

Profedições
livros@profedicoes.pt

livros

consulte
o catálogo

Tel.: 226002790 · Fax: 226070531
www.apagina.pt/livros

Director: José Paulo Serralheiro · <http://www.apagina.pt/>
redacao@apagina.pt



a *Página* da educação

ano XII | nº 125 | JULHO | 2003 · Mensal | Continente e ilhas 3 Euros [IVA incluído]

07

As exclusões (in)esperadas

“É paradoxal que numa altura em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada ‘sociedade inclusiva’, a exclusão surja como sendo a norma. E isto parece ser verdade, a menos que se assuma como ponto de partida a ideia de que o mercado é que define a inclusão (...) na base da exclusão segundo a lógica de que quem não é consumidor é excluído”...

14

Um tempo de amor

“Sabes o que podemos fazer? Se tu tiveres mais aulas de manhã, eu escolho as tardes, se tu tiveres mais aulas de tarde, eu escolho as manhãs! Se mesmo assim não der p’ra ter tempo p’ra ficarmos juntos, pá, falta-se às aulas!”



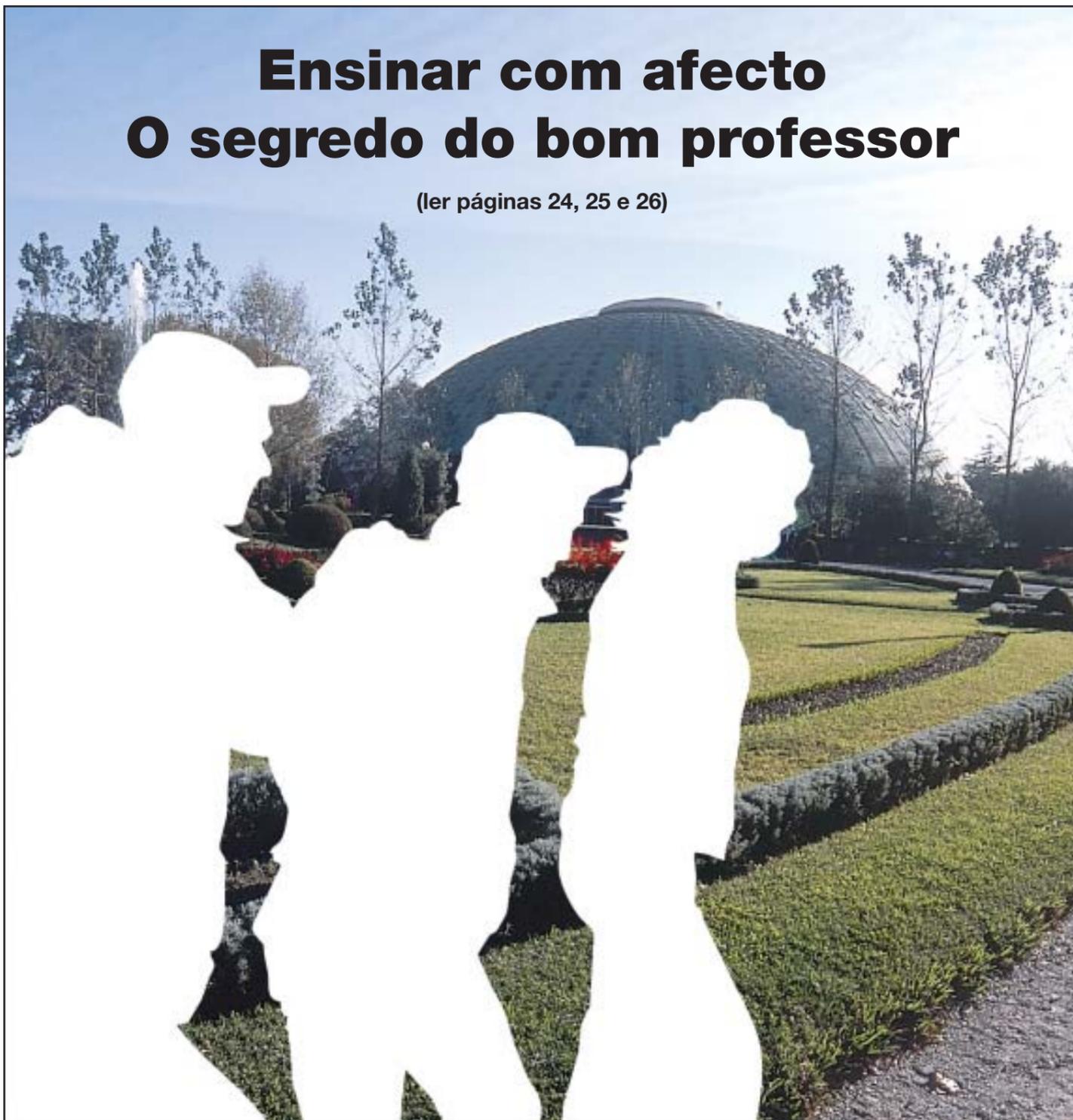
35

“Sebentas” e manuais

Poder-se-á culpar os manuais escolares de um certo “ensino sebenteiro” contra o qual as gerações mais rebeldes sempre se ergueram? Um “dossier” oportuno levanta alguns véus sobre um tema incontornável, neste tempo de transição.

Ensinar com afecto O segredo do bom professor

(ler páginas 24, 25 e 26)



Antonio Caride Gomez (Universidade de Santiago de Compostela) em entrevista a “a Página”

“A educação tem uma vertebração e uma natureza políticas”

(ler páginas 11, 12 e 13)





Adriano Rangel_isto é

Um acontecimento

Estava eu sentado num velho café vazio, a tomar chá, quando reparei que no tampo da minha mesa caminhava uma criatura, que apenas posso descrever como sendo um duende de outra era. Uma criatura minúscula, usando casaco cinzento e trazendo consigo uma pasta ínfima. Fiquei tão surpreendido que, de momento, não soube que atitude devia tomar. Mas, ao ver que ele já tinha passado pelo meu maço de cigarros e se afastava esforçadamente para o canto mais afastado da mesa, sem me prestar a menor atenção. gritei: «Eh, lá!»

Deteve-se e olhou-me sem surpresa. Parecia que a existência de gente do meu tamanho era para ele assunto comprovado, uma coisa que teria sido assente havia muito tempo.

«Eh, lá!», repeti eu sem maneiras. «Bem... afinal quem é você?»

Encolheu os ombros. Percebi a minha falta de tacto. «Sim... claro... é perfeitamente normal», acrescentei rapidamente, «não há problema». E mudando de assunto. «Que novidades há?»

«Oh, está tudo na mesma.»

«Sim, é isso», concordei astutamente. «Não há dúvida.»

Mas, fosse como fosse, nas profundezas da minha alma, não conseguia livrar-me da sensação que se havia apossado de mim no primeiro instante em que o vira, uma sensação de excitante insólito. Estava-se num dia igual aos outros, eu era um homem médio. Cidadão de um país nem muito grande nem demasiado pequeno, que ia ganhando a vida sem intenção de fazer fortuna. Agora, que me tinha surgido a oportunidade de descobrir

a significação profunda das coisas, não tencionava deixá-la escapar. Reunindo todo o meu engenho, falei-lhe habilidosamente.

«Tudo na mesma, diz você. Mas, sabe, às vezes sinto que toda esta banalidade da vida comum e inalterável é apenas pretexto, cortina de fumo, que esconde outro sentido mais amplo e profundo. Ou que mais não seja um sentido. Talvez estejamos demasiado apegados aos pormenores para sermos capazes de nos darmos conta de todo o conjunto das coisas, mas podemos pressenti-lo.»

**EU APENAS sou um simples duende.
Não vai esperar que eu saiba alguma coisa acerca disso.**

Olhou-me com indiferença.

«Meu caro senhor», disse, «eu apenas sou um simples duende. Não vai esperar que eu saiba alguma coisa acerca disso.»

«Com certeza», concordei, «mas você não está preocupado por sentir que tudo é diferente daquilo que aparenta ser, para não falar já do facto de estarmos cercados por muitos mais fenómenos que os que conseguimos identificar? Que as nossas pequenas experiências não são isso? Nunca foi tentado a furar o nevoeiro que obscurece o nosso verdadeiro campo de visão e procurar o que está por detrás? Perdoe-me se o estou a maçar, mas raramente tenho a oportunidade de falar com alguém da sua espécie.»

«De modo algum», respondeu com delicadeza convencional. «Mas, quanto ao que você tem estado a dizer, realmente as pessoas andam demasiado ocupadas para encher a

cabeça com tais coisas. As pessoas têm de tratar da vida, percebe?»

Não podia acreditar. Não prosseguiria nesta conversa por nada deste mundo. Se ao menos, graças à justaposição das partes, ela me desse uma oportunidade de descoberta, por empírica que fosse...

«Penso muitas vezes», continuei, segurando-o pelo botão do casaco com a unha do dedo, «penso muitas vezes que se devia tentar resolver os mistérios. Consideremos a arte, por exemplo. Sinto que a arte é uma fronteira, mas não sei dizer o que ela se

para, não sei o que está de um lado e o que está do outro. Agora imagine que a arte é uma fronteira entre você e eu. Onde é que a arte se situa?»

«Não sou um homem culto», disse ele, tentando em vão soltar o botão; eu fazia cinquenta dele. «Tanto quanto sei, você pode ter razão, mas há tantas direcções... Só há uma coisa a fazer — aceitar a vida como ela se nos apresentar.»

«Como ela se nos apresentar!», exclamei. Aqui estava eu face a alguém de cuja existência não tinha a mínima ideia; a própria descoberta do seu ser ali era um enorme passo em frente. Tinha de explorar o encontro. «Olhe, não vamos perder-nos com pormenores, vamos apenas tentar encontrar resposta para uma pergunta: que é a vida?»

«Meu caro senhor», respondeu pacientemente, «já lhe disse que sou apenas um simples duende. Como

pode esperar que eu saiba coisas acerca disso? A vida passa, os dias passam uns a seguir aos outros, e cada um deles tem de ser vivido seja como for. Ao fim e ao cabo, você é um homem experimentado.»

«Precisamente. A vida passa. Nunca acreditarei que apenas passe, que não haja significações disfarçadas, fundos falsos, grãos de ouro escondidos. Não concorda?»

«Olhe bem para mim», disse a duende, mostrando muito menos impaciência do que seria de esperar, «acha que eu tenho aspecto de quem sabe as respostas? Sou eu um padre ou um filósofo? Os mistérios da vida, meu caro senhor, isso é bom para os livros, mas não vale a pena para nós. Não podemos esperar que o maná caia do céu.»

«Então você não me diz, não me quer dizer!» Estava numa fúria, perfeitamente compreensível nas circunstâncias, já que sabia estar a perder algo. Desiludido e deprimido, larguei-lhe o botão do casaco.

«Pensa que é indiferença da minha parte». O duende parecia preocupado. «Mas dou-lhe a minha palavra que, mesmo quando o nosso pensamento segue as suas linhas, é muito difícil chegar a qualquer conclusão válida, porque estamos cercados pela dura e bem definida realidade. E é isso que conta. Não confunda a sua cabeça com o insólito e o estranho.»

«De verdade?», perguntei, sentindo-me de certa maneira consolado.

«Dou-lhe a minha palavra. E agora, queira desculpar-me, por favor. Tenho de ir. É a vida. Au revoir.»

Au revoir.

Prossigui a viagem atravessan-

Não me lembro de ter abordado, em termos editoriais, a atitude do jornal face à questão religiosa. Como os editoriais também servem para clarificar a nossa linha editorial, esta não abordagem é uma lacuna.

A carta de um leitor (v. pag. 42), a propósito de uma imagem da Virgem que acompanhou o último editorial, despertou-me para esta falha. O texto que se segue, motivado pela leitura da carta, poderá ajudar a clarificar a nossa posição face à relação entre comunicação social, religiões e uso da imagem.

Um jornal é um produto colectivo. A escolha da ilustração pertence ao editor de imagem e não a quem escreve o texto. Mas no caso referido na carta, não tendo sido eu o autor da escolha, não discordo dela ao analisar o jornal antes de o editar. Além disso, como director sou responsável por tudo o que nele se publica. Também por esta imagem, naturalmente. É evidente que não estava nas minhas intenções ofender os sentimentos religiosos ou magoar fosse quem fosse e, se tal aconteceu, as minhas sinceras desculpas.

Numa entrevista ao jornal «Libération», o Delai Lama, a propósito das religiões, afirmou que o importante não era que cada pessoa tivesse esta ou aquela religião ou até uma religião, mas sim que procurasse a espiritualidade, a tolerância e a bondade humana. «Todas as religiões são meios auxiliares, caminhos possíveis para chegar à espiritualidade», disse. «Mas não são o único caminho», acrescentou. Com o que eu estou de acordo.

É que a fé ou a crença numa dada religião, parece-me que não se adquirem por um acto de vontade ou pela racionalidade. Ou se tem fé ou não se tem. E os que a não têm não ficam impedidos, nem desobrigados, de fazer a procura da tal «espiritualidade, tolerância e bondade humana». Fazem-no, a meu ver, provavelmente, de forma mais difícil, solitária, com maior número de tropeções. Fazem-no como sabem e podem. Mas o que importa é que o façam. Neste aspecto, não ter fé ou uma religião, não significa necessariamente ser menos solidário com aqueles que a tendo a têm com autenticidade e sentido.

Não tendo eu fé em nenhuma divindade e não praticando nenhuma religião, não deixo de respeitar quem as tem e as assume com coerência e autenticidade, num percurso partilhado por muitos outros membros de uma mesma igreja ou religião. Neste sentido posso sentir-me tão solidário com quem tem como com quem não tem religião.

Com quem não sou solidário é com os que antes de decidirem a patifaria, a pilhagem, a exploração ou a guerra reverenciam os santos e rezam a Deus. Não me sinto próximo, antes combato, os que em nome de um qualquer Deus e de uma qualquer religião praticam as maio-

Adriano Rangel



A PROPÓSITO DE UMA IMAGEM DA VIRGEM

O que importa é cultivar a tolerância e a bondade humana

res ofensas à condição humana. Sobre esses recai a minha crítica e deve recai a crítica deste jornal. E muitos desses são os que ocupam os lugares de poder seja no nosso país ou em qualquer outro lugar do mundo.

Quantos crimes em nome de Deus? Quanta humilhação? Quanta exploração? Quanto fomento do obscurantismo? Quanta violência? Quantas guerras em nome da fé, dos princípios, das religiões? Não foi em nome de Deus e da cultura ocidental cristã que recentemente Blair e Bush decidiram mais um morticínio no Iraque? Não é em nome dos valores da civilização ocidental cristã que a ocupação, a violência e a pilhagem ali continuam? E que dizer

dos dois lados que se combatem na Palestina? Por estas e outras razões as religiões não podem estar imunes à crítica sempre que estiver em causa a busca da «espiritualidade, tolerância e bondade humana». Perante a mentira e a hipocrisia religiosa é obrigação deste jornal manifestar-se. Fazê-lo é também uma forma de respeitar os que seguem e praticam com autenticidade e sentido uma religião, seja ela qual for.

Não tendo credo religioso, nem igreja. Nem credo político, nem partido, não deixo de observar com interesse as religiões e a política. Ignorar que vivo num meio social onde se cruzam a religião e a política seria uma forma de alienação. E quem quiser ser justo ve-

rificará que este jornal também não está de costas voltadas, nem para as igrejas, nem para a política. Neste espaço de comunicação, que eu gosto de considerar como uma pequena Praça da República, a palavra é de quem tem algo para dizer, tenha ou não tenha religião. E nesta Praça tem-se dada voz, intencionalmente, a organizações sociais de cariz religioso e laico. Só assim o jornal pode aspirar a ser um espelho da realidade.

No caso da imagem da Virgem, que ilustrou o último editorial, sobre a depressão e a repressão, não a tendo escolhido aceite-a no contexto em que foi usada. E aceite-a porque a Igreja Católica tem muitos tempos e muitos lugares. A imagem publicada não a associa à Igreja do Vaticano II. Nem à dos pobres e oprimidos. Nem à que promove a libertação, a desalienação, o espírito crítico, o desenvolvimento humano ou a solidariedade.

Para mim a imagem publicada vem dum outro tempo, tem outras conotações, mais próximas do obscurantismo, do sofrimento, da resignação, da desvalorização do homem, do estímulo à subserviência, da aceitação da pobreza, da mediocridade, da repressão sexual, da oposição ao direito ao prazer, da exclusão social, da esmola e da miséria.

E foi por isso que aquela imagem envelhecida apareceu aqui, neste país e neste tempo. Apareceu como bandeira de um tempo em que os cristãos que nos governam promovem a caça aberta aos trabalhadores e funcionários públicos. Um tempo em que as vozes do dono e a opinião publicada nos fazem regressar aos tempos depressivos e repressivos em que o Estado, com a benção da Igreja, enaltecia a alienação, a pequenez, o sofrimento, a pobreza e o obscurantismo. Um tempo em que em nome dos valores da civilização ocidental cristã, o mercado é dulcificado, o capital santificado e o Estado social satanizado. Aquela é uma imagem produzida e promovida num tempo que, tal como o de hoje, não permitia um mínimo de luz, uma resí-tia de esperança e de confiança. Tempo de trevas e de cilícios a impedirem o livre movimento do olhar, dos gestos e dos passos.

Um jornal deve desocultar e não ocultar. O jornal deve chamar a atenção para os valores, os conceitos e os preconceitos que estão subjacentes às práticas dos que nos governam, sejam eles religiosos ou laicos. Foi o que se fez, provocadoramente, com a imagem em causa.

Aceito que é difícil às organizações desfazerem-se dos velhos símbolos e bandeiras. Talvez aquela imagem vinda de tempos idos, tristes, depressivos e repressivos, tenha ainda um significado glorioso para quem tenha um modo de olhar diferente do meu. Se for assim, em nome da tolerância, só me resta pedir desculpa pela incomodidade provocada.



Da Educação Física à Educação Desportiva

NÃO SEI DE NINGUÉM QUE, COM TANTA FRONTALIDADE E SIMULTANEAMENTE COM PRUDENTE ATITUDE CRÍTICA, TENHA ESCRITO QUE A DISCIPLINA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) SE ENCONTRA «NUMA PROFUNDA CRISE DE IDENTIDADE E DE CREDIBILIDADE EDUCATIVA E SOCIAL».

O artigo que o Doutor Gustavo Pires escreveu em O Desporto de Madeira (6 a 12 de Junho de 2003) há-de “fazer história”. Com efeito, não sei de ninguém que, com tanta frontalidade e simultaneamente com prudente atitude crítica, tenha escrito que a disciplina escolar de Educação Física (EF) se encontra “numa profunda crise de identidade e de credibilidade educativa e social”. Com efeito, “o desporto tem vindo a assumir-se como o instrumento pedagógico e a própria substância da EF”. E se assim é; e se o discurso não é uma realidade petrificada e inerte, pois que deve transformar-se ao próprio ritmo da transformação do conhecimento e da sociedade – é evidente que não há EF, mas sim Educação Desportiva (ED). Continuar com a expressão EF será pretender estancar a imparável revolução paradigmática que atravessa actualmente as ciências. Eu sei que há gente na EF (não são muitos, felizmente) que se sente bem no ambiente remansoso de meia dúzia de práticas que se vão perpetuando e definindo, em benefício do seu comodismo, quer físico, quer intelectual. Eu sei que o Gustavo Pires, o André Escórcio e eu mesmo temos de pagar um tributo quase inevitável, exigido em todas as épocas, aos que não afinem pelo diapasão de um corporativismo obsoleto e medíocre. De facto, nós proclamamos que nem científica, nem pedagogicamente existe qualquer educação de físicos; que a expressão EF se acha incrustada numa ambiência social onde o estudo desta

matéria não é conhecido; que a EF deve morrer o mais rapidamente possível para surgir no seu lugar uma nova área científica que mereça dos “homens de ciência” credibilidade, respeito e admiração.

Falava eu, há pouco, com um professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra que me perguntava pormenores sobre a minha tese, acerca da ciência da motricidade humana (CMH). Disse-lhe os caminhos epistemológicos que delineei para chegar a uma teoria que tenho composto com alguma originalidade, embora os limites do meu minguado saber. E que, mesmo assim, já merece teses de doutoramento e mestrado, tanto em Portugal como no estrangeiro. Ele

consultado febrilmente livros atrás de livros que se ocupam da EF e, ou encontro uma cultura estruturada com certa precipitação ou uma indigência intelectual que aflige. Não ponho em causa a honestidade de quem escreve. Lastimo a vetustez das ideias onde se fundamentam. Uma insaciável curiosidade e menor absentismo eram suficientes para a EF ser contemplada, no museu das frases feitas das palavras-de-ordem e respeitada pela luta admirável de uma classe profissional em prol do seu estatuto, na sociedade.

Conheci no Brasil o alemão Reiner Hildebradt-Stramann, doutor em Desporto e professor titular da Universidade Técnica de Braunschweig, na Alemanha. A Editora

ansiosa dos que pretendem um rápido bem-estar e outros ardis para esconder que a prática em questão não é física mas de pessoas em movimento intencional, ou melhor: no movimento intencional do desporto. Os impropriamente chamados professores de educação física são imprescindíveis na escola, no trabalho, na saúde, no lazer, precisamente porque não trabalham físicos, mas a motricidade humana, ou seja, pessoas. Eu volto ao que venho afirmando já há um bom par de anos: a EF nasceu quando, no estudo do ser humano, matéria e espírito deviam ser resolutamente estremados de acordo com os ditames do racionalismo que então amanhecia.

O facto de o corpo ser apenas físico e nada mais que isso; ser objecto ao lado dos outros objectos – permitiu a criação de fundamentos insuspeitados para a fisiologia e a patologia, conquanto a influência dos teólogos não deixasse de gravar-se nas dificuldades em considerar a união alma-corpo. Por isso, quando a EF nasce, em finais do séc. XVII era impensável politizar uma aula de EF (eu disse politizar, não disse partidizar), dado que o seu objectivo era a criação do homem-máquina, do corpo-objecto e não do cidadão e do corpo-sujeito. Ora, o que eu defendo (e não estou só) é que nasçam as aulas de Educação Desportiva, como espaço insubstituível da promoção de uma vida activa e saudável e de uma consciência crítica do Homem, da Sociedade, e da História. Uma aula que

OS IMPROPRIAMENTE chamados professores de educação física são imprescindíveis na escola, no trabalho, na saúde, no lazer, precisamente porque não trabalham físicos, mas a motricidade humana, ou seja, pessoas.

ouve-me e pouco habituado às estupefacções do senso comum, inquiriu: “Conhece os currículos dos cursos de Medicina?”. E eu sem me esquivar à resposta: “Conheço muito mal”. E ele: “Também em Medicina há a disciplina de medicina física que significa um aspecto dos múltiplos olhares em que a Medicina pode ser observada, é uma disciplina ao lado das outras. Por analogia, entendo que a EF não pode representar a totalidade de uma área científica, designadamente uma ciência humana. As pessoas humanas não são apenas físicos”. Tenho

UNIJUI (Rio Grande do Sul) traduziu, para português, em 2001, o seu livro Textos Pedagógicos sobre o Ensino da Educação Física. Nele pode ler-se: “O conceito de esporte como assunto principal do ensino, frequentemente qualificado como conteúdo das aulas de Educação Física, determina, precisamente, de forma indiscutível, o transcender dessas aulas” (p.21). Este autor é um, ao lado de muitos, que desiludem os que defendem as aulas de EF, ao jeito tradicional, e presentiam a nossa sociedade com uma fácil e falsa via de acesso à credulidade

EDUCAÇÃO desportiva

Manuel Sérgio
Universidade
Técnica de Lisboa

04.06

Governo admite liberalizar o Superior

Dentro de três anos o sector do ensino superior público poderá ser liberalizado, caso seja essa a vontade dos reitores e presidentes dos politécnicos. O mesmo é dizer que para além da definição das propinas, seriam as instituições a definir sem uma intervenção reguladora do Estado - o número de vagas disponíveis em cada curso.

05.06

Agravamento recorde do desemprego atinge 7,3 por cento

Portugal é o país da União Europeia que registou a maior taxa de desemprego, que já atinge 7,3 por cento no mês de Abril, segundo números publicados pelo Eurostat, voltando a ser a economia com o pior desempenho neste indicador. De acordo como Eurostat, a proporção dos desempregados manteve-se em 8,8 por cento, enquanto que na União Europeia a taxa piorou 1 ponto, até aos 8,1%, o que em termos absolutos representa 12,4 milhões e 14,3 milhões de pessoas sem trabalho,

respectivamente.

07.06

Contratação colectiva em queda

O número de contratos colectivos de trabalho celebrados em Portugal diminuiu 4,5% entre 2001 e 2002. De acordo com o estudo sobre as relações laborais elaborado pelo Observatório Europeu das Relações Industriais Europeias (Firo), a quantidade de acordos negociados ou renegociados em 2002 foram 337, contra 353 verificados no ano anterior.

Algures, no dia 5 de Setembro
de 2007

Querida Alice,

Há muito, mesmo há muito tempo, vivia nas praias de Madagáscar uma espécie de cisne, um pássaro meigo de nome Dodó. Era uma ave estranha pois, contrariamente a outras espécies, não temia a proximidade dos homens. E, por não os temer, esta espécie de pássaros foi exterminada. Homens ignorantes e cruéis – que também os havia nesse tempo... – divertiram-se a persegui-los e matá-los.

Um livro que nos fala das aventuras de uma outra Alice descreve o paradoxo do pássaro Dodó. Depois do dilúvio causado pelas suas próprias lágrimas, Alice chega a uma praia onde encontra vários animais, todos eles encharcados e com frio. O pássaro Dodó sugere que façam uma corrida para se aquecerem. Todos começam a correr, cada qual para seu lado, cada qual escolhendo o seu próprio percurso.

É fácil de ver que todos os percursos eram diferentes, dependendo da vontade e gosto de cada um dos animais. Quando, no final da corrida, todos estavam quentinhos e a salvo, perguntaram ao pássaro Dodó quem teria sido o vencedor. Como cada um correu como e por onde quis, o pássaro Dodó declarou que todos tinham sido vencedores das suas próprias corridas.

Raros serão os seres humanos que entendam a subtil sapiência dos pássaros. Mas eu sei que tu, querida Alice, compreenderás a lição. Sei que os teus pais te ensinaram a escolher caminhos. Imagino que os teus caminhos se hão-de cruzar com outros caminhos, com ou sem rotas definidas. Sei que, nos teus seis anos de idade, não estás condicionada por sentidos obrigatórios, nem contaminada pela vertigem das ultrapassagens. Saberás inventar venturosos mapas, respeitando os que optarem por inventar os seus.

Esta ideia da divergência de percursos, sejam eles itinerários paralelos ou alternativos, é tão antiga como a imposição das veredas por onde correm à desfilada e em atropelo jovens pássaros aprendizes da perseguição de fugazes pódios e honrarias. O mais certo será que, nas tuas deambulações, vejas passar pequenos gansos recém-saídos do ovo, seguindo um homem como se fosse o pai-ganso. Um sábio chamado Lorenz fez essa experiência, e a Etologia diz-nos haver pássaros que seguem o bando que lhe trouxer maiores vantagens, ou que mudam de rumo, ao sabor das aragens.

Os antigos romanos observavam o voo das aves, neles decifrando desígnios e presságios. Atentas à

necessidade e à possibilidade de propiciar diferentes viagens às jovens aves aprendizes, em muitas escolas de voar do início do teu século, também os aspirantes a gaivotas despendiam parte do seu tempo na observação de cada frágil bater de asas. Depois, ensaiavam a interpretação das vontades de voar – sempre diferentes de pássaro para pássaro – e desenhavam esboços de aéreos trajectos, que cada pássaro aprendiz reelaborava segundo o seu ritmo e a sua deliberação.

Em discretos ninhos, no mais recôndito das escolas dos pássaros, havia mestres que se arriscavam a questionar a tradicional pedagogia do voar. Essas gai-votas eram cuidadosas, procuravam não dar nas vistas, mas nem sempre estavam prevenidas contra as investidas dos pássaros porquenãos (recordar-te-ás, querida Alice, de que os porquenãos se chamavam assim por consideraram que não era assim... e pronto!), e eram o alvo preferido de aparências de pássaros. Aparências, porque dispunham de asas, mas não eram aves. Voavam, mas pássaros não eram. Vampiros se chamavam.

Houve uma gai-vota mutante de nome Zeca Afonso, que foi perseguido por vampiros do seu tempo. Foi proibido de ensinar o voar de modo diferente. Porque, lá do fundo de escuros e inacessíveis antros, os vampiros vigiavam e sufocavam mestres e escolas. Durante muitos anos, os vampiros exauriram «quem lhes franqueasse as portas à chegada». Nos primeiros anos do teu século, os vampiros ordenavam aos porquenãos que ensinassem a voar a todos como se de um só se tratasse, como se cada pássaro não fosse um ser único e irrepitível. «Batendo as asas pela noite calada», apoiavam os abutres e papagaios detractores da arte das gai-votas, em pérfidas investidas contra tudo o que pressentissem divergente. «Com pés de veludo», chegaram mesmo a publicar éditos de interditar voos vários.

Naquele tempo, as gai-votas a tudo resistiram com suprema paciência, pois tinham por aliados os pais das aves aprendizes, e por sonho o fazer das jovens aves seres mais sábios e mais felizes.

Quero que saibas, querida Alice, que o mesmo Deus que punha a mesa para os pássaros velava pela conservação dos vampiros. O Deus das gai-votas era o mesmo dos vampiros, e sabia que, se os vampiros desaparecessem, alguma coisa se perderia e «o mundo ficaria mais pobre»... Mas, na sua omnisciência, também sabia que os vampiros passariam e que o sonho ficaria à espera de despertar numa outra gai-vota,



Adriano Rangel_isto é

A lição do pássaro Dodó

RAROS serão os seres humanos que entendam a subtil sapiência dos pássaros. Mas eu sei que tu, querida Alice, compreenderás a lição. Sei que os teus pais te ensinaram a escolher caminhos. Imagino que os teus caminhos se hão-de cruzar com outros caminhos, com ou sem rotas definidas.





Ser profesores como proyecto y trayecto ético

NO CONOZCO A NADIE QUE HAYA NACIDO PROFESOR, POR MUCHO QUE LA BIOGRAFIA DE ALGUNOS DE LOS QUE HE CONOCIDO Y CONOZCO PARIERA QUE NUNCA FUERON OTRA COSA, DADA SU IDENTIFICACIÓN CON EL ROL QUE DESEMPEÑAN EN DISTINTOS ESCENARIOS DE LA VIDA ACADÉMICA Y SOCIAL. MUY AL CONTRARIO, TODOS COMENZAMOS SIENDO AQUELLO QUE LOS PROFESORES PRECISAN — AUNQUE NO SÓLO — PARA SER RECONOCIDOS COMO TALES: ALUMNOS; O, EN SUS VARIADAS FORMAS, ESTUDIANTES, DISCÍPULOS, DISCENTES, EDUCANDOS, APRENDICES, PUPILOS ... AL CABO DE CUYOS RECORRIDOS, POR MUY DIVERSAS RAZONES, CONVERTIRSE EN PROFESOR O PROFESORA ES UN DESTINO POSIBLE.

En verdad, la mayoría de los profesores con los que me he ido topando son fruto de un quehacer propio y ajeno, en el que su voluntad de optar por la enseñanza como ocupación se ha visto refrendada por una preparación científica y pedagógica más o menos formalizada, en mayor o menor medida exigente con las responsabilidades asociadas a la profesión docente. Otros apenas lo intentaron, aunque el “sistema” les dio la oportunidad de ejercerla, habilitando y retribuyendo una labor que están lejos de satisfacer, acreditados como “profesores” sin que realmente lo hayan sido nunca, para su desdicha y la de quienes —niños, jóvenes o adultos— han padecido o padecen su “malestar”.

Si fuese cierto que vivimos en y de una cultura del profesionalismo, que según Alasdair MacIntyre permite que las personas todavía puedan experimentar directamente los orígenes más antiguos y comunitarios de la obligación moral, lo que venimos exponiendo requiere observar a los profesores como personas que construyen su identidad profesional dando respuestas —explícitas o implícitas— a múltiples proyectos y trayectos, suponiendo que están claras las motivaciones que subyacen a cada uno de ellos. Sin embargo, no siempre es así. Sirva

como ejemplo la perplejidad de un buen número de “aspirantes” a profesores que se sorprenden ante quien les pregunta por qué y para qué quieren serlo. O, más aún, la desesperanza que provoca constatar que nunca se han hecho semejantes preguntas a sí mismos, confesando sin excesivo reparo su falta de reflexión sobre estas cuestiones.

En nuestras sociedades y por una curiosa alquimia, la lógica que subyace a la transición que permite que quienes comienzan por ser alumnos

“LA FUNCIÓN de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar... lo que no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa”.

lleguen a ser profesores de “otros alumnos”, tampoco suelen reparar demasiado en si los profesores nacen o se hacen, o si todos tenemos o no la posibilidad de ser maestros de algo o de alguien, máxime cuando —como recuerda Savater— “la función de la enseñanza está tan esencialmente enraizada en la condición humana que resulta obligado admitir que cualquiera puede enseñar... lo que no quiere decir que cualquiera sea capaz de enseñar cualquier cosa”. La racionalidad y la experiencia son bastante concluyentes al respecto, por lo que aún cuando poda-

mos aceptar que se enseña en todas partes y por parte de todos, la convicción de que hay modos de educar y educarse que precisan de instituciones específicas —como la escuela— o de profesionales cualificados —como los profesores— es ampliamente compartida.

Que esto sea así obliga a que la educación de la que se hacen cargo las escuelas y sus profesores se adscriba a algún tipo de “proyecto” (socio-político, institucional, educativo, curricular, profesional, etc.),

con la intención de abrir o consolidar “trayectos” en los que vayan concretándose sus respectivas actuaciones y logros. De hecho, aunque con desigual visibilidad, buena parte de lo que acontece en las escuelas y de lo que hacen los profesores se espera que responda a esta forma de ver y hacer las cosas.

No obstante, y aludiendo expresamente a los profesores, aún cuando podamos situarnos ante “trayectorias” docentes más o menos consolidadas en el tiempo, la falta de “proyectos” que los iluminen puede que esté más generalizada de lo que

es imaginable y deseable en nuestros sistemas educativos. No tanto, quizá, por la falta de dedicación, formación o carencia de competencias científicas y pedagógicas vinculadas al trabajo docente, con frecuencia erróneamente soportado por el lema “para enseñar basta con saber la asignatura”; sino, y sobre todo, por la fragilidad con la que se siguen contemplando ciertos cometidos de la profesión docente, relegando a un segundo plano la búsqueda de una formación más integral de los alumnos, propiciando actitudes, comportamientos, valores, experiencias, etc. que les habiliten como personas libres, críticas y responsables... en sus derechos y deberes como ciudadanos. En todo caso, poniendo énfasis en aspectos que no se remiten exclusivamente al dominio de los conocimientos, sino y esencialmente a las virtudes cívicas, obligando a repensar el verdadero alcance de la educación, en general, y de los educadores en particular, como proyecto y trayecto ético.

Llegar a ser profesor, más allá de estar o ejercer como tal tiene mucho que ver con esto último, posiblemente ya desde el momento en que sólo se tiene la perspectiva de ser alumno.

ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza

14.06

Lojas na Universidade

A universidade do Porto será a primeira portuguesa a potenciar a sua marca e identidade através do «merchandising», inspirando-se no modelo da sua congénere de Barcelona. Depois do Verão, vai abrir uma loja permanente no seu edifício central e utilizar um quiosque desmontável para percorrer as suas faculdades, em que venderá publicações, artigos académicos e uma vasta gama de acessórios, desde canecas a cachecóis.

15.06

Escolas contra imposição de agrupamentos verticais

A constituição de agrupamentos verticais, que reúne estabelecimentos do pré-escolar ao 3.º ciclo, está a pôr as escolas do ensino básico do Grande Porto em pé de guerra. Os professores contestam a tentativa de imposição da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN), que vai obrigar também os pais a deslocarem-se a escolas à distância de quilómetros em relação aos estabelecimentos frequentados pelos filhos quando quiserem tratar de algum assunto.

17.06

Portugal e Reino Unido lideram baixa frequência

Portugal e o Reino Unido tiveram no ano lectivo de 2000/2001 a taxa mais baixa de permanência de jovens com 18 anos no sistema educativo de toda a União Europeia, segundo um estudo do gabinete de estatísticas Eurostat ontem divulgado. O estudo - que se centra nos 15 estados membros, nos dez países que vão entrar para União no próximo ano e ainda em quatro candidatos (Islândia, Noruega, Albânia e Macedónia) - indica que a média europeia de jovens com 18 anos no sistema educativo era em 2000/2001 de 71%, enquanto em Portugal se situava nos 66% e no Reino Unido nos 55%.

17.06

Reforma do Ensino Superior: menos vagas, mais propinas

A proposta de lei de financiamento do ensino superior continua a causar divisão entre vários intervenientes. O ministro da Ciência e Ensino Superior, Pedro Lynce, decidiu que o montante das propinas será definido no intervalo entre 463,5 euros e 770 euros, o que representa um aumento de entre 30% a 160% em relação à propina actual.



A INCLUSÃO PODE SER VISTA COMO UM DOS DISCURSOS QUE PERMITE AO MERCADO DESTERRITORIALIZAR AS RELAÇÕES SOCIAIS AO NÍVEL DO ESTADO-NAÇÃO PARA AS RE-TERRITORIALIZAR, DEPOIS, A UM NÍVEL SUPRANACIONAL.

É paradoxal que numa altura em que toda a ênfase parece ser colocada na questão da inclusão, na educação inclusiva e na chamada 'sociedade inclusiva', a exclusão surja como sendo a norma. E isto parece ser verdade, a menos que se assuma como ponto de partida a ideia de que o mercado é que define a inclusão, substituindo-se dessa forma as funções do estado-nação e o seu paradigma de protecção social, sobretudo tal como se desenvolveu sob a bandeira do estado providência. Naquele sentido, a inclusão pode ser vista como um dos discursos que permite ao mercado desterritorializar as relações sociais ao nível do estado-nação para as re-territorializar, depois, a um nível supranacional. Assim, em vez de regular práticas de exclusão, foi-se criando um espaço global onde todas as pessoas, independentemente das suas diferenças, são incluídas como consumidores. O paradoxo reside, é claro, no facto de a inclusão ser promovida com base nesta erradicação das diferenças e não com base nelas mesmas. Este processo é semelhante àquele levado a cabo pelo estado-nação durante os séculos XVIII, XIX e XX, pois também nesse caso era aquilo que as pessoas possuíam em comum (território, linguagem, religião, grupo étnico, história) que se tornava o factor determinante para a definição da-

queles que eram incluídos no espaço nacional e, assim, aptos para o exercício da cidadania. Antes do estado-nação ser o organizador chave da inclusão, a Igreja desempenhou esse mesmo papel com base, dessa feita, na comunidade da fé. Assim, a ontologia social das sociedades pré-modernas ocidentais fundava-se na ideia de que todos eram criaturas de Deus e, como tal, eram incluídas e organizadas no corpus social.

Consequentemente, poderá argumentar-se que tanto a concepção medieval como a moderna de ontologia social definiam a inclusão ba-

REJEITAMOS totalmente a ideia de que a inclusão se desenvolva na base da exclusão segundo a lógica de que quem não é consumidor é excluído.

seando-a na exclusão – ou na tentativa de erradicação – da diferença. Tanto os infieis como os sem pátria eram empurrados para as margens como sendo aqueles a quem não era possível considerar legítimos participantes na sociedade. Esta construção da inclusão com base naquilo que as pessoas partilham, no que têm em comum, conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão económica, social, política, social e cultural.

Com o advento da sociedade de conhecimento, e o correspondente movimento do conhecimento do estado-nação para o global/local, os

trabalhadores são cada vez mais definidos não pelos empregos que têm mas pelos conhecimentos que conseguem acumular. Assim, existe uma pressão forte sobre os conhecimentos, sobretudo escolares, para que estes se construam em forma de competências. É este conhecimento traduzido em competências que desencadeia, simultaneamente, a tentativa do sistema educativo actualizar a sua estrutura curricular, para responder às novas exigências de um mercado de trabalho, em vias de reconfiguração, e as iniciativas da(s) comunidade(s) locais para re-

colocar a questão dos conhecimentos formadores do indivíduo, agora exteriores à escola, quer para promover interesses de classe (por exemplo, a nova classe média), quer para reencontrar um novo impulso emancipatório através da educação (dado que a escola pública já foi, ou está em vias de ser, apropriada pela lógica do mercado).

Ora, porque é que o mercado tem que definir o que é a inclusão? Rejeitamos totalmente a ideia de que a inclusão se desenvolva na base da exclusão segundo a lógica de que quem não é consumidor é excluído. De facto, é na base da diferença, e

não na base da sua homogeneização (promovida quer pela igreja, quer pelo estado, quer ainda pelo mercado), que se pode encontrar uma alternativa para o desenvolvimento de uma sociedade eventualmente mais inclusiva. Por outras palavras, as identidades individuais e grupais podem constituir, numa sociedade onde a produção é cada vez mais baseada no conhecimento e na informação, uma base para a organização da sociedade. Como dissemos na nossa última contribuição, o "bazar" como reconfiguração da esfera pública será um espaço de regulação, um espaço em que a justiça redistributiva e a justiça ligada ao reconhecimento das diferenças constituem uma geometria variável, dependendo a variação do poder e do conflito entre as diferenças. A exclusão, então, também se perfila como direito, mas como direito (à diferença) em que ela também se encontra incluída. Este não é um "jogo de soma zero", como alguns anti-relativistas gostariam de proclamar, nem o beco sem saída de uma total incomensurabilidade, mas, antes, o reconhecimento de que "a diferença somos nós", isto é, o reconhecimento da emergência de uma nova ontologia social que constrói a inclusão com base naquilo que as pessoas e os grupos têm de diferente.



Adriano Rangel

RECONFIGURAÇÕES

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



O QUE PASSOU A ACONTECER NOS ÚLTIMOS TEMPOS, ONDE AS NOVAS RETÓRICAS SOBRE EDUCAÇÃO E TRABALHO SÃO EMBLEMÁTICAS, É QUE O DISCURSO GESTIONÁRIO ABSORVEU AS FORMULAÇÕES PRODUZIDAS PELOS DISCURSOS ALTERNATIVOS.

Se é verdade que, ao contrário do que pensam os dogmáticos, as formulações teóricas não são impermeáveis às modificações e, trocando de pena como só acontece com ideias-força, permanecem vivas noutros contextos ou com outras cores, nem sempre contudo isto resulta da tensão dialéctica que a gula pela busca de novas sínteses conceptuais desperta. As transmutações também podem revelar-se fraudulentas. A este respeito, os novos discursos sobre educação e trabalho são um exemplo paradigmático.

Não é necessário repisar muitos dados - tendo-se ainda os impedimentos para tal num artigo como este - no sentido de demonstrar que, nos últimos tempos, se tem verificado uma intensa metamorfose discursiva no campo temático educação & trabalho. Trata-se de um processo, nos contextos de trabalho, que aprisiona a dimensão social das novas tecnologias e utiliza a flexibilidade que elas proporcionam como forma de instituir um gerir cuja lógica predominante, globalmente, é a apropriação privada dos resultados obtidos. Entretanto, este modo de gerir flexível não se coaduna com as categorias discursivas

que tradicionalmente deram expressão às relações no mundo do trabalho. É por esta via que surge a metamorfose retórica.

Sabe-se que o estilo de gestão tradicionalmente consagrado, à taylorismo, preza por relações mecânicas e repetitivas, sem margem para movimentos autónomos. Mais ainda, no passado, era difícil dissociar as organizações de grandes aparelhos burocráticos, com hierarquias ri-

ternativos, não institucionalizados, sendo elas portadoras de uma lógica que não se reduz à sua mera designação abstracta, pois têm a intencionalidade de construir novas relações de sociabilidade e estruturar novas dinâmicas políticas.

Todavia, o que passou a acontecer nos últimos tempos, onde as novas retóricas sobre educação e trabalho são emblemáticas, é que o discurso gestionário absorveu as

- o que, decerto, pressupõe atenção aos universos do cooperativismo e da autogestão -, e formação integral, no que concerne às múltiplas dimensões ontológicas, pelo contrário, consubstanciam subtis estratégias de centralização-descentralizante e de formação unidimensional, compromissada esta com padrões sociais que são apresentados sem que se tenha possibilidade de se discutir a pertinência da opção por eles. Portanto, operando com elaborações que são originárias das perspectivas alternativas, os novos discursos sobre educação e trabalho se enformam com categorias que os contradizem, não só por elas serem exógenas a eles, mas fundamentalmente por terem sido constituídas com uma intencionalidade que é incompatível com as pressuposições dos mesmos.

Por assim ser, apesar de os novos discursos sobre a relação educação e trabalho recorrem aos mais variados recursos retóricos, eles não conseguem ocultar o seu carácter perante uma abordagem sócio-histórica. Apoiada na objectividade. Analiticamente, esta nos diz o que as coisas são: uma falsificação da cópia.

NOÇÕES como a de trabalho em equipa e de formação polivalente, longe de representarem autonomia, no sentido daquele/a que se governa por si próprio/a (...) e formação integral, no que concerne às múltiplas dimensões ontológicas, pelo contrário, consubstanciam subtis estratégias de centralização-descentralizante e de formação unidimensional...

gidamente estruturadas. Aliás, o próprio Estado, nos regimes totalitários, era isto. Tal configuração foi tomada em consideração por análises sociológicas de cariz weberiano, tendo estas sido popularizadas sobretudo, nos anos 1940-1960, pela crítica trotskista aos aparelhos de Estado totalitários. Isto é, a rejeição à rigidez hierárquica e a defesa de categorias como autonomia, criatividade e participação emergem inscritas no mapa dos discursos al-

ternativos, não institucionalizados, sendo elas portadoras de uma lógica que não se reduz à sua mera designação abstracta, pois têm a intencionalidade de construir novas relações de sociabilidade e estruturar novas dinâmicas políticas.

Dessa maneira, noções como a de trabalho em equipa e de formação polivalente, longe de representarem autonomia, no sentido daquele/a que se governa por si próprio/a

TECNOLOGIAS

Ivonaldo Leite
Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte,
UERN, Brasil.

Morte preventiva no Iraque

No Iraque, sob a actual administração dos Estados Unidos da América, as forças militares ocupantes pulverizaram, com misseis, uma coluna de automóveis onde poderiam viajar Saddam Hussein e os seus dois filhos mais chegados.

O ataque foi tão devastador que os serviços secretos norte-americanos tiveram de fazer testes ao ADN dos cadáveres para eventual confirmação (ainda não divulgada) da morte de

Saddam e filhos. Os alvos teriam sido identificados por escuta telefónica.

Ao que parece, os serviços secretos norte-americanos terão interceptado conversas telefónicas, via satélite, que indicariam a presença de Saddam no comboio de automóveis que viria a ser bombardeado. Na dúvida, a opção foi o ataque devastador.

As forças militares ocupantes do Iraque dispararam a matar antes de saber quem seguia nos automóveis

transformados em alvo. Mesmo que um dos passageiros fosse Saddam Hussein, seria sempre mais civilizado julgá-lo antes de o executar numa morte inapelável.

Que diferença existe entre um acto desta natureza e a explosão de um carro armadilhado, contra incertos, numa qualquer capital de um país ocidental? Tudo isto é assustador...

Tudo isto é tão assustador que até parece legítimo sentir medo a

sublinhar notícias que possam desagravar a quem, como a administração dos Estados Unidos da América, tem o absoluto poder da vida e da morte sobre os outros.

Sensivelmente na mesma altura, o presidente dos Estados Unidos da América insinuava que a coligação ocupante do Iraque não encontrou armas de destruição no país porque os iraquianos as teriam destruído antes da guerra começar.

SUBLINHADO

João Rita



A REDUÇÃO DE 10% NAS VAGAS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO...
TEM SIDO JUSTIFICADA COM A NECESSIDADE DE RACIONALIZAR A OFERTA
E AUMENTAR A EFICIÊNCIA, A EFICÁCIA E A RELEVÂNCIA SOCIAL DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS.

A redução de 10% nas vagas no ensino superior público, exceptuando áreas consideradas estratégicas como as de saúde, ciências exactas, tecnologias e artes, imposta pelo Ministro da Ciência e Ensino Superior para o próximo ano lectivo, tem sido justificada com a necessidade de racionalizar a oferta e aumentar a eficiência, a eficácia e a relevância social do sistema de ensino superior português.

Ora o planeamento centralizado do sistema de ensino superior pelas necessidades do mercado de trabalho, além de traduzir uma visão redutora, tendo como único objectivo a formação profissional, não parece ser uma boa alternativa dada a inexistência de estudos e modelos preditivos de confiança, conforme têm salientado vários analistas. Foi com os mesmos argumentos do desperdício de recursos que a formação excessiva de diplomados acarretaria, da necessidade de preservar a qualidade do ensino e de planear o desenvolvimento do ensino superior de acordo com as necessidades do país,

que se justificaram medidas de limitação do acesso ao ensino superior nos finais da década de 70 e primeira metade dos anos 80, como a generalização dos *numeri clausi* e sua redução. A diminuição de vagas atingiu principalmente as Universidades tradicionais, sendo de destacar o caso de medicina, que passa de um *numerus clausus* de 835 em 1979 para 312 em 1985,

ALÉM DA REDUÇÃO das vagas, as alterações das condições de acesso ao ensino superior, impondo uma classificação mínima nas provas de ingresso e uma diminuição do número de provas alternativas, vão contribuir, também, para uma diminuição da procura de ensino superior.

com as consequências hoje bem conhecidas.

A redução de vagas, dada a evolução recente do número de candidatos, pode parecer uma medida sensata de racionalização de recursos. O governo não reduziu, no entanto, apenas as vagas nos cursos sem (grande) procura, o que poderia ter alguma lógica dado os mecanismos de financiamento existentes. O

argumento da quebra demográfica, também, de certa forma, fragilizado, com o facto de, em 2001, cerca de metade dos jovens portugueses entre os 18 e 24 anos residentes no continente português não ter concluído o ensino secundário nem se encontrar a frequentar o sistema educativo. O governo também não reduziu apenas as vagas nos cursos onde as notas dos candidatos admi-

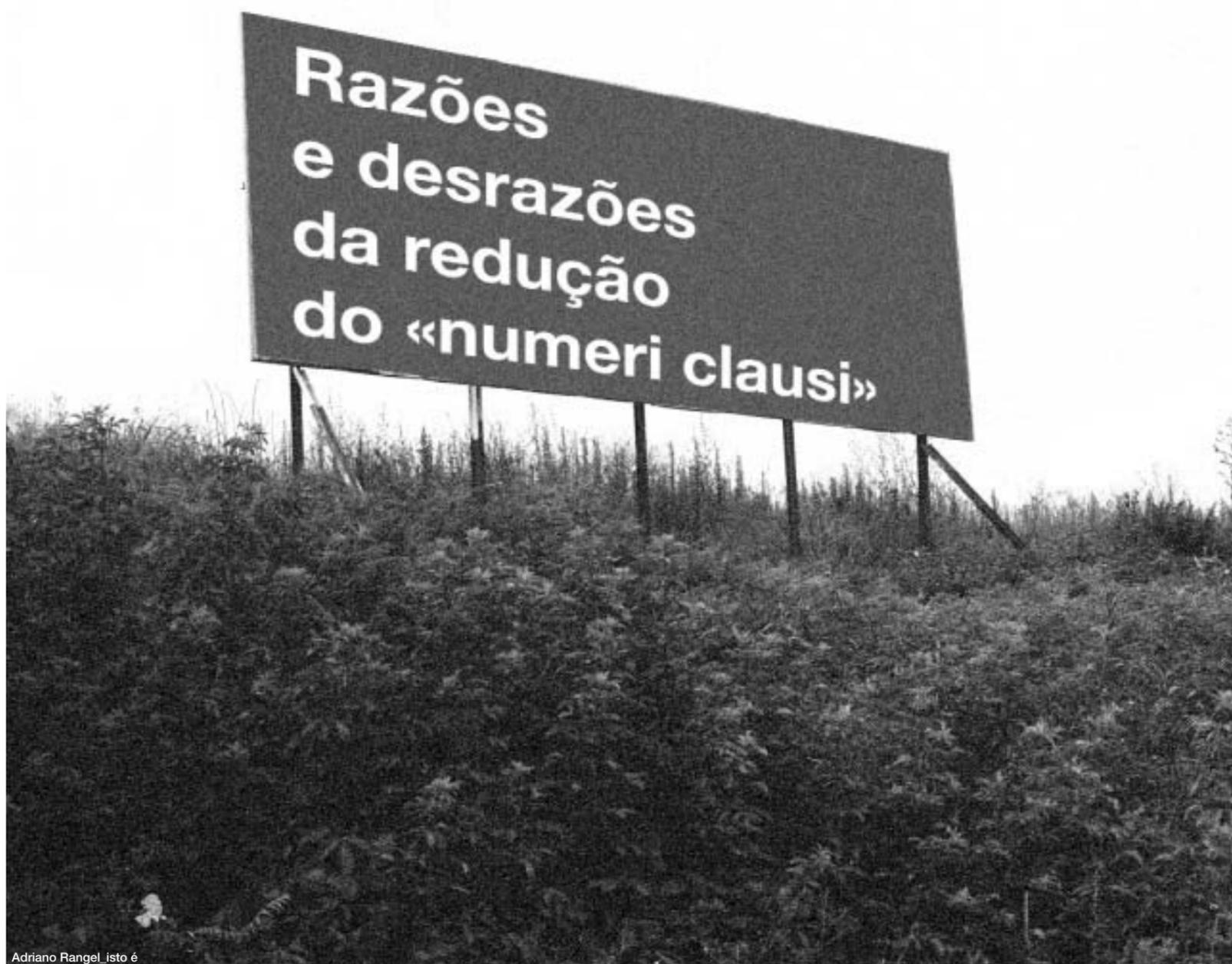
tidos foi inferior a 10. A redução de vagas no ensino superior público traduz, de facto, um desinvestimento na qualificação da população portuguesa e penaliza as instituições de maior mérito.

Além da redução das vagas, as alterações das condições de acesso ao ensino superior, impondo uma classificação mínima nas provas de ingresso e uma diminuição do núme-

ro de provas alternativas, vão contribuir, também, para uma diminuição da procura de ensino superior. As oscilações na procura de ensino superior nas últimas décadas em Portugal traduzem bem o efeito regulatório das condições de acesso.

Não se defende aqui o livre acesso ao ensino superior, dadas as limitações humanas e materiais das diversas instituições, mas uma política que favoreça um aumento da frequência do ensino superior e a constituição de um sistema mais diversificado. Em vários sistemas educativos europeus para aceder à frequência de muitos cursos e instituições basta apenas ter concluído com aproveitamento o ensino secundário. Tal não impede que para outros cursos e instituições as condições de acesso e ingresso sejam diferentes.

Uma redução nos *numeri clausi* poderá não ter hoje as consequências dramáticas imediatas como no período de franco crescimento da procura de ensino superior, mas poderá tê-las a longo prazo. Portugal tem actualmente taxas de frequência, no grupo etário de referência,



Adriano Rangel. isto é



Desenvolvimento, envelhecimento e existencialismo

Ana Alvim_isto é

O DESENVOLVIMENTO E O ENVELHECIMENTO HUMANO PARTILHAM ALGO DE COMUM:
AMBOS SÃO PROCESSOS QUE MANTÊM RELAÇÕES ÍNTIMAS COM A PASSAGEM DO TEMPO.

É habitual tematizar o desenvolvimento humano sem fazer qualquer menção a um outro processo de complexidade idêntica que é o envelhecimento. O desenvolvimento e o envelhecimento humano partilham algo de comum: ambos são processos que mantêm relações íntimas com a passagem do tempo. Um é habitualmente conotado com um progresso positivo; outro é muitas vezes conotado com um progresso negativo. Para além da simplicidade destas crenças grosseiras, gostaria hoje de perguntar: será que poderemos falar de envelhecimento em sentidos positivos? Poderemos falar de envelhecimento como desenvolvimento? Como? E que implicações terá isso?

O envelhecimento aí está, sempre, a ameaçar a nossa mente de que o tempo tem limites, que os projectos têm limites ou constrangimentos, que a eternidade não existe possivelmente em nenhum aspecto da vida. Bastaria talvez uma consciência apurada deste dado para podermos afirmar, com naturalidade, a transitoriedade e simultaneamente a natureza

dinâmica e desenvolvimental dos fenómenos "vitais". Nada fica ou permanece na mesma, com o decurso do tempo, desde o nosso corpo, à nossa mente, às árvores dos jardins, às relações, aos amores e às raivas, etc. Com efeito, a consciência individual de que o ciclo de vida é marcado pelo tempo e tem limites temporais, pressiona cada um a ser uma

O ENVELHECIMENTO aí está, sempre, a ameaçar a nossa mente de que o tempo tem limites, que os projectos têm limites ou constrangimentos, que a eternidade não existe possivelmente em nenhum aspecto da vida.

entidade activa, seleccionando objectivos a cumprir ou obras a realizar, optimizando o seu desempenho e compensando, sempre que necessário, os objectivos não alcançados ou os métodos menos eficazes. Por outro lado, estes processos de selecção, optimização e compensação são realizados para construir a coerência e o significado possíveis no ciclo de uma vida e num segmento da história humana de uma dada cultura

Dito por outras palavras, são os

limites temporais de cada vida e também a natureza temporal de todas as tarefas que, paradoxalmente, criam condições aos organismos para se desenvolverem e evoluírem, activando as escolhas de trajectos e objectivos, aperfeiçoando-os e reformulando o seu valor. E esta pressão, esta evolução ou, mesmo, esta pressão evolutiva, ocorrem inde-

pendentemente da idade de cada um; aquilo que se perde quando se ganha e o que se ganha quando se perde não é substancialmente diferente na juventude e até idades avançadas. Em qualquer idade os ganhos e as perdas coexistem numa proporção não muito diferente. O que importa sempre é o potencial de energia residente que nos permite continuar a seleccionar, a optimizar e a compensar.

São estes três processos que

nos permitem afirmar de uma forma mais positiva o envelhecimento ou a mera passagem do tempo e tratá-lo como uma questão de desenvolvimento humano até longa idade, até os sistemas de energia humanos não colapsarem por completo.

É nesta ausência de "telos", nesta transitoriedade, nas infinitas dimensões e direcções que pode tomar cada vida e também na plasticidade que aqueles três processos centrais viabilizam que em meu entender todo o existencialismo se ergueu e se pode erguer. Apontando desta forma um valor atemporal, universal e não relativo que é o esforço comovedor que cada organismo faz para estar vivo! Independentemente da idade ou de qualquer outra condição.

Quero terminar hoje apontando a ideia de uma educação que sem ignorar a história e a cultura não pode ela própria deixar de ser existencialista, sob o risco de não poder sequer ser imaginada educação.

E é acreditando que a nossa escola só é existencialista nos interva-

APONTAMENTOS

José Ferreira-Alves
Universidade do Minho

16-06

Pais temem maus exames

"Estamos responsabilmente preocupados com os exames dos nossos filhos, porque este ano lectivo pautou-se por uma grande instabilidade, provocada pelas mudanças estruturais, que só vieram criar ansiedade nos alunos. Receamos, por isso, que se vá repercutir negativamente nos resultados dos exames", considera ao CM Albino Almeida, presidente da Confap - Confederação Nacional das Associações de Pais.

17.06

Privados aceitam alunos com notas entre 0 e 1 valores

As instituições de ensino superior já determinaram as classificações mínimas exigidas para acesso aos seus cursos e, uma vez mais, a tendência repete-se: universidades e politécnicos públicos mais exigentes; escolas privadas a pedirem muito menos dos seus potenciais alunos. A tal ponto que um em cada três estabelecimentos do subsistema particular e cooperativo fixa como nota mínima nas provas de ingresso não mais do que 1 valor (numa escala de 0 a 20).

26.06

Três universidades juntam-se para enfrentar dificuldades no superior

Face à diminuição de candidatos aos cursos de ciências agrárias - a procura caiu 32 por cento desde 1998 - e à necessidade de racionalizar os recursos humanos e instalações existentes, três instituições de ensino superior públicas com formações nesta área decidiram juntar-se para, numa "posição solidária", enfrentar a "conjuntura actual do ensino superior". O protocolo que cria a Rede de Universidades Portuguesas de Ensino Agrário (RUPEA) foi assinado no início da semana pelas universidades Técnica de Lisboa (UTL), Évora (UE) e Trás-os-Montes

e Alto Douro (UTAD).

28.06

Ensino Superior - Presidente desmente ideia feita "Não há licenciados a mais"

O Presidente da República, Jorge Sampaio, defendeu ontem em Braga que é importante "desmistificar a ideia falsa de que o País tem licenciados a mais" e que é necessário desenvolver o ensino e a ciência mesmo em áreas consideradas de menor procura ou empregabilidade. Segundo Jorge Sampaio, "a tentativa de suprimir cursos com relevância cultural e científica, por se considerar que têm menos saídas profissionais, conduzirá inevitavelmente a um empobrecimento cultural".



Joana Neves_isto é

"Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro"

Antonio Caride Gomez em entrevista à PÁGINA

O QUE É A ÉTICA PROFISSIONAL E, MAIS PARTICULARMENTE, A ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE? EM QUE LIMITES SE SITUA? ONDE ACABA O CIDADÃO E COMEÇA O PROFESSOR? ESTAS SÃO ALGUMAS DAS QUESTÕES COLOCADAS A ANTONIO CARIDE GOMEZ, PROFESSOR CATEDRÁTICO DE PEDAGOGIA SOCIAL NO DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA E COLABORADOR REGULAR DE A PÁGINA DA EDUCAÇÃO NA RUBRICA ÉTICA E PROFISSÃO DOCENTE - QUE PARTILHA COM ISABEL BAPTISTA E ADALBERTO DIAS DE CARVALHO. PARA ALÉM DA ACTIVIDADE DOCENTE, CARIDE GOMEZ DIRIGE A REVISTA HADASE, DAQUELA FACULDADE, E INTEGRA O CONSELHO EDITORIAL E CIENTÍFICO DE DIVERSAS REVISTAS ESPECIALIZADAS. PRESIDE, DESDE SETEMBRO DE 2002, À SOCIEDADE IBÉRICA DE PEDAGOGIA SOCIAL.

A ética, seja ela de índole pessoal ou profissional, é ainda um conceito pouco explorado. A que nos referimos quando falamos de ética?

Quando nos referimos à ética e aos significados que ela pode encerrar na nossa vida quotidiana estamos a situar-nos em algo que apela directamente para compromissos e responsabilidades situados, essencialmente, na esfera pública, e principalmente no que se refere ao desempenho profissional. A ética é uma referência no mundo dos direitos mas também no mundo dos deveres profissionais na medida em que através dela definimos ideais, valores, modos de estar e, essencialmente, modos de ser. Ou seja, a ética deverá ser um vector essencial na identidade dos profissionais. É impensável que um profissional se

defina apenas como um técnico e se esqueça do porquê do seu saber fazer, especialmente quando trabalha com outros, com a sociedade e para a sociedade.

Em particular tratando-se de um trabalhador social, como são os professores...

Sim. Especialmente na profissão docente afirma-se e reivindica-se a condição ética na medida em que estamos a falar de profissionais que trabalham na sociedade e que devem trabalhar, necessariamente, em prol dela. De tal modo que a pergunta permanente sobre o porquê de educarmos, porque actuamos e intervimos na sociedade e para que o fazemos, se torna uma questão chave. E na medida em que apela a modelos de sociedade, a valores e a

ideais, mais inevitável se torna essa consciência ética.

Acha que esse questionamento ético está presente na classe docente?

Não na medida do possível. E, no fundo, essa é apenas uma expressão de outros défices que temos enquanto pessoas e cidadãos.

Não sei qual é a situação em outros países, mas em Espanha a formação inicial dos professores orienta-se, na sua essência, por uma dimensão deontológica, não por uma cultura ética. Mas a formação dos professores deveria ser uma tarefa colectiva, uma oportunidade para debater colectivamente, entre outras questões que atravessam a profissão, as questões de natureza ética. Há um défice generalizado na formação dos professores sobre esta matéria. E isso reflecte-se no

quotidiano das escolas, onde as referências à ética nos currículos ou nas programações da aula são mínimas, quando não mesmo nulas.

Daí insistir muito na distinção entre o simples exercício da profissão e o assumir da profissão. É através da ética - também de outras formas de construir a identidade dos professores, mas principalmente através dela -, que nos questionamos sobre o significado de ser hoje professor, nesta sociedade e em relação à sociedade que queremos construir. E olhando para a sociedade que vivemos, essa referência deveria transformar-se numa inquietude permanente.

Não acha, por exemplo, que a dimensão política da educação na formação de professores é es-



Joana Neves_isto é

“(...) NÃO BASTA dizer que a educação deve ajudar a mudar a sociedade, devemos também saber com que orientação se deve produzir essa mudança. Devemos ter ideias, devemos ter projectos, devemos desenvolver iniciativas que nos permitam chegar a ela”.

quecida?

Sem dúvida. Estou perfeitamente convencido - partilhando, aliás, posições de autores e educadores como Paulo Freire -, de que a educação tem uma vertebração e uma natureza políticas. E, sendo assim, não tenho dúvida de que os professores devem ter consciência, na sua formação e na sua prática, dos significados que levam a dar à educação este sentido e esta dimensão.

Até porque há valores que têm vindo a ser introduzidos nos últimos anos no sistema educativo, que nos falam de democracia, de paz, de solidariedade, de convivência, de preservação do meio ambiente, de igualdade do género, que não se limitam a uma componente axiológica, têm também uma componente política indiscutível. E não podemos esquecer que a afirmação, subscrita praticamente por todos os cidadãos e mesmo por aqueles que têm responsabilidades políticas, na direita ou na esquerda, de que a educação deve estar orientada para a mudança e para transformação social, tem implicitamente declarada essa natureza e esse sentido político que se dá à educação.

Porém, não basta dizer que a educação deve ajudar a mudar a sociedade, devemos também saber com que orientação se deve produzir essa mudança. Devemos ter ideias, devemos ter projectos, deve-

mos desenvolver iniciativas que nos permitam chegar a ela. E devemos procurar que isso se faça no contexto do diálogo e da participação, que, pelo menos até agora, tem sido apanágio da nossa sociedade. Estamos ainda longe daquilo que declaramos, seja na educação ou em relação aos direitos sociais e humanos, e devemos lutar por isso. E uma parte fundamental dessa construção tem de ser dada, obviamente, através da educação que proporcionamos, da educação que recebemos, de como se educa, de como nos educamos.

DIMENSÕES DA ÉTICA

O sentido ético pode ter diferentes leituras porque, como é natural, as pessoas têm valores pessoais, religiosos e políticos diferentes. Nesta medida, será possível haver um conceito ético profissional coerente?

A ética, como tantas outras coisas na vida, não é algo que nos é dado, é algo que se constrói. No contexto daquilo que podemos entender como a ética social, a ética pública e das profissões, estamos a falar de algo que deverá contemplar o sentido plural dos valores, da diversidade do pensamento e também da acção. Em redor desta ética deverá, na minha opinião, existir um determinado

número de princípios básicos, consensuais, muitos deles, aliás, por nós reafirmados nos últimos anos em relação à educação: do que significa construir uma sociedade democrática, solidária, justa, igualitária. Apesar destes valores estarem relativamente definidos, a ética situa-se neles de um modo não unívoco - eu diria mesmo que essa não deve ser a pretensão fundamental -, mas de um modo plural. Isto significa que há que dialogar em redor da ética, há que aflorar contradições e conflitos e torná-la numa referência.

Apesar desses valores serem relativamente consensuais, um professor de um país africano, cuja principal preocupação será a de garantir a alfabetização dos seus alunos, terá preocupações éticas muito diferentes em relação a um colega europeu ou americano. Nesse sentido, a profissão docente abarca um grande número de contextos e de realidades que fazem com essa aproximação ética possa ser muito diferente, não concorda?

Certamente, mas essa diversidade é, no fundo, uma expressão da necessidade de contextualizar o desempenho da profissão nas realidades onde estamos inseridos. Porque não podemos estar situados nessas realidades como se estivéssemos nelas por “empréstimo”, estamos

nas realidades com os compromissos e as responsabilidades que elas exigem, com as suas próprias necessidades, prioridades, políticas e diversidade interna. Nesse sentido, as concepções, as representações e mesmo as respostas que podem ser dadas através de um posicionamento ético são diversas.

Por outro lado, também é certo que deverá existir uma identidade comum, algo que nos proporcione uma base para construirmos uma ideia da educação que queremos, da sociedade que pretendemos construir, dos valores em função dos quais educamos, ainda que as diferentes realidades nos obriguem a dar respostas diferentes, até porque a prática pedagógica só pode ser substanciada situando-se numa visão das diferenças, de cada pessoa, mas também de cada grupo, de cada aula, com os seus alunos, com o seu próprio clima e identidade, em cada escola, ou conjunto de escolas de uma cidade ou de uma aldeia.

Penso que hoje, mais do que nunca, sabemos quais os referentes que devemos ter em comum e estamos conscientes de que só podemos construir uma verdadeira educação a partir da realidade em que nos inserimos. O primeiro compromisso e a primeira responsabilidade do professor é para com quem está diante dele, o aluno, o grupo de alunos,



Joana Neves_isto é

"A ÉTICA é uma referência no mundo dos direitos mas também no mundo dos deveres profissionais na medida em que através dela definimos ideais, valores, modos de estar e, essencialmente, modos de ser".

com os quais desenvolve quotidianamente a sua prática educativa. Para isso é necessário também recuperar a imagem da educação como uma prática quotidiana - com todas as exigências que lhe são inerentes -, mesmo em função do que é emergente, não só daquilo que antecipamos. Mais do que nunca isso obriga os professores a estar atento às realidades que o circundam, às notícias, às inquietações que surgem nele próprio e nos alunos.

Perante essas inquietações, considera que um professor deve manter uma posição de neutralidade ou assumir as suas posições e partilhá-las com os alunos?

Quando nos situamos nessa natureza política da educação a que antes aludimos, estamos a afirmar que não há neutralidade possível, o que não significa que essa falta de neutralidade no diagnóstico se converta numa tomada de posição ideológica. Tornarmos explícitas as nossas tomadas de posição, manifestando os nossos compromissos e valores diante de problemas que não nos deixam indiferentes, são questões que, explícita ou implicitamente, nos dizem que a educação não é neutral.

O professor não deverá é aproveitar as vantagens que lhe dá a sua condição de liderança formal para que a sua tomada de posição não se

converta na dos seus alunos. Quando nos referimos à necessidade de os alunos construírem a sua identidade e a sua autonomia estamos apelar à sua liberdade, à construção das suas próprias ideias e opiniões. E um dos processos para atingir essa autonomia é, sem dúvida alguma, o diálogo. Se o professor dá a palavra aos seus alunos, aquelas pessoas com as quais constrói as suas práticas pedagógicas, seja na educação pré-escolar, no ensino básico ou na universidade, ele está a confrontar os seus valores e as suas ideias com os outros, que também não são neutrais.

ONDE TERMINA O CIDADÃO E COMEÇA O PROFESSOR?

Por vezes surgem questões que nos dividem em relação aos nossos próprios princípios. Como se gerem esses conflitos interiores?

Para responder a isso talvez tenhamos de partir de uma ideia chave - que, na minha opinião, servirá pelo menos como ponto de partida, não sei se como ponto de chegada - que é entender que a educação é uma prática social complexa, que não se resume exclusivamente à prática pedagógica, instrutiva, curricular, porque tem significados que nos situam no âmbito da política, das ideologias, das crenças,

das mentalidades, e aí sabemos, e julgamos como positivo, que existe diversidade, pluralidade e mesmo conflito - o que, por vezes, significa confrontação de colectivos e de pessoas.

Neste contexto, é natural que também surjam conflitos no plano pessoal. O importante, e considero esta uma questão fundamental quando nos situamos no plano da ética, é procurar ser coerente. A busca da coerência é uma tarefa difícil, que nos desafia permanentemente, que nos confronta com o que dizemos e com o que fazemos, o que pensamos e como actuamos. E mesmo sentindo essa coerência por vezes torna-se necessário interpretá-la, e hoje estamos perante situações que nos obrigam a tomar uma posição perante decisões políticas e realidades que muitas vezes desafiam a nossa consciência.

Existe alguma fronteira definível entre os valores pessoais e os valores e as obrigações profissionais? Dir-se-ia que há uma fronteira ténue entre as duas dimensões...

Sim, as fronteiras são pouco distintas. Eu diria mesmo que será difícil utilizar aqui a metáfora da fronteira como descrição entre o que significa transitar entre a própria vida e a vida profissional, na medida em que as interiorizações que fazemos relativamente à

profissão formam parte daquilo que somos, como professores, como pais, como cidadãos e como membros de uma sociedade. Apesar de os professores verem hoje o seu trabalho dificultado, essa dificuldade engrandece-os na medida em que educam para a cidadania sem que eles próprios deixem de ser cidadãos.

Nessa perspectiva, considero que existe uma espécie de trânsito, de mediação permanente entre aquilo que somos e aquilo que fazemos como professores. Por isso é tão necessário insistir na imagem do professor não só como um profissional que transmite conhecimentos, que resolve competentemente o seu trabalho - mesmo como gestor, por vezes -, mas também como alguém que educa através das suas atitudes. É aí que devem assentar as expressões máximas dos valores e da ética.

Um professor tem hoje responsabilidades diferentes de há vinte ou trinta anos atrás...

Sim, sem dúvida, porque hoje, mais do que nunca, parecemos esquecer que os professores são educadores para o futuro. Ainda que o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos foi legado do passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos, dos nossos projec-



Ana Alvim_isto é

Um amor vale mais que todas as aulas

- Oh môr, tu sempre vais deixar a escola?
- Vou môr, tou farto daquilo!
(ela afaga-lhe o cabelo)
- Olha, e sempre vais pr 'aqueles cursos?
(ele bufa acalorado)
- Pá vou! Vou pr'artes!
(ela afasta-se para o olhar de frente)
- Pr' artes?! (incrédula) Pr'artes, môr?
- Ia (lacrónico)
- Oh môooore... (vozinha melosa)
Eu não queria namorar c'um gajo d'artes!
(abraço derretido)
(ele suspira e vira a cara para a janela, ela continua)
- Por que não vais antes p'ra informática?
- Pá, pode ser, sei lá! (voz rude, impaciente com a demora da viagem)
- Tu não gostas de computadores?

(beijo)
- Gosto, môr!
(abraço)
- Atão... (à espera da certeza)
- Tá decidido, vou pra informática! (a voz firme) E tu? Também podias vir! (vira-se o feitiço...)
- Oh môooore... Tu sabes qu' eu não curto nada informática!
(curto e grosso)
- Hum... (ainda não rendido) Se viesses, era fixe! Eu passava pela tua casa, íamos os dois juntos pró curso, ficávamos os dois num computador, eu ajudava-te naquela cena... Almoçávamos juntos. Depois de tarde íamos outra vez pró curso. E depois eu levava-te a casa... Era fixe, não era?
(desfiadas as vantagens da informática, ela pensa duas vezes)
(ele aproveita e lança o derradeiro argumento)

- Pá, mas o melhor é que se eu não tivesse aulas tu também não tinhas! E assim nem precisávamos de faltar!
- Ooooooh, mas eu não curto informática, môr!
- Pá, pronto! (definitivamente rendido) Então vai pra hotelaria!
- Oh (torce o nariz), hotelaria?! Achas q'eu já não me esfolo que chegue a trabalhar no tasco da minha tia? Hotelaria, tu é que encantas! (zangada)
- Pronto môr... (abraços e mimi-nhos) Então tu continuas na escola!
(ela retribui os carinhos)
(ele apaga os planos anteriores e re-desenha o futuro)
- Fazemos assim: eu passo na mesma pela tua casa, levo-te à escola e depois vou pró curso. Pá, podemos almoçar na mesma os dois juntos. Até podemos

ir ao tasco da tua tia, fica mais barato! (risos) Depois eu levo-te à escola e vou pró curso. O qu'é que achas?
- Tá fixe! (sorriso) Mas olha lá, sabes que tu nesses cursos podes escolher se queres ter ou duas manhãs ou duas tardes livres?
- Ai é? (incrédulo com tanta beneficência) (ela acena afirmativo com a cabeça)
- Então melhor! (a felicidade a transbordar pelos olhos) Sabes o que podemos fazer? Se tu tiveres mais aulas de manhã, eu escolho as tardes, se tu tiveres mais aulas de tarde, eu escolho as manhãs! Se mesmo assim não der pra ter tempo pra ficarmos juntos, pá, falta-se às aulas!

RETRATOS

Andreia Lobo

	1 ano	2 anos
Portugal	30/25*	55/45*
Estrangeiro	50	90

	1 ano	2 anos
Portugal	15€	30
Estrangeiro	20	40

Na assinatura mencionar
nº sócio e iniciais do Sindicato

* alunos e sócios dos sindicatos da FENPROF

Ser professor
Assinar a Página

a *Página* volta sempre

na 1ª quarta-feira de cada mês



Adriano Rangel_isto é

«Gerações»

verso e reverso



LEVO SEMPRE AS PESSOAS DE QUEM GOSTO A ESPOSENDE. NUMA OCASIÃO,
JUREI A MIM MESMO QUE NÃO VOLTARIA LÁ. A NAMORADA QUE ME ACOMPANHAVA SOLTOU,
EM JEITO DE QUEIXUME, QUE SE SENTIRA VELHA NUMA TARDE ESPLÊNDIDA, PASSADA A MEU LADO!

Levo sempre as pessoas de quem gosto a Esposende. E, de cada vez, recordo-me do poema de Ruy Belo, também ele fascinado pela estranha sensação de liberdade de um rio a projectar-se no mar imenso. Numa ocasião, jurei a mim mesmo que não voltaria lá. A namorada que me acompanhava soltou, em jeito de queixume, que se sentira velha numa tarde esplêndida, passada a meu lado! Era uma sensação difusa, de falta de adrenalina, de excesso de melancolia, de demasiados minutos em esplanadas – antecâmara que anuncia a praia e que, só por isso, sabe melhor que a própria praia. Pensei no intervalo de idades que nos separava – sete, oito anos? – e julguei-o excessivo, na altura. Concluí, sem mais delongas, que se tratava de uma espécie de «abismo geracional»...Logo eu, que sempre criticara os usos e abusos que gastam

a palavra e o conceito. Quantos e quantos indivíduos não se sentem violentados quando são objecto de classificação - «tu tens a fibra da “geração do Maio de 68”»; «tu és um deserto cultural como a “geração ra-

sa»»; «em ti vibra o mais genuíno narcisismo da “geração rasca”»; «desenvolveste as típicas estratégias de alguém que faz parte da “geração à rasca”».

de Scott Fitzgerald ou Hemingway...
Ora, de novo em Esposende, quebrando jura antiga, fui interpelado na minha solitária barraca de praia pela conversa aberta e folgazã de um rapaz de 30 anos que, sem

traponto, surgia o esplendor do Verão que, juntamente com oito comprimidos por dia, o retirava, aos poucos, dos braços mortos da tristeza e o despertava docemente para os sorrisos das raparigas, para os dias longos como terraços eternamente virados para o mar.

Apesar da conversa me interessar sobremaneira fui obrigado a manter o telemóvel ligado, pois era suposto prestar declarações políticas a vários jornalistas. Ao aperceber-se da minha condição, o jovial rapaz quis tratar-me por «senhor doutor», ele que não passara de um secundário incompleto!

Tinha praticamente a minha idade e havia um universo inteiro a separar-nos. Para sempre se perdera a leveza inicial da conversa, a paz que une os desconhecidos – irmãos de uma plena humanidade. Fim de um dia de praia.

«TU TENS A FIBRA da “geração do Maio de 68”»; «tu és um deserto cultural como a “geração rasa”»; «em ti vibra o mais genuíno narcisismo da “geração rasca”»; «desenvolveste as típicas estratégias de alguém que faz parte da “geração à rasca”».

mais delongas, partilhou comigo algumas das fases mais difíceis da sua vida. Tornou-se-me claro que se tratava de um ser humano sensível, com um amplo potencial de desadaptação social, para utilizar outro chavão preguiçoso. Dizia-me que o Inverno o deitava abaixo, mergulhado em depressões profundas, isolado no quarto, sem se alimentar, sem se lavar...Como con-

71% dos jovens com 18 anos, pertencentes aos países da União Europeia (UE), continuavam matriculados no sistema de ensino no ano lectivo de 2000/01. Esta é a conclusão de um estudo do Eurostat, um organismo de estatística europeu. Esta média europeia é apenas ultrapassada por países como a Suécia (95%), a Finlândia (89%) e a Bélgica (85%).

As mais baixas taxas de permanência no sistema de ensino foram registadas no Reino Unido (55%) e em Portugal (66%). Entre os países candidatos à UE a percentagem de jovens com 18 anos que ainda estavam inseridos no sistema educativo varia entre 32% no Chipre e os 86% na República Checa.

Frequência escolar

Percentagem de alunos com 18 anos a frequentar o sistema de ensino no ano lectivo de 2000-2001

UE 15	71.4	Áustria	69.4	Malta	59.3
Bélgica	85.4	Portugal	65.9	Polónia	80.7
Dinamarca	80.4	Finlândia	88.5	Eslovénia	81.4
Alemanha	82.6	Suécia	94.7	República Eslovaca	57.1
Grécia	68.5	Reino Unido	55.0	Bulgária	47.8
Espanha	70.5	República Checa	86.1	Roménia	57.5
França	80.4	Estónia	74.1	Turquia	16.0
Irlanda	79.4	Chipre	31.5	Islândia	67.8
Itália	69.2	Letónia	72.8	Noruega	86.1
Luxemburgo	72.1	Lituânia	84.3	Albânia	18.0
Holanda	77.3	Hungria	73.4	Macedónia	46.1

IMPASSES
e desafios

João Teixeira Lopes
Universidade do Porto

NÓS e os outros



A propósito do tráfico e prostituição de mulheres

E se fechássemos a janela da Glorinha?

QUEM LEU O ROMANCE «GABRIELA, CRAVO E CANELA» DE JORGE AMADO, RECORDARÁ QUE A SOLUÇÃO APONTADA PELAS BOAS FAMÍLIAS DA TERRA, PARA «ACABAR» COM A PROSTITUIÇÃO QUE AS INQUIETAVA E OFENDIA, ERA A DE OBRIGAR A GLORINHA A FECHAR A JANELA QUE DAVA PARA A PRAÇA E DONDE ELA COSTUMAVA, EM MOMENTOS DE LAZER, ESPREITAR A VIDA DA PEQUENA CIDADE. RECENTES ABORDAGENS NOS «MÉDIA» FAZEM-ME LEMBRAR ESTE EPISÓDIO: HÁ FORÇAS POLÍTICAS QUE SUGEREM A REABERTURA DOS BORDEIS, HÁ GRUPOS QUE DESRESPONSABILIZAM OS HOMENS/CLIENTES (E RESPONSABILIZAM AS MULHERES DITAS PROSTITUTAS), HÁ QUEM FALE EM DIREITO AO PRÓPRIO CORPO E LIGUE O TEMA COM A QUESTÃO DA PROSTITUIÇÃO. CREIO QUE SERÁ IMPORTANTE RELEMBRAR ALGUMAS IDEIAS.

O exercício da prostituição não é crime em Portugal.

Legalização da prostituição significará não a sua descriminalização (que já existe) mas a admissão da prostituição como profissão, implicando, por exemplo, o pagamento de imposto profissional por parte das mulheres prostitutas. Desta solução decorrerá o reconhecimento da legalidade de actividades de proxenetismo, o que está em desacordo com a legislação portuguesa, que considera essas actividades crime. Por outro lado, adoptada esta solução, o Estado assumirá o papel de Estado-proxenetista, vivendo à custa de actividades ilegais: o proxenetismo.

Recorde-se que a inscrição das mulheres prostitutas na segurança social não é a solução mais indicada para permitir o apoio social dessa população marginalizada: há a alternativa do rendimento mínimo, da cobertura de saúde -universal a toda a população-, de programas de inserção social desenhados para populações especialmente carenciadas.

Importa ainda notar que países que admitem a prostituição como profissão, como é o caso da Holanda, não têm conseguido que essas inscrições se efectivem: as mulheres hesitam em assumir-se como “trabalhadoras do sexo”, os patrões, para fugirem ao pagamento dos impostos e descontos não procedem a essas inscrições, as estrangeiras sem autorização de residência estão impedidas de proceder a tais inscrições, etc.

A solução de protecção social só para quem paga impostos, ou como contrapartida a esse pagamento, enquadra-se numa filosofia de política liberal que não se enraíza na tradição europeia e está em desacordo com os textos fundamentais do ordenamento

jurídico português.

A prostituição e o tráfico são formas de violência e são definidas como tal na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1980). A prostituição e o tráfico de mulheres são questões exaustivamente abordadas e condenadas por legislação internacional (ratificada por Portugal) e comunitária.

Os compromissos internacionalmente assumidos por Portugal na prevenção e erradicação da prostituição e na reintegração social das vítimas da prostituição exigem certamente um enorme empenho do Estado. O Programa do XV Governo Constitucional ao abordar a temática Igualdade de Oportunidades enquanto aposta transversal, refere, na área Prostituição e Tráfico de Mulheres, diversas medidas relativas à inserção social, apoio, sensibilização e aplicação da legislação nacional e internacional.

Sublinhe-se que a justificação de saúde pública que vê na existência de zonas demarcadas de exercício de prostituição, institucionalização de bordéis e registo sanitário das pessoas que exerçam a prostituição os únicos meios possíveis de combate às doenças sexualmente transmissíveis tem sido totalmente desmentida por especialistas da área da saúde. Isto mesmo foi afirmado, em Janeiro de 1994, nos periódicos “Semanário” e “Público”, em dois artigos da autoria do Prof. Doutor Machado Caetano e Prof. Doutor Jorge Torgal, respectivamente ex-coordenador da Comissão Nacional de Luta contra a Sida e membro da direcção executiva da mesma Comissão e Sub-Director Geral de Saúde.

O papel do Estado é fundamental: nem a política de não ingerência nos assuntos privados nem os valores e costumes tradicionais podem ser invocados

para impedir a luta contra a violência.

A abordagem integral e integrada da questão da violência é essencial. Entende-se por abordagem integral a articulação da temática “condição feminina” com as questões da violência, aprofundando duas componentes que parecem essenciais:

a organização do Estado e das sociedades baseada na desigualdade entre mulheres e homens a identidade de género.

Entende-se por abordagem integrada a articulação entre os modos de intervenção dos mecanismos governamentais e não governamentais, estabelecendo fronteiras e definindo espaços de modo a utilizar racionalmente os recursos humanos e financeiros sempre escassos.

A existência de serviços de informação diversificados de apoio às mulheres vítimas de (vários tipos) de violência parece uma boa prática a incentivar.

O papel das organizações não governamentais de apoio e protecção às vítimas é fundamental

As acções de sensibilização e informação, visando a prevenção e apoio, e tendo em conta diversos públicos-alvo (incluindo clientes) deverão prosseguir.

No que se refere ao futuro, julgamos de realçar as seguintes recomendações:

Um futuro Plano contra a Violência deveria englobar os vários tipos de violência (assédio, prostituição e tráfico, pornografia, violência sexual e doméstica, mutilações genitais) sendo portanto um plano de violência de género com sub planos independentes com relatórios e monitoragem independentes e financiamentos próprios, a inserir ou não no II Plano para a Igualdade de Oportunidades.

Um futuro Plano para a Igualdade deverá incluir a temática da pobreza co-

mo área transversal – e não autónoma, conforme é recomendado pela Plataforma de Pequim. Este Plano deverá prever acções de formação e pre- formação concebidas para populações especialmente carenciadas, bem como apoios específicos para famílias com educadores únicos.

É urgente a implementação de monitoragem e avaliação permanente dos Planos e há necessidade de estudos mais aprofundados que permitam planos de acção quantificados com definição de metas a atingir, por ministério, em articulação com o Plano para a Igualdade entre Mulheres e Homens (anunciado pelo Governo) e com o Plano contra a Violência, cuja publicação também vem sendo anunciada.

A investigação sobre o tema deverá prosseguir, sugerindo-se que o INE considere os dados oficiais da violência como indicador de desenvolvimento social.

Importa rever a legislação vigente, nomeadamente no que se refere à situação das mulheres imigrantes vítimas de violência, à actuação das polícias relativamente à entrada no domicílio sem mandato judicial em situações de perigo actual/imminente, à legislação relativa ao uso e porte de arma, à rede pública de casas de apoio às mulheres vítimas de violência e à Lei de Protecção de Testemunhas em processo penal, a admissibilidade de autorização especial de residência para estrangeiras vítimas de tráfico, de modo a capacitá-las a testemunhar em processo sem receio de represálias a curto ou longo prazo, dirigidas a si próprias ou a familiares, em Portugal ou no país de origem.

À LUPA

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

solta

Sismos

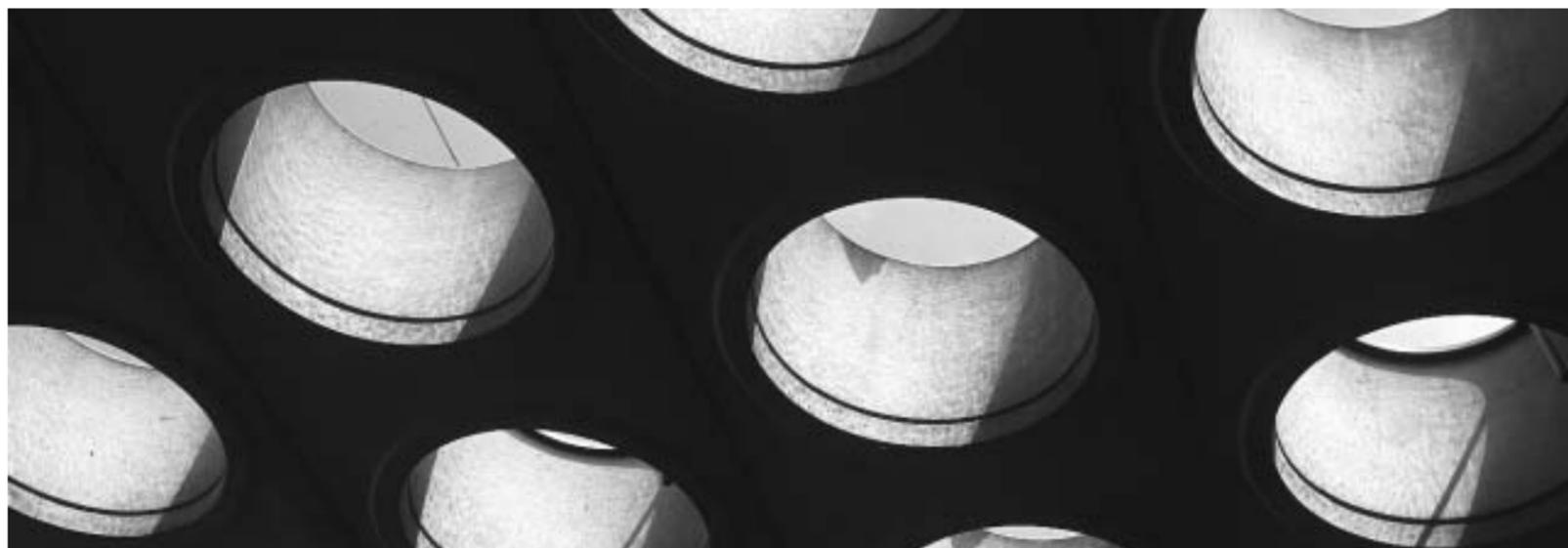
Cientistas propõem sistema de alerta e prevenção contra terremotos

Cientistas americanos criaram um sistema de detecção de sismos que pode alertar a população momentos antes da chegada de um grande terremoto. O sistema, desenvolvido por Richard Allen, professor da Universidade de Madison-Wisconsin, e Hiroo Kanamori, sismólogo do Insti-

tuto Tecnológico da Califórnia, utilizará os tremores de baixa intensidade que precedem um grande sismo para gerar um alarme que se prolonga por 40 segundos. De acordo com os cientistas, o alerta dará à população tempo suficiente para encontrar abrigo e às empresas de energia pa-

ra o encerramento das condutas de gás e outros meios de abastecimento vulneráveis a grandes sismos. O sistema não tem como objectivo prever a ocorrência de terremotos, mas interpretará as ondas nas quais a energia do tremor viaja até à superfície da terra. Recorde-se que o

Japão, país localizado sobre quatro placas tectónicas, já utiliza as ondas de baixa intensidade num sistema de alerta contra terremotos destinado a proteger a rede de comboios de alta velocidade.



Adriano Rangel_isto é

Quando a desigualdade discrimina...

AO ESTUDAR TRÊS ESCOLAS DE MEIOS DISTINTOS, ENCONTREI TRÊS MODELOS DE ORIENTAÇÃO ESCOLAR VOCACIONAL QUE ME CHAMARAM A ATENÇÃO ENQUANTO REFORÇO DAS CLIVAGENS QUE JÁ ESPERAVA ENCONTRAR. MAS FOI NO DIA DAS MATRÍCULAS QUE ME APERCEBI DA SUA VERDADEIRA DIMENSÃO.

Na minha tese de Mestrado tenho procurado estudar o processo de decisão dos alunos à saída do 9º ano, relativamente à construção de um projecto vocacional.

Embora a entrevista se tenha afigurado como forma privilegiada de aceder ao quadro de referência destes jovens, queria observar a interacção entre os alunos, entre estes e as famílias e os professores, e para isso escolhi o dia das matrículas. Não pretendia fazer uma observação exaustiva, queria apenas dar caras aos meus "dados" e ver se alguma coisa me "saltava à vista".

Confesso que a Orientação Escolar e Profissional (OEP) não foi uma variável a que tenha dado especial importância à partida, até porque pensei que já todas as escolas estivessem dotadas deste tipo de apoio e que ele fosse mais ou menos padronizado. Ao estudar três escolas de meios distintos, encontrei porém três modelos de OEV que me chamaram a atenção enquanto reforço das clivagens que já esperava encontrar. Mas foi no dia das matrículas que me apercebi da sua verdadeira dimensão.

Na escola urbana que visitei, a OEP é extracurricular e portanto facultativa. No dia das matrículas, os alunos quase sempre sozinhos, traziam os papéis preenchidos e devidamente assinados pelos encarregados de educação (EE). Os casos problemáticos eram os de alunos que, não contando transitar de ano, não haviam reflectido sobre as suas opções. A orientadora andava de sala em sala, tentando dar um apoio de última hora, quase sempre feito por exclusão de partes. Alguns acomodavam-se, outros teimavam em escolher o prosseguimento de estudos em áreas que ela tentava explicar não serem as mais adequadas. Mas às 12h00 tudo estava resolvido e as matrículas efectuadas.

Na escola suburbana, onde a OEP foi integrada na hora de Educação para a Cidadania, as matrículas eram um assunto a que apenas os directores de turma (DT) pareciam dedicar-se e não me lembro de ter presenciado nenhuma indecisão. Alguns pais não sabiam que os filhos tinham reprovado, mas essa era outra questão...

Na escola de meio rural, sem direito a Psicólogo dado o reduzido número

de alunos, os DT enfrentavam longas filas de alunos, quase sempre acompanhados pelos pais. Foi a única escola onde estavam afixadas no quadro negro as escolas secundárias da região e os respectivos cursos. As escolas profissionais, "por acaso", não figuravam na lista. Um DT ajudava os alunos a preencher os boletins e explicava pacientemente: "Agora tu é que tens de decidir, tens aqueles cursos, naquelas escolas... Vê o que é melhor para ti!". Os pais davam a sua opinião sempre com a preocupação de "não interferir", até porque não conheciam as escolas. O DT tentava ajudar, mas o não ser da região dificultava-lhe a tarefa. Cada aluno demorava cerca de 30 minutos a fazer a matrícula e a desinformação era tanta que uma aluna teimava em ir para um Curso Tecnológico de Educação de Infância. O trabalho prolongou-se até às 18h, os professores estavam exaustos e os alunos apreensivos. Foi aqui que presenciei a angústia da decisão e a "fuga para frente" que motivaram a minha investigação.

A que se deve tamanha diversidade de cenários? Provavelmente às cliva-

gens sócio-geográficas com que já contava, mas a (in)existência de OEP tornava-se uma variável evidente. Na escola de meio rural não só as famílias apresentavam níveis de escolaridade mais baixos, com consequências ao nível do acesso e capacidade de decodificação da informação, como não existiam na escola mecanismos capazes de desenvolver a capacidade de construção de um projecto vocacional.

Por outro lado, para estes alunos, ir para o Secundário era sair do seu meio, enfrentar o desconhecido e em muitos casos perder o conforto do grupo de amigos que se havia formado desde o 1º Ciclo. Daí que o critério fosse muitas vezes o seguir os amigos ou ir para "aquela" escola menos elitista onde contavam ser melhor acolhidos.

Saí desolada desta escola, pensando, por um lado, como, de facto, uns são mais iguais do que outros; por outro lado, pensando em quantos projectos de vida sairiam alienados daquele dia.

E AGORA professor?

Susana Faria
Escola Superior
de Educação de Leiria
sfaria@esel.ipleiria.pt

João ratão vai à guerra

SOUBE-SE QUE PORTUGAL VAI MANDAR PARA A GUERRA DO IRAQUE JOÃO RATÃO. A PARTIDA AGUARDA APENAS POR TREINO E ARMAMENTO ADEQUADO.

Depois de muita hesitação o Governo decidiu: João Ratão vai para a guerra. Portugal resolve assim um problema delicado. De facto, a divergência entre o Presidente da República e o Governo era evidente. O presidente não estava de acordo com a participação das forças armadas e, como se sabe, estas estão sob o seu comando. Já José, em nome do Governo, estava empenhado em responder aos desejos de George, o seu amigo americano e queria que Portugal participasse na guerra. Perante o dilema surgiu uma solução de compromisso. Não vão soldados em barda mas vai João Ratão. Deste modo ficam salvas as posições de cada uma das partes. O presidente leva avante a

sua posição de impedir a participação militar de Portugal, fora do quadro da ONU, e José e o Governo respondem a um desejo do seu novo amigo e aliado.

A única dificuldade que agora pode atrasar a partida da nossa força é a de reunir o armamento necessário a João Ratão. Como se sabe, este é eficaz no olfacto, na utilização dos dentes e na corrida rápida para os esconderijos. O Ministro da Defesa já tomou providências. Em relação ao olfacto está em preparação equipamento capaz de resolver problemas que possam surgir, tais como constipações, que ponham em causa a eficiência do nosso combatente. Está também a ser reunido equipamento adequado à manuten-

ção dos dentes de João Ratão em bom estado. Dois pares de sapatilhas especiais estão a ser produzidas numa fábrica em São João da Madeira. A partida anuncia-se para breve.

O ministro da defesa, já hoje, em conferência de imprensa, manifestou o seu orgulho por ter sido possível encontrar, nas forças armadas, um especialista em operações especiais como é João Ratão. O ministro afirmou que «são factos como este que reforçam o prestígio do nosso país e levam a NATO a entregar-nos o comando das operações de resposta rápida. Quem melhor que João Ratão para se escapar com rapidez?» perguntou o ministro.

O Presidente da República manifes-

tou também a sua satisfação pela solução encontrada. «Parece-me que esta coisa de irmos mas não irmos é uma boa solução consensual», disse. Já o primeiro ministro afirmou, hoje, após a inauguração de uma pocilga em Algueirões, que Portugal está na primeira linha da luta contra o terrorismo. «Estou certo que a solução João Ratão é uma solução de grande dignidade nacional que satisfará plenamente os nossos aliados» afirmou.

Em treinos intensivos, até ao fecho desta edição não foi possível ouvir João Ratão, o rato mais rato da península.



Tratar da escuta do mundo significa investigar o desenvolvimento desta escuta, suas trajetórias, seus espaços de formação, e, sobretudo, investir na escuta crítica da “paisagem sonora”. (1) Escutar a “paisagem sonora” significa escutar as sutilezas do mundo, suas mais variadas linguagens, seus silêncios, seus ruídos, suas sonoridades.

A partir das reflexões de Freire, venho compreendendo que a leitura e a escuta do mundo acontecem antes da leitura da palavra - em nosso caso, das palavras musicais, sendo importante investirmos na leitura da músicamundo (2), na qual a leitura não se limita à pura decodificação do código musical, mas “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”, se transforma numa escuta que se arrisca em novos percursos, que se relaciona com percursos já conhecidos, que se desloca, que flui. Uma escuta que (re)cria o mundo. Uma escuta que compõe. Uma “escuta nômade”. (3)

Foi justamente a partir de uma escuta criadora que o pequeno Abdijan travou seus primeiros diálogos com a música na escola. O menino dava vida às palavras escritas por Freire e me fazia entender, durante nossos encontros, que sua escuta do mundo encontrava-se relacionada à escuta das letras musicais que criava.

A partir do contato com as teclas pretas e da exploração dos sons graves e agudos do teclado, Abdijan descobria algo familiar. Certo dia, com sorriso estampado no rosto, contou-me ele que havia achado o som do Papa-Léguas. Mostrou-me que ao “apertar” duas vezes as duas teclas pretas mais próximas no teclado (4), obtinha o som do “Bip-bip” - som este característico do personagem preferido dos desenhos animados que assistia na televisão. Trata-se de uma ave veloz que briga constantemente com um coioite. O coioite azarado, entretanto, ao criar armadilhas para o papa-léguas, sofre com as mais dolorosas quedas de altas montanhas ou com a queda de pedras e objetos pesados sobre sua cabeça.

Ao propor que compusesse uma música, Abdijan não teve dúvidas: tomou o esperto Papa-léguas como tema principal e posteriormente criou



Adriano Rangel_isto é

Alfabetizando em Música na Escola



COMO PROFESSORA DE MÚSICA DE UMA ESCOLA PÚBLICA, VENHO ME INSPIRANDO COTIDIANAMENTE NAS PALAVRAS DO POETA, EXERCITANDO, JUNTO DOS MEUS ALUNOS, A ESCUTA DOS CAMINHOS «SONOROS» DO MUNDO.

sua própria partitura. Assim, sua música mostra o sobe e desce das montanhas (representado pelas linhas sinuosas), em que os dedos do pequeno precisam deslizar pelo teclado, escorregando sobre as teclas em forma de glissando que, ao chegarem no ponto mais agudo ou mais grave do teclado, emitem o som do papa-léguas - o bip-bip- escrito na partitura com a própria imagem do animal.

Mais do que relatar o processo de criação da música Papa-léguas, penso que a partitura de Abdijan pode nos revelar alguns dos percursos de seus atos de escuta, dos “lugares praticados” (5) de sua escuta atenta que, numa escola excludente, seriam simplesmente ignorados. Mais do que escrever sobre um acontecimento cotidiano de minha escola, penso que, ao trazer o papa-léguas, podemos entender a importância da valorização das diferentes formas de escutar o mundo, da valorização das experiências sonoras de nossos alunos, entendendo que eles não vão se “alfabetizar” na escola, mas que vêm já se alfabetizando no universo sonoro em que estão mergulhados. Portanto, ao valorizar estes “modos de fazer”(6), estamos investindo numa escola que potencializa, que não realiza uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo(7), que olha o aluno como alguém que possui conhecimentos musicais, e que, portanto, já vem sendo musicalizado no mundo em que vive, como se “estivessem abertos diante dele todos os caminhos sonoros do mundo”...

Notas:

1. SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Unesp, 1991.
2. Tomo de empréstimo a expressão de Paulo Freire “palavramundo” (FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988).
3. SANTOS, Fátima Carneiro dos. Música das ruas: o exercício de uma “escuta nômade”. Revista eletrônica Opus, setembro, 2000.
4. Em linguagem musical, as teclas correspondentes ao dó sustenido e ao ré sustenido.
5. CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Petrópolis, Vozes, 1996.
6. CERTEAU, op. cit.
7. FREIRE, op. cit.

AFINAL onde está a escola?

Christiane Reis Dias
Vilela Assano
Universidade Federal
Fluminense, UFF,
Integrante do Grupo de
Pesquisa “Alfabetização
Populares”, Rio
de Janeiro, Brasil

Economia Social

Bolsa de Valores Sociais lançada no Brasil

A Bolsa de Valores de São Paulo lançou recentemente uma “bolsa de valores sociais” destinada a atrair investimentos do setor privado para projectos educativos de organizações não governamentais (ONG’s) brasileiras que trabalham com crianças e jovens pobres. O projecto consiste na elaboração de uma lista de

entidades e projectos sociais que facilite a aproximação daqueles que desejem contribuir para este tipo de causas. Assim como no mercado de capitais, o patrocinador poderá investir em carteiras que incluam vários projectos. Esta bolsa social terá o mesmo ambiente de uma bolsa de valores: o pregão e os operadores

apresentarão aos eventuais investidores os projectos que precisam de investimentos e estes poderão “adquirir” as acções por meio de doações, pela Internet ou através de um corretor. O investidor poderá acompanhar o desenvolvimento do programa, já que as ONGs, assim como as companhias com capital na bol-

sa, serão obrigadas a apresentar balanços trimestrais, com um relatório sobre o desenvolvimento do projecto. Várias personalidades da cultura e da educação brasileira fazem parte do conselho desta peculiar bolsa de valores.

Fonte: AFP



Os outros também somos nós

"Nós quatro, eu com ela, eu com ela, eu por cima e eu por baixo..." Tema de brincadeira



Adriano Rangel_isto é

O curso de alfabetização ... abrigava ... possibilidades de se repensar as condições de existência, melhorar um pouco a vida ... produzir coletivamente outras condições de convivência, de pertencimento, criar um espaço de solidariedade na solidão da cidade grande, descobrir que, apesar de ainda não saberem ler e escrever, sabiam e podiam tantas outras coisas...

expressar seus pensamentos e fazer uso, com certa desenvoltura, das variadas funções sociais da escrita e da leitura de sua própria língua. E todos traziam, em cada matulão,⁽²⁾ riquezas e saberes que, aos poucos, iam abrindo para que pudessem se somar ao que procuravam aprender naquele espaço.

Muitas vezes nos perguntávamos o que era mesmo que ensinávamos: não

era apenas dar acesso a um código lingüístico que permitisse aos alunos um trânsito um pouco melhor nas cidades organizadas em torno da escrita, nem tão pouco assegurar um direito que lhe fora negado na idade adequada. O curso de alfabetização era muito mais do que isso, pois abrigava, em seu interior, possibilidades de se repensar as condições de existência,

melhorar um pouco a vida mesmo em condições tão adversas, produzir coletivamente outras condições de convivência, de pertencimento, criar um espaço de solidariedade na solidão da cidade grande, descobrir que, apesar de ainda não saberem ler e escrever, sabiam e podiam tantas outras coisas, e que esses saberes muitas vezes não eram reconhecidos pela própria condição de analfabeto.

Essa proposta de alfabetização se apoiou em alguns princípios, tais como: a construção da identidade e a construção do "nós"; a valorização da cultura de origem; a expressão, a criatividade e a autoria; a negociação da proposta de trabalho com os próprios alunos e um entendimento de que a metodologia é processualmente renovável.

O reconhecimento e a valorização do jeito de ser e dos saberes de cada um enriqueciam o conjunto e fortalecia no grupo outra idéia de pertencimento, de nós, o que contribuiu, também, em um refazimento das identidades culturais, modificando uma identidade marcada por negativas, tais como: "não sei", "não posso", "não consigo", que confirmavam o movimento de negação de si e de sua própria história, para um movimento de mais afirmação de suas potencialidades, de seus saberes, de suas possibilidades de ampliação frente a novos conhecimentos.

Tal como na brincadeira, retomando a imagem do bailado das mãos, a cumplicidade, as redes afetivas do grupo, o pertencimento, possibilitavam um movimento que era coletivo, mas para o qual, cada um deles, com sua história, experiência e saberes, era fundamental.

1. Escola de formação de professores para as séries iniciais do ensino básico.

2. Saco usado pelos retirantes nordestinos para carregarem os seus pertences, popularmente conhecido como matulão e imortalizado por Luís Gonzaga na canção "... trouxe a viola no matulão, trouxe o ganzá no matulão, trouxe a saudade no meu matulão, xote, maracatu e baião tudo isso eu trouxe no meu matulão" .

FORA da escola também se aprende

Cleide Leitão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ,
Grupo de pesquisas
"Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania",
coordenado pela
profª Nilda Alves.

Exclusão-Brasil

Exclusão social cresce no Brasil por causa da violência e desemprego

A exclusão social não parou de crescer no Brasil entre 1980 e 2000, especialmente por causa do aumento da violência e do desemprego, revela o Atlas da Exclusão Social, um guia elaborado por investigadores de várias universidades daquele país.

Segundo o Atlas, a percentagem de excluídos no Brasil na década de 60 chegava a 49,3% dos 69,7 milhões de habitantes; vinte anos depois alcançava 42,6% dos 120 mi-

lhões de habitantes, e voltou a subir para 47,3% dos 170 milhões de habitantes em 2000, segundo o estudo. Apesar dos tradicionais problemas de analfabetismo e baixa taxa de escolaridade terem registado melhorias, o aumento da violência e do desemprego "contribuíram para tornar o país mais desigual", explica o coordenador da investigação e secretário do Trabalho de São Paulo, Marcio Pochmann.

Os números baseiam-se em dados dos institutos oficiais brasileiros sobre pobreza, homicídios, emprego, escolaridade, analfabetismo, desigualdade e juventude. Mais de 25% da população brasileira vive em condições precárias, segundo aquele estudo, que verificou a qualidade de vida dos 5500 municípios de todo o país, mais da metade dos quais têm altos índices de exclusão. As regiões do norte e do nordeste

concentram 86% dos municípios que vivem em condições de extrema exclusão social.

O analista da Universidade de Campinas, Ricardo Amorim, considerou que o problema não é a falta de recursos: "Os investimentos realizados na área social no nordeste não têm sido alvo de um planeamento eficaz e o dinheiro acaba por perder-se nos processos burocráticos", afirmou.

Fonte: AFP

solta



Uma cadeira de rodas

ERA TETRAPLÉGICO E VIVIA COM A AVÓ. ENTRAVA-LHES TODOS OS DIAS PELA PORTA DENTRO AO COLO DE UM BOMBEIRO.

Tinha um olhar ávido e brilhante. Oito anos de vida, dois de escola e uma cadeira de rodas por companhia. Era tetraplégico e vivia com a avó. Entrava-lhes todos os dias pela porta dentro ao colo de um bombeiro, enquanto a cadeira ficava lá em baixo, no átrio, esperando que um dos colegas a fosse buscar.

Numa turma já constituída há dois anos, aquele desconhecido fora para todos eles e durante algum tempo um acontecimento insólito. Às perguntas iniciais dos colegas respondia com a timidez de um sorriso que, apesar da simpatia que irradiava, pouco caminho conseguia desbravar. No recreio, esse lugar de encontros, o seu estatuto de observador atento, se bem que divertido, também pouco ajudava a entabular relações. Na sala de aula iniciava, mais uma vez, a aprendizagem da leitura. Uma máquina de escrever fora o melhor que a professora arranjava para o apoiar na escrita dos textos. Os



Adriano Rangel_isto é

pedidos de ajuda constantes, sempre que os dedos lhe ficavam entalados entre as teclas, depressa lhe demonstraram que não era aquele o caminho a seguir, enquanto a falta de pontaria das mãos trémulas e de

possibilidade de ser útil para aquele rapazinho só a assaltavam, agora, nos dias em que não havia máquina de escrever que resistisse, calculador multibásico que ajudasse ou tesoura de canhoto que cortasse o que

E ELA, INGÉNUA, explicava-lhes com bonomia porque é que não podiam fazer o que andavam a fazer com a cadeira, ainda sem saber que lhe estava a estragar o negócio. É que cada voltinha na cadeira valia, pelo menos, cinco paus ao seu dono.

sajeitadas do miúdo, levando-o constantemente a imprimir o Z em vez do A, a faziam pensar se havia mesmo um caminho a seguir.

Uma máquina de escrever eléctrica foi a solução encontrada. Permitia toques rápidos e precisos, não tinha frinças onde os dedos ficassem presos e, sobretudo, possibilitava o uso de um mecanismo de correcção que o autonomizava face à professora ou aos colegas mobilizados para o ajudar. As dúvidas que sentia face à

havia para cortar com a perfeição necessária e suficiente.

Até no recreio as coisas tinham melhorado de forma quase milagrosa. Por isso, é que, por vezes, fazia vista grossa àquelas brincadeiras com a cadeira de rodas. Via-o rir nas escadas, enquanto a cadeira emprestada levava o feliz contemplado para onde ele supostamente não pretendia ir. E mesmo quando se sentia na obrigação de parar com a balbúrdia, ouvia invariavelmente a

mesma resposta. Ó professora, olhe que ele não se importa nada. Pois não, Alfredo? E o Alfredo, sorrindo, lá lhe dizia que não. E ela, ingénuo, explicava-lhes com bonomia porque é que não podiam fazer o que andavam a fazer com a cadeira, ainda sem saber que lhe estava a estragar o negócio. É que cada voltinha na cadeira valia, pelo menos, cinco paus ao seu dono, coisa que viria a descobrir, um dia, quando se preparava para se zangar com um matulão da Escola Profissional com quem repartiam o edifício e o recreio. Ó senhora professora mas pergunte-lhe lá se eu paguei ou não a volta que andei a dar?

Bendita cadeira aquela que, nesse Carnaval, se transformara na garrida cabeça do longo dragão chinês a serpentear, perante a incredulidade dos transeuntes, por entre os bancos e as árvores do Jardim da Cordoaria.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.pt

Faculdade de Psicologia e

Ciências da Educação,

Universidade do Porto

solta

Sexualidade

Um rival do Viagra mais barato e sem receita ganha o mercado russo

Com uma publicidade simples que evoca a potência do leão, rei da selva, um produto contra a impotência fabricado por um laboratório russo conseguiu convencer os consumidores e está a fazer uma séria concorrência ao Viagra. O "Impasa" (jogo de palavras entre "impotência" e "imponente") tem duas vantagens sobre o seu rival: o preço (oito euros a caixa, enquanto a do Viagra custa vinte euros) e o facto de ser vendido sem receita, embora esta exigência nem sempre seja respeitada na Rússia para aquele medicamento, explica Oleg Epchetain, director da empresa fabricante. Os resultados estão à vis-

ta: em doze meses foi vendido meio milhão de caixas de Impasa.

Na sede da empresa, Epchetain afirma que o "Impasa" faz parte de uma nova geração de medicamentos que utilizam anticorpos em doses homeopáticas para controlar o comportamento de certas moléculas. E a procura na Rússia de medicamentos contra a impotência é grande. O homem russo está agora exposto às incertezas da economia de mercado e à angústia do salário incerto com mulheres que fizeram sua revolução sexual nos anos 90, um quarto de século mais tarde em relação aos países ocidentais. Em-

bora não se disponha de estatísticas fiáveis sobre o problema da impotência no país, "a vida sexual na Rússia é difícil", assinala o sexólogo Igor Kon.

"Tal como no resto do mundo, na Rússia os problemas de erecção devem-se a transtornos de saúde, de idade e de comunicação com as mulheres, mas o homem russo é também vítima de alguns maus costumes: recorre raramente a um médico e nunca para evocar os seus problemas sexuais", explica Kon.

Igor Kon considera que nenhum medicamento conseguirá melhorar a vida sexual dos russos enquanto

não houver no país uma educação sexual eficiente. Houve um projecto para dar educação sexual em meados dos anos 90, com financiamento da ONU, mas "uma aliança da Igreja Ortodoxa e os comunistas, duas forças nacionalistas e conservadoras", impediu o projecto de virar. "No nosso país o poder está pela reprodução e contra o sexo, enquanto a população está pelo sexo e contra a reprodução. Nisto se situa o problema", conclui o especialista.



Adriano Rangel_isto é

A «abordagem por competências

revolução
ou mais um
equivoco dos
movimentos
reformadores?
(III)

CURIOSAMENTE, É NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUE, ENTRE NÓS, A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA TEM VINDO A ADQUIRIR UMA GRANDE CENTRALIDADE, NÃO TENDO PASSADO DE MERAS EXPERIÊNCIAS (E PONTUAIS) AS TENTATIVAS DE A INTRODUIZIR EM CONTEXTOS EMPRESARIAIS (IMAGINÁRIO, 1998).

A problemática das competências, como sabemos, emergiu no campo do trabalho, podendo encontrar-se as principais contribuições teóricas sobre a questão em revistas de campos disciplinares tais como a psicologia e a sociologia do trabalho, por um lado, e da gestão e formação profissional, por outro. Só muito recentemente (fins da década de 90), é que assistimos a esta «irresistível ascensão» da noção de competência no campo da educação escolar (Romainville, 1996), ocupando entre nós um lugar de destaque na actual «reorganização curricular» do ensino básico. Curiosamente, é no campo da educação escolar que, entre nós, a noção de competência tem vindo a adquirir uma grande centralidade, não tendo passado de meras experiências (e pontuais) as tentativas de a introduzir em contextos empresariais (Imaginário, 1998). E esta centralidade é devida, em grande medida, à prolixidade de um autor de referência no campo da educação – Ph. Perrenoud – que parece ter descoberto na noção de competência a chave para a transformação radical da educação escolar.

Se analisarmos algumas das suas produções em língua portuguesa sobre a questão (1999, 2000

e 2001), podemos verificar que a «abordagem por competências» surge como uma dimensão instrumental para a mudança da escola, para romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar, promover a igualdade de oportunidades e formar cidadãos autónomos e livres. Tudo isto no quadro de um paradigma construtivista fundado no início do século XX

A ÚNICA NOVIDADE que enforma a actual reorganização curricular bem como as propostas de Perrenoud é a abordagem por competências, concebida simultaneamente como instrumento e como referente teórico.

pelo movimento da educação nova e continuado pela pedagogia institucional em França, a partir dos anos 60. Como sabemos, a maioria das reformas curriculares que ocorreram em Portugal após 74, foram buscar a sua inspiração àquelas perspectivas pedagógicas, podendo concluir-se que a única novidade que enforma a actual reorganização curricular bem como as propostas de Perrenoud é a abordagem por competências, concebida simultaneamente como instrumento e como referente teórico.

O campo da educação escolar, apesar da crise de legitimidade que o vem caracterizando há cerca de

três décadas, possui um enorme potencial de progressão no sentido do cumprimento do ambicioso conjunto de objectivos que desde cedo o constituíram. Os princípios proclamados por aqueles movimentos e retomados por Perrenoud apontam nessa direcção, nomeadamente as que se referem ao modo de desenvolvimento dos currículos (apostando numa perspectiva transdiscipli-

nar), à articulação entre a educação escolar e os contextos de trabalho mais vastos (que constitui um dos múltiplos trabalhos de Hércules) e ao processo de aprofundamento da escola democrática. Apesar de constituírem desafios centrais na actualidade e aos quais teremos de continuar a buscar energias para lhes dar forma, parece-me que fazer depender essa profunda transformação na forma de conceber e praticar a educação escolar da noção de competência(s) é, não só uma acção redutora, mas fundamentalmente mistificadora, até pelo modo como aquela noção tem vindo a ser construída e recepcionada no mun-

do das empresas e no campo da gestão há várias décadas. Como refere Wittorski (1998), “os trabalhos realizados sobre a noção de competência centram-se frequentemente e sobretudo na avaliação das competências com o objectivo de as classificar”, falando-se hoje na necessidade de os indivíduos possuírem «portfólios» de competências (inovação americana dos anos 80), estandardizados, com o objectivo de afirmação individual nos mercados de trabalho (esta questão é central nas publicações da Comissão Europeia sobre a educação).

Parece, pois, estarmos perante pelo menos dois modos distintos e irreconciliáveis de abordar a problemática das competências. Impõe-se o seu questionamento e a necessária separação de águas. Como sabemos, a mudança que ocorreu no campo da avaliação foi meramente administrativa, mantendo a escola tal como se encontrava (ou talvez pior). A noção de competência arrisca-se a ter o mesmo destino, neste caso com consequências bem mais benignas. A aposta terá de ser no conjunto de questões acima referidas. Mas a sua contaminação com a noção de competência não terá como consequência distraid-nos desse objectivo?

LUGARES da educação

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

Menstruação-orientação

Hormonas sexuais influenciam sentido de orientação

De acordo com um recente estudo de cientistas alemães da Universidade de Bochum, as diferenças de percepção espacial entre homens e mulheres devem-se, fundamentalmente, ao maior ou menor fluxo de hormonas sexuais no sangue. Os cientistas constataram, através de diversos testes de orientação, que as mulheres alcançam as mesmas médias dos homens quando estão no seu menor nível hormonal femini-

no, o que acontece durante a menstruação. Num artigo publicado na revista científica Rubin, psicólogos e neurologistas daquela universidade concordaram que durante aquele período se acentua a assimetria entre os lóbulos cerebrais. Nos homens, essa assimetria é mais pronunciada. "O interessante", destacaram, é que "essa pequena diferença fica suspensa pelo menos uma vez por mês".

A equipa de cientistas submeteu algumas mulheres a testes de orientação espacial durante os períodos de maior e menor nível hormonal no sangue, com o objectivo de determinar as diferenças. Durante a menstruação, as mulheres alcançaram os mesmos resultados que os homens, mas essa capacidade diminuiu no período que vai do 14º ao 28º dia do ciclo menstrual, o de maior nível hormonal.

"As nossas pesquisas mostram que a assimetria varia fundamentalmente de acordo com a flutuação da progesterona", sublinharam os investigadores, permitindo-lhes concluir que durante o ciclo menstrual as faculdades visuais e de orientação espacial mudam radicalmente.



Saberes e competências, para quê?

NUMA SOCIEDADE FEITA DE IMPREVISIBILIDADES E DE INCERTEZAS, COMO É A NOSSA, PARECE READQUIRIR IMPORTÂNCIA A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS COM SABERES DIVERSIFICADOS E ACTUALIZADOS QUE SUSTENTEM A REFLEXÃO, A ACÇÃO E, SOBRETUDO, A TOMADA DE DECISÕES E ESCOLHAS CRÍTICAS. TRATA-SE DE UM IMPERATIVO NUMA SOCIEDADE EM QUE, NA VERDADE, AS DECISÕES MAIS DETERMINANTES ESCAPAM CADA VEZ MAIS AO CIDADÃO COMUM. E, PARA ISSO, É NECESSÁRIO QUE TENHA A INFORMAÇÃO AMPLA E NECESSÁRIA, E A DISPOSIÇÃO PARA A ADQUIRIR, PARA, EM CADA MOMENTO, BASEAR AS SUAS DECISÕES.

Os que viveram a escola do antes de 1974 lembram-se e, em certa medida, são depositários dos saberes generalistas que a escola inculcava e, que ao longo do tempo, foram transformando. Eram saberes memorizados nas primeiras fases da escolarização, competências reprodutivas e representações sociais que não colocassem em questão os poderes instituídos. Trata-se agora sustentar, num conjunto de saberes e competências, a liberdade de pensar, decidir, escolher e intervir numa sociedade cuja lógica, contem mecanismos e argumentos subtis que restringem o desenvolvimento e uso dessas competências. É o caso dos argumentos da democracia liberal de que no mercado – de todas as coisas – cada um, é livre de oferecer e procurar (diga-se, de comprar e vender). Desde que o faça sem pensar muito! É esta a lógica predominante da globalização – do mercado global da oferta e da procura – e com uma crescente invisibilidade dos decisores. Alimenta-se de consumidores muito receptivos à oferta; de trabalhadores disponíveis face às mutações da produção que não questionem os seus processos, nem as suas consequências. Entendamos, portanto, quanto à ideia de for-

mação generalista aqui referida. Trata-se de uma formação dinâmica e integrada que apoia a compreensão das mudanças sociais, a tomada de decisões socialmente úteis e a estruturação de competências e desempenhos em função dos contextos e das necessidades.

De algum modo, a revisão curricular do ensino básico (2001) orienta-se nesse sentido. Coloca o acento tónico em dois pontos: a educa-

significativos para essas finalidades? Como organizar o processo de ensino aprendizagem tendo em vista aquelas competências e aquela finalidade? Quais devem ser as perspectivas e práticas docentes que, simultaneamente, valorizem os saberes disciplinares e promovam o seu uso para estruturar as competências técnicas e sociais de intervenção na sociedade? Aqui entraríamos noutra tema não previsto pa-

sua intervenção às necessidades emergentes de cada contexto; capacidades e disponibilidade para, se necessário, reorientar a intervenção profissional para outros âmbitos dentro do espaço alargado da área de formação. Neste mesmo tom, referi noutra texto, a propósito da formação de professores, o seguinte:

É necessário proporcionar formações que desenvolvam disposições para o desenvolvimento de competências ao longo da vida, para responder a desafios profissionais, para além da área estrita da docência.

A educação não se faz só com professores. A sua qualidade está cada vez mais dependente de intervenções a montante da sala de aula. São aí necessários mais e melhores profissionais. O espaço entre a sociedade/família e o professor tornou-se cada vez mais amplo e complexo exigindo a intervenção de agentes educativos especializados... É cada vez mais esperado que a formação inicial seja apoiada na análise e conhecimento das situações sociais em que se encontram as necessidades a que a docência pode responder, mas que também exigem outras formas de intervenção.

A EDUCAÇÃO não se faz só com professores. A sua qualidade está cada vez mais dependente de intervenções a montante da sala de aula

ção para cidadania enquanto finalidade maior da educação obrigatória e as competências básicas enquanto suporte das atitudes para o exercício dessa cidadania. Os saberes específicos de cada disciplina seriam os ingredientes para a composição daquelas competências. A relevância destes dois aspectos colocam perante a escola e os professores questões fundamentais orientadoras da sua acção: que concepção de cidadania a promover? Que competências para o exercício dessa cidadania? Para que sociedade e desempenhos estamos a educar? Quais são os saberes disciplinares

ra este texto: as competências dos professores e, antes disso, dos formadores de professores.

As mutações que têm vindo a ocorrer na sociedade, parecem aconselhar formações superiores, ao longo de 4 ou 5 anos, mesmo as mais profissionalizantes, em bandas mais alargadas que assegurem, simultaneamente: saberes científicos, técnicos e sócio-culturais que permitam aos diplomados exercer profissionalmente com rigor e disponibilidade para actualização; compreender as diferentes configurações que a sociedade vai adquirindo e, em função disso, adequar a

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso

carloscar@netcabo.pt

Escola Superior
de Educação de Lisboa

À dentada

Professora condenada por morder aluno com fins pedagógicos

Um tribunal sueco condenou uma educadora de um jardim infantil a uma elevada multa por ter mordido um menino de dois anos como forma de ensiná-lo a não fazer o mesmo com os pequenos colegas de turma, relatou recentemente o jornal Expressen. O tribunal de Skoevde

condenou a professora, de 35 anos, a pagar 12.000 coroas suecas (1.320 euros) ao aluno "por maus-tratos".

O caso remonta a 11 de outubro passado, quando o menino, propenso a morder os colegas, resolveu fazer o mesmo com a professora. A educadora não esteve com meias medidas

e aplicou a Pena de Talião, mordendo o aluno no braço para ensiná-lo a não repetir a façanha. Os pais denunciaram o acontecimento à direcção da escola, que repreendeu a educadora. Três dias mais tarde a professora repetiu o gesto, pois o menino havia mordido outro colega, desta vez no

rosto. Dessa vez, porém, ela fez questão de deixar as marcas dos dentes na pele do menino. Agora, o pequeno mordedor pode ficar tranquilo porque a professora, além de ser multada, apresentou sua demissão.

solta

Fonte: AFP

LA DEMOCRACIA LOS HACE POSIBLES LOS CASOS DE CORRUPCIÓN,
PERO TAMBIÉN PERMITE CONOCERLOS, DENUNCIARLOS E COMBATIRLOS.

Estamos inmersos en un clima que se ha dado en llamar corrompido. Y hay quien, a raíz de esta situación, pone en tela de juicio la democracia frente a otros sistemas que ni siquiera permiten conocer si existe corrupción. Pues bien, la dictadura está en sí misma corrompida, es la corrupción institucionalizada. La de-

go se sabe que mientras se ha ejercido con sumo celo el control del dinero de arriba hacia abajo, los que están más arriba aún se nos han ido con miles de millones sin que nadie se entere. ¿Por qué no controla el jefe al que tiene arriba y se dedica con tanto empeño a controlar a los de abajo?

Pondré como ejemplo el sistema

comprobar cómo se califica de crítica destructiva la que (aún siendo rigurosa) no es coincidente con la opinión del poder.

— Falta de valentía cívica: Hay quien piensa que expresar abiertamente una opinión desfavorable respecto a la autoridad acarreará consecuencias negativas. Y puede ser ver-

servir a los de abajo y exigir a los de arriba. En lugar de servir a los de arriba y exigir a los de abajo.

La sumisión estúpida, la credulidad bobalicona, la falta de criterio propio, la carencia de valentía, son el cáncer de la democracia y la atrofia de la persona. "El ceño de la incompreensión - decía Mairena - es,

ciudadania



El sentido ascendente de la democracia

Adriano Rangel_isto é

LA SUMISIÓN estúpida, la credulidad bobalicona, la falta de criterio propio, la carencia de valentía, son el cáncer de la democracia y la atrofia de la persona.

mocracia los hace posibles los casos de corrupción, pero también permite conocerlos, denunciarlos y combatirlos. Estos hechos, más o menos frecuentes, más o menos escandalosos no deben desviar la atención de los fenómenos más graves y complejos que la democracia tienen planteados. Problemas que están en las manos de todos, en las actitudes de cada uno, en lo que hacemos cada día.

Me refiero a la exigencia ascendente, al control democrático que se ejerce de abajo hacia arriba, no sólo en el momento de votar sino en la vida cotidiana de todos y cada uno de los ciudadanos. El discurso descendente, el control jerárquico es propio de la dictadura pero lo más característico de ese régimen es que está ahorrada la voz, destruida la libertad y cortados los caminos de dirección ascendente. Lo característico del sistema democrático es ejercer el derecho a la exigencia desde abajo hacia arriba como una práctica habitual, favorecida por el poder (no sólo tolerada), garantizada por las instituciones, ejercida de forma abierta, clara y continua por los ciudadanos.

Es fácil que a raíz de todos estos casos de corrupción aumenten los controles descendentes. ¿Cómo conseguir que nadie se lleve un duro, dicen los de arriba? Resulta que lue-

escolar: El Ministerio controla a la Delegación Provincial, la Delegación a la Inspección, la Inspección a la Dirección, la Dirección al Profesorado y el Profesorado a los Alumnos. ¿Por qué no se invierte el sentido del control? Existe un cortocircuito en el fluido ascendente del control. Y eso no es democrático. A los de abajo hay que ayudarlos. A los de arriba hay que exigirlos. Eso es lo complicado. Eso es lo importante. El que está arriba ayuda a los que están abajo y no se sirve de ellos. El que está abajo pide cuentas a los que están arriba y no les tiene miedo.

El discurso ascendente no se produce, a mi juicio, por diversas causas:

— La falta de cultura de la participación democrática: Se ordena, se prescribe, se aconseja, se recomienda, se sugiere (de arriba hacia abajo) sin que la consulta, el debate, la verdadera y auténtica participación se ejercite y desarrolle.

— La falta de sensibilidad de quienes mandan: Las autoridades no propician, no buscan, no desarrollan los mecanismos que permitan conocer, de forma efectiva, el sentir de los ciudadanos, sus preocupaciones y exigencias. Cuando esa opinión se produce de forma poco halagadora, poco favorable, el talante de algunos políticos impide que se siga ejercitando. No es difícil

pero es de pusilánimes aceptar sin más ni más esos temores.

— Falta de articulación de la sociedad: Muchas de las críticas y de las exigencias de los ciudadanos se diluyen en las charlas de café, en las tertulias de casino, en las conversaciones de sobremesa. Pero no se articulan en un discurso fuerte, elaborado, valiente y cooperativo.

— Falta de optimismo y esperanza. La suposición de que todo está perdido, de que nada cambiará, de que las cosas han sido, son y serán así por mucho que se luche y se exija, lleva al inmovilismo, a la pasividad, al desaliento, al individualismo y a la cobardía.

El miedo, el servilismo, la comodidad, hace que los súbditos no eleven ese discurso articulado hacia la autoridad constituida. Y, por supuesto que las exigencias no se formulen con la contundencia necesaria.

Pienso que el mejor modo de conocer la calidad del gobierno de una persona es comprobar si desea tener satisfechos a los de arriba o a los de abajo. Hay pequeños mandos que son el prototipo de esa forma de ejercer el cargo: aduladores con los de arriba y déspotas con los de abajo. Esa repugnante actitud de sumisión hacia los superiores contrasta con la dureza de su exigencia hacia los inferiores. Yo les califico de miserables. Lo verdaderamente democrático es

muchas veces, el signo de la inteligencia, propia de quien piensa algo en contra de lo que se dice, que es, casi siempre, la única forma de pensar algo".

Si se utilizan las ideas de los que están arriba, si se aceptan sus mandatos de forma ciega, si no se exigen responsabilidades, si no se alza la voz, está envileciendo la democracia. No sólo destruyen la democracia los delincuentes de guante blanco. Lo hace quien hipoteca su cabeza, quien acalla su voz, quien renuncia a la lucha.

Una persona que tenía un sólo par de zapatos pidió al zapatero que se los arreglara mientras esperaba.

— Es la hora de cerrar, le dijo el zapatero, de modo que no puedo arreglárselos ahora. ¿Por qué no los deja y viene a recogerlos mañana?

— No tengo más que este par de zapatos, y no puedo andar descalzo.

— Eso no es problema: le preste usted hasta mañana un par de zapatos usados.

— ¿Cómo dice? ¿llevar los zapatos de otro? ¿Por quién me ha tomado?

— ¿Y qué inconveniente tiene usted en llevar los zapatos de otro cuando no le importa llevar las ideas de otras personas en la cabeza?

Es preocupante tener en la cabeza lo que han pretendido introducir en ella los de arriba. Es terrible pensar que



Adriano Rangel_isto é

inteligência afectiva **o bom professor**

NÃO QUEREM UM SUPER-PROFESSOR. QUEREM APENAS ALGUÉM QUE OS APOIE. PODE TAMBÉM SER COMPREENSIVO. E SE NÃO FOR PEDIR MUITO: DIVERTIDO E BEM DISPOSTO. SE NÃO, PELO MENOS QUE CUMPRA A SUA FUNÇÃO PRINCIPAL: A DE EXPLICAR BEM A MATÉRIA. ESTE É O PERFIL DO PROFESSOR QUE O ALUNO GOSTA DE VER NA SALA DE AULA.

À pergunta responde com um sorriso contido. De quem nunca tinha pensado no assunto. Eleva as sobrancelhas. Leva a mão ao queixo e atira: “O bom professor é aquele que se preocupa com os alunos.” Ultrapassado o bloqueio inicial a resposta prolonga-se. “E que tenta explicar a matéria da melhor forma possível para todos os que tenham dificuldades”. Um momento de pausa. “Tem também de ser bom conversador e apoiar os alunos”, conclui Rui Couto, 19 anos, a frequentar o 11º ano.

Por ter encontrado nele estas características, o professor de Geografia que apanhou no 9º ano merece de Rui Couto um elogio rasgado. “Era um ‘store’ espectacular!”, recorda saudosamente. O mérito do também director de turma estava no facto de não só dar bem a matéria, como de estar sempre bem disposto e brincar muito nas aulas. O reconhecimento do aluno encontra eco na opinião de sua mãe.

Elvira Couto, que sempre acompanhou as reuniões de pais com o director, reconhece que ele “mostrava conhecer o feitio de cada aluno”. Ou seja: sabia quem eram os alunos mais extrovertidos ou introvertidos. O que o levava, segundo a educadora, “a dar as aulas de forma mais personalizada”. Uma qualidade que Elvira Couto acredita ser apanágio do bom professor.

Ao herói da Geografia, Rui Couto contrapõe o professor de Matemática do 7º ano. De sobrancelhas fran-

zidas o aluno explica a razão do demérito: “Só despejava matéria!” Mas o pior é que “nunca explicava o que dava”. E por isso, lamenta, “só os melhores acompanhavam as aulas.” Os outros, encolhe os ombros, “não percebiam nada!” Depois, “fazia uns testes muito difíceis!”, remata.

Entre afectos e competência

A professora que ficou no coração de Filipa Sousa, 16 anos, a frequentar o 10º ano, deu-lhe Matemática. “Gostava muito de nós e era muito nossa amiga”, recorda com carinho. “Mas isto não significa que ela facilitasse nos testes!”, muito pelo contrário, esclarece a aluna procurando evitar mal entendidos.

Esta separação das águas é comum entre os alunos. Seja qual for a idade. “O aluno distingue, claramente, a dimensão afectiva do professor da informativa”, a que define o docente como transmissor de ensinamentos, esclarece Emília Costa, coordenadora do Serviço de Consulta Psicológica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. O professor ideal será o que conseguir juntar as duas, conclui.

Para João Monteiro, 20 anos, estudante universitário, o bom professor “tem de se dar bem com os alunos, ser comunicativo e estar bem preparado.” Tal como o seu professor de Psicologia do 11º ano cuja maneira de

ensinar “cativava”, porque “sabia interessar os alunos pela matéria”.

Mas nem todos os professores conciliam afectos e competência. João Monteiro concorda: “Tive um professor de História que não se dava bem com ninguém, mas via-se que ele era barra naquilo que ensinava”.

A questão é: entre um professor simpático e compreensivo que explique mal a matéria e o seu oposto, o que preferem os alunos? As respostas variam. João Monteiro abdicava de bom grado da simpatia. Para Filipa Sousa a escolha é difícil. “Sobretudo nesta altura em que preciso de tirar boas notas”, esclarece. Talvez por isso a aluna esteja mais inclinada para votar na professora antipática que explica bem a matéria. Já Rui Couto não hesita em deitar fora a competência.

Miúdos exigentes

Apesar de recém-chegada ao ensino básico, Inês Rosa, 10 anos, já sabe dizer com todas as letras quais as características do bom professor. “Não deve berrar com os alunos”, diz com seriedade. Ao seu lado Micaela Garcia, 11 anos, acena a cabeça para cima e para baixo como que a corroborar as palavras da amiga. E só para que se saiba acrescenta que boa professora é a sua directora de turma. Porque é “muito calma”.

Paula Vicente, aguarda o filho à porta da escola. Por ser professora, a



Adriano Rangel_isto é

mãe tem receio que a sua resposta não seja válida. Para ela um bom professor tem, acima de tudo, de ser “bastante humano, demonstrar afectividade e criar uma empatia com os alunos.” Pelo menos é isso que tenta fazer dentro da sala de aulas.

Já Eduardo Vicente, 10 anos, a frequentar o 5º ano, tem uma definição de bom professor que deixa a mãe boquiaberta. “Tem de ser exigente!” O que, para Eduardo, significa ter de marcar muitos trabalhos para casa.

A exigência é também para Teresa Oliveira, 13 anos, no 7º ano, uma das qualidades do bom professor. Daí que as professoras que menos gostou até ao momento tenha sido “uma que não dava matéria porque passava a aula a falar dos filhos.” O pior, reflecte Teresa indignada, “é que ainda por cima faltava muitas vezes!”

Respostas como estas podem até surpreender pais e professores, mas são “perfeitamente normais” para Emília Costa. “Os miúdos são muito mais exigentes e críticos em relação às competências do professor”, constata.

Além disso, quando uma criança aceita ou compreende certas regras – como, por exemplo, a da assiduidade – pode torna-se mais exigente quanto ao seu cumprimento do que um adulto. Até mesmo por uma questão de segurança. O mesmo se pode aplicar aos adolescentes. “Ambos precisam de regras”, esclarece a psicóloga, acrescentando

que “a maioria dos adultos não entende isso” e até confunde facilitismo com alguma flexibilidade.

O nível científico e as relações humanas

Não é por acaso que quase todos nós temos um professor que nos marcou pela positiva e pela negativa. E essa avaliação tem sempre uma dimensão afectiva e não só ao nível da competência. Mas para Emília Costa “o grande problema é que a universidade prepara os professores ao nível científico mas não ao nível das relações humanas.” Que, todavia, “só se aprendem conforme nos vamos relacionando com os outros”, esclarece. Por outro lado, avisa a psicóloga, “o facto de um professor não ter dificuldades ao nível dos relacionamentos interpessoais não significa que seja um excelente profissional”. Ou vice-versa.

Para dar atenção a um aluno, o professor precisa de ter tempo para conversar com ele a sós, ou no final da aula. “E se calhar ele só tem um intervalo minúsculo que lhe dá para tomar um café”, adverte a psicóloga, estando assim “um pouco limitado”.

Limitada é também a tentativa de definir o “professor ideal”. Não há modelo a seguir. No entanto, Emília Costa arrisca uma definição pessoal. “O professor ideal seria alguém com uma boa capacidade de comunicação, competente, exigen-

Testemunhos

Recordações do bom e do mau professor

Adriano Pimpão

Presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

“O professor Francisco Pereira de Moura foi quem mais me marcou pela positiva. Fui seu aluno no Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras, actual Instituto Superior de Economia e Gestão. E ele marcou-me pela forma como nos ensinava, pela sua metodologia de investigação, de responder às questões e de elaborar relatórios. De tal modo que ainda hoje utilizo os princípios que me ensinou e tento transmiti-los aos meus alunos.

Sinceramente, não me recordo de nenhum professor que me tivesse marcado pela negativa. Mas isto não quer dizer que não tenha havido! (risos) Lembro-me, no entanto, de não me agradarem certos professores por achar que eles cumpriam a sua função de ensinar com demasiada ligeireza e de um modo superficial.”

Albino Almeida

Presidente da Confederação Nacional das Associações de Pais

“Os professores que me marcaram pela positiva foram os que me con-

seguiram explicar de que modo me seria útil aquilo que eu devia aprender. Entre eles o professor Óscar Lopes. Ele leccionava Lógica Matemática, uma disciplina do curso da Escola do Magistério Primário do Porto. E chamava a atenção para a necessidade de sermos rigorosos na linguagem para podermos ensinar correctamente os alunos. Dizia que a matemática era uma linguagem que correspondia ao pensamento e que o pensamento era muitas vezes traduzível por palavras. Este princípio era válido, por exemplo, para o ensino da tabuada. Isto porque, na altura, nós dizíamos a tabuada como diziam os nossos avós e pais: um vez um, dois vez um, três vez um. E o professor Óscar Lopes dizia que era um vez um, duas vezes um, três vezes um.

Pela negativa marcou-me um professor que me ensinava Francês no colégio. Era excelente em termos de competência, mas destacou-o por ter sido protagonista de uma cena muito violenta. Agarrou um colega meu pelos cabelos e bateu-lhe com a cabeça três vezes no quadro. Tudo porque ele se enganou a escrever uma palavra quando estava no quadro a fazer um dita-



Adriano Rangel_isto é

Outros ditos de alunos

“Eu gosto de andar na escola porque as professoras são boas, mas quando nos portamos mal a professora dá-nos castigos. Mas, às vezes, as professoras fingem que se esquecem dos castigos” (Joaquim Luís).

“As áreas [curriculares] que eu prefiro são todas porque aprendemos e brincamos” (Cátia).

Para mim, a minha escola é um lugar encantador porque aprendo muitas coisas e brinco bastante” (José Miguel).

“A minha escola é pequena para mim. Eu não gosto da minha escola porque não é divertida, porque não tem baloiços e outras coisas. Gosto de matemática porque gosto de escrever contas e números por extenso” (Chico).

“Eu gosto da minha escola porque tem estagiárias e muitas actividades” (Aida).

“Eu gosto de fazer ditados, ler, fazer exercícios de matemática, e gosto de fazer jogos com as professoras estagiárias” (Victor).

“A minha escola é o lugar onde trabalho e aprendo Matemática, Estudo do Meio e Língua Portuguesa. [...] Eu gosto das professoras estagiárias mas aquela de que eu mais gosto é a professora Paula. Hoje a professora Paula foi ao meu lado na carrinha para a piscina” (Sérgio).

“Eu gosto muito da minha escola. Fazem-se coisas muito bonitas” (Sónia).

“Eu gosto de fazer teatro e dos concursos das lições” (Gaspar).

“A minha escola é uma escola como todas as outras. Mas cada escola tem um nome e a sua personalidade” (Teresa).

“Eu gosto de fazer ginástica e exercícios” (Ricardo)

“Eu gostava que a escola tivesse um pavilhão de ginástica” (Tiago)

“Gostava que a escola tivesse Educação Físico-Motora para estarmos em forma e termos saúde” (António)

“Quando estamos com as estagiárias fazemos Educação Física” (Dora)

“Se tivéssemos um pavilhão podíamos jogar jogos e jogar futebol. Nós fazemos Educação Física com as estagiárias” (Filipe).

“O senhor professor brinca connosco. As estagiárias fazem jogos connosco” (Delfina)

“As estagiárias são muito boas e o professor também” (Liliana)

“Também às vezes jogamos à bola com a professora” (Dora)

“Eu gostava que a horta fosse maior” (Ricardo)

“Nós só temos um bocado de horta; temos lá tomates e alfaces” (Filipe).

“Eu gosto da minha escola porque ela tem um jardim e uma pequena horta. Quando é para arranjar a horta eu ajudo a auxiliar” (Liliana)

“As crianças têm de andar na escola para aprenderem” (Filipa)

“Eu gosto muito de andar na escola, porque se não andasse na escola não sabia ler nem escrever” (Lília).

“Gosto de aprender a escrever, a ler, que é o que nós precisamos quando nós formos para o Ciclo” (Sara).

“É a primeira vez que tenho a nova reforma. Estou no 6º ano e acho que há coisas boas e más: fazemos poucas visitas de estudo; a biblioteca deveria estar sempre aberta” (Brigite, 6º ano).

“Gosto que os alunos que têm mais dificuldades tenham apoio e salas de estudo” (Deonilde, 6º ano).

“Dantes não havia área escola nem intercâmbios” (Lurdes, 6º ano).

“A escola devia ter mais campos e tabelas de basquete” (Vera, 8º ano).

“Foram plantadas mais árvores, o que torna o ambiente mais limpo e bonito” (Élvia, 8º ano).

“A maioria dos professores são bons porque têm uma boa relação profes-

sor/aluno, respeitam os alunos e dão uns «feriadito»” (André, 8º ano).

“Alguns professores são maçadores e não explicam bem a matéria” (Ana, 8º ano).

“Não houve mudanças que beneficiassem muito os alunos” (Frederico, 8º ano).

“Para mim, ao princípio, quando entrei para esta escola, tudo era diferente do que é hoje, para dizer a verdade. Talvez fosse por eu a não conhecer; sim, era isso. Parecia tão grande... Mas agora não. [...] Efetivamente a escola só por ser escola é de certo modo maçadora, aborrecida. Chega-se ao fim das aulas e só se anseiam as férias” (Élvio, 8º ano, pai inspector de trabalho, mãe funcionária pública).

“Quando eu andava na 4ª. Classe o meu irmão, já com 11 anos, andava no 6º ano da escola do Sal. Às vezes, quando eu passava por lá, via uma grande escola e pensava assim: «Quem me dera andar nesta escola». [...] Uma das coisas de que eu gostei bastante foi a escola preocupar-se com os alunos que têm maiores dificuldades e dar-lhes aulas de apoio” (Francisco Silva, 6º ano, pai engenheiro e mãe professora).



VAMOS CONTINUAR A FALAR DE FAMÍLIA. E DE COMO ELA NÃO É A MESMA PARA CADA UM DOS FILHOS. NA MAIOR PARTE DOS ESTUDOS, O TRATAMENTO PARENTAL APARECE COMO SENDO A MAIOR FONTE DE DIFERENCIAÇÃO NO SEIO DA FAMÍLIA.

Ana Alvim_isto é

É o tratamento diferenciado dos pais (real ou percebido) que parece afectar o desenvolvimento dos filhos. Por exemplo, algumas investigações recentes referem que o tratamento diferenciado dos pais estava relacionado com o bem-estar dos filhos: o mais favorecido era o que apresentava maior nível de bem-estar; e, até, os filhos que tinham recebido mais expectativas parentais positivas eram, também, os que apresentavam maiores índices de ajustamento.

Os pais têm consciência que tratam os seus filhos diferentemente. Alguns pais exprimem frequentemente ansiedade sobre o papel que os seus próprios comportamentos jogam no desenvolvimento das relações entre os seus filhos. Isto é: para além de afectarem o desenvolvimento individual dos filhos, parece que a parcialidade parental influencia também a qualidade das relações entre eles. Sobretudo, parece interferir no nível de conflitualidade entre os irmãos: a preferência e/ou a desigualdade do tratamento parental é responsável pelo desencadear de conflitos entre eles (a história de Caim, a de José e seus irmãos são, apenas, dois bons exemplos do que acabámos de referir). Considera-se, também, que a percepção da parcialidade parental tem repercussões negativas naqueles que percebem receber menos, na medida em que, como o observou, com perspicácia, Charles Dickens (1959): "no

mundo restrito onde se desenrola a existência de uma criança, (...) não há nada que ela perceba com tanta acuidade e que sinta com tanta intensidade como a injustiça".

Uma das questões que é lícito colocarmos é se o tratamento diferenciado dos pais não é uma resposta adequada às diferenças de desenvolvimento dos filhos. Provavelmente os pais limitam-se a reagir às diferenças existentes entre os seus filhos. O que parece, em parte, verdade: em determinados momentos os pais tendem a favorecer o fi-

NUMA MESMA FAMÍLIA, os mesmos processos podem ter diferentes implicações para cada um dos filhos, por estes terem diferentes características e, por isso, viverem diferentemente o mesmo contexto familiar — sobretudo porque cada um o interpreta/percepção subjectivamente.

lho cuja situação é julgada como sendo a mais desfavorável (a mãe que cuida do seu bebé e que descuida os seus filhos maiores, enquanto o pai intensifica a relação com estes, é um exemplo claro não só da divisão de tarefas entre o casal, como daquilo que os pais sentem que é necessário fazerem num período específico do desenvolvimento dos filhos).

Ficamos, então, com a questão de saber se o tratamento diferenciado dos pais é causa ou efeito das diferenças (físicas e psicológicas) existentes entre os irmãos. É claro que as crianças são desiguais logo desde a nascer (quando nasce o segundo

filho os pais têm uma clara percepção dessas diferenças...) e talvez o tratamento diferenciado parental seja, apenas, uma resposta ao comportamento diferenciado dos filhos.

Sobretudo os autores psicanalíticos têm enfatizado quanto o temperamento de um filho, assim como o próprio fenótipo deste, despertam, nos pais, um jogo complexo de fantasmas e projecções inconscientes que se reflectem no modo como estes se relacionam com ele – a preferência ou a não-preferência pode encontrar aí uma explicação: um fi-

lho que se assemelha física e/ou psicologicamente a uma figura querida do passado dos pais pode mais facilmente ser amado do que se acontecer o inverso. Também uma característica objectiva como é o sexo da criança pode, logo à partida, condicionar a relação pais-filho, na medida em que é ou não o sexo desejado para aquela criança em particular (e pode ser o desejado para a mãe e não para o pai...).

Assim, pode concluir-se que há uma intrincada relação entre as características (físicas e psicológicas) dos filhos e o comportamento dos pais relativamente a estes e que, se é difícil estabelecer uma relação de

causa-efeito entre estes dois aspectos (como, aliás, é comum nas ciências humanas), é imprescindível considerar-se esta recursividade se quisermos perceber as diferenças nas relações pais-filhos. Isto é: se queremos estudar o tratamento parental, nada melhor que socorrer-mo-nos do modelo complexo do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner & Crouter (1983): "indivíduo x processo x contexto" – que permite que se considere que, numa mesma família, os mesmos processos podem ter diferentes implicações para cada um dos filhos, por estes terem diferentes características e, por isso, viverem diferentemente o mesmo contexto familiar (sobretudo porque cada um o interpreta/percepção subjectivamente).

E como em tudo na vida: conta mais a percepção do que a realidade... E até porque, provavelmente, o real, *per se*, não existe. Então, por mais igualitários que sejam os pais, os filhos nunca percebem (nem perceberão) que são tratados da mesma maneira.

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, UTAD, Chaves.
tilia@mail.telepac.pt

Medicina

Vitamina B2 ajuda a combater a doença de Parkinson

Doses elevadas de vitamina B2 (riboflavina) ajudam a inverter o processo degenerativo provocado pela doença de Parkinson, revela um estudo da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). De acordo com esta investigação, os doentes com Parkinson que fizeram uma dieta à base de vitamina B2 sem carne vermelha recuperaram, em média, 18%

das suas funções motoras no primeiro mês, 39% no segundo e 62% no terceiro mês de tratamento. O estudo teve início em Setembro passado com pacientes do Hospital Municipal dos Funcionários Públicos daquela cidade. Segundo Cícero Galli Coimbra, professor do Departamento de Neurologia da Unifesp e responsável pelo estudo, o estudo co-

meçou depois de ficar comprovado que todos eles apresentavam no organismo um nível baixo de vitamina B2, indispensável para o processo de respiração celular e responsável por mais de cem reacções químicas. Os doentes analisados caracterizavam-se por ingerir grandes quantidades de carne vermelha, o que dificulta a absorção da vitamina B2. A

doença de Parkinson começa a manifestar-se quando 60% das células nervosas da região do cérebro responsável pelas funções motoras estão afectadas. O leite é um dos alimentos com maior concentração de vitamina B2.

solta

Fonte: AFP



Ana Alvim_isto é

VAMOS ULTRAPASSAR O PELOTÃO DA FRENTE. VAMOS PARA A CABEÇA DA CORRIDA.
OS JOVENS PORTUGUESES VÃO TER DE FAZER UMA DÚZIA DE ANOS NA ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA.

Foi com galhardia, regozijo, pompa e alguma petulância que as altas instâncias governativas anunciaram que os nossos jovens terão que passar 12 anos na escola. Nem outra pose se justificaria para tão nobre desígnio. O Rei D. Manuel I terá sido mais modesto quando anunciou que era Rei de Portugal, dos Algarves, d'Aquém e d'Além Mar em África.

Idêntica pose terá sido assumida quando alguém anunciou vários outros desígnios tão ou mais nobres que aquele: acesso à saúde; estruturas desportivas e lazer; estradas e auto-estradas a ligar o litoral português com o interior não se sabe se português ou "espanholês"; etc. No entanto, apesar das melhorias das últimas décadas, das salas e listas de espera de muitos estabelecimentos de saúde, ainda escorrem rios de paciência e desespero; nas ditas estradas escorre o sangue dos incautos e outras vítimas da sua própria incúria mas também dos traçados mal concebidos; da criação de estruturas desportivas chegam-nos realizações megalómanas e organizações de grandes eventos a nível internacional para interesse de uns, gáudio de outros e capricho de outros mais, mas nunca pensando que

ainda há milhares de jovens e cidadãos que querem e têm necessidade de praticar qualquer modalidade desportiva ou de outra forma passar os seus tempos livres e não têm onde, ou se têm, não há quem os oriente.

Mediante estas brechas, entre outras que merecem análise específica, algumas questões legitimamente se impõem:

- A escolaridade obrigatória até ao 12º ano é mais uma obra para arranjar a fachada ou uma injeção de betão nos alicerces?
- Os jovens vão andar 12 anos na escola a passear os livros, importunar os pais, professores e funcionários, a gastar dinheiro aos contribuintes? Ou vão frequentá-las com efectivo interesse e resultados justificativos do investimento feito?
- Quando chegarem ao fim do académico percurso, vão direitinhos para a universidade, para as fábricas, para esta ou aquela empresa? Ou vão bater à porta do Centro de Emprego?
- Serão encontradas soluções para a enorme diversidade de capacidades e vocações de milhões de crianças e jovens? Ou

continuaremos com os inconsequentes currículos alternativos para os "incapacitados", o deixa-andar para os médios e o afinamento com explicações para os outros?

- Os programas e os manuais escolares que os apoiam, continuarão a ser ambiciosos e concebidos para uma camada privilegiada? Ou optar-se-á pela simplificação privilegiando a qualidade e exigir-se-á às editoras, manuais menos maçudos que promovam mais a autonomia do trabalho dos alunos?
- Continuaremos com um ensino livresco e abstracto? Ou serão criadas condições para que se possa fazer uma constante ligação à realidade e ao concreto?
- Os professores e funcionários passarão a poder exercer o seu direito ao respeito e à dignidade? Ou continuaremos a ter que suportar a rebeldia, o desinteresse, a insolência e as ameaças de muitos alunos e até de alguns encarregados de educação?
- Os alunos poderão continuar a dissimular o seu laxismo nos magotes de 30 alunos por tur-

ma? Ou houve já alguma mente iluminada que finalmente concluiu que isso é um enorme factor de insucesso docente e discente?

- E já que estão a pensar mexer na Lei de Bases: alguém já pensou em criar um ano 0, antes do 1º ano de escolaridade? Não se esqueçam que com bases sólidas também se combate o insucesso dos ciclos seguintes.
- Justificar-se-á um alargamento até ao 12º ano? Ou deveria antes optar-se por colmatar as inúmeras lacunas que ainda existem nos actuais 9 anos?

Fica lançado o mote para o debate, esperando que dele saia uma solução que contribua para a formação de cidadãos cultos, responsáveis e capazes de manter este edifício sólido, harmónico e funcional tanto por fora como por dentro. Depois então faça-se a festa e venham todos discursar e aplaudir regozijadamente, mas desta vez com motivos para isso.

RIO acima

José M. A. Carvalho
EB1 Serapicos Nº2
Valpaços
alves-carvalho@clix.pt

solta

Imigração

Luta antiterrorista alimenta a imigração ilegal

Mais da metade dos imigrantes não documentados da Europa Ocidental - estimados entre 250 e 350 mil -, candidatos, na sua maioria, ao asilo político, estão na prática reféns do seu estatuto ilegal devido ao crescente controlo fronteiriço implantado para combater o terrorismo, refere um estudo da Universidade das Nações Unidas divulgado no Dia Mundial do Refugiado. "O rápido aumento deste trânsito humano re-

flecte, em parte, uma inesperada consequência das políticas restritivas de asilo", afirma Khalid Koser, um dos autores do documento.

"O início da guerra contra o terrorismo, bem como outros factos a este associados, fecharam as portas a muita gente que precisa de refúgio por causa de problemas políticos ou religiosos, conflitos e violência", acrescenta Hans Van Ginkel, reitor daquela universidade, criada

há 30 anos para estudar os problemas da comunidade internacional. Edward Newman, outro autor do trabalho, refere, por seu lado, que as rígidas políticas de emigração ocidentais reflectem a preocupação de que os exilados sejam fonte de instabilidade e potencial origem do terrorismo mas, sublinha, "existem poucas evidências desta ligação".

Desde os ataques do 11 de Setembro, cujos autores entraram nos

Estados Unidos como estudantes, o grupo de imigrantes mais afectado no que diz respeito à política de admissão naquele país foi o de refugiados "reassentados", ou seja, aqueles que procuram um terceiro país para se estabelecer, diz ainda o estudo.

Fonte: AFP



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:** Gruppálfá—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:** Serã m Ferreira, *escritor e crítico literário*. **O vício das imagens:** Eduardo Jaime Torres Ribeiro, *Escola Superior Artística do Porto*. Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **CARTAS aos professores** convidado do mês | **CARTAS de Mulheres** — convidada do mês | **DA Ciência e da vida** Claudina Rodrigues-Pousada, *Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa*. Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA criança** Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **Do Primário** José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **Do superior** Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Bárto Paiva Campos, *Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva e Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. Susana Faria, *Escola Superior de Educação de Leiria*. | **EDUCAÇÃO desportiva** Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Funchal*. **EDUCAÇÃO e Cidadania** Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Angel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **EDUCAÇÃO e Comunicação** **Coordenação:** Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. | **ESTADOS Translúcidos** 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 Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OFNI's** José Catarino Soares, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **OLHARES: Apontamentos** José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. **Registos** Fernando Bessa, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade de 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 CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **SOCIEDADE e território** Jacinto Rodrigues, *Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. Luisa Carvalho e Boguslawa Sardinha, *Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal*. **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

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



Ana Alvim_isto é

VIMOS FALAR UM POUCO DA NOSSA EXPERIÊNCIA NA ÁREA DA PREVENÇÃO DO CONSUMO DE DROGAS. FOMOS, EM ALGUMAS OCASIÕES, SOLICITADOS PARA IR PARTICIPAR EM PALESTRAS SOBRE O FENÓMENO DAS TOXICODEPENDÊNCIAS A VÁRIAS ESCOLAS. ESTE TIPO DE INICIATIVAS, SENDO LOUVÁVEL, SUSCITA SEMPRE UM PROBLEMA: MAS QUE TEMAS DEVEMOS FOCAR?

As acções de prevenção no nosso país centram-se ainda quase exclusivamente no fornecimento de informações sobre as substâncias. É sabido que as estratégias de prevenção baseadas somente na dimensão informativa podem ter efeitos perversos. Avaliações sistemáticas do impacto dessas prevenções realizadas nos anos 60 nos EUA vieram demonstrar que este tipo de prevenção implementava o risco de consumos futuros. Os motivos deste fenómeno podem ser óbvios: estimulou-se a curiosidade dos alunos sobre diversas substâncias que porventura nem conheciam; os alunos aperceberam-se que eram um grupo de risco graças a essas intervenções.

Mas aqui vamos defender a posição de manter os jovens na ignorância (como se isso fosse possível) ou o imobilismo do nada fazer? Não é isso que queremos afirmar. Vamos aproveitar este espaço para acrescentarmos algumas hipóteses da nossa lavra para este acontecimento (existe inúmera literatura

USAM-SE slogans do género: a droga é má; o haxixe leva à heroína; não se pode experimentar heroína que ela vicia logo. Estamos no fio da navalha: estas informações podem ser vividas como irrealistas pelo jovem.

científica sobre o tema e sobre a evolução posterior das estratégias de prevenção).

A situação de pânico moral, fomentada pelos media, tende sempre que se fala numa nova substância, a conotá-la com uma história que a antecede: a da droga alienação. Muitas vezes estes pânico morais desenrolam-se antes de existir um real problema no terreno. Por outras palavras: apesar dos seus propósitos preventivos as campanhas realizadas podem funcionar como campanhas publicitárias.

A qualidade da informação, frequentemente, deixa muito a desejar usam-se slogans do género: a droga é má; o haxixe leva à heroína; não se pode experimentar heroína que ela vicia logo. Estamos no fio da navalha: estas informações podem ser vividas como irrealistas pelo jovem. De facto algumas delas são mesmo erradas: é verdade que a maioria dos heroínomanos que passam pelos centro de apoio a toxicodependentes (CAT) começaram o seu percurso de drogas ilegais com o haxixe; mas o inverso não é verdadeiro, muitos fumadores de haxixe não evoluem para as chamadas drogas duras. Por outro lado, a ideia da droga ser má é normalmente contradita na

experiência imediata. Sabemos que o envolvimento com as drogas passa muitas vezes por etapas iniciais em que os consumos são encarado de maneira optimista. Ou seja: a informação a droga é má não condiz com a experiência imediata dos utilizadores principiantes de drogas.

A informação sobre drogas deve ser realista, desdramatizadora de certos mitos. O risco que corremos ao não fazermos isso é a perda de credibilidade junto da população alvo. Outra observação decorrente destas reflexões: o formador da acção de prevenção pode cair na tentação de definir o que é a droga ou drogas à revelia da experiência dos jovens.

O aproveitamento das experiências de cada um, o modo de encarar as coisas de cada um deve ser o cerne de qualquer intervenção. Numa sessão de esclarecimento que realizámos, sessão organizada por jovens mas aberta a membros da comunidade, fomos confrontados com as consequências práticas

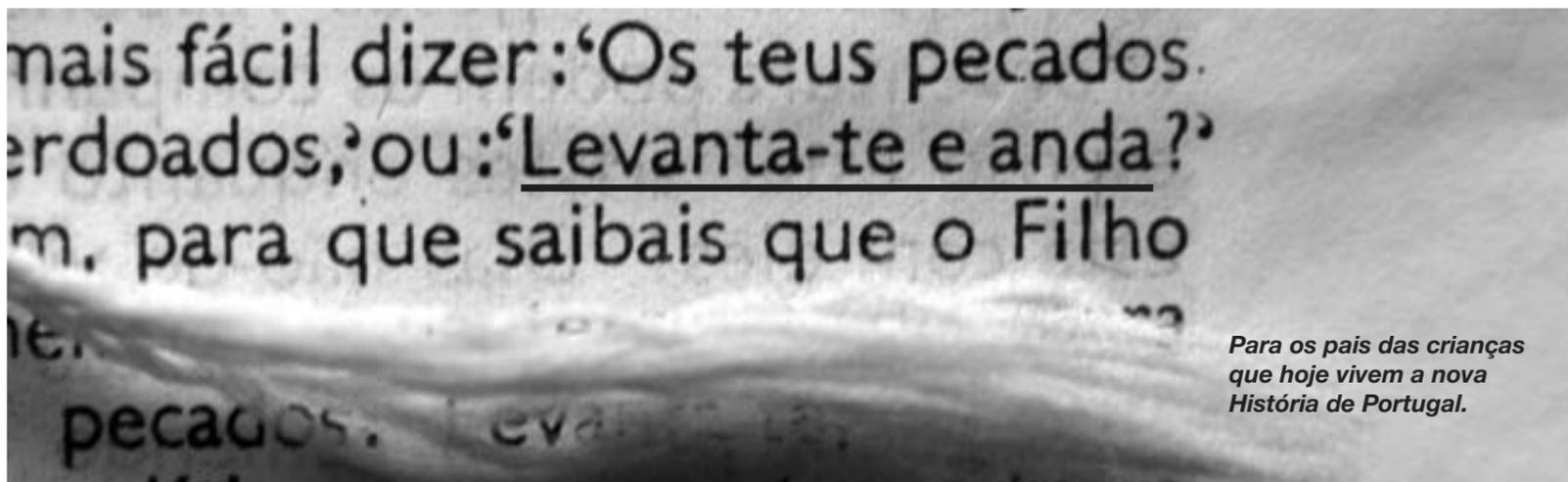
destas reflexões. Uma parte da plateia, mais idosa, atribuía a entrada nas drogas às más companhias; os jovens, que organizaram a acção, rebelaram-se preferindo privilegiar a acção nefasta de muitas famílias desestruturadas. Certamente que ambos os vectores desempenham o seu papel. Mas o que estava aqui em jogo era uma luta implícita sobre a autoria dos actos: os mais velhos não reconheciam capacidade de escolha aos mais novos; estes defenderam a sua margem de manobra, dando maior revelo aos erros das gerações anteriores.

A responsabilização, a proximidade de interesses e as motivações da população alvo das acções de prevenção do consumo de droga são condições indispensáveis para o sucesso. A coordenação destas acções de prevenção, no âmbito de programas mais alargados de intervenção, é também um factor importante.

Usámos, ao longo do texto, o termo de população alvo, termo muito utilizado na gíria preventiva. Ele encerra lapidarmente o logro comunicacional de que falámos: a população não está à espera de ser agida pela acção preventiva, é esta que deve promover me-

ESTADOS translúcidos

Rui Tinoco
CAT-Cedofeita
e Universidade Fernando
Pessoa, Porto



*Para os pais das crianças
que hoje vivem a nova
História de Portugal.*

É A FRASE QUE REFERE O EVANGELISTA MATEUS, CONHECIDO ENTRE MEMBROS DA CULTURA CRISTÃ, NO SEU TEXTO DO SÉC. I, CAPÍTULO IX, VERSÍCULO 5. ERA UM PARALÍTICO, CUSTAVA-LHE A ANDAR E O SEU SENHOR — JESUS, MANDA-O ANDAR.

E o parálítico da História, andou. Ou, como diz esse outro Evangelista, João, no seu texto do mesmo Século, Capítulo XI, versículos 33 a 44, manda a Lázaro sair do seu sepulcro, levantar-se e andar. Metáforas, senhor leitor, que nós, agnósticos, precisamos acudir, quando um povo, definido pelo seu saber e práticas como cristão — apesar de a Constituição definir no seu Artigo 1, de versão de 2001: “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”, se comporta de forma costumeira.

A soberania é-me clara: não somos dependentes de um outro estado ou nação — porque o acordo das Lajes é para o português manipular as boas graças do Império Americano; como o recente tratado da OTAN, para nos defendermos dos povos terroristas e inimigos como o Iraque e as suas armas de destruição maciça, especialmente provadas a seguir à guerra de 2003; ou o Afeganistão desde 2000, outra vez a ser governado pelo objecto da guerra, os Talibãs; ou a Concordata com Karol Wojtila, para ser assinada em breve, que define a Igreja Romana como a única e verdadeira entre nós. Ismaelitas e Muçulmanos dos PALOP ou da Índia, não têm cabimento na Concordata, apenas Fátima. E, talvez, o seu Filho Jesus... Contradições... A dignidade da pessoa é-me clara

também: a igualdade definida por Pierre Sylvain Maréchal, no seu texto de 1795 ou Manifeste des Égaux, alegada por Gracchus Babeuff, no seu Manifeste de Plébéiens, do mesmo ano, e defendida de forma activa pela Carbonnaria, do sobrinho neto de Michelangelo, Philippo Buonarroti, no seu livro de 1828, Conspiracy pour L'Égalité. Três amigos que defendem a

JUSTA INDIGNAÇÃO a nossa, ao ouvir argumentos pouco convincentes, sobre o nosso elo de união: os nossos órgãos de soberania, de justiça, de igualdade. Justo é o temor de sentir que o artigo 1 da Constituição tem menos valor que o artigo 215 do Código de Processo Penal.

igualdade e dignidade que nós herdamos na forma de Governo denominado de Mutualidades ou Sindicatos. As bases da nossa democracia. A minha dignidade parece estar salvaguardada pela Constituição, baseada nessas ideias. No entanto, a prática quotidiana parece derivar de um conjunto de comportamentos contraditórios, lidos, calados, ouvidos, e julgados na praça pública. E a justiça? Por causa das ideias inquisitórias do antigamente, subsiste um artigo 215 do Código de Procedimento Penal, que define a instituição de arguido em prisão preventiva, já contestada em 1789 na Revolução Francesa; prisão definida hoje para evitar uma relação entre a pessoa e o suposto corpo do delito. Como diz o Código Penal Português de 1982: “Nulla poena sine culpa”, ao dizer que

há bases culturais na formação da culpa penal. Não explicita qual cultura: se a do povo que não sabe a lei e anda desorientado, ou a do erudito que a conhece. Como vou defender-me e ser igual, se não tenho acesso ao motivo do meu delito? A minha dignidade pessoal fica ameaçada. A justiça foi definida em 1758 por Montesquieu, como distributiva ao ser exercida por

órgãos de soberania. Hoje em dia, distributiva pela sua distribuição entre vários órgãos não soberanos: a praça pública, a conversa de corredor, a zanga e mágoa entre advogados e magistrados, entre pessoas de um mesmo partido, jornais, televisão, instituições. Donde, não legitimamente distributiva, mas distribuída a saque. Comentários. Sobre as instituições legítimas. Sobre actividades legislativas. Sobre amnistia. Sobre, mais tarde sabida, pedofilia. Sobre a instituição arguido. Ainda, sobre a serenidade dos detentores do poder, que foram hoje atingidos penalmente e em público, pela primeira vez, ou transformados em suspeitos perante esse desorientado povo. Justa indignação a nossa, ao ouvir argumentos pouco convincentes, sobre o nosso elo de

união: os nossos órgãos de soberania, da justiça, da igualdade. Justo é o temor de sentir que o artigo 1 da Constituição tem menos valor que o 215 do Código de Processo Penal.

Justa indignação dos constituídos em arguidos por crimes que, nem sabem, como, quando, e contra quem cometeram. Até onde eu saiba, existe apenas um facto: o arguido não tem direito a defender-se na base do seu processo, até um juiz declarar aberto o julgamento... meses depois. Tal e qual na academia: o candidato a um cargo superior na hierarquia universitária, é avaliado *in absentia* pela omnipotência da Cátedra possuída depois de provas públicas, que parecem instituir magistratura.

Portugal, os teus ancestrais desde o Século XII devem estar a tremer, os do Século XVII e XIX referidos, lamentar-se-ão do seu vão sacrifício em prol de mudar a Inquisição pela Lei da Justiça Comutativa e Distributiva, como define a nossa lei básica. Portugal, meu País, teve um tropeço e deve levantar-se e andar. Como é habitual entre nós, com uma Senhora de Fátima a fazer milagres, porque a lei, que pensávamos ter crescido com Abril, ainda anda em Março. Uma imensa dor para um racionalista agnóstico como eu, que reclama paz e confiança nas nossas instituições, a serem julgadas pelo fogo do debate público que tem todo, excepto provas. Senhores pais, falem claro e firme aos vossos filhos, para

DA criança

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

Os amigos...

O Português é normalmente considerado o 5º idioma mais falado no planeta.

Penso até que há alguma incorrecção nesta questão, pois situa-se depois do Bengali, por exemplo. Ora, o Bengali é falado na Índia, país muito populoso, é certo, mas nem só de população vive o idioma... De facto, o Português está presente em quatro continentes como língua ofi-

cial de oito países, é também Língua Oficial da União Europeia, da Organização de Estados Americanos (OEA) ou da Organização de Unidade Africana (OUA), mantém-se ainda na China, fica a 400Km da Austrália, em Timor-Leste, por decisão livre dos timorenses.

E o Bengali? Será mais importante que o Português? Bem, por área geográfica não será, pois só o Brasil

é maior que toda a Índia. De resto, em termos de dispersão pelo planeta, nem vale a pena pensar em comparações. Vem isto a propósito de termos amigos, sempre dispostos a ajudar, não só Portugal (talvez "pagando" fidelidades eternas), mas também todos os "Lusófonos", até em áreas tão insuspeitas como a Internet. O artigo está a parecer estranho? É possível. Também fiquei con-

fuso quando, há tempos, para verificar o discurso dos nossos aliados norte-americanos tentei acessar o site "Cnn.com.br" o que também era possível digitando "cnnemportugues.com"; vai daí apanho com isto:

"Obrigado por acessar a CNN. Lamentavelmente o site CNN.com.br não está mais disponível. Acesse CNN.com e visite nosso serviço internacional CNNInternational; ou

QUOTIDIANO

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

Perfil

A escritora que queria atenção

É fascinada pelas figuras dos Descobrimentos portugueses. Sobretudo pelas narrativas de viagens e as crónicas da época. O que se reflecte quer nas oficinas de escrita criativa que promove enquanto professora de Português do ensino secundário, quer nos cenários e personagens dos livros juvenis que, como escritora, Deana Barroqueiro pública. Sendo o mais emblemático dos seus heróis Pêro da Covilhã, um agente secreto que executa as mais variadas missões ao serviço do rei D. João II. Duas das aventuras desta personagem estão publicadas sob os títulos *Um Homem da Arábias* e *O Espião D' El Rei*. Outras duas, *A Pedra do Anel* e *O Monomotapa* (editora Livros Horizonte), serão publicadas em Outubro. E uma última está já a ser escrita.

Recentemente, Deana Barroqueiro fez uns parênteses na literatura juvenil

para publicar algo diferente: *Contos Eróticos do Velho Testamento*. Um livro escrito ao desafio numa tentativa assumida de “atrair a atenção dos media” portugueses para a restante obra literária. O que, de facto conseguiu.

Preparou-se para chocar o público com o erotismo com que se moviam as personagens retiradas dos textos sagrados. Mas o efeito foi outro. “Reparei que algumas pessoas decidiram comprar a Bíblia depois de lerem os meus contos”, revela a escritora. “O patriarcado devia recomendar o meu livro!”, acrescenta num tom de brincadeira.

Mas esta não será a única incursão por aquele género literário. Deana Barroqueiro prepara uma nova colectânea de contos. O livro seguirá a mesma linha do primeiro mas, segundo a escritora, será “mais irónico”.



Ana Alvim_isto é

À conversa com Deana Barroqueiro, escritora

Por trás de um conto erótico

QUIS PUBLICAR UM LIVRO QUE CHAMASSE A ATENÇÃO PARA OS OUTROS QUE JÁ TINHA PUBLICADO. E ASSIM SURGIRAM OS *CONTOS ERÓTICOS DO VELHO TESTAMENTO*. PARTINDO DOS TEXTOS BÍBLICOS, DEANA BARROQUEIRO RECONTA AS HISTÓRIAS DO LIVRO SAGRADO, DE UM PONTO DE VISTA DESSACRALIZADO. ACRESCENTANDO-LHES OS CHEIROS E SUORES DAS ÉPOCAS QUE RETRAIAM. AGORA QUE TEM A ATENÇÃO QUE DESEJOU, A ESCRITORA, QUE TAMBÉM É PROFESSORA DE PORTUGUÊS, FALA DO RIGOR HISTÓRICO E GEOGRÁFICO COM QUE MONTA OS SEUS CENÁRIOS LITERÁRIOS. DOS SEUS LIVROS DE AVENTURA JUVENIS. E DA RELAÇÃO DA ESCOLA COM LITERATURA.

Sendo uma escritora de livros juvenis de aventuras, como se dá esta incursão pelos *Contos Eróticos do Velho Testamento*?

Escrevi-os um pouco por acaso, um pouco por raiva e desafio! Estava a escrever o quarto volume da história de Pêro da Covilhã, quando o aventureiro português se encontra em Sofala e ouve falar das Minas de Salomão e da Rainha de Sabá. E como sempre faço, procurei pesquisar o tema até onde me fosse possível, acabando por ir parar à Bíblia e ao Antigo Testamento. Li não só a história de Salomão e de Makeda, mas todas as outras e foi então que me surgiu a ideia de escrever aquelas crónicas históricas da Antiguidade.

Explorando a componente erótica fortíssima que havia no Livro Sagrado, mas sem cair na linguagem vulgar e, muito menos, obscena. Por outro lado, os contos tiveram origem numa certa raiva ou mágoa, por ser tão difícil dar a conhecer em Portugal os meus livros históricos que têm cerca de 15 anos de investigação por trás. Eu sabia, quase com certeza, que se escrevesse um livro com essa temática e título apelativo atrairia de imediato as atenções dos *media*.

Na sua escrita, apesar de ficcionada, nota-se uma preocupação de reconstruir com rigor histórico e geográfico os cenários das aventuras que relata. É uma tentativa de tornar as histórias verosímeis?

Sim, sem dúvida! Isso é que pode mostrar como os nossos aventureiros eram, na vida real, mais fabulosos do que os Aragorn, Indiana Jones ou James Bond da ficção inglesa e americana. E também o faço, por ser uma apaixonada pela História e sentir que os leitores merecem que se lhes dê esse trabalho rigoroso. Até porque quando alguém procura um livro histórico, mesmo quando transformado em romance de aventuras, é para conhecer alguma coisa da época e do mundo que serve de pano de fundo às histórias narradas.

Nessa tarefa, suponho, consulta muita documentação de referência e realiza um certo trabalho de

investigação histórica e lendária.

Fale-me um pouco desse processo que está por trás da sua obra.

Parto, em primeiro lugar, dos relatos dos próprios aventureiros quando eles escreveram as suas memórias ou fizeram os relatos das suas viagens; se o não fizeram recorro às crónicas coevas ou de um período imediatamente posterior. Por exemplo, se a viagem teve lugar no século XVI, vou pesquisar as obras não só desse tempo como do século seguinte e depois completo com a consulta e estudo em obras de historiadores contemporâneos. Procuo completar os meus conhecimentos dos lugares que descrevo, com consultas em enciclopédias e outras obras sobre geografia, fauna, flora, mitos, costumes dos povos. Preciso sempre de estudar muito, ler muitíssimo sobre os mais diversos assuntos. Até me sentir perfeitamente integrada naquela época e naqueles espaços, sentir os cheiros, ouvir os sons, tocar nos tecidos e nas peles dos bichos e das gentes. Só assim consigo escrever.

Enquanto escritora e professora de português, o que pensa da forma como a literatura é tratada nos manuais de ensino?

Sempre que se apresentam as obras literárias em excertos e não de forma integral, acaba por se mutilar essas obras. Por outro lado, os programas de Português estão progressivamente a abandonar o ensino das obras literárias, por decisão do Ministério da

Educação. Uma atitude de facilitismo um pouco irresponsável. Como estudar uma obra clássica, por exemplo, requer esforço e trabalho e os nossos alunos estão a ter cada vez menos esses hábitos de estudo, em vez de se exigir mais esforço, baixa-se o grau de exigência e elimina-se o item que provoca a dificuldade. Muitas vezes os manuais, nas análises dos textos e das obras (estou a falar do ensino secundário, que é aquele que conhece) apresentam “a papa toda feita”, sem deixar quase margem aos alunos para pensarem e descobrirem por si o mistério e beleza desse texto.

Sei que visita escolas para falar dos seus livros. Concorda com a ideia de que os jovens lêem menos hoje em dia?

Os jovens dos 15 -18 anos dizem quase em desafio que não gostam de ler. Mas de facto vemos cada vez mais jovens nas Feiras do Livro, nas secções de livros das grandes superfícies e mesmo nas livrarias a folhear obras e a comprá-las. Nos últimos anos tem havido um trabalho espantoso dos professores, no 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, para despertar nos alunos (ou não deixar perder) o gosto pela leitura. E isso está a dar frutos. Mas para que a leitura se torne uma necessidade e um prazer, os lugares onde se vendem livros deviam tornar-se mais apelativos e agradáveis. Sobretudo mais vivos e modernos, sem essa aparência habitual de ve-



Joana Neves_isto é

A loja da associação Emaús vende artigos que já não fazem falta aos seus donos para ajudar os sem abrigo

Vender para dar

QUEM ESPREITA PELA MONTRA DIZ TRATAR-SE DE UM ANTIQUÁRIO. LÁ DENTRO DESCOBREM-SE PEDACOS DE QUOTIDIANOS DE VÁRIAS VIDAS. MOBÍLIAS ESTILO JOÃO IV OU LUÍS XV. LIVROS DE ALFARRABISTA. MÁQUINAS DE ESCREVER. LOUÇAS. BUGIGANGAS. APARELHAGENS. DISCOS. ROUPA. ARTIGOS QUE DEIXARAM DE FAZER FALTA AOS SEUS DONOS. E QUE AGORA RECHEIAM A LOJA DA ASSOCIAÇÃO EMAÚS. OS PREÇOS SÃO QUASE SIMBÓLICOS. MAS O PRODUTO DA VENDA SIGNIFICA DINHEIRO NO BOLSO DE QUEM PRECISA.

Situada numa casa em restauro numa das ruas históricas da Baixa do Porto, a loja Emaús é a parte visível de uma associação que há 12 anos oferece uma alternativa de vida a quem faz da rua a sua casa. A troca de trabalho naquele que é o modo de sustento da Emaús, a recolha, o restauro e a venda de objectos usados que são oferecidos à associação, o sem abrigo recebe uma remuneração. Ou antes “dinheiro no bolso”, para usar a expressão empregue na Emaús. Como explica Conceição Gonçalves, presidente da associação portuense, este modo de operar “dá uma certa autonomia à pessoa que vive na rua e que, por norma, não gosta de estar dependente do apoio de instituições.”

À vontade de dotar o sem abrigo de meios para se auto-financiar, junta-se a tentativa de o integrar socialmente. A concretização deste objectivo passa pela atribuição de responsabilidades na gestão do quanto há para fazer, diz a presidente da Emaús. Seja na recolha de pertences em casa das pessoas, no restauro dos artigos que se encontram

danificados ou na manutenção da loja onde tudo é vendido. Um trabalho realizado lado a lado com voluntários que colaboram com a associação. O que concorre para promover a inclusão defendida por Conceição Gonçalves. Nessa perspectiva, “se os braços são de todos, as opiniões de todos são igualmente válidas”, esclarece.

Além do trabalho, a Emaús está a tentar oferecer algo mais aos sem abrigo: alojamento. Para isso está a tornar habitável o andar situado acima da loja. Mais algumas vendas e é provável que até ao fim do ano haja dinheiro para reparar o que ainda falta, o telhado. Entretanto, a associação já dá guarida a dois “companheiros de rua”, pagando-lhes um quarto numa pensão. Uma alternativa provisória até a obra estar concluída. Depois, a ideia é alargar a comunidade residente de modo a albergar, em instalações próprias, todos os que queiram deixar o relento da cidade.

Mas nem todos os que trabalham na Emaús deixam de viver na rua. E há quem nela procure abrigo apenas por um período e depois a abando-

ne. É assim, desabafa Conceição Gonçalves: “Temos de estar sempre preparados para receber mas também para ver partir as pessoas”.

Atractivos da vida na rua

Anos de vivência com os sem abrigo levam a presidente da Emaús a concluir que, apesar das dificuldades óbvias, a vida na rua tem muitos atractivos. “Há uma experiência de liberdade total e de ausência de regras que os encanta.” Por isso há até quem faça da vivência de sem abrigo um estilo de vida nómada. Histórias não faltam. Umas dramáticas, outras românticas. Como a de um rapaz belga que não se importava de beber apenas um pacote de leite por dia desde que pudesse ver o sol nascer junto à praia. E que partiu após três meses de permanência na comunidade.

Gerir o dia-a-dia da Emaús significa, por isso, ter ainda de lidar com a diversidade de vivências e problemas emocionais que cada sem abrigo trás para a comunidade. “A pessoa que vive na rua é alguém sem meio-termo”, constata Conceição Gonçalves

e acrescenta: “Num dia dedicam-se de uma maneira incrível ao trabalho e no outro entregam-se à preguiça.”

Serafim Ascensão, sacerdote de ofício, é o animador social da comunidade Emaús. É ele a quem cabe o papel de pólo agregador de todos os “companheiros de rua”. “Procuro antes de mais estabilizar emoções, mas sem deixar de ser firme quando necessário. As coisas nem sempre funcionam pela condescendência!”, explica.

Mas há situações em que a indulgência se torna indispensável. “Já tivemos companheiros que deixaram a Emaús levando o que acharam ter mais valor!”, lamenta Conceição Gonçalves. Por vezes, quem comete o furto arrepende-se. Anda um tempo afastado. Até que, desabafa Serafim Ascensão, “lá pede a um companheiro que ainda esteja ligado a Emaús para nos perguntar se pode voltar...” A resposta é sempre positiva.

Instituição: Emaús
Morada: Rua do Almada, 136/138 Porto
Telefones: 919829496 / 936509280

As contrariedades suportáveis do ensino

TERESA ESTEVES, 28 ANOS, SORRISO FÁCIL E DESEMBARAÇO NAS PALAVRAS. É PROFESSORA DE LÍNGUA CASTELHANA NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE OROSO, REGIÃO SITUADA ENTRE A CORUNHA E SANTIAGO DE COMPOSTELA, GALIZA. CHEGOU HÁ DOIS ANOS À PROFISSÃO. TEMPO SUFICIENTE PARA SE APERCEBER DAS CONTRARIEDADES DO OFÍCIO. MAS POUCO PARA SE CONFORMAR COM ELAS.

Ainda tem fresco na memória o trabalho dispendido na preparação para as *Oposiciones*. Três exames eliminatórios e obrigatórios para todos os recém-licenciados que se queiram candidatar a um lugar de docente no ensino público espanhol. "Um aluno que seja aprovado nos exames em Julho ou Agosto, em Setembro é logo colocado numa escola", esclarece Teresa Esteves. Parece fácil. A professora diz que não.

A disparidade entre o número de vagas e o de candidatos é de 15 para 700, garante. Acresce que mesmo depois de conseguir o tão desejado lugar há que contar com o inevitável: "A efectivação demora anos a acontecer e, entretanto, o professor anda de escola em escola até que o ministério lhe arranje destino definitivo!", queixa-se.

No seu caso foram apenas dois anos de espera. Para o ano lectivo de 2003/2004 Teresa Esteves conta ficar efectiva numa escola de Ourense. Uma região situada no interior da Galiza que disputa com a de Lugo, outra região interina, um lugar na lista de locais menos requisitados para colocações. Daí que, confirma Teresa Esteves, estes sejam os destinos que "mais tocam" aos professores em início de carreira. Mas esta não será a colocação definitiva desta professora.

Com o marido a trabalhar em Santiago de Compostela, o ideal para Teresa Esteves seria ensinar naquela cidade. O problema é que, juntamente com a Corunha, Santiago é das zonas mais pretendidas da Galiza para arranjar colocação. Pior: até poder pedir transferência a professora terá de permanecer no estabelecimento de ensino onde efectivou pelo menos dois anos. E ainda assim, o pedido de transferência depende da pontuação acumulada na carreira. Logo, é quase inacessível aos recém-chegados à profissão.

De aluna a professora

Ao entrar na sala de aulas como professora Teresa Esteves apercebeu-se que muita coisa tinha mudado desde o seu tempo de aluna. A começar pela importância da figura do professor. "Enquanto aluna, a importância do meu professor residia no facto de ele ser o meu único meio de informação", reflecte. E acrescenta: "Agora os meus alunos recebem informação de vários meios e isso desvaloriza o meu papel social como professora". Embora não seja dramática esta é uma realidade que deve ser encarada, diz Teresa Esteves. Sobretudo para que haja uma "redefinição de papéis", constata.

Outra realidade que preocupa a professora é o que diz ser a pouca experiência pedagógica dos professores para lidar com alunos problemáticos ou desmotivados.

confessa sentir na pele essa lacuna na sua formação. "Custa-me muito saber que tenho de ensinar um programa obrigatório que não interessa nada aos alunos." Na mente da professora um grupo de nove dos seus alunos do 3º ano da ESO (9º ano) com idades entre os 14 e os 15 anos "que vão às aulas por obrigação", à espera de soprar as 16 velas para oficialmente poder abandonar a escola.

Para promover a continuação dos estudos depois do 3º ano da ESO, o Ministério da Educação espanhol vai criar a partir deste ano três áreas

específicas de aprendizagem: científico-humanístico, tecnológico e profissional. Esta é apenas uma entre várias reformas agendadas pelo ministério. Sobre estas reformas Teresa Esteves admite que algumas delas possam até beneficiar o sistema, mas contesta: "Fazem-se muitas reformas no Ministério da Educação, mas se não há meios para as aplicar na prática, para quê fazê-las no papel?"

Contrariedades de uma profissão para a qual Teresa Esteves acredita ter tido sempre vocação. E como aquilo que mais lhe agrada no seu ofício é lidar com os alunos, tudo o resto é "suportável", diz a professora.



Teresa Esteves
Joana Neves_isto é

olhares de fora

VIDAS

Andreia Lobo

Cientistas decodificam um anticorpo do HIV, base para uma possível vacina

Um grupo de investigadores americanos do Scripps Research Institute (TSRI) decodificou a estrutura de um anticorpo presente em pessoas que têm o organismo resistente ao vírus HIV, facto que poderá fazer avançar os estudos para a descoberta de uma vacina contra a Sida. Este anticorpo - denominado 2G12 - foi isolado há dez anos em doentes seropositivos cujo organismo combate o vírus com

sucesso. A sua análise detalhada revelou pela primeira vez uma mistura inesperada de duas cadeias de moléculas que constituem uma parte do anticorpo que combate o vírus.

Os investigadores chegaram também à conclusão que o anticorpo neutraliza o vírus prendendo-se aos açúcares presentes na superfície do HIV, fazendo com que o sistema imunológico não os ataque e os

considere "amigos". "Nunca tinha sido visto algo semelhante", anunciou em comunicado o professor Ian Wilson, pesquisador do TSRI, um dos coordenadores do estudo.

Esta descoberta poderá fornecer uma base para um antigénio (substância capaz de desencadear uma resposta imunológica) que levaria à produção deste anticorpo, um passo importante para a descoberta de

uma vacina contra a Sida, revelou o professor Dennis Burton, outro dos investigadores envolvidos na pesquisa. Cerca de 42 milhões de pessoas no mundo estão actualmente infectadas pelo HIV, que já fez 25 milhões de mortos em 20 anos.

Fonte: AFP

solta

olhares de fora

NESTES TEMPOS DE RECONHECIDA CRISE LABORAL EM QUE A LIBERDADE DE ESCOLHA É TÃO DIFÍCIL DE EXERCER NO CAMPO DAS PROFISSÕES, A REIVINDICAÇÃO DO LAZER COMO DIREITO ENRAIZADO NO TRABALHO OU COMO EXPRESSÃO DA ACÇÃO DA LIBERDADE NÃO TÊM QUE SER INCOMPATÍVEIS.

O conceito de lazer, entendido somente como descanso, está a deixar de ter sentido para abrir-se a novos significados. De facto, a revolução tranquila do lazer está a acontecer pela mudança das suas representações e percepções. Estudos realizados na última década demonstram, por exemplo, que as novas gerações concedem ao lazer um valor novo, um valor central em si mesmo.

A mudança de realidade no campo do lazer está a ser entendida a partir de pontos de vista diferentes.

to livre da pessoa. Supõe saber escolher, poder escolher e estar preparado para isso. É um tipo de lazer mais maduro que usa a sociedade de consumo, procurando não ser usado por ela. É um lazer que não surge espontaneamente, que requer preparação e que assenta em pressupostos de natureza humanista.

A crescente procura deste tipo de lazer humanista sustenta-se na necessidade de realização e identificação pessoal e de grupo. Grande parte das referências sobre lazer surgi-

to. Este passa a ser entendido como experiência humana que proporciona a vivência e o desenvolvimento de valores específicos, que contribuem para a realização de cada pessoa. A satisfação e o bem estar que emana deste exercício, enquanto acção gratuita e livremente escolhida, permite relacioná-lo com o aumento da qualidade de vida dos cidadãos ou com a melhoria da sua saúde, entendida como estado de bem estar físico, mental e social.

Finda que parece estar nos paí-

ticas e temáticas, relacionadas com o lazer, a recreação e o bem estar. Para isso, as sociedades têm que repensar quais são as necessidades e as carências dos cidadãos. É sabido que, nas sociedades mais desenvolvidas, o usufruto do lazer, a prática de actividades recreativas ou as preocupações com a qualidade de vida e o bem estar são comportamentos que explicitam uma determinada característica pessoal, mas também um outro tipo de educação e de sociedade. Assim sendo o lazer, enquanto direito espe-



Adriano Rangel_isto é

Para um lazer de tipo humanista!

Desde um ponto de vista puramente comercial e consumista, em que o mesmo não vai para além da diversão. As pessoas necessitam distrair-se, evadir-se da realidade, sair da rotina, ou passar alegremente os seus tempos livres. Este é o objectivo de múltiplas ofertas de lazer como viagens de férias, videojogos, concertos de música moderna, etc. O outro ponto de vista reconhece no lazer um âmbito de desenvolvimento pessoal. Esta opção parte do ac-

das na última década, especialmente as norte-americanas, deixam bem claro este novo caminho. O lazer deixa agora de ser um tempo que se obtém como prémio do trabalho ou de uma actividade que se leva a cabo somente para a pessoa se divertir ou descansar. Os pressupostos filosóficos do lazer nascidos nos princípios deste século, procuram agora de uma forma mais abrangente dar cumprimento ao terceiro "D" de Dumazedier - o "D" do desenvolvimen-

ses desenvolvidos a sociedade industrial, assente no modelo fordista, que possibilitou o aparecimento do chamado "tempo livre", propício à difusão e ao usufruto do lazer e da recreação como património exclusivo dos grupos socialmente privilegiados, é tempo das sociedades modernas alargarem esta escala de valores a todas as pessoas.

Impõe-se, por isso, uma outra visão. Uma visão de conjunto das implicações que encerram as distintas prá-

cífico de liberdade e de desenvolvimento humano, não pode ser entendido como um aspecto residual de vida, um luxo ou algo periférico. Ele é uma experiência necessária e enriquecedora. Um direito cívico que confere às pessoas um significado legítimo que está associado a uma certa evolução das suas aspirações sociais.

TERRITÓRIOS e labirintos

António Mendes
Lopes
Instituto Politécnico
de Setúbal

Indisciplina

Para alunos mal comportados... um autocarro cor-de-rosa

Os responsáveis da escola de Wight, no sul de Inglaterra, encontraram uma forma no mínimo peculiar de evitar os actos de vandalismo e indisciplina a bordo das camionetas que fazem o transporte escolar dos alunos: obrigar os mais indisciplinados a viajar numa camioneta... cor de rosa. "Pusemos este sistema em prática há três meses e ele faz autênticos milagres", explica Peter

Garlick, porta-voz da companhia Southern Vectis Omnibus, que assegura os transportes escolares daquela escola.

A ideia é tão eficaz quanto barata, já que a companhia utilizou um das camionetas mais velhas da sua frota, tornou-a o mais desconfortável possível e pintou-a de cor-de-rosa de forma a atrair as atenções dos transeuntes. Mas porquê rosa? "Os

miúdos ficam cheios de vergonha, tapam a cara com os capuzes e enfiam-se o mais possível nos lugares, para não serem vistos no 'autocarro da vergonha'", refere Garlick.

Para tornar o castigo ainda mais dissuasivo, o "perigo rosa" - assim chamado pela imprensa local - entrega os alunos "punidos" com 45 minutos de atraso. A cada atitude de mau comportamento é acrescido

um atraso suplementar de cinco minutos. "É um sucesso retumbante", assegura aquele responsável, já que o número de actos indisciplinados é agora praticamente inexistente.

Fonte: AFP

solta

Manuais escolares: um recurso didático ou um fim em si mesmo?

O DOSSIER DESTA MÊS DEDICA AS SUAS PÁGINAS AOS MANUAIS ESCOLARES E A QUESTÕES QUE HABITUALMENTE PASSAM AO LADO QUANDO DELES FALAMOS. AFINAL, QUAL É HOJE O PAPEL DOS MANUAIS ESCOLARES? SERÃO ELAS UM RECURSO DIDÁTICO OU UM INSTRUMENTO DE NORMALIZAÇÃO DOS SABERES? É DEVERIA OU NÃO EXISTIR UM ORGANISMO CERTIFICADOR DOS MANUAIS ESCOLARES QUE INCLUISSE REPRESENTANTES DAS ÁREAS CIENTÍFICAS, MINISTÉRIO E EDITORAS, PASSANDO PELOS PROFESSORES E PELOS PAIS? APESAR DA EXISTÊNCIA DO DECRETO-LEI 369/90, DE 26 DE NOVEMBRO, QUE ESTABELECE O SISTEMA DE ADOÇÃO, O PERÍODO DE VIGÊNCIA E O REGIME DE CONTROLO E QUALIDADE DOS MANUAIS ESCOLARES, A LEI NEM SEMPRE É CUMPRIDA COM RIGOR.

NESTE NÚMERO, DESTAQUE PARA UMA ENTREVISTA COM CARLINDA LEITE, DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO E PARA UM ARTIGO DE ANA MARIA BRITO JORGE, PROFESSORA DE MATEMÁTICA E AUTORA DE MANUAIS ESCOLARES DESTA DISCIPLINA. ESPAÇO AINDA PARA AS OPINIÕES DE ALBINO ALMEIDA, PRESIDENTE DA CONFEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS, ANTÓNIO AVELÃS, DA FEDERAÇÃO NACIONAL DE PROFESSORES E DE VASCO TEIXEIRA, DIRECTOR EDITORIAL DA PORTO EDITORA.

dossier



Ana Alvim_isto é

Manual escolar, uma ferramenta do aluno

Esta disciplina é “de estudo”, aquela é mais “de praticar”... Nesta preciso de ler muitas vezes o manual, naquela, nem pego no livro, é só resolver bastantes exercícios!... Há equívocos que demoram (e demoram...) a desmontar, e este é um deles: todas as disciplinas exigem um estudo bem alicerçado, contínuo e estruturado, que não tem necessariamente que ser doloroso, mas que exige, isso sim, algum esforço individual.

O estudante, nomeadamente do Ensino Secundário, precisa de encarar qualquer disciplina como um repositório de saberes, enriquecedores e formadores, que ele pode assimilar trabalhando os conceitos a partir das aquisições feitas na aula, e procurando, depois, a subsequente maturação que o estudo adequado lhe pode proporcionar. E nunca a memorização ou a mecanização pode substituir ou, sequer, antecipar-se à colheita das ideias, realizada a partir de uma leitura atenta e persistente, na fase “solitária” do trabalho.

E é neste contexto que o manual da disciplina deve ser encarado como uma ferramenta de trabalho para o aluno. Uma ferramenta que lhe permitirá prolongar os momentos de aprendizagem na turma, visitar as palavras, as perguntas, os problemas e as reflexões colocadas pelo professor e, mais do que isso, consolidar a apropriação dos conceitos, das técnicas e dos procedimentos que conheceu em cenário de aula.

É claro que o papel do professor é determinante e insubstituível e é claro também que é a ele, e não ao manual, que se confia o traçado de estratégias e a adopção das metodologias mais adequadas a uma boa aprendizagem por parte dos seus alunos.

Mas é também certo que, se quem faz o manual é, simultaneamente, professor em exercício de funções lectivas, é possível adivinhar-lhe, nas páginas que escreveu, as opções de fundo quanto à orientação pedagógica – didáctica que

preconiza para a prática lectiva.

O manual escolar não obriga o professor, antes o liberta! Porque permite que o seu trabalho se prolongue no tempo (e no espaço...).

O manual escolar não limita o professor, antes o prolonga, quando estimula a autonomia do aluno, quando lhe abre portas para a recuperação e reinterpretção das vivências da aula.

O professor trabalha com o programa da disciplina, gerindo-o e desenvolvendo-o de acordo com as suas próprias opções, com as lições colhidas na sua experiência, com o acréscimo de formação que, continuamente, terá obtido.

E, a par deste trabalho, conhece o manual que o estudante utiliza e pode, naturalmente, abrir-lhe pistas para uma melhor utilização, para a forma mais enriquecedora de exploração do texto que lhe é proporcionado.

O manual escolar cumpre o seu papel quando, nas mãos do estudan-

te, o desafia, o motiva, o apoia e lhe permite autoavaliar-se no processo de consolidação de novos saberes.

Prolongando as suas aprendizagens em aula, podendo recorrer a um manual que o cativa e lhe facilite uma apropriação sólida dos saberes, o estudante reconhecerá no manual a tal ferramenta de que necessita para se apoiar, na sua preparação individual.

Um bom manual há-de estimular a criatividade e a organização do trabalho, quer de alunos, quer de professores. Directamente, no caso dos primeiros, pois a pensar neles é que o manual nasceu...

Ocorre mesmo lembrar a ideia expressa pelo grande matemático Carl Friedrich Gauss (1777 – 1855): “Não é o conhecimento, mas o acto de aprender, não a posse mas o acto de lá chegar, que proporciona a satisfação maior”.

Professor e manual complementam-se para que seja possível aos estudantes desvendarem tal prazer.

PARA PERCEBER MELHOR A ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS ESCOLARES E OS SEUS REFLEXOS NOS MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO, PUBLICAMOS NESTE DOSSIER UMA CURTA ENTREVISTA COM CARLINDA LEITE, INVESTIGADORA DA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO, ELA PRÓPRIA COM EXPERIÊNCIA NA PRODUÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES.

Manuais escolares

Recurso didático ou normalizador de saberes?

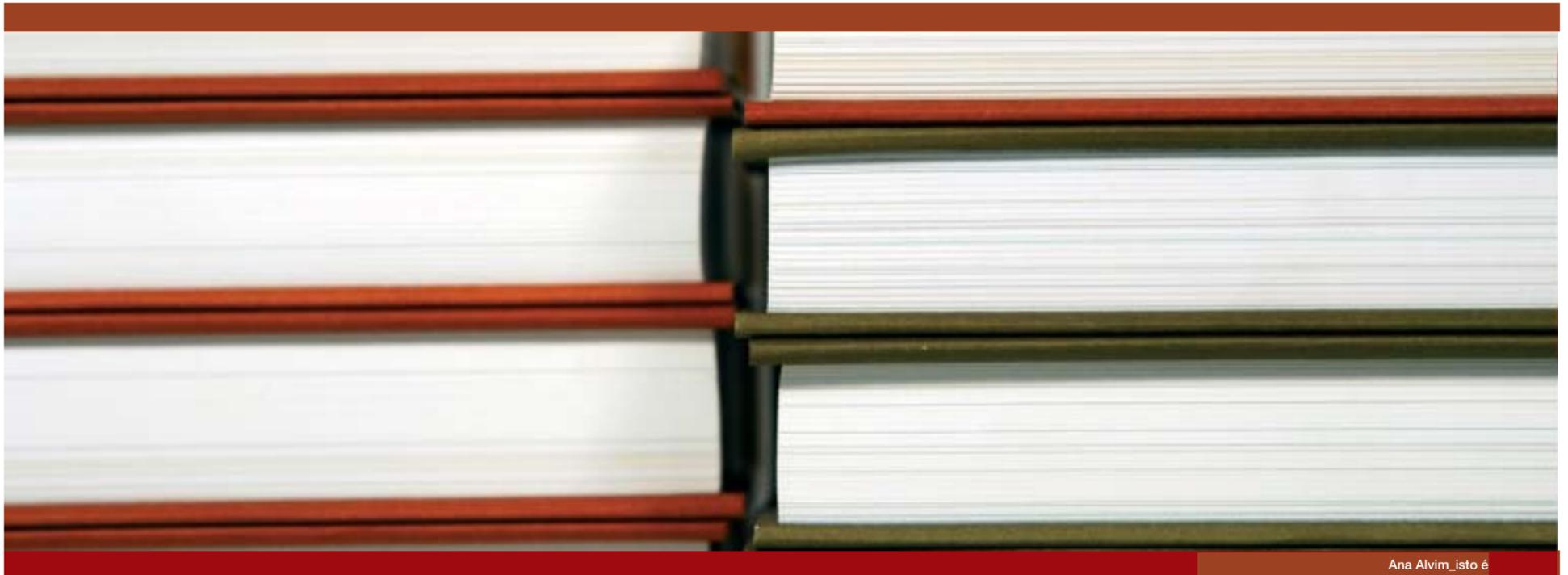
Partindo da sua experiência, que preocupações devem estar presentes na elaboração de um manual escolar? Há quem se refira aos manuais como um instrumento de normalização que não promove, entre outras coisas, as especificidades dos alunos e o trabalho de grupo...

de conteúdos. Espera-se que sigam um modo de os trabalhar que incentive alunos e professores utilizarem desse manual a percorrerem um verdadeiro caminho de construção do saber. E compete ainda, depois, aos professores, quando tomam decisões relativas ao manual que vão

pressões. Existe actualmente no mercado um número de ofertas de manuais escolares que torna possível uma escolha, quando há tempo, disponibilidade ou quando as pressões não são maiores do que as vontades. Vai já longe a política do manual único que tinha de ser usa-

a única fonte para a construção da aprendizagem. O problema está, diz a Carlinda Leite, "no peso e na forma como os manuais são usados". É uma crítica indirecta ao trabalho dos professores?

Repetindo o que há dias disse, num outro lugar, não é aos manuais es-



Ana Alvim_isto é

Como é sabido, o discurso didáctico a que se recorre nos processos de formação escolar constitui um dos aspectos importantes para a aprendizagem dos alunos. Por isso, num manual escolar é importante o tipo de discurso que o caracteriza e que, como é evidente, resulta das concepções que orientam o(s) seu(s) autor(es).

Pretendendo-se que a escola transforme o discurso científico num discurso didáctico compreensível para os alunos, é igualmente importante que os manuais escolares o façam. Pretendendo-se também que esse discurso didáctico estimule nos alunos a curiosidade, o espírito de descoberta e de análise de situações da vida, em vez de os ensinar a passivamente receberem um conhecimento já feito, é igualmente importante que os manuais escolares cumpram estes requisitos. Por isso mesmo, na concepção de um manual escolar, em minha opinião, deve ser dada atenção à linguagem científico-didáctica mas, também, ao modelo pedagógico que o manual veicula.

A meu ver, dos autores e autoras de manuais escolares não se espera que apenas façam uma compilação

aconselhar aos seus alunos, optar por aquele(s) que melhor se ajustem ao modelo de formação a que aderem ou que devem veicular. Se assim for, há menos probabilidades de os manuais constituírem meios de normalização e de uniformização.

Apesar disso, é importante reconhecer que os manuais escolares nunca poderão ter em conta todas as situações relativas a contextos reais nem todas as características dos alunos que os utilizam. Por isso, a sua utilização tem de pressupor sempre um trabalho dos professores na adequação do discurso e dos processos de ensinar e de fazer aprender os alunos reais e tem de implicar que esses manuais constituam um dos recursos didácticos, e não o único recurso.

Concorda com a actual modelo de comercialização dos manuais escolares? Não deveria haver um organismo acreditador que reunisse elementos do ministério da Educação, associações científicas e de professores e editores?

Como é sabido, o processo de adopção dos manuais escolares é cada vez mais palco de enormes

do qualquer que fossem as condições das escolas e as características dos meios socioculturais e dos alunos. Às vezes há até que reconhecer que as ofertas são exageradas e impeditivas de uma análise cuidada, o que facilita escolhas comandadas por aspectos externos ao próprio manual.

Recordo que há uns anos atrás o Ministério da Educação, na ideia de influenciar a escolha dos manuais existentes, encomendou uma avaliação dos manuais mais vendidos. O resultado foi também o Ministério ser sujeito a pressões enormes que tiveram como consequência a inexistência de qualquer efeito dessa avaliação (para além dos montantes que resultaram do pagamento às equipas avaliadoras). Considero, pois, difícil que a nomeação de um organismo acreditador resolva alguns dos problemas que o actual sistema de adopções acarreta. Para já, prefiro acreditar no bom senso dos professores e na sua capacidade para resistirem a pressões comerciais.

Os manuais deveriam ser utilizados como um auxiliar e não como

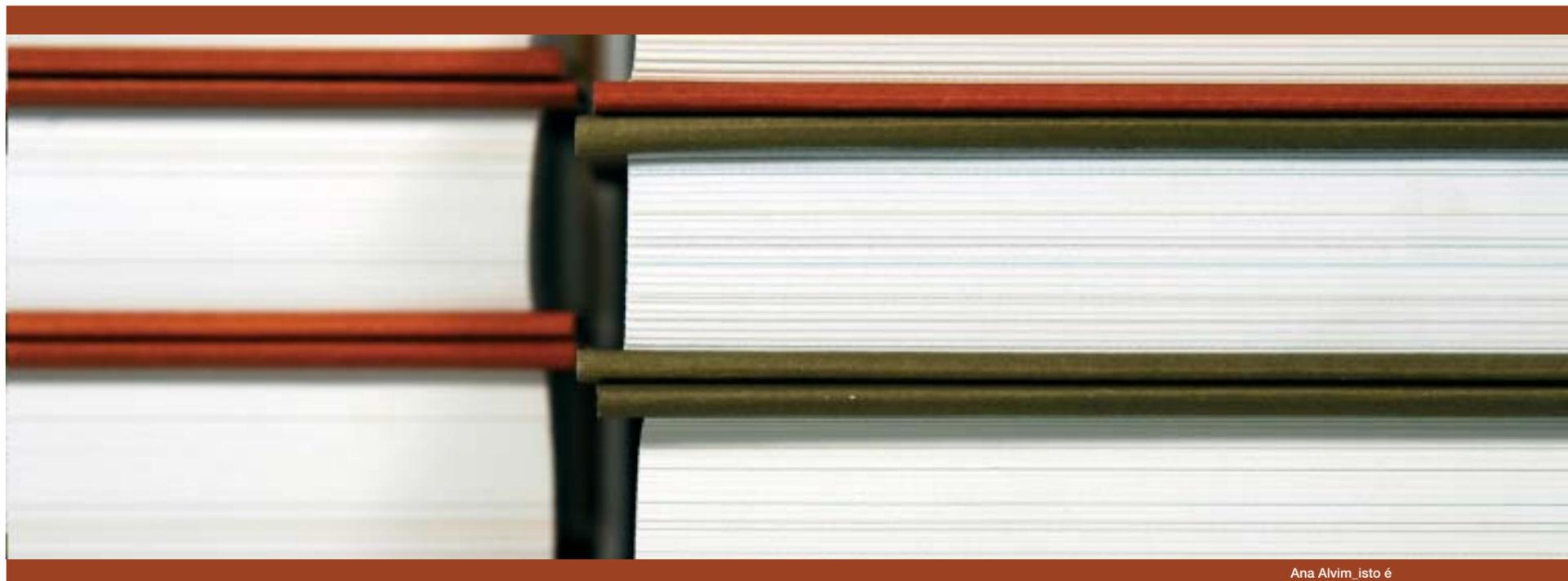
colares que pode ser atribuída a responsabilidade da manutenção de procedimentos tradicionais nos processos de ensino. Disse, e volto a repetir, que o problema está no modo como esses manuais são usados e no peso que se lhes atribui.

Com esta afirmação não estou também a querer atribuir a "culpa" aos professores. Todos sabemos as condições de trabalho em que muitos dos colegas exercem a profissão, a falta de apoios com que podem contar, os poucos recursos de que podem dispor, a dificuldade em trabalhar em equipas, etc., etc.. No entanto, é evidente que também alguma da responsabilidade é dos professores e da cultura escolar que tem permitido continuar a manter processos de desenvolvimento do currículo que fazem do manual o único meio de informação e de construção do saber.

Não podemos ignorar que actualmente se pretende romper com a ideia de um currículo que se esgota nos conteúdos. Aponta-se para ideias que pretendem que o currículo escolar se oriente para o desenvolvimento de competências. E, no quadro desta orientação, impõe-se

O que diz o Decreto-Lei 369/90 no artigo 6º, referente ao capítulo de "Apreciação" dos manuais escolares:

1. O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, constitui comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares, com excepção dos manuais relativos à disciplina de Educação Moral e Religiosa.
2. As comissões referidas no número anterior integram especialistas de reconhecida competência científica e pedagógica, que não tenham quaisquer interesses directos em empresas editoras, e organizam-se por ciclo de ensino e por disciplina ou área disciplinar.
3. A apreciação da qualidade pode incidir nos manuais de modo diverso, de acordo com os seguintes métodos:
 - a) De modo global e pelos serviços propostos das direcções-gerais pedagógicas, em todos os manuais, utilizando-se métodos de despistagem de grelha larga;
 - b) De modo intenso e pelas comissões previstas no nº 1 deste artigo, nos manuais que suscitarem dúvidas na despistagem geral;
 (...)



Ana Alvim_isto é

Concorda com a certificação prévia dos manuais escolares através de um organismo acreditador?**Seleção dos manuais compete às escolas e aos professores**

Essa é uma questão com a qual todos os editores, em princípio, discordam. Porque há disciplinas onde as questões ideológicas podem ter um peso significativo, torna-se difícil que um organismo certificador possa decidir o que se edita ou não para essas disciplinas. Sejam quais forem os elementos representados, esse órgão terá sempre uma visão única e centralizadora.

Se há descentralização, se há projecto educativo de escola e características específicas inerentes a cada escola, é à escola e aos professores que compete fazer a seleção dos materiais a usar. A única vantagem nesse "filtro" seria procurar garantir um maior rigor e qualidade aos projectos editoriais, mas correr-se-ia o risco de diminuir a diversidade e bloquear a inovação.

No entanto, considero que deveria haver um maior rigor no actual processo de seleção dos manuais nas escolas, que passaria por criar mecanismos que permitissem aos professores uma análise atempada dos materiais.

Por outro lado, a actual lei dos manuais escolares (Decreto-Lei 369/90) diz claramente que o ME tem por obrigação analisar em grelha larga todos os manuais que são adoptados e que aqueles que suscitarem dúvidas deverão ser objecto de uma análise por parte de uma comissão especializada que pode, inclusivamente, levar à retirada do livro do mercado. Isso está previsto mas não é aplicado.

Vasco Teixeira - Director editorial da Porto Editora

É preciso ir mais longe e fazer cumprir a lei

A Confap considera que deveria existir uma comissão independente, constituída por representantes qualificados de áreas científicas, pedagogos, professores e pais, que, em conjunto, certificassem os manuais escolares. Esta é uma posição que, aliás, temos vindo a defender conjuntamente com a Fenprof nos últimos três anos. Consideramos que é uma medida indispensável para a regulação da oferta, para a garantia da qualidade e permitiria que, pelo menos na escolaridade obrigatória, o Estado pudesse ter uma opinião sobre os livros que são adoptados.

O Decreto-Lei 369/90, que regulamenta a adopção e o regime de controlo de qualidade dos manuais escolares, não se tem revelado eficaz porque não se cumpre ou cumpre-se apenas parcialmente. As editoras desregularam-se pela sua própria actuação comercial, promovendo campanhas publicitárias e de marketing que as que as famílias pagam; pagamos todos. Acha-mos que os editores não se conseguem auto-regular. Como bem recentemente aconteceu, em que, na prática, uma editora assinou unilateralmente um acordo com o governo como contrapartida de estar a praticar um preço mais baixo do que os custos de produção. A Confap considera que é preciso ir mais longe e cumprir-se em plenitude o que está determinado por lei.

Além disso, os manuais deveriam ser adoptados para períodos de tempo que permitissem que as escolas os disponibilizassem gratuitamente aos alunos.

Albino Almeida - Presidente da Confap

Rigor científico e qualidade pedagógica

Eu penso que se justifica a existência de um organismo dessa natureza, que deveria ser constituído por elementos do ensino superior e por professores dos diferentes níveis de ensino de forma a garantir o rigor científico e a qualidade pedagógica dos manuais escolares. Não considero que se justifique a presença quer dos pais, das editoras ou de representantes do Ministério da Educação na medida em que não está em causa uma orientação política. O que está em causa é uma questão científica e pedagógica.

Quanto ao Decreto-Lei 369/90, ele refere que compete à Direcção-Geral do Ensino Básico definir os critérios que devem ser tidos em conta na análise dos manuais. Tanto quanto me é dado a perceber, este órgão não faz a análise dos manuais mas determina apenas os critérios. No entanto, diria que é necessário ir mais longe, garantindo que um manual quando é posto no mercado deve ter garantida a qualidade pedagógica e científica. A escolha dos manuais representa sempre um certo "risco" e importa, no fundo, limitá-lo. O que não faz sentido é colocar livros no mercado que não têm qualidade. Tem de haver uma seleção prévia.

António Avelãs

Membro do Secretariado Nacional da Fenprof

38

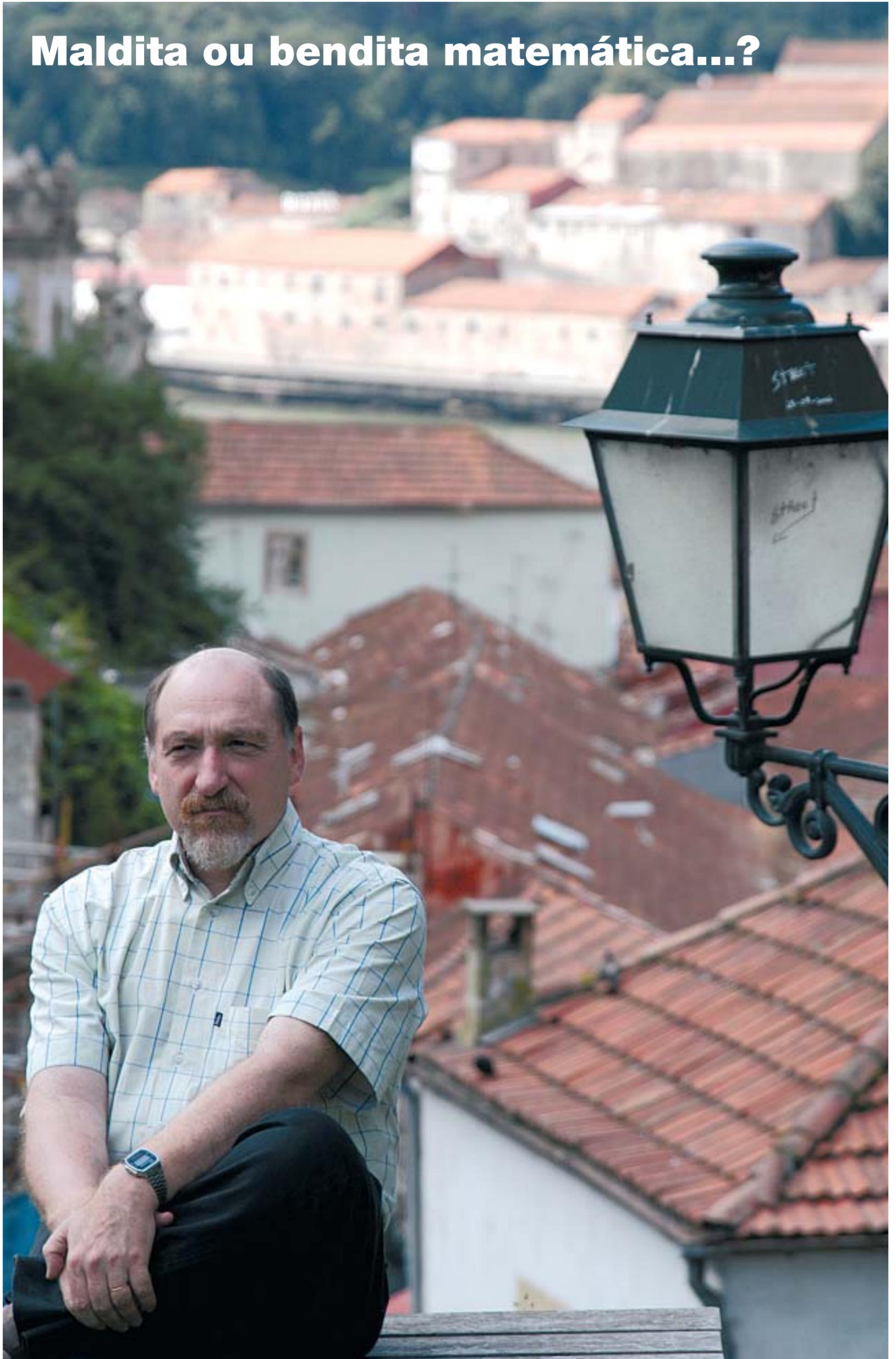
a página
da educação
julho 2003



praça

Ana Alvim, isto é

Maldita ou bendita matemática...?



O ENSINO DA MATEMÁTICA TEM ESTADO EM FOCO PELOS PIORES MOTIVOS. PORTUGAL APARECE NOS ÚLTIMOS LUGARES DOS ESTUDOS INTERNACIONAIS QUE AVALIAM O DESEMPENHO DOS ALUNOS NESTA DISCIPLINA. SE ALGUNS VÊM NO LAXISMO DOS ALUNOS A CAUSA PARA ESTE DESCALABRO, OUTROS NÃO HESITAM EM APONTAR AOS PROFESSORES A CAUSA PARA ESTE INSUCESSO. MAS SERÁ ASSIM TÃO SIMPLES? JOÃO PEDRO PONTE, PROFESSOR DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA, ACHA QUE NÃO E DESMONTA NESTA ENTREVISTA AS RAZÕES QUE O LEVAM A DIZER QUE, MAIS DO QUE PROCURAR BODES EXPIATÓRIOS, VALE A PENA ANALISAR EM QUE CONSISTE ESSA CRISE E PROCURAR ESTRATÉGIAS QUE POSSAM SER UTILIZADAS PARA A ULTRAPASSAR.

Parece haver uma espécie de sentimento fatalista em torno da matemática. Porém, nem todas as pessoas têm o mesmo entendimento acerca do insucesso nesta disciplina. O professor é uma delas. Pode explicar-nos em que medida?

Para muitas pessoas, ter insucesso em Matemática é não saber a tabuada, errar uma conta ou não saber o que é uma arroba ou um quarteirão. No entanto, na minha perspectiva, pensar que a Matemática é uma colecção de regras a aplicar conforme as situações, ou pensar que todo o problema tem sempre uma e uma só solução, são também indicadores de insucesso. Achar que a Matemática não serve para nada e ser incapaz de usar ideias e representações matemáticas para lidar com situações do dia a dia, são talvez os aspectos mais negativos do insucesso nesta disciplina. Por isso, parece-me um erro reduzir o problema do insucesso às dificuldades de muitos alunos na realização de algoritmos e na memorização de factos específicos, pois esses aspectos são os que mais facilmente podem ser torneados recorrendo a instrumentos de cálculo e a outras fontes de informação.

O que lhe estou a dizer sugere que o insucesso real é ainda maior do que o que muitas vezes se pensa. Note, no entanto, que o problema não é só de agora. Há muitos e muitos anos que é assim. Tem-se tornado, talvez, mais evidente por força dos estudos internacionais de comparação de desempenho dos alunos e pela atenção que os meios de comunicação social têm dado aos resultados dos exames.

Trata-se de um problema que, necessariamente, levará muitos anos a resolver e que exigirá o concurso de vários intervenientes: professores, alunos, encarregados de educação, matemáticos, investigadores em educação,

formadores de professores, técnicos da administração educativa e políticos a nível local e nacional. Infelizmente estes actores educativos têm estado de costas voltadas uns para os outros e, por vezes, guerreando esterilmente entre si.

Que factores contribuem para o insucesso da matemática no seio dos estudantes portugueses? O método de ensino e aprendizagem é, segundo refere, um dos principais, senão o principal, factor para esse insucesso. Pode comentar?

Os factores são vários. Temos de ter em atenção que os problemas não são só em Matemática. Na verdade, existe uma crise geral da escola. A Matemática, no entanto, constitui um caso à parte, mais sério do que das restantes disciplinas, e para isso concorrem aspectos, antes de mais, de natureza curricular. Isso traduz-se numa tradição pobre de desenvolvimento de programas e materiais de ensino, numa insuficiente concretização das orientações curriculares dos programas em vigor e no carácter algo difuso das finalidades do ensino na Matemática e das expectativas de desempenho dos alunos. Como consequência, os métodos de ensino-aprendizagem que se usam nem sempre são os mais indicados para cada grupo de alunos.

Se o professor não apresenta situações que despertem o interesse do aluno, se não fala uma linguagem que ele entenda, se não o desafia com tarefas adequadas, o mais natural é que

“Se o professor não apresenta situações que despertem o interesse do aluno, se não fala uma linguagem que ele entenda, se não o desafia com tarefas adequadas, o mais natural é que este se desinteresse pela Matemática e volte a sua atenção para outras actividades e oportunidades que a sociedade lhe oferece”.

este se desinteresse pela Matemática e volte a sua atenção para outras actividades e oportunidades que a sociedade lhe oferece. É preciso, portanto, preservando os valores e as características próprias dos conceitos e ideias matemáticas, trabalhá-los de um modo que se estabeleça efectiva ressonância cultural com os jovens de hoje.

Mas não nos devemos esquecer que há outros factores, para além dos métodos de ensino-aprendizagem, que contribuem para a existência de insucesso. Um deles é que a Matemática tem sido o principal instrumento de selecção dos alunos, nomeadamente, para a frequência do ensino superior. Nesse papel actua de modo cego, através de um programa único, subordinado à lógica da Matemática Pura e às necessidades dos cursos de ciências e tecnologia. E, além disso, tem havido também muita ligeireza no tratamento das questões da formação

e do recrutamento de professores, em especial na definição das chamadas "habilitações próprias" e na avaliação do funcionamento de muitos cursos de formação inicial de professores.

Outro dos principais factores, na sua opinião, é uma "cultura profissional marcada pelo individualismo" e a "falta de investimento político". É preciso, então, dar início a uma reforma educativa no ensino da matemática?

Essa cultura profissional ainda é a prevalente. Vêm-se muitos professores a colaborar com um ou dois colegas na preparação de materiais para as suas aulas ou na elaboração de instrumentos de avaliação, mas são raras escolas em que o grupo disciplinar de Matemática tem uma prática efectiva de colaboração profissional.

A colaboração, o estudo, a actualização permanente, a reflexão e a própria investigação sobre os problemas da sua prática, deveriam ser, quanto a mim, aspectos salientes na cultura profissional dos professores, pois só desse modo teríamos a garantia de um ensino atento aos problemas e necessidades concretas de cada região, de cada escola e de cada grupo de alunos.

Quando falo na necessidade de mais investimento político refiro-me a programas mobilizadores, com continuidade, que tornem inequívoco para professores, alunos e pais, a importância se quer dar efectivamente a esta disciplina escolar. A constituição de

parcerias e projectos envolvendo diversos actores educativos, sociais e políticos, como referi, poderia ser um bom meio de concretizar esta perspectiva.

Nesse sentido, defende, por exemplo, que os programas e exames deveriam adequar-se ao percurso escolar e aos objectivos dos alunos...

Actualmente, no ensino secundário, os mesmos programas servem os cursos superiores das áreas de ciências naturais, de ciências sociais e de índole artística, tanto para os alunos do cursos gerais como dos cursos tecnológicos. É claro que os alunos dos cursos tecnológicos têm normalmente uma preparação matemática muito mais fraca e um interesse pela disciplina à partida muito inferior ao dos seus colegas dos cursos gerais. Tendo que trabalhar o mesmo programa e que fazer o mesmo exame, não admira que estes alunos tenham taxas de reprovação elevadíssimas. O que defendo,

portanto, é que no ensino secundário se diferenciem as vias de formação matemática, de acordo com as necessidades e características dos alunos, tendo cada uma delas a avaliação correspondente.

Nas últimas reestruturações curriculares têm-se dado passos em frente neste campo, mas há ainda muito por fazer. E também se têm dado passos para trás, como a eliminação da disciplina de Métodos Quantitativos (no 10º ano) que, com todos os seus defeitos, sempre dava o seu contributo para um pouco mais de literacia matemática nos alunos das áreas humanísticas, artísticas, etc.

Para além disso, é de notar a avaliação dos alunos não tem que ser apenas feita exclusivamente através de exames. Existem formas alternativas de avaliar algumas das capacidades dos alunos, incluindo por exemplo relatórios, trabalhos e portefólios, que poderiam ser usados, de acordo com as circunstâncias, nos diversos níveis de ensino.

Finalmente, sugere cinco linhas fundamentais para um programa de combate ao insucesso em matemática. Quais são elas?

Haverá muitas coisas a fazer, mas há cinco aspectos que considero fundamentais. Em primeiro lugar, penso que deveríamos, clarificar as finalidades do ensino da Matemática, de modo equilibrado, tendo em atenção que, no ensino básico e secundário, o que está prioritariamente em causa, é a formação da generalidade dos alunos para participar activa e criticamente numa sociedade marcada pela presença da tecnologia, não é a formação de uma elite científica.

Em segundo lugar, é preciso que se saibam quais são as expectativas que tem do desempenho dos alunos. Eles devem saber que se acredita que são capazes de atingir esses objectivos e que têm uma responsabilidade fundamental nesse processo.

Outro domínio é o da diversificação dos programas. No ensino secundário é necessário atender à diversidade de interesses e de capacidades dos alunos, por demais evidente nas áreas e vias de ensino que escolhem. No ensino básico, é preciso que os professores façam uma gestão criativa do currículo em função das realidades locais e das características dos seus alunos.

Em quarto lugar, é preciso reduzir o papel da Matemática como instrumento de selecção ao estritamente necessário. O ideal seria repensar todo o sistema de acesso ao ensino superior. Este nível de ensino, por sua vez, deveria ter em atenção o modo de lidar com os alunos que lhe chegam com uma preparação matemática inferior ao esperado.

E, finalmente, será de promover uma nova cultura profissional entre os professores, proporcionando-lhes oportunidades de formação adequada, apoiando e valorizando os seus projectos, e dotando as escolas das necessá-



Adriano Rangel_isto é

PRETENDO DEIXAR AQUI ALGUMAS REFLEXÕES, QUE NÃO ESPERO QUE SEJAM APENAS MINHAS
MAS DE TODOS OS PROFISSIONAIS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO.

A actividade de docente é magnânima porém, talvez a maior riqueza, é a responsabilidade inerente àquele que a exerce, na passagem dos vários tipos de saberes e fazeres.

Ao professor do 3º milénio exige-se muito mais que noutras épocas. É que as marcas do tempo, da informação e do saber tecnológico a tal "obliga".

Vocação, competência e aptidão profissionais e pedagógicas, deve o docente possuir, bem como, equilíbrio emocional, habilidade e consciência pessoal e relacional para possibilitar o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Todavia, este deve ser aliado ao desenvolvimento humano e ao respeito pelas diferenças, sejam estas expressas pela cor, credo político - religioso, odor, maneira de ser dos alunos.

Defendo que se o professor souber transmitir, praticar e actuar tendo por base estas preocupações (que deveriam ser hábitos), é meio caminho para que a aprendizagem se concretize de um modo não meramente superficial mas, enraizado na pessoa humana do discente. Aprendizagem não apenas dos saberes ditos convencionais e académicos mas a maior sabedoria que se pode ensinar: saber conduzir o outro à meditação do saber (1).

Como parte da Sociedade da informação, do Conhecimento e da Cultura Tecnológica encontrei, deambulando pela Net, um texto de Vicente Martins (2) que vem ao encontro desta reflexão.

O autor apresenta dez princípios que os professores, deste século, devem colocar em prática, a fim de se dimensionarem para uma "pedagogia do desenvolvimento humano."

Tendo-o como referência, vou realçar os princípios que julgo estarem mais dirigidos aos docentes e alunos do ensino superior (pois parece-me que Martins se refere mais particularmente aos professores

dos níveis anteriores).

O 1º dos princípios defende que o professor deve "aprimorar o educando como pessoa humana", i.e., a grande função "não é a de instruir, mas a de educar" os alunos como pessoas humanas que mesmo numa sociedade em que impera a infotecnologia, os sentimentos, a dor, as incertezas... não deixaram nem deixarão de existir, antes pelo contrário. Cada vez mais, os indivíduos se sentem isolados e sós no meio da teia de redes (reais e virtuais) que pelos humanos são criadas.

Aliás, como afirma Martins, "de nada adianta o conhecimento bem ministrado (...), se fora da escola, o

**DE NADA adianta o conhecimento bem ministrado (...),
se fora da escola, o aluno se torna um homem brutalizado,
desumano e patrocinador da barbárie.**

aluno se torna um homem brutalizado, desumano e patrocinador da barbárie." Por conseguinte, há que reforçar a necessidade de efectivar o desempenho da cidadania (3).

Aliado ao exercício da cidadania (que deverá iniciar-se em casa com a família e não apenas na escola (4)), o professor pode e deve ser chamado a participar, na tão proclamada gestão participativa da instituição escolar. Não com funções de chefia ou direcção mas, como pessoa que estando mais próximo dos alunos melhor deverá perceber os seus anseios e dificuldades e (como se vive em democracia), colaborar na procura da resolução dos problemas que a administração da "escola democrática (5)" tentar executar.

Se a vida é o encadeamento de constantes transformações, também, ser e saber ser professor é fazer parte de um processo global e holístico, não se devendo ficar pela rotina da preparação e da leccionação de aulas.

É que possuir um "canudo" não

basta. Nos dias de hoje, há que estar preparado para tudo e todas as eventuais funções de gestão e organização que a sociedade exigir.

Com a prática de tais requisitos o professor estará, em princípio, um pouco mais apto para "qualificar o educando para progredir no mundo do trabalho" (6), apesar de não lhe fornecer todas as ferramentas, pelo menos, prepara-o para enfrentar as múltiplas demandas e vicissitudes sociais. É que "por mais que a escola qualifique (os) seus recursos humanos, por mais que adquira o melhor do mundo tecnológico, (...), sempre estará marcando passo frente às novas transformações cibernéticas (...)"

De que serve dominar o conhecimento, possuir a capacidade de o transmitir se não se for capaz de fazer aprender? Sim, porque após aprendido e apreendido, seja qual for o saber transmitido, o aluno estará em melhores condições para, de um modo independente e crítico, empregar e gerir a informação e o conhecimento obtidos.

Vicente Martins afirma que o conhecimento "não se faz apenas com metalinguagem, com conceitos a, b ou c, e sim, com didáctica, com pedagogia do desenvolvimento do ser humano, sua mediação fundamental".

O que todo o professor deve saber ensinar, demonstrar, fazer e fortalecer é a "solidariedade humana (7)" e a "tolerância recíproca (8)". Com estas práticas torna-se muito mais facilitada a tarefa de "zelar pela aprendizagem dos alunos (9)" e, a mais importante e premente de todas as funções, (10) o "respeito pelas diferenças (11)".

É da sabedoria popular afirmar que «se não nos soubermos dar ao

respeito, como poderemos querer ser respeitados»? O mesmo será declarar: 'se não souber respeitar os outros, como quero que me respeitem'? A função do educador não deve ser vista só na perspectiva de fornecer ao outro, mas também, na de olhar para si mesmo e a si próprio educar. Não se está sempre a aprender? Então não se exija ao aluno aquilo que não se é capaz de efectuar na primeira pessoa.

Afinal, antes de se ser professor foi-se aluno e, como tal se deve continuar a ser: um eterno "aprendente" do mester da pedagogia do desenvolvimento humano. A vida é devir e saber aprender a dialogar com a vida, quer profissional, quer pessoalmente é saber educar "dialogicamente".

Se alguns destes princípios fossem praticados, nem que fosse, por metade, não só dos docentes, mas de todos os colaboradores de todas as organizações existentes nas sociedades actuais, as notícias que têm vindo a ser veiculadas pelos órgãos da sócio - cultura da informação talvez diminuiriam.

Texto publicado no Newsletter do Clube de Psicologia do ISLA - INFOPSI, nº 1, Março/Abril de 2003.

Notas:

1. Quiçá, a real pedagogia do desenvolvimento das emoções humanas.
2. <http://members.tripod.com/pedagogia/decalogo.htm>
3. É o 2º princípio.
4. O que, em parte, o autor apresenta como 8º princípio "colaborar com a articulação da escola com a família" que, no ensino superior não se justifica, ou seja, o professor não tem que conhecer os pais para melhor lidar com os alunos, entenda-se.
5. "Construir uma escola democrática" é o 3º princípio apresentado que interligo com o 9º "participar activamente da proposta pedagógica da escola".
6. É o 4º princípio.
7. Princípio n.º 5.
8. Princípio n.º 6.

OPINIÃO

Alzira Simões

Socióloga e Antropóloga.

ISLA - Leiria

E BUSH ATACOU. ATACOU OS VALORES DA TRICOLOR BANDEIRA AMERICANA AO PROMOVER UM CONFLITO INSENSATO. INVADIU UM PAÍS NUMA GUERRA BASEADA EM INTERESSES DAS «FORÇAS OCULTAS» QUE FIZERAM DO PRESIDENTE AMERICANO UMA BOMBA DE ANTIAMERICANISMO EM MASSA.

Se você ainda tem dúvidas se esta invasão tem interesses não-comerciais pergunte-se porque apenas empreiteiras americanas participarão da reconstrução do Iraque (sem falar no pedido de Bush pela preservação dos poços de petróleo) ou questione-se sobre o ato-falho do porta-voz da Casa Branca ao afirmar que os EUA invadiriam o Iraque mesmo se Saddam cumprisse as regras do ultimato, contradizendo seu próprio presidente.

O erro dos fanáticos que chegam ao poder é subestimar a inteligência das pessoas. Não, não estou citando apenas Saddam, mas do grupo que deseja transformar todo o mundo numa imensa Palestina, ignorando as crescentes manifestações internas e externas.

Numa época em que a censura da imprensa americana se equipara aos países periféricos, o efeito repúdio do "Rest of the World" preocupa ainda mais a já cambaleante economia norte-americana. Manifestações diante dos McDonald's e os crescentes boicotes aos produtos americanos são um aviso de que fora dos EUA não é bom negócio investir em nomes ingleses, referências e citações à América neste momento.

Sinal dos tempos provocados não por esta invasão mas pela Queda da Bastilha da nossa era: os atentados de 11 de Setembro. O rei ficou nu e castrado de suas duas torres.

O fim do sentido da existência da ONU só vem contribuir para este estranho mundo novo, que nada mais é que um museu de grandes novidades. Compare as citações de Hitler e Bush no início dos seus ataques contra a humanidade: "A Polônia recusou as relações pacíficas que eu desejava e apelou para as armas. A fim de medir esta loucura, não tenho outra escolha senão medir força com força, de agora em diante" (Adolf Hitler, 01/09/193). "Durante mais de uma década, os EUA realizaram es-

forços para desarmar o regime iraquiano sem guerra. Agora, os EUA têm a autoridade soberana de usar a força para proteger sua própria segurança nacional" (George W. Bush, 16/03/2003).

O mundo dos negócios seguirá os impactos da única superpotência, mordida como um cão feroz em busca dos felinos do terror. O fenômeno de produtos e sites não-alinhados com o Bonde de Bush terá aumentos significativos devido a interesses nem sempre pacifistas (Chirac ama a paz ou defende os interesses eleitorais e das empresas de seu país?).

Enquanto isso, as viúvas da ditadura e filósofos de botequim do DOPS defenderão os norte-americanos em qualquer catástrofe que eles proporcionarem. São os mesmos que procuram justificativas para a carnificina de civis de Dresden, Hiroxima, Nagasaki, Vietnã e etc.

O sucesso jornalístico da rede Al-Jazeera e o sucesso comercial da Mecca-Cola são exemplos significativos que as relações comerciais nunca mais serão as mesmas. A Al-Jazeera você já conhece, mas... Mecca-Cola? Se você pensou naquele refrigerante preto de rótulo vermelho acertou na associação.

Restrita ao sucesso inicialmente no Oriente Médio, a Mecca-Cola Beverage Company vendeu milhões de garrafas de seus produtos com um logo-

tipo e sabor semelhantes à "Mãe de Todas as Colas".

Em governos totalitários a Coca-Cola foi proibida por ser obra dos Estados Unidos do Mal. Mas o franco-tunesiano Tawfik Mathluthi capitalizou a antiga idéia de que se não pode vencê-los, faça um refrigerante parecido. Versões islâmicas de refrigerantes e cadeias de fast food se defendem com a mesma moeda: a habilidade de prosperar através da propaganda. O consumo, antes proibido, agora é estimulado. Mathluthi desbravou um filão inexplorado que ansiava em beber o 'caramelo maldito' no mercado-negro. Mas engana-se quem pensa que a Mecca-Cola é uma tubaina do deserto. A marca prioriza o engajamento político. Ao comprar uma Mecca-Cola, 20% do dinheiro do consumidor vai para obras de caridade, desta parte, 10% são destinados à Palestina para financiamento de obras visando educação e patrimônio. Perfeito para uma época de crescente antiamericanismo.

A estimativa conservadora de produção da bebida sem a guerra para 2003 era de 200 milhões de garrafas. A França foi o primeiro país europeu a aderir à moda Mecca no final de 2002. A bebida já é comercializada nos principais centros da Europa (Alemanha, Bélgica, Espanha, Holanda, Itália e

Reino Unido). O público-alvo original era muçulmano. Agora os engajados e pacifistas também podem saborear os quatro sabores: cola (carro-cheffe), laranja, menta e tônica.

Mathluthi, que já fundou uma rádio, não quer parar por aí. Além de lançar mais sabores para a Mecca-Cola, o empresário quer lançar o Halal Fried Chicken, versão islâmica da rede de fast-food KFC e possível concorrente do Habib's no Brasil. Mathluthi usa a velha tática de se defender com a mesma moeda: a habilidade de prosperar através da propaganda.

Meca é isso aí: uma cidade saudita considerada local santo para os muçulmanos. O rótulo enfatiza a causa palestina como a imagem da mesquita de Al-Qods em Jerusalém e os slogans "Beba com compromisso" e "Beba para defender nossa dignidade". Entretanto, a Mecca-Cola não é um fenômeno novo. Sua percussora é a iraniana Zanzam-Cola. Assim como a Al-Jazeera produz a multiplicação de emissoras dedicadas a notícias para o mundo árabe.

Os produtos e sites Meccas são uma tendência Mosca-na-sopa. Você tira um site do ar, vêm mil blogs no lugar. Sabendo disso, as franquias do Burger King e McDonald's do Bahrein já faziam constantemente campanhas de donativos aos palestinos com medo do aparecimento, inevitável, de uma MeccaDonald's. Da mesma forma que a CNN e a BBC têm pelo menos uma versão em árabe de seus sites.

Existe saída. Nem Bush nem sua turma, que deixam os Saddams no chinelo, são eternos. As empresas sabem disso. Ninguém quer ter sua empresa alvo de homens-bomba, principalmente se a sua empresa está em todo o mundo. As emissoras e empresas de visão adaptam-se ao "resto-do-mundo" e não apenas o incorporam às suas metas traçadas. As pessoas realmente engajadas não são an-

MeccaDonald's, antiamericanismo antropofágico

Ao comprar uma Mecca-Cola, 20% do dinheiro do consumidor vai para obras de caridade.
Desta parte, 10% são destinados à Palestina para financiamento de obras visando educação e patrimônio.



Ana Alvim_isto é

Exmo Senhor Director

Li o jornal n.º 124, Junho 2003. O editorial desenvolvia um texto sentido sobre Governo/depressão/repressão...

Chamou-me a atenção a imagem de N^a Senhora que D. Afonso Henriques proclamou especial Advogada e Rainha deste Reino, D. João IV elegeu Padroeira de Portugal (dois reis/uma independência) e o colega J.P.Serralheiro conotou com depressão e repressão!

Não vou desenvolver uma teoria sobre simbologia nem sobre valores que apoiam a estrutura da personalidade humana-religiosa, como não vou fazê-lo sobre o mundo materialista e secularizado que não consegue entender a linguagem imagem/símbolo, lugar de presença do invisível (que se expressa através do mito-símbolo-ciclo/rito).

Sabemos que o mundo industrial proclamou o homem como senhor da história, mas, na prática, a liberdade conjugada com os poderes da razão, produção e realização, nunca o conseguiram tirar dos "porões", incluindo os países comunistas.

Também se compreende que, como reflexo dessas realidades, o mau gosto foi-se espalhando pelo mundo com "rendilhados nos altares" e "imagens de gesso".

Também é certo que, no coração do povo, existe uma devoção algumas vezes difícil de articular com a Teologia.

Mas, depois do movimento litúrgico que gerou o Vaticano II, Nossa Senhora tem, na economia de Salvação, um papel ímpar como imagem de Reconciliação.

Não compreendo a necessidade de voltar a tempos de agressão à igreja e à valorização do ideal que Ela representa.

O tipo de artigos/imagem a que me refiro, vai solidificando em mim a ideia de que a esquerda melhora a sua inteligência crítica quando em constrangimento e morre por não saber gerir a liberdade.

1. A formação inicial de professores tem vindo:

- a melhorar
- a piorar
- está igual

Mistura explosiva

A formação inicial dos professores tem vindo a tornar-se meramente instrumental, técnica. A qualidade da formação não se desliga da qualidade da matéria prima. Os que procuram os cursos da via ensino são, regra geral, os alunos mais fracos. É natural que o resultado seja mau. Os formadores de professores são também, em regra, muito fracos. A mistura é explosiva.

Manuel Correia

2. Qual destes problemas o preocupa mais?

- delinquência
- insegurança
- desemprego
- crise económica
- droga
- habitação
- contas pública
- pedofilia

Drogados: uma questão de imagem

A droga é um problema terrível. Reflecte, sobretudo, uma sociedade profundamente injusta, discriminadora e traumatizante. A toxicod dependência continua a ser encarada como um crime e não como um problema humano, de implicações psicossomáticas óbvias e consequências sociais inevitáveis, constituindo um empecilho que os governos e autarquias tentam "esconder" para defender as pessoas "sérias e limpas" e dar uma aparência de normalidade a uma sociedade podre no seu interior. Tanto mais podre quanto mais esconde. Como no Porto, onde a Câmara se empenhou a fundo para resolver o problema dos arrumadores, principalmente nas zonas ditas "finesses", não pelo problema humano em si (onde estarão esses rapazes, que lhes fizeram?) mas pela construção de uma imagem

de cidade que existe só na cabeça de meia dúzia de privilegiados, no poder por via das regras cada vez mais anacrónicas do jogo democrático.

A droga resolve-se com políticas efectivas de justiça social e não com autoritarismo e segregação. Como portuense, receio ter que concluir que a acção da Câmara neste domínio não é exemplo. Reconheço que vejo muito menos arrumadores: mas para onde foram eles arrumados?

Ou será que o dr. Rui Rio resolveu definitivamente o problema da droga? Não o creio.

Paulo Frederico

Crise por mau governo

A crise económica em que o país caiu é o mais preocupante. É certo que a conjuntura internacional não vai famosa, mas em Portugal a imperícia deste governo é escandalosa.

Berraram e criticaram e criticaram e berraram. Quando chegou ao momento de agir foi um disparate.

Tudo em que tocam é para piorar. Só arranjam mais complicações. O crescimento em flecha do desemprego é o sinal mais visível da crise.

André Paiva

3. A actuação dos sindicatos é:

- muito boa
- boa
- medíocre
- má
- muito má

Medo das palavras?

Reconheço não ser fácil o trabalho de um sindicato dos professores, uma classe tão dividida e encapsulada em interesses parciais, com falta de perspectiva em relação ao valor da luta colectiva. Mesmo no SPN, já assisti, infelizmente e com surpresa minha, em conferência recente, criticar o carácter excessivamente reivindicativo de certas organizações sindicais. No fundo, é a mentalidade neoliberal a insinuar-se perfidamente no interior das próprias organizações democráticas, inculcando senti-



Ana Alvim_isto é

mentos que roçam o anti-comunismo primário.

Para esses senhores que deveriam optar por outros sindicatos, nomeadamente de direita, é preciso aventar que a dureza dos discursos depende muito das medidas que se pretendem tomar em relação aos professores, é directamente proporcional. Com as palavras também se luta por mais justiça social e se combate a demagogia fascista, tão intensa nos dias de hoje. E já agora, não deve haver medo de dizer: VIVA O SOCIALISMO.

Paulo Frederico Gonçalves

Que legitimidade?

A realidade educativa nacional, concretamente na formação de docentes, é muito heterogénea. Esta realidade reflecte-se na proliferação de

sindicatos e fragiliza necessariamente uma actuação coerente e responsável. Acredito na existência e na necessidade de sindicatos mas, cada vez mais, duvido da sua actuação. Penso que deveria haver alguma limitação na criação de sindicatos. Acontece que muitos acordos são celebrados com pequenos sindicatos, tipo familiar, sem grande representatividade. Muitos sindicatos vivem um pouco afastados da realidade do dia a dia e defendem posições sem consultar os docentes que os sustentam. Enfim, o mundo sindical precisa também de se repensar e reorganizar para que possam realmente defender as causas dos docentes e da educação.

João Adelino Santos

4. A actuação dos partidos é:

→ muito boa

→ boa
→ medíocre
→ má
→ muito má

Moralidade?!

Para mim os partidos encontram-se num dilema, o de saber como voltar às raízes, ao povo. Passaram para um nível sobre elevado em relação a todos nós, população geral que chega a casa às 22.00 e sai para o trabalho às 6.30.

Revolução é a palavra que teremos de pôr em prática. "Lobbies" são por demais, as cunhas sobrepõem-se ao trabalho e à competência. ONDE PÁRA A MORTALIDADE??

João Miguel

O Vazio? O carreirismo?

Os partidos perderam o rumo. Não têm um modelo de sociedade, nem

fazem o debate interno tendo como objectivo estruturar esse modelo. Não têm um pensamento ideológico minimamente coerente. Aceitam todos o pensamento dominante e divergem apenas no pessoal político. Mesmo neste aspecto são muito semelhantes. Um militante, dos partidos do governo, tanto pode pertencer a um partido como a outro.

Os partidos já são só agências de emprego e de ocupação política. Estão esvaziados de conteúdo político, social e cívico.

Sandra Almeida

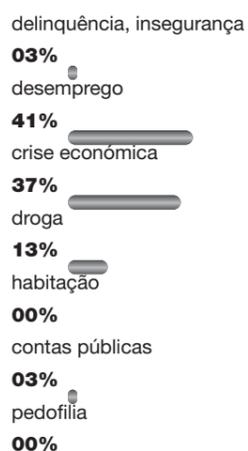
inquérito/página "on-line"

A formação inicial de professores tem vindo:



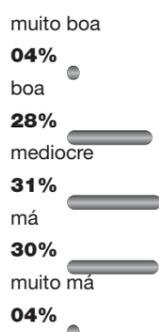
Total de Respostas 169

Qual destes problemas o preocupa mais?



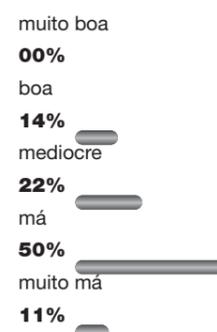
Total de Respostas 189

A actuação dos sindicatos é:



Total de Respostas 173

A actuação dos partidos é:



Total de Respostas 161



Ana Alvim_isto é

E lá voltou à Europa o esperançoso presidente brasileiro, Lula da Silva, como um embaixador dos países pobres, sendo ele presidente de um dos países virtualmente mais ricos e socialmente mais problemáticos da Terra, agora em Évian, junto do G-8, para exortar os países ricos a dispensarem uma migalha dos seus orçamentos militares (780 mil milhões de dólares anuais, segundo o PNUD) que minoraria as carências extremas de um mundo onde cerca de 40 milhões de seres humanos morrem anualmente de fome e cerca de 20 milhões de doenças infecciosas como o paludismo, a tuberculose e a sida.

Mas não constou que desta nova reunião dos países mais ricos e poderosos tivesse resultado algo mais do que uma piedosa (?) manifestação de intenções, que, como outras anteriores, não abrirão qualquer brecha no "statu quo" que um relatório do PNUD, já em 1992, representava como estando 82,7% do rendimento disponível a ser usufruído por 20% dos países mais ricos.

Tendo todos os participantes deste encontro (que não passou, obviamente, de mais uma concertação de estratégias de manutenção do "statu quo") a consciência gestonária de que o desenvolvimento dos países tecnicamente mais dotados se faz "fatalmente" à custa da exploração dos recursos naturais dos países tecnicamente mais atrasados (e "técnica", aqui, quer dizer ciência, tecnologia e força militar), o mais "humanista" deles todos, se interpelado, na intimidade dos seus confidentes, sobre essa "fatalidade" que é uma afronta aos preceitos de qualquer Religião ou Moral, diria, simplesmente rendido, como aquele Belial do "Paraíso Perdido": "Sou pelo ignóbil bem-estar"... E sendo-o, não teria deixado de apoiar a intervenção das forças policiais incumbidas de garantir a segurança do G-8 contra a turba que, nas ruas, bradava, como já o tinha feito durante outras reuniões ocorridas noutros lugares, que era possível, necessário e urgente criar alternativas ao egoísmo cego dos ricos.

Em contraponto aos circunlóquios do G-8, vêm-se realizando Fóruns Sociais, em diversos países e continentes (o último dos quais, há pouco, em Portugal), para debater e propor alternativas a um sistema imposto por um pequeno, mas poderoso, número de países, que assenta num aparelho de dominação cuja razão objectiva, a "neutralização dos contrários", - no dizer de Marcuse - "religa os diferentes grupos que detêm as posições-chave do aparelho [os grupos económicos, políticos, militares], estabelecendo um conjunto técnico-administrativo que representa o todo." Sabe-se que o "aparelho" é a globalização, as "posições-chave" são os órgãos que regem os mecanismos financeiros e económicos transnacionais e os "contrários", tudo e todos que se opõem ao sistema.

Vencer ou convencer os poderosos e os privilegiados de que mudar o mundo é possível e necessário não será tarefa fácil nem pacífica: bastará imaginar que a turba dos protestantes se possa transformar, um dia, em comandos exaltados e que às forças policiais acabem por suceder corpos de exército para travar os ímpetos dos pobres e famintos quando, em estado de desespero, se virem privados dos paliativos que os sistemas de assistência social ainda dispensam, mas cuja regularidade e permanência nenhuma contabilidade inspirada em quotas retributivas pode garantir.

Por isso o Mundo tem de mudar os padrões do desenvolvimento único e predador, antes de se extinguirem os poços de petróleo, as matas florestais, as águas potáveis dos rios, a caça nos montes e a pesca nos oceanos - e, pela gestão parcimoniosa dos recursos naturais e a contenção do excesso, do desperdício e do supérfluo, antes que o "ignóbil bem-estar" dos ricos não tenha de se confrontar, num futuro imprevisível, com o "terrífico mal-estar" dos pobres.

**Imaginação em Paul Ricoeur**

Maria Gabriela Azevedo e Castro

Instituto Piaget

pp. 321

A imaginação é a noção funcional e justificativa da unidade da obra de Paul Ricoeur, tantas vezes acusada de dispersa pelas diferentes áreas do saber filosófico. Ricoeur demonstra saber, desde *Le Volontaire et L'involontaire*, a importância da imaginação não desenvolvendo, no entanto, uma filosofia da imaginação por inoportunidade contextual do seu percurso reflexivo. A *Imaginação em Paul Ricoeur* estuda os momentos mais significativos de todo o processo que a noção de imaginação conhece ao longo da obra do filósofo, desde a imaginação volitiva à imaginação criadora, passando pela imaginação social, transcendental, ilusória e hermenêutica.

**Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências Humanas e Sociais**

Claude Rosental

Camille Frémontier-Murphy

Instituto Piaget

pp. 174

Esta obra propõe uma introdução clara e rigorosa aos métodos quantitativos em ciências humanas e sociais. As fórmulas estatísticas usuais aqui introduzidas com a ajuda de exemplos concretos e familiares, amplamente baseados em dados sociais recentes. Destinado em primeiro lugar aos estudantes de Psicologia ou de sociologia, esta obra dirige-se igualmente a todos os que procuram adquirir as bases dos estudos estatísticos (estudantes de História, Ciências Económicas, Ciências de Gestão, etc.), e que experimentam dificuldades com a sua formulação matemática.

Outros livros desta editora:

O Homem, o Símio e a Ave

Rémy Chauvin

Editora Piaget

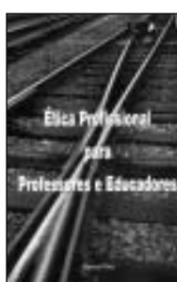
pp. 157

Três Ensaio sobre o Cancioneiro Infanto-Juvenil

Alexandre Castanheira

Editora Piaget

pp. 99

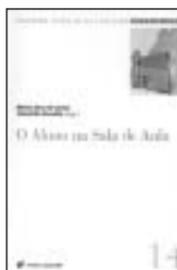
**Ética Profissional para Professores e Educadores**

Manuel Reis

Ideal Editora

pp. 319

Os universos ideológico-filosófico e sistemo-axiológico da Modernidade entraram expressamente em colapso há cerca de um quarto de século, precisamente através da crise aberta do que se chamou a Modernidade, acompanhada pela concepção linear do Progresso. Os serviços oficiais providenciaram as indispensáveis liturgias comemorativas do advento de uma nova idade: a "pós-modernidade".

**O Aluno na Sala de Aula**

Marina Serra de lemos

Teresa Rio Carvalho

Porto Editora

pp. 220

Este é um livro sobre alunos para professores. certos processos relativos ao funcionamento dos alunos nas salas de aula são de difícil apreensão pelo professor, assoberbado que está com a tarefa de ensinar e estimular a aprendizagem. Este livro centra-se deliberadamente no aluno, ao nível das suas experiências, pensamentos, comportamentos, emoções e motivações, o que, cremos, é pouco usual na literatura educacional.

**Falar Disso****A educação sexual nas famílias dos adolescentes**

Duarte Vilar

Edições Afrontamento

pp. 382

A educação sexual dos adolescentes e a questão das políticas estatais acerca desta matéria têm sido objecto de recentes polémicas na sociedade portuguesa. Partindo da análise das mudanças ocorridas nas últimas décadas no plano das relações intrafamiliares e das atitudes e comportamentos perante a sexualidade, nomeadamente a juvenil, esta investigação procurou perceber a forma como essas mudanças se expressam na comunicação quotidiana entre progenitores e adolescentes.

Outros livros desta editora:

Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola

António Custódio Gonçalves

Edições Afrontamento

pp. 136

A Geração Silenciada**A Liga Nacional Africana e a representação do branco em Angola na década de 30**

Eugénia Rodrigues

Edições Afrontamento

pp. 240



Nuno Teixeira Neves

ou ainda a memória das prisões fascistas

Adriano Rangel_isto é

DESDE o seu primeiro livro publicado em 1966 - Por um Tempo Europeu num Espaço Português -, o ensaísmo de Nuno Teixeira Neves nunca deixou de reflectir uma visão singular do mundo que o rodeia, na preocupação constante de travar um diálogo sobre ideias coerentes num "tempo europeu", povoando os textos de intervenção e denúncia crítica com referências de evidente sentido autobiográfico ou marcados por um carácter de nítida abordagem literária, com destaque para a obra de Kafka ou de Guimarães Rosa.

Mas o tipo de ensaio problemático do autor de O Disfarce de Orfeu (1991), que neste último livro incide com clareza na confissão das várias prisões sofridas nos anos salazaristas de 40 e 50, nunca deixa de abordar os problemas estéticos, literários e ideológicos do nosso tempo numa perspectiva humanista e de clara intenção filosófica. A sua visão lúcida e penetrante fica clara no espírito dos leitores, porque a grande qualidade do ensaísmo de Nuno Teixeira Neves reside na sincera emotividade que transmite através da sua escrita enredada e sinuosa, dominada por um estilo forte e insinuante, por vezes mesmo labiríntico, onde o tom essencial se manifesta incómodo, mas sem deixar de interrogar e discutir o essencial das questões. Por isso, numa atitude intelectual sem exageros mundanos, constitui nestes últimos anos uma das mais profundas e atentas reflexões do ensaísmo português, a par de Óscar Lopes, Eduardo Lourenço, Vergílio Ferreira, Joel Serrão ou Eduardo Prado Coelho.

De facto, a intervenção jornalística e literária de Nuno Teixeira Neves não se afasta de uma intervenção muito pessoal e do vivo interesse pelos problemas da arte e da literatura (de passagem, lembremos como foi relevante a sua acção em muitos anos como responsável pelo Suplemento Literário do Jornal de Notícias) e sem colidir com a intenção primordial de "ser cidadão" interveniente no processo de entendimento cultural ou de modificação social da sociedade em que vive.

Ora, em O Falso Testemunho o que sobressai é o tom singular de aos oitenta anos de vida saber recuar no tempo e lembrar, de uma forma pungente e comovida, o que foram as experiências pessoais nas prisões fascistas nos anos mais duros e violentos da ditadura salazarista. Mas, na forma de autognose que é este exorcismo ensaístico que se desdobra em dois planos que é o do pensado e do vivido, do sofrido e do imaginado, na pormenorizada referência aos "crimes" de que era acusado (e uma dessas prisões foi "justificada", imagine-se, por um abaixo-assinado em nome do Movimento Português para a Paz) e à natureza e condições da prisão nos calabouços da PIDE no Porto, Nuno Teixeira Neves conduz o seu leitor aos "infernos" pidescos, aos processos de interrogatório, às formas de tortura, mas sem exibir ou pôr em relevo o acto de coragem que era o de resistir e não falar, ou silenciar outros amigos e companheiros, mesmo sem medo de enfrentar todas as consequências dessa atitude.

E, ainda na memória dos tempos de Coimbra e dos trabalhos e dias como jornalista vividos no Porto em se radicou, Nuno Teixeira Neves não abandona, em simples pormenores ou mesmo nas entrelinhas, esse sentido de memória e de biografia mais perceptível para quem conhece alguns aspectos da sua aventura intelectual, embora o não seja tão claramente legível e entendível para o leitor que porventura não saiba descodificar o carácter visceral e literário deste livro.

Mas na atitude de sempre ter sabido tudo o que "arriscou" e o que "aceitou", no modo pessoal de tantas vezes ter dito sim e não, Nuno Teixeira Neves pretende ainda afirmar que o necessário ajuste de contas que faz na hora de arrumar as gavetas e estabelecer o balanço do que vale a pena recuperar, é também (e sobretudo) feito com as engrenagens sociais e culturais antes e depois de Abril, no propósito coerente de "desarmar os factores da luta" que no seu caso foi quase diária ao longo de tantos anos, mas sempre na inten-

ção de decifrar o sentido da própria comunidade, ou seja, a mesma comunidade que, desde a infância lembrada pelas terras do nordeste transmontano, na memória do Pai e da Mãe (a quem este livro é dedicado), nos lugares ainda de descoberta e de fascínio, ou mesmo de desilusão e amargas lutas, não deixar de erguer nas suas páginas uma permanente e corajosa forma de participação cultural.

Por isso, ao reviver o passado e percorrer os tempos de memória que talvez não fossem muito de recordar nos seus oitenta anos de vida, Nuno Teixeira Neves dá-nos um admirável testemunho como exorcismo para afastar do seu caminho os fantasmas do fascismo salazarista que, na distância dos anos já passado, quase nos parece ridículo e insignificante nos motivos e razões da própria acção policial e perseguidora a todos os níveis. Mas o que se revela expressivamente rico na leitura deste Falso Testemunho é ainda a exemplar "lição" do jornalista que pôde fazer a sua via-sacra por entre muitas canseiras e sacrifícios e na intenção primordial de denunciar a verdadeira actuação da PIDE ou a privação de liberdade, e estabelecer o confronto entre uma visão das variadas formas de pressão e debilidade psicológica (que levou alguns ao suicídio) e a verdadeira razão de ser de tantos combates num tempo de trevas e de grande obscurantismo cultural e político. Mas a verdade é que Nuno Teixeira Neves sabe uma vez mais decifrar todos os meridianos da sua própria navegação e falar quase de forma despudorada e comovida de uma experiência que foi difícil suportar e viver. Vale a pena, pois ler este lúcido e ousado depoimento pessoal (e nunca um "falso testemunho") de quem é, como Eduardo Prado Coelho declarou, "um dos mais lúcidos, sugestivos e produtivos ensaístas portugueses".

Nuno Teixeira Neves

O FALSO TESTEMUNHO

Ed. Campo das Letras / Porto, 2003.

ANTÓNIO AUGUSTO MENANO

em novo livro de poemas

Com o livro *Transire / Ventos no Casaco*, prefaciado por António Pedro Pita, o poeta de Tempo Vivo estabelece uma vez mais as diferentes pontes lançadas no andar dos anos para "explicar" ao leitor como a sua viagem sentimental se desdobra por entre lembranças e na evocação de quem seguiu a seu lado, deixou inscritos no caminho os seus recados e foi à vida. Na verdade, é sempre pela memória que, com extrema lucidez, António Menano procede ao registo poético em que tudo perpassa pelos vários poemas deste livro escritos há vinte, trinta ou menos anos, onde as imagens se sobrepõem pelos entrelaçados fios da lembrança como se um indefinido "arco poético" se pudesse construir no que ficou guardado e agora se exprime com a amarga consciência das pedras espalhadas no caminho, como neste poema datado de Banguete e de Buarcos, entre Julho de 1988 e Novembro de 2000: A vida deu-me, prematura, / o prematuro espelho em que me vejo. / Do pântano emergem cores, / levam-me para outra margem onde posso esperar. / Regresso sempre ao lugar onde nasci, / aos lençóis brancos, / ao terraço onde adormeço a ouvir o vento. E é por este sentido de redescoberta e de memória que a poesia de António Augusto Menano se impõe na razão de descobrir em todas as paragens os sinais que permanecem por ter sido um andarilho de outras peregrinações e essa sua "memória das coisas" determina uma poética que tem afirmado com grande expressividade e rigor e que em *Transire* se revela na sua maturidade mais afirmativa.

S. F.

ANTÓNIO AUGUSTO MENANO

Transire (Ventos no Casaco) / Poemas

Capa de Alfredo Martins

Ed. MinervaCoimbra / 2003.

45
a página
da educação
julho 2003

andarilho

O ESPÍRITO
e a letra

Serafim Ferreira

“Minhas senhoras e meus senhores:

Nunca nenhum “fraque” foi tão sincero como o meu! Nunca nenhuma comoção tão verdadeira como a que sinto neste momento solene em que um cadáver de celulóide vai enterrar.

O cinema silencioso morreu, ficou silencioso de vez- eis a dolorosa verdade. Em vão, amigos fiéis, agarrados ao seu quase- cadáver, tentaram salvá-lo. Morreu, apesar de todos os esforços na flor da idade, ao abandono, com poucos espectadores à cabeceira. Morreu em paz, sem uma queixa, silencioso e resignado. Na tela branca apareceu o letreiro FIM DE SESSÃO, e ele desapareceu suavemente, como se se tratasse dum intervalo de dez minutos... Estava morto,. Encerraram-no numa caixa de lata e alguns amigos dedicados vieram velar o defunto. Eu faltei. Confesso que fui ingrato. Abandonei-o no último ano de vida, às portas da morte. Esqueci depressa as horas inefáveis de prazer intelectual que lhe devia. Atraiçoei-o. Mas aqui estou, arrependido, correcto, de fraque, cumprindo o meu dever, disposto a fazer-lhe o elogio das suas virtudes.

Fui leviano, mas os homens e o Grande Morto me perdoarão; a minha atitude é explicável e humana. Pois não acham, senhores, que esta arte não pertencia ao nosso tempo? O século XX é febril, rápido, cheio de ziguezagues, jazz, aviões, barulho. Não me podiam exigir que me conservasse mais tempo fiel a uma arte que tinha feito voto de silêncio, como um frade capucho!

Não pretendo evocar os trinta anos mudos da sua existência. Não mo consente a comoção. Desejo, unicamente, recordar, o seu último ano de 1930. Oh! Como já me parece longínquo. Mal me lembro dos nomes dos filmes. Só certos artistas vivem nítidos e presentes no meu espírito.

Vejo Greta Garbo, com os seus vestidos psicológicos e as suas unhas de gata faminta, exibindo as suas atitudes de manequim, na “Mulher Misteriosa”, grande êxito sexual no São Luís. Recordo Brigitte Helm, cinquenta e tantos quilos de carne, nervos, perversidade e pescoço, no “Manolesco” e na “Mandrágora”, pesadas indigestões de imagens. Estremeço ao evocar os olhos verdes de Gina Mendès encarnando a figura de Tereza Ranquin. Em geral, abomino as vampes, invenção europeia comercialmente e sem sinceridade pelos americanos. Só imagino Gina Mendès que, em minha opinião, conseguiu ser vamp, sem se ter transformado em boneca literária. Amo essa actriz porque se sacrificou pela sua personagem, até ao ponto de quase aniquilar a sua personalidade.

(...)

Mas já estou a lembrar-me de Jan-



Adriano Rangel_isto é

“ELOGIO FÚNEBRE DO CINEMA SILENCIOSO”

JOSÉ GOMES FERREIRA MANTEVE DURANTE QUASE TODA A SUA VIDA UMA LIGAÇÃO PRÓXIMA COM O CINEMA. FEZ NÃO SÓ - COISA QUE POUCAS PESSOAS SABEM - TRADUÇÃO E LEGENDAGEM DE FILMES DURANTE PERTO DE CINQUENTA ANOS (ASSINAVA COMO ÁLVARO GOMES), TENDO AINDA SIDO COLABORADOR - A CONVITE DO SEU AMIGO CHIANCA GARCIA - DE DUAS REVISTAS DE CINEMA DOS ANOS 30 DO SÉCULO PASSADO, A “KINO” E A “IMAGEM”. ALGUNS DESTES INTERESSANTÍSSIMOS TEXTOS FORAM PUBLICADOS PELA CINEMATECA PORTUGUESA. UM DELES, DEDICADO AO APARECIMENTO DO CINEMA SONORO, FOI PUBLICADO NO Nº 9 DA REVISTA “IMAGEM” A 30 DE AGOSTO DE 1930 E PARECE-ME AINDA HOJE SUFICIENTEMENTE INTERESSANTE PARA SER CONHECIDO.

nings, no “Patriota”, esse genial virtuoso da carantonha! Já me arrepio recordando Lon Chaney pintado de branco, no “Ri, ri palhaço”, e que, não podendo sobreviver ao desaparecimento do seu cinema, morreu também.

Sinto-me atormentado por tristes recordações que eu gostaria de calar neste momento. Mas - pobre de mim!- ainda me recordo de Dolores del Rio na “Vingança”, de John Gilbert nos “Cossacos”, e de outras “maravilhas fatais da nossa idade”.

Não suponham que desejo evocar unicamente os maus filmes, para amesquinhar a memória do grande morto. Eu sei que os seus defeitos são mais culpa dos homens do que seus. Quando ele se atrevia a surgir, belo, sincero, empolgante- os homens pateavam-no, deixavam cair bengalas, de protesto com ferocidade. Uma vez no Tivoli projectou-se a “Mãe”, filme que parecia ter sido realizado num estúdio de gente que sofria e revelado num laboratório onde, em lugar de produtos químicos, se usaram lágrimas. Pois o público sem coração, pateou com entusiasmo.

Outras obras-primas foram,

igualmente, acompanhadas pelas orquestras e pelos bocejos do público: a “Marcha Nupcial”, de Stroheim, “Os Novos Senhores” de Feyder, a “Multidão” de King Vidor. Só meia dúzia de loucos via setes com os olhos toldados de lágrimas, que ainda é a maneira mais elegante e inteligente de ver cinema. Os outros exigiam filmes áridos e secos como os seus olhos ajuizados. E não retiveram as imagens dos carros cheios de guizos- da “Aldeia do Pecado”

Não decoraram o plano das três cabeças dos bandidos do “Clube 73”-genial compasso fotográfico daquela sinfonia de luz inteligente. Não recordaram, em casa, no silêncio da noite, a cena dos dois marinheiros, brincando com o menino, no filme “Uma Rapariga Em Cada Porto”. Foram ao “Patriota” para admirarem o solo de caretas de Jannings, mas esqueceram-se de fixar na retina o vulto de Lewis Stone. Não sentiram um arrepio quando viram William Powell assentar-se ao lado do “gato-pingado” na “Interferência”. Não gozaram a frescura das searas na “Rapsódia Húngara”. Não caíram de

tontos, embebedados de imagens, quando se projectou “ O Filho do Outro”. E frequentaram o São Luís, durante quinze dias, para ver “A Outra Verdade”, com aquele ar burguês e fatal de quem se sente obrigado a folhear uma história de guerra, bem encadernada, existente na ante-câmara dum consultório médico.

(...) O cinema silencioso foi um incompreendido, que se viu obrigado a transigir para poder viver. A evocação do último ano da sua existência faz-me sofrer. Vejo-o, corrido, pateado, vaiado. “Mal com o público para agradar aos críticos; mal com os críticos para agradar ao público...” E então, como derradeiro recurso, ia buscar Greta Garbo, Clara Bow, Bancroft, Ramon Navarro, Buster Keaton e Harold Lloyd, para manter a sua realeza hesitante. Só assim, conseguia vê-los de acordo. O público e os críticos saboreavam, lentamente com os olhos em pecado em gula, as imagens de Clara e Greta Garbo. Bancroft desabotoava o colarinho e ria com uma humanidade tão aguda, que chegava a dominar as feras. Ramon Navarro tornava-se do tamanho dos olhos das raparigas. Buster Keaton e Harold faziam rir os tristes e as crianças, com a ingenuidade das facécias de circo, profundamente internacionais por serem profundamente humanas.

E desta maneira, conseguiu o Cinema Silencioso arrastar os seus últimos metros de existência, manter o seu velho prestígio. Silenciosamente arrastar, nas pontas dos pés contentando estes olhos, e depois aqueles, com uma grande bondade, um desejo enorme de agradecer, que chegava a comover críticos de bigodinho.

A uns oferecia os ângulos ginásticos da “Noite de Príncipes”; a outros, as imagens exóticas da “Tempestade na Ásia”. Os optimistas delicados sorriam e traziam para casa, dentro dos olhos ávidos, a figura de Anny Ondra no “Viva o Amor!” Os amadores de folhetins viam com curiosidade, romântica, “Tarakanova”, que René Bohet ajudava a suportar, com os tiros do bombo da sua orquestra magnífica. A geral delirava com Bancroft na “Rusga”, o homem que falava pela boca da sua pistola. As meninas desmaiavam a ver Jant Gaynor no “Anjo da Rua”.

O cinema silencioso a todos queria satisfazer. Tinha mil caras e mil sorrisos, como Lon Chaney.

Lutou até ao fim. Depois, com resignação, convencido de que tudo era inútil, preparou-se para morrer, com elegância, nobremente. O pano de veludo correu, tapou o ecrã. As rabecas calaram em surdina a última adaptação. E devagarinho, sem um grito, sem um desespero, desfez-se em sombra, morreu, novo e triste, como Rudolph Valentino...

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária

Artística Soares dos Reis

Os conceitos de tempo e de memória são inseparáveis, sem memória não haveria tempo. O passado pressupõe uma memória já preenchida, o futuro é uma memória por preencher ainda; e o presente tem uma aceção cujo valor é apenas subjectivo.

O tempo tem um sentido mas os acontecimentos exibem recorrência. Sentido e recorrência também só aparentemente são contraditórios; início e termo de um ciclo não se equivalem, porque justamente há memória; correspondem-se num percurso de evolução mais longo.

Existem ciclos astronómicos - diurno, lunar e anual - que condicionam e organizam a vida biológica e social do homem. Existem ciclos biológicos - diurno, sazonal e geracional - bem como ciclos socio-culturais - jornada, semana e ritos - que são a substância mesma da vida do homem ser individual e colectivo. E existem também ciclos astronómicos milenares (os ciclos de Milankovitch) que, determinando variações climáticas longas, por sua vez determinaram longas migrações e profundas mudanças culturais (períodos glaciares e interglaciares do Pleistocénico). Foi no termo da última glaciação e durante a ulterior relativa estabilização climática que tem vigorado até ao presente (Holocénico), que ocorreram primeiro a transição mesolítica e depois a revolução neolítica.

Irreversibilidade ou o tempo assimétrico

Em meados do século XIX foi-se insinuando e impondo no conhecimento científico o conceito de irreversibilidade. No domínio da Mecânica, a ciência moderna por excelência desde o dealbar do século XVII, o modelo da Filosofia Natural cuja evolução tanto influenciou a marcha de pensamento filosófico, reversibilidade era aceite e significava a simetria do tempo físico (do movimento dos corpos eternos no

O tempo [2]

RETEMOS A PERCEÇÃO DE UM INSTANTE, EXPERIMENTAMOS UMA SUCESSÃO DE INSTANTES E CONSTATAMOS UMA PERSISTÊNCIA. O TEMPO É PERCEPCIONADO COMO SENDO ASSIMÉTRICO E TRANSITIVO, OFERECE-SE A UMA ABORDAGEM OBJECTIVA E MATEMÁTICA. A REALIDADE COMPORTA TRANSFORMAÇÃO E CONSERVAÇÃO, CONCEITOS QUE SÓ APARENTEMENTE SÃO CONTRADITÓRIOS COMO SE VERÁ, AMBOS CORRESPONDEM A MANIFESTAÇÕES (OU APENAS ENUNCIADOS) DE UMA ÚNICA REALIDADE, COM O TEMPO SUBJACENTE.



Adriano Rangel_isto é

espaço infinito) e metafísico (dos elementos, das substâncias ou dos seres no universo). Mas o domínio filosófico era campo fértil de contradições. A assimetria, por seu lado, era reconhecida no ordenamento entre causa e efeito (sem em absoluto negar uma eventual reciprocidade entre estes), era reconhecida entre os actos de percepção e de cognição ("eu penso logo existo") e seria mesmo uma necessidade ao aceitar ou procurar um sentido teleológico nos acontecimentos. Uma síntese entre simetria e assimetria parecia necessária.

Irreversibilidade teve e tem vários enunciados e manifesta-se em todos os domínios. No domínio das Ciências Exactas, a consistência entre o sentido do tempo observado em variados fenómenos físicos (como a difusão, a propagação de ondas ou o decaimento radioactivo) veio a conferir um sentido universal ao tempo. O Segundo Princípio da Termodinâmica veio a fixar uma relação determinada entre forças e fluxos que implicitamente fixa um sentido para o correr do tempo. De um outro ponto de vista e por outras palavras, a "conserva-

ção" de energia não nega antes se completa com o reconhecimento da "transformação" da sua qualidade, a dita "dissipação" de energia. O conceito de entropia (Rudolph Clausius, 1865) foi então concebido para aferir essa qualidade, conceito fecundo, hoje corrente em diversos domínios do conhecimento (e ocasionalmente abusado). Sinteticamente, o crescimento da entropia aponta o sentido do tempo, a seta do tempo.

Este Segundo Princípio entra em rotura com o conhecimento fixado na Mecânica newtoniana, segundo a qual o movimento dos corpos é reversível num tempo simétrico. Essa rotura implicou o reconhecimento que corpos extensos, compostos por inúmeras partes elementares, manifestam propriedades não existentes ou perceptíveis nessas partes elementares quando consideradas separadamente. O todo não se reduz à soma das partes, pois que novas grandezas e novas propriedades emergem do todo; a contradição entre os mundos microscópico e o macroscópico era pois aparente, isto é, superável. E, demonstrando a conciliação entre as leis reversíveis do mundo microscópico com as leis irreversíveis do mundo macroscópico, as propriedades médias e as flutuações dos corpos em estado de equilíbrio gozam e exibem permanência e reversibilidade. Só em 1998, no CERN e no Fermi Lab, viria a ser confirmada a quebra de simetria do tempo à escala microscópica, concretamente no comportamento de certas partículas elementares, o que havia trinta anos se suspeitava já, em resultado da então descoberta quebra de simetria carga-paridade; esta quebra de simetria será responsável pela prevalência da matéria sobre a antimatéria no universo. Quer dizer que a seta do tempo também existe à escala microscópica, embora com pequeníssima expressão, mas com enorme consequência à escala do tempo cósmico. Enfim, poder-se-á dizer que o mundo existe como é

DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa
magma@netc.pt
Universidade de Évora

Maternidade estelar



Foto: NASA, ESA e J. Hester. Julho, 2003

Esta imagem, obtida pelo Telescópio Espacial Hubble, mostra um plano aproximado da Nebulosa M17, na constelação do Sagitário (que dista 5 500 anos-luz da Terra). Aqui se podem observar estruturas em forma de casulo que se julga serem locais de formação de novas estrelas. Os gases densos e frios da nebulosa estão a ser iluminados e aquecidos pela radiação e pelos ventos que emanam de estrelas quentes e jovens nas proximidades. Estas estrelas encontram-se fora da imagem, para além do canto superior esquerdo.

FOTO ciência
com legenda

Luís Tirapicos