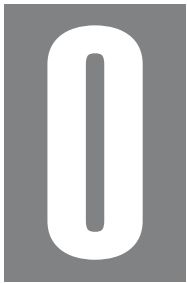
A prestigiada Universidade de Siena, situada na província da Toscana, no norte da Itália, incluiu no seu programa curricular de 2003 uma nova cadeira chamada “Cultura e consciência dos sentimentos e das sensações”, anunciou recentemente a instituição. As 120 horas de carga lectiva desta matéria, distribuídas por sete meses, contam para a obtenção de um diploma e estão abertas a todos, em particular a professores e educadores, psicólogos, sociólogos, médicos, assistentes sociais, enfermeiros, algumas das profissões que requerem maior contacto afectivo e pessoal.

“A expressão dos sentimentos e das emoções pessoais é hoje mais problemática do que

noutros tempos”, explica o sociólogo Enrico Cheli, coordenador da cadeira. Na sua opinião, a maior liberdade para expressar os sentimentos de que hoje se disfruta não é acompanhada pela facilidade em expressá-los adequadamente”. Assim, além de abordar as raízes sócio-culturais, religiosas e filosóficas da separação entre a racionalidade e o sentimento na civilização ocidental, o curso prevê o estudo de métodos e de instrumentos de intervenção destinados a revalorizar os sentimentos e a reconciliá-los com os diversos aspectos da vida.

Fonte: AFP

solta



DA criança

Raúl Iturra
lautaro@mail.telepac.pt
ISCTE/CEAS
Amnistia Internacional

GUERRA!

Uma carta para os meus descendentes

Meu querido puto,
Andas a brincar na tua bicicleta de duas rodas, pelas ruas do bairro. Ris e pareces muito feliz e contente. Até largaste as fraldas, por pensares ser adulto ao manipulares a tua bicicleta. Corres e não só ris, como atacas. Atacas qual carga de cavalaria, perante um inimigo imaginário, esse que é desenhado pela tua ideia da guerra. Para ti, a guerra passa por ser uma brincadeira. E ainda bem. Porque, meu puto, seria bom que a guerra fosse uma brincadeira e não essa realidade espantosa, dura e terrível, que vês reflectida na cara dos teus pais. Uma cara de tristeza e de depressão. Palavras que nem entendes, como não deves entender a palavra guerra.

A guerra, meu rapaz, é a tramóia pela qual os adultos trepam. Trepam e reptam, na procura de abater os que consideram seus inimigos. O que é ser inimigo, deves pensar. Se tu apenas tens os outros rapazes do bairro, para te emprestarem berlindes, piões e vídeos, a convidarem-te para guloseimas e também para casa dos seus pais a beberes um copo de leite. Mas, se eu oiço o que Alice Miller, diz no seu texto Expliquem o terror às crianças, não posso expor-me a que me vejas triste e sem motivos evidentes para ti. Alice Miller, ao responder a uma pergunta sobre os efeitos da televisão na mente dos mais novos, quando se fala da guerra no Afeganistão, da prometida guerra contra um ditador e o seu povo, diz que essas imagens não são traumáticas por não afectarem a existência física de pessoas como tu ou da tua família. No entanto, acrescenta que se tu ou os teus amigos foram espanca-

dos e humilhados em pequenos, as imagens da guerra trazem-vos lembranças de uma outra memória de experiências traumáticas sofridas pela mão das pessoas que vos são queridas e respeitadas, como docentes ou outros adultos perto de ti. Se para andares de bicicleta, o avô berrou, gritou e empurrou, até ficares sem desejos de te chegares ao artefacto que, felizmente, te dá prazer, porque nada disso aconteceu contigo, nem com os teus amigos. Tens a sorte de viveres num lugar de paz e refugio, nos braços dos teus pais. Felizmente, quando vês imagens da guerra, na tua casa, és convidado a desenhar o que vês, o que contam as histórias, por que é que os senhores do mundo desejam esmagar os proprietários de um tesouro diferente do da Ilha Encantada que leste no livro de Robert Lewis Stevenson, Treasure Island de 1888. Esse encanto de romance que faz a tua imaginação voar por cima do facto das mortes de crianças como tu, pais e mães como os teus, ou amigos da tua casa.

Doa ou não, devo dizer-te que o mundo está em guerra e que muita pequenada está a morrer. Devo contar-te essas tristezas para que, pelo menos, confies em mim, porque eu confio em ti ao não disfarçar a realidade contada por tantas pessoas, vistas nas fotos dos jornais e emissões televisivas. Vês figuras hierárquicas em debate, um dia a dizerem sim para esmagar, e no outro a dizerem não, para angariar apoios nos seus planos de genocídio e a morte maciça de adultos. Para ficarem com as riquezas deles. Para guardarem os tesouros dos outros dentro dos seus bolsos. A guerra, meu filho, é o acto

mais sangrento passível de acontecer, por subordinar ao terrorismo dos que têm mais força, os inocentes que vão ao altar do sacrifício, os seres humanos não possuidores de outros bens além dos seus próprios corpos, memória, ideais, família, princípios e objectivos de vida. É duro dizer-te isto, mas sei que é melhor que o saibas por mim e não por teorias que tencionam retirar o medo do teu real, na base de modelos socialmente construídos. Longe do teu andar sem fraldas e de bicicleta de duas rodas, na paz da tua rua e no jardim, teu e de teus pais. Deves saber que os que atacam, dentro de um mesmo país ou de fora, são pessoas que não viveram a alegria que tu vives ao pé dos teus que tanto carinho te têm dado. Pessoas não apenas sem bicicleta, mas pessoas magoadas na idade mais tenra, sem os seus adultos saberem o mal que lhes faziam, quer à criança, quer à sociedade, quando mais tarde essa pequenada cresce, fica adulta e com poder.

Ninguém nasce mau. Ninguém herda o mal. O mal é fabricado pela relação dos adultos com e para as crianças, adultos enraivecidos a tomarem conta de putos como tu, doce e meigo, a decidirem se tiras as fraldas porque os teus amigos também as tiraram, ou porque é o melhor para ti. Os teus amigos têm bicicletas e tu também, trocam esse brinquedo, o mais amado do mundo para ti, por te permitir voares e competir com os outros, na calma do lar. Mas, meu puto, é um lar ameaçado pelas consequências da guerra que faz os preços desaparecerem, ficamos sem recursos e sofremos a morte dos inocentes, porque os senhores do mundo, assim o pensaram.

Toda a criança é inocente e pura, capaz de entender o que o rodeias, se os seus adultos, queridos por eles, lhes explicarem o que está a acontecer. Eu falo contigo, na medida que tu perguntas. Alice Miller diria que o que faz mal, é ocultar a todos vós como é possível configurar o mal, fabricar a maldade.

É à tua inocência que falo, uma inocência que vive no meio de um mundo que luta para entesourar e para poder mandar sobre os que parecem mais fracos. Uma inocência que é meu dever preservar, ao explicar-te o real, cada vez que perguntas ou vês noticiários a mostrarem as calamidades do mundo no qual vivemos, ouves na rua, ou entendes o que os adultos e outros graúdos falam perto de ti. Mau pai seria eu, se não fosse capaz de explicar de forma directa e simples, o mal que acontece dentro do nosso mundo. Falando com carinho e palavras simples. Mas, falando. Como é o meu dever de adulto para ti. Não desejo mais sociedades que lutem umas contra as outras. Para despertar essas pessoas, era e é necessário, dizer a verdade dura e crua, para assim ficar limpa para ti. E para todos os adultos entenderem que ocultar a verdade é o pior mal que pode acontecer na nossa vida, que é curta e problemática, mas este é mais um problema para o adulto te dizer.

Um beijo meigo do teu

Nota: baseei as minhas ideias no meu trabalho de campo e em dois textos de Alice Miller retirados da NET: "The ignorance or How we produce the Evil" e "Tell children the truth about Terror", que recomendo para os adultos lerem. E nas minhas próprias emoções, devastadas pelo anúncio de uma guerra que ninguém quer.



Sociedade de Guerra, de confronto, sendo a Guerra o acto por excelência mais brutal de todos, a negação da nossa Humanidade, Guerra que impõe e implica a total ausência de diálogo, de comunicação entre os seres humanos, Guerra que mais uma vez nos faz duvidar da famosa classificação que um dia alguém deu aos Humanos: "Homo Sapiens Sapiens"... Sapiens? Onde anda a sabedoria dos que matam com mais eficácia, dos que vão depredando recursos em busca de armas, mais armas, armas mais eficazes. Sabe-se que com o que se gasta na pesquisa armamentista poderiam tantos lucrar tanto: seria a Globalização do Humano, do Conhecimento, em vez da continuação do terror, do terrorismo, da fome da doença da subnutrição. "O

que se globaliza é o devaneio", disse um dia Carlos Fuentes, não é a cultura, o respeito pelo outro. A Escola é também alvo da Bomba, o Hospital, a fábrica, tudo o que pode melhorar as condições de vida das pessoas pode também ser arrasado.

Depois nova desordem surge, e urge instaurar outra ordem, pela força dos tiros. Sem vigilância e punição não conhecemos Poder. O Poder Humano baseia-se nisso: vigiar e punir (disse-o Michel Foucault). É possível que seja assim para sempre, mas enquanto vivemos vamos trabalhando com os alunos uma forma de ser que divirja desta. É difícil, mas não é impossível: a famosa Educação para a Paz, para o diálogo intercultural.

QUOTIDIANO

Maria Gabriel Cruz
Universidade
de Trás-os-Montes e Alto
Douro,UTAD,Vila Real.

A família desigual

... Os irmãos diferem consideravelmente uns dos outros, apesar de crescerem na «mesma» família. A família, durante muito tempo, foi considerada como um bloco monólito de experiências que seriam partilhadas de maneira idêntica por todos os seus membros.

Hoje pensa-se o contrário: que «a família não é a mesma para cada um dos filhos».

olhares de fora

Uma das constatações banais do quotidiano são as semelhanças mas também as diferenças existentes entre os membros de uma fratria. Os estudos não são unânimes mas, por exemplo, alguns autores encontraram correlações de .15 a .25 para os traços de personalidade, entre irmãos geneticamente aparentados e que viveram juntos durante os primeiros anos de vida; enquanto que, na psicopatologia (esquizofrenias, desordens neuróticas, alcoolismo, etc.), vários estudos referem que os riscos de morbilidade para os irmãos são, em média, abaixo dos 20%. O que parece provar que os irmãos são mais diferentes do que semelhantes, nos mais diversos aspectos.

Parece, pois, que os irmãos diferem consideravelmente uns dos outros, apesar de crescerem na «mesma» família. A família, durante muito tempo, foi considerada como um bloco monólito de experiências que seriam partilhadas de maneira idêntica por todos os seus membros. Hoje pensa-se o contrário: que «a família não é a mesma para cada um dos filhos».

Factores como as características parentais (sejam as atitudes educativas, a classe social, etc.) e o sistema escolar têm sido, tradicionalmente, considerados como exemplos de factores partilhados. Mas, analisando mais de perto a questão, sabe-se bem como os pais, por exemplo, se comportam diferentemente em relação a cada um dos filhos; e como, mesmo quando as suas atitudes são muito semelhantes relativamente a todos eles, elas são sempre percebidas diferentemente por cada um dos irmãos. Entre outras razões porque:



© Isto é

1) cada um dos filhos tem uma relação diferente com cada um dos pais; 2) quotidianamente, os acontecimentos familiares nunca têm exactamente a mesma leitura para os diversos protagonistas em jogo, criando, por isso, contextos diferentes para cada um deles (entre outras razões, os filhos têm idades/níveis de desenvolvimento diferentes e, por isso, interpretam diferentemente os comportamentos parentais: por exemplo, uma criança pequena pode interpretar a saída de casa do pai, após o divórcio, como uma consequência do seu próprio comportamento, enquanto que o irmão mais velho, um adolescente, já não incorre nesse «erro»).

Pode dizer-se então que, fora alguns valores e mitos familiares, poucas coisas são inteiramente partilhadas pelos irmãos. Daí que se considere pouco relevante, para o desenvolvimento, o meio partilhado

(e, sobretudo, para o desenvolvimento diferenciado dos irmãos: o meio partilhado, porque é partilhado, induz semelhanças e não diferenças). E se tenha dado ênfase ao meio não-partilhado, isto é, aos factores ambientais que agem de maneira diferente sobre cada uma das crianças de uma «mesma» família.

No meio não-partilhado estará, então, a resposta para muitas das diferenças entre os irmãos. Ele pode definir-se como sendo constituído por todas as experiências específicas individuais que cada um tem no seio da família e fora dela.

O tratamento parental diferenciado aparece como o factor que mais potencia (e é potenciado por) essas diferenças entre os irmãos, embora a fratria «per se» desempenhe, também, um papel importante, assim como as experiências não-partilhadas que se exercem fora do círculo familiar e aquelas que são devidas ao acaso.

Nos factores relativos à fratria, a ordem de nascimento é um poderoso aspecto diferenciador entre os irmãos (sobretudo pelos papéis que são inerentes a cada posição fraterna e pelas consequentes expectativas parentais), mas há que ter em conta, também, todos os outros descritores da constelação fraterna: o sexo dos irmãos, o espaçamento entre eles e o tamanho da fratria.

Ou seja: esta nova concepção de família como meio não-partilhado implica que, mais do que analisar a sua influência numa base familiar, convém colocá-la à escala do indivíduo. Isto é, se quisermos perceber as influências do meio no comportamento, temos de estudar mais do que uma criança por família. Investigar as influências do meio «dentro» da família é mais profícuo do que investigar as «entre» famílias. Por outras palavras: comparar uma criança que experimentou menos amor com o seu irmão é mais importante que comparar essa criança com outra que vive na rua, não só para desvendarmos os segredos das influências do meio no desenvolvimento (normal e anormal) dos irmãos mas também de todas as crianças.

E deste modo talvez possamos percebermos melhor as origens de grande parte das diferenças existentes entre os indivíduos. Ou não fosse a família (tenha ela a configuração que tiver) o primeiro e mais importante meio onde nos desenvolvemos.

Nota: Este artigo é um extracto, ligeiramente alterado, do livro da autora recentemente publicado: «Semelhanças e diferenças entre irmãos», Lisboa: CLIMEPSI Editores, 2002.

**EDUCAÇÃO
e cidadania**

Otilia Monteiro

Fernandes

Universidade

de Trás-os-Montes

e Alto Douro, Chaves

Cientistas japoneses e russos querem ressuscitar os mamutes

Uma equipa de cientistas russos e japoneses quer ressuscitar os mamutes, uma espécie desaparecida há milhares de anos, extraíndo restos congelados de ADN dos gigantes elefantes pré-históricos. Até agora, porém, ainda não foram bem sucedidos em retirar do solo gelado siberiano material genético que possa ser utilizado neste empreendimento. Porém, o homem que concebeu este projecto, o cientista Kazufumi Goto, não desanima. "É tecnicamente possível se obtivermos

uma amostra de DNA em boas condições", declara o ex-professor de fisiologia reprodutiva da Universidade de Kgoshima, no sul do Japão.

A ideia é produzir um animal híbrido de mamute e de elefante, utilizando o DNA de um mamute da época glacial inseminado artificialmente numa fêmea de elefante. Os cientistas não procuram criar um clone, mas um híbrido, considerando que sucessivas gerações de híbridos de mamute e de elefante produzirão um animal cada vez mais

parecido com o mamute original.

"As pessoas têm tendência a comparar este projecto com um 'Jurassic Park', mas a ciência está actualmente muito longe de poder reconstituir o DNA decomposto", explica o cientista.

"Há uma região desabitada situada em torno de Chersky, ao norte da península de Kamchatka, no extremo leste da Rússia, na qual a natureza foi preservada tal como era na época do pleoceno", afirma Yukiko Tokunaga, director da empresa Field, com sede

em Miyazaki, no sul do Japão, que dirige a empresa de criação de mamutes, em associação com um grupo de biólogos. Foram já realizadas duas expedições, em 1997 e 1999, para procurar restos de mamutes na Sibéria. A equipa conseguiu trazer para o Japão a pele congelada de um mamute com cerca de 26 mil anos de idade, da qual extraíu DNA que, no entanto, demonstrou estar completamente fora do prazo de validade.

Fonte: AFP

solta



Alcoólicos Anónimos

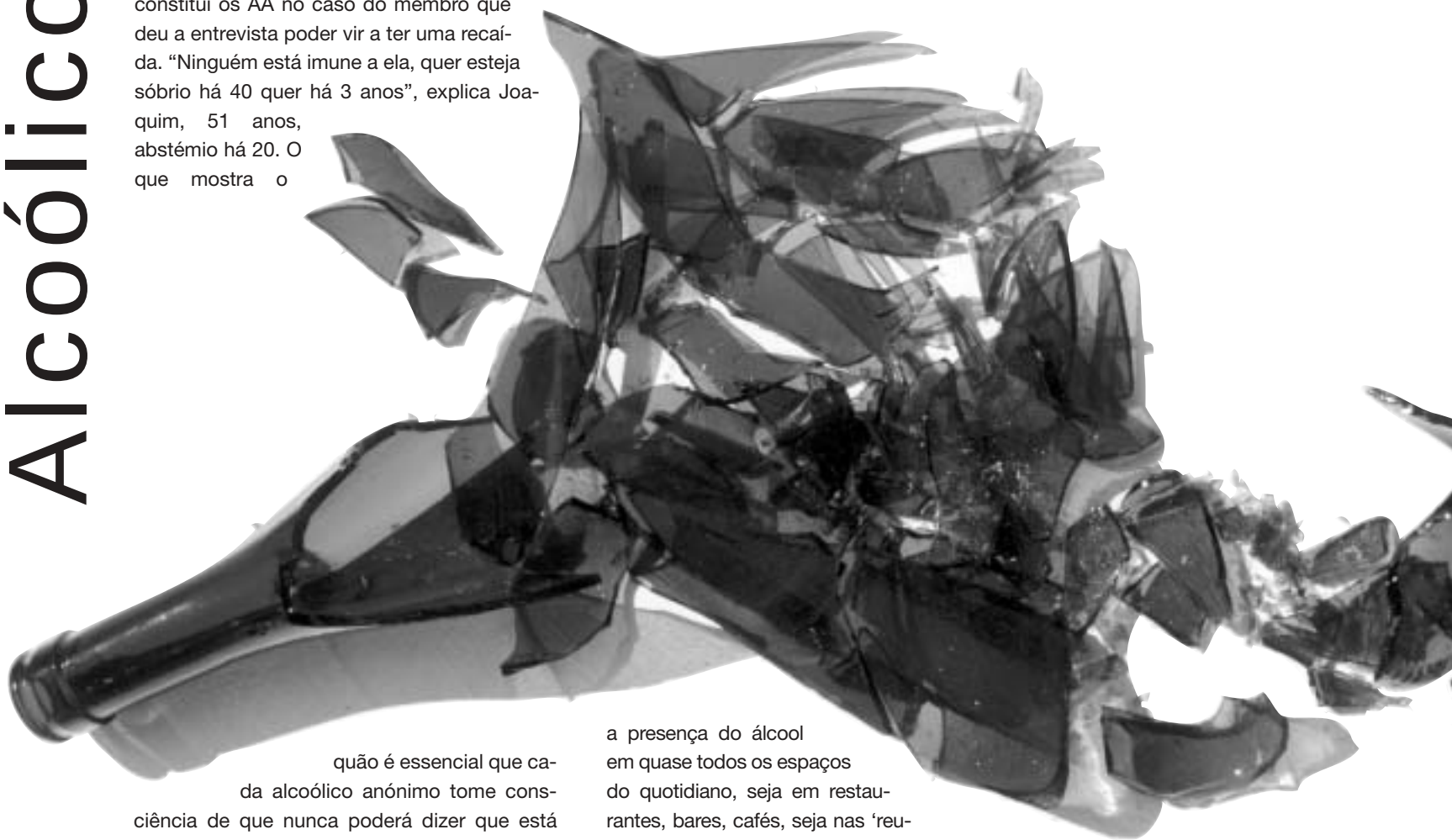
“Não temos nada contra o álcool.” À primeira leitura, a frase de Joaquim, membro dos Alcoólicos Anónimos (AA) na região do Grande Porto, pode parecer contraditória. Mas não é. Serve apenas para esclarecer que o movimento não é fundamentalista em relação ao consumo de álcool pela generalidade da população. Portugal ocupa o segundo lugar no ranking da União Europeia relativo ao consumo de álcool per capita em indivíduos com mais de 15 anos: 10.8 litros. É o terceiro consumidor mundial. “Há gente que bebe um ou dois copos e consegue parar antes de perder a sobriedade. Para esses o álcool é apenas mais uma bebida. Para mim é um veneno”, constata Joaquim. O mesmo poderão dizer os 2 milhões de homens e mulheres que em 1996 faziam parte dos Alcoólicos Anónimos espalhados por todo o mundo.

Joaquim é um nome fictício. A razão porque pede anonimato, para si e para todos os membros que derem entrevistas “não é por vergonha de pertencer aos AA”. É apenas uma forma de evitar que a “exposição” aos media possa comprometer toda a comunidade que constitui os AA no caso do membro que deu a entrevista poder vir a ter uma recaída. “Ninguém está imune a ela, quer esteja sóbrio há 40 quer há 3 anos”, explica Joaquim, 51 anos, abstémio há 20. O que mostra o

que tinha uma “doença” chamada alcoolismo. Num desses “empurrões” Carla deu por si numa sala de reuniões dos AA. Foi sozinha. E encontrou lá a compreensão que “cá fora” lhe faltava: “Ninguém me apontou o dedo”. O que fez com que se sentisse bem no seio do grupo, na altura, de desconhecidos. “O mais estranho foi ver aquelas pessoas a admitir que eram alcoólicos.” Carla não admitia que era “doente”. E essa é a condição básica para começar a recuperação, diz Joaquim. A “falta de consciência para o problema” era tal que Carla confessa ter tomado a medicação para a desintoxicação com álcool. O que agora lhe parece um absurdo. Daí que os AA defendam que para deixar o álcool é preciso mais do que a desintoxicação médica. É necessária uma ‘desintoxicação mental’ que consiste em abandonar não só a bebida, mas também os hábitos, as atitudes e os comportamentos que conduzem ao álcool.

Esta filosofia de vida não se ‘aprende’ numa única reunião de AA. O processo que traz a sobriedade é tão lento como o que leva ao alcoolismo. Além disso há que contar com o inevitável:

A ideia de que a recuperação de um alcoólico era possível antes que a sua saúde fosse definitivamente prejudicada juntou em 1935 um médico e um corretor da bolsa de Nova Iorque que tinham um problema em comum: o alcoolismo. Assim nasceram os Alcoólicos Anónimos. Organizados em mais de 94 mil grupos locais constituem uma comunidade mundial de alcoólicos recuperados que através da ‘terapia de grupo’ tentam ganhar diariamente a batalha da sobriedade.



quão é essencial que cada alcoólico anónimo tome consciência de que nunca poderá dizer que está “completamente curado”. Pode sim, aprender a rejeitar o álcool.

A sobriedade é conseguida dia após dia com a ajuda de todos os que frequentam as reuniões dos grupos de AA. Em Portugal continental e ilhas existem 86 e funcionam como comunidades de entreaajuda, onde a partilha de experiências funciona como uma terapia, e cumprem a função de encorajar os membros a rejeitar todo e qualquer tipo de bebidas alcoólicas. É nestas reuniões que reside o centro nervralgico da actuação dos AA e que consiste apenas – sublinha Joaquim – em “ajudar o alcoólico a ajudar-se a si mesmo”.

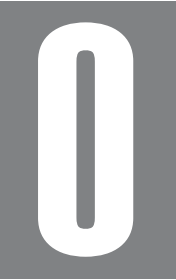
Foi o que aconteceu com Carla, 35 anos, sóbria há três. Sobre a sua experiência com o álcool diz que bebeu até transformar a sua vida e a da família num “calvário”. “Escondia a bebida, a minha filha fixava os sítios e quando o meu marido chegava a casa ela dizia-lhe onde eram os meus esconderijos”, recorda com amargura. O marido empurrava-a para que procurasse ajuda, mas Carla recusava-se a admitir

a presença do álcool em quase todos os espaços do quotidiano, seja em restaurantes, bares, cafés, seja nas ‘reuniões de família’. “Por isso sei que não posso andar a pedir às pessoas que mantenham o álcool afastado de mim e também não posso fugir dos ambientes onde ele é consumido”, constata Carla. “Eu é que tenho de aprender a dizer não.” Até porque, dizem os AA, a opção de abstinência não pressupõe deixar de gostar de álcool.

A história de Joaquim é bem elucidativa do quanto a abstinência depende de uma disciplina da vontade. “Estava em abstinência do álcool há dois meses quando arranjei um emprego numa adega. Sempre sem tocar no álcool passei por vários laboratórios de análise de vinhos e com os anos fui progredindo até que atingi o topo da carreira”. Joaquim é enólogo. “Lido com vinhos de altíssimo gabarito, vou a congressos sobre vinicultura e não bebo bebidas alcoólicas”, diz com naturalidade. Apesar de o seu percurso de abstinência durar há já 20 anos, Joaquim sabe que só consegue isso porque tem a consciência de que é não diferente dos outros alcoólicos “Basta um gole e tudo pode recomeçar...”

Alcoólicos Anónimos

Escritórios de Serviços Gerais
Apartado 4331
1521-997 Lisboa
Telefone: 21 716 2969
Contactos na região Norte
Telefone: 22 208 8126



© isto é

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: Grupalpa—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: Serafim 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 criação 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 Montos 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 Luís Fernandes, Universidade do Porto. Luís Vasconcelos, Universidade Técnica de Lisboa. Rui Tinoco, CAT-Cedofeita 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 Emilia 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 Mondlane, 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 CIIIE 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 Boguslaw 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 - embalagem, Ida, Maia | Serviços Agência France Press, AFP. | Membro da Associação Portuguesa de Imprensa – AIND



Havíamos terminado a crónica de Janeiro afirmando que a forma como percebemos o devir – ou, melhor, como, colocados em situações diversas, o vamos percepcionando – se constrói num processo cuja análise torna necessária a nossa atenção à complexidade dos pormenores que constituem o quotidiano. O conteúdo desta asserção pode ser estendido à vida dos *junkies*.

Uso de heroína e temporalização



Muito se tem dito sobre a venda de objectos que, destinada à obtenção de dinheiro para a compra de droga e muitas vezes retirados da própria habitação, alguns dos utilizadores de heroína levam a cabo. As narrativas que comentam tais transacções tendem a apresentá-las como actos que se esgotam em si, como actos que, por consequência, surgem como uma antítese moral do processo a que corresponde a aquisição das coisas que integram os variados grupos domésticos. Enquanto instrumentos retóricos e performativos, estas histórias confirmam e reconstroem a ideia de que o uso de uma droga se constitui numa espécie de fronteira que delimita um território moralmente vazio e, nessa medida, atemporal: a vida dos *junkies* resume-se à simples repetição de tomas de heroína.

Mas alguns dos utilizadores de heroína – se quisermos ouvi-los – contam histórias que não correspondem a este estereótipo. E assim falam de objectos e das suas vendas, falando igualmente dos locais onde as levam a cabo, das pessoas com quem os transaccionam e dos sítios onde a droga é comprada e consumida. Ou seja, falando da centralidade que esta veio a adquirir nas suas vidas, descrevem os quadros relacionais a que corresponde uma mobilidade por itinerários espaciais determinados.

A título de exemplo, vejamos um caso concreto. Na sequência de uma denúncia feita por vizinhos que conheciam o uso de heroína levado a cabo por si e pela mulher, F. contou-me como, na sequência da intervenção de dois organismos estatais, a custódia dos filhos lhes foi dolorosamente retirada, passando estes a viver com os respectivos avós. E acrescentou: “Passei a viver só para o pó. Eu e a minha mulher”. Dando pormenores sobre as profundas modificações no respectivo quadro doméstico,

disse que só depois veio a vender o seu frigorífico, que, com a ausência das crianças, passou a estar vazio e desligado. A este respeito, ocorre dizer que a dimensão protensiva que a utilização deste objecto encerra – que é como quem diz, a forma como ele se engasta no devir – mantém um sentido determinado quando ele se integra nas trajectórias espaciais correspondentes à frequência dos locais onde os produtos alimentares são adquiridos, quando ele se inscreve em relações cuja dimensão qualitativa vai sendo constituída num itinerário cognitivo que articula a decoração da casa com a dimensão identitária dos respectivos cheiros e sabores.

Dito de outra maneira, uma mudança operada em determinado elemento relacional é passível de se repercutir por todo o quadro no qual esse elemento estava imbricado. Ao mudar a acção que lhe é posterior – e, inevitavelmente, ela muda – são também transformados os referentes por relação aos quais o tempo é percebido. A isto chamamos temporalização.

Afirmar que a vida dos *junkies* é um vazio atemporal constitui uma contradição nos termos. Geralmente destituídos de qualquer capital económico, só podem permanecer *junkies* se agirem de forma a que o dinheiro de que precisam circule da posse dos não utilizadores para as suas próprias mãos. Imagine-se o que seria pedir dinheiro numa esquina de um bairro residencial, às quatro horas da madrugada. Seria tão bizarro para nós como para um *junkie*. Não o fazer e, em alternativa, arranjar qualquer outro “esquema” consiste numa escolha de quem mantém intactas as capacidades para adoptar os comportamentos temporais adequados à sua vida.

ESTADOS translúcidos

Luís Almeida Vasconcelos
luís.vasconcelos@ics.ul.pt
Universidade de Lisboa



POSTAL de lugar
desconhecido
Autor e lugar
desconhecido

Caros leitores de a PÁGINA

Permitam que vos coloque, secamente, 35 perguntas e respostas que me parecem merecer reflexão

1. Qual a percentagem da população dos EUA na população mundial? 6%.
2. Qual a percentagem do poder económico dos EUA na riqueza mundial? 50%.
3. Que país tem as maiores reservas de petróleo do mundo? A Arábia Saudita.
4. Que país tem as segundas maiores reservas de petróleo do mundo? O Iraque.
5. Quanto somam os gastos militares por ano, em todo mundo? Aproximadamente 900 biliões de euros.
6. Desse total quanto gasta o Governo dos Estados Unidos? 390 biliões de euros, aprovados pelo Congresso.
7. Quantas pessoas foram mortas nas guerras realizadas desde a 2ª Guerra Mundial? 86 milhões de pessoas.
8. As armas químicas que apareceram no Iraque na década de 80, durante a guerra contra o Irão e depois em 1991, foram desenvolvidas pelos iraquianos? Não. As fábricas e a tecnologia foram montadas e fornecidas

- pelo Governo dos EUA, pela Grã-Bretanha e por empresas particulares destes países.
9. O governo dos EUA condenou o uso de gás pelo Iraque na guerra contra o Irão, na década de 80? Não.
 10. Quantas pessoas o Governo de Saddam Hussein matou usando gás contra a cidade curda de Halabja em 1988? 5 mil pessoas, todas civis.
 11. Quantos governos de países do Ocidentais condenaram essa acção? Nenhum!
 12. Há provas de ligação entre o Iraque e o ataque de 11de Setembro? Nenhuma.
 13. Qual foi o número estimado de mortes de pessoas civis na 1ª Guerra do Golfo? 35 mil.
 14. Quantas baixas o exército iraquiano infligiu às tropas ocidentais durante a 1ª Guerra do Golfo? Insignificantes.
 15. Quantos soldados iraquianos em retirada foram enterrados vivos pelos tanques dos EUA equipados com lâminas de terraplanagem? 6 mil soldados.
 16. Quantas toneladas de urânio enriquecido foram utilizados em munições na 1ª Guerra do Golfo? 40 toneladas.
 17. Qual foi, segundo a ONU, o aumento dos casos de cancro no Iraque entre 1991 e 1994? 700%.

18. O Exército dos EUA destruiu que percentagem da capacidade militar do Iraque, na guerra de 1991? 80%
19. O Iraque representou uma ameaça à paz mundial nos últimos dez anos ou à soberania de algum país? Não.
20. Quantas mortes de civis o Pentágono prevê no ataque em 2003? 10 mil
21. Quantas dessas mortes serão de crianças? Cerca de 50%.
22. Há quantos anos os EUA realizam ataques aéreos e bombardeamentos contra o Iraque? 11 anos. Inclusive usando armas químicas e biológicas, como denunciou no Fórum Social Mundial de 2003, a Irmã Sherine, da congregação dos Dominicanos. Relatórios da ONU indicam que foram utilizados nesse período cerca de 9 mil toneladas de explosivos nos ataques ao Iraque.
23. Qual era a mortalidade infantil no Iraque em 1989? 38 para cada mil nascidos vivos.
24. Qual era a mortalidade infantil estimada em 1999? 131 por mil nascidos vivos. Um aumento de 345%.
25. Qual a estimativa de iraquianos mortos desde 1991 até Outubro de 1999 devido às sanções da ONU? 1,5 milhões. Cerca de 50% eram crianças.
26. Quantas resoluções da ONU contra Israel os EUA vetaram desde 1992? 30.

27. Qual o valor da ajuda anual do governo dos EUA para com o governo de Israel ? 5 biliões de euros em credito para compra de armas nos EUA.
28. Quantos países do mundo possuem armas atómicas? Oito: Estados Unidos, França, Rússia, China, Inglaterra, Índia, Paquistão e Israel.
29. Quantas ogivas nucleares possui o Iraque? Nenhuma.
30. Quantas ogivas nucleares possuem os EUA? Mais de 10 mil.
31. Quantas ogivas nucleares possui Israel? Mais de 400.
32. Alguma vez Israel permitiu inspecções de armas pela ONU? Não.
33. Que percentagem dos territórios palestinos está ocupado por colonatos de judeus implantados depois de 1991? 42% do território Palestino da Cisjordania.
34. A invasão desse território por colonos trazidos pelo governo de Israel está respaldada em alguma convenção internacional? Não. São completamente ilegais, há resoluções da ONU a exigir a sua devolução.
35. Que país constitui maior ameaça à paz mundial: o Iraque ou os EUA? A resposta depende da informação que se possui.



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. Ida, 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

Custos da assinatura:

Por 1 ano 20 euros
Por 2 anos 35 euros

Com descontos *sócios dos sindicatos da FENPROF + Estudantes)

Por 1 ano 18 euros
Por 2 anos 33 euros

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.

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

Doutorada em Ciências da Educação, na área da Sociologia da Educação, pela Universidade de Coimbra (UC), Ana Maria Seixas é actualmente professora auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UC, onde exerce funções docentes e de investigação desde 1987. É também membro do Centro de Psicopedagogia daquela faculdade e investigadora associada do Centro de Estudos Sociais da UC. Tem publicado trabalhos no domínio da Sociologia da Educação, Políticas Educativas e Ensino Superior, acabando de publicar o livro "Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal". Nesta entrevista falamos com a autora sobre a sua mais recente obra e, entre outros temas, sobre os desafios que se colocam no futuro mais próximo ao ensino superior português, no qual o actual processo de Bolonha parece ter um peso significativo.

Ensino superior deve abrir-se a novos públicos

Acaba de lançar o livro "Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal", onde analisa as transformações no ensino superior português nas últimas duas décadas e o papel do Estado e do mercado neste sector. O que a levou a avançar para este trabalho?

Um dos principais motivos que me levou a avançar para este trabalho foi o facto de, até à altura, e de certa forma ainda hoje, existir um défice de estudos sobre o ensino superior em Portugal. Apesar de não esquecer aqueles que, fruto da sua experiência, apresentam contributos extremamente úteis para sua análise, considero, ainda assim, não existirem estudos que nos permitam conhecer com mais profundidade a realidade portuguesa neste domínio; ou se existem têm pouca divulgação.

Ao que sei o seu interesse pelo ensino superior não aparece apenas com este trabalho...

O meu interesse pelas questões do ensino superior inicia-se com a minha tese de mestrado, apresentada em 1992, intitulada "Escolas modelo ou escolas refúgio?", na qual procurei analisar o ensino politécnico, nomeadamente o seu enquadramento legal - que reflecte de, certo modo, a ambiguidade que rodeou o seu aparecimento -, e a inexistência de um modelo de desenvolvimento estratégico a longo prazo, que, em

maior ou menor medida, tem influência no próprio percurso dos estudantes. Regra geral, a maioria optava pelo politécnico como segunda escolha e pretendia, na altura, prosseguir os estudos na universidade.

Apesar de esse estudo ter já uma década, considera que esse sentimento de preconceito relativamente ao ensino politécnico ainda se mantém?

Sim, e a deriva académica que caracteriza este sub-sector contribui muito para essa situação. Ainda hoje há uma indefinição relativamente ao seu papel e uma dificuldade de afirmar a sua especificidade. Porém, penso que essa especificidade deverá ser salvaguardada porque é necessária e existe público para ela.

O livro que acaba de publicar, que resume a sua tese de doutoramento, surge no seguimento desse anterior trabalho? Qual é o seu objecto?

Sim. Nele abordo as transformações ocorridas no ensino superior durante as décadas de 80 e 90 e o papel do Estado no sector, tendo em conta as tendências emergentes de regulação do ensino superior, influenciadas, em grande medida, por políticas e recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE ou a Unesco. Estas transformações no ensino supe-

rior português inserem-se nessas tendências internacionais, preconizando o aumento da autonomia institucional, associada a novas formas de avaliação e de financiamento.

É uma análise de um novo modelo de ensino superior, ao qual me refiro como "modelo standartizado de mercado", impulsionado pelo processo de globalização neoliberal, e das transformações que ele originou tendo em conta a oferta e os três mecanismos políticos de regulação que lhe aparecem associados: a autonomia, a avaliação e o financiamento.

Enfim, é um trabalho que tenta contribuir com uma síntese geral dos discursos legislativos e políticos que perpassam pelas transformações da relação do Estado com o ensino superior, onde fica patente a falta de coerência que o caracteriza devido, nomeadamente, à inexistência de uma estratégia a médio e longo prazo.

Depois de um período de expansão nos anos noventa, o ensino superior parece estar a assistir a uma retracção no número de candidatos. Como vai ser o futuro deste sector de ensino?

O ensino superior português tem um primeiro período de crescimento que se inicia nos anos sessenta e se prolonga até meados da década de 70. Depois disso, no princípio dos anos 80, houve um período de esta-

bilização e mesmo um certo decréscimo do número de estudantes, que ressurgiram em força após 1988. Passada a euforia, assiste-se, desde 1995, à diminuição do número de candidatos, que atinge sobretudo o ensino superior privado.

Apesar disso, e embora se tenha verificado um peso negativo na variação demográfica no mesmo período, Portugal foi o país da OCDE que registou o maior crescimento na taxa de frequência do ensino superior entre 1995 e 2000. Essa variação demográfica teve um impacto mais relevante nos outros níveis de ensino, provocando uma diminuição geral do número de alunos nos ensinos básico e secundário, mas o número de diplomados do ensino secundário manteve-se ao mesmo nível e foi suficiente para superar essa baixa demográfica.

A caminho de um mercado mundial de educação

No contexto que acabou de descrever, que perspectivas se abrem a médio e a longo prazo?

Não concordo com a ideia que considera inevitável o decréscimo da procura do ensino superior a médio e longo prazo. Quanto muito poderá assistir-se a uma diminuição da procura tradicional do ensino superior. Apesar de, em termos estatísticos, nos aproximarmos cada vez mais da



"Não concordo com a ideia que considera inevitável o decréscimo da procura do ensino superior a médio e longo prazo. Quanto muito, poderá assistir-se a uma diminuição da procura tradicional do ensino superior".



taxa média europeia de frequência, isso não significa que se deva parar por aí. Segundo a OCDE, em 2001, em Portugal, apenas 10% dos homens e 17% das mulheres do grupo etário 25- 34 anos, tinha atingido o ensino terciário, contra 30% e 46 % na Finlândia e 45 e 50% na Irlanda que eram os países europeus que apresentavam os valores mais elevados. Na Grã-Bretanha e a Dinamarca o objectivo é expandir essa fasquia para os 50%. A área das pós-graduações, por exemplo, é um nicho de formação ainda pouco desenvolvido em Portugal.

Por outro lado, haverá a possibilidade, e até a necessidade, de readaptar o ensino superior a novos públicos, proporcionando formação de segunda oportunidade ou formação ao longo da vida.

Esse processo implicará uma reorganização das universidades...

Sim, não só ao nível da oferta como das metodologias de trabalho. Mas para que isso aconteça é necessário haver uma política de incentivo para o aparecimento desses novos públicos.

Seria inclusivamente um meio de auto-financiamento que poderia ajudar a resolver os graves problemas financeiros com que as universidades se debatem actualmente...

Há de facto problemas no financiamento das universidades e é necessário que seja o Estado a assumir o financiamento público do ensino superior. A tendência para reduzir o financiamento público do ensino superior não é exclusiva de Portugal. Em todos os países europeus os governos procuram obter receitas por outras vias, nomeadamente através da cobrança de propinas, justificando essa opção através da necessidade de desenvolver um ensino superior de qualidade, que permita aumentar a competitividade e a capacidade de atracção de estudantes, etc...

Qual é a percentagem do Produto Interno Bruto português destinado ao ensino superior por comparação com os restantes países europeus?

Se analisarmos a questão em termos de despesa por estudante os valores são mais baixos do que a média. Segundo a OCDE (Education at a Glance, 2002) em 1999, as despesas anuais por estudante do ensino superior rondavam os 4800 dólares americanos em Portugal, quando a média da União Europeia era de 8500 e o valor para os EUA era superior a 19 mil, mantendo-se a paridade do poder de compra.

Se olharmos para as estatísticas verificamos que até 1999 o financiamento público no ensino superior

teve um aumento. Mas, mesmo mantendo esta situação, é necessário continuar a fazer um esforço acrescido para que não aumentem as distâncias entre a realidade portuguesa e a europeia.

O processo de Bolonha irá mudar a face do ensino superior na Europa tal como hoje a conhecemos. Apesar disso, o debate em Portugal sobre este tema parece ainda insipiente. Em que medida poderá influenciar o ensino superior português?

Na minha opinião, o processo de Bolonha é ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade que se coloca ao ensino superior português, podendo ser uma fonte catalizadora de reformas importantes, já que implica uma reestruturação da oferta de formação e das próprias metodologias de trabalho. Seria bom, no entanto, que essas reformas fossem o mais consensuais possível e planeadas de forma a abrangerem um período temporal de médio a longo prazo.

Uma das principais medidas associados a este processo preconiza, por exemplo, a existência de um sistema em dois ciclos, de pré-graduação e de pós-graduação, organizado em torno do Sistema Europeu de Transferência de Créditos (European Credit Transfer System, em língua inglesa).

Em Portugal, algumas instituições de ensino superior iniciaram já experiências com este sistema de creditação, mas a maioria baseia-se no regime presencial dos alunos, isto é, em função do número de horas assistidas. O ECTS, pelo contrário, põe a tónica no processo de aprendizagem e na carga de trabalho do aluno, o que implica não só uma definição muito clara dos objectivos e das competências a adquirir mas também uma reformulação das estratégias e das metodologias de ensino. Um dos meus principais receios nesta matéria é que se tente fazer essa transição de um modo "automático", sem ter em conta as especificidades do ECTS. Esperemos que isso não aconteça...

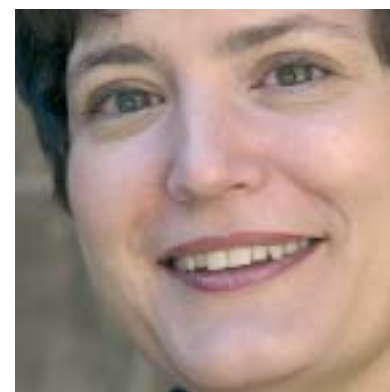
O Tratado de Bolonha não é uma directiva nem implica qualquer tipo de imposição legal aos países signatários, mas, tendo em conta que se está em vias de criar uma área de ensino superior europeu onde nos queremos inserir, teremos necessariamente de nos saber adaptar. Porém, espero que a lógica tecnocrática presente em grande medida no processo de Bolonha, pondo ênfase na necessidade de promover a competitividade do ensino superior da UE, não se sobreponha a tudo o resto.

Não será o processo de Bolonha mais um passo para a criação de



"(...) espero que a lógica tecnocrática presente em grande medida no processo de Bolonha, pondo ênfase na necessidade de promover a competitividade do ensino superior da UE, não se sobreponha a tudo o resto".

entrevista



um mercado mundial da educação?

Julgo que sim. Aliás, uma das principais questões referidas na Declaração de Bolonha refere-se precisamente à falta de atractividade do sistema de ensino superior europeu relativamente ao modelo anglo-saxónico, concretamente aos Estados Unidos e à Austrália. Não é por acaso que o processo de Bolonha se inicia após a divulgação, em 1998, do relatório francês Attali, sugestivamente intitulado "Por um modelo europeu de ensino superior", onde se defende exactamente um aumento do grau de atractividade no âmbito desse mercado mundial de educação, se assim lhe pudermos chamar.

É um facto que a Europa recebe menos estudantes relativamente àqueles que envia para fora, ao contrário do que acontece com os EUA e a Austrália. Neste último país, aliás, a oferta e venda de serviços educativos representa o terceiro sector de exportação, numa clara estratégia transnacional de franchising educativo. O Reino Unido segue esse exemplo, sendo o país europeu que consegue atrair um maior número de estudantes do exterior.

Com o processo de Bolonha pretende-se que este espaço comum europeu permita não só a mobilidade de estudantes e de trabalhadores entre os diversos países da mesma área geográfica, mas se apresente tam-

bém como uma mais-valia que permita atrair a vinda de estudantes estrangeiros, nomeadamente através da atribuição de diplomas reconhecidos, os chamados joint venture degree.

Porém, receio que haja a possibilidade de governamentalização deste processo, já que, recorde, ele parte de uma iniciativa ministerial e os próprios órgãos políticos da União Europeia estão a exercer nele uma grande influência, o que, na minha perspectiva, não é positivo.

Ensino superior não deverá estar subordinado à lógica do mercado de trabalho

Que apreciação faz da actuação do ministro da Ciência e Ensino Superior Pedro Lynce?

A reforma do ensino superior está actualmente na agenda de todos os países europeus, e a própria união europeia tem em curso um processo de reestruturação sobre o papel da universidade na sociedade do conhecimento. É natural que, neste contexto, a principal medida tomada pelo ministro tenha sido a de avançar com a Lei do Ordenamento e da Qualidade do Ensino Superior, que reforça, de certa forma, a centralização da regulação do ensino superior, ao mesmo tempo que dá margem de manobra para a introdução daquilo que alguns autores cha-

mam uma lógica de mercado no sistema educativo.

No entanto, parece-me importante termos em conta as limitações inerentes à racionalização do sistema educativo em função das necessidades do mercado, já que se corre o perigo de ver o ensino superior transformado num instrumento de formação profissional. É certo que poderão existir problemas de eficiência nas instituições, mas não concordo com a imagem negativa associada ao ensino superior português subjacente no documento. Em Portugal existem instituições de qualidade duvidosa, mas também instituições de excelência.

Que vantagens vê na ligação mais estreita entre a ciência e o ensino superior?

Penso que será preciso esperar para ver que resultados produz, mas, em princípio, haverá motivos para colocar as duas áreas sob a mesma tutela, já que ensino superior e a ciência são campos vastos, com problemas específicos, ao mesmo tempo que poderá reforçar a articulação entre o ensino e a investigação.

Pode falar-nos um pouco acerca do estudo em que está actualmente envolvida, centrado no movimento de contestação juvenil do ensino secundário?

O estudo integra-se num projecto mais vasto, subordinado ao tema "Movimentos Sociais, Protestos e Democracia Participativa", iniciativa do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É um projecto que ainda está no início e que, em princípio, só estará concluído em 2005. Partindo de um fundo comum - a análise dos protestos da sociedade civil (saber porque contesta, como protesta, que lógicas a motivam, etc...), procurar através de estudos de caso reunir informação que permita fazer uma análise mais profunda das suas implicações.

No caso concreto do meu trabalho achei interessante analisar os protestos oriundos dos alunos do ensino secundário, através de entrevistas realizadas tanto junto daqueles que participam como dos que não participam, tentando obter uma visão das suas concepções de sociedade, de justiça e de alternativa às próprias medidas que contestam.

Temos uma juventude contestária?

Eu julgo que sim, apesar de considerar que estas formas de protesto têm motivações muito próprias e implicam um grau de mobilização diferente. É uma outra atitude... Os estudantes podem não ter uma grande grau de participação em acções ou órgãos institucionalizados, mas têm espírito de contestação.



Gole a gole



Estima-se que mais de 60% dos jovens com idades entre os 12 e os 16 anos sejam consumidores regulares de bebidas alcoólicas.

Nessas idades, o consumo acontece no seio da família, aparentemente com o consentimento dos pais. Apesar de conhecerem esta realidade os médicos insistem na tolerância zero ao consumo de álcool em menores de 16 anos. A PÁGINA foi a uma escola básica saber o que os alunos pensavam sobre o consumo de bebidas alcoólicas.

A sucessão habitual do horário é interrompida. No final da aula de apoio de Português, a turma do 8º ano da Escola Básica 2+3 Nicolau Nasoni, no Porto, vai ter uma visita. A aula que se seguirá, a de Educação e Cidadania, vai por isso começar um pouco mais tarde. “Está aqui uma jornalista para vos fazer algumas perguntas”, anuncia Teresa Moreira, directora de turma, ao entrar na sala. Vamos falar do consumo de bebidas alcoólicas.

O tema é melindroso. Por isso, minutos antes de nos conduzir à sala, Teresa Moreira esclarece: “Não há casos de alcoolismo na escola!”, razão pela qual a temática do consumo de álcool não é habitualmente abordada nas aulas de Educação e Cidadania, apesar de ser sugerida num dos livros que servem de apoio a esta disciplina. “A menos que os alunos queiram falar do problema”, constata a directora de turma. “Mas como não existem casos de alcoo-

lismo na escola – insiste – abordamos temáticas mais angustiantes para esta comunidade educativa: o consumo de droga, os problemas familiares e o respeito pelos idosos.”

Muitas vezes a referência ao consumo de álcool é confundida com uma outra realidade: o alcoolismo. Esse é o motivo de tantos cuidados. Mas enquanto 10% da população portuguesa é alcoólica, 50% é consumidora de bebidas alcoólicas. Ainda assim, “a sociedade não reconhece que tanto uns como outros podem vir a ter problemas com o álcool”, alerta Paula Dias, socióloga do Centro Regional de Alcoologia do Norte. Isto, porque “estamos habituados a ver as bebidas alcoólicas como parte integrante da nossa dieta alimentar”, mas “o álcool é uma

umas atrás das outras. A professora ‘finge’ que não está na sala. A sua presença, contudo, não causa qualquer inibição na turma. Por isso, a professora torna-se ‘visível’ e lá vai respondendo a algumas interpelações dos alunos sobre a temática.

Os comentários continuam num tom informal. À medida que vão querendo intervir os alunos põem o dedo no ar, como se de uma aula se tratasse. “O meu pai deixa-me beber cerveja em casa”, atira o Rui, 16 anos. Não é o único na turma. Mas do que os rapazes gostam mesmo é de champanhe. Bebem-no nas festas de aniversário e sempre que em casa se comemora qualquer acontecimento. Joana, 14 anos, torce o nariz ao champanhe: “Sabe a maçã podre!” Os colegas agitam-se: “É

droga como outra qualquer”, avisa a socióloga.

Paula Dias entende que a abordagem de temáticas relativas aos problemas inerentes ao consumo de álcool não pode estar dependente da existência ou não de casos de alcoolismo. Até porque, na opinião da socióloga, “não é de esperar que eles ocorram na escola”. E este facto não contraria a existência de um consumo de bebidas alcoólicas entre os jovens no seio da família. Por isso “a prevenção nas escolas deve ser feita antes que estes casos de alcoolismo aconteçam”, defende.

De novo na sala de aula, a turma, entre os 13 e os 16 anos, está já preparada para responder às primeiras perguntas. A desinibição é mais evidente entre os rapazes. Como estão em maioria são eles que tomam a iniciativa. A lista de bebidas alcoólicas conhecidas é ampla. As descrições do sabor e as observações do “gosto” e “não gosto” seguem-se

bem bom!” Mas Joana insiste no mau gosto da bebida. E contrapõe: “Gosto mais de *Baileys*! Sabe o que é professora?”, interroga a aluna. E antes que a professora diga alguma coisa ela esclarece: “É um licor do cinho e sabe a leite!” A referência de Joana à bebida mobiliza a turma que entre interjeições de bom grado confirma que realmente o *Baileys* é “muito bom”. Surgem nomes de bebidas em catadupa. O *Pisang Ambon* reúne alguns adeptos. “O Martini também é docinho”, comenta a Joana. No fundo da sala o Rui tem o dedo no ar. “Eu gosto mais de Cuba Livre.” Surpreendida, Teresa Moreira pergunta: “O que é isso?” Rui, entusiasmado por estar prestes a elucidar a professora, responde: “É rum com coca-cola!”

O simbolismo do álcool

As estimativas referem que mais de 60% dos jovens com idades entre os



12 e os 16 anos são consumidores regulares de bebidas alcoólicas. Os dados, retirados de uma publicação da Direcção Geral da Saúde (2001), intitulada “Álcool e problemas ligados ao alcoolismo em Portugal”, mostram até que ponto o consumo de bebidas alcoólicas pode estar a ser tolerado. No início, no seio da família, mais tarde socialmente. Apesar dos alertas médicos para os malefícios desta tolerância...

“Eu até podia dizer aos pais que um copo de mês a mês ou no dia dos anos não faria mal, mas deve dizer-se a verdade: do ponto de vista do rigor químico e biológico o consumo de qualquer tipo de bebida alcoólica nestas idades é gravoso para a saúde”, avisa José Barrias, director do Instituto de Alcoologia, no Porto, e

damente pela Joana. “Eu acho que não precisamos de beber álcool para nos divertirmos!”

As observações dos adolescentes, na opinião de Paula Dias, são elucidativas do simbolismo associado ao consumo de álcool. “Tal como acontecia entre as gerações passadas, o álcool ainda está associado à virilidade”, explica a socióloga. Do mesmo modo, “a capacidade de aguentar determinada quantidade de álcool no sangue é um factor valorizado”.

Por outro lado, entre os jovens o álcool é fonte de uma série de ‘vantagens’: ficar mais à vontade com os amigos, o que facilita a integração no grupo. “Ter um copo na mão é um factor de pertença entre os jovens que desta forma mostram aos outros o que são e o que querem ser”, refe-

José Barrias, médico psiquiatra, director do Instituto de Alcoologia

(a oferta e a procura de bebidas alcoólicas em menores de 16 anos)

Só um plano de alcoologia global vai conseguir dar uma resposta a esta situação [do consumo de bebidas alcoólicas em menores de 16 anos]. Porque uma coisa é existir um plano de saúde alcoológica, outra é avançar com um plano global do álcool que faria com que os intervenientes que estão do lado da oferta – produtores, promotores e vendedores de bebidas alcoólicas – fossem integrados no processo preventivo. Isto, de modo a que não tivessem prejuízos económicos com medidas alternativas [que visassem a redução do consumo de álcool entre os jovens]. Um vinhateiro, por exemplo, poderia ver os seus terrenos ocupados por uma plantação de kiwi ou encaminhar as suas uvas para a produção de sumo em vez de vinho.

Tem de haver uma sinergia entre a oferta e a procura de bebidas alcoólicas. Se não veja-se a contradição: por um lado proibimos a venda de álcool a menores de 16 anos, por outro fazem-se campanhas espantosas de promoção e festas patrocinadas por marcas onde até se oferecem bebidas alcoólicas! Isto acaba por sabotar qualquer plano de saúde alcoológica...



um dos autores daquela publicação. E sublinha: “O organismo dos menores de 16 anos não tem a capacidade de metabolizar uma bebida alcoólica seja de que tipo ou dosagem.”

Entretanto, sentado na carteira em frente à secretária da professora, Pedro, 13 anos, parece não estar a apreciar os comentários dos seus colegas. “Daqui a pouco pensam que somos uns bêbados!”, contesta. Prontamente a professora tranquiliza o aluno. “Nada disso! Eu já expliquei a esta senhora que nesta escola não há casos de alcoolismo entre os alunos.”

O comentário do Pedro muda o rumo da conversa. O que pensa a turma do consumo de álcool entre os jovens? “Mostram que são homens”, atira um rapaz do fundo da sala. “É uma maneira deles se divertirem!”, comenta o Rui. A professora intervém: “Vocês acham que os jovens só se divertem com álcool?” Há um breve silêncio quebrado timi-

re Paula Dias. Por fim, a atitude dos jovens em relação ao álcool acaba por ditar no seu consumo.

Face a este cenário, a socióloga critica a existência de uma desadequação entre a mensagem da prevenção e os problemas reais dos jovens com o álcool. “Não vale a pena fazer uma acção de prevenção sobre as consequências do consumo excessivo de álcool se os jovens não reconhecerem esse problema como seu. Até porque eles não vão continuar a ver nenhum mal em beber um ou dois copos só para se divertirem.”

Nota: Os nomes dos menores citados são fictícios

Paula Dias, socióloga, Centro Regional de Alcoologia do Norte

(alteração nos padrões de consumo de bebidas alcoólicas)

A maneira como a geração de agora está a consumir é mais perigosa. A geração anterior consumia vinho e cerveja sobretudo às refeições e durante toda a semana. Os nossos filhos podem até nem consumir álcool durante a semana, mas chegam ao fim-de-semana e consomem bebidas destiladas em grande quantidade e com forte graduação alcoólica. Para além de isto ser mais prejudicial à saúde, acarreta mais riscos do ponto de vista social.

(álcool como meio de adaptação social)

Provavelmente o álcool estará a servir como meio de adaptação social. Então, isso significa que há instituições que estão a falhar na socialização dos jovens, e daí recorrerem ao álcool. Isto parece óbvio, já que os jovens dizem que consomem bebidas alcoólicas para se sentirem desinibidos, para conseguirem comunicar com os outros, para se aproximarem de um rapaz ou de uma rapariga e para esquecerem os problemas. Muitos não consomem por prazer, nem sequer apreciam a bebida. E se isto está a acontecer, o que está a falhar na nossa sociedade?



Estimado/a colega:

Envío o "Manifesto pola paz e contra a guerra" que foi presentado públicamente en Vigo o día 13 de este mes. É unha iniciativa dos centros educativos [escolas] que forman parte do Programa educativo municipal Aprender a convivir de Vigo. Xa se teñen adherido ao mesmo outros centros [escolas] de todos os niveis educativos de Galicia, resto de España como do resto do mundo.

O motivo desta carta é, precisamente, para pedirche que leves o Manifesto ao teu centro [à tua escola] para que, si o estimades oportuno, vos adherades ao mesmo. Se así o facedes agradeceríamos que nolo comunicasedes por correo-e ou fax ás seguintes direccións:

Correo-e: ime@vigo.org

Fax: 00 34 986 2078 64

Ademáis tamén pedimosvos que se o aprobadades cambiedes o inicio do manifesto "Os centros educativos que se relacionan, participantes no Programa educativo municipal Aprender a convivir do Concello de Vigo" polo nome do voso centro e o repartades a todos os membros da vosa comunidade educativa. Igualmente estamos sometendo o contido do Manifesto ás corporacións locais en donde residimos para que se pronuncien ao respecto.

Moi cordialmente

Xesús R. Jares
Coordinador do Programa
educativo municipal Aprender a
convivir

Os centros educativos que se relacionan, participantes no Programa educativo municipal Aprender a convivir do Concello de Vigo, diante da anunciada guerra de EE.UU contra o Iraque, co apoio entre outros do goberno español, subscriben o presente Manifesto para facer chegar ás súas comunidades educativas en particular e á opinión pública en xeral a nosa firme determinación de seguir educando ás futuras xeracións nos valores dunha cultura de paz, tal como se explicita nos obxectivos do citado Programa educativo municipal e nas leis educativas, e mostrando o noso rexeitamento a esta guerra polas seguintes consideracións.

Consideramos que non se ten producido nengunha situación que se contemple na Carta das Nacións Unidas nen no dereito internacional para declarar a guerra a outro país, nen se ten probado que Iraque sexa

unha ameaza para a seguridade internacional nen que teña nengunha conexión co terrorismo internacional. En todo caso condenamos o terrorismo en todas as súas formas.

Consideramos que estar en contra desta guerra non significa apoiar ao dictador Saddam Husein. Este réxime como a maioría dos que existen na zona vulneran brutalmente as liberdades fundamentais e os dereitos humanos, polo que as NN.UU deberían deseñar unha política global para a rexión baseada na seguridade mutua, na eliminación de todas as armas de destrución masiva e no respecto aos dereitos humanos.

Proclamamos o principio universal de que nengunha nación pode atacar unilateralmente a outra, máxime cando non supón nengunha ameaza para a súa seguridade, polo que rexeitamos frontalmente a estratexia da guerra preventiva.

Proclamamos que o Consello de seguridade das Nacións Unidas debe exercer as estratexias necesarias para buscar os obxectivos para o que foi creado, a resolución pacífica das controversias entre as nacións, e non para ser utilizado como pantalla para encubrir unha guerra inxusta, cínica, hipócrita e inmoral.

Rexeitamos o bloqueo a Iraque polas graves consecuencias para a súa poboación. Como ten informado a UNICEF diariamente morren en Iraque 5.000 nenos/as por falta de medicinas, desnutrición e falta de coidados médicos, e as NN.UU calculan nun millón de persoas mortas desde a imposición do embargo. Unha nova guerra a Iraque agudizaría o sufrimento das persoas máis desfavorecidas.

A guerra debe ser tamén evitada porque contradice os principios básicos da resolución nonviolenta dos conflitos, da democracia e da moral.

Como educadoras e educadores comprometidos co benestar das futuras xeracións estamos convencidos de que outro mundo é posible.

Manifesto pola paz e contra a guerra

Educar para a paz e na esperanza dun mundo máis xusto, democrático e pacífico forma parte da nosa máis xenuina tarefa profesional. Como fixeron outros sectores profesionais, queremos dar exemplo a favor da paz e en contra das guerras, polo que cuestionamos a utilización da ciencia para fins militares e o crecente aumento en gastos militares e na investigación militar.

Solicitamos ao goberno español e ás Nacións Unidas que aproben un programa de desarme para todas as nacións que teñen armas de destrución masiva, polo perigo que representan para a seguridade mundial, tal como se está a sinalar nestes días.

A historia ensinanos que a maior parte das guerras son decididas por unha minoría que buscan a súa ganancia -neste caso o petróleo, o control xeoestratéxico da zona e determinadas razóns de política interna norteamericana-, pero son sufridas pola maioría da poboación. Por elo a maioría da poboación que estamos en contra da guerra debemos seguir resistindo a propaganda militarista e seguir presionando as nosas autoridades para obligalas a parar esta guerra e todas as guerras.

¡Guerra nunca máis!

Vigo, 13 de marzo de 2003.

Centros [escolas] asinantes do Manifesto:
CEP Igrexa-Valadares
CEIP Coutada-Beade
CEIP Frián-Teis
CEIP Santa Tegra
CEIP Alfonso R. Castelao
CEIP Seis do Nadal
CEIP Doblada
CEIP Balaídos
CEIP Ría de Vigo
CEIP Javier Sensat
CEIP Virxe do Rocío
Colexio M^a Auxiliadora-Salesianos
Colexio M^a Inmaculada
Colexio Miralba-Xesuitinas
Colexio San Juan Bosco
Colexio Santa Vedruna
Colexio Rosalía de Castro
Fogar e Clínica San Rafael
IES Beade
IES Teis
IES Valentín Paz Andrade

Sonhos de pomba

as mil e uma noites
afinal são luas cinzentas
marés negras nos céus de Bagdade
são bombas sangrentas
no sonho da humanidade

Ali-bá-bá e os quarenta ladrões
vêm de outras cavernas
catervas vis
avejões do mal

mas nem mil razões prepotentes
matarão a ânsia de milhões de gentes
contra a arrogância imperial

serão pombas
afinal
as mil e uma noites de Bagdade
nos dias siderais do mundo inteiro
voando sonhos de amor
e liberdade
em fragrâncias de cor e fantasia

sonhos de pomba
afinal
como sonho de canteiro
que esculpe pedra a pedra a harmonia
que esculpe pedra a pedra a alegria
que esculpe pedra a pedra a utopia
na pedra filosofal
da humanidade

Armindo Moura
Viana do Castelo

**1. Na actual conjuntura internacional, você:**

- Defende o recurso à guerra
- É favorável a uma solução pacífica
- Adopta uma atitude de neutralidade

As guerras não produzem segurança

O Governo de Bush defende esta guerra em nome da democracia e da segurança. Mas as guerras não produzem nem democracia e menos ainda segurança. Esta guerra

2. Guerra do Iraque.**A posição do Presidente da República é diferente da do 1º Ministro.****Você apoia a posição do:**

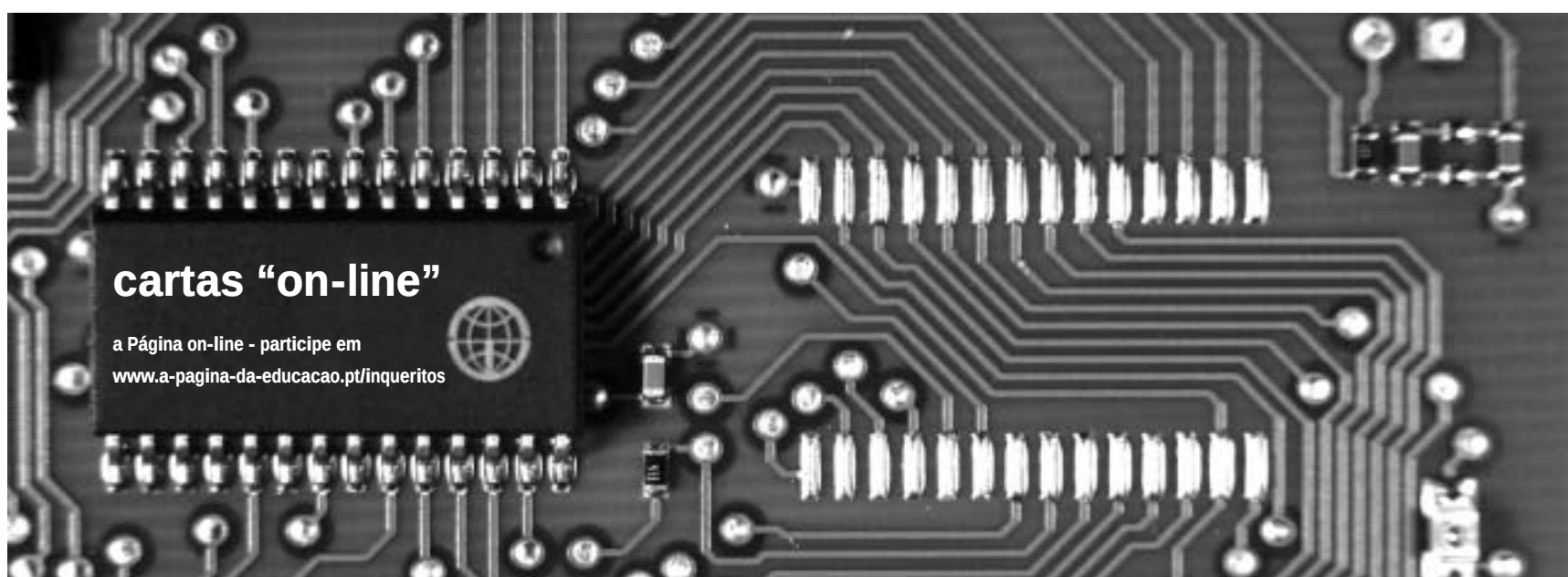
- Presidente da República
- Do 1º Ministro
- Não tem opinião

Equilíbrio e subserviência

A posição do Presidente da República é uma posição equilibrada a favor das soluções pacíficas, da Lei internacional, do respeito por uma organização internacional que tendo

rá levado a atrelar-se ao espanhol? Apoia a guerra por convicção? Nesse caso sabe quais os verdadeiros motivos e objectivos dos americanos? Será tão idiota que pense que se trata mesmo de anular uma ameaça global? Quer apenas ficar do lado dos vencedores das guerras? Renúncia ao entendimento no seio da União Europeia? Segue Paulo portas que não quer a União Europeia?

Em qualquer caso a decisão é lamentável. Espero que os portugueses saibam somar dois e dois e per-



© Isto é

vai provocar uma maior fractura entre os povos árabes e os ocidentais. Mais divisão e mais ódio. Os mais fracos são vencidos no terreno da guerra mas como dizia o poeta "não há machado que corte a raiz ao pensamento". Vencidos militarmente sobrá o ódio por gerações.

A guerra não pode produzir democracia porque produz mortos e os mortos não votam.

Sara Oliveira

Sadam, Bush, Blair e Cª ao tribunal

Os planos da guerra estão prontos há muito tempo. O actual governo americano foi escolhido para a fazer. O objectivo é controlar o Médio Oriente e a Ásia Central. O objectivo é servir duas grandes indústrias a do petróleo e a do armamento. O outro objectivo é deixar claro quem manda no mundo actual.

No Iraque as cidades estão à espera de serem destruídas. Milhares de pessoas, hoje vivas e a fazer o seu dia a dia, estão condenadas a morrer nas próximas semanas. Elas não sabem mas a morte acampa à volta da fronteira iraquiana. Bush, Blair e Cª não passam de miseráveis assassinos. Conseguem ser mais frios, mais calculistas, mais sanguinários do que Sadam. Deviam ser todos levados ao mesmo tribunal. Deviam ser todos condenados pelo sangue derramado, pela destruição e pelo sofrimento provocados.

Jorge Ribeiro

defeitos e precisando de ser melhorada é o que temos para regular as relações internacionais. A posição do Presidente da República é ainda uma posição que favorece a construção da União Europeia. Tenho a criticar o facto do Presidente não ter sido até agora mais incisivo na apresentação da sua posição aos portugueses, muitos nem sabem qual a sua posição tão discreta ela é.

A posição do 1º Ministro é uma posição de seguidismo, de subserviência. Uma subserviência que começa por o ser em relação à Espanha. O 1º Ministro agiu por cálculo e calculou mal. Mesmo que quisesse dar apoio à guerra não devia ter embarcado num método que objectivamente foi de grupo e de confronto no seio da União Europeia. Podia ter dito que apoiava a guerra mas que continuava à procura de uma posição comum na UE. Mas não, foi atrás do Asnar e Asneirou. O Asnar vai ter o prémio de ir para o grupo do G8. Portugal vai para o grupo dos pobres idiotas, dos compráveis por tuta e meia.

Sara Oliveira

Durão para o caixote do lixo

Confesso que ainda não percebi a posição do 1º ministro. Que ideia lhe terá passado pela cabeça? Que objectivos teve ao apoiar tão entusiasmamente a guerra? Foi só para se dar ares de protagonista? Não mediu as consequências? É mesmo tão parvo como parece? O que o te-

cebam que o homem não serve nem para a política interna, nem para a política externa. E, em consequência, o mandem para o caixote do lixo da história política.

Casimiro de Brito

3. Portugal atravessa uma grave crise económica. As principais causas são:

- Essencialmente a conjuntura internacional
- A herança política do governo anterior
- A conjuntura internacional conjugada com uma má governação
- Essencialmente a má governação

Um Governo da direita burra

Com o actual governo não vamos longe. Este é o governo mais retrógrado que tivemos depois da queda do fascismo. Além de direita e retrógrado é composto por pessoas extraordinariamente incompetentes. O 1º ministro é fraquíssimo. Dos outros ministros não há um só que se aproveite, mas alguns estão muito abaixo da mediocridade. Os secretários de estado são, regra geral, uns garotos mal formados e intelectualmente deformados. Nunca fizeram nada de jeito na vida. Experimentem fazer o currículo profissional de cada um dos ministros e de cada um dos secretários de estado e verifiquem a desgraça.

Com o governo mais fraco que tivemos desde o 25 de Abril estamos condenados a um par de anos difícil. Logo que haja eleições é preciso mandar esta rapaziada aprender qualquer coisa na vida. É dar-lhes mais um ano de disparates e pedir eleições.

Salete Marques

Estou farto de desculpas

Estou cansado de desculpas. Já não se pode. O Guterres retirou-se por temer que, sem maioria parlamentar e portanto sem poder enfrentar determinadas dificuldades, o país caís-

se económico desfavorável o anterior também enfrentava um clima económico desfavorável nos últimos anos.

O clima económicos desfavorável, a nível mundial, começou com a subida ao poder dos governos de direita e de extrema-direita em vários países do mundo. A direita e a extrema-direita têm políticas que levam à depressão. Desprezam os aspectos sociais e os interesses da maioria dos cidadãos e colocam-se a reboque dos interesses imediatos do grande capital. Portanto a recessão é inerente às políticas de direita.

tempo de o Presidente da República pensar em dar-nos a oportunidade de, em eleições, mandarmos estes incompetentes fazer outra coisa na vida.

Carlos Jorge Mendonça

4. Nas escolas a educação sexual:

- Deve ser uma disciplina como as outras
- Deve ser proporcionada aos alunos fora do regime disciplinar
- Não deve ser objecto de estudo obrigatório

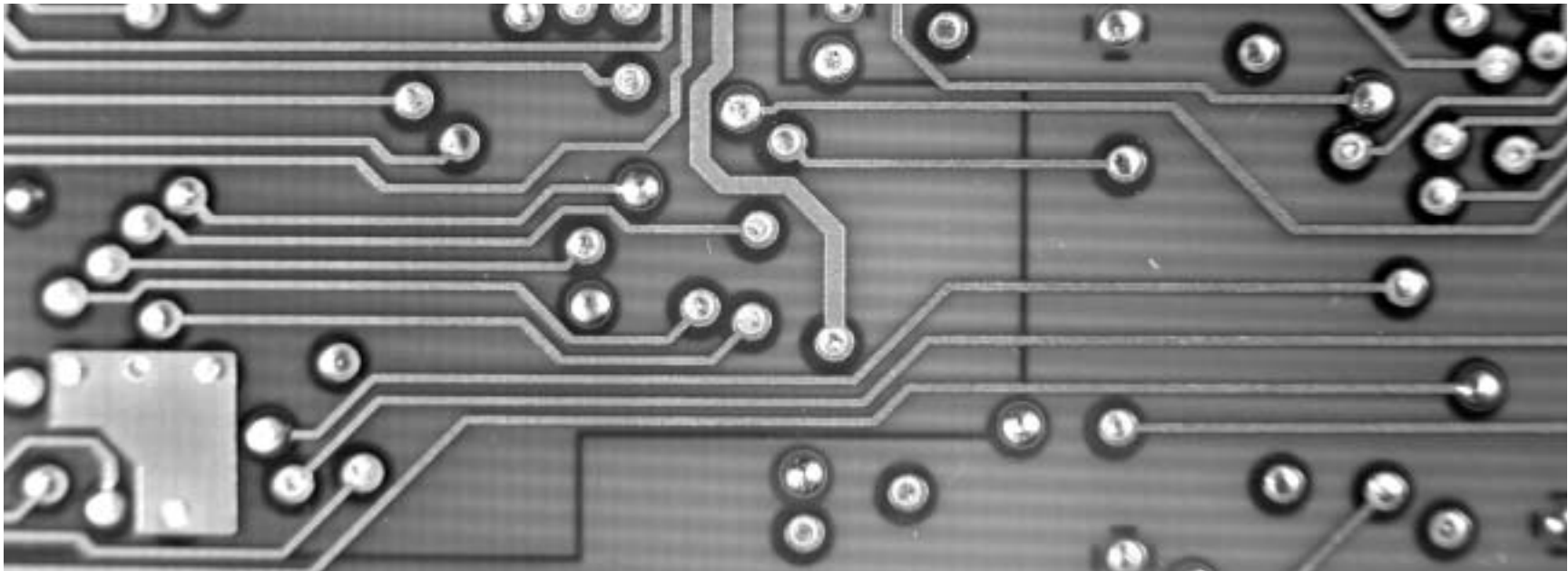
alimentar, consumo, etc. etc. Todas estas aquisições devem ser abordadas de forma prática e simples. Não se deve meter aqui o complicador.

Guilhermino Marques

Educação sexual fora da escola

A educação sexual é uma das aquisições a fazer fora da escola.

As escolas devem ser reservadas para o ensino do conhecimento científico. Os conhecimentos de natureza social, bem como os da saúde devem desenvolver-se noutras



se num pântano. Não caímos num pântano mas o actual governo PSD-PP conseguiu, em menos de um ano, fazer-nos cair num abismo. Não é fácil encontrar um governo tão incompetente como o actual.

Já não se suporta a mesma lenga-lenga de que a culpa é do governo anterior. O governo anterior herdou o mesmo país com os mesmos vícios e virtudes e com os mesmos séculos de história. Se este enfrenta um clima

Julgo que não foi o Guterres quem deu cabo da economia americana. Julgo que foi o Bush o dono do Du-rão. Julgo que é Bush, Blair e agora o idiota do Aznar a conduzir o mundo para mais uma situação de guerra e de crise.

Esperamos que estes idiotas do nosso governo mudem de cassete e comecem a fazer alguma coisa ou, caso contrário, o país começa todo aos vômitos. E começa a ser

Por uma área social e política

Existe uma vasta quantidade de aprendizagens a realizar pelos alunos que não podem ser formatadas como uma disciplina. Pode haver uma área social onde os alunos adquiram conhecimentos que vão da sexualidade à política, passando por questões como as drogas, o alcoolismo, a vida urbana, a circulação rodoviária, as actividades culturais, doenças transmissíveis, saúde

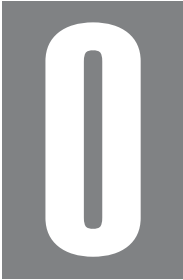
organizações sociais. No caso da educação sexual pode ser promovida pelos organismos locais (a criar) ligados à saúde. Estes organismos devem também oferecer formação na área da prevenção das drogas (incluindo o álcool) e de outras doenças como a SIDA, a hepatite, etc.

Estes organismos devem estar abertos a jovens e adultos.

Sandra Reis

inquérito/página “on-line”

Na actual conjuntura internacional, você:	Guerra do Iraque. A posição do Presidente da República é diferente da do 1º Ministro. Você apoia a posição do:	Portugal atravessa uma grave crise económica. As principais causas são:	Nas escolas a educação sexual:
Defende o recurso à guerra 5% 	Presidente da República 82% 	Essencialmente a conjuntura internacional 04% 	Deve ser uma disciplina como as outras 38%
E favorável a uma solução pacífica 94% 	Do 1º Ministro 11% 	A herança política do governo anterior 08% 	Deve ser proporcionada aos alunos fora do regime disciplinar 52%
Adopta uma atitude de neutralidade 0% 	Não tem opinião 5% 	A conjuntura internacional conjugada com uma má governação 55% 	Não deve ser objecto de estudo obrigatório 09%
Total respostas 142	Total respostas 135	Essencialmente a má governação 31% 	
		Total respostas 145	



Quando, em Novembro passado, teve lugar, em Cascais, um denominado Encontro de Estudos Políticos, em que diversas personalidades portuguesas e estrangeiras debateram um tema já tão crucial como "Guerras de Cultura no Ocidente", provavelmente ainda ninguém pensava que os Estados Unidos pudessem assumir, em nome da Cultura Ocidental, a necessidade de uma guerra contra o Iraque.

De uma notícia que guardámos sobre aquele Encontro ficou-nos a ideia de que um participante americano considerava existir um estado larvar de "guerra de culturas" sempre que as chamadas instituições sociais de base (Estado, família, escola) reflectissem a ausência de "padrões morais objectivos" - devendo compreender-se por estes, obviamente, as "concepções particulares do bem" com que o Ocidente moldava os seus paradigmas da Moral e da Cultura ...

Terá havido, em contraponto, quem, falando pela Europa, discordasse da expressão "guerras de cultura", a avaliar por uma afirmação transcrita do participante americano: "Se a expressão "guerra de culturas" não faz sentido na Europa, isso só pode querer dizer que uma das partes nessa guerra está calada, ou tem receio de se fazer ouvir. E não vou ter dificuldades em adivinhar qual."

Curiosa afirmação esta, quando nos lembramos de que, três meses depois, um secretário de Estado americano, Rumsfeld, se referia à posição que a França, a Alemanha e a Rússia tomavam contra qualquer guerra desencadeada sem o consenso do Conselho de Segurança da ONU, considerando-a como própria de uma "velha Europa", e outro, Powell, "previa" as más consequências nas futuras relações entre aqueles países e os Estados Unidos. Só faltou dizer, como um estadista norte-americano de outros tempos, que "o que era bom para os Estados Unidos era bom para a América" - a que acrescentaria, hoje, "e para o resto do Mundo". Recuperava-se, assim, a "doutrina de Monroe", segundo a qual nenhum país poderia interferir na política externa dos Estados Unidos, cuja opinião - na voz de outro secretário de Estado - era "praticamente soberana" e que "o seu fiat era lei"...

As guerras do Bem e de Pirro



Este evidente sinal de desprezo por posições que, no entendimento do participante no Encontro de Cascais, se não eram coincidentes com os conceitos americanos de "moral objectiva", eram contrários à consciência moral do Ocidente, começaria por ser injusto logo a partir do facto de que toda a Europa alinhara inequivocamente ao lado dos Estados Unidos quando este foi agredido e desafiado pela organização terrorista e fundamentalista da Al Qaeda. Dir-se-ia então, com propriedade, que, tendo a "cruzada" terrorista de Bin Laden um cariz de "guerra santa", a Europa, o Ocidente e o Mundo podiam falar em "guerra de cultura", já que, desencadeada em nome de um Deus e um Bem (como tinham sido as "cruzadas" dos cristãos, séculos antes...) seria injusto, porque toda a Europa alinhou inequivocamente ao lado dos Estados Unidos.

Mas, hoje, teria dito o mesmo esse participante, tendo como pano de fundo o Iraque, porventura o país islâmico mais "contaminado" pelos "padrões morais objectivos" do Ocidente, nos quais cabem liberdades de mercado e de religião e armas de destruição maciça (as verdadeiras "sementes do Mal" criadas e fornecidas pelo Ocidente)? Onde se revelaria o "choque de culturas", se não fossem evidentes, antes, os "choques de poderes" agora travestidos, em que Saddam Hussein se perfila como um messias restabelecedor da "Umma" árabe e George W. Bush como um César policiador do mundo concebido como um conjunto de "soberanias limitadas" pelos interesses dos Estados Unidos?

Neste momento histórico, alguma coisa ainda distingue os "padrões morais objectivos" dos vários países que se dizem portadores de uma denominada Cultura Ocidental, que afinal não se manifesta, sempre, da mesma maneira.

A História dirá, mais uma vez, quais foram as vitórias do Bem e as de Pirro.



Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal
Ana Maria Seixas
Quarteto Editora
pp. 248

A autora analisa as transformações no campo do ensino superior português nas últimas duas décadas, abordando as alterações na oferta, na autonomia, no financiamento e na avaliação do ensino superior, e o papel do Estado, associadas ao desenvolvimento de novos modelos de regulação do ensino superior em Portugal.



As Palavras-Chave da Didática das Ciências
Jean-Pierre Astolfi
Éliane Darot
Yvette Ginsburger-Vogel
Jacques Toussaint
Instituto Piaget
pp. 208

As palavras-chave da Didática das Ciências apresenta, sob forma alfabética, os principais conceitos em que se apoia hoje a didática das ciências. Cada conceito é apresentado por um texto síntese, que inclui inúmeras citações, e por uma bibliografia de referência.



Sentidos Contemporâneos da Educação
Adalberto Dias de Carvalho (org.)
Edições Afrontamento
pp. 238

Este livro integra um conjunto de reflexões suscitadas pelo confronto da problemática da contemporaneidade com os desafios que se colocam à educação. As questões levantadas são de natureza diversa, indo - de acordo com as preocupações de cada autor - do âmbito estritamente antropológico ao epistemológico, passando pelas perspectivas hermenêuticas e éticas.



A Saúde das mulheres em Portugal
Luísa Ferreira da Silva
Fátima Alves
Edições Afrontamento
pp. 155

Este livro aborda a saúde do género feminino e tem como suporte os dados estatísticos e a produção científica nacionais, constituindo uma base estimulante ao desenvolvimento da pesquisa científica sobre saúde de género.



Ecotoxicologia e remoção de poluentes - estudos na Península Ibérica
Armando Duarte
Teresa Rocha Santos
Alexandre Panteleitchouk
Ricardo Prego
Editora Piaget
pp. 252

No contexto da protecção do ambiente e melhoria da qualidade de vida deve ser incluído o estudo dos efeitos dos diferentes contaminantes e as possíveis vias para remediar os múltiplos problemas causados por um desenvolvimento tão acelerado quanto mal planeado. O livro sobre ecotoxicologia e remoção de poluentes atende a esta necessidade.



Estudos sobre Contaminação Ambiental na Península Ibérica
Ricardo Prego
Armando Duarte
Alexandre Panteleitchouk
Teresa Rocha Santos
Editora Piaget
pp. 302

A atmosfera e a água são dois dos principais agentes no transporte de poluição e têm dois capítulos próprios neste livro sobre contaminação ambiental na Península Ibérica. Algo semelhante se poderia afirmar sobre os compartimentos onde acumulam as substâncias nocivas: solos, sedimentos e biota.



Para uma Escola Curricularmente Inteligente
Carlinda Leite
Edições Asa
pp. 176

O título deste livro, "Para uma Escola Curricularmente Inteligente", resulta da intenção de nele incluir um conjunto de temas e de reflexões que contribuam para o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e para a construção de uma educação escolar mais democrática e que propicie aprendizagens de qualidade a todos os alunos.



Professor, Ensine-me a dar Aulas
Manuel Nunes
Edições Asa
pp. 77

Uma longa e saborosa carta ensaiando um "pequeno tratado da arte de bem ensinar", onde um professor tenta ajudar uma colega mais jovem a lidar com o peso da frustração e da angústia profissional.



A Noite de Alabastro
José Baptista Fernandes
Edição de autor
pp. 157
contacto: 291 522 819

"(...) estes poemas, fulgurantes como um flash, parecem subtraídos à existência quotidiana e oferecidos ao leitor como forma de celebração de uma intimidade inesperadamente partilhada."

Colecção Grandes Civilizações
Porto Editora

A colecção Grandes Civilizações percorre, através dos seus quatro volumes, a história do mundo antigo desde as origens da humanidade, desde os nossos ancestrais antepassados até ao maior império da antiguidade, o império Romano, e aos primórdios do cristianismo.



obra completa de José Marmelo e Silva

Doze anos passados sobre a sua morte, aparece agora nas livrarias numa edição rigorosa e cuidada a Obra Completa de José Marmelo e Silva (1911-1991), um dos autores portugueses mais silenciados em vida e cujas obras poucas vezes chegaram a merecer a atenção dos leitores. E se existem escritores que nunca utilizaram a chamada “estratégia da glória”, podemos dizer uma vez mais que o autor de *Sedução* pertenceu realmente a esse escasso número de verdadeiros criadores. Com uma obra literária bastante reduzida (cinco ou seis livros publicados e reeditados ao longo de mais de cinquenta anos), mas significativa, pelo reconhecimento unânime da crítica, no que respeita à sua admirável qualidade

criadora, a ficção de José Marmelo e Silva afirma-se como realização de um escritor que nunca teve pressa, esperou que o tempo confirmasse a importância dos seus livros, os leitores se aproximassem deles e soubessem entender o sentido profundo e autêntico de uma obra que se revela ímpar no seu verdadeiro sentido estético e literário.

Partindo com a chamada corrente neo-realista, mas antecipando-se numa perspectiva do fenómeno literário mais adequada aos valores da sua época (*Sedução*, de 1937, situa-se muito perto de alguns escritores da “Presença” mais do que da primeira vaga neo-realista), Marmelo e Silva nunca deixou de se identificar com esse movimento que, apesar de certas limitações estéticas e literárias, produziu obras de clara desmistificação social num tempo excessivamente nebuloso e de quase colectivo pânico cultural. Mas o autor de *Anquilose* sempre procurou situar-se para lá dos valores ideológicos do neo-realismo, ultrapassar algumas barreiras de um esquematismo demasiado evidente, desdobrando a criação literária em dois sentidos ou opções aparentemente diversas: por um lado, a fidelidade ou arreigamento a um mundo real, bem objectivado em claras razões e desigualdades sociais, a visão lírica, sentimental e poética de um mundo a que não deixou de ser fiel, como nas histórias de “Narrativa Bárbara”, “Ladrão”, “O Conto de João Baião” e no amargurado, lúcido e polémico testemunho que deixou em *Adolescente Agrilhado*, colocando a nu toda a verdade e realismo de um ambiente fechado e alienante (que tem paralelo num idêntico grito de revolta na *Manhã Submersa*, de Vergílio Ferreira); por outro lado, a libertação plena de uma imaginação rica de experiências, sinuosa nos labirintos em que penetra, descobrindo, aqui e além, a exacta medida do que nos compromete, tendo sempre em conta uma nítida intenção social e histórica a que a arte de escrever de Marmelo e Silva confere uma dimensão e rigor literário bem definido e expressivo: desse modo, sim, se pode e deve entender *Sedução* e também essa novela de excepcional recorte literário e social que é *Depoimento* e entronca directamente na longa e belíssima novela *Anquilose*, sem alterar ou deixar de lado a estrutura ficcionista da sua primeira versão de 1968.

Obedecendo ainda a esse núcleo problemático a que um dia Mário Sacramento pôde chamar com justeza e razão “insurreição dos mitos”, *Anquilose* abre para uma outra atitude de escritor, mais disponível e até descomprometido, esquecendo qualquer forma de esquematismo literário ou de fidelidade a “cânones” impostos e assim se revela como um dos melhores textos ficcionais de um escritor de quem é muito difícil escolher o que mais nos entusiasma, comove e agrada. Como experiência vivida, pensada, revivida e contada em termos de ficção criativa, *Anquilose*, agora relida nesta Obra Completa, evoca ainda certos aspectos de um mundo fechado ou alienador, denunciando situações que tendem sempre para uma aventura dividida entre as suas várias personagens femininas, talvez como indício de existir um primeiro amor que tudo determina. Mas o sentido irónico que tantas vezes se descobre nos “quadros” da novela manifesta também outra das qualidades do estilo e linguagem de Marmelo e Silva, sem que isso sirva para destruir a verdadeira intenção em que se desdobra toda a história. Porque a carga expressiva da sua linguagem crítica, surpreendente e firme, a beleza de um estilo que é inconfundível, a sensibilidade com que esboça e retrata as figuras de mulheres e aborda os conflitos amorosos, revelados num denunciador contexto histórico e social, tudo isso faz parte do universo ficcionista de José Marmelo e Silva que, como declarou ainda Mário Sacramento, “faz deste escritor não só um dos casos mais notáveis da moderna literatura portuguesa, mas o que mais fundo exprime e ensaia o significado da arte como libertação do homem - como reintegração do homem”.

Numa edição coordenada por Maria de Fátima Marinho, a Obra Completa de Marmelo e Silva, agora mais acessível aos leitores, inclui ainda uma bibliografia activa e passiva, a cronologia e biografia do Autor, além de fazer acompanhar cada um dos livros com textos de introdução de Arnaldo Saraiva, Maria Alzira Seixo, Rosa Maria Martelo, Maria Morais Silva, Pedro Eiras e Celina Silva, que assim permitem uma melhor e mais clara compreensão da posição sempre assumida por Marmelo e Silva. Tardou mas cumpriu-se, pois, a justa forma de reabilitação do autor de *O Sonho* e a *Aventura* que, numa perspectiva crítica, é deste modo enaltecida num trabalho de grande importância editorial e torna mais visível toda a sua obra literária.



José Marmelo e Silva
OBRA COMPLETA
Ed. Campo das Letras
Porto, 2002.

Como forma de homenagem à memória do autor de *Sedução*, agora que acaba de ser publicada a OBRA COMPLETA, publicamos aqui uma sua carta inédita, na altura em que preparamos a edição das CARTAS de José Marmelo e Silva, recebidas entre 1967 e 1986 e cujo interesse literário e crítico, e por vezes confessional, não pode continuar silenciado.

Uma carta inédita de José Marmelo e Silva a Serafim Ferreira

*Meu Prezado Amigo:*¹

*São palavras animadoras as que lhe oiço e me trouxe a s/ carta. Terá toda a razão na s/ referência à culpa que a mim me cabe no “esquecimento” a que Lisboa condena o escritor que vive na província. (Lisboa = governos, leis, editores, compadrios... e tudo o mais que há-de desvendar-se um dia). Mas, desde já lhe confesso, a m/ culpa em nada me entristece. Pelo contrário: Assumo a responsabilidade dela (paradoxalmente, bem sei) com alguma satisfação, até. Na verdade, quantas vezes me julgo, me acuso, me censuro, - outras tantas me absolvo. Acabo sempre por considerar expressivo o m/ silêncio. Assenta no mais profundo de mim. Poderá significar resistência, recusa, reprovação, - ou uma asfixia. Veja bem: O escritor é hoje, na sociedade portuguesa, um marginal. Os truques e as tricas da engrenagem (que tanto conduz o medíocre à escalada como corta o passo ao mais capaz) revolvem-me visceralmente, só de pensá-lo. A regência estatal ignora-nos. Ou melhor: despreza-nos. Sabe que não temos autoridade. O divisionismo ou o que quer que seja ferve entre nós, neutraliza-nos. Não somos capazes de modificar a n/ situação, como havemos de modificar a sociedade? Há uma dispersão de forças. Há uma debandada. A regência estatal não dá pela nossa existência. Nós até teríamos vontade de lhe mostrar o cagueiro (ver R. B. in *Le plaisir du texte*)² se ela nos dissesse “Vem por aqui!” (Régio, C. Negro). Mas nem isto ela já nos diz. Assim:*

Tudo o que me parece estimulante para uma nova escrita é desatar a dar porrada até se fartar. Começar a malhar-lhes na lombada. Arrancar-lhes a máscara. São acaso as consagrações oficiais que nos compensam? Haverá nelas, ao menos, um mínimo de seriedade, compreensão, justiça? Não. O que vemos é demagogia descarada, aviltamento nosso³.

O Caso Torga: Será com discursatas, penteados, palmas e mais palmas que se dignifica o trabalho literário escravo? Com este “Vou ali e já venho” resolverão ministros e secretários o problema do escritor, o problema da cultura? Que diferença há entre esta mascarada e o “esquecimento”? Que mais faz? E o Torga, porquê? Porque poetou contra a descolonização? Porque berrou o s/ anterior canto à Liberdade⁴?

Como vê, tudo o que nos vem, ainda que do alto, não traz outro aroma senão o duma fumegantíssima trampa.

E basta, por hoje, que esta vai longa e nada odorífera. Tinha ainda uns “desabafos” a respeito da n/ cara APE, da qual, para os pagantes do Norte (do N e do C e do S) nem sequer um resumo, um sumário, uma notícia teve desses grandes panegíricos já feitos e doutros a fazer. Ficam (os desabafos) para quando da s/ vinda ao Porto. Venha, pois, e avise-me.

Com o abraço amigo do
José Marmelo e Silva.

1. Carta datada de Espinho, 11.Janeiro.1979.
2. Roland Barthes, *O Prazer do Texto*.
3. Sentido e enraizado protesto de Marmelo e Silva sobre a condição do escritor em Portugal: antes e depois de Abril/74, é certo. Como noutros passos das suas cartas, as razões que avança para justificar a sua atitude revelam-se de uma clareza meridiana. Aliás, foi essa sempre a posição que soube e quis assumir, repetimos. E por isso pagou. Mas o seu “caso” não é único na nossa literatura, como se sabe.
4. As alusões a Torga justificam-se aqui como protesto (ainda) ao cortejo de homenagens que então se prestaram ao autor de *Contos da Montanha* em todos os quadrantes da vida cultural e política portuguesa.

CINEMA

Paulo Teixeira
de SousaEscola Secundária
Artística Soares dos Reis

Este artigo tem uma história. A Maria José falou à Isabel de *O Livro das Ilusões*, o último de Paul Auster, dizendo que tinha a definição de cinema mais próxima que conhecia. A Isabel contou-me a conversa e deu-me a fotocópia da passagem que lhe tinha sido oferecida. Por estas e por outras é que não troco de escola por nada. E ...vou partilhar convosco este texto.

“Não que eu tivesse alguma coisa contra o cinema, mas a verdade é que os filmes nunca haviam sido muito importantes para mim e, em quinze anos de ensino e escrita, não sentira uma única vez a menor vontade de falar de filmes. Gostava deles como toda a gente gosta - como uma diversão, como um papel de parede animado, como uma coisa em grande valor nem significado. Por muito belas ou hipnóticas que as imagens por vezes pudessem ser, a verdade é que não me satisfaziam tão poderosamente como as palavras. Sentia que o cinema mostrava demasiado, que não deixava espaço suficiente à imaginação do espectador. E o paradoxo estava no facto de que o cinema, quanto mais se aproximava da simulação da realidade, mais falhava na representação do mundo - o qual está em nós tanto como à nossa volta. Era por isso que intuitivamente, eu sempre preferi o preto e branco à cor, o mudo ao sonoro. O cinema era uma linguagem visual, um modo de contar histórias através da projecção de imagens num ecrã bidimensional. A adição do som e da cor criava a ilusão de uma terceira dimensão, mas, ao mesmo tempo, roubava às imagens a sua pureza. Já não eram as imagens que tinham de fazer todo o trabalho, e, em vez de transformarem o filme no *medium* híbrido perfeito, no melhor de todos os mundos possíveis, o som e a cor debilitaram a linguagem, que, supostamente, deveriam ter fortalecido. Naquela noite, na minha sala de estar de Vermont, enquanto observava as façanhas de Hector e dos outros actores, ocorreu-me de súbito que estava perante uma arte morta, um género inapelavelmente defunto e que, como tal, nunca mais seria praticado. E no entanto, apesar de todas as mudanças que desde então haviam ocorrido, a obra, a obra daqueles artistas continuava tão fresca e revigorante como quando fora exibida pela primeira vez. E isso acontecia porque eles tinham compreendido a linguagem que estavam a falar. Eles tinham inventado uma sintaxe do olho, uma gramática de pura *kinesis*, e, tirando os figurinos, os carros, o mobiliário, pitoresco porque antiquado, em pano de fundo, não havia, naquelas obras, nada que pudesse envelhecer. Aquelas obras eram o pensamento traduzido em acção, a vontade humana expressando-se através do corpo humano, e, portanto, aquela era uma arte para todos os tempos. A maior parte dos filmes mudos mal se dava ao trabalho de contar uma história. Eram como poemas, como representações de sonhos, como uma intrincada coreografia do espírito. E, porque estavam mortos, provavelmente interpelavam o espectador actual de um modo mais profundo do que o público do seu tempo. Nós viamos-los através de um grande abismo de olvido, e eram precisamente as coisas que os separavam de nós que os tornavam tão cativantes: a sua mudez, a ausência de cor, os ritmos acelerados, convulsivos. Sim, eram obstáculos e, como tal, dificultavam a nossa visão, mas, ao mesmo tempo, aliviavam as imagens do fardo da representação. Erguiam-se entre nós e o filme e, portanto, já não tínhamos de fingir que estávamos a olhar para o mundo real. O ecrã plano era o mundo e existia em duas dimensões. A terceira dimensão estava na nossa cabeça.”

Para terminar, além de escritor Paul Auster é também argumentista e realizador. Escreveu o argumento de *Smoke*, de Wayne Wang, com quem co-realizou *Brooklyn Boogie*, e realizou *Lulu on the Bridge* a partir do seu romance homónimo.

P.S. *O Livro das Ilusões* está editado em Portugal pela ASA.

o livro das ilusões

Dedicado à Isabel

Papel

Em que circunstâncias um calendário sobrevive ao ano que regista?
Quando, como é o caso do calendário 2003 da Greca Artes Gráficas, cada mês é uma obra de arte. Com capa de Rui Mendonça (suporte informático, verniz preto sobre papel couché mate de 350 gramas) eis a galeria do ano em curso, Com 13 feriados assinalados, dois dos quais neste mês de Abril.

Janeiro
Emílio Remelhe
Lápis de cor sobre papel
couché silk 250 gramas
único feriado assinalado: dia 1

Fevereiro
Rui Santos
colagem sobre papel
quadricomia ouro sobre papel 200 gramas
Sem feriados. Fevereiro quente traz o diabo no ventre

Março
Gémeo Luís
Colagem sobre papel
preto verniz sobre dali candido insize 200 gramas
assinala a terça-feira gorda: dia 4



Abril
Cristina Valadas
Técnica mista sobre papel
quadricomia modigliani neve 260 gramas
assinalada a sexta-feira santa (18) e o 25 do A, uma sexta.

Maio
Valdemar Santos
Acrílico sobre papel
quadricomia chagal candido 260 gramas
Este ano o 1º de Maio calha a uma quinta (bom para ponte)

Junho
António Modesto
Técnica mista sobre papel
quadricomia modigliani blanco 260 gramas
feriados a 10 e a 19

Julho
Pedro Serapicos
Aquarela sobre papel
quadricomia constellation snow martellata 240 gramas
sem feriados

Agosto (forever)
Júlio Dolbeth
técnica mista sobre papel
preto mais verniz creator ivory 300 gramas
único feriado: dia 15

Setembro
Alberto Faria
suporte digital
Pantone 207 Tintoretto neve 250 gramas
sem feriados

Outubro
José Manuel Saraiva
suporte digital
Quadricomia Pantone 8221 couché mate 300 gramas
Feriado a 5 de Outubro

Novembro
Marta Madureira
técnica mista sobre cart-o
Quadricomia picote couché mate 300 gramas
Abre em dia feriado

Dezembro
Heitor Alvelos
Fotografia e suporte digital
Quadricomia cartolina marfim 246 gramas
1, 8 e 25 são dias feriados

Dois vintes na Feira da Universidade

Numa mostra de Ciência que a Universidade do Porto organizou no Mercado Ferreira Borges, de 20 a 22 de Março, pp, dois dos quatro vintes reapareceram no canto da Escola de Belas Artes, hoje Faculdade. A “Fonte”, de Ângelo de Sousa e o “Modelo Feminino” de José Rodrigues, respectivamente um acetato de polivinilo e um bronze, salvaram a feira da Universidade.

Para os menos familiarizados com as Artes Plásticas aqui ficam breves pin-celadas sobre os quatro vintes - quatro alunos da Escola Superior de Belas Ar-tes do Porto que terminaram, no mesmo ano, os respectivos cursos com a classificação final de vinte valores e que formaram um grupo de ligações es-téticas denominado “quatro vintes”.

Num tempo em que havia uma marca de cigarros denominada “três vintes”.

João Rita

P.S. a curtíssima mostra da Universidade do Porto soube a pouco.

Jorge Pinheiro, Porto, 1931

Jorge Pinheiro estudou na Escola Superior de Belas Artes do Porto onde foi professor entre 1963 e 1976, passando depois a leccionar na Faculdade de Lisboa. Foi bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian em 1965 / 66 e entre 1979 / 90 altura em que estudou na École des Hautes Études en Sciences Sociales. Foi um dos fundadores do grupo por-tuense "Quatro Vintes", formado em 1968. É autor de numerosas ilustrações de livros para crianças.

Partindo de uma obra figurativa, evoluiu mais tarde para o abstraccionismo geométri-co, questionando também o próprio suporte que pode adquirir formas pouco ortodoxas, rompendo com o seu carácter predominantemente rectangular. No período em que per-tenceu ao grupo referido, desenvolveu preferencialmente estes aspectos interessando-se pela construção de objectos de cores lisas e brilhantes. Posteriormente, dedicaria gran-de atenção ao desenho e às suas relações com a pintura, explorando os valores da com-posição, em obras de grande virtuosismo em que se assiste ao retorno da figuração.

Armando Alves, Estremoz ,1935

Armando Alves formou-se na ESBAP com vinte valores, onde foi professor entre 1962 e 1973. Em 1964, com uma bolsa da F.C.G. seguiu para Londres em viagem de estudo. A sua saída da Escola implicou uma dedicação às artes gráficas, área em que tem desen-volvido uma intensa actividade. Foi um dos elementos do grupo "Quatro Vintes".

Tendo começado por uma figuração que pode aproximar-se do universo neo-realis-ta, representando motivos do meio alentejano do trabalho, optou seguidamente por um informalismo que marca os anos 60. A década seguinte é de grande experimentação, associada ao rigor e à definição que as artes gráficas emprestam, marcada por uma ex-ploração do signo "arco-iris" e pela construção de objectos pintados, depurados e con-tidos. A partir dos anos 80 retoma os valores da paisagem, tornando-se o Alentejo qua-se omnipresente, mas completamente transformados pela experiência adquirida. As suas obras oscilam então entre "janelas" rigorosamente delimitadas na tela e áreas mais revoltas e de maior riqueza matérica.

José Rodrigues, Luanda, 1936

José Rodrigues formou-se em Escultura na ESBAP. Tem tido uma actividade extrema-mente fértil nas áreas da escultura, do desenho, da ilustração, da medalhística e da ce-nografia teatral. Tem numerosas obras em espaços públicos, nomeadamente no Porto (Faculdade de Economia, Praça da Ribeira, Foz do Douro, Av. da Boavista), em V. N. de Cerveira, em Viana do Castelo, em Vila do Conde, em Lisboa, nos EUA, etc. Recebeu o prémio Sousa Cardoso, o Prémio de Crítica de Arte Portuguesa, o Prémio da Imprensa para o melhor espaço cénico realizado em Lisboa (1972), o Prémio de Escultura da Bie-nal de V.N. de Cerveira (1980), Prémio SOCTIP Artista do Ano (1990) e o Prémio Ten-dências da Arte Contemporânea em Portugal (1994). Foi um dos membros do grupo por-tuense "Os Quatro Vintes" fundado em 1968.

Embora nas duas últimas décadas o artista tenha realizado diversas exposições de-dicadas quase exclusivamente ao desenho, foi a produção escultórica que o impôs na cena artística nacional. Inicialmente o escultor procurou a exploração de elementos li-neares e filiformes que colocavam as peças em relacionamento evidente com o espaço (deixando-se atravessar por ele) e aspectos inerentes à escultura moderna, como o equilíbrio, a estabilidade versus instabilidade ou o movimento. Posteriormente os temas mitológicos suscitaram diversas obras, marcadas por um figurativismo anatómico, an-tes ausente da sua produção.

Ângelo de Sousa, Lourenço Marques (hoje Maputo) 1938

Ângelo César Cardoso de Sousa, nasceu em Lourenço Marques (actualmente, Maputo). Diplomou-se em Pintura na Escola de Belas-Artes do Porto onde, a partir de 1963, pas-sou a fazer parte do corpo docente. Fez posteriormente estudos em escolas de Londres (1967 - 1968). Inaugurando um ciclo de exposições organizadas pelo estudante de Ar-quitectura José Pulido Valente, em que se procurava mostrar simultaneamente um artis-ta jovem com um consagrado, coube a Ângelo aparecer em 1959 ao lado de Almada Ne-greiros a iniciar a sua carreira pública. É um dos artistas dos grupo “Quatro Vintes”.



Sociedade do conhecimento?

A informação não é apenas matéria prima da comunicação, pois esta faz parte - inerente e fundamental - do próprio processo de adaptação da nossa espécie ao Mundo e à Vida, processo do qual resulta o Conhecimento, e no qual é aplicado o Conhecimento, porque não, então, designá-la por Sociedade do Conhecimento?

© Isto é

Captar o sentido das alterações sociais da nossa contemporaneidade, plasmá-las sinteticamente através de uma designação que qualifique uma nova sociedade para a qual estaríamos a evoluir, é um objectivo ambicioso e quase impossível de atingir. Por outro lado, não é um objectivo destituído de interesse. Com efeito, a busca de tal designação é, por si mesma, uma poderosa alavanca de reflexão orientada para a compreensão do significado e dos impactos das transformações que estão a ocorrer - Sociedade Pós-industrial, Sociedade da Informação, Sociedade da Comunicação, Sociedade do Conhecimento...

Tais têm sido as designações aplicadas com mais frequência pelos teorizadores que, sobretudo a partir de meados do século XX, têm procurado desempenhar tal tarefa de crisma das sociedades que estariam a nascer das entranhas das sociedades industriais então características dos países economicamente mais desenvolvidos. De facto, com

as progressivas racionalização e automatização dos processos de produção - e o seu cortejo de reduções de mão de obra fabril para níveis de produção semelhantes -, mais os paralelos emergires da tecnologia da informação, da cibernética ou dos servomecanismos, era um "novo mundo" que parecia estar a surgir.

O facto mais referido, entre outros, deste "novo mundo" que surgia era o relativo declínio quantitativo da força de trabalho da indústria enquanto subia a sua importância na área dos serviços. E isto sobre um pano de fundo de declínio, vindo de mais longe, da força de trabalho da agricultura neste grupo de países. Daí a insistência numa sociedade em que os serviços seriam preponderantes. A produção de bens, cada vez mais automatizada, a desaparecer da ribalta! Tal como já acontecera com a produção dos bens agrícolas. Esta, inclusive, a ver aprofundada a "industrial" automatização dos seus processos. De onde o nome de Sociedade Pós-industrial.

Mas, a partir de certa altura, verificou-se que esta designação de Sociedade Pós-industrial não só não dava conta da crescente importância que os meios de comunicação "electrónicos" desempenhavam na sociedade, como iludia ainda os factos de evoluções paralelas às dos processos de produção industriais, não só na produção dos bens agrícolas como na produção dos serviços. Portanto, a questão não podia ser colocada apenas na transição de uma sociedade para além do industrialismo. E a entidade comum que foi encontrada foi a da informação. A tecnologia: a dos computadores, a informática, a tecnologia da informação.

Portanto, aí estava a Sociedade da Informação. E a informação está por toda a parte. Inanimada, ou não, e registada, a informação é recolhida directamente quer da Natureza quer dos processos tecnológicos por nós criados. Com a entrada em grande estilo na vida das sociedades dos meios de comunicação, ela é "lida" de registos através daque-

les. Sendo os meios de comunicação os electrónicos criados ao longo do século XX, a informação pode quase instantaneamente ser transmitida e estar em toda a parte.

Mas os meios são-no sempre para comunicação. Porque, de facto, a disponibilização da informação é sempre mediada por terceiros. Por isso tem-se afirmado não ser uma Sociedade da Informação mas mais uma Sociedade da Comunicação, a que está em gestação. A informação é colhida, tratada e geralmente transmitida para acabar por ser recebida por destinatários logo imaginados durante aqueles processos.

E como há sempre mais pontos de vista e a informação não é apenas matéria prima da comunicação, pois esta faz parte - inerente e fundamental - do próprio processo de adaptação da nossa espécie ao Mundo e à Vida, processo do qual resulta o Conhecimento, e no qual é aplicado o Conhecimento, porque não, então, designá-la por Sociedade do Conhecimento?

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva
Portugal Telecom, Lisboa

Foto: NASA/JPL

Água em Marte?



Continuam as dúvidas sobre a existência de água em Marte - em quantidades significativas. Esta imagem, que abrange uma área de 2,8 km por 4,5 km, é de uma cratera do planeta vermelho e foi obtida pela sonda Mars Global Surveyor, da NASA. Nas paredes desta depressão é possível observar marcas que, aparentemente, são provocadas pela escorrência de água líquida. Por sua vez, essa água terá tido origem em depósitos de gelo da própria cratera (aqui assinalados com uma seta), defendem alguns cientistas.