

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 126 | AGOSTO - SETEMBRO | 2003 - Mensal | Continente e ilhas 3 Euros [IVA incluído]

04

Desporto Escolar ou Educação Física

Educação Física e Desporto Escolar são realidades diferentes embora, muita gente, as confunda ou tenha dificuldade em diferenciá-las. Diferenciadas, ou não, a verdade é que o futuro destas disciplinas corre sério risco de sobrevivência.

21

Gestões polémicas chegam às escolas

A tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", (mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro) é o tema que Almerindo Janela Afonso elege para os "lugares da Educação" deste número.



23

Ramos de flores e outros perfumes

Não basta pegar num punhado de flores e atá-las. Cada flor tem o seu peso, o que faz do ramo um jogo de equilíbrios. Mas com ou sem a diplomacia floral que estas coisas exigem, a verdade é que fica sempre uma réstia de perfume nas mãos de quem oferece flores, como se deprende da reportagem de Andreia Lobo, publicada nas páginas 23, 24 e 25

Lei de Bases da Educação carece de maior consenso

Parceiros e Oposição querem alargar o debate (ainda escasso) sobre o tema

Ler dossier



Modelo português da carreira docente é bandeira de referência em Espanha

Ler entrevista de Xosé Manuel Barreiro Villanueva, coordenador do departamento de Formação da Federação do Ensino do Sindicato Nacional das Comissões Obreras (CC.OO.) da Galiza, páginas 11, 12 e 13



um conto



Era uma vez um montanhês que tinha um bigode extremamente grande. O bigode era todo o seu orgulho. Assentava-lhe esplendidamente.

O montanhês estava apaixonado por certa jovem que vivia numa mansão das redondezas. Encontrara pretexto para lá entrar, caçando lebres que depois levava aos senhores da casa. Contudo, nem sempre via a sua apaixonada, que passava muito tempo a ler na biblioteca ou a fazer incursões à despensa.

Muitas vezes, porém, as lebres não caíam nas boas graças da família e seus convidados, e a mãe da jovem costumava dizer, olhando para a filha fixamente: «Mais lebres!»

A jovem, então, corava e baixava a cabeça.

O montanhês era tímido. De qualquer maneira, a diferença de posição social não lhe permitia aproximar-se da sua amada.

Mas acreditou a certa altura que o seu sonho ia realizar-se.

Tinha acabado de caçar uma lebre e ia levá-la à mansão. Em vez de se dirigir pelas traseiras, foi pelos jardins. Viu a jovem sentada na estufa. Sozinha. As mãos pousadas sobre um livro aberto. Sonhava. Uma madeixa de cabelo caía-lhe para a frente, a boca levemente aberta e os seios trementes pela respiração ofegante.

O montanhês ficou extasiado com tal visão. Estava decidido a largar a lebre, saltar a sebe que os separava e cair de joelhos confessando todo o seu amor.

Nesse momento exacto, porém, a senhora da casa saiu dos lados da cozinha, seguida por uma criada com um cesto de roupa. A senhora gostava de vigiar todos os trabalhos de casa e, quando lhe faziam o reparo que se cansava sem necessidade, respondia sempre: «Se o lago não estiver limpo, enche-se de rãs — sem mim a vida desta casa ficava entregue aos bichos.»

Olhou em redor e notou que a corda da roupa não estava lá; tinham-na deixado na casa das arrumações. «Vem cá e espera um momento», disse ela ao montanhês, e atou uma das extremidades do bigode dele a uma árvore e a outra a uma segunda árvore.

«Tenho de secar a roupa», explicou. «O céu está a ficar carregado de nuvens e pode começar a chover. O meu marido depois te pagará.»

Ordenou à criada que estendesse a roupa no bigode esticado do montanhês.

A criada obedeceu, indo-se depois embora com o cesto vazio.

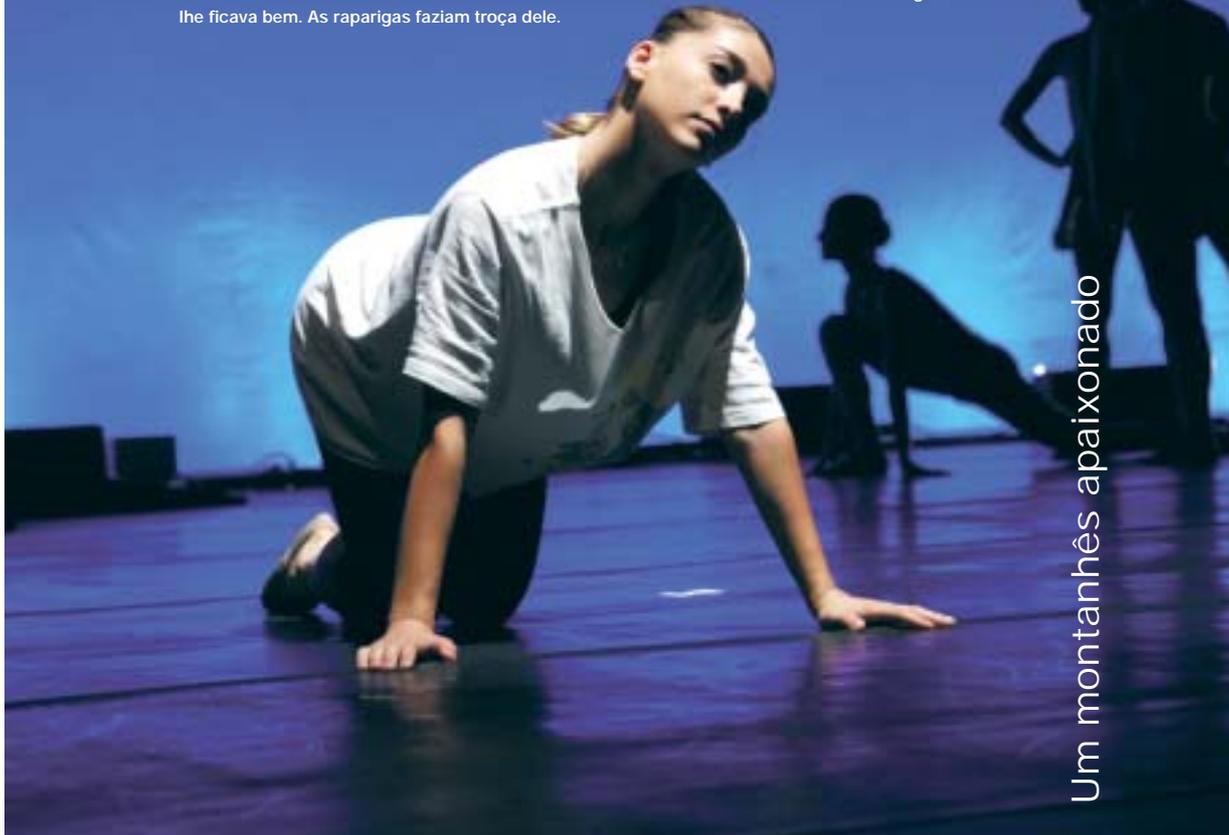
O montanhês ficou sozinho. O bigode atado a duas árvores. Segurava a lebre ainda numa das mãos.

Como poderia aproximar-se da sua amada em tais circunstâncias? Continuava sentada na estufa, o olhar perdido na distância, como se tivesse encontrado algo de indefinível entre o céu e a terra, imperceptível para as outras pessoas, mas sensível ao coração de uma jovem mulher.

O montanhês ficou mais quieto que uma estátua. Daria de boa vontade um puxão ao bigode para se libertar, mas tinha até medo de respirar, não fosse a sua amada descobri-lo. A sua vergonha não derivava tanto de ter sido obrigado a executar uma tarefa pouco masculina. Aceitá-la-ia de boa vontade por um só olhar de sua amada. Mas a roupa... era dela! Estava tão atrapalhado, com tal receio de que ela olhasse, tão preocupado em não fazer barulho que se manteve em bicos dos pés. Cada vez se sentia mais corado e quente, até que por fim lágrimas começaram a rolar pela sua face escaldante.

A jovem fechou o livro com lentidão. Ergueu-se. Caminhou suavemente pelo relvado até ao lago e começou a dar de comer aos cisnes. Os olhos eram os mesmos, remotos e sonhadores. Ter-se-ia apercebido do destino do infeliz montanhês? Não o sabemos. Quem é capaz de ler no coração de uma mulher?

E o montanhês? Foi visto dias mais tarde a vender lebres no mercado. Tinha cortado o bigode rente. Não lhe ficava bem. As raparigas faziam troça dele.



Um montanhês apaixonado

Mentiras

POLITICOS, VENDEDORES, METEOROLOGISTAS, ASTRÓLOGOS, EMPRESAS DE SONDAGENS, BANCOS, AGENTES DA BOLSA DE VALORES, PUBLICITÁRIOS, EMPRESAS, AGENTES DE TURISMO. TODOS MENTEM E NÓS SABEMOS QUE NOS MENTEM. A MENTIRA TORNOU-SE UMA INSTITUIÇÃO. A OPINIÃO PÚBLICA PERDE A CONFIANÇA. VIVEMOS NUMA SOCIEDADE CADA VEZ MAIS DE SUSPEITA.

Ana Alvim_Isto é



Escrevi neste espaço em Março: "antigamente matava-se em nome de Deus... o Império do cinismo e do dinheiro, está agora disposto a matar em nome do petróleo, da indústria armamentista, da política e do poder de um punhado de gente rica, fanática e gananciosa. O resto são pretextos." E acrescentava: "os povos, esmagadoramente, não confiam no discurso político e nos argumentos tontos que lhe são apresentados pelos governos partidários da guerra."

Os governos dos EUA e do Reino Unido, com o apoio de aliados amigos como a Espanha, Portugal ou a Itália, construíram o que se vai chamando «o caso iraquiano».

Três meses após o termo da guerra, as «provas» que justificaram a operação não apareceram. São patentes as contradições entre os motivos apregoados e os verdadeiros interesses que caracterizam a política externa para o Médio Oriente de americanos e ingleses. Ambos mentiram e com eles, também os nossos governantes nos mentiram convictamente.

Urânio

«O Governo Britânico soube que Saddam Hussein quis comprar recentemente quantidades significativas de urânio em África», disse Bush no discurso sobre o Estado da União em 28 de Janeiro de 2003.

A CIA enviou à Nigéria Joseph Wilson com a incumbência de comprovar a veracidade das «provas». A resposta foi a de que as «provas» não eram credíveis.

Recentemente, o director da CIA, George Tenet, revelou ao Senado Americano que um alto dirigente da Casa Branca o tinha pressionado para incluir no discurso de

Bush a acusação de que Saddam procurava urânio em África. «A pergunta mais importante é quem na Casa Branca estava tão obcecado em enganar o povo e porque continua lá», afirmou na ocasião o senador democrata Dick Durbin. De facto, o mesmo Senado que quis demitir Clinton por este mentir sobre os seus amores com uma secretária, cerra agora os olhos perante mentiras monstruosas do actual presidente.

Apesar da falsidade patente, sobre a compra do urânio, Bush, Blair, e por arrastamento o nosso Barroso, continuaram a manter a afirmação da veracidade dos factos. Mentiram e continuam a mentir.

Armas químicas e biológicas

Num relatório da Casa Branca, datado de Setembro de 2002, com o título «Uma década de mentiras e desafios» afirmava-se que «Saddam continua a desenvolver laboratórios móveis para a produção de armas biológicas e químicas». Colin Powell, na sua intervenção na ONU, em 5 de Fevereiro de 2003, mostrou gráficos destes pretensos laboratórios e afirmou: «sabemos como foram construídos, sabemos como funcionam, como todos os elementos encaixam».

O Departamento de Estado, em nota de 27 de Fevereiro de 2003 com o título «Arsenal de terror: as armas escondidas no Iraque», pormenorizava que aquele país tinha 26.000 litros de antrax, 38.000 de toxinas do botulismo, 1,5 toneladas de gás VX, 1.000 toneladas de gás de nervos, 550 munições carregadas com gás mostarda.

Num relatório britânico em Setembro de 2002 já o Go-

verno tinha afirmado que «o Iraque tem planos militares para utilizar armas químicas e biológicas. Algumas destas armas podem ser lançadas em menos de 45 minutos».

Durante a guerra, o Iraque não utilizou as «temíveis» armas químicas. É estranho que quem conhecia a realidade com tanta precisão não nos apresente a mais pequena sombra de prova da existência de semelhante arsenal.

Mísseis

A espionagem americana afirmou que o Iraque possuía 12 mísseis Scud em violação da resolução 1441. Os serviços secretos britânicos ampliaram o número para 20. Um míssil Scud tem de comprimento entre 10 e 13 metros não é propriamente uma agulha num palheiro. Não apareceu nenhum. Inventaram e sabiam estar a inventar.

Bin Laden

Um dos principais argumentos na construção do «caso iraquiano» foi a afirmação repetida de que Saddam e Bin Laden colaboravam estreitamente. No já referido discurso sobre o Estado da União, Bush afirmou: «sabemos que existem vínculos entre a Al Qaeda e o Iraque». Blair reafirmou o mesmo nos dias seguintes e Colin Powell, na intervenção que fez na ONU, foi ao ponto de apontar nomes como o de Abu Musab Zarqawi como sendo o representante da Al Qaeda em Bagdade. Até agora não surgiu a mais leve prova, o mais frágil documento, a provar semelhante afirmação. Eles mentiam e sabiam que nos mentiam.

Armas de destruição Maciça – ADM

A designação de «Armas de Destruição Maciça-ADM» foi uma designação inventada pelos publicitários da Casa Branca para provocar maior impacto na opinião pública.

A missão de encontrar as supostas ADM foi encomendada ao chamado Grupo de Inspeção do Iraque (Iraq Survey Group, ISG). É formado por mais de 1400 especialistas americanos, britânicos e australianos e tem sede em Bagdade. Os especialistas do ISG revistaram laboratórios, espiolharam arquivos oficiais, entrevistaram centenas de cientistas iraquianos, sem resultado.

Iraquianos como o químico Ali Habi Yasin, ex-general do exército, afirmam que as ADM não existem. «Em 1991 foram destruídos os laboratórios. Há matérias primas essenciais para fabricar armas químicas que o Iraque não podia obter durante o embargo», disse. «E quanto ao urânio, a central onde se podia ter fabricado foi destruída», juntou o ex-general. O general Yasin ri-se quando lhe falam dos laboratórios móveis. «Num veículo não há espaço suficiente para trabalhar com esse tipo de materiais», diz. «Eles [os americanos e ingleses] sabem que não existem», afirma.

Impostura e mentiras

Que o Subsecretário da Defesa dos Estados Unidos reconheça que o petróleo foi o principal motivo da operação militar não nos diz nada de novo, mas dá-nos a dimensão dos Governos sem escrúpulos. Que continue dizendo que as ADM foram uma desculpa «burocrática» com que se pretendia conseguir apoio popular e militar, raia a indecência. Mas o que

é mais lamentável é a desfaçatez com que se fala de algo tão sério, que causou e continua a causar milhares de vítimas e que não resolveu nada na vida do povo iraquiano.

Bush, Blair e os seus acólitos e apoiantes sabiam, antes de se iniciar a guerra, que o Iraque já não tinha ADM nem um exército capaz de se segurar de pé. Mentiram aos seus concidadãos, à opinião pública mundial, aos seus parlamentares e ao Conselho de Segurança da ONU. Esta impostura não é uma questão de pormenor mas uma questão de fundo, sobretudo pela herança que nos deixou.

Efeitos da guerra

Nos últimos doze anos, o único tratamento médico para as crianças iraquianas doentes de leucemia e de tumores nunca vistos, tem sido o regaço das suas mães acariciando-as com um movimento pausado, cansado e monótono, acompanhando-as nesse terrível caminho de dor e sofrimento que as leva à morte.

Essa foi uma herança da guerra do Golfo de 1991. Guerra que contaminou o Iraque com urânio empobrecido. O embargo, e a falta de piedade dos governantes, fez o resto. Em doze anos a herança da guerra matou mais de um milhão e meio de iraquianos, a maior parte crianças.

Quantos mortos na Guerra de 2003? Que novas armas e venenos foram usados? Que herança deixou? Que novas doenças? Que transtornos genéticos? Quantos mortos mais nos proporcionam estes profissionais da mentira, da violência e da morte? Não sabemos. Só sabemos que não podemos confiar em nada do que eles nos dizem.



Educação Desportiva

ENTRE NÓS, TANTO A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO O DESPORTO ESCOLAR, ENQUANTO UNIDADES AUTÓNOMAS NO ÂMBITO ESCOLAR, TÊM VIVIDO NUMA DINÂMICA DE CONTRADIÇÕES QUE ESTÃO A PÔR EM RISCO AS PRÓPRIAS EXISTÊNCIAS.



Ana Alvim_isto é

Quando a generalidade das pessoas se refere ao Desporto Escolar (DE), fá-lo sem saber exactamente ao que se está a referir. Muitas vezes, confundem-no com a disciplina de Educação Física (EF). Tanto em Portugal como em outros países, não existe uma distinção muito nítida entre DE e EF. De tal maneira que, nos mais diversos países do mundo, a EF encontra-se numa profunda crise de identidade e de credibilidade educativa e social. Entre nós, tanto a EF como o DE, enquanto unidades autónomas no âmbito escolar, têm vivido numa dinâmica de contradições que estão a pôr em risco as próprias existências. A revisão em curso da Lei de Bases do Sistema Educativo seria uma oportunidade de terminar com um século de contradições.

O Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, definiu EF como "a disciplina escolar que tem como objectivo promover o desenvolvimento de capacidades motoras e corporais através da prática desportiva." Quer dizer, o desporto tem vindo a assumir-se como o instrumento pedagógico e a própria substância da EF. Esta realidade existe nas escolas do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário. No entanto, por não ter suporte numa dinâmica organizacional adequada, a disciplina de EF não passa duma mera animação físico-recreativa, de qualidade duvidosa, num número significativo de escolas. Hoje, alguns, querem-na salvar adaptando-a a uma espécie de exercício para a saúde, transformando os professores de educação física, numa espécie de para-médicos de segunda classe.

Em consequência da EF não responder à dinâmica social do desporto, foram criadas estruturas alternativas como a Organização Nacional da Mocidade Portuguesa a partir de 1936 e, depois de 1974, diversas estruturas coordena-

doras para promover o desporto nas escolas. Hoje, existe um departamento no Ministério da Educação que organiza o DE através de um programa designado "Jogar pelo Futuro - Medidas e Metas para a Década", independentemente da disciplina de EF. É evidente que insistir nas mesmas soluções só se podem obter os mesmos resultados.

Estamos perante duas estruturas distintas que têm objectivos e utilizam meios idênticos. Se no passado esta situação foi aceitável, hoje, não faz sentido existir uma duplicação de meios, na medida em que os programas de EF assumiram o desporto como a sua pró-

organização social foi equacionada em função do tempo que as pessoas passavam nos empregos. Entretanto, é necessário começar a ver todo o sistema pelo outro lado, quer dizer, pela organização do tempo livre, porque a relação "tempo de trabalho / tempo livre" cada vez é mais favorável ao tempo livre. Portanto, a questão está em saber como vamos aprender e ensinar a utilizá-lo, porque, tendencialmente, as sociedades cada vez serão mais organizadas a partir do tempo livre das pessoas.

Estamos perante a necessidade de construir uma escola que prepare os alunos para o mundo do trabalho mas

mais diversas actividades de complemento curricular, enquanto oferta da comunidade educativa. E que parta das seguintes premissas:

- 1º ciclo fundamentado numa educação motora através dos jogos;
- 2º ciclo eclético e generalista;
- Orientação dos alunos a iniciar no 3º ciclo;
- Términos selectivo da coeducação a partir do Ensino Secundário;
- Organização hierárquica dos professores;
- Especialização dos professores a partir do 3º ciclo;
- Especialização voluntária dos alunos a partir do secundário;
- Especialização das escolas em termos de qualidade quanto à oferta;
- Adaptação dos programas a cada realidade local;
- Avaliação e classificação dos alunos;
- Mobilização e envolvimento progressivo dos alunos nas actividades desportivas escolares;
- Estrutura nacional de coordenação;
- Assunção da competição como instrumento de ordem pedagógica;
- Mobilização generalizada para as actividades desportivas de tipo informal;
- Avaliação efectiva das escolas e do trabalho dos professores. Ranking de escolas;
- Articulação do DE com o Desporto Federado e outras estruturas.

Um modelo deste tipo, permitirá a realização do aluno, o reconhecimento do trabalho do professor e a projecção social da escola. O professor enquanto gestor das práticas desportivas é o responsável pelas soluções de envolvimento da comunidade educativa. As sociedades científicas e as associações de profissionais, bem como as associações de pais e outras, deverão participar em cada momento do processo. Tudo isto implica a sua assunção ideológica, a nível governamental.

POR NÃO ter suporte numa dinâmica organizacional adequada, a disciplina de Educação Física (EF) não passa duma mera animação físico-recreativa, de qualidade duvidosa, num número significativo de escolas (...). O que propomos é uma Educação Desportiva (ED) que, de facto, se prolongue para a vida, através do lazer activo.

pria substância. A ruptura é não só necessária como urgente.

Temos nos estabelecimentos do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e do Secundário, uma disciplina que embora se designe por EF, deveria designar-se por Educação Desportiva (ED), tal como a Educação Musical, a Educação Cultural ou Artística e outras, porque, de facto, o objectivo é transmitir aos alunos uma cultura desportiva que lhes proporcione vantagens no domínio do biológico, do psicológico e do social, que se prolonguem para a vida. Portanto, a EF faz parte do conjunto de disciplinas que no currículo dos alunos representa, o "outro lado" do processo educativo, que tem como objectivo promover a aprendizagem e o desenvolvimento de actividades no âmbito do lazer activo para a vida. E porquê?

Fomos educados para um mundo sustentado numa lógica do trabalho. A

que, também, os ensina para o mundo do lazer. Se as novas gerações não forem educadas para aproveitarem o seu tempo livre duma forma socialmente útil, elas vão encontrar, à sua maneira, a maneira de o fazerem e, como já hoje se pode constatar, a maioria das vezes, essa não é a melhor maneira de o ocuparem. Aqui, o desporto conquista espaço pedagógico privilegiado na complexidade do processo educativo, porque, enquanto instrumento de educação, tem um significado social à escala planetária, pelo que, até por isso, ganha valor acrescido no sistema educativo.

Assim, é necessário promover uma mudança de paradigma no que diz respeito à disciplina de EF. O que propomos é uma ED que, de facto, se prolongue para a vida, através do lazer activo. Com um modelo organizacional ajustado à dinâmica desportiva do nosso tempo e que se prolongue nas

EDUCAÇÃO desportiva

Gustavo Pires

Universidade Técnica de Lisboa

10.07

Propinas aumentam no mínimo 19,4%

As propinas do ensino superior vão aumentar no próximo ano lectivo, passando dos actuais 356 euros anuais para um montante mínimo de 425 (mais 19,4%) e um máximo de 770 euros (mais 116,3%) por ano, sendo fixadas de acordo com a natureza dos cursos.

10.07

Fenprof critica lei da Autonomia

As propostas do Governo para o Ensino Superior tendem a reduzir a democracia participativa na gestão das escolas. A Fenprof diz que o Governo apresentou uma proposta de lei da autonomia do Ensino Superior autoritária, visando a concentração de poderes nos reitores, presidentes de politécnicos e directores de escolas.

10.07

Muitas crianças ainda ficam de fora

A rede de jardins-de-infância - faixa etária dos 3 aos 5 anos - em Portugal já atinge os 75 por cento, segundo dados do Núcleo de Educação Pré-Escolar do Departamento de Educação Básica. O objectivo é chegar aos cem por cento. Mas as assimetrias entre o litoral e o interior persistem.

10.07

Correio da manhã Lei preocupa docentes

O dirigente da Fenprof Paulo Sucena defendeu ontem a realização de um "amplo e demorado debate" sobre a nova Lei de Bases da Educação. Após uma audiência com o Presidente da República, Jorge Sampaio, Paulo Sucena manifestou-se preocupado com algumas das normas da lei, considerando que "abre as portas à expansão do sector privado e ao seu favorecimento, em detrimento do sector público".



Há humanos seres, querida
Alice, que vivem como pássaros. Que, de tão
belos, espalham em seu redor um doce perfume
que os resgata da lei da morte...

"A escola de uma nota só"

Algues, em 6 de Setembro de 2007,

Querida Alice,

No tempo em que os teus olhos se habituavam ao céu do Sul da tua infância, o teu avô atravessava esse mesmo céu no ventre de um pássaro de metal, respondendo aos apelos de aves sequiosas do fermento que faz levedar os sonhos. Nesse tempo, também as palavras voavam, mas no ciberespaço, nas asas que homens de engenho lhes deram. De modo que, cada vez que regressava do outro lado do oceano, já as ideias e sentimentos de muitos e maravilhosos pássaros haviam chegado à minha caixinha do correio electrónico (correio electrónico era um utensílio que usávamos no tempo em que vieste ao mundo). Dou-te a ler pedacinhos de uma dessas mensagens:

"Caro Zé, (...) eu continuo na minha pesquisa, juntei algumas coisas, servirão bastante para colocar "a pulga atrás das orelhas dos professores". Quem sabe eles não dão o famoso pulo do gato e reinventam formas de compreender o que está acontecendo com seus alunos? Veremos. É impressionante como os dirigentes dessa educação brasileira ainda não perceberam por onde se vai a Roma! É mexendo com o corpo e a alma dessa criançada que eles vão. Só o governo é que não vê. Finalmente digitei o texto. Al segue.

A "escola de uma nota só" só recebe alunos que toquem a escala de dó. Os professores só entendem quem canta num mesmo tom. Essa escola não consegue entender quem aprendeu música na rua, no campo, ou quem não aprendeu música nenhuma. Felizmente, alguns professores já aprenderam a ouvir diferentes melodias e sensatamente construíram outros sons. Mesmo assim, para a grande maioria a demais música ainda soa incompreensível, necessitando de um ajuste na melodia. Dizem que estas crianças têm uma forma diferente de aprender a cantar e até - quem sabe! - de pensar. Falam de uma dificuldade articulatória que, por conta desta palavra feia, é necessário um método todo especial. Tenta-se juntar essas crianças, se possível reagrupando-as num mesmo tom, para que uma educação especial seja cuidadosamente a elas ministrada. Nela se prepara uma pauta especial e um maestro especializado. Vão continuar com a música meio fora de tom, mas não haverá afinados por perto para provocar, para mostrar o quanto eles desafinam. Mas para muitos educadores esta história está tomando outro rumo. Educadores como nós, que acreditamos em uma educação especial para todas crianças, juntas, trabalhando as diferenças e igualdades. Optando pela vida tal qual ela é, sem redomas. Estamos lutando pela inclusão de todos os alunos com alguma deficiência,

mas não nos esquecemos milhares de alunos que são expulsos dessa mesma escola, que, insistimos, é para todos. Nossa escola não está preparada nem para as crianças consideradas normais, muito menos para as pessoas com deficiência. Por que queremos uma escola onde afinados e desafinados façam parte da mesma orquestra? É porque acreditamos que todas as crianças têm o direito a crescer em ambientes o mais livres possível e juntas, independentemente de raça, credo ou capacidade intelectual. Queremos uma escola preparada para ouvir todas as músicas de variados tons. É nela que realizamos nosso exercício de cidadania, onde vivenciamos e incorporamos os valores sociais e morais, através da cooperação entre os indivíduos. Onde, de facto, a afinção da orquestra acontece. E, como já dizia o poeta, "no peito dos desafinados também bate um coração."

Esta sensível mensagem foi-me enviada pelo beija-flor que habitava o frágil corpo de uma mulher, e terminava assim: "Um grande beijo e toda a paz para você. Nos veremos. Susana."

"Nos veremos" - disse a Susana. Mas não mais nos voltariamos a ver. Decorridos dois meses, esse frágil beija-flor iria deixar o nosso mundo mais pobre pela sua ausência. A Susana soube ocultar a doença que a condenava a partir demasiado cedo. Até ao fim, pôs entusiasmo em tudo o que fazia. Até ao fim, buscou a "escola policromática" a que se referiu na interpeção que me fez no decurso de uma conferência.

No final dessa "fala" (como chamam às conferências no Brasil) que o teu avô fez sobre a escola das aves, disse-me que havia reparado no modo peculiar com que eu me despedia das pessoas: "Até logo"! Sublinhou que um "até logo" tanto poderia significar que nos voltariamos a encontrar mais logo, nesse mesmo dia, ou que nos encontraríamos mais tarde... ou na eternidade.

Sentindo aproximar-se o tempo de partir, a Susana vivia intensamente aquela despedida, como se fosse a derradeira. Após um longo silêncio, de um olhar de dizer e não dizer, fitou-me longamente e repetiu a saudação: "Até logo"! Que distraído eu estava! Absorto nas coisas que consideramos importantes, ignorante do drama, respondi, natural e laconicamente: "Até logo"!

Há humanos seres, querida Alice, que vivem como pássaros. Que, de tão belos, espalham em seu redor um doce perfume que os resgata da lei da morte, uma fragrância que fica a pairar sobre a terra dos pássaros muito para além do tempo de viver. A Susana partiu discretamente, numa migração sem regresso. Por ter vivido em harmonia com a respiração dos pássaros, mora agora numa estrela, ou habita a grande catedral do espírito. As notas da sua escala em arco-íris, harmoniosamente se subdividiram em meios e quartos de tom. Multiplicaram-se. Da claridade da sua alma transmigra partiram raios de luz em todas as direcções, num S.O.S. captado por corações puros de pássaros disponíveis para entoar novas melodias e interrogar as "escolas de uma nota só".

Até logo!

O teu avô José

DO primário

José Pacheco

Escola da Ponte,

Vila das Aves



Se a educação se reporta tradicionalmente às situações correntes de ensino-aprendizagem e de transmissão de valores culturais e éticos, seja em contexto escolar, seja no âmbito da família ou de instituições religiosas, já a pedagogia social tende a aparecer ligada a espaços sociais de contornos educativamente indefinidos que, talvez por isso, escapam às malhas mais estreitas dos projectos educativos intencionalmente estruturados. Acontece ainda que, na segunda metade do séc. XX, a liberdade como princípio e como ideal passou a ocupar o cerne da acção educativa, emprestando-lhe a valorização dos contornos característicos das vivências autónomas que sucedem ao espontaneísmo do militantismo típico das investidas não-directivas da primeira metade do século e ao autoritarismo que as antecederam.

O curioso é que, ao mesmo tempo que a pedagogia escolar – como conceito e como fundamento – é arredada do trono do poder educativo, dados os seus vínculos pressupostamente doutrinários, a pedagogia social, na sequência da 2ª Guerra Mundial e dos traumatismos sociais que ela deixou ficar, conhece um importante desenvolvimento. Com ela, o trabalho social junto de populações especialmente carecidas ganha em termos de rigor e de reconhecimento científico, contribuindo para a decisiva evolução que se vai processar precisamente desde o ponto de vista assistencial até ao educativo. Por outras palavras, o que acontece é que das cinzas da destruição e da violência emerge uma sociedade que quer fazer da prática dos direitos humanos a sua bandeira. Ora, para isso, sente-se que é preciso, para além dos ideais políticos, recorrer-se aos contributos das ciências sociais e humanas, nomeadamente aos estudos de natureza sociológica, subordinando

Da educação à pedagogia social

NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XX,
A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO E COMO IDEAL
PASSOU A OCUPAR O CERNE DA ACÇÃO EDUCATIVA.



Adriano Rangel_Listo é

aqueles a preocupações coerentes de índole assumidamente formativa e não apenas ideológica.

É assim que a normatividade muda de estatuto e renova a sua legitimidade, absorvendo as orientações dimanadas da investigação, sobretudo da sociologia crítica, da psicologia social e das ciências da educação. Como grande objectivo perfila-se a construção intersubjectiva do social, o que significa que se pretende que a configuração e gestão deste não seja atribuída a instâncias colectivas de sentido em que a responsabilidade individual se dilui ou se até se aliena.

Na verdade, o que acontece é que enquanto no meio escolar, mais protegido, permanece a dominância

da liberdade como princípio antropológico – do que decorre a repulsa pelo normativismo pedagógico e a defesa, apoiada sobretudo na psicologia, da iniciativa espontânea –, a nível do trabalho social, onde o traumatismo das loucuras de sujeitos pretensamente iluminados foi mais evidente, impõe-se a responsabilidade como antídoto, como princípio director e como finalidade dos projectos de intervenção. No caso português, com uma trajectória histórica que nos manteve relativamente imunes às vicissitudes dos grandes conflitos mundiais – e à circulação das ideias –, a distinção não é tão clara, sendo a expansão efectiva da não directividade um fenómeno

tardio e tímido, ao mesmo tempo que se prolonga o enquadramento caritativo e filantrópico do social. Neste contexto, o normativismo de teor político tende a imperar indiscriminadamente subalternizando, conforme os casos, a prevalência da liberdade e da responsabilidade.

Ora, parece-nos ter chegado o momento de se proceder a um balanço da situação criada e, sobre esta avaliação, recuperarem-se as potencialidades da responsabilidade ética que a pedagogia social protagoniza, incrustando-as na moldura de liberdade de que, entretanto, os projectos educativos escolares são os principais depositários. Isto sem ficarmos amarrados às particularidades que a história ditou e tirando partido daquele que acabou por se tornar um património cultural cuja reelaboração crítica se revela importante.

Os actos arbitrários de sujeitos irresponsavelmente livres são uma ameaça constante, como também o é a aparente e arbitrária responsabilidade inculcada por aparelhos ideológicos sem rosto. Em ambas as situações esfuma-se a ideia da educação como encontro, construção e partilha interactiva de sentidos, de interpretações, de explicações, de projectos e de acções. E se o normativismo – por ser cegamente imposto – constitui um risco ao ser desregulador da autonomia, já a normatividade é uma mais valia a ser edificada precisamente por pessoas que, em conjunto, se confrontam e em conjunto instituem as normas que garantem o exercício responsável da sua liberdade, isto é, da sua autonomia.

Há que promover, pois, em todas as frentes e sem reservas mentais de qualquer tipo, o entrelaçamento renovado da educação e da pedagogia social. Para salvaguarda do carácter educativo do social e, complementarmente, da dimensão social da educação.

ÉTICA e profissão

Adalberto Dias
de Carvalho
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

11.07

Alunos que acumulem chumbos serão afastados durante um ano

O aluno do ensino superior público que ultrapasse o limite de reprováveis previsto na futura Lei de Financiamento do Ensino Superior, aprovada antontem na especialidade, será afastado do seu curso, ou de qualquer outro, nos dois semestres seguintes. Ao todo, os estudantes poderão acumular, sem interrupção, seis inscrições para concluir uma licenciatura de quatro anos ou oito inscrições para terminar uma de cinco.

12.07

FUP traça cenário negro na formação de professores

A Fundação das Universidades Portuguesas (FUP), que avalia os cursos superiores, traça um cenário negro para as licenciaturas que formam professores nas áreas de Letras. Para a crise não se avolumar, o relatório de avaliação da FUP propõe a redução de cursos na mesma área geográfica, o levantamento do número de docentes necessários no próximo dez anos para os ensinos Básico e Secundário e a reorganização dos estágios pedagógicos.

15.07

Revisão do novo Código do Trabalho exigido pela CIP

Por considerar que o acórdão do Tribunal Constitucional afectou de maneira "muito gravosa" o equilíbrio do documento, mormente no que se refere à caducidade das convenções, a Confederação da Indústria Portuguesa (CIP) quer a revisão do Código do Trabalho. A CIP, liderada por Francisco Van Zeller, defende também a revisão da Constituição Portuguesa, no sentido de a libertar "das fortes marcas marxistas-leninistas" para que seja efectivamente possível um "verdadeiro diálogo e negociação colectiva."

16.07

Número de professores desempregados cresce 90%

Os «docentes do ensino secundário, superior e profissões similares» foram a categoria profissional a registar o maior crescimento homólogo do desemprego, em Junho. Ao todo, no final do mês passado, encontravam-se inscritos nos centros de emprego 5.152 profissionais com habilitações para a docência, mais 90,6% do que o registado na mesma altura, há um ano atrás, revelam os números do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) ontem divulgados.



Independentes do/da "subsídio-dependência"

NAS POLÍTICAS SOCIAIS O DEBATE SOBRE A QUESTÃO DA
DEPENDÊNCIA PODE DIZER-SE QUE TRANSITOU DE UM CONCEITO
DO FORO SANITÁRIO PARA O DOMÍNIO DAS CONCEPÇÕES SOBRE
A NATUREZA DA AUTONOMIA OUTORGADA AOS CIDADÃOS.



Adriano Rangel_isto é

Apesar de se tratar de interpelação que passou a atravessar todas as políticas sociais, têm sido particularmente visadas as políticas e medidas orientadas para a população em situação de pobreza e exclusão social e, dentro destas, particularmente a particularidade das medidas que dizem vincular-se a propósitos de inserção. Apesar de não se tratar das intervenções mais significativas do ponto de vista do peso orçamental (elas são modestas em custos e em população abrangida), trata-se, todavia, de dispositivos muito observados. Observados porquê? Entre outras razões, por serem vistas como medidas potencialmente protectoras (quase encobridoras) de processos e situações atípicas. Assim, se designam comumente tais situações e processos pese embora a regularidade da sua ocorrência, tanto no seu crescimento numérico quanto na sua progressiva maior severidade.

A ideia de que alguns dos que "beneficiaram" ou estão a "beneficiar"⁽¹⁾ das políticas públicas não são aqueles que mais delas carecem, tem justificado alguma enunciação (mas reduzido debate) sobre a questão da dependência. Assim, podemos ser confrontados com sentidos distintos ou pelo menos com um duplo sentido, como por exemplo: i) ser dependente = estar abrangido por... e, ii) ser dependente = ter-se habituado a...

No campo das recentemente chamadas políticas de inserção, como é sabido, a inserção laboral é uma das vertentes trabalhadas e que suscita particular atenção, dado ser esperadamente das intervenções mais autonomizadoras. Assim sendo, vem-se mantendo interesse em conhecer e intervir sobre os obstáculos a tal inserção e, apesar de se saber que podem ser de natureza variada, há analistas contemporâneos que, de entre as razões económicas, políticas e culturais/psicológicas, valorizam predominantemente esta última dimensão. É o caso de L. Mead (2) quando identifica como particularmente resistentes as "barreiras internas", isto é, as que existem (e subsistem) na cabeça e nas atitudes da população pobre. Reconhece, assim, que a mais convincente interpretação do não-trabalho e dependência do bem-estar deriva do tipo de psicologia ou mentalidade adoptada pela "cultura da pobreza". No centro dessa cultura está uma "...atitude de fatalismo e derrotismo ou, pelo menos, uma crença na sua própria 'ineficácia'" (3), e daí à dependência é um passo. "Na perspectiva neoconservadora de Mead, então, a 'cultura da pobreza', encoraja o 'não-trabalho voluntário' e a 'quebra da ética do trabalho'". (Ibid, 134). De eventual factor associado com a trama da pobreza, a dependência oferece-se a ser vista como

escolha dos que se "habituarão" a ...

Em sentido idêntico caminham as ideias e os discursos que se referem a um reconfigurado campo: o da "subsídio-dependência". São vários os pressupostos em que assenta, apesar de ser bem mais modesto o real objectivo visado. Ainda no campo da pobreza e exclusão social, pressupostamente, a "subsídio-dependência" indica a apropriação indevida ou um tipo excessivo de apropriação (excessiva em tempo e/ou quantidade) de direitos, traduzidos em recursos pecuniários. A par deste, outro pressuposto se perfila: o do abuso (deliberado) do erário colectivo. É curioso de verificar como algumas das apropriações ve-

rificadas como indevidas, são maior factor de escandalização do que as (até hoje incomensuráveis) fugas ao fisco. São conhecidos (mas escassamente reconhecidos) para Portugal os contornos das prestações no campo da pobreza (esta mesma marcada por tardia "descoberta"). Tais prestações são de fraca generalidade, de incerta regularidade e de recorrente atribuição não atempada (isto é, muito depois da emergência e desenvolvimento da necessidade/"eventualidade"). Apesar de tudo isto não nos parece defensável que já que é de padrão insuficiente, então não vale a pena cuidar da sua equitativa distribuição.

Dito isto, de que é que se fala

quando se fala de subsídio-dependência por relação a situações tão precariamente atendidas, de medidas de pendor irregular e temporariamente diferidas? Sabe-se que frequentemente só chegam aos pobres de entre os mais pobres. Mais do que tudo parece estar em causa (e em curso) a regulamentação moralizadora da distribuição, em contexto da desregulamentação economicamente activadora (?). Não é sem razão que tantos analistas actuais nos lembram que, hoje, mais do que a quantidade e suficiência dos bens e serviços administrados, se enunciam (pre)juízos sobre o "merecimento" da atenção pública.

A orientação que em anos recentes se desenvolveu no sentido da revisão do Estado de Bem-Estar, acentuou o interesse pela avaliação da(s) dependência(s) que pressupostamente terá criado. Em países de sistemas incompletos de protecção social (este começa a ser um conceito censurado) parece fazer mais sentido pensar e aprender com a independência dos cidadãos pobres face à "subsídio-dependência". Perguntemo-nos: a existência de muitos desses cidadãos e cidadãos fica a dever-se a que estratégias de sobrevivência? Como é que essa sobrevivência tem resistido sem apoios ou com apoios tão mínguaos (a agora sob o regime de suspeição)? Este um estudo e uma aprendizagem que só timidamente se tem feito, não vá que os caminhos encontrados pelos pobres sigam trilhos que não sancionem/alimentem a estrita racionalidade económico-consumista.

Em causa parece estar, sobretudo, a obsessiva necessidade de emagrecer o Estado, ainda que deficitariamente defendida, isto é, por razões de um qualquer padrão exógeno de mensuração de défice orçamental. Nesta visão, para o Estado deixam-se (apenas) os que inevitavelmente dele não podem totalmente prescindir (mesmo que esses não sejam a totalidade dos que nele deveriam ser garantidos). O Estado voltado (só) para estes, porquê? Por razões, diz-se hoje, incontornáveis, mas quem sabe se pelo facto de se tratar de cidadãos que já mostraram sobreviver com tão pouco, às vezes mesmo, na ausência dos apoios públicos. Persistentemente têm sido parte dos independentes da "subsídio-dependência".

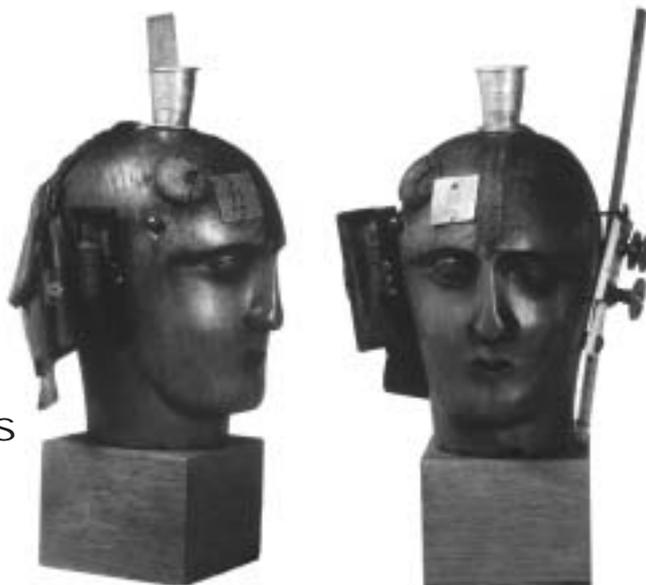
1. Registe-se que apesar da designação, medidas há que dificilmente se têm saldado em efectivas benéficas.
2. Mead, Lawrence (1999) *From Welfare to Work: Lessons from America*, Londres, IEA, Health and Welfare Unit
3. Roche, Maurice (1992) *Rethinking Citizenship*, Cambridge, Polity, 132-133.

RECONFIGURAÇÕES

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



Janelas da mente: os potenciais evocados A componente N400



Retoul Hausemann
Cabeça mecânica ao espelho do tempo, 1919

A N400 É A DESIGNAÇÃO DADA A ESSA NEGATIVIDADE QUE SE SUCEDE AO APARECIMENTO DE UM FINAL INCONGRUENTE NUMA LISTA DE PALAVRAS QUE COMPLETAM UMA FRASE.

O nosso cérebro responde electrofisiologicamente às violações da estrutura semântica ou sintáctica da linguagem, gerando uma componente negativa, com uma amplitude média de uns 6 mV e que aparece principalmente ante estímulos e tarefas relacionadas com o processamento verbal, numa latência que se inicia por volta dos 200 ms, tem o seu pico máximo em torno dos 400 ms e se prolonga pelos 500-600 ms.

A N400, designação dada a essa negatividade que se sucede ao aparecimento de um final incongruente numa lista de palavras que completam uma frase, por exemplo, foi observada pela primeira vez por Kutas e Hillyard (1), que usaram situações experimentais baseadas em paradigmas de "priming" semântico e que interpretaram o aparecimento deste componente como sendo "um sinal electrofisiológico do reprocessamento de informação semanticamente anómala".(2)

O paradigma tradicional para a observação da N400 consiste na apresentação de frases em que a última palavra poderá ser semanticamente congruente ou incongruente com o contexto geral. Por exemplo, poder-se-á contrapor à frase "esta noite não dormi nada porque o bebé

chorou" a frase incongruente "esta noite não dormi nada porque o bebé telefonou". Por outro lado, a N400 também parece verificar-se quando o sujeito escuta pares de palavras e a segunda palavra do par não se relaciona com a primeira (3) e, em geral, a sua amplitude é maior quando o significado da frase que se apre-

ESTAS CARACTERÍSTICAS da N400 tornam-na, por isso, numa ferramenta hoje essencial nos estudos das perturbações da leitura (dislexia) ou da linguagem, no estudo das situações de demência como a doença de Alzheimer...

senta como estímulo é ambíguo, quando uma palavra está incorretamente escrita ou não se conhece o seu significado ou quando uma frase afirma algo que não é correcto, sendo tanto maior quanto mais acentuadas forem essas incongruências (4, 5).

A N400, no entanto, também é evocada pelo aparecimento de uma imagem anómala num contexto sequencial de imagens relacionadas (6, 7) o que parece indicar que os seus correlatos psicofisiológicos vão mais além do que a mera incongruência semântica e poderá mesmo ser um sinal indicativo de qualquer desajustamento conceptual

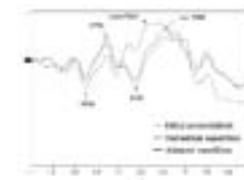
num contexto de conceitualização categorial. Estas características da N400 tornam-na, por isso, numa ferramenta hoje essencial nos estudos das perturbações da leitura (dislexia) ou da linguagem, no estudo das situações de demência como a doença de Alzheimer, no estudo das dificuldades comunicacionais em

(1995) Semantic processing and memory for attended and unattended words in dichotic listening: behavioral and electrophysiological evidence, *J Exp Psychol Hum Percept Perform*, 21, 54-67.

4. KIEFER, M. (2002) The N400 is modulated by unconsciously perceived masked words: further evidence for an automatic spreading activation account of N400 priming effects, *Brain Res Cogn Brain Res*, 13, 27-39.
5. YANO, T. & KAGA, M. (2000) Semantic category discrimination and N400, *Psychol Rep*, 87, 415-22.
6. HAMM, J. P., JOHNSON, B. W. & KIRK, I. J. (2002) Comparison of the N300 and N400 ERPs to picture stimuli in congruent and incongruent contexts, *Clin Neurophysiol*, 113, 1339-50.
7. WEST, W. C. & HOLCOMB, P. J. (2002) Event-related potentials during discourse-level semantic integration of complex pictures, *Brain Res Cogn Brain Res*, 13, 363-75.
8. NESHIGE, R., KURODA, Y., KAKIGI, R. et al. (1991) Event-related brain potentials as indicators of visual recognition and detection of criminals by their use, *Forensic Sci Int*, 51, 95-103.

Referências Bibliográficas

1. KUTAS, M. & HILLYARD, S. A. (1980) Event-related brain potentials to semantically inappropriate and surprisingly large words, *Biol Psychol*, 11, 99-116.
2. KUTAS, M. & IRAGUI, V. (1998) The N400 in a semantic categorization task across 6 decades, *Electroencephalogr Clin Neurophysiol*, 108, 456-71.
3. BENTIN, S., KUTAS, M. & HILLYARD, S. A.



TECNOLOGIAS

Celso Oliveira
Escola José Fragateiro,
Ovar

De Londres a Bagdad

David Kelly, especialista inglês em armas nucleares, sob o qual recaiu a suspeita de ser o informador da BBC que revelou eventuais e deliberadas mentiras de Tony Blair sobre a perigosidade bélica do Iraque de Saddam Hussein, foi encontrado, no mês passado, morto num jardim de Londres.

Kelly, que o governo trabalhista de Londres apontava como o inoportuno informador da BBC, proclamou, até ao fim, a inocência, apesar de ter enfrentando

interrogatórios que considerou serem insuportáveis. O aparente suicídio poderá ter sido provocado pela pressão a que estava submetido.

Já depois de ser conhecida a morte de David Kelly, a BBC disse que foi ele quem revelou os expedientes de Tony Blair para justificar o ataque ao Iraque, identificando-o como fonte privilegiada da informação (apesar das sucessivas declarações em contrário do próprio Kelly) e aliviando as culpas morais do governo de Londres.

Mais claras são as causas de morte de Uday e Qusay, filhos do ex-presidente iraquiano Saddam Hussein. Médicos legistas americanos revelaram que cada um dos corpos foi baleado 20 vezes e que não há nos dois cadáveres indícios de que tenham cometido suicídio. As fotos, entretanto divulgadas, destes mortos parecem confirmar esta tese.

Comentando estas execuções, o próprio presidente dos Estados Unidos, George W. Bush, disse que foi feita justiça ao pôr

fim aos caminhos violentos destes iraquianos que classificou de criminosos "responsáveis por torturas, mutilações e assassinações de centenas e centenas de pessoas".

Embora com reservas e receios compreensíveis, há quem questione o facto do exército dos Estados Unidos da América, que ocupa o território do Iraque, ter preferido matar os filhos de Saddam, cercados numa residência de um dirigente tribal, em vez de os capturar para posterior julgamento.

SUBLINHADO

João Rita

Um dos problemas centrais com que se debate o ensino superior nos nossos dias é o da sua identidade. Mais ainda, é o facto de muitas das suas características tradicionais serem agora objecto de uma crítica radical que advoga o seu puro e simples abandono.

Na verdade, a representação social do ensino superior – sempre associada ao ensino universitário – tem estado ligado de uma forma clara, entre outros, a indicadores tais como a dificuldade dos seus conteúdos, o carácter iminentemente científico (e pouco pedagógico) das suas práticas e o carácter altamente selectivo no que respeita ao acesso. Estes itens justificavam por si, as reprovações, as quais reforçavam, por sua vez, os referidos indicadores. O elitismo a montante saía, assim, aprofundado a jusante, o que salvaguardava a identificação dos diplomados com os quadros – restritos – das empresas e da actividade cultural e política. A existência de uma pequena percentagem de estudantes oriundos de meios social e geograficamente desfavorecidos permitia acalantar, entretanto, a ilusão meritocrática, o que tornava ainda mais prestigiante um ensino que, no fundo, se limitaria a seleccionar – e a ratificar – os melhores.

Tudo mudou quando a democratização do ensino pressionou as entradas por efeito de um enorme acréscimo dos contingentes de estudantes que passaram a atingir o final do secundário. A partir daqui, as expectativas de mobilidade social associadas à frequência do ensino superior, a par de uma inércia de sucesso veiculada por todo o processo escolar anterior, impõem uma atitude inteiramente hostil relativamente a muito do que, até aí, parecia inquestionável.

Então, a chamada investigação fundamental cai do seu pedestal sem que, em contrapartida, se assumia uma vocação profissionalizante. O próprio ensino politécnico, em princípio, mais prático, acaba por crescer na esteira do novo paradigma mas não chega a constituir-se como uma real alternativa.

Afinal, o que permite identificar o ensino superior se não considerarmos a sua dificuldade (ligada ao carácter abstracto da investigação que o suporta), uma pressuposta autonomia do aluno capaz de suprir os vazios pedagógicos existentes e ainda uma empregabilidade altamente qualificada?

Diremos que será a sua qualidade de posta agora ao serviço não de uma minoria mas da maioria. O que implicará uma renovação dos seus métodos que deverão estabelecer uma mediação eficaz entre os fins renovados e os novos destinatários. Só que aqueles fins – para terem efectivamente qualidade – não



Ensino superior: em busca de uma identidade perdida

Ana Alvim_isto é

TUDO MUDOU QUANDO A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO
PRESSIONOU AS ENTRADAS POR EFEITO DE UM ENORME ACRÉSCIMO DOS
CONTINGENTES DE ESTUDANTES QUE PASSARAM A ATINGIR O FINAL DO SECUNDÁRIO.

podem sacrificar os patamares de exigência próprios da investigação (tendo mesmo de os reforçar!), ao mesmo tempo que os novos estudantes não se podem também deixar enovelar, de uma maneira ou de outra, nas estratégias e critérios de sucesso (antes de mais, à medida de cada um) que, aplicados no ensino básico, não se podem prolongar. O ensino superior, mesmo sendo agora tendencialmente universal, não será nunca, com certeza, básico!

Um equívoco seria aqui, antes de mais, um logro para os alunos que vieriam deste modo atraído um direito fundamental: o direito à ciência, ao

saber tecnológico e, de uma forma geral, ao conhecimento. Instrumentos fundamentais da sua autonomia e da sua dignidade. Afinal, as chaves das democracias avançadas.

Impõe-se, pois, que se renovem os métodos pedagógicos e, com eles, a própria relação com os saberes. De facto, pouco importa estarmos convictos que ensinamos bem se os alunos aprendem mal. A aprendizagem afirma-se como o núcleo da actividade do ensino superior. Mas aprender implica aqui pesquisar exigentemente esperando, sobretudo, que as escolas superiores criem condições para esse efeito. Trata-se, na verdade, não de en-

sinar mais. Porém, tal não significa que se possa aprender menos.

Enquanto fizermos deste aparente desencontro um paradoxo, somos tentados ou a regredir – em prol da valorização do ensino! – para modelos anteriores tornados anacrónicos ou a diluir o ensino superior no paradigma do básico a pretexto de que os alunos têm de aprender a todo o custo ainda que, para isso, tenhamos de baixar a fasquia dos objectivos e das competências.

É que aprender mais, ensinando-se menos, constitui o patamar pedagógico do novo paradigma de ensino superior. Um dos elos da sua nova identidade.

DO SUPERIOR

Adalberto Dias
de Carvalho
Faculdade de Letras
da Universidade do Porto



Que modelo educacional para uma formação intercultural de professores?

SÃO SIGNIFICATIVOS OS ESFORÇOS REALIZADOS NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS EM VÁRIAS PARTES DO MUNDO VISANDO CONSTRUIR UM REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS AO ENSINO. NUMEROSAS TAMBÉM SÃO AS REFORMAS BUSCANDO DEFINIR E FIXAR PADRÕES DE COMPETÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PARA A PRÁTICA DO MAGISTÉRIO. NO ENTANTO, TEM-SE SENTIDO A FALTA DE UM CONJUNTO DE COMPETÊNCIAS QUE HABILITEM O PROFESSOR A ENTENDER E A LIDAR COM O DIFERENTE, A COLOCAR EM PRÁTICA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.

O modelo educacional a desenvolver deverá ter em conta a função dos materiais escolares, o currículo, as políticas educativas e as atitudes dos alunos e professores quanto ao racismo, por exemplo. Trata-se de um modelo pensado não só para crianças de grupos minoritários, senão para «todos os alunos e para todas as escolas». Converter-se-ia desse modo, num suporte educativo que impregnaria a totalidade da vida escolar.

A organização deste modelo intercultural nos remete para uma questão central: trata-se de modificar a cultura escolar para que se propicie a igualdade de oportunidades de todos os grupos nela representados e o respeito à pluralidade, no interior de um marco democrático de decisões e de espaços de diálogo e comunicação entre os diversos colectivos sociais.

Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais. As culturas destes grupos têm sido sistematicamente excluídas ou banalizadas, descontextualizadas e estereotipadas, mantendo a visão da cultura dominante.

Ao professor do ensino básico se



Adriano Rangel_isto é

apresentam vários desafios. Um dos mais importantes é o da necessidade de ele contribuir para estabelecer uma ponte entre a cultura da escola e a de casa. Como facilitar a entrada, na sala de aula, de elementos culturais que são relevantes para os alunos?

Em alguns casos, tenta-se utilizar a ponte para levar os alunos a substituírem a cultura de casa pela cultura dominante da escola. Noutros casos, utilizam-se as pontes de ligação para tentar ajudar os alunos a aprender a cultura da escola, mantendo, simultaneamente, a identificação e o orgulho pela cultura de casa.

O sucesso pedagógico que todos buscamos, não será resultante da combinação da capacidade de encorajamento ao sucesso escolar com a

manutenção da identidade cultural?

A reconstrução do conhecimento por parte do docente e dos alunos organiza-se a partir das «actividades», que são as que colocam de forma relacional o aluno, o professor e o conhecimento do currículo e estruturam dinamicamente a vida na aula. A partir de um enfoque intercultural, o professor se coloca no terreno dos conteúdos escolares que incluirão os processos e de interacção em sala de aula, gerando actividades que:

- propiciem a participação activa e a tomada de decisões dos alunos,
- potenciem o enriquecimento intercultural,
- se ajustem a distintas capacidades e interesses,

- se possam aplicar a outros contextos,
- permitam alcançar o êxito ou o fracasso,
- favoreçam a crítica e aperfeiçoamento progressivo,
- potenciem a planificação e o desenvolvimento em cooperação,
- comprometam pessoalmente os alunos na análise das próprias atitudes e valores, na busca de novas perspectivas compartilhadas.

Como organizar conteúdos programáticos concretos em ordem ao interculturalismo e dispô-los no interior das matérias curriculares tradicionais?

Será que poderemos falar de uma Didáctica do Interculturalismo a promover vigorosamente nas diversas instâncias da formação inicial e permanente de professores?

O ensino da História e das Ciências Sociais não precisará de ser globalmente repensado a esta luz?

Será difícil reconhecermos que, em larga medida, esse ensino continua impregnado de vozes ancestrais e é instrumento de profundos ressentimentos que opõem comunidades e culturas vizinhas?

Estas questões estão em aberto e, para elas, se exige um envolvimento por parte de todos os educadores comprometidos com a acção educativa, em particular na perspectiva intercultural.

APONTAMENTOS

José de Sousa
Miguel Lopes
Universidade do Leste
de Minas Gerais, Brasil

19.07

Qualificados lideram nova vaga de emigrantes

Mais de metade dos emigrantes portugueses em 2002 possuíam o ensino secundário e superior e cerca de 63% situavam-se na faixa etária abaixo dos 29 anos. Os dados foram recentemente divulgados pelo INE, os quais mostram que a crise económica que o país atravessa e a escassez de emprego qualificado está a «empurrar» os jovens para a conquista de melhores condições de trabalho no estrangeiro.

19.07

Reitores criticam lei do financiamento

O presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) criticou (...) a "pressa" do poder político na lei de financiamento do ensino superior, uma situação que "pode prejudicar" as instituições. Após uma reunião da CRUP, que decorreu na Universidade dos Açores, Adriano Pimpão salientou que o ano lectivo começa em Setembro e as universidades portuguesas ainda não têm conhecimento formal da nova lei, aprovada este mês na comissão de Educação, Ciência e Cultura do parlamento.

21.07

Ministério quer poupar 49 milhões de euros nas carreiras dos funcionários

Com a reorganização das carreiras do pessoal não-docente, o Ministério da Educação vai poupar cerca de 49 milhões de euros. Em vez dos 52,7 milhões necessários para pôr em prática o decreto-lei que prevê o estatuto profissional dos funcionários das escolas, o 515/99, a tutela calcula que dispenderá apenas quatro milhões de euros na revalorização de carreiras e acções de formação.

22.07

Modelo de financiamento do Governo discrimina alunos das escolas profissionais

Os jovens e as famílias que optem pelas escolas profissionais serão «negativamente discriminados». Esta é uma das consequências do modelo de financiamento das escolas profissionais proposto pelo Governo, alerta o Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas alterações «podem contribuir decisivamente para afastar das escolas profissionais a crescente procura, o que pode vir a ser prejudicial para o país». O relatório recorda que mais de 50% dos estudantes que concorrem a escolas profissionais não têm lugar assegurado.

O ENTREVISTADO DO NÚMERO DUPLO DE AGOSTO/SETEMBRO É XOSÉ MANUEL BARREIRO VILLANUEVA, COORDENADOR DO DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DA FEDERAÇÃO DO ENSINO DO SINDICATO NACIONAL DAS COMISSIONES OBRERAS (CC.OO.) DA GALIZA. PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO, LICENCIOU-SE EM PSICOLOGIA PELA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO E EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ESPECIALIDADE DE ORIENTAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA MESMA UNIVERSIDADE. DURANTE DEZ ANOS ESTEVE NA DIRECÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS E FOI DESTACADO, DURANTE SEIS ANOS, PARA O COLÉGIO MIGUEL DE CERVANTES, DE SÃO PAULO, NO BRASIL, NO ÂMBITO DE UM PROGRAMA DE ENSINO NO EXTERIOR DESENVOLVIDO PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ESPANHOL.

NESTA ENTREVISTA, REALIZADA NO ÂMBITO DA VISITA QUE A PÁGINA REALIZOU À GALIZA NO INÍCIO DESTE ANO, ABORDOU-SE NO ESSENCIAL O TEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CARREIRA DOCENTE NA VIZINHA ESPANHA, QUE, AO QUE FOI POSSÍVEL APURAR, POSSUI DIFERENÇAS BASTANTE SIGNIFICATIVAS EM RELAÇÃO AO NOSSO PAÍS.



Joana Neves_isto é

O modelo da carreira docente portuguesa deveria servir como referência para Espanha

Como está estruturado o processo de formação inicial dos professores em Espanha? Existe alguma especificidade para a Galiza?

O sistema de formação de professores na Galiza é igual ao das restantes comunidades autónomas. Em Espanha só existe um plano de formação específico para os professores do pré-primário e primário com as suas respectivas especialidades: infantil, primário, língua estrangeira, educação física, pedagogia terapêutica e audição e linguagem.

Para os restantes professores não há um plano diferenciado de formação. Os licenciados com diploma universitário e, em alguns casos, os diplomados em algumas especialidades, podem optar pela profissão docente realizando um curso de capacitação pedagógica. Os planos de estudos de formação de professores do pré-primário e primário são de nível universitário e têm uma duração de três anos, incluindo um período prático.

Os professores do ensino secundário, do bacharelato e do ensino especial (idiomas, artes cénicas,

dança e música) devem ter o grau de licenciatura, e só em determinadas áreas curriculares é suficiente o diploma ou o título académico equivalente - que em Portugal julgo ser o bacharelato.

Qual é a posição das Comissões Obreras (CC.OO.) sobre este plano de formação?

A CC.OO. mantém uma posição muito crítica sobre este modelo de formação inicial e tem vindo a reclamar que todos os professores devam possuir um título académico universitário superior - a licenciatura - incrementado a formação disciplinar dos educadores de infância e dos professores do ensino primário e a formação psico-pedagógica e didáctica dos professores dos restantes níveis de ensino.

Como acedem os professores à profissão docente? Através do ensino superior, como acontece em Portugal?

No acesso à profissão deverá distinguir-se dois âmbitos: o privado e o público.

Nos estabelecimentos de ensino privado o acesso é feito mediante a respectiva oferta de emprego e contrato laboral, regulado através do convénio em vigor para o ensino particular, sendo necessário possuir o título académico requerido para o respectivo nível e especialidade. Como já atrás referi, para aceder a um lugar de educador de infância e de professor primário há que contar com o título académico específico de mestre, equivalente a três anos de ensino universitário. Para outros, como os professores técnicos de formação profissional, o requisito mínimo passa pela frequência universitária por um período mínimo de 3 anos, e para os restantes é necessária a licenciatura.

Para ingressar no ensino público como funcionário de carreira a única via é actualmente o "concurso-oposição". Quando existem vagas a concurso, as administrações educativas realizam um concurso público, para o qual são nomeados "tribunais" (grupos de examinadores) por especialidades, em geral formados por cinco membros do mesmo

nível ou superior aos dos lugares a concurso, encarregados de avaliar o mérito dos candidatos (fase de concurso), avaliar as distintas provas do processo (fase de "oposición") e, numa fase final, propor os elementos seleccionados. O número de candidatos propostos nunca pode superar o número de lugares a concurso. Os candidatos seleccionados passam então por um curso prático e após a sua conclusão podem ser nomeados funcionários de carreira.

Quando a administração educativa não dispõe de professores em número suficiente para atender às necessidades do sistema recorre à contratação de professores a nível interno. O sistema de contratação destes professores, em princípio com carácter temporal, difere consoante as diferentes regiões autónomas.

Na Galiza, a CC.OO. e outros sindicatos chegaram a um acordo com a administração educativa que consideramos benéfico para a classe. Apesar disso, reivindicamos a substituição do actual sistema de acesso - o qual praticamente só tem em linha de conta os conhecimentos



“Vários governos apresentaram já propostas de projectos de carreira docente mas nenhum chegou a ser discutido seriamente e nunca se levou à prática nenhuma reforma séria neste sentido.”

teóricos -, por outro que avalie de forma mais equilibrada a teoria e a prática docente.

Como é processada a progressão na carreira docente? Através de um esquema de escalões, como acontece em Portugal?

Em Espanha não se pode falar de uma carreira docente com a mesma estrutura da que existe em Portugal. Aqui os professores enquadram-se em dois dos cinco grupos que compõem a função pública: no grupo A - o mais alto da administração - para o qual se exige o grau de licenciatura, e no grupo B - o segundo nível - para o qual é necessário ter um diploma ou um título académico equivalente.

Podem aceder-se ao grupo B ou A estando na posse de uma licenciatura e após um período mínimo de trabalho no grupo de origem através de um sistema de "concurso-oposición" mais restrito, com um menor número de provas relativamente ao "concurso-oposición" geral. Do total de lugares a concurso reserva-se uma percentagem próxima dos

50% para esta promoção, e no caso de a oferta não ficar completa com professores do grupo B o concurso passa a ser feito nos moldes do modelo geral. Dentro do grupo A existem dois graus, sendo o mais alto o de catedrático.

As diferenças retributivas entre os dois grupos não são significativas, sendo determinadas em função do tempo de serviço ou dos complementos económicos ligados ao desempenho de determinados cargos, como a direcção de estabelecimentos de ensino.

Vários governos apresentaram já propostas de projectos de carreira docente mas nenhum chegou a ser discutido seriamente e nunca se levou à prática nenhuma reforma séria neste sentido.

Não lhe parece, então, o modelo mais adequado...

Na CC.OO. consideramos interessante o modelo da carreira docente existente em Portugal. É um modelo que deveria servir como referência e ponto de partida para a discussão de um modelo a aplicar no Estado espanhol,

que teria como base a licenciatura.

Parece-nos um absurdo que um professor com clara vocação para desempenhar a sua profissão como educador de infância ou professor primário tenha de aceder a outro nível de ensino para progredir a nível profissional e económico.

E no que respeita à formação contínua de professores, qual é o modelo em vigor?

A formação contínua de professores em Espanha é considerada como um direito e como um dever para os professores em exercício, cabendo às administrações educativas proporcionar essa formação nos âmbitos científico, didáctico e profissional.

Quem tem a iniciativa da formação: o governo central, o governo autónomo, os sindicatos?

Os governos autónomos têm plena competência nesta matéria e, ainda que com algumas diferenças, os órgãos responsáveis pela formação são muito semelhantes em todas as administrações educativas. No caso

concreto da Galiza, a "Consellería de Educación" tem um serviço de formação de professores adstrito à Direcção Geral de Formação Profissional e Ensino Especial.

Basicamente, existem duas estruturas formativas: os serviços centrais, integrados na própria Consellería e compostos por acessores especializados em cada área curricular, que organizam directamente as actividades de formação e fornecem acessoria às equipas periféricas; Existem também serviços descentralizados, formados por uma rede de centros de formação e recursos (CEFORES) - cujos directores são nomeados pela administração educativa - distribuídos por todo o território galego. No total há um total de sete centros com dezanove secções.

Cada um destes centros tem uma área geográfica de influência e a oferta formativa é destinada a todas os estabelecimentos de ensino não universitário dessa área. Os acessores de formação têm um carácter generalista - à excepção dos de novas tecnologias, com forma-



Joana Neves_isto é

“Outra das questões que nos preocupa é a grande descoordenação que existe hoje entre o Ministério da Educação e as Consellerías de Educación dos governos autónomos no que respeita à paridade legislativa, homologação de actividades formativas e à participação dos professores na área da formação contínua.”

ção específica -, e são seleccionados de entre professores dos diferentes níveis de ensino não universitário mediante um concurso de mérito. Os sindicatos estão presentes na comissão de selecção na qualidade de observadores. Os formadores podem permanecer nesta função até seis anos consecutivos, tendo, após este período, de regressar ao seu cargo inicial, podendo voltar a concorrer após um período de dois anos.

Dentro das diferentes modalidades formativas, os cursos e as jornadas de formação são as mais comuns. A formação nas escolas, os seminários e os grupos de trabalho são, na minha opinião, as mais interessantes, sendo aquelas que a administração educativa deverá continuar a potenciar, já que dão resposta aos interesses reais das escolas e dos grupos de professores, devendo ter uma repercussão importante na dinâmica das escolas e na prática docente, estimulando o trabalho em equipa e a investigação permanente dos professores sobre a sua própria prática.

Quais são as áreas de formação mais procuradas?

A procura das actividades formativas é bastante ampla, ainda que, ultimamente, a área de novas tecnologias da comunicação e da informação seja a mais requisitada.

Que participação têm os professores e os sindicatos na oferta de formação?

Os sindicatos têm um papel muito importante na formação dos professores das escolas particulares, onde a administração educativa praticamente não actua, partilhando com a identidade patronal a oferta de formação, no âmbito dos III Acordos Nacionais de Formação Contínua. No sector público o nosso papel não é tão relevante, ainda que o número de actividades que realizamos seja significativo.

Além dos cursos sobre novas tecnologias programamos igualmente actividades vocacionadas para questões como o modelo participativo de gestão, a igualdade de género, o interculturalismo, o ensino no exterior, etc... Em geral, são

áreas nas quais consideramos que a formação oferecida pela administração educativa é insuficiente ou com cujo enfoque não concordamos. Há ainda outras organizações e instituições que realizam actividades de formação contínua de professores como os movimentos de renovação pedagógica, as associações de professores, as autarquias e as universidades.

Uma questão importante a ressaltar no modelo de formação contínua em Espanha é o facto de, na maioria das comunidades autónomas, a formação estar ligada a uma retribuição monetária; assim, se em cada seis anos o professor for acreditado com um mínimo de cem horas de formação recebe um complemento económico.

Considera a oferta formativa adequada às necessidades profissionais, culturais e políticas dos professores? Será que eles próprios não deveriam ter uma maior participação no desenho da formação? Na opinião da CC.OO. deveria avançar-se no processo de participação

dos professores, através dos seus legítimos representantes, na concepção, planificação e avaliação dos planos de formação da administração educativa - a todos os títulos insuficiente, para não dizer inexistente. Esta participação deveria estender-se à própria avaliação das estruturas de formação da administração educativa galega e à sua repercussão no ensino, nos estabelecimentos de ensino e na prática docente.

Outra das questões que nos preocupa é a grande descoordenação que existe hoje entre o Ministério da Educação e as Consellerías de Educación dos governos autónomos no que respeita à paridade legislativa, homologação de actividades formativas e à participação dos professores na área da formação contínua.

Na CC.OO. propomos que seja criado um Conselho Geral da Formação Contínua dos Professores, que inclua elementos do ministério, dos governos autónomos e dos representantes dos professores de forma a trazer alguma coerência a este domínio.

14

a página
da educação
ago.set 2003

verso e reverso



As horas

Caminhavam lado a lado, tão juntos que as suas mochilas faziam um só desenho: 88 88. Metade azul sob fundo rosa, metade vermelho sob o cinzento. Todos os dias o Vasco era o primeiro a aparecer e esperava que do outro lado da rua Sofia descesse do 3º andar do seu prédio. Assim que a via saltar os dois últimos degraus do átrio da entrada ele atravessava a rua, ainda pouco movimentada.

- São oito e um quarto, reclamava mesmo antes do habitual olá!

Sofia sorria ensonada:

- Era pior se fossem oito e vinte!

Vasco não comentava. Nunca tinha resposta para ela.

Os rapazes da classe do Vasco passavam pela porta da sua casa pontualmente às oito horas. Era obrigatória a passagem pela rua de ambos no caminho para a escola. Vasco via-os passar e apesar de saber que havia boleia para ele no grupo insistia em esperar por Sofia. Os rapazes não gostavam da companhia dela. A classe de Sofia era rival da deles no campeonato inter-classes de futebol da escola. E para os rapazes esse era motivo mais que suficiente para não a quererem a ouvir as suas táticas de jogo.

Por várias vezes, no intervalo, enquanto treinavam, Vasco tivera a intenção de falar aos colegas sobre Sofia. Queria dizer-lhes que ela não percebia nada de futebol. E que mesmo que ela quisesse fazer papel de agente dupla infiltrada não ia conseguir fixar as jogadas deles o que tornaria impossível qualquer revelação à equipa contrária. No fundo era esse o maior receio dos rapazes. E porque ela nunca mostrava interesse nos comentários dele sobre o zigue zague da tabela classificativa da Super Liga, Vasco suspeitava, mas era só uma suspeita, que Sofia assistia a todos os seus jogos apenas para o ver jogar. E não porque realmente gostasse de futebol... Mas isso ele não podia dizer aos rapazes.

Mais minuto menos minuto Sofia nunca chegava às oito e dez. A hora idealmente estipulada por Vasco. De casa à escola demoravam dez minutos. Chegar à escola às oito e vinte significava ter ainda dez minutos para um joguinho rápido de *tazzos* no cimento do recreio. Como Sofia raramente cumpria o horário, Vasco só por milagre chegava a tempo do jogo.

- Um dia não espero..., ameaça em vão. Vais ver, um dia não espero!

Mas o amuo pelo atraso da rapariga não a fazia despertar mais cedo. A zanga passava assim que Sofia começa a dar-lhe pequenos encontrões com a mochila. Era o desafio para a corrida do costume, aquela que apesar do avançado da hora os faria chegar a tempo:

- Partida, largada, fugida!



RETRATOS

Andreia Lobo

Ser professor
Assinar a Página

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

Na assinatura mencionar nº sócio e iniciais do Sindicato

* Estudantes e sócios dos sindicatos da FENPROF. Os estudantes devem enviar fotocópia do cartão de estudante e os sócios o número de sócio e a sigla do sindicato a que pertencem.

a Página volta sempre

na 1ª quarta-feira de cada mês



A importância da participação concreta das mulheres em iniciativas de redução da violência e de reconstrução pós-bélica tem sido justificada de diversas formas, designadamente por um suposto pacifismo 'natural' inerente ao feminino, que por vezes se torna redutor por reproduzir estereótipos que, não sendo ultrapassados, conduzem a uma maior marginalização das mulheres em todo o processo. Assim, a "Campanha das Mulheres na Construção da Paz", composta por organizações de mulheres de todo o mundo, defende que "a percepção das mulheres como vítimas durante os conflitos violentos obscurece os seus papéis enquanto actores nos processos de reconstrução e de construção da paz [...] As mulheres são sistematicamente excluídas dos processos de tomada de decisão nas negociações de paz e nos processos de construção de paz, apesar do seu papel crucial de mediação e reconciliação ao nível local".

O processo que conduz à paz segue, de um modo geral, dois caminhos paralelos: as negociações formais de paz, visíveis e públicas, encabeçadas por líderes políticos que identificam as prioridades para a actividade política do pós-guerra e que geralmente resultam num acordo de paz; e um segundo caminho, frequentemente invisível e anónimo, que consiste num conjunto alargado de actividades informais promovidas por grupos heterogéneos de organizações voluntárias locais, que tentam chamar a atenção para determinadas preocupações durante o período de transição para a paz. O processo formal tende a ser altamente androcêntrico e caracteriza-se por uma sub-representação das mulheres. A vertente informal, frequentemente relegada para segundo plano, tem, em regra, como principais actores organizações locais de mulheres, que desempenham papéis cruciais na construção de uma nova cultura de paz e na definição de alternativas a conflitos violentos, através da organização de programas de educação para a paz, de reconciliação e de actividades de reconstrução social. Muitas mulheres vêem estas organizações como um espaço único de mobilização, de criação de laços de solidariedade e de reconstrução dos quotidianos.

Neste contexto, e muitas vezes motivados por esta abordagem tradicionalista, alguns programas das Nações Unidas e de governos referem-se à reconstrução pós-bélica de instituições e estruturas, mas negligenciam as necessidades psicossociais, relacionais e espirituais das comunidades. As organizações locais de mulheres têm lidado com estas necessidades, definindo a construção da paz como uma prática que pressupõe alternativas à violência, o reconhecimento e respeito pelos direitos humanos, a promoção da tolerância intercultural e a capacitação nas esferas económica, social, cultural e política. A Conferência Internacional sobre "Mulheres, conflitos violentos e construção da paz: perspectivas globais" (International Alert, Londres, Maio 1999: 6) sublinhou nas suas conclusões que "as mulheres não são vítimas passivas. Desempenham um papel muito significativo na construção da paz e na reconciliação aos níveis local e da comunidade em regiões afectadas pelo conflito. Têm um papel activo na desmobilização, na reconciliação entre comunidades, na defesa e promoção de direitos humanos, legislação, democratização, desenvolvimento, combate à pobreza, illiteracia e programas de capacitação económica".

É necessário ir além da imagem das mulheres enquanto vítimas da guerra e identificar as diversas iniciativas de construção da paz promovidas pelos grupos locais de mulheres. A inclusão das mulheres no contexto alargado da construção da paz deveria ser um objectivo de todas as iniciativas de construção da paz, ou seja, todos os processos de reconstrução e de construção da paz deviam tentar identificar as preocupações e competências específicas das mulheres, fazer uma abordagem da construção da paz a partir das perspectivas das mulheres, e acolher os seus discursos pluralistas e métodos diversos, uma vez que a construção da paz tem uma especificidade cultural e local, tal como os conflitos armados que a tornam necessária. Por não se tratar de uma fórmula ou definição global, as iniciativas locais de redução da violência, reconstrução ou reabilitação pós-conflito, que incluem as abordagens tradicionais de construção da paz ou iniciativas alternativas, devem ser tidas em consideração, contextualizadas e desenvolvidas. Por isto mesmo, e considerando as mulheres participantes essenciais na construção da paz, a abordagem a adoptar deverá ter em conta elementos como os significados que mulheres de diferentes culturas atribuem à construção da paz ou o modo como a etnia, a classe, a religião podem moldar os discursos sobre a construção da paz.

As Mulheres na construção da Paz - da vitimização à participação



Ana Alvim_isto é

MULHERES

Tatiana Moura

Núcleo de Estudos para a

Paz - Centro de Estudos

Sociais - CIARI



Adriano Rangel_isto é

Ministério diaboliza ensino recorrente

A FÚRIA LEGISLADORA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CRIA SITUAÇÕES CONTRADITÓRIAS E INJUSTAS.
O ENSINO RECORRENTE PARECE TER-SE TORNADO MEMBRO DO GRUPO «INIMIGO PÚBLICO N.º 1».

Por muito que a gente diga que já nada nos surpreende, há sempre um fenómeno qualquer capaz de nos fazer abrir a boca de espanto, regra geral, indignado. Foi o que me aconteceu recentemente, quando uma aluna do ensino secundário recorrente, que concluiu há dois anos a disciplina de Inglês numa das minhas turmas, me informou, revoltada, que afinal a disciplina não estava acabada coisa nenhuma e que o registo lançado no livro de termos seria dado como sem efeito. Isto porque saíra uma Portaria que declarava irregular o teste diagnóstico de posicionamento (TDP); portanto, aquele através do qual há três anos eu a colocara na 8ª unidade de Inglês tinha perdido o suporte legal. E agora, com o curso concluído, não poderia obter a respectiva certificação sem fazer as primeiras sete unidades, de cuja frequência ficara isentada. É evidente que não acreditei e recomendei-lhe calma, afinal todo o seu percurso tinha sido feito em rigorosa observância da legalidade e, quanto à Portaria, necessariamente que estava a ser mal interpretada: não há leis retroactivas

num Estado de direito. Dito isto, fui ler a Portaria nº302/2003 de 12 de Abril. Li várias vezes o ponto 8 e, admitindo estar sugestionada, pus-me em contacto com colegas de outras escolas, que me confirmaram que era assim mesmo, e que, consultadas as DREs, estas insistiam na obrigatoriedade de cumprimento daquela disposição.

NÃO DÁ PARA ENTENDER esta fúria legislativa, que parece ditada por alguém que viu o diabo numa modalidade de ensino [o recorrente] que só contribui para a tão apregoada qualificação dos portugueses.

Ora o TDP em causa tinha sido efectuado ao abrigo do Despacho Normativo 36/99 de 22/07, esclarecido pela Circular Conjunta 4/99, onde se diz que ele "permite determinar o nível de competência atingido pelo formando em referência aos conteúdos de uma disciplina ou área tecnológica, pelo que se mantêm em vigor as disposições anteriores relativas a este instrumento". E o instrumento já vinha de longe, pelo menos de 1988 (Despacho 42/88), e permitiu, por exemplo, posicionar na última unidade

de Inglês (a 10ª, de frequência obrigatória para fins de classificação) alunos provenientes de países anglófonos, por razões óbvias. Mandava a lei que se registasse no livro de termos o dia em que a prova fora efectuada, com a indicação "apto a frequentar a unidade x".

A referida aluna frequentara há cerca de vinte anos o 7º ano dos li-

ceus e, em situações como esta, há pessoas cujos percursos as levaram a esquecer por completo aprendizagens feitas, e outras que por razões diversas as aprofundaram. O TDP obviava à falta de uma tabela própria de equivalências, pois a que existe apenas contempla cursos mais recentes, fazendo corresponder, por exemplo, a frequência com aproveitamento de Inglês do 10º ano do ensino regular à 4ª unidade do recorrente. O teste da minha aluna mostrava que ela estava ao nível de um 11º ano e, como tal, foi integrada na

8ª unidade. Tudo transparentemente legal e consensual. Só que subitamente as regras mudam, já no fim do jogo. É o princípio da alegaldade.

Não dá para entender esta fúria legislativa, que parece ditada por alguém que viu o diabo numa modalidade de ensino que só contribui para a tão apregoada qualificação dos portugueses. Sabemos que houve alunos do ensino regular que estrategicamente se matricularam no recorrente a fim de conseguirem, por frequência, a melhoria de nota que ali só poderiam obter por exame. Mas a ocorrência desses casos foi já acau-telada em Janeiro de 2002 (Despacho n.º 3451/2002) ao proibir-se – entre várias outras coisas – essa manobra no mesmo ano lectivo. Será que o legislador sabia? São tantas as Circulares, os Despachos, as Portarias!

Porém, tão grave como o atropelo aos princípios da legalidade é que ninguém se faz ouvir, pelo menos de forma eficaz: nem alunos nem professores nem as suas organizações representativas. Terei estado desatenta? Ou será que já estamos mesmo por tudo e nada nos surpreende?

À LUPA

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

solta

Cirurgia inédita permite operar no interior do útero materno

A Universidade de Bona, na Alemanha, pratica desde há um ano um tipo de cirurgia inédita no mundo, que consiste em operar fetos ainda no interior do útero materno, revela no seu último número a revista semanal alemã "Der Spiegel". De acordo com a reportagem publicada naquele órgão de comunicação, oito fetos foram

operados desde julho de 2002 recorrendo a esta técnica, tendo três deles sucumbido durante a intervenção. "Estas mortes costumam-nos muito a suportar", comenta o pediatra Thomas Kohl, responsável pelas cirurgias, "mas o sacrifício é necessário, porque temos de operar vários bebés antes de obtermos resultados mais animadores".

A cirurgia consiste em introduzir no útero materno longas pinças e uma câmara de vídeo com iluminação, através de três incisões no corpo, segundo o método da endoscopia. Em seguida, é retirado o líquido amniótico para substituí-lo por dióxido de carbono. O feto é então operado numa espécie de bolha de gás.

Três dos fetos operados sofriam de espinha bífida, uma anomalia na coluna vertebral que provoca graves má-formações. A equipa de Thomas Kohl recebeu já autorização da Comissão de Ética da Universidade de Bona para realizar 30 novas cirurgias nos próximos meses. Uma delas será ao coração. (Fonte: AFP)



O "homo economicus" espreita (agora) com mais força no ensino superior!

Adriano Rangel_isto é

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, COMO QUAISQUER OUTRAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS, SÃO PRESSIONADAS PARA SE «ORIENTAREM PARA O PRODUTO», DEFINIREM OBJECTIVOS MENSURÁVEIS E SE TORNAREM «EMPREENDEDORAS».

Em Portugal, a partir do final dos anos noventa, tem sido mais evidente a intrusão da ideologia "managerialista" no ensino superior público. Esta intrusão visa claramente alinhar as instituições de ensino superior com determinados processos e ingredientes de mercado. Em grande parte, tal parece corresponder mais a uma retórica de legitimação de mudanças no sistema e nas instituições do que a práticas concretas, bastante "pesadas", semelhantes às que, por exemplo, podem ser observadas no ensino superior em Inglaterra, nos Estados Unidos ou na Austrália. Contudo, há já sinais fortes de que os critérios de racionalidade económica (eficiência) começam a contaminar os critérios de relevância social e cultural das actividades académicas, herdadas dos vários contextos políticos, sociais e económicos do estado providência. As instituições de ensino superior, como quaisquer outras organizações empresariais, são pressionadas para se "orientarem para o produto", definirem objectivos men-

suráveis e se tornarem "empendedoras". Não é de estranhar, por isso, que a definição de missões claras e "biblicamente" afirmativas, o *marketing* comercial, a certificação e a "senda" da qualidade e da excelência, a gestão por objectivos e o planeamento estratégico, sejam já hoje considerados (em alguns casos) ins-

OS VALORES ligados à autonomia e à liberdade académica são hoje largamente representados nos discursos políticos e académicos (alguns) como um obstáculo à realização dessa eficiência, leia-se um obstáculo à produtividade, ou leia-se, ainda, um obstáculo à submissão aos critérios de racionalidade económica.

trumentos importantes para "alavancar" as instituições e "armá-las" para enfrentar o "meio turbulento" da competição na "indústria" do ensino superior.

Embora seja possível pensar que o "managerialismo" no ensino superior português ainda se encontra na sua fase "light", não deixam de existir indícios de que o seu impacto na cultura das instituições e dos académicos pode ser bastante forte, a curto ou a médio prazo. Do ponto de

vista institucional, as limitações à colegialidade, a concentração de poderes de decisão nos órgãos centrais e intermediários de governo das instituições, as narrativas sobre a "liderança forte", as tentativas de sobrepôr a gestão à administração académica e de gerir comercialmente o ensino, a investigação e a pres-

tação de serviços à sociedade, constituem alguns desses indícios. Do ponto de vista do trabalho académico, a preocupante persistência em colar aos professores à imagem do "homo economicus", ou do "agente" que deve internalizar as regras da gestão, como condição para promover a eficiência nas actividades que desenvolve, apresenta-se como outro desses indícios. De facto, os valores ligados à autonomia e à liberdade académica são hoje lar-

gamente representados nos discursos políticos e académicos (alguns) como um obstáculo à realização dessa eficiência, leia-se um obstáculo à produtividade, ou leia-se, ainda, um obstáculo à submissão aos critérios de racionalidade económica. Na perspectiva desses discursos, estes obstáculos só podem ser removidos com uma maior vigilância sobre o trabalho dos professores, ou seja com o controlo explícito dos seus desempenhos através da avaliação – a medida das *performances* substitui a confiança no profissionalismo e o controlo pelos pares. O "homo economicus" também está assim à espreita no ensino superior em Portugal. E este "homo economicus" é um "profissional desprofissionalizado", a caminho da "proletarização", da sua transformação em "gestor" (da comunicação pedagógica, do currículo, da ciência, da tecnologia, da informação, da instituição e das suas unidades, da formação, etc.), em "estratega/empendedor" ou, ainda, como refere Miller, em "skilled craftsmen".

E AGORA
professor?

Rui A. Santiago
Universidade de Aveiro

Notas do caderno de campo

1. Na Europa, há lacunas no domínio da formação profissional, mas isso não decorre da rigidez do mercado de trabalho, antes dos fracassos educacionais, da responsabilidade dos governos. Poupar na educação — o melhor exemplo é nas novas tecnologias — pode, afinal, ser a grande rigidez europeia.

2. Nalguns países são já notórias várias faltas ou falhas. Falta de água; falta de electricidade; poluição do ar; poluição do mar; poluição dos rios. Estes problemas são consequência da privatização dos sistemas fundamentais à vida. Os

privados não tratam de planear, prevenir, precaver, preservar. O Estado não pode demitir-se da responsabilidade de gerir os sistemas necessários ao bem comum.

3. Paradigma tradicional: "ensinar a muitos como se fosse um só". Este paradigma tradicional defende que a igualdade é dar a todos o mesmo. Novo paradigma: "todos diferentes todos iguais". Isto é, a igualdade constrói-se no respeito pela diferença e não pela uniformização.

4. Em Portugal o sistema educativo actual pouco se diferencia do que existia

no Estado Novo. Só se introduziu o privado e o politécnico, este já previsto na reforma de Veiga Simão apresentada antes do 25 de Abril. Se a proposta de lei do governo para alteração da Lei de Bases vingar as semelhanças serão ainda maiores. Ao defender a especialização precoce - logo após o 6º ano de escolaridade - anula-se uma das diferenças com algum significado. Os modelos - o de antes de Abril de 74 e o actual - no essencial são parecidos. A grande diferença é que agora passam todos pela escola e antes não.

5. A propósito das reformas no ensino. "Ninguém aplica remendo novo em pano velho, rompe o velho e o buraco fica maior" (Marcos 2:21). A leitura que podemos fazer das sucessivas reformas do ensino - em todas as partes do mundo - confirmam este pensamento de Marcos. Depois das reformas o sistema fica sempre pior. O sistema educativo, nas condições e exigências actuais, é irreformável. O que é preciso é criar outro sistema ou reinventar o sistema educativo. Aqui o velho tem de ser substituído por um novo e não remendado ou reformado.

CARTAS na mesa
José Paulo Serralheiro



Conhecer com as mãos!



Adriano Rangel_isto é

UM TRABALHADOR RURAL ... DISSE-ME ENTÃO: «VOCÊ CONHECE COM A CABEÇA, ELA — APONTANDO PARA A ESPOSA — CONHECE COM A LÍNGUA E EU CONHEÇO COM A MÃO — MOSTRANDO SUA MÃO CALEJADA DO USO DA ENXADA ...

Como se conhece? O paradigma hegemônico, sob o domínio da razão, nos faz pensar que só através da razão somos capazes de conhecer. No entanto, convivo com trabalhadores rurais que, pensando com outras lógicas, muito nos ensinam.

Na tentativa de compreender o compreender das classes populares, tenho observado que uma das formas que explicitam seus conhecimentos é no fazer. Como seus conhecimentos são pragmáticos, é nas ações cotidianas que mostram o quanto e como sabem. Assim, entendo como um carpinteiro que, à luz da racionalidade não conhece geometria, constrói coisas tão maravilhosas, demonstrando conhecê-la muito bem.

Certa vez conversando sobre esses diferentes saberes e conhecimentos com um trabalhador rural, ele me explicou de seu jeito que existem várias formas de conhecer. O ambiente da conversa era uma cozinha pobre numa área de acampamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Falávamos sobre os modos de pro-

duzir na agricultura, enquanto saboreávamos uma broa de milho. Disse-me então: “você conhece com a cabeça, ela (apontando para a esposa) conhece com a língua e eu conheço com a mão” (mostrando sua mão calejada do uso da enxada, da foice e do martelo).

O QUE PODERÍAMOS chamar de teoria do senso comum é menos cartesiana e mais aristotélica, em que as experiências sensíveis vão fazendo sentido e o bom senso conduzindo para um modo de fazer cada vez melhor.

Diferentes saberes e conhecimentos não poderiam ser construídos de uma única forma. Ao contrário do que o paradigma hegemônico tenta nos impor, a razão é apenas uma das formas de conhecer o mundo. A experiência sensível também leva ao conhecimento do mundo.

E quem “sabe mais”? A academia induzindo, deduzindo, e às vezes, intuindo? Ou quem, no mundo, aprende com a prática, fazendo, refazendo, testando?

Qual aluno “sabe mais”, o que responde corretamente às questões da

prova de matemática, ou aquele que, na vida, nos sinais de trânsito vendo bala, faz da matemática uma astúcia popular para garantir a vida? De que serve o conhecimento e a escola se não for para tornar a vida e o mundo cada vez mais decente?

Ali, naquela cozinha, fiquei a pen-

sar o que a escola poderia aprender com este Trabalhador Sem Terra? O quanto a escola não vê, nega, recusa e despreza saberes que tanto poderiam ajudá-la a conquistar a utopia a que se propõe?

Se, como acredito, conhecemos de várias formas, vários também devem ser os modos de aprender. Impor ao aluno aprender apenas o que e na forma que o/a professor/a ensina, muitas vezes leva à exclusão e ao falso sentimento de que ele não aprende porque não foi feito para isso. Vendo apenas de um modo, a

escola não vê que aquele/a que ela julga não saber, sabe.

Seu Severino não aprendeu como nós, que a indústria da semente altera os genes, para impedir sua reprodução. Mas ele sabe que a cada colheita o milho, fruto da semente comprada, fica mais fraco e por isso melhor é fazer sua própria semente. O conhecimento de sua observação do mundo, de sua prática, faz com que altere sua relação com o mundo, o que, recursivamente altera sua observação.

Nessa práxis, a relação não é prática-teoria-prática, mas prática-reflexão-vida. A prática é o início, o fim é a vida, é viver sempre melhor, decentemente. O que poderíamos chamar de teoria do senso comum é menos cartesiana e mais aristotélica, em que as experiências sensíveis vão fazendo sentido e o bom senso conduzindo para um modo de fazer cada vez melhor. Não deve haver, pois, uma relação hierarquizada. Ambos os conhecimentos são válidos e importantes, desde que estejam em diálogo, construindo uma nova relação entre ciência e senso comum.

AFINAL onde está a escola?

José Guilherme
Franco Gonzaga
Curso de Pós Graduação
Latu-sensu Alfabetização
de Alunas e Alunos
das Classes Populares
da Universidade Federal
Fluminense,
Rio de Janeiro, Brasil
joguigon@ig.com.br

Produção e consumo de cocaína aumenta no mundo

Apesar de a produção mundial de cocaína ter diminuído sensivelmente ao longo deste ano, esta droga continua a ser uma das principais dores de cabeça para a Agência das Nações Unidas contra a Droga e o Crime (ONUDC). Entre os três maiores países produtores estão a Colômbia - responsável por 75% do volume em circulação -, a Bolívia, que representa atualmente menos de um décimo da produção mundial, e o Peru, que, mesmo estando no terceiro lugar, conseguiu reduzir em 60% os cultivos de folha de coca em relação a 1995.

Para a ONU, o grande problema continua a ser mesmo a Colômbia, onde a produção de cocaína quintuplicou entre 1993 e 1999, apesar de, em 2002, pelo segundo ano consecutivo, ter reduzido a superfície cultivada de 145.000 para 102.000 hectares. No Peru, existiam ainda 52.500 hectares de coca no final de 2002 e na Bolívia, depois de uma diminuição constante entre 1996 e 2000, a superfície aumentou 23% pelo segundo ano consecutivo, estimando-se em 24.400 hectares. Em todo o mundo, a superfície cultivada

passou de 211.000 para 173.000 hectares no final de 2002, o que representa uma redução de 18%.

Por outro lado, e apesar do desmantelamento de laboratórios um pouco por todo o mundo, o mercado de drogas sintéticas, como as anfetaminas e o ecstasy, continua a crescer. A Europa, com a Holanda, a Polónia e a Bélgica na frente, continua a ser o centro mundial de produção, que também aumentou nos países de leste.

No total, cerca de 200 milhões de pessoas consomem drogas em todo o

mundo, sendo que 163 milhões usam ervas e derivados, 34 milhões anfetaminas, 8 milhões ecstasy, 14 milhões cocaína e 15 milhões opiáceos. Porém, segundo a ONU, existem sinais positivos no abrandamento do consumo, já que nos Estados Unidos, para onde se dirige a maior parte da oferta, o número de consumidores tende a estabilizar. No entanto, o uso de cocaína aumenta na América do Sul e os traficantes de droga encontraram novos mercados na Europa, onde as apreensões duplicaram entre 1998 e 2001. (Fonte: AFP)



Adriano Rangel_Listo é

Uma menina na multidão

ALI NO MEIO DAQUELA MULTIDÃO DE DESESPERADOS ESPERANÇOSOS, COM OS SEUS VELHOS E NOVOS SLOGANS, NO MEIO DA RUA QUE CADA VEZ MAIS SE ARTICULA E GRITA CONTRA OS OPRESSORES DE TODO O TIPO, ESBANJANDO A SUA BELEZA E MENINICE LÁ ESTAVA ELA. LEVADA ALI POR QUEM?

Ela estava ali, sentada, calma, rodeada de amigos e amigas de sua idade. Não se movia para não estragar a sua roupa de festa. Parecia não querer perder nenhum momento de toda aquela agitação. O chapéu de penas verdes e folhas douradas, bem fixo, combina com o vestido simples estampado com pequenas rosas. O discreto colar combina com a sua cor morena e os olhos negros. Um discreto par de brincos contrasta com o esmalte vermelho das unhas. O sorriso é de orgulho, dignidade e generosidade. De felicidade. A pose foi ensaiada para a foto. A elegância das mãos ao segurar um banal copo de plástico, mostra que a menina já aprendeu alguns códigos e os usa. Atrás dela uma mulher, traz na camiseta as informações de seu pertenci-

mento ao grupo Articulação Feminista. A rosa dos ventos.

Entre slogans de: "Fora Bush"; "Não à ALCA e ao FMI"; "Paz", imagens de ídolos e referências políticas e artísticas, entre bandeiras de todas as cores e símbolos à esquer-

late, os seus olhos de jabuticaba, orgulhosa do seu chapéu, vestido e esmalte. Orgulhosa de estar ali e ser notada no meio da multidão.

Como se chama essa menina? Qual a sua idade? De onde vem? Como chegou até ali? Como cons-

de todo tipo, esbanjando a sua beleza e meninice lá estava ela. Levada ali por quem? Por uma velha tia militante? Pela irmã mais velha? Pela mãe sempre pronta para a luta? Pela professora que não se esquece de que o seu trabalho é antes de tudo um ato político? Quem costurou o seu vestido, quem confeccionou esse chapéu, quem lhe pintou as unhas? Quem lhe ensinou o gesto para as fotos eventuais? Quem lhe deu a vida, traduzida nesse sorriso discreto nos lábios e nos olhos?

O que será que a menina do chapéu de penas verdes, ao retornar à escola, ao seu bairro, à sua casa, ao convívio dos seus amigos e amigas contou sobre o que viu/ouviu/viveu/aprendeu na caminhada de abertura do III Fórum Social de Porto Alegre?

ENTRE GRITOS e presenças das mais diversas, entre idades e cores vindas dos quatro cantos do mundo. Ali parada e sorrindo ela observava tudo e participava, com o seu corpo de chocolate, os seus olhos de jabuticaba, orgulhosa do seu chapéu, vestido e esmalte.

da, mais à esquerda, por favor... Lá estava ela, orgulhosa, com o seu chapéu de penas verdes. Entre gritos e presenças das mais diversas, entre idades e cores vindas dos quatro cantos do mundo. Ali parada e sorrindo ela observava tudo e participava, com o seu corpo de choco-

truiu essa elegância e a generosidade para com o forasteiro que lhe pedia uma foto?

Ali no meio daquela multidão de desesperados esperançosos, com os seus velhos e novos slogans, no meio da rua que cada vez mais se articula e grita contra os opressores

FORA da escola também se aprende

Marcos Reigota
marcos.reigota@uniso.br
Universidade
de Sorocaba, Brasil
Colaborador do Grupo
Redes de saberes em
educação e comunicação:
questão de cidadania

Alunos da China, Japão e Coreia do Sul entre os melhores do mundo

Os alunos da China-Hong Kong, Japão e Coreia do Sul situam-se entre os melhores do mundo em matemática e ciências, segundo um estudo publicado recentemente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a UNESCO. Os alunos finlandeses estão entre os melhores do mundo em capacidade de leitura, segundo a investigação realizada junto de jovens de 15 anos de 43 países, com uma amostra que variou entre os 4.500 e os 10.000 alunos em cada país participante no estudo do Progra-

ma Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) da OCDE.

Por outro lado, os alunos de alguns países da América Latina (Brasil, Peru, Chile) tiveram um desempenho fraco nestas três áreas disciplinares. A diferença entre a capacidade de leitura dos alunos provenientes de famílias ricas e pobres é significativa no Brasil, na Argentina, nos Estados Unidos, no Chile, em Israel, em Portugal, no México e no Peru.

Globalmente, os alunos da América Latina aparecem no final da lista. O Peru registou a maior proporção (80%) de alu-

nos no nível 1, ou inferior, o que indica que os estudantes têm sérias dificuldades para utilizar a leitura como instrumento de progressão na aprendizagem. Brasil e Chile também tiveram maus resultados, com quase metade dos seus alunos a situar-se no nível 1.

"Nas economias situadas fora do contexto da OCDE, os alunos da China-Hong Kong são os verdadeiros "campeões", com resultados de aptidão de leitura equivalentes aos dos estudantes dos melhores países da OCDE (atrás apenas da Finlândia, Canadá, Nova Zelândia,

Austrália e Irlanda)". Por seu lado, "os alunos japoneses e sul-coreanos aparecem à frente dos outros países pelos seus conhecimentos matemáticos e científicos", destaca este estudo.

"Investir mais por aluno tende a proporcionar melhores resultados nas três modalidades de conhecimento avaliadas, mas não é, por si só, uma garantia", acrescentam as conclusões da OCDE e da UNESCO. "A qualidade do sistema educativo do país pode ser mais importante para os resultados escolares do que a riqueza da nação ou da família". (Fonte: AFP)



Foi Natal

Adriano Rangel_Isto é

COLOQUEI-OS PERANTE A QUESTÃO COM QUE A RITA ME TINHA CONFRONTADO, SEM SABER QUE JÁ HAVIA UMA DECISÃO TOMADA E UM AUTO DE NATAL EM ANDAMENTO COM A CUMPLICIDADE DOS ANIMADORES DO ATL.

O sol enganava o frio daquela manhã outonal. Via-os no recreio, felizes e libertos.

Porque é que este ano não temos festa de Natal ?

Quem te disse isso ?

Como ainda não falámos de nada...

Novembro estava quase no fim. Aproveitei a oportunidade e coloquei-os perante a questão com que a Rita me tinha confrontado, sem saber que já havia uma decisão tomada e um auto de Natal em andamento com a cumplicidade dos animadores do ATL.

E quando é que esse trabalho pode ser visto ?

Mostraram-no na hora que semanalmente dedicávamos às actividades na "Oficina de Teatro". Era um texto que nenhuma catequista mais ortodoxa teria aprovado. Jesus nascia em pleno palco descaindo da barriga de Nossa Senhora. Os reis magos chegavam de mota. Mantinham-se, apenas, os pastores, tão calados quanto as suas ovelhas,

mais o ouro, o incenso e a mirra originais. O burro e a vaca, esses tinham sido dispensados. Só faltava saber quais os figurinos que aquela turba ia utilizar, problema que nesse momento os preocupava menos que a minha opinião pelo trabalho que tinham acabado de apresentar.

Quis saber pormenores e descobri que a Rita e a Joana tinham sido as dramaturgas de serviço. As marcações contaram com a ajuda do

NUNCA SABEREI o que é que aqueles miúdos aprenderam com a realização dessa festa de Natal ou se, porventura, beneficiaram alguma coisa com aquela leitura tão iconoclasta quanto humana do nascimento de Cristo.

professor de Informática, enquanto os cenários andavam a ser feitos com a ajuda da Paulina, a responsável por tudo o que tivesse a ver com projectos relacionados com Expressão Plástica. Queriam fazer-me uma surpresa e tinham-no conseguido. Só faltava marcar a data da festa e saber o que é que eu pensava do trabalho que tinham realizado. Falei-

lhes da mudez dos pastores e da confusão de ver chegar à gruta de Belém aqueles três reis montados em "Kawasakis" a oferecer presentes tão antiquados. O silêncio raro que se seguiu era, afinal, uma pergunta à qual não fugi.

Porque é que os pastores não tinham nada para dizer ? Será que o menino Jesus não gostaria de receber as prendas que vocês, hoje, também desejavam ter ?

Na semana seguinte apareceram os pastores a elogiar a beleza do menino e pouco mais. Os presentes dos reis, esses, passaram a ser uma bola de futebol, um gravador e um cavalo de pau. Porquê ? Nunca o soube, mas também não perguntei. Sugerir, apenas, que a cena da entrega dos presentes poderia ter um pouco mais de animação, sem ima-

ginar que os pastores e as ovelhas apreciariam, no palco, a dançar "break dance", no momento em que Baltasar demonstrava a excelência do som do "Sanyo" que acabara de oferecer. Uma proposta cuja ousadia contrastava, estranhamente, com a timidez daquele que era o seu autor confesso. Uma revelação, mais uma, por entre todas as revelações que aqueles dias me foram proporcionando. Nunca saberei o que é que aqueles miúdos aprenderam com a realização dessa festa de Natal ou se, porventura, beneficiaram alguma coisa com aquela leitura tão iconoclasta quanto humana do nascimento de Cristo. Vi-os cooperar, comunicar, tomar decisões e assumir responsabilidades, construindo um projecto à sua medida. E se aquele não era o auto de Natal mais fidedigno que a leitura da Bíblia permitia construir, era certamente um desses momentos raros e bons que, por vezes, temos o direito de viver.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.up.pt

Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação,
Universidade do Porto

solta

Especialista alemão em clima prevê morte do turismo no Sul da Europa

As mudanças climáticas registadas no mundo podem levar ao desaparecimento do turismo no Sul da Europa num prazo de 50 anos, estima o meteorologista alemão Mojib Latif, do Instituto de Investigação Marinha da Universidade de Kiel.

Enquanto o Sul do continente europeu deverá experimentar em breve frequentes períodos de seca prolongados, "nas montanhas continuará a aumentar o limites das zonas com neves eternas", assinala este cientista.

Praticar esqui nos Alpes "com certa segurança é hoje quase impossível abai-

xo dos 2000 metros de altitude", assinala Latif, um conceituado investigador em matéria de mudança climática no planeta.

Devido ao degelo dos solos nas áreas de alta montanha, pelo reaquecimento da Terra, serão mais frequentes também no futuro os deslizamentos de terra e desprendimentos de massa rochosa, "tornando instáveis essas áreas", explica. No monte Cervino, um dos cumes emblemáticos da Suíça, com 4.478 metros de altitude, as altas temperaturas que afectam há semanas aquele país derreteram as neves nos cumes e come-

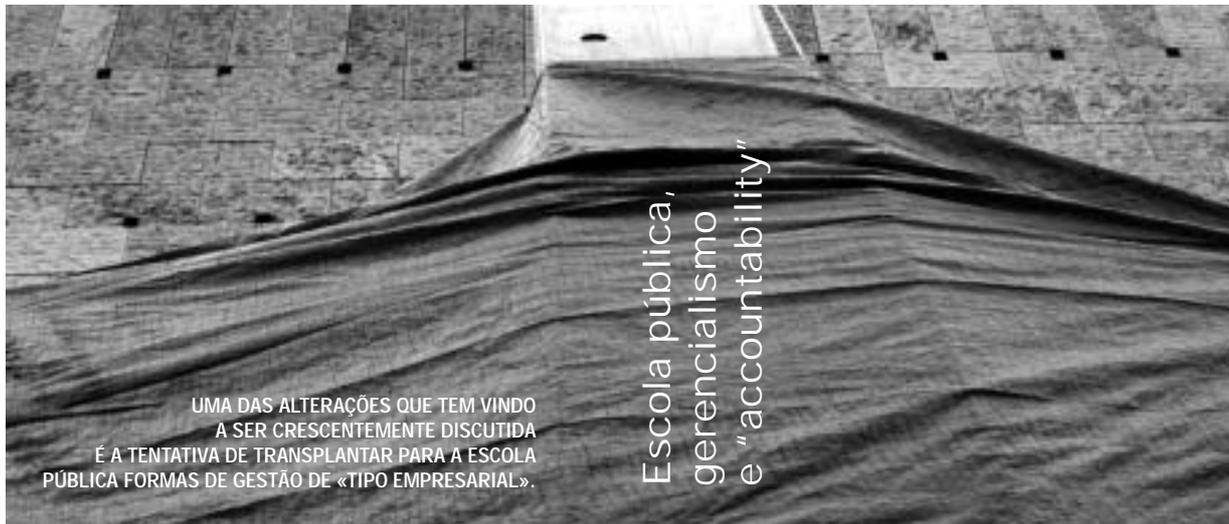
çaram a afectar os glaciares, causando desprendimentos de toneladas de massa rochosa no vale do Zermatt.

Na Alemanha, a onda de calor deste ano baixou a marcas recorde os níveis dos rios, entre eles o caudaloso Reno, uma das artérias fluviais mais importantes da Europa Ocidental, afectando a navegação em diversos trechos.

Os períodos relativamente curtos entre secas e inundações não são uma contradição, afirma Latif. "O clima continuará a evoluir de forma extrema". A actividade humana "não tem incidência directa em

cada um dos fenómenos climáticos que se registam, mas sim na sua frequência", refere o cientista. Uma das principais causas destas vertiginosas mudanças climáticas, segundo o meteorologista, são as emissões de gases de efeito de estufa, como o dióxido de carbono, o metano e os combustíveis fluorados e clorados.

"Nem mesmo as medidas adoptadas para reduzir essas emissões poderão influir nesta evolução do clima nos próximos 50 anos", diz Latif, já que o sistema climático do planeta "reage muito lentamente às influências externas". (Fonte: AFP)



Escola pública, gerencialismo e "accountability"

UMA DAS ALTERAÇÕES QUE TEM VINDO A SER CRESCENTEMENTE DISCUTIDA É A TENTATIVA DE TRANSPLANTAR PARA A ESCOLA PÚBLICA FORMAS DE GESTÃO DE «TIPO EMPRESARIAL».

Em relação à administração dos sistemas educativos, uma das alterações que tem vindo a ser crescentemente discutida é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão de "tipo empresarial", isto é, formas de gestão mais adequadas a organizações industriais ou de serviços, as quais funcionam em economia de mercado e visam o lucro. Esta tendência, gerencialista ou managerialista, que adquire certas especificidades quando adoptada em instituições e serviços do Estado, tem sido designada de nova gestão pública.

No caso das escolas, a expressão ainda ténue desta nova gestão pública — que se espera venha a ser cada vez mais nítida entre nós, como, aliás, já está a acontecer em alguns hospitais públicos —, revela-se, por exemplo, na neo-taylorização do trabalho docente, ou seja, na separação crescente entre os que na escola "concebem" (que gerem ou decidem) e os que na escola "executam" (que são geridos e não têm poder de decisão). No caso dos professores, isso significa a sua redução a meros técnicos de transmissão e recontextualização de saberes — mas saberes que outros produzem e que eles apenas devem (eficientemente) reproduzir. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva e instrumental, devem ainda ser mensuráveis através de instrumentos assépticos, isto é, válidos, fidedignos e politicamente neutros.

Neste contexto, o gestor ou director escolar (preferencialmente como

órgão unipessoal de cariz tecnocrático) assume uma nova centralidade organizacional, porque é ele (e não os órgãos colegiais) que deve prestar contas pelos resultados educacionais conseguidos, transformando-se no principal responsável pela efectiva concretização de metas e objectivos, quase sempre central e hierarquicamente definidos. Neste sentido, esta concepção de gestão introduz uma nova nuance na configuração das relações de poder e autoridade nos sistemas educativos. Trata-se de uma autoridade cuja legitimidade advém agora da revalorização neoliberal

administrativo-burocrático, as formas de avaliação privilegiadas são sobretudo formas de avaliação que facilitam a comparação e o controlo de resultados, embora no primeiro modelo se exija sempre a sua divulgação pública e no outro essa prestação de contas se faça sem publicitação e directamente às hierarquias de topo da administração.

Em qualquer dos casos, sejam ou não publicamente divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, directa ou indirec-

bons resultados académicos e educacionais. É também por isso que a ideologia organizativa designada por gestão da qualidade total (também nascida nas empresas lucrativas e agora transposta para as organizações educativas e de saúde) pode transformar a escola num novo panóptico, incrementando os mecanismos de controlo e "vigilância" sobre os seus actores educativos.

Numa época de predomínio do individualismo possessivo e de pragmatismo do mercado, a adopção de modelos de gestão privada na escola pública pode transformar-se numa estratégia de destruição dos valores do bem comum no campo educacional, levando assim ao aumento das desigualdades e exclusões sociais.

Os valores do domínio público visam atender necessidades, preocupações e propósitos colectivos da sociedade. Neste sentido, a gestão de uma escola pública é também uma gestão de processos políticos, relacionais, pedagógicos, afectivos, éticos e sociais, implicando o reconhecimento de que o próprio contexto escolar é atravessado por conflitos, desigualdades, diversas "visões do mundo" e confronto de diferentes racionalidades, não sendo, por isso, a gestão uma questão de simples competência técnica ou instrumental. No entanto, a julgar pelo discurso oficial produzido pelos responsáveis do actual Ministério da Educação, o próximo modelo de administração das escolas talvez venha a incorrer em muitos dos problemas que aqui, sumariamente, acabei de enunciar.

NUMA ÉPOCA de predomínio do individualismo possessivo e de pragmatismo do mercado, a adopção de modelos de gestão privada na escola pública pode transformar-se numa estratégia de destruição dos valores do bem comum no campo educacional, levando assim ao aumento das desigualdades e exclusões sociais.

ral do "direito a gerir" — direito este, por sua vez, apresentado como altamente convergente com a ideia neoconservadora que vê a gestão como uma espécie de "tecnologia moral" ao serviço de uma nova ordem social, política e económica.

Apesar de haver diferentes modelos de prestação de contas e de responsabilização em educação (accountability), o modelo administrativo-burocrático e o modelo baseado na lógica de mercado são os mais congruentes com esta (nova) concepção de gestão e de gestor. Assim, tanto no modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado, quanto no modelo que se apoia no

tamente, na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou os designados clientes da educação escolar), quer as entidades mantenedoras quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou directores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Assim, os directores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controlo organizacional mais severos e formas de gestão supostamente mais eficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de

Condições sociais nos EUA não mudaram desde 1980

As condições sociais nos Estados Unidos não melhoraram desde 1980 e o seu índice de desenvolvimento é actualmente semelhante ao da Polónia e da Eslovénia, segundo dados constantes na última edição do Relatório sobre Desenvolvimento Humano, que compara o desenvolvimento de 163 países.

"A pobreza crónica é a maior ameaça ao progresso social nos Estados Unidos",

refere o investigador Richard Estes, da Universidade da Pensilvânia. "Mais de 33 milhões de norte-americanos - quase 12 milhões deles menores - são pobres". Além disso, acrescenta Richard Estes, "ao contrário da percepção pública, a maioria dos pobres nos Estados Unidos são membros de famílias estabelecidas que trabalham a tempo inteiro e são brancos. Nenhum outro país economicamente

avanzado tolera este nível de pobreza".

Outros desafios ao progresso social dos Estados Unidos são a deterioração da economia, o crescimento do desemprego, o acesso desigual à saúde e a deterioração do ensino nas áreas urbanas. Por outro lado, o facto de 21 países africanos e asiáticos estarem perto do "colapso social" devido à pobreza, à debilidade das instituições políticas, à economia, às

doenças e ao isolamento, "são potencialmente perigosos para os EUA", diz Estes.

Estes "obstáculos ao progresso" contribuem para a intranquilidade social global, incluindo o fundamentalismo religioso e o terrorismo. "Os países ricos ignoram os pedidos desesperados das nações mais pobres e isso constitui um risco que não devemos menosprezar", acrescenta Estes. (Fonte: AFP)

LUGARES
da educação

Almerindo

Janela Afonso

ajafonso@iep.uminho.pt

Universidade do Minho

solta



Os novos saberes da escola e a formação de professores



Ana Alvim_isto é

OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO CONHECEM BEM A «DISTÂNCIA» QUE SE VAI INSTALANDO ENTRE AS SUAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E AS ASPIRAÇÕES DOS JOVENS A QUEM DIRIGEM O SEU TRABALHO. UMA «DISTÂNCIA» DE NATUREZA QUE SE MEDE EM GRAU DE ESTRANHEZA OU NÃO RECONHECIMENTO MÚTUO RELATIVAMENTE AOS REFERENTES QUE USAM OS PROFESSORES E OS ALUNOS.

Os profissionais da educação, e especialmente os que trabalham nos ciclos mais avançados da escolaridade básica e secundária, conhecem bem a "distância" que se vai instalando entre as expectativas profissionais, que eles ainda têm como legítimas, e as aspirações dos jovens a quem é suposto dirigirem o seu trabalho. Trata-se duma distância que não é, propriamente, cognitiva ou de grau, se quiserem, que é aquela que caracteriza a diferença entre quem sabe (ou sabe mais) relativamente a quem não sabe (ou sabe menos), como é a distância que, em princípio, se admite existir entre professores e alunos. A distância que aqui está referida é uma distância de "natureza", que é aquela que existe quando a distância se mede mais em graus de estranheza ou não reconhecimento mútuo relativamente aos referentes que usam as partes em presença, neste caso, os professores e os alunos.

A relação de instrumentalidade que, cada vez mais, os jovens estabelecem com a escola é, seguramente, o factor mais decisivo do aprofundamento dessa distância e não se vê como essa tendência pos-

sa ser contrariada a manterem-se os modelos de desenvolvimento que vêm tutelando o seu funcionamento.

Segundo a doutrina projectocrática que domina o discurso sobre a escola (projecto de escola, projecto curricular de turma, projecto individual de formação) está suposto que o desenvolvimento da escolaridade deve obedecer à ideia de serviço à

O TERRITÓRIO é lido como uma metáfora que oferece sinais imediatamente reconhecíveis aos que nele vivem e habitam e propõe-se como um espaço familiar, acolhedor e propiciador de iniciativa e de impulso para a acção.

orientação profissional, à mobilização dos alunos para futuras inserções profissionais, à individualização dos percursos de formação.

A partir daqui, a instituição escolar, como espaço de integração e de socialização vertical, reguladora e orgânica, portadora de valores e de ideais de bem comum, desapareceu. Como diria Rayou "já não se trata, como no modelo republicano clássico, de 'instituir' a criança, o adolescente ou o jovem, mas ao contrário de fazer girar o sistema à volta do aluno aprendiz, propondo-lhe que assuma, sob a forma de contrato, o seu projecto de forma-

ção, a sua participação na vida do estabelecimento, a sua aquisição de saberes". (RAYOU: «Une génération en attente» VEI, CNDP, on line).

A unidade de referência que dava sentido a esta integração – o território nacional – cedeu o lugar ao território local que passou a estar investido de virtualidades pedagógicas susceptíveis de operar a ligação

entre os jovens e o projecto escolar próprio. Trata-se de insinuar e consagrar a existência de uma relação afectivamente próxima, social e culturalmente significativa para a vida dos jovens, independentemente do sentido e da dimensão que essa relação assuma: o território é lido como uma metáfora que oferece sinais imediatamente reconhecíveis aos que nele vivem e habitam e propõe-se como um espaço familiar, acolhedor e propiciador de iniciativa e de impulso para a acção.

Nestes termos, trata-se de inculcar um processo educativo que se apresenta como valorizando a di-

menção socio-afectiva dos jovens a partir das suas comunidades de origem no pressuposto de que aí reside a mobilização para a acção e para a realização de projectos de sentido eminentemente pessoal e social à escala local. Nesta perspectiva, a escola não pode deixar de ser considerada como um instrumento ao serviço de aspirações pessoais, promovendo o aluno à condição de actor e propiciando nele o desenvolvimento de estratégias orientadas para o sucesso que reforçam, necessariamente, o reconhecimento da lógica meritocrática, embora não necessariamente no registo cognitivo puro, como tem sido timbre dos saberes escolares.

A indissociabilidade que hoje se vem tornando dominante na lógica escolar entre a acção estratégica e a acção cognitiva, em grande parte por força da territorialização educativa, não se apresenta como sendo um objecto fácil de gerir na relação profissional do professor, sobretudo quando isso significa, mesmo institucionalmente, a inversão das posições didácticas tradicionais. Essa não deveria ser uma preocupação menor na formação de professores.

FORMAÇÃO e desempenho

Manuel Matos

mmatos@psi.up.pt

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

solta

Cientistas suecos obtêm ratos nascidos de úteros transplantados

Uma equipa de cientistas suecos conseguiu obter crias de fêmeas de ratos que passaram por um transplante de útero, segundo informação divulgada recentemente no congresso anual da Sociedade Europeia de Reprodução Humana e Em-

biologia (ESHRE), realizado em Madrid.

Esta é a primeira vez que os filhotes sobrevivem ao parto com úteros transplantados, segundo os investigadores, que afirmam que esta experiência poderá vir a ser aplicada futuramente nas mu-

lheres. "O transplante de útero pode ajudar entre 3 e 4% das mulheres que se estima serem inférteis", declarou o professor Mats Bronnstrom, da Universidade de Sahlgrenska, em Gotemburgo, que apresentou os trabalhos da sua equipa

no congresso. Pesquisas complementares, em particular sobre a rejeição de órgãos transplantados, serão necessárias antes que se possa passar para os testes em seres humanos, segundo os cientistas. (Fonte: AFP)

Estórias floridas

A rosa amarela

No dia em que o calendário marcava o seu primeiro mês de namoro, César comprou uma rosa amarela para oferecer a Raquel. Mas teve vergonha de aparecer em casa dela de flor na mão. Por isso deixou a rosa no banco da frente do carro. Raquel apreciou o gesto e elegeu-o como prova do amor. Os meses sucederam-se e César continuou a oferecer rosas amarelas por cada mês de namoro sonado. Fê-lo durante um ano. Entretanto algo mudou na vida de César. Deixou o emprego para continuar os estudos. Foi-se o dinheiro e acabaram-se as flores. Raquel compreendeu. Mas não pode deixar de sentir um vazio. Saudades de ouvir todos os meses a palavra "Amo-te" proferida pela rosa amarela.

Uma flor em vida

Há quem passe toda uma vida sem receber uma flor e conte apenas com a morte para acabar com a injustiça. Dona Rosa já viu isto acontecer muitas vezes. Por isso pede, encarecidamente, a todos os que tentarem levar um raminho ao seu velório, que antecipem a oferta. Quer receber as flores em vida, para as poder apreciar!

Um dia especial

Era o dia mais sonhado para Cláudia: o casamento. A mãe fizera o vestido. E no *bouquet*, a jovem não queria gastar uma fortuna. Aliando o desejo ao gosto decidiu mandar fazer um ramo de flores do campo. Coisa simples, como ela. Uma simplicidade que Cláudia esperava ver reflectida no preço, mas que a florista insistia em encarecer. Como se a designação '*bouquet* de noiva' inflacionasse qualquer raminho. Foi então que Cláudia teve uma ideia: ocultar o efeito para que se destinava o ramo. E assim, pelo preço do primeiro, a jovem comprou três *bouquets* de flores do campo. Um levou com ela pela passadeira vermelha até ao altar. Esse vai guardá-lo para sempre. O outro ofereceu à mãe que de tão comovida deixou cair as lágrimas dos olhos. Uma das suas amigas solteiras apanhou o último.

Nota: Os nomes são fictícios, as histórias baseadas em factos reais

Arte floral

Jogo de equilíbrios

NÃO BASTA PEGAR NUM PUNHADEIRO DE FLORES E ATÁ-LAS. CADA FLOR TEM O SEU PESO. O QUE FAZ DO RAMO UM JOGO DE EQUILÍBRIOS. A ETIQUETA TORNA UM ARRANJO ADEQUADO PARA UMA E NÃO OUTRA CERIMÓNIA. O *BOUQUET* É O ASSESSÓRIO QUE FAZ BRILHAR A NOIVA. EMBORA NEM SEMPRE SEJA VISTO COMO TAL, SER FLORISTA É TAMBÉM UMA ARTE.

Enrola qual canudo uma folha de coco. Verde um pouco baça em forma de «vê» Pega numa Rosa, cor-de-rosa, tira-lhe do caule as folhas mais baixas e encosta-a ao canudo. Segue-se um Antúrio vermelho – uma flor parecida com o Jarro mas de base espalmada. E outra Rosa. Volta-se para as verduras. E o que parece um caule sem flores descobre-se ser um Bambu. É dobrado no meio duas vezes e fica numa forma rectangular desalinhada. Acrescenta outra Rosa. Depois um Hiperiçã – a planta que dá origem ao chá com o mesmo nome. Algumas folhas voltam a ser retiradas dos caules. Mais uns toques. E uma nova verdura vai parar ao molhe: um verde com florzinhas amarelas, um Solidagu. A mão esquerda segura o ramo. A direita acrescenta mais um

Antúrio e um Hiperiçã. Uma olhadela de esguealha. E Margarida resolve puxar a folha de coco um pouco mais para cima. Apará mais umas folhas dos caules. E antes de os prender a todos, junta-lhes um *Beer Grass* – uns verdes leves muito finos e compridos que se dobram como fios água a brotar do ramo para o chão. A tesoura nivela os caules. Aproxima-se o final. O laço: uma fita de sical verde sobre uma fita de cetim amarela. A obra está completa. "Ser florista não é só pegar nas flores e juntá-las!" Margarida Silva, vinte e tal anos entre flores e verdes, segura na mão uma obra de arte.

"Há um equilíbrio de formas e de cores que deve ser respeitado!" A arte de fazer um ramo, explica a florista com nome de flor, tem em conta os diferentes 'pesos'

dos elementos florais que o compõem. O artífice é quem os consegue contrabalançar. A leveza é dada pelas cores claras e as formas alongadas. Pelo contrário, as formas redondas e as cores escuras são mais pesadas. "Depois – precisa Margarida – o ramo tem de ter uma base de verdura, porque a flor não nasce sozinha". E a largura da base tem de ser compensada por uma altura proporcional. Uma minúcia que não está ao alcance de todos. Floristas ou clientes. Além destes pormenores há outros.

Nunca deve ser descuidado o efeito para que se faz o ramo. A pessoa a quem se destinam as flores (as que Margarida segura são para uma aniversariante que completa 52 anos). Ou o local para onde se faz o arranjo, o tipo de pessoas

presentes e a sua disposição na sala, se vão estar sentados ou em pé. "Tudo isto faz parte da Etiqueta", decifra a florista. Que é como quem diz regras protocolares. Margarida conhece-lhes os rodeios.

"As flores são utilizáveis em tudo, as cores é que não!" A Etiqueta, como explica Margarida, manda que se respeitem as cores, ou melhor, que não se ignorem as suas conotações. Os exemplos roçam o bom senso. "Seria impensável num congresso do PSD não usar flores cor-de-laranja. Ou usa-las num congresso do PSI!", diz Margarida. "Ou então – continua – fazer uma coroa para depositar num monumento ao 25 de Abril sem cravos vermelhos!"

Margarida já perdeu a conta às cerimónias oficiais que decorou com os seus



Da origem e da história

Margarida: teve origem no inglês *eage de daes* termo Anglo-saxão que significa "o olho de dia", e se refere ao modo como a flor se abre e fecha com o sol.

Orquídea: deriva do grego orchis e significa testículo, uma alusão à sua forma.

Gladiolo: a sua origem é do latim onde *gladius* significa espada, a forma que tomam as suas folhas.

Rosa: fósseis evidenciam que as rosas já existiam em tempos pré-históricos.

Tulipa: é uma flor selvagem oriunda da Pérsia, o seu nome porém é turco e devido à sua semelhança com o *tulband* (um turbante usado pelos homens na Turquia) foi baptizada de *tulipan*.

Violeta: Napoleão era fã devoto da violeta: quando casou com Josephine ela usou violetas e sempre que faziam aniversário de casamento ela recebia um *bouquet* daquelas flores. Os bonapartistas franceses escolheram a violeta como emblema e Napoleão foi apelidado de "Violeta Corporal".

Crisântemo: chamado "flor de campo", a origem do nome crisântemo vem do grego *Chrysos* (ouro) e *anthos* (flor).

Girassol: o nome deriva do grego *helios* (sol) e *anthos* (flor), uma vez que a flor é conhecida por procurar sempre uma posição virada para o sol, mas a origem desta flor é a América central e do Sul e não a Grécia.

Lírio: tem uma origem pré-clássica, o seu nome deriva das palavras grega *leirion* e romano *lilium*.

Cravo: a designação pode ter origem na utilização que lhe era dado, o cravo era uma das flores usadas em coroas de cerimonial gregas (coroação).

Fonte: A Linguagem das Flores, Sheila Pickles, Editora Melhoramentos, Brasil

Fotos Adriano Rangel_isto é



arranjos. Tomadas de posse, cerimónias de abertura do ano lectivo em faculdades, recepções a reis. Mas a mais mediática das cerimónias agraciada pelo toque floral de Margarida talvez tenha sido o ramo oferecido por Carlos a Diana. O casal real fazia uma visita à cidade do Porto que coincidiria com o Dia dos Namorados. Aproveitando a ocasião, o Consulado Britânico, encarregou a florista de fazer um ramo. Com o pedido seguiu uma lista elaborada pela Etiqueta onde se podiam ler que flores e cores podiam ou não ser utilizadas. "Uma das cores que não podia usar era o laranja", recorda Margarida. "Não sei porquê – adianta – talvez a princesa não gostasse!" Permitidas estavam as Frézias e a cor líliás. O porquê, a florista desconhece. Coisas do protocolo.

Dos folhinhos à folha de coco

Mais do que bom senso ou habilidade "ser florista exige formação", afiança Margarida.

Para ela, "quanto mais qualidade tem um trabalho mais exigente se tornam os clientes". Daqui se pode concluir, acrescenta a florista que "a exigência também acompanha a qualidade".

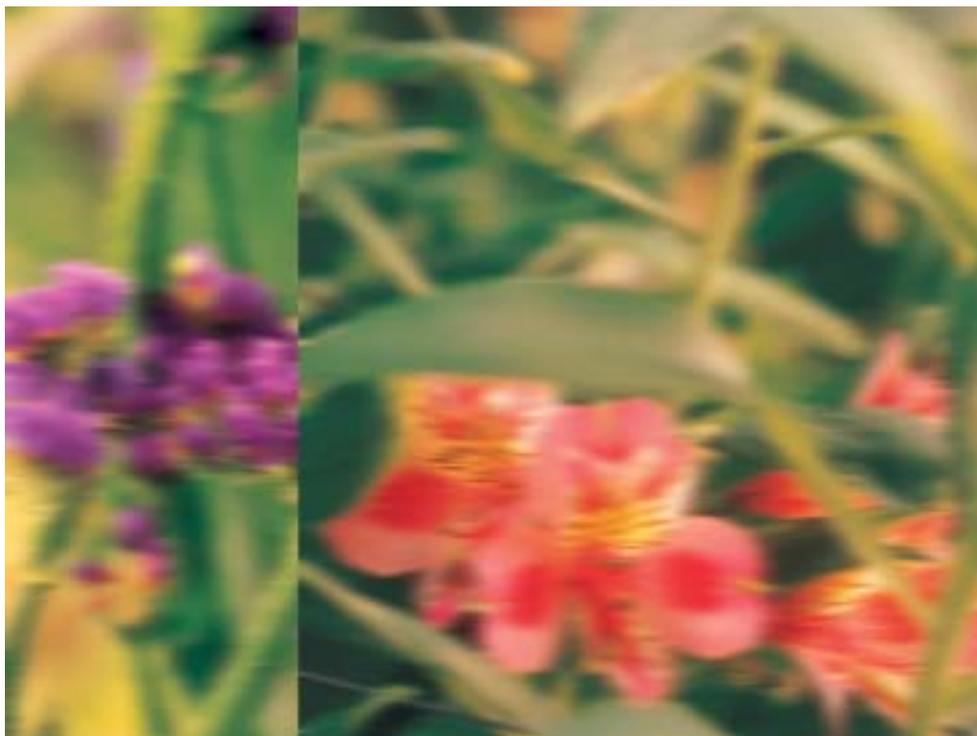
O currículo de Margarida mostra que pratica o que diz. Os seus primeiros passos na arte floral foram guiados pela arqui-

tecta Maria Manta: "Durante seis meses ia e vinha todos os dias de Aveiro onde frequentava as suas aulas", recorda. Tempos marcantes. Como o foram os do curso intensivo com os mestres da Casa Real Espanhola, da Escola Espanhola de Arte Floral. "Naquela época, há 20 anos, eram os melhores!", sublinha a florista e acrescenta: "Agora já existem boas escolas de Arte Floral em Portugal."

Além destes cursos, de duração mais longa, existem as demonstrações. Acções de formação mais curtas, normalmente oferecidas aos profissionais das flores por fornecedores e armazenistas. Visam sobretudo dar a conhecer novos artigos e acessórios ligados à arte floral bem como ensinar a usá-los.

Esta reciclagem técnica e artística tem uma função comercial. "Ao colocar uma borboleta [como acessório] num ramo estou a valorizar o meu trabalho", reflecte Margarida. "Mas estou também a promover um produto que é vendido por um fornecedor", constata.

O cliente sai beneficiado da reciclagem da florista. É fácil constatar. Basta pensar na sucessão de papéis que já se viram e se vêem a envolver os ramos. A folha de celofane transparente deu lugar ao papel de folhinhos, que recentemente caiu em desuso para dar lugar às bases de ramos naturais, feitos de folhas de coco ou outras. Incrementos artísticos.





A Linguagem das Flores

Reza a história que um viajante inglês de passagem pela Turquia no século XVIII teria ficado surpreendido com a capacidade dos turcos em exprimir sentimentos através do uso das flores.

"Aqui, pode-se brigar, censurar, mandar 'cartas' de paixão, amizade ou civilidade, ou mesmo notícias, sem nunca ter de sujar os dedos com tinta", terá dito o inglês ao descobrir o "código turco", uma espécie de linguagem sem palavras.

Este costume terá chegado a França um século mais tarde. Os franceses pegaram na ideia e inventaram uma autêntica linguagem composta inteiramente por símbolos florais resumida numa publicação intitulada "Le Langage des Fleurs". A obra terá despertado a curiosidade dos poetas românticos ingleses. A prova talvez esteja num poema intitulado "A Linguagem das Flores", da autoria de Thomas Hood (1799-1845), onde se pode ler: "Doces flores sozinhas podem dizer o que a paixão tem medo de revelar". A linguagem das flores torna-se mais complexa na época vitoriana. As flores não só significam sentimentos diferentes, como passam a transmitir mensagens pela forma como são oferecidas. Quando a ideia era manifestar admiração pela beleza de uma jovem bastava oferecer uma rosa vermelha aberta.

Se a rosa fosse ainda botão e tivesse espinhos e folhas dizia que quem a oferecia mantinha uma esperança em conseguir os favores da sua destinatária. Se a jovem pusesse a flor no cabelo, respondia ao seu enamorado que tivesse cautela, talvez os seus sentimentos não fossem bem aceites. Se a rosa fosse levada ao coração, o amor era correspondido. Enquanto símbolos do amor, as rosas contam-se entre as flores que mais significados abarcam. Mesmo em relação às suas cores. As vermelhas simbolizam a paixão, as cor-de-rosa o amor sublime, as amarelas, o mistério mas também o ciúme, as brancas o amor puro e incondicional.

Fonte: Jardim de Flores,
<http://www.jardimdeflores.com.br>

Casamentos e funerais

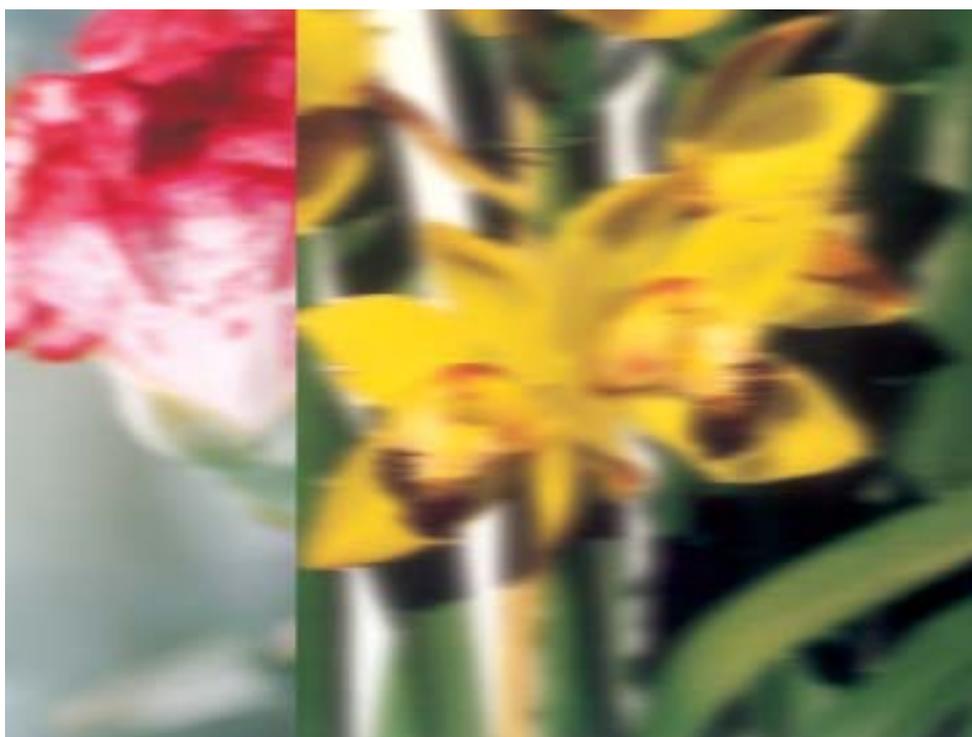
"As flores acompanham a vida e a morte", vaticina Margarida. Poucos minutos depois de fazer um ramo para celebrar um ano a mais de vida, pedem-lhe "um ramo para uma senhora que faleceu". A tradição do ramo fúnebre mantém-se. Mas caiu por terra o uso dos Lilases e da cor roxa, elementos tradicionalmente associados à morte. Margarida esclarece a razão do desuso: "Agora parte-se do princípio que a flor a oferecer em morte seria a que mais se aproximasse do gosto da pessoa em vida!"

É nisso que Margarida pensa enquanto decide que flores usar. Sobre uma folha de papel de seda branca coloca um fecho do Gerês. Escolhe sete Rosas amarelas que dispõe em forma triangular sobre a verdura. Depois coloca sobre o arranjo uma folha de papel celofane transparente agrafando-a ao papel de seda. Com uma fita cinzenta faz o laço. "As pessoas tentam evitar o nebuloso, por isso, utilizam-se os brancos e os cinzentos nos ramos fúnebres", elucida a florista. "De tristeza já basta o desgosto das pessoas!"

Funerais longe da vista, o que toca o coração de Margarida são os «bouquets» de noiva. Na opinião da florista é o ramo que faz brilhar a noiva, "por mais simples que as flores sejam". Por isso há que ter em conta alguns pormenores a quando a sua criação. O «bouquet» deve respeitar o

vestido e o corpo da noiva. A florista esclarece: "Algumas precisam de ramos que as tornem mais elegantes, outras, mais cheinhas!" O que acontece é que nem sempre as noivas querem «bouquets» feitos à sua medida. Preferem copiar os das noivas das revistas cor-de-rosa. Entre os mais imitados destacam-se o ramo da Princesa Diana, os das infantas espanholas e, mais recentemente, o da noiva do futebolista Hugo Leal. "A «Hola» é a maior fonte de ilusão", sorri Margarida. E avisa: "É também fonte de engano!" Já se sabe, imitam-se as flores, mas o resto é impossível! Por isso quando lhe pedem um «bouquet» de noiva Margarida gosta de o fazer original. Fazer uma cópia é uma "castração" à sua criatividade. Algo muito valioso para quem está ligado a arte.

Muito menos valor Margarida atribui a toda a simbologia criada em torno das flores e das suas cores: Rosa vermelha quer dizer isto, Malmequer aquilo... "O significado da flor é aquele que lhe quisermos dar", observa a florista. Outra coisa será dizer que os gostos de uma ou outra flor estão ligados a certas características de personalidade. Isso, Margarida garante que é verdade: "Tive um professor de arte floral espanhol que também era psicólogo." As pessoas mais exuberantes gostam de flores vermelhas e altas, disserta a florista. E da teoria passa à prática: "A menina gosta de ramos pequeninos e redondinhos, não é?"





Transgénicos: O veneno único

(JUSTIFICAM-SE) CUIDADOS COM UMA INDÚSTRIA
QUE GEROU AS VACAS LOUCAS, À FORÇA DE CONTRARIAR
AS REGRAS ELEMENTARES DA NATUREZA,
FORÇANDO HERBÍVOROS AO REGIME CARNÍVORO
E OS MILHARES DE MORTOS DO DDT
— IGNORÂNCIA VENDIDA COMO PROMESSA DE FUTURO.

Pode a comida devedora de patentes acabar com a fome, quando nunca tal foi permitido à comida sem direitos de autor?

Para lá das indústrias da segurança e armamento, só um sector não viu decrescer as esperanças do capital: a biotecnologia. E um dos filhos de maior expectativa é o dos organismos geneticamente modificados (OGM) ou transgénicos, apresentados como a salvação da humanidade e do terceiro mundo esfomeado, além de, naturalmente, o paraíso na terra para as economias que os promovem.

Propondo culturas alegadamente mais produtivas e resistentes a pragas e intempéries, ao amadurecimento e envelhecimento, estas são apresentadas como uma panaceia para agricultores, povos do terceiro mundo e economias frágeis. A biopirataria de variedades do património natural dá lugar, todos os dias, a novos pedidos de registo, que permitiram já patentear milhares de formas de vida, a privatização de um património comum que a natureza disponibilizou ao longo de milénios.

Desde sempre a natureza enquadrava o modo como se foram combinando animais e vegetais que povoaram a terra, dando origem a novas variedades, cujo cruzamento ocorreu entre variedades próximas e

limitadas pela barreira de espécie. Diz a indústria dos OGM que, devido a este precedente, não há motivo para alarme quando é o homem a tomar os genes e a misturá-los numa outra ordem, segundo o seu livre arbítrio e as conveniências do momento. Mas embora o Princípio de Precaução aconselhe a que, na ausência de provas de segurança, se evitem riscos, a indústria, à revelia de tudo, decretou unilateralmente seguros os OGM e tratou de os impor a vários países com a prestígio ajuda das autoridades americanas.

Há razões para pensar que a indústria não diz tudo o que sabe e, pior, não sabe tudo o que diz. A crescer aos riscos potenciais, existem riscos objectivos que nenhum país soberano deseja correr e que apenas aceita sob pressões ilegítimas. O preço de mercado dos alimentos transgénicos é menor que o dos convencionais, existem dificuldades de escoamento (quem compra um produto com risco, só o aceita mais barato que um sem risco) e a sua disseminação na natureza é irreversível: uma vez libertados, os transgenes contaminarão outras

culturas. Está provado que o transgene de uma cultura pode atravessar a barreira de espécie e depositar-se num organismo mais acima na cadeia alimentar, ou contaminar outras variedades da mesma cultura, não sendo mais possível separar culturas transgénicas das demais.

Qualquer das hipóteses de risco que os OGM levantam - ambiental, económico, legal, ético, médico - seria por si suficiente para justificar cuidados com uma indústria que gerou as vacas loucas, à força de contrariar as regras elementares da natureza, forçando herbívoros ao regime carnívoro (incorporando proteína animal nas rações), e os milhares de mortos do DDT - ignorância vendida como promessa de futuro.

Os transgénicos vêm ainda expulsar do mercado os agricultores que produzem produtos biológicos, sem pesticidas e aditivos danosos para o ambiente e para a cadeia alimentar, no topo da qual estão os humanos. A produção biológica é uma alternativa à desertificação galopante que afecta vastas áreas do globo, já que contribui para a estruturação e regeneração dos solos, estimulados a reter os

agentes naturais e os nutrientes necessários à fertilidade, gerando ciclos biológicos correctos e sustentáveis. Com a introdução dos OGM, as culturas biológicas serão inevitavelmente contaminadas, perdendo as certificações, o que configura um atentado à concorrência e liberdade de escolha de produtores e consumidores.

Do ponto de vista educativo, são valores e não produtos o que está em jogo na discussão dos OGM. Falar de OGM é falar da perda de liberdade de escolha, do respeito pela natureza e pelos segredos da vida que sustentaram as espécies, incluindo a humana, ao longo de milhões de anos. É rejeitar a possibilidade da paz e coexistência entre os povos, de diferentes opções para diferentes países, com povos e economias, riquezas e debilidades diferentes. Impor os transgénicos, além do potencial suicídio ambiental, é reforçar a pobreza da biodiversidade mitigada, e impor o pensamento único: um veneno único. Confiar o futuro aos transgénicos é admitir a falência de todos os valores.

Mais informação em ogm.no.sapo.pt



William Henry Fox-Talbot | Atelier de Talbot

Golem

O QUE É A REALIDADE? A PRÓPRIA FOTOGRAFIA, TOMADA COMO PROCESSO REFERENCIAL DE ÍNTIMA LIGAÇÃO AO OBJECTO FOTOGRAFADO, ACABA POR SUSCITAR ESTA INTERROGAÇÃO.

O que é a realidade? De que modo lhe podemos aceder? Estas são apenas duas das inúmeras interrogações que se movem no interior do pensamento científico. São da mesma forma, questões vitais inerentes ao domínio da reflexão filosófica. Expressões como *objectividade* ou *realismo* fazem igualmente parte de um domínio de reflexão (e mesmo de um vocabulário) que tanto pode pertencer ao discurso científico, como ao domínio da estética ou da epistemologia. Poder-se-á, sempre, perguntar — o que é a realidade? A própria fotografia, tomada como processo referencial de íntima ligação ao objecto fotografado, acaba por suscitar esta interrogação.

Uma das características marcantes da vida espiritual e cultural dos nossos dias é a omnipresença das imagens. Mas não terá sido assim desde sempre? Que têm hoje de novo as imagens que transformam as nossas vidas em vertigens?

A confrontação com a imagem de si próprio, o mesmo e o outro, desde sempre inquietou o Homem. Talvez tenha sido o desejo de se afirmar como criador à semelhança de um Deus que originou as inúmeras tentativas de criação de réplicas humanas como Galateia da lenda de Pigmalião, Frankenstein, ou o *Golem*

(figura de barro, animada, que surge evocada em diversas épocas, atravessando a Idade Média e o Renascimento). Descartes não teria escapado a este sonho quando imaginou a mulher autómato, de nome Francine.

Será interessante sabermos de que modo as imagens (primeiro a imagem fotográfica e depois a imagem virtual) se relacionam com a realidade. Serão estas imagens capazes de nos colocar mais perto daquilo que as coisas são?

O que empresta à fotografia analógica um carácter verista é o facto de a sua matéria prima (para além da luz e do tempo) ser a realidade, afirmando, como Susan Sontag, que o assunto da fotografia é o mundo inteiro. O dispositivo mecânico de uma máquina fotográfica é exigente — requer sempre um objecto, uma presença. Talvez por isso a fotografia se imponha como uma memória. Mesmo quando não é figurativa, ela é sempre uma representação, porque pertence ao domínio do analógico.

Mas as actuais linguagens digitais, geradoras de imagens virtuais, levantam novas questões de legitimidade. As técnicas tradicionais, (fotografia, telefone ou televisão) transportam representações analógicas, em que o sinal transmitido é

análogo ao fenómeno representado. Ao contrário, as imagens virtuais não necessitam de um contacto directo com a realidade — são elaboradas a partir de modelos lógico-matemáticos. Por isto mesmo, estas imagens numéricas não se inserem no domínio da representação. Podem sim, na opinião de Philippe Quéau, pertencer ao domínio da simulação. No entanto, segundo o mesmo autor, apesar de se obterem a partir de modelos e de manipulações simbólicas que dispensam a presença da realidade, não podemos afirmar que estas imagens sejam completamente irreais — “*O “virtual” propõe-nos uma outra experiência do “real” . A noção habitualmente apercebida como “realidade” encontra-se subitamente posta em causa (...). Porque as realidades “virtuais” não são irreais, elas possuem uma certa realidade, pelo menos, a dos fotões que tocam a nossa retina e a dos impulsos que os simuladores nos infligem.*”¹

Geradas em computadores e a partir de modelos simbólicos ou lógico-matemáticos, estas imagens operam um corte radical com as técnicas tradicionais de representação porque agora, e “pela primeira vez, são operações simbólicas que criam o visível” ; já não são fenóme-

nos físicos, como as interacções entre fotões e matéria, que geram imagens (como nas técnicas fotosensíveis da fotografia, do cinema ou do vídeo).

Neste caso, lidamos com representações do(s) mundo(s) que se apresentam relacionadas com conceitos demasiadamente novos para nós. Utilizando a expressão de Siegfried Schmidt², são “*imagens cujo estado referencial se tornou precário*”, passíveis de uma “*falsificação sem rasto*”. A autenticidade e a fiabilidade das imagens electrónicas exigem uma avaliação em função de indícios, como a fonte, contexto, localização do programa, pormenores de encenação, especificações do género, compatibilidade com informações obtidas por outros meios.

Por isso mesmo é imprescindível e pertinente reformular o problema da referência e da autenticidade das imagens geradas electronicamente, reabilitando a tão esquecida, velha e nobre categoria da confiança.

1. Quéau, Philippe, *Le Virtuel, Vertus et Vertiges*, Editions Champ Vallon, 1993.
2. Schmidt, Siegfried J., *Ciber como Oikos? Ou: Jogos sérios, in Ars Telemática, Telecomunicação, Internet e Ciberespaço, Relógio D'Água, Lisboa, 1998.*

IMAGENS
Ana Alvim

Associação suíça ajudou 748 pessoas a morrer entre 1990 e 2000

A associação suíça Exit ajudou 748 pessoas a cometer suicídio entre 1990 e 2000, o que representa 4,8% dos suicídios e 0,1% das mortes registadas naquele país europeu durante aquele período, segundo refere um estudo da Universidade de Zurique. O número de casos triplicou durante estes anos, salienta o au-

tor da pesquisa, Georg Bosshard, do Instituto de Medicina Legal de Zurique.

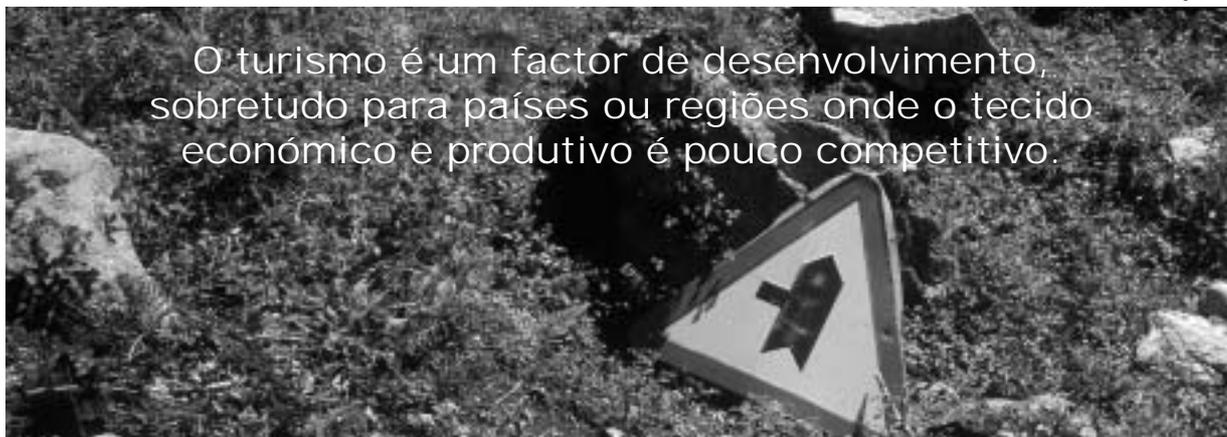
Os homens que puseram termo à vida através da ajuda da Exit no cantão alemão da Suíça tinham em média 73 anos e as mulheres 72. Segundo Georg Bosshard, cerca de 80% das pessoas que se suicidaram no cantão de Zurique

sofriam, entre outras enfermidades, de doenças incuráveis, doenças reumáticas ou dores crónicas. Nove pessoas anteciparam a morte devido a problemas psicológicos, oito deles por causa de sintomas depressivos.

Na Suíça, a assistência passiva ao suicídio é legal. Um médico pode recei-

tar doses mortais de um medicamento a um doente que sofra de uma doença incurável, que ingerirá a substância sozinho, sem a ajuda do profissional de saúde. Ao contrário, a assistência activa está proibida, o que impede os médicos de injectar qualquer substância mortal num doente em fase terminal. (Fonte: AFP)

solta



O turismo é um factor de desenvolvimento, sobretudo para países ou regiões onde o tecido económico e produtivo é pouco competitivo.

A PALAVRA FÉRIAS MUDOU DE SENTIDO. AGORA, FÉRIAS SIGNIFICA LAZER E OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES. NA PRÁTICA ESTAMOS PERANTE UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIO E, SOBRETUDO, DE DESENVOLVIMENTO.

Apesar dos discursos, Programas de Apoio e Incentivos com a melhor das melhores intenções, o país ainda não se posicionou para agarrar esta boa oportunidade. Cerca de 80% dos europeus vive em grandes meios urbanos e aspiram pelo "regresso ao campo". Sabendo que quase 80% da biodiversidade da UE está na Península Ibérica parece que as boas condições estão reunidas. O Governo queixa-se, com alguma razão (?), que Bruxelas não nos paga o "esforço" de conservação destes elevados valores de biodiversidade. Provavelmente não terá que o fazer. Este recurso, e cada vez maior mais valia, é um potencial que nos cabe a nós gerir e tirar daí a maior vantagem e oportunidade de negócio. A melhor política de conservação e desenvolvimento local reside na definição de uma estratégia integrada dos novos e diversificados produtos turísticos fundamentalmente assentes no interiorismo.

As Regiões de Turismo estão demasiado dependentes do poder autárquico cujo défice de quadros e de estratégia é bem conhecido, e, por isso, dificilmente se poderá esperar alguma coisa além de iniciativas avulsas pouco mais que inconsequentes.

Os números não nos enganam. A World Tourism Organization (WTO) estima para 2010 na Europa quase meio bilião de turistas. Apesar de ter perdido algum peso a Europa ainda continua a ser a região líder do turismo mundial.

À medida que se diversificou e desenvolveu o turismo também se especializou com a consolidação de empresas verticais e horizontais criando diferentes escalas de operação em diversos segmentos do mercado. A especialização é talvez a principal das

características do turismo actual.

É nesta diversificação que Portugal, e em particular os destinos do interior, até há pouco praticamente virgens, podem obter uma significativa mais valia.

A indústria turística, que representa uma grande e crescente parte da população que viaja, é muito mais do que a maior indústria do mundo. É um fenómeno com grandes implicações sociais, económicas e ambientais. Nenhuma outra actividade consegue ser tão transversal e conciliar tão eficazmente as estratégias globais com as de pequena escala - locais. Sem dúvida que o turismo é a actividade económica que tem maior capacidade multiplicadora na economia local.

O turismo é pois um factor de desenvolvimento, sobretudo para países ou regiões onde o tecido económico e produtivo é pouco competitivo, apresentando-se esta actividade como um sector-chave para o desenvolvimento. Efectivamente o turismo tornou-se um fenómeno da vida quotidiana para centenas de milhões de pessoas, sendo hoje considerado uma medida da qualidade de vida nas sociedades contemporâneas.

A sustentabilidade no turismo

O apelo comercial de "produtos de massa", como o sol quente e a areia, não é mais suficiente para garantir sucesso. A maioria das pessoas vive em meios urbanos, isso leva à procura do campo, da natureza e dos espaços abertos onde é possível o contacto directo com a realidade que nos rodeia.

Como na generalidade das actividades económicas, depois de graves problemas, resultantes da massifica-

ção os princípios da sustentabilidade surgem como a grande alternativa do turismo. É nas décadas de 70/80 que conceitos como "verde", "soft", "natural" aparecem associados ao turismo mas só em 1992 na Cimeira da Terra no Rio de Janeiro o conceito de "turismo sustentável" é perfeitamente assumido como harmonia pelo ambiente local, comunidades e culturas. Isto é: "todas as formas de desenvolvimento turístico, planeamento e actividades que mantenham a integridade social e económica das populações, bem como a perenidade do património natural, construído e cultural".

Hoje, dez anos depois, os interesses das populações e a valorização das economias locais e dos visitantes são possíveis através de propostas turísticas ditas "sustentáveis".

Por outro lado o Ecoturismo representa já mais de 10% do mercado e é actualmente a área da indústria turística que mais cresce. Em Portugal, segundo dados do INE, é já o turismo do interior, a maioria das vezes naturalmente compatível com os princípios da sustentabilidade, que merece a preferência do turismo interno: o tal "ir para fora cá dentro".

Só desta forma o turismo se pode assumir como verdadeiramente global no sentido da escala de actividade mas também como distribuição espacial. Em muitas áreas, como o interior de Portugal, economicamente deprimidas, a actividade turística de pequena escala é a alternativa muito bem vinda. Vastos exemplos mostram as virtudes multiplicadoras desta actividade. Assim cada projecto de oferta ao mercado deverá promover a criação de produtos turísticos finais como a melhor forma de garantir a viabilidade

de económica. Em cada deslocação o turista procura satisfazer, cada vez mais, integralmente as suas necessidades, sendo estas um sinónimo de qualidade e ambiente.

A oportunidade

Não há dúvida que o turista viaja para melhorar a sua qualidade de vida e isso é perfeitamente compatível com os interesses económicos locais de pequena escala.

As motivações do turista de hoje assentam essencialmente em novos interesses "não-materiais", como a cultura, a natureza e o lazer - turismo participativo.

Assim as propostas a desenvolver devem adaptar o produto turístico (conjunto de serviços e recursos) ao mercado, considerando o que em cima se disse.

A sazonalidade perdeu espaço a favor das férias frequentes e especializadas durante todo o ano numa atitude de exigência, qualidade e consciência ambiental.

Procura-se igualmente evitar a dependência face aos operadores exteriores que impõem as suas regras e cujas políticas comerciais agressivas raramente vão ao encontro das necessidades económicas e conservacionistas da comunidade local.

Portugal é um espaço reconhecivelmente diversificado o que possibilita uma grande diferenciação de propostas no sentido de melhorar e otimizar a oferta para atender a pequenos grupos.

É esta a oportunidade que, em grande medida, nos tem passado ao lado.

Publicado originalmente no Semanário Económico

RIO acima

Carlos Cupeto

Universidade de Evora

Descoberto um novo dinossauro com 210 milhões de anos

Um novo dinossauro herbívoro com 210 milhões de anos foi recentemente identificado na África do Sul. As ossadas foram descobertas nos anos 80 pelo paleontólogo James Kitching, mas nunca chegaram a ser estudadas porque este cientista não se interessava particularmente por dinossauros, conforme expli-

ca o professor Adam Yates, que trabalha no Instituto de Paleontologia de Witwatersrand e se dedica desde há dois anos à análise destes fósseis.

O Antetonitrus era, na sua época, o maior animal vivo na Terra, um quadrúpede de pescoço longo com cerca de 10 metros de comprimento e um peso

aproximado de 1,8 toneladas. O novo dinossauro recebeu o nome de Antetonitrus ("antes do trovão") em referência ao gigantesco brontossauro ("sauroiu truono"), um dos mais conhecidos dinossauros, pertencente à mesma família, mas que viveu numa época posterior.

A descoberta é entusiasmante porque o Antetonitrus, que viveu no final do período Triásico, é vários milhões de anos anterior aos mais antigos dinossauros até agora conhecidos, podendo vir a revelar muitos aspectos desconhecidos sobre os seus parentes mais próximos.

(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

A Lupa Ana Maria Braga da Cruz, *Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Iracema Santos Clara, *Escola Pires de Lima, Porto*. | **AFINAL onde está a escola?** *Coordenação:* Regina Leite Garcia, *Colaboração:* Grupalpa — pesquisa em alfabetização das classes populares, *Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO Discos:** Andreia Lobo, *Em Português:* Leonel Cosme, *investigador, Porto*. *Galerias e palco:* António Baldaia, *Livros:* Ricardo Costa, *Música:* Guilhermino Monteiro, *Escola Secundária do Castelo da Maia*. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **O vício das imagens:** Eduardo Jaime Torres Ribeiro, *Escola Superior Artística do Porto*. Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **CARTAS aos professores** convidado do mês | **CARTAS de Mulheres** — convidada do mês | **DA Ciência e da vida** Claudiana 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*. Bartolo Paiva Campos, *Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva e Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. Susana Faria, *Escola Superior de Educação de Leiria*. | **EDUCAÇÃO desportiva** Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Funchal*. **EDUCAÇÃO e Cidadania** Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha*. Galiza. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **EDUCAÇÃO e Comunicação** *Coordenação:* Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. | **ESTADOS Translúcidos** Luis Fernandes, *Universidade do Porto*. Luis 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 Janelá Afonso, Lício C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emilia Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OPNI's** José Catarino Soares, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **OLHARES: Apartamentos** 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*. Luísa 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



Em jeito de balanço

É IMPORTANTE DESTRIÇAR DIFERENTES TIPOS DE UTILIZADORES DE HEROÍNA — OCASIONAIS, EXPERIMENTAIS, DE FIM-DE-SEMANA OU DEPENDENTES — EVITANDO ASSIM QUE A VARIABILIDADE DOS COMPORTAMENTOS APRESENTADOS SEJA COLOCADA, POR JUNTO, 'DENTRO DO MESMO SACO'.

Nesta coluna, e apesar de uma primeira remissão para uma sociedade outra — o estatuto de antropólogo parece exigir-lo —, viemos principalmente a referir-nos a utilizadores de heroína, espécie de droga-paradigma em torno da qual se veio a construir grande parte do discurso hegemónico contemporâneo sobre as dependências.

Em termos muito gerais, foram dois os conceitos que orientam esta nossa intervenção. Tomado de empréstimo a Joan Pallarés, a nossa análise beneficiou da proposta de «itinerário de uso», na qual este autor chama a atenção para a necessidade de destrinçar diferentes tipos de utilizadores de heroína — ocasionais, experimentais, de fim-de-semana ou dependentes — evitando assim que a variabilidade dos comportamentos apresentados seja colocada por junto

'dentro do mesmo saco'. Enquanto instrumento de análise, esta proposta pode vir a revelar-se extremamente útil se — seguindo um outro autor, Gregory Bateson, cuja

reflexão se desenvolve a propósito dos alcoólicos — tivermos em conta as implicações lógicas de um discurso que remete a explicação dos consumos de uma substância psicoactiva para quadros encontrados exclusivamente a montante dessas mesmas utilizações: se é uma qualquer patologia localizada na sua sobriedade que faz o alcoólico beber, então a intoxicação corresponde a uma correcção subjectiva dessa mesma patologia. Deste ponto de vista, o apelo à abstinência é passível de se constituir num facto paradoxal já que a sua efectivação consistiria num retorno ao mesmo quadro onde são encontradas as causas para beber. Sabendo que as coisas não são assim tão simples, esta abordagem tem a grande vantagem de centrar a atenção no itinerário de uso de cada utilizador. Ou seja, é o uso e não a sua ausência que passa a ser o objecto da análise.

O que nos conduz ao segundo conceito: o produto. Ouvindo com atenção as narrativas dos utilizadores, ficamos espantados com o facto de, para muitos deles, as primeiras tomas de heroína não constituírem aquilo que poderíamos denominar uma experiência de prazer. Em muitos casos, poder-se-ia classificá-las, isso sim, como expe-

riências de desprazer. Porquê, então, a reiteração no uso? E a resposta é quase sempre encontrada na situação relacional destes utilizadores: é, por exemplo, comum que as mulheres continuem o consumo no contexto de uma relação diádica com outro ou outra consumidora, sendo também frequente que os homens o tenham levado a cabo no contexto do seu grupo de pares. Quer dizer, o sentido que o uso vem adquirindo — e no que ele vem sendo socialmente aprendido como experiência de prazer — resulta de um quadro onde a circulação da droga no organismo biológico não pode ser separada de uma mobilidade que é atribuído de pessoas em relação. Para além da substância, é necessário olhar também para as formas e para os objectos através dos quais a droga é consumida,

tendo igualmente em conta a interacção nos espaços onde a sua aquisição vem a ser tornada possível e as suas tomas se realizam. Por oposição a um discurso de exclusiva centralidade da substância, dirigimo-nos, portanto, para uma análise da centralidade do produto.

Mas — e, fazendo apelo da condição de antropólogo, este é um ponto fundamental — a reflexão sobre os utilizadores de drogas é passível de vir a trazer consigo um outro ganho. Ela mostra-nos as interacções, os espaços urbanos e os seus habitantes no devir contínuo da sua criação social recíproca. Ou seja, ao acompanhar aqueles últimos no processo de transformação de um conjunto de espaços geográficos em «territórios psicotrópicos» — remetemos aqui para a feliz designação de Luís Fernandes — a cidade revela-se-nos tal como é: um processo. E, ao acompanhá-lo centrando a atenção no Outro, acabamos por nos descortinar a nós próprios. Por exemplo, ao aferir, no Outro, a importância da repetição de uma trajectória por um espaço determinado e a frequência cadenciada de um bairro urbano, verificamos a medida em que procedimentos semelhantes se revelam decisivos para o processo em que nos vamos construindo e reinventando a nós mesmos.

Final, conceitos como os de itinerário de uso e produto poderiam ser aplicados ao estudo dos nossos próprios processos de consumo.

ESTADOS
translúcidos

Luis Vasconcelos
Universidade Técnica
de Lisboa



A morte é um facto. Acontece a todos. Onde, a morte é um facto social, não derivado da divisão social do trabalho conforme o mito. Temos um corpo que precisa de ser alimentado e para o alimentar, converte-se a matéria em bens que são mal pagos; o tempo gasto em salários, vai tirando força ao corpo, até este rebrantar. Facto social cantado, pinta-

F. Goya - Pormenor



do, escrito, referido. Em 1791, Mozart descreveu a morte em música, tal como fez Domingos Bomtempo em 1819, ou Franz Schubert em 1824, ao cantar a morte de uma donzela. Também El Greco com seu Entero do Conde de Orgaz de 1527; Goya, durante o seu exílio em Bordeaux nos anos 1810 a 1815, desenha a sua morte, e Picasso, nos anos 30 do Século XX, representa a desapareição de milhares de seres humanos no seu imponente Guernica, o que inigualável pintar o facto de morrer. Goethe foge da ideia no seu Faustus de 1808, Freud analisa os sentimentos que resultam da morte no seu "Mourning and Melancholy" de 1916, Delumeau fala do medo que causa, nos seus textos de 1978 e 1983, para a idealizar a mudança do corpo em alma, em 1992, no seu Histoire du paradis. Le Goff desentranha a existência de outra vida, ao relatar, na Gallimard de 1983, La naissance du Purgatoire. Até encontramos essas duas magníficas

DA criança

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

Ver morrer

NENHUMA CRIANÇA DEVE SER AFASTADA DO REAL.
O ADULTO DEVE ENTRAR NA REALIDADE COM
ELA DE MÃO DADA (...) OS ADULTOS QUE EXPLICAM
MERECEM A CRIANÇA. OS QUE MANDAM CALAR
E SAIR DO QUARTO, NÃO A MERECEM.

obras, a de Dante ou Divina Comédia de 1302, e a de Marguerite Yourcenar e essa associação entre o morrer e sublimar o amor, quer no seu L'Oeuvre au Noir de 1968, ou na magnífica Memórias de Adriano de 1974, poemas escritos em esculturas para manter viva a memória do seu amado. Vamos esquecer desta vez, Klein e Sampaio. Como também, A morte em Portugal de Feijó e Pina Cabral. Todos adultos a falarem da sua subjectividade perante a morte, esquecendo a criança.

Quem fala, então, da dor da criança perante a agonia dos seus adultos? Quem refere a análise do

calar. Dentro da epistemologia dos seus sentimentos, dos seus valores de ser humano novo, a passagem da vida para a morte, não tem lógica. É um roubo sem explicação. É o roubo do seu brinquedo preferido, da pessoa que o acarinhava, com quem passeava para outras terras, o seu cúmplice na guloseima proibida por adultos genealogicamente situados entre o amado e o pequeno, um adulto maior tão amado, ao ponto de ser objecto das suas brincadeiras: "És velha, vais morrer, cala-me essa boca...", enquanto esta agonia não era real. Com que palavra seria agora possível explicar que

PARA A CRIANÇA, dentro da epistemologia dos seus sentimentos, dos seus valores de ser humano novo, a passagem da vida para a morte, não tem lógica. É um roubo sem explicação (...) Como explicar que o ser humano passa de matéria a memória ritualmente cultivada ao lembrar o que fizeram juntos?

comportamento dos mais novos, perante factos que não lhes são explicados mas que acabam por roubar, sem eles saberem, as pessoas queridas, serenas e brincalhonas, que os acompanharam durante um curto espaço de tempo que é a sua vida? A morte pode ser cantada, desenhada, explorada, divinizada e elevada ao amor eterno. O simples facto de uma criança observar a passagem da pessoa amada, com inocência e carinho, da actividade ao repouso obrigatório, ao não se movimentar, é tudo o que o adulto, que nem pinta nem escreve, é incapaz de explicar. Pensa-se que o mais novo não entende. E eis o ponto importante, não entende. Porque não entende, deve-se explicar, contar, falar, lembrar, pedir ajuda para organizar o espólio, e, especialmente, chorar juntos. Emerge a minha inquietação de ter visto um menino não saber o que se passava com um adulto seu parente. Vi-o pedir para ser levado e assim saber e depois,

o futuro com essa pessoa está a acabar? Como dizer que o ser humano passa de matéria a memória ritualmente cultivada ao lembrar o que fizeram juntos?

Não resistimos e levámos a criança para ver a sua avó. Pensámos que poderia fugir e definimos o caminho de volta. Qual ameaça, qual falta de confiança nos sentimentos do mais novo? Esse que não só não fugiu, mas que ainda ajudou a molar os lábios secos. Um comportamento calmo, sereno, de um não adulto, que percebeu que chorar não adiantava, mas dar a água, sim. E, para nossa surpresa, ficou bem, e colaborou o tempo todo. Vencida a curiosidade de como era a morte, já não quis voltar mais, já sabia o que a casa gastava: em agonia, a sua avó já não estava. É uma vida que o mais novo não sabe entender porque os seus adultos não lhe sabem explicar. Perante a morte há um vazio. Não é por acaso que Alice Miller em 1998 diz que a verdade que te há de te tor-

nar livre. Frase do título do seu livro como ultrapassar a cegueira emotiva e desenvolver na infância a semente do adulto. Semente porque ninguém quer que a criança saiba entender o que o adulto acumulou no seu saber. Semente, porque fica na sua memória pessoal para o dia em que precisar de o usar. Livre, porque o mais novo passa assim, a ser parte das

F. Goya - Pormenor



decisões de família. Família que está a viver um drama e que aprende que só unida, consegue suportar. Gostava que estas ideias, retiradas do meu trabalho de campo, servissem de apoio para os adultos que ainda se enganam quando pensam que a criança não adianta nem ajuda, se a verdade lhe é explicada a mais complexa e dolorosa, a do desaparecimento de um familiar. Uma criança não deve ser afastada do real. O adulto deve entrar nessa realidade com ela de mão dada. Foi o que esta criança me ensinou, como tanta pequenada ensina a tanto grandalhão, que apenas o sabe ser, se explicar a morte aos mais novos. Realidade difícil. Essa que se pode cantar, desenhar, analisar, romancear, como referi ao começo, mas nunca falar quando nós acontece. Os adultos que explicam, merecem a sua criança. Os que mandam calar e sair do quarto, não merecem a criança. É a lição proferida para mim, por um puto. Muito obrigado, rapaz.

As estrelas são azuis

De um lado e de outro do Atlântico (nesta relação privilegiada que dizem existir), as estrelas são azuis nas próprias bandeiras, U.E. ou E.U. parece mesmo E.U.A., as coincidências na falta de criatividade vão-se repetindo. Não adianta alguém queixar-se disso: são "factos da vida", pelo menos no momento que passa. Factos por vezes algo desmentidos, como ténues protestos contra o domínio desses cada vez mais

longínquos filhos da Europa a que chamam "velha" sem carinho algum. Não é como quando alguém se refere à mãe "a minha velha"; é como quando alguém (por sinal com 70 anos - Rumsfeld) quer dizer "essa porcaria", velho no sentido de lixo, ou pelo menos de ultrapassado. E está mesmo, por este andar!

Brevemente não será só a bandeira azul com estrelinhas, será o inglês a im-

pôr-se "naturalmente" como língua de todos os europeus verdadeiros, os da "EU", os que não querem cá "Europas Velhas". Ir à manifestação depois de passar no fast food mais próximo é uma caricatura de vontades inexistentes. Tem um preço ter uma identidade; é mais barato, mais cómodo - é preciso ser claro - ser um protectorado. Uma moeda única, uma bandeira única, um linguajar único,

um sistema cultural único, uniformizar o tamanho dos porcos, das maçãs, unificar sistemas de ensino, seguir o modelo dos patrões, é, sem dúvida, o caminho mais fácil e isento de riscos. O fim do Estado ligado ao bem-estar, a política de emprego, a morte do sentido de família...

QUOTIDIANO

Maria Gabriel Cruz,
UTAD, Vila Real.



À conversa com Armando Coutinho Pereira, pós-graduado em criminologia.

Crime e castigo

OS "HOMENS DO CRIME" NASCEM E CRESCEM COM VALORES CONTRÁRIOS AOS INSTITUÍDOS SOCIALMENTE. PARA ELES E OS QUE LHEIS SÃO PRÓXIMOS A FIGURA QUE SIMBOLIZA O MEDO É O POLÍCIA. A FALTA DE AFFECTOS ESTÁ NA ORIGEM DA MAIORIA DOS COMPORTAMENTOS DESVIANTE. E A SOCIEDADE AINDA DESCONFIA DE QUEM UM DIA ESTEVE INSTITUCIONALIZADO. A PÁGINA PASSOU UMA TARDE COM ARMANDO COUTINHO PEREIRA, PSICÓLOGO NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL DO PORTO E PÓS-GRADUADO EM CRIMINOLOGIA. FICAM AQUI ALGUNS TÓPICOS DESSA CONVERSA.

A origem dos comportamentos desviantes

«A grande parte dos comportamentos desviantes tem a sua raiz na ausência de afectos. A destruturação afectiva e emocional das famílias tem sequelas irreversíveis. Estamos a falar de famílias e de gerações que nasceram e cresceram com valores contrários àqueles que estão instituídos na sociedade. Valores dos quais eles vão tirando algum partido. Nos bairros mais carenciados provavelmente se perguntar quem é a figura que simboliza o medo a resposta não vai ser o traficante mas sim o polícia! Isto porque é o agente policial que vai impedir o traficante de ter o lucro que, para alguns deles, serve para fazer face às despesas do quotidiano. Muitas vezes é uma questão de sobrevivência...»

Consequências psicológicas da supressão da liberdade

«Tem várias repercussões, todas elas mais ou menos negativas. Dependendo da pessoa em causa a forma de reagir será diferente. Mas a privação da liberdade pode provocar problemas sensoriais. O excesso de encarceramento pode levar a um isolamento. O facto de existirem barulhos característicos da prisão pode levar as pessoas a ficar com a sensação de que os estão a ouvir repetidas vezes. O viverem confinados num espaço dá-lhes aquilo que se chama a "cegueira da prisão". Os problemas associados ao facto de estarem a comer numa cantina onde se faz comida para muita gente. Depois há vários autores que defendem que o stress prisional é também bastante pre-

judicial à saúde dos reclusos. A própria sobrelocação [do estabelecimento] pode ditar o ajustamento ou o desajustamento da adaptação à prisão.

Depois, se pensarmos no excesso de prisão preventiva temos de considerar que o ficar privado da liberdade é ter um lar suspenso, destruído. É ver a família a correr para a cadeia e as relações afectivas a se diluírem. Isto independentemente da condenação ou não.»

Reabilitação social de pessoas institucionalizadas

«Nem sempre é fácil alguém que saia de uma instituição prisional reabilitarse porque as pessoas dificilmente lhes dão emprego e se o fazem são em situações precárias. Aliás, um indivíduo de etnia cigana devido ao estereótipo que ainda existe dificilmente conseguirá um trabalho lícito, com regalias. E depois a estigmatização estende-se a todo o género de institucionalização, nem precisa de ser numa prisão, pode ser num reformatório.

Apesar de tudo isto a reinserção existe! E vai dando alguns passos. Mas temos de perceber que estas coisas não acontecem à velocidade que desejaríamos porque na sociedade subsistem estigmas que é necessário desconstruir.

Por outro lado, a sociedade também tem de pensar que quando estes indivíduos, os "homens do crime", são institucionalizados é porque já tudo antes falhou: a família, a escola, o mundo laboral... [Face a este cenário] não se pode esperar uma solução mágica de quem não a tem para dar.

Ainda assim, a reinserção e a reabilitação passam por coisas simples que

estão ao alcance da nossa observação directa. Desde a limpeza e a manutenção das ruas e jardins públicos à das matas e das praias, passando pela dos edifícios públicos. Esta seria uma forma de criar uma outra imagem social a respeito do indivíduo que esteve institucionalizado. Seria fundamental que acontecesse.»

Reeducar as competências pessoais

«Pode ser mais importante munir alguém que precisa de voltar à vida em sociedade de competências que lhe permitam cumprir um horário, se apresentar para uma entrevista de emprego, ser assertivo e ter um estilo de comunicação adequado à situação do que o ensinam a abrir o Word ou a plantar uma árvore. É que no que toca às competências técnicas muitas vezes já existem e estão até muito desenvolvidas. O que lhes falta a quem precisa de se inserir na sociedade são as competências pessoais e sociais que só se aprendem na relação. Mas como estes indivíduos na sua maioria são oriundos de meios sociais desfavorecidos, onde as relações eram pseudo-relações, onde os afectos estavam invertidos e onde havia uma disfuncionalidade emocional, eles não aprenderam essas coisas que ditam as regras do ajustamento e por isso têm alguma dificuldade em se inserirem.»

O novo conceito de polícia

«Em Portugal ainda subsiste muito a visão do polícia penalizador e repressivo. No entanto, as novas gerações de polícias têm vindo a derrubar essa ideia. Eu penso na polícia como uma

entidade de prevenção que alerta antes de punir, multar.

É preciso inculcar nos jovens a ideia de que a polícia está ao abrigo de ajudar o cidadão. Como? Promovendo acções de formação da polícia na escola, aproximando os agentes dos jovens e assim criando uma imagem social diferente da "autoridade"»

Formar a polícia para a relação

«Os jovens que vêm de meios desfavorecidos e estão habituados a lidar com a frustração vão reagir mal a alguém que bate sem perguntar antes. Porque esse é o ambiente a que eles vêm habituados. Daí que mais do que formar em informática ou gestão administrativa, seria fundamental formar os polícias para a relação, para o aspecto do relacionamento interpessoal. E desde logo, nos concursos de recrutamento era muito importante ter isso em linha de conta. Nem todos darão para andar no patrulhamento. Há pessoas que podem estar mais habilitadas a fazer outras tarefas, mais burocráticas, sem que isso seja desprestigiante.

Temos de desconstruir esta ideia do polícia caça multas. Temos de pensar no polícia mais activo e próximo do cidadão. No que toca aos emigrantes de Leste, por exemplo, eles constituem um problema preocupante desde logo porque não há nas esquadras quem os entenda ou fale a língua deles! E para alguém que não fala português, um conjunto de pessoas que vestem da mesma maneira pode ser um sem número de coisas: desde um grupo terrorista até a uma máfia que os está a tentar sequestrar.»

Adriano Rangel_isto é



*Paula Costa, presidente da Raríssimas
fala da luta contra a falta de informação sobre doenças raras*

“Somos um grupo de pais”

SOFREU DURANTE NOVE ANOS COM A FALTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A DOENÇA RARA DO FILHO. DA SUA EXPERIÊNCIA, PAULA COSTA VIU CRESCER A VONTADE DE CRIAR UMA ASSOCIAÇÃO QUE APOIASSE FAMILIARES E PORTADORES DE DOENÇAS RARAS.

E ASSIM NASCEU A RARÍSSIMAS (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DEFICIÊNCIAS MENTAIS E RARAS), HÁ DOIS ANOS. MAIS DO QUE UMA INSTITUIÇÃO, DIZ PAULA COSTA, “SOMOS UM GRUPO DE PAIS!”

São raras, mas existem. Há doenças que aparecem em estimativas tão pequenas que nunca ouvimos falar delas. Doenças genéticas. E quando surgem é o caos. A falta de informação deixa os pais desorientados e cheios de dúvidas: “Será que o meu filho vai chegar a adulto? O que será dele quando eu não estiver cá para cuidar dele?”

Informar...

A raridade das doenças faz com que poucos médicos se interessem por aprofundar conhecimentos sobre elas. O que constitui mais um problema para os pais. Existem 7200 doenças raras, esclarece Paula Costa, presidente da Raríssimas, pelo que na sua opinião “não se pode exigir aos médicos as conheçam a todas!” A Internet dá uma ajuda. Lá pode-se encontrar bastante informação em sites estrangeiros especializados. Mas logo aí, explica Paula Costa, surge outro problema.

Os médicos queixam-se da falta de tempo para as pesquisas. “Ou então pesquisam mas depois dão as informações em inglês aos pais”, lamenta Paula Costa e acrescenta: “Depois as pessoas pedem traduções a uns e a outros, mas traduzir termos técnicos é muito complicado!” Traduções mal feitas, ideias incorrectas e “as famílias chegam à Raríssimas cheias de confusões”, revela.

Dar resposta as estas “confusões” é a principal tarefa da Raríssimas. Dizer aos pais como lidar com um filho portador de uma doença rara. E se preciso for aconselhar no que toca ao encaminhamento médico, mas também jurídico e social. Nesse sentido a Raríssimas colocou no seu site vários serviços de esclarecimento de dúvidas. Basta escrever a questão na secção Pergunte e escolher a quem a endereça: ao médico, ao jurista, às famílias ou à associação. O conselho científico da Raríssimas, composto por profissionais da genética, pediatria, enfermagem, psicologia e direito, respondem.

Além do serviço de esclarecimento de dúvidas, no site da associação existe uma secção com artigos sobre as mais diversas doenças raras. A linguagem é simples e acessível. E a associação prevê a publicação de mais textos à medida da necessidade dos utentes.

A pensar nos médicos, a Raríssimas vai também disponibilizar no seu site alguns artigos científicos. Os textos são provenientes da base de dados europeia sobre doenças raras (ORPHANET). As traduções ficam a cargo do Instituto de Genética Médica Jacinto de Magalhães, no Porto.

... E formar

“A formação em doenças rara não existe em Portugal”, esclarece Paula Costa. Esta é, por isso, outra das preocupações da Raríssimas. Nesse sentido a associação tem colaborado com a Direcção Geral de Saúde para a promoção de cursos especializados em doenças raras para clínicos gerais. Pois são eles que estão na primeira linha de despistagem e de apoio às famílias. A ideia é sensibilizar o clínico e dotá-lo de conhecimentos para que possa encaminhar o caso correctamente, afirma Paula Costa. “As-

sim evitamos diagnósticos errados, como nos chegam imensos!” Para o próximo ano a Raríssimas vai trazer alguns especialistas em doenças raras dos EUA para dar formação a educadores do ensino especial. No futuro a associação conta com o apoio do Estado para estender a formação a instituições que cuidam de crianças portadoras de deficiências.

A formação também abrange os pais. Paula Costa não é médica, mas viu a sua formação em Filosofia ser acrescentada com vários cursos de formação especializados nas mais diversas doenças raras. Por isso a raríssimas dá apoio aos pais de crianças portadoras de doenças raras para se deslocarem ao estrangeiro e se formarem em especialidades das doenças dos filhos. No regresso a associação, esses pais integram núcleos de apoio a outras famílias com crianças portadoras da mesma doença.

Alertar

Quando uma família se vê a braços com uma criança portadora de uma deficiência há uma tendência para criar uma estrutura económica em vida que garanta o seu futuro. Mas é neste comportamento natural que surgem os problemas. É que uma criança portadora de deficiência não é considerada uma entidade jurídica. O que faz com que qualquer pessoa possa usar a criança, colocar-lhe o dedo numa escritura e vender-lhe o património deixado pelos pais. Para que isso não aconteça, os pais devem interditar a criança no Tribunal de Menores e arranjar um tutor para ela. “Com isto evitamos problemas gravíssimos”, diz Paula Costa.

Problemas que chegam à Raríssimas e são tratados pelo jurista da associação. Como o caso de uma família com bens em nome do filho portador de deficiência que viu um familiar colocar o dedo da criança numa escritura e vender-lhes a casa onde viviam. Em tribunal o advogado da Raríssimas provou que os pais não conheciam a interdição legal e ganhou o processo. “Isto porque os pais da criança ainda estavam vivos, imagine-se se não estivessem?”, questiona Paula Costa.

O desconhecimento dos direitos das famílias com crianças portadoras de deficiência estende-se à área do apoio social. “Apareciam famílias com crianças deficientes de 16 anos que nunca tinham beneficiado de apoios complementares.” Por essa razão o gabinete social procura alertar as famílias para os seus direitos sociais.

Informar, formar e alertar são as linhas que orientam a acção da Raríssimas que mais do que uma instituição, diz Paula Costa, funciona como um grupo de pais. E é por isso que, concluiu a presidente, “quando alguém telefona para a associação e nos diz que tem um filho com uma deficiência quem atende responde: Não se preocupe, eu também!”

Raríssimas

Morada: Rua Major Rosa Bastos, 39
Montemor - 2670 Loures
Telefones: 21 795 62 05 / 96 641 55 91
Email: info@rarissimas.org
Internet: <http://www.rarissimas.org>

Susana Lima_isto é

Quando em 1966 Maria Ferreira se estreou como professora de Português e Francês, (5º e 6º ano) no Liceu de Lamego, os métodos de ensinar permaneciam iguais àqueles pelos quais tinha aprendido. "Mas havia quem não estivesse acomodado ao saber instituído", diz Maria Ferreira. Excepções. Modelos. Como o foram para a jovem Maria duas colegas de trabalho mais velhas as professoras de língua francesa Olinda e Camila. "Elas procuravam manter-se informadas quer sobre questões da civilização francesa quer da didáctica do Francês", conta Maria Ferreira. O contacto com o estrangeiro era feito através da assinatura de algumas revistas francesas. Entre elas a "Le Français dans Le Monde".

Seguindo o exemplo de dinamismo das professoras que tanto admirava, logo que pode Maria Ferreira viajou até Paris. Gastou na viagem o primeiro dinheiro que conseguiu poupar como professora. A causa era nobre: "Achava mal falar da cidade nas aulas sem nunca ter lá ido!", confessa a professora.

A abertura a novas metodologias dá-se mais tarde fruto da aposta que o Ministério da Educação de José Veiga Simão faz na formação de professores. Este investimento passava pela criação de cursos de formação e pela atribuição de bolsas para frequentar acções de formação fora do país. Maria Ferreira foi uma das professoras de Francês que beneficiou destas formações. "Assistia a seminários de formação de professores e no regresso trazia na mala o que vira, ouvira e aprendera, depois, desdobrava o conhecimento para as colegas!", recorda a professora.

Este foi para Maria Ferreira um dos pontos fortes da reforma curricular de Veiga Simão que introduziu o conceito de escola democrática. "Foi também uma tentativa de acertar o passo pela Europa", explica e acrescenta: "Mas estávamos ainda na era salazarista..."

Maria Ferreira diz ter sido uma das entusiastas desta reforma. Sobretudo pela ideia de democratização que lhe estava subjacente, bem como pelo alargamento da escolaridade obrigatória (de quatro para seis anos).

O ciclo preparatório

Ao alargar a escolaridade obrigatória para seis anos, Veiga Simão cria o ciclo preparatório: dois anos de escolaridade subtraídos aos sete anos do ensino secundário não obrigatório. Uma alteração sentida por muitos professores como uma "despromoção",



Maria Ferreira, docente do Ensino Básico

Em fim de carreira

DIZ DE SI QUE SEMPRE LEVOU A SUA PROFISSÃO MUITO A SÉRIO. AOS 60 ANOS MARIA FERREIRA TERMINARA A CARREIRA DOCENTE COM UM SENTIMENTO DE DEVER CUMPRIDO. A PROFESSORA FALA DAS REFORMAS CURRICULARES QUE VIU NASCER. DA ESCOLA DE OUTROS TEMPOS E DA DESTES. NÃO GOSTA DE SE EXPOR E FOI COM ALGUMA RELUTÂNCIA QUE ACEDEU CONTAR A SUA HISTÓRIA DE VIDA.

explica Maria Ferreira. Tudo porque os professores que até então davam aulas no 5º e 6º anos, se aí permanecessem, deixariam de ser considerados professores de Liceu.

"No final quem gostava de ensinar nesses níveis etários pensou que o futuro estaria no ciclo preparatório e continuou como estava. Os outros, mais tradicionalistas, mudaram-se para o secundário." Ela ficou. Até porque, como constata Maria Ferreira, a mudança estava ali.

"O ciclo preparatório mantinha a mesma exigência do ensino secundário, mas implicava formação específica e adequação a conteúdos e metodologias novos!" A moça da "despromoção" cria porém uma grande divisão no corpo docente. De um lado colocam-se os que acreditam na escola nova e aderem a ela, do outro os que preferiram manter-se nas fileiras da escola tradicional.

A democracia

Entretanto, dá-se o 25 de Abril. As escolas técnicas, mais profissionalizantes, que até aí constituíam uma alternativa ao Liceu acabam. A explicação para esta mudança é clara para Maria Ferreira: "Pairava sobre estas escolas o estigma de que seriam destinadas aos menos dotados ou aos mais desfavorecidos economicamente!"

Os anos 90 foram igualmente marcantes para o sistema educativo. De novo tempos de reforma. A última delas. A do ministro da Educação Roberto Carneiro. "À sua Lei de Bases subjaz uma filosofia fabulosa!", comenta a professora. Encarregada de fazer os programas de Francês do Ensino Básico, Maria Ferreira estudou a reforma a fundo e apaixonou-se pelos princípios nela plasmados. Mas viu nela uma grande lacuna: o desinvestimento ministerial na formação de professores. "Deu-se espaço à auto-formação dos professores, mas se calhar eles não investiram o suficiente numa formação que correspondesse às novas exigências!" A professora deixa no ar a suposição. Ela que também dirigiu um centro de formação de professores. "Foi a parte mais negativa do meu percurso profissional", constata. "Sabe o que é ter de fechar cursos por não ter um número suficiente de candidatas?"

Dissabores do passado que, no entanto, não tiraram a Maria Ferreira a esperança de ver um sistema de ensino "verdadeiramente promotor da igualdade de oportunidades e agente da construção de uma sociedade mais justa".

VIDAS
Andréia 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 antígeno (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



O ambiente é uma área ainda pouco divulgada no nosso país. Menos ainda quando se fala dos técnicos que integram o seu universo. Sabe, por exemplo, o que é um engenheiro do ambiente e o que faz? Fomos falar com Cláudia Costa, recém licenciada nesta área, e procurar descobrir um pouco mais acerca desta actividade, questionando-a sobre alguns dos temas que dominam o ambiente em Portugal.

O que é ao certo a Engenharia do Ambiente?

A Engenharia do Ambiente tem uma vertente essencialmente industrial, mas está igualmente vocacionada para outras áreas como o planeamento do território e a investigação de novas tecnologias ligadas ao ambiente.

O engenheiro do ambiente tem como função procurar o desenvolvimento sustentável, ou seja, o equilíbrio entre o desenvolvimento das actividades sócio-económicas e a gestão adequada dos recursos naturais e energéticos. Projectar uma indústria, por exemplo, de modo a que se evite a criação e a consequente necessidade de tratamento dos resíduos, numa perspectiva preventiva. O caso da utilização da água é elucidativo: em vez de descarregar água residual para o domínio hídrico há que fazê-la circular, reaproveitando-a para outros fins de forma a evitar ter de recorrer à fonte de captação.

O que te levou a optar por esta área profissional?

De certa forma sempre estive ligada afectivamente a esta área – fiz inclusivamente parte de uma associação ambientalista quando era mais nova – mas devo confessar que ela acabou por ser uma segunda opção, já que a minha intenção inicial era seguir medicina veterinária. Optei por engenharia do ambiente não numa perspectiva de poder

“salvar o mundo”, mas encarando-a como uma profissão necessária, que me põe em contacto com a natureza e com o mundo real. É uma profissão activa, em que se podem testemunhar os resultados da nossa acção, se não a curto, pelo menos a médio prazo.

Qual é a procura por esta área de formação em Portugal?

Existe já um bom número de técnicos no nosso país, mas o seu conhecimento não está a ser devidamente aproveitado. Há técnicos nas autarquias que se limitam a questões meramente processuais como a medição dos níveis de ruído e de poluição atmosférica, quando a sua acção deveria passar por questões mais abrangentes e em coordenação com outros técnicos, como biólogos, arquitectos paisagistas, sociólogos, urbanistas, etc... Faz falta pensar em termos mais globais. Cada câmara elabora o seu Plano Director Municipal sem ter em conta as especificidades do território contíguo. Isso começa a fazer-se, mas não ainda com a premência que exige.

Achas que o Estado investe o suficiente e de forma coerente na sensibilização ambiental?

Penso que apesar do contínuo investimento das instituições públicas na divulgação e sensibilização ambiental as pessoas ainda não interiorizaram a mensagem. O Estado tem alguma responsabilidade nesta matéria porque se limita quase exclusivamente à sensibilização para o tratamento de “fim de linha”, como o destino correcto a dar aos resíduos sólidos urbanos. É necessário passar de uma atitude correctiva para uma atitude preventiva, que faça as pessoas questionar-se da necessidade de utilização de tanto papel ao invés de se lhes dizer que devem depositar o papel usado nas papeleiras – ou seja, fazê-las pensar na origem do problema e não na sua resolução.

Por outro lado, é compreensível que para quem não tenha as suas necessidades básicas satisfeitas – saber se amanhã ainda vai ter emprego ou comida na mesa – as questões ambientais estejam no fundo da lista de preocupações. Neste caso, já será uma vitória as pessoas fazerem a separação correcta do lixo, mas não nos podemos dar por satisfeitos.

A escola vê o ambiente como uma questão “simpática” ou tem noção de que é uma área de formação realmente importante?

Acho que a escola adere ao ambiente por uma questão de simpatia, já que os próprios professores não estão suficientemente sensibilizados para ele. Ou leccionam uma disciplina que de alguma forma está relacionada com o tema, como ciências, se interessam por ele e o incutem aos alunos, ou apenas por uma necessidade de cumprimento do programa. Até porque a teoria tem de ser concordante com a

prática. Não posso estar a dizer aos alunos que devem fechar as torneiras e reduzir ao mínimo o consumo de água e electricidade e depois não aplicar este princípio no local de trabalho ou em casa.

Como caracterizarias a política ambiental em Portugal?

Quando nos tornámos membros da União Europeia a legislação ambiental começou a ser aplicada quase por obrigação porque tivemos de passar a cumprir determinadas metas que nos eram impostas. Apesar de actualmente se verificar uma menor inércia por parte das instituições, de certa forma esse panorama não se alterou muito, já que continuamos a ir a “reboque” dos outros e não tomamos a iniciativa de nos adiantarmos em relação a eles.

A própria União Europeia contribui para esta situação, já que estabelece metas em função das condições sócio-económicas de cada país. De certa maneira, isto é admitir que a economia está à frente das questões ambientais. Apesar de poder correr o risco de parecer radical, na minha opinião mesmo os países mais pobres deveriam ter de cumprir metas igualmente exigentes, porque de outra forma nunca iremos recuperar o atraso em matéria ambiental.

Outro dos problemas é o facto de as directivas comunitárias demorarem muito tempo a serem transpostas para o direito interno, por vezes com um atraso de anos. Quando isso acontece muitas delas estão já desactualizadas e o processo repete-se.

Por outro lado, é fundamental encarar a fiscalização na área do ambiente com o mesmo rigor do que acontece com a higiene e segurança no trabalho, por exemplo, na qual um inspector pode, a qualquer momento, determinar o embargo de uma obra por incumprimento da legislação – uma situação que advirá provavelmente do facto de os acidentes laborais terem repercussões mais visíveis e responsáveis mais imediatos.

O nosso país tem algumas metas ambiciosas em termos de aproveitamento de energias renováveis. Achas que são objectivos para cumprir ou não passam de meras intenções?

O próprio Estado definiu algumas metas em termos de aproveitamento energético de edifícios públicos, mas não está a cumpri-las. Ou seja, aquele que devia dar o exemplo é o primeiro a preparar. E quem quer investir em energias renováveis depara-se com dificuldades acrescidas, porque os materiais e as tecnologias são caras e os incentivos são escassos. E mesmo neste campo há discrepâncias incompreensíveis, como é o facto de existirem apoios para a criação de parques eólicos e não haver o mesmo incentivo para o desenvolvimento de parques solares, quando se sabe que

Portugal é o país da Europa com maior número de horas de exposição solar, o que poderia constituir uma excelente mais valia económica e ambiental.

Passando para um âmbito mais local, como encaram as autarquias o ambiente?

Há situações muito díspares. O caso de Oeiras, por exemplo, é pioneiro no país, já que foi o primeiro concelho a iniciar a recolha selectiva de resíduos porta-a-porta e a implementação de programas de sensibilização ambiental, ao passo que existem outras que ainda nem sequer acordaram para esta questão. Claro que, no fundo, tudo depende dos investimentos que cada autarquia define como prioritários. É compreensível, mas não aceitável, que nos locais onde ainda não exista uma rede de saneamento básico eficaz os autarcas elejam como prioridade a satisfação das necessidades mais imediatas da população e as questões ambientais passem para segundo plano – (afinal, no sistema político e económico que vivemos as questões ambientais não dão votos).

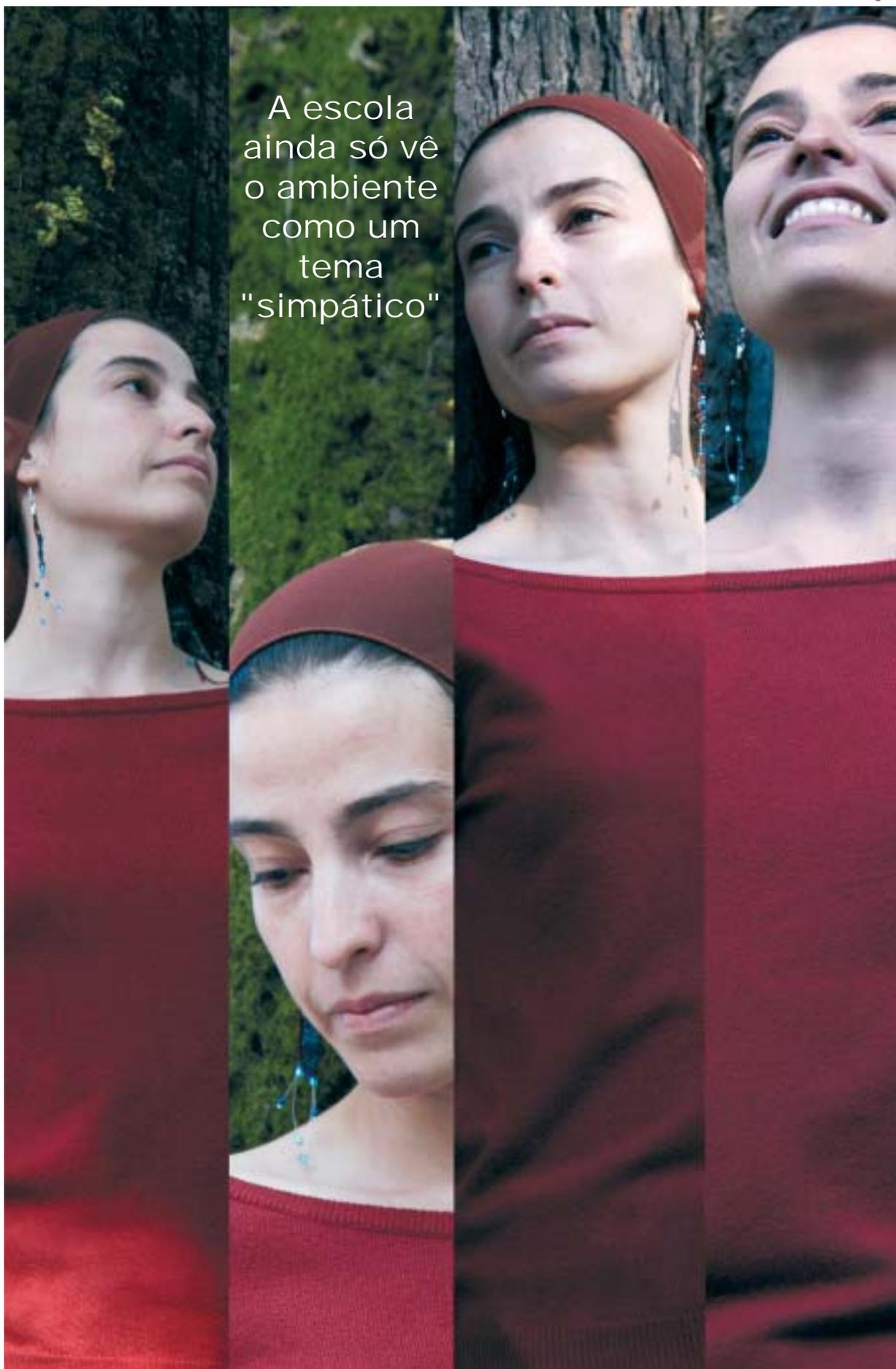
De qualquer forma, o ambiente não tem, em geral, o mesmo peso que é atribuído a outras áreas e é habitualmente visto como uma questão secundária. A mesma imagem pode ser aplicada ao país. Se olharmos atentamente, os ministérios do ambiente e da cultura são as duas áreas com orçamentos mais reduzidos no contexto do orçamento geral do Estado. Dá-se mais dinheiro às forças armadas, por exemplo. Ou seja, no fundo tudo se resume a uma questão de prioridades políticas.

E as empresas? Encaram o ambiente como uma mais valia ou como uma mera obrigação legal?

Infelizmente ainda estamos numa fase em que é necessário fazer ver aos empresários deste país que implementando um sistema ambiental podem poupar nos custos finais da empresa ou, no mínimo, não ter prejuízo. E tudo passa por procedimentos relativamente simples, como implementar sistemas de poupança de água e de electricidade, que diminuam os gastos ao fim do mês e contribuam para a redução de gastos energéticos tanto para a empresa como para o país – e, numa análise mais global, para o próprio planeta. Apesar de não parecer à partida uma relação evidente, o reforço da higiene e da segurança no trabalho – que, na minha opinião, não deve ser dissociada da implementação de regras ambientais – é outra das medidas que pode contribuir para a melhoria das condições laborais e, logo, para a redução de custos.

Acima de tudo julgo que o principal papel do engenheiro do ambiente deverá ser contribuir para mudar a mentalidade dos empresários que vêm na certificação ambiental apenas um “pedaço de papel” que lhes custa caro e não traz vantagens imediatas.

A escola
ainda só vê
o ambiente
como um
tema
"simpático"



Nova Lei de Bases do Sistema Educativo: Que futuro para a educação?

dossier

A actual Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) está em fase de discussão na Assembleia da República. Neste dossier, A PÁGINA reuniu as propostas dos diferentes partidos políticos com assento na Assembleia da República, bem como um conjunto de artigos de opinião de Licínio Lima (Universidade do Minho) Helena Costa Araújo (Universidade do Porto), Sérgio Figueiredo (Federação Regional das Associações de Pais do Porto) e Fernando Elias (Escola Básica Integrada das Colmeias, em Leiria). Uma série de contributos que, esperamos, possam ajudar a ilucidar os leitores quanto às consequências que este documento - a ser aprovado, em princípio, no primeiro trimestre do ano lectivo - poderá significar para o futuro da educação em Portugal.

Muitas e muitos de nós, cidadãs e cidadãos para quem a educação continua a ser uma preocupação importante, ficaram estupefactos por se aperceberem que o actual Governo se precipitou para na Assembleia da República apresentar uma proposta de Lei de Bases da Educação, sem prévio debate e discussão - a surpresa de saber que um documento tão central é anunciado como não dependendo de outras perspectivas senão a de um governo que a poderá moldar com base na maioria parlamentar que detém. Ainda mais estupefacto/a se fica, quando se lê na Proposta que se trata "de matéria do mais sublime significado nacional".

Muitos aspectos importantes poderiam suscitar comentário preocupado, mas no curto espaço de tempo e de espaço que me foi atribuído para esta contribuição, queria referir três

que Portugal será um país de grande competitividade, até na formação que vai dar aos seus e suas jovens.

No entanto, esta medida de prolongamento da escolaridade obrigatória pode ser lida, aproveitando das lições da análise socio-histórica, como forma de promover uma maior identidade dos cidadãos e das suas cidadãs (quando se trata de as incluir), com o estado-nação, com a promoção de uma unidade política nacional, com a polity, em momentos de especial crise, como esta que atravessamos e que parece pôr em causa referenciais comuns de identidade. Assim, talvez se possa pensar que, mais do que uma medida para a melhoria da educação de portugueses e portuguesas, o que presidiu a esta proposta tem possivelmente uma preocupação em torno da coesão nacional, de concitar a unani-

de qualquer referência às questões de igualdade entre mulheres e homens na educação, tendo sido suprimidas as referências presentes na actual Lei de Bases em vigor (Lei 46/86). Assim, se põe de lado uma das finalidades centrais assumidas pelo Estado sobre a promoção da igualdade entre mulheres e homens consagrada na Constituição da República Portuguesa (Lei Constitucional n.º 1/97, Art.9.º, alínea h, de 20 de Setembro).

O texto produzido pelo governo põe de parte as questões de igualdade, fazendo breve alusão à questão de igualdade de oportunidades. Percebe-se pois que as questões de igualdade nesta proposta não tem qualquer relevo, como se fosse necessário esconjurá-las, pelo impacto que tiveram nas vidas das pessoas até tempos recentes, e se torne necessário reduzir as suas

de entre mulheres e homens deverá, nomeadamente, incidir sobre as mensagens que a escola (e outras instituições de carácter formativo) transmite a quem a frequenta em relação a percursos intra e para além da escola, de forma a que sejam desconstruídos estereótipos, que continuam, como mostram estudos recentes, a transmitir imagens de discriminação e de desigualdade de mulheres e homens. Não há qualquer indicio de preocupação de desenvolvimento de uma política de género que contribua para uma cultura escolar mais diversificada, e atenta à promoção de direitos e não à manutenção de processos que promovem destinos marcados pela origem sexual.

Não poderei deixar de referir, ainda, o que possivelmente prenuncia a atribuição da designação de ensino secundário ao ciclo que se inicia depois



Adriano Rangel. Isto é

Preocupações em torno da uma reformulação da Lei da Bases da Educação

aspectos que estão contidos na proposta governamental e que seleccionarei para comentário.

O prolongamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos parece concitar uma unanimidade - mais escola, mais educação, mais escolarização. Mais 'produtividade', também, como nos anunciam agora constantemente. Nalguns dos países que são apontados por muitos como exemplo de um desenvolvimento económico modelar, os/as jovens frequentam a educação escolar até aos 18 anos. Esta proposta governamental parece querer ir na mesma linha, prometendo

midade em torno de uma orientação governamental, aproveitando de questões para muitos e muitas tidas como centrais num Estado democrático.

Para que esta medida possa ser de facto potenciada no seu valor educativo, só assumirá sentido se esta escola que conhecemos for capaz de se reformular e de reconhecer, de forma abrangente e aprofundada, os saberes das suas crianças e dos/das jovens, e construir mediações com esses conhecimentos e através deles, no alargamento de perspectivas e saberes-fazer.

Uma outra preocupação que queria exprimir é sobre o desaparecimento

expectativas, 'arrefecê-las' e encaminhá-las para os destinos que se pensam como 'adequados' e 'certos' para portuguesas e portugueses. O desaparecimento da questão da igualdade de mulheres e homens poderá ser explicada por ser considerada, pelos redactores da proposta, como irrelevante, na base de aparências, como se tudo já estivesse obtido, e da educação mais nada fosse a esperar nesse campo? Ou a proposta de facto alinha pela linhas mais conservadoras, com a finalidade de permitir que os mecanismos reprodutivos do próprio sistema educativo possam continuar a actuar? A igualdade

de terminado o 2.º ciclo do ensino básico - e que parece querer repôr vias diferentes a partir daí, vias profissionalizantes, artísticas, técnicas, tecnológicas e de prosseguimento de estudos (art 16.º #4). A formulação é pouco precisa, propositadamente, podendo vir a permitir que se instale um sistema de vias, a partir já dos doze anos, com muitas semelhanças à divisão anteriormente conhecida entre ensino técnico, e ensino liceal, entre vias 'nobres' e vias de segunda, para saídas para o mundo de 'trabalho manual'.

Que esperança podemos manter do debate na especialidade na AR?

Ao contrário do que se afirma na exposição de motivos, a Proposta de Lei de Bases da Educação apresentada pelo XV Governo Constitucional representa uma ruptura face à Lei de 1986. Na impossibilidade de proceder aqui a uma análise exaustiva em termos comparados, sugere-se que o leitor realize esse exercício por sua conta, observando três dos pilares fundamentais sobre os quais assenta a Proposta governamental: o individual, o vocacional e o gerencial.

Tópicos centrais às políticas conservadoras na Europa e nos EUA, no seu apogeu no momento em que a Lei de Bases de 1986 era aprovada em Portugal, aqueles princípios conhecem agora a sua consagração jurídica entre nós; vinte anos após a sua emergência nos países centrais, desprezando-se as críticas de que foram alvo, os efeitos que produziram e até mesmo os recuos de que por vezes foram objecto, como o atesta a investigação académica de circulação internacional.

Invocando uma perspectiva personalista, pretensamente inerente à sociedade do conhecimento, a Proposta adopta a visão liberal de um cidadão dinâmico e correctamente informado, para o responsabilizar pelas suas escolhas, pela aquisição de competências e aptidões conducentes à competitividade, à flexibilidade e à adaptação. Toda

a pressão colocada no indivíduo, já em boa parte conceptualizado como cliente e consumidor, naturalizando a igualdade de oportunidades e recursos, e a opção por estratégias autobiográficas de formação para a competição.

É a nova Pedagogia Contra o Outro, em busca da aquisição de competências para competir. E é desde uma lógica individualista, de emulação e de competitividade, que os princípios da livre escolha transparecem e com eles a valorização, sem precedentes, do ensino privado. O próprio conceito e imperativo constitucional (Artigo 75º) de rede de estabelecimentos públicos respondendo às necessidades de toda a população, é substituído pelo de "rede de ofertas educativas". A ideologia da aprendizagem ao longo da vida, responsabilizando apenas o indivíduo pelas suas boas ou más escolhas no mercado educacional, vem transformando a educação numa vantagem competitiva e num instrumento de gestão de recursos humanos.

Não surpreende, por isto, a total ausência do conceito de Educação de Adultos, visto como uma reminiscência social-democrata, típica de um Estado-Providência que se pretende reformar, como se alguma vez o tivéssemos experimentado cabalmente. A formação vocacional surge como paradigma, também na escolaridade

obrigatória. Continua a ideia de que a formação vocacional e a formação profissional serão a solução para o atraso do país, sem perceber que o nosso drama é o da continuada falta de um povo educado e escolarizado, problema que se deve a elites historicamente descomprometidas com a democratização da educação e a escolarização dos seus concidadãos. E o fenómeno persiste, re-elitizando certos níveis e modalidades de educação e apostando em formações mais funcionais, diversificadas e pragmáticas, em boa parte excluindo os adultos menos escolarizados. Preparando as novas gerações para um trabalho futuro que no futuro existirá cada vez menos ou não existirá mesmo. E fazendo-o precocemente, quando a partir do 7º ano de escolaridade se integrarão "áreas vocacionais diversificadas". Na escolaridade obrigatória como no ensino superior, o princípio vocacionista imprimirá as suas marcas, diferenciando, hierarquizando e legitimando formas de regulação típicas dos mercados.

Numa complexa combinação de individualismo (contra a colegialidade) e de vocacionismo e profissionalismo estrito (contra a democraticidade e a participação) emerge o pilar gerencial. O grande problema da educação portuguesa não é um problema de valo-

res, políticas e objectivos, nem sequer de recursos, como se tivéssemos investido na educação como outros países europeus ao longo do século XX. O nosso problema é essencialmente de gestão, de racionalização e modernização. A gestão democrática das escolas é, portanto, uma das principais causas recentes do nosso atraso, pelo que os órgãos colegiais eleitos deverão ser substituídos por órgãos singulares, designados por outros processos e até em função do projecto educativo apresentado por cada candidato a gestor, como se aquele projecto pudesse deixar de ser uma construção colectiva e democraticamente produzida. Ao transferir a participação democrática de professores, alunos, pais e pessoal não docente dos órgãos de direcção e gestão das escolas (Constituição, Artigo 77º) para "serviços especializados" e "órgãos consultivos" (Proposta, Artigo 44º, 5), a Proposta rompe com a Constituição da República (e com a actual Lei de Bases, Artigo 45º, 4) mas, sobretudo, adopta uma lógica gerencialista e tecnocrática, fazendo evacuar a democracia das escolas portuguesas.

Mas mais vale menos democracia do que democracia a mais, segundo a tradição portuguesa que está na origem do nosso atraso secular, também na educação.

Licínio Lima
Professor Catedrático da
Universidade do Minho

Lei de Bases da Educação: o individual, o vocacional e o gerencial

Que lei de bases para a educação?

Encontra-se na Assembleia da República para aprovação na comissão da especialidade, bem como em discussão pública a proposta de Lei de Bases da Educação.

A lei de Bases do Sistema Educativo em vigor e aprovada em 1986, mereceu um amplo debate no Parlamento e na sociedade Portuguesa.

Pensamos, ser necessário e imprescindível que o mesmo aconteça com esta nova Lei, de forma a ser encontrado um amplo consenso.

De uma leitura rápida do documento, a mesma leva-nos a verificar, que embora não se tratando de uma pro-

posta de ruptura com a lei em vigor a mesma propõem alterações importantes ao nível da organização do ensino básico, secundário e superior. Propõem o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos já a partir do ano 2005-2006, para os alunos que se escreverem no primeiro ano do segundo ciclo do ensino básico.

Verifica-se também alterações nos graus académicos e respectivos ciclos de estudos do ensino superior.

Relativamente à educação pré-escolar, pensamos ser pouco ambiciosos quanto aos objectivos a atingir, nomeadamente a não obrigatoriedade de

frequência aos cinco anos de idade tendo em conta o elevado insucesso no segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico. Quanto às alterações na organização do ensino básico e secundário, as mesmas para terem o êxito esperado necessitam de um forte investimento ao nível das estruturas e recursos educativos, caso contrário os objectivos não serão atingidos. Por outro lado a proposta apresentada, relativamente à administração e gestão das escolas, vai no sentido de uma profissionalização da gestão, a qual somos totalmente contra, quando refere que a direcção executiva das escolas ou

agrupamentos é "escolhida mediante um processo público", sendo a mesma apoiada por "órgãos consultivos".

Aguardamos pela criação de um novo regime de autonomia, gestão e financiamento das escolas na certeza porém que não abdicaremos dos direitos conquistados, pelo contrário reivindicaremos uma maior participação nos órgãos de gestão das escolas.

Julgamos também que esta proposta de lei de Bases abre caminho para uma proliferação de escolas privadas, a serem financiadas pelo estado em detrimento da aposta e valorização da escola pública.

Sérgio Oliveira
Pelo Conselho Executivo
da Federação Regional
das Associações do Porto

Interrogações em torno da Lei de Bases da Educação

Ao olharmos para a arquitectura da proposta da lei de bases da educação podem, desde logo, emergir alguns pressupostos de partida que são percepções/interrogações para um debate ou, se quisermos, centros de preocupações.

1º Não deveria esta lei estruturar-se num amplo e não apressado diálogo na busca de consensos e soluções e garantir a participação de todos os parceiros no seu debate?

2º Não poderá estar "enclausurada" a construção de uma escola pública mais autónoma, perante as desigualdades no financiamento entre o ensino público (com orçamentos anuais restritivos) e o ensino privado (com grandes fatias de financiamento)?

3º: Deverá a organização da educação pré-escolar (artº 10º), o apoio do Estado às "instituições da educação pré-escolar integradas na rede de serviço público com meios humanos e financeiros" (nº 3 do artº 10º), fazer-se à custa do alargamento do calendário escolar, em vez do aumento do número de recursos humanos?

4º: Não deverão os objectivos do ensino básico (artº 12º) e a organização do ensino básico (artº 13º), apostar na fixação dos professores nas escolas, na redução do número de alunos por turma (2º e 3º ciclos), na organização de turmas por ano de escolaridade (1º ciclo), no estabelecimento de um ratio operacional de 1 psicólogo por 300 alunos, na dotação dos agrupamentos com recursos humanos adequados (formação do pessoal docente e não docente e prestação de serviços de outros profissionais) e financeiros que promovam "o desenvolvimento de projectos educativos próprios" (alínea h) do artº 5º) que, partindo das diferenças, venham a gerar dinâmicas de integração e de reforço do "comum"? Será possível concretizar, em termos curriculares, a organização do 1º ciclo que prevê a "coadjuvação deste em áreas especializadas" (alínea a) do artº 13º), quando o crédito global de horas lectivas semanais da escola não permite a inclusão dos alunos do 1º ciclo (para além dos do pré-escolar)?

5º: Não indicará a forma de administração e gestão das escolas (artº 44º), próxima de modelos empresariais, que as formas de gestão colegial que promovam a participação e a democracia na escola não estão nos horizontes do ME?

6º: Não deverá o planeamento da rede de ofertas educativas (artº 49º) passar por opções estratégicas, de forma a esbater assimetrias locais? Faz sentido integrar jardins de infância e escolas do 1º ciclo em agrupamentos verticais de escolas, sem serem potenciados por Centros de Recursos e por uma gestão integrada? Poderemos continuar a assistir à constituição de agrupamentos, sem que as escolas e as comunidades locais sejam parceiros participantes numa decisão vinculante?

Perguntas apresentadas aos partidos políticos

- Que aspectos considera mais importantes na proposta avançada pelo partido que representa?
- Que apontamento crítico faz em relação às propostas dos restantes partidos?
- Que efeitos poderão trazer estas alterações ao sistema educativo?

Adriano Rangel_Listo é



Fernando Elias

Presidente do Conselho Executivo
Agrupamento Vertical de Escolas de Colmeias

Três perguntas sobre a Lei de Bases da Educação

1. A proposta de Lei de Bases do Partido Socialista foi elaborada no calendário definido pela actual maioria do PSD/PP, sem o tempo necessário para a organização de consultas e de debates prévios tão alargados quanto seria desejável. Do mesmo modo, a apreciação, em plenário da Assembleia da República, permitiu algumas reflexões colectivas mas o DEBATE SOBRE A LEI DE BASES ESTÁ POR FAZER.

Destacarei os seguintes aspectos da nossa proposta:

- a dimensão educativa do atendimento à primeira infância, na articulação entre creches e educação pré-escolar,
- o alargamento da educação-formação até aos 18 anos, numa perspectiva de diversificação de vias,
- o destaque dado à educação-formação de adultos, constituindo pontos autónomos no novo diploma,
- as articulações entre educação e formação ao longo da vida,
- o ensino superior, politécnico e universitário, com a sua identidade baseada na competência e não em designações formais.

2. Das diferenças entre a proposta do PS e a do governo (PSD/PP) destacarei a organização dos ciclos da escolaridade obrigatória. O PS considera que os actuais três ciclos da escolaridade básica estão a ser consolidados; tanto a nível de rede escolar como dos projectos pedagógicos, muito se tem trabalhado para termos uma escolaridade básica integrada; apesar disso, há ainda fenómenos de abandono; vemos mal que a integração do terceiro ciclo no ensino secundário (previsto na proposta do governo) contribua para assegurar mais qualidade educativa a todos os jovens.

Quanto à escolaridade obrigatória até aos 18 anos, prevista também pelo governo, em termos de escolaridade formal, parece-nos anunciar mais uma medida "por decreto" a que a realidade não se adaptará (até porque a Organização Mundial do Trabalho estabelece os 16 anos como idade legal para o trabalho).

3. As propostas do PS poderão criar um quadro legislativo favorável a um melhor atendimento da primeira infância (creches); permitirão intensificar e diversificar ofertas de educação-formação até aos 18 anos para todos os jovens; apoiarão o necessário desenvolvimento de respostas para os adultos, integrando educação e formação, pois os níveis de literacia não nos podem deixar indiferentes; contribuirão ainda para melhorar a qualidade do ensino superior, ultrapassando questões formais de designação e de estatuto e privilegiando, pelo contrário, os critérios de qualidade.

A Lei de Bases da Educação é um diploma estruturante da vida educativa mas não constitui, por si só, solução para os problemas da educação. As políticas concretas de investimento, de promoção da qualidade, de valorização das respostas adequadas às diversidades de contextos serão certamente as mais decisivas para melhorar os níveis educativos do nosso país.

Ana Benavente
Deputada pelo PS

- a – O direito à educação é assegurado por um ensino público, gratuito e de qualidade, para todos e a educação é uma prioridade nacional.
 - b – O alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, medida que tem finalmente a concordância das restantes forças políticas.
 - c – A existência de uma estrutura organizativa por ciclos que:
 - reconhece a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, articulada com a rede de creches e também com o 1º ciclo do ensino básico.
 - um ensino básico de 9 anos.
 - um ensino secundário de um só ciclo de 3 anos, organizado de formas diferenciadas.
 - um ensino superior que procure a comparabilidade europeia com 3 ciclos — licenciatura, mestrado e doutoramento.
 - d – Um sistema único, no ensino superior, que integre as universidades e politécnicos, sem prejuízo da diferenciação de soluções organizativas, de conteúdos científicos, de modelos pedagógicos e de modalidades de formação.
 - e – A eliminação progressiva do «numerus clausus».
 - f – A direcção e a gestão das escolas ou agrupamentos orientam-se por princípios de elegibilidade e colegialidade dos órgãos e de participação de todos os directamente implicados no processo educativo.
- A proposta de lei do governo, parte de dois pressupostos que merecem a nossa discordância.

Considera-se que o processo de democratização é um dado adquirido (...) É suficiente ler os números do abandono precoce do sistema e as taxas de insucesso escolar para pôr em causa esta avaliação.

O Estado desresponsabiliza-se dos seus deveres constitucionais e (...) operacionaliza uma rede nacional única, onde integra o ensino público e o ensino privado, com iguais direitos e deveres. Propõe-se assim a destruição da escola pública que a actual Lei de Bases consagra.

Se anexarmos a estes dados, pelo menos até 2006, as medidas de contenção financeira previstas, (...) entender-se-á que muitas das medidas propostas não terão condições para se concretizarem, pondo em causa o direito à educação.

A educação pré-escolar, deixa de ser considerada como 1ª etapa da educação básica e o Estado descompromete-se na criação de uma rede pública capaz de responder às necessidades da população.

As propostas relativas ao ensino superior agudizam a distância entre as Universidades e o Politécnico. As instituições de ensino politécnico não podem formar os seus docentes e não têm direito à investigação.

O numerus clausus mantém-se como medida administrativa perante a falta de quadros qualificados e pode ser determinado por directivas comunitárias ou compromissos internacionais (...)

À educação especial o governo só responderá quando as necessidades forem “prolongadas” e “acentuadas”.

O Governo abre a porta ao fim da gestão democrática das escolas.
- Não é possível ainda identificar as consequências das alterações propostas. Tudo dependerá do processo de discussão na especialidade.

Naturalmente que uma substância tão importante como esta deveria ter sido objecto de uma abordagem que, necessariamente, deveria ter integrado, antes de qualquer discussão e votação em sede de Assembleia da República, uma ampla e participada discussão pública...

O PCP tudo fará para que se processe uma ampla e alargada reflexão em torno dos diversos contributos apresentados.

Luisa Mesquita
Grupo Parlamentar do PCP

Adriano Rangel_isto é



Uma proposta inovadora

- A Proposta de Lei de Bases da Educação, da autoria do Governo que é apoiado pelo Grupo Parlamentar do CDS – Partido Popular, é, a meu ver, uma proposta bastante inovadora, que pretende introduzir as mudanças tão essenciais como urgentes na Educação em Portugal, sem esquecer no entanto que neste sector fundamental as mudanças têm que ser feitas com tranquilidade e sem rupturas bruscas.

Um dos aspectos mais importantes desta Proposta de Lei é, sem dúvida, a adaptação dos graus do ensino superior à Declaração de Bolonha, permitindo assim que os jovens portugueses tenham condições para competirem com os seus colegas europeus, em igualdade de circunstâncias.

Igualmente fundamental é o objectivo de articulação efectiva entre as políticas de educação e formação, através do qual se pretende que nenhum jovem abandone o sistema educativo sem um conjunto mínimo de competências profissionais.

A profissionalização da gestão dos estabelecimentos de ensino (sem prejuízo do princípio da democraticidade e participação), a consagração de uma escolaridade obrigatória de 12 anos, até aos 18 anos de idade, e o relevo que é dado à avaliação, tanto do próprio sistema como da política educativa, são as outras inovações fundamentais propostas pelo Governo.
- Juntamente com esta Proposta de Lei do Governo, foram também discutidos na generalidade os Projectos de Lei do Bloco de Esquerda, do Partido Socialista, do Partido Comunista e de “Os Verdes”. Penso que em todos estes projectos há sugestões que deverão ser ponderadas na discussão na especialidade, e que o mais importante será ouvir o maior leque possível de entidades, para podermos obter uma Lei de Bases que permita construir nas próximas décadas uma Educação que sirva cada vez melhor os cidadãos portugueses.

João Pinho de Almeida
Deputado do Grupo Parlamentar
do CDS-Partido Popular

1. O projecto parte da leitura actualista da LBSE e propõem o aditamento de novos princípios, como o da responsabilidade, da não violência, da paz, da igualdade entre sexos, da educação para a cidadania, atendendo aos desafios e ao objectivo de aprofundar o espírito crítico e a criatividade, de estimular a capacidade de reflexão, de pesquisa, de observação e de comunicação dos jovens.

É integrada uma nova dimensão nas aprendizagens, o conhecimento científico e tecnológico, a desenvolver, a par educação artística e da formação humanística, componentes tidas como fundamentais para uma formação multifacetada. capaz de preparar os cidadãos para enfrentar e participar num mundo em metamorfose constante.

Privilegia-se a formação e a qualificação dos cidadãos, ao longo da vida,

através de actividades de literacia, de alfabetização e de educação de base e da aposta na escolaridade de segunda oportunidade, tendente à iniciação, reconversão ou aperfeiçoamento de conhecimentos.

2. Em relação aos outros projectos independente da não identificação com algumas das soluções preconizadas ou até pontualmente da abordagem consideram-se uma boa base de trabalho e pretexto para lançar a discussão na sociedade e no país sobre o que se pretende para o futuro de sistema de ensino em Portugal.

Quanto à proposta de lei do governo ela suscita as maiores apreensões e opera uma ruptura total pelas concepções pedagógicas e políticas que tem inerentes e em que se inspira.

Desde logo a desresponsabilização

total do Estado na promoção do direito à educação prevista na constituição e a colocação em pé de igualdade do papel da escola pública e da privada.

É uma proposta com consequências graves a prazo, atendendo aos nossos atrasos estruturais, ao défice de qualificação e formação dos portugueses, ao elevado grau de insucesso registado e à importância decisiva da educação como factor estratégico para o desenvolvimento económico, social e cultural do país e vencer os atrasos que o alargamento europeu tenderá a evidenciar.

Como questão última, é muito negativo o abandono do conceito de escola inclusiva.

3. Os Verdes reconhecem o sistema educativo como espaço privilegiado e dinâmico de formação do capital humano, decisivo no desenvolvimento eco-

nómico, social e cultural do país e a garantia de acesso por parte dos cidadãos como um direito constitucional, que é responsabilidade do Estado assegurar.

O P.J.L. procura responder à evolução da sociedade e às mutações ocorridas no mundo, designadamente as decorrentes da revolução técnico e científica, da globalização dos mercados, do processo de integração europeu e da emergência de novos fenómenos com os quais o sistema educativo deve preparar os cidadãos para lidar.

Em relação ao que se espera com as propostas, penso que a resposta está antecipadamente dada na sua própria justificação, permitindo-me dispensar de as repetir.

Isabel Castro

Grupo Parlamentar Os Verdes

Adriano Rangel_isto é



Novos princípios

Descentralizar o currículo

1. a. As crianças de 4 anos devem ter acesso à educação para a infância. O Estado deve garantir a universalidade da rede. Em zonas de escassa densidade populacional ou meios desfavorecidos a universalidade deve ser alargada às crianças de 3 anos.
b. A educação escolar obrigatória abrangue os jovens residentes em território nacional, portugueses ou estrangeiros, entre os seis e os 18 anos. É constituída por 3 ciclos organizados sequencialmente: básico de seis anos; médio de três anos; secundário de três. Os estudantes que atinjam o limite de idade previsto na escolaridade obrigatória sem terem obtido uma certificação, têm o direito prosseguir estudos. O Estado deve garantir os meios financeiros que permitam a concretização desta medida.
c. Defendem-se propostas curriculares que possibilitem a gestão local do

currículo. Ao ME compete a definição de uma base curricular nacional. As componentes locais competem ao Conselho Local de Educação (CLE).

Este processo deve envolver os agentes educativos e sociais locais. O CLE constitui-se na base de grandes áreas, que podem ou não coincidir com a expressão concelhia. Cada CLE dispõe de uma equipa técnica, de carácter interdisciplinar, encarregada de operar as linhas de intervenção deste organismo, incluindo o Projecto Local Educativo.

d. Deve criar-se uma Lei de Financiamento para o Ensino não Superior que respeite uma fórmula por todos conhecida e discriminando positivamente as escolas localizadas em meios socialmente desfavorecidos ou com uma sobre-representação de minorias étnicas ou contextos familiares de reduzidos níveis de escolarização.

e. Mantém-se o sistema binário no ensi-

no superior. As universidades e institutos podem conferir os graus académicos de diplomado em estudos superiores, mestre e doutor. Para ministrar os últimos dois graus a instituição terá os programas de mestrado ou doutoramento orientados por um mínimo de doutores. Para atribuir o grau de doutor, é obrigatória a existência de investigação científica desenvolvida por uma unidade de investigação da instituição na área científica em causa nos últimos três anos.
f. Creditando a formação relevante aos estudantes são facilitados percursos curriculares entre cursos e ou instituições nacionais. É assegurada a mobilidade entre docentes do ensino universitário e politécnico e a mobilidade entre as carreiras docentes e a carreira de investigação.

2. Relativamente às restantes propostas referir-me-ei apenas à proposta do Governo, assinalando três críticas essenciais:

— o fim da distinção entre ensino público e privado, substituída pela noção de escolas de "serviço público" (que tanto podem ser públicas, como privadas ou cooperativas);

— a desresponsabilização do Estado, no seguimento da destruição sistemática do Estado-providência, no domínio educativo;

— a subordinação aos interesses do mercado de trabalho — e a uma lógica de integração subalterna de Portugal na divisão internacional do trabalho —, obrigando os alunos a uma especialização vocacional precoce, logo no 1º ciclo de seis anos de escolaridade.

3. O sistema educativo, caso tais nefastas alterações venham a tornar-se lei, transformar-se-ia, doravante, num mero subsistema do aparelho económico.

João Teixeira Lopes

Deputado do Bloco de Esquerda



Adriano Rangel_Isto e

As investidas da direita fazem-se sentir da forma mais despuorida. O pacote laboral, a reforma da administração pública e a proposta de reforma da lei de bases do sistema educativo configuram, entre outras medidas, um conjunto de intensões marcadamente ao serviço de interesses específicos e pondo em causa a constituição e os valores de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Aferir tudo pelo critério falacioso da suposta qualidade da gestão de modelo empresarial e economicista, é invocar uma generalização redutora da amplitude real dos problemas que se levantam na sociedade portuguesa. Ao ignorarem-se as especificidades do sector público, por exem-

plu, cuja responsabilização, transparência e finalidades são necessariamente diversos do sector privado, abreviam-se soluções que beneficiam este último, por um lado, e criam-se factores políticos artificiais, por outro. Artificialidade a suportar a demagogia característica deste governo. Colhe na opinião pública apontar os funcionários públicos, os professores ou as contratações colectivas da crise actual, cujos contornos ultrapassam em muito as meras habilidades aritméticas do orçamento. Considerar a reforma da administração pública como panaceia para todos os males que nos afligem é outro argumento falacioso. Da mesma forma, pensar a Escola de acordo com critérios economicistas e consi-

derar o problema do ensino enquanto uma questão meramente gestonária, exprime uma mentalidade apolítica e sem fundamentos ideológicos. E a História já demonstrou soberbamente a quem pertence o discurso anti-ideologias...

Apetece dizer que de tudo o que o governo se propõe fazer nada sairá de proveitoso. A montanha parirá, inevitavelmente, um rato. Os verdadeiros problemas da economia residem na confiança, no investimento e no aumento do consumo. Sem incentivar estes factores o ciclo económico continuará estagnado. Com efeito, salários baixos (moderação salarial que certamente não afectará os inefáveis gestores nem os "boys" laranja, passo a redundância) não es-

tulam o poder de compra, o comércio não vende, as fábricas não produzem o suficiente e abrem falência, aumentando o desemprego e diminuindo mais o consumo. As mais elementares regras do raciocínio lógico levam-nos a concluir que o governo parte de pressupostos errados dos quais as ilações resultarão em incontornáveis sofismas. Perguntarão se se tratará de incompetência ou má fé? Pela minha parte, creio estarmos perante uma direita reacconária a instrumentalizar o poder político e o Estado de acordo com os desígnios do capitalismo. E para governos sem ideologia e com discursos meramente demagógicos, o desinvestimento na educação transforma-se em estratégia essencial.

OPINIÃO

Paulo Frederico

F. Gonçalves

Escola Básica 2/3 de S.

Torcato, Guimarães

Venda directa
Editora Profedições, lda
Indique a sua morada e os livros pretendidos. Envie cheque endereçado à Profedições, lda - Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar, sala 2.5
4050-345 PORTO
Tel 226002790
Fax 226070531
Email livros@profedicoes.pt

Em venda directa: A escola da nossa saudade; Luís Souta: Preço 8,00€ — A escola para todos e a excelência académica; António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em Habana; Aurélio Franco Loreda: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças; Raúl Iturra: Preço 10,00€ - c/ desconto 9,00€ — Educação intercultural: utopia ou realidade; Américo Nunes Peres: Preço 12,00€ - c/ desconto 10,80€ — Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas; Manuel Reis: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Multiculturalidade & Educação; Luís Souta: Preço 10,00€ - c/ desconto 9,00€ — Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias; José Pacheco: Preço 10,00€ - c/ desconto 9,00€ — Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade; Ricardo Vieira: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Pensar o ensino básico; vários: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Por falar em formação centrada na escola; Manuel Matos: Preço 7,00€ - c/ desconto 6,30€ — Sozinhos na escola; José Pacheco: Preço 12,50€ (Novo) - c/ desconto 11,25€. — Cartas da periferia; Fernando Bessa: Preço 11,00€ (Novo) - c/ desconto 9,90€

Nota: Sobre os preços indicados nesta tabela os livros pedidos directamente à Profedições têm um desconto de 10%. Os portes de correio são da nossa responsabilidade.



Adriano Rangel_Isto é

Gestores para a degradação

A moda neo-conservadora vai no sentido de gerir as escolas como empresas. Vai no sentido de considerar que as escolas produzem produtos (indivíduos mais ou menos instruídos). Vai no sentido de considerar que a escola é como um comércio tem a sua clientela. A ideia de escola como comunidade de ensino-aprendizagem não faz parte do seu imaginário. Por isso as escolas vão ter os seus gestores. Com que resultados? É ver o que aconteceu nos países que adoptaram semelhantes processos. Degradação e perda de valores. São os resultados a esperar.

Célia Barroca

3. O ensino privado deve receber do Estado o mesmo apoio que o ensino público?

O ensino privado é um negócio O ensino público é de oferta universal e gratuito. O ensino privado é um ensino particular e pago por quem não queira frequentar o ensino público. O ensino privado, neste sentido, é um privilégio e como tal é um privilégio pago por quem a ele quer ter acesso.

Não tem qualquer sentido que o ensino privado (por ser privado) seja tomado como se fosse ensino público e seja pago pelos impostos de todos.

Os nossos impostos destinam-se

a pagar o que é comum, o que é bem público. O privado é um negócio e tem uma lógica diferente.

César Neves

O ensino privado não é público

Não. O ensino privado não tem de receber apoios do Estado. Como ensino privado deve organizar-se em função dos alunos que tem e das mensalidades que cobra. Há escolas privadas mais caras e outras mais baratas. Depende do que oferecem aos alunos que as frequentam e às suas famílias. Pode até haver escolas privadas que oferecem viagens ao estrangeiro aos seus alunos para que estes aperfeiçoem a língua estrangeira. É uma vantagem de quem as frequenta que deve pagar por isso.

O Estado tem de se preocupar é com o apoio ao ensino público. Este tem de ser equitativo. Não pode haver escolas públicas de primeira e outras de segunda. O apoio deve ter em conta as necessidades reais de um bom ensino em todas as escolas. É a capacidade de utilizar melhor ou pior os meios a fazer a diferença no sector público.

Sandra Barrocal

4. O ensino obrigatório deve prolongar-se até ao final do 12º ano de escolaridade?

Ensino obrigatório até ao 12º ano? sim, mas ...

Será que é desejável o ensino obrigatório até ao 12º ano? Quem não desejaria que a literacia da população portuguesa aumentasse?

Antes de responder a estas questões, cuja resposta parece óbvia pergunto-me como atingir esse objectivo? quando implementar essa medida? de que modo? o que é necessário fazer para que a medida tenha sucesso? que tipo(s) de ensino? igual para todos ou diferenciado em função de vários parâmetros?

O que me preocupa é exactamente a forma como o sistema educativo vai responder a estas questões. O que à partida parece uma medida positiva pode correr o risco de se transformar num "fiasco" podendo ainda prejudicar a qualidade do ensino. Não sou pessimista mas parece-me que é fundamental criar antecipadamente todas as condições necessárias. O nosso sistema educativo tem sofrido muitas reformas nos últimos anos sem que tenha havido uma avaliação consequente dos resultados. As reformas sucedem-se sem que se promovam as condições para o desenvolvimento de todos os agentes educativos e sem que lhes sejam oferecidas as condições necessárias para a sua implementação.

Simão Lomba

A aprendizagem deve ser livre

Ensino obrigatório significa de frequência obrigatória, isto é, compulsiva. Quem não o frequentar será punido de acordo com a lei. Obrigatório, neste sentido, é mesmo o contrário de livre.

A questão é a de saber se pessoas maiores de 16 anos, com direitos de plena cidadania, com direito a contrair matrimónio podem ser obrigados a frequentar a escola.

Interessa também saber se a melhor maneira de aprender hoje é fazer tudo de seguida, isto é, ser estudante até aos 18, 20, 25, 30 anos para depois ir então ter contacto com o mundo do trabalho.

Seria útil pensar se hoje, a natureza do conhecimento e da aprendizagem, não pedem, interrupção escolar, contacto com o mundo social e do trabalho e uma interacção entre estudo e trabalho ao longo da vida.

Oferta de ensino obrigatório (não só até ao 12º ano, mas ao fim da universidade) sim, mas frequência obrigatória, não. O ensino e a aprendizagem devem ser livres e não devem ser compulsivas.

José Paulo

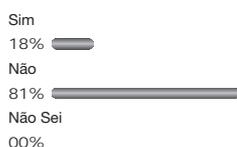
inquérito/página "on-line"

Considera necessária a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo?



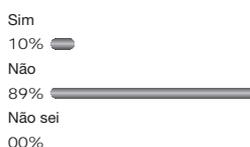
Total de Respostas 392

As escolas devem ser geridas como empresas?



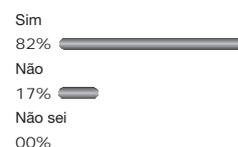
Total de Respostas 380

O ensino privado deve receber do Estado o mesmo apoio que o ensino público?



Total de Respostas 411

O ensino obrigatório deve prolongar-se até ao final do 12.º ano de escolaridade?



Total de Respostas 473

O regresso de Luandino

Para surpresa de muita gente, o romance com que José Luandino Vieira agora ressurgiu nos escaparates, Nosso Musseque, mais de vinte anos decorridos sobre a publicação do seu último livro de "estórias", Lourentino, Dona Antónia de Sousa Neto & Eu, é ainda um "regresso" ao passado e não o imaginado livro de "ruptura" que se pensava que ele pudesse escrever, partindo das suas declarações feitas em 1982, numa entrevista concedida ao "Jornal de Letras": "Quando voltar a escrever é para começar qualquer coisa de novo. A minha ambição seria escrever um livro que significasse para a actual literatura angolana o que Luanda significou em 1963".

E em 1988, ainda não liberto de actividades político-profissionais no seio de um novo Estado em transe ciclópico de formação, - que aliás mobilizava outros intelectuais revolucionários - Luandino confiava, numa entrevista concedida a Michel Laban, que, para retomar a escrita, precisava de tempo "para voltar novamente a estar em cima de uma mulembeira": Então é preciso a preguiça, a despreocupação e a preguiça. São só estes factores, agora, o que me impede..."

Também para surpresa de muita gente, Luandino viria a trocar a mulembeira angolana pelo pinheiro lusitano ao fixar-se, em 1992, numa serrania do Alto Minho, onde, dedicando grande parte dos seus dias a tarefas campestres, encontrou certamente o direito à preguiça que dificilmente encontraria em Luanda, prolongando um silêncio (para alguns "clamoroso") que cada expectante interpretava a seu modo, à espera de um livro certamente "explosivo" (talvez porque outros camaradas seus, da literatura e da acção política, já tinham "actualizado" as fontes de inspiração e a profissão de fé com o desejado sucesso).

No fim, Luandino mostra-se de regresso ao "seu" musseque da cidade da infância com um "novo" romance - cujo primeiro título é uma reposição (agora com aprimoramento do discurso "angolano" iniciado em Luanda) de um conto publicado em 1962, na colectânea Novos Contos d'África, editada na então cidade de Sá da Bandeira, por "Publicações Imbondeiro", com o título Os múldos do Capitão Bento Abano.

Se mais não houvesse para julgar, bastaria a leitura do Nosso Musseque para entender de palavras como as de Saint-Exupéry - "era da

minha infância como de um país" - que o "musseque", para os escritores angolanos da geração literária de 50 (como António Jacinto, Mário António, Arnaldo Santos, António Cardoso, Tomás Jorge, Aires de Almeida Santos, Ernesto Lara Filho e alguns mais), era "o local da infância" idealizado como paradigma do "país futuro", "o "território" onde, à margem da "cidade branca do asfalto", na fraternidade da adolescência franca e descomplexada dos "capitães da areia" - brancos, negros e mestiços - levedava a Sagrada Esperança da "cidade de todas as cores", onde seria reconhecido - como diz o "Poema híbrido" de Tomás Jorge, num livro, Areal, emblemático da epifania "mussequina" - que "o Homem / quanto mais ariano / menos é Universal."

Mas havia mais para julgar... A "estória" com que Luandino reaparece, pela primeira vez, numa colecção infanto-juvenil da EXPO-98, intitulada Kapapa (Peixes e Aves), e que pelos vistos não concitou a atenção especial dos adultos seus fiéis (a merecida análise deste texto exigiria outro espaço), é um eloquente, embora elíptico, "recado" ("Kapapela" é um cartão, um bilhete, em quimundo) sobre a razão de um silêncio, de uma solidão, de um sonho maravilhoso em que os peixes podiam voar...

Lendo-se atentamente as primeiras seis linhas (que remetem para os primeiros versos do hino do MPLA...) e as últimas três páginas, a aventura mágico-simbólica do aprendiz de pescador chamado, "hoje e sempre", Kapapa, a "viagem" de Luandino ao passado tanto poderá significar, nostalgicamente, que, como escreveu Cesaire Pavese: "Nada é mais inabitável do que um lugar onde se foi feliz", ou como Rui Duarte de Carvalho: "Um homem não deixa nunca sem mágoa um espaço que inventou, uma nação que urdiu por escolha e amor ao chão", como, criticamente: "Vejam como era o "nosso musseque", a "nossa Angola" - e o que foi feito da nossa Sagrada Esperança!"

Neste contexto, o livro de Luandino é uma clara reafirmação de unidade e coerência com o princípio - sem apostasias nem cambalhotas. Por isso, comungando com a ideia poética de que, para o escritor, escrever é um "destino" ou uma "respiração", ainda ficará lugar para repetir a interrogação feita por Manuel Ferreira, em 1977, no prefácio a uma nova edição do livro A Cidade e Infância: "E agora, Luandino?"



Revista Lusófona de Educação
Edições Universitárias Lusófonas | pp. 201

Primeiro número de uma revista que se quer assumir como um espaço aberto de diálogo e de cooperação científica entre aqueles que, trabalhando no campo científico da educação, têm a língua portuguesa como meio privilegiado de comunicação e de afirmação cultural. Uma publicação dirigida por António Teodoro.



Honest to Gods - Já não...
Honest to Humans - Ainda sim!
(A Lusa Filosofia em debate entre o Ser humano e o Objecto mercantil globalizado)
Manuel Reis | *Alpharrabio Edições* | pp. 115

Entre a contenda retórica de Boaventura Sousa Santos e António Manuel Baptista, num acto de de horizontes filosóficos estabilizados no poder de fogo de cada fulano, Manuel Reis analisa e desmente qualquer importância da "dupla ruptura epistemológica", ao assinalar, criticamente, que ela integra o Senso Comum no âmbito da Racionalidade Científica sem, ao menos, mexer na questão de fundo: o Poder-condomínio e sua Cultura própria, que afrontam a Humanidade.



A Escola Pública
Regulação, Desregulação, Privatização
João Barroso, Natércio Afonso, Henry M. Levin,
Clementina Marques Cardoso | *Edições ASA* | pp. 191

"Esta é a obra que faltava para dar sentido ao debate!" Assim escrevem os autores na capa deste livro. No seu interior abordam a privatização da educação e questionam a anunciada livre escola da escola, os cheques de ensino e a criação de mercados educativos como uma solução para os problemas da escola pública.

Outros livros desta editora:

Les Petits Enfants du Siècle (Christiane Rochefort)
Un routier d' apprentissages
Maria José Peixoto | *Edições ASA* | pp. 110

Os Meus Amores (Trindade Coelho)
Lúcia Vaz Pedro | *Edições ASA* | pp. 95

Auto - Avaliação de Escolas
Vitor Alaiz, Eunice Gois, Conceição Gonçalves
Edições ASA | pp. 260

Eficácia e Qualidade na Escola
Isabel Maria Venâncio, Agustin Godás Otero
Edições Asa | pp. 160

M. & U. Companhia Ilimitada
Isabella Oliveira | *Edições Afrontamento* | pp. 131

"Quinta-feira, teste de História no último tempo. Ao contrário do que me é habitual (...) decido também falar à primeira aula (...) peço à minha mãe que me deixe ficar no "Safari", o café onde costumo passar as tardes a estudar (...) Meia hora depois (...) abro o calhamaço de História na primeira das páginas dedicadas à Revolução Francesa." Assim reza a história. Aconteceu em Lourenço Marques em 1974.



O Espaço e o Tempo
Da Ciência Grega à Ontologia Existencial
Daniel Duarte de Carvalho, José Ferreira Borges
Edições Afrontamento | pp. 248

"O que há de comum entre Pitágoras e Newton? Ou entre Heidegger e Einstein? Ou entre Copérnico e Kant? Ou até Zenão e santo Agostinho?" São estas as questões com que os autores iniciam este livro. Nele se abordam os conceitos de espaço e tempo para lá do campo da Física, para mostrar o quanto estes conceitos podem ser elementos estruturantes do conhecimento.

Outros livros desta editora:

Do Ressentimento ao Reconhecimento
Vozes, identidades e processos políticos
nos Açores (1974-1996)
José Manuel Oliveira Mendes | pp. 372

"(...) num contexto de atenção extrema às dimensões espaciais consubstanciais na lógica de globalização, de localização e relocalização, optei por estudar uma região onde as contradições dessas lógicas são bem visíveis: os Açores." In Introdução.

O Central e o Local
A Vereação do Porto de D. Manuel a D. João III
Maria de Fátima Machado | 258

Uma panorâmica sobre a Administração Municipal da cidade do porto no período entre 1518 e 1530. Sem perder de vista as relações entre o município e o poder central, as finanças concehlias e alguns aspectos da vida quotidiana.

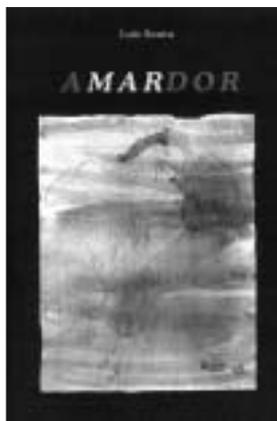
Poemas para
estas férias *

Sede

Escrever o teu nome sobre a água
depois bebê-la até ao fim
até a terra ficar seca
e tu afogada em mim

Paulo Sucena

In "Amor em Adjectivo"
Caminho da Poesia 2003



Campos do Sul

Em tempos apaixonei-me pelo Sul.
Por lá andei a impregnar-me
de isolamentos
e ritmos de tranquilidade.
Num entorpecido deambular telúrico
prendi imagens de serenidade:
naturezas despidas de gente
campos não violados de betão;
enlevos que fascinam
quem sempre atravessou o quotidiano
desolador das pobreza suburbanas

Luís Souta

In "Amardor"
Edição da Junta
de Freguesia de Castelo Branco

* de dois livros de poesia (a não perder)
recentemente publicados



Ana Alvim_isto é

António José Forte

entre a perversão e a utopia

Ligado ao movimento surrealista em Portugal, António José Forte (1931-1988) deixou-nos uma obra breve, mas que claramente o afirma como um dos poetas mais em destaque, não só pela coerência literária que assumiu e antes pelo rigor e expressividade do próprio "discurso" poético, como se patenteia em Uma Faca nos Dentes, livro que acaba de ser reeditado, com desenhos e fotografias da pintora Aldina Costa, sua companheira de muitos anos.

Trata-se realmente de um livro quase esquecido após a sua edição em 1983 e se afirma como um marco pessoal no pleno entendimento do que foi o surrealismo poético em Portugal. Na sua "nota inútil" à laia de prefácio, Herberto Helder declara que "a voz de António José Forte não é plural, nem directa ou sinuosamente derivada, nem devedora. Como toda a poesia verdadeira, possui apenas a sua tradição. A tradição romântica. No mesmo estrito e mais expansivo e qualificado registo. Uma tradição próximo de nós esclarecida pelo surrealismo, abrindo para trás e para diante: imemorial, dinâmica. Uma maneira de entender-se uma tradição essencial".

Ora, o sentido da palavra em António José Forte é o da subversão das ideias, das imagens de arrepião, da tensa e lúcida atenção que é dada a um quotidiano suportado em amargura, de faca nos dentes (e nunca na liga), nesse "discurso" aparente de tirar partido da linguagem dos gestos, ideias e sentimentos: "ainda não há camas só para pesadelos / ainda não se ama só no chão / ainda não há uma granada / ainda não há um coração".

Mas nada escapa no limite estrito do verso ou da imagem, nada se

mostra excessivo ou desnecessário, porque as palavras revelam o sentido de uma consciência de peito aberto à vida: "Sai de novo para o mundo. / Fechada à chave a humanidade janta. / Livre, vagabundo / dói-lhe um sorriso nos lábios, canta". E é nas possíveis leituras cruzadas ou no eco de outras vozes que nos chegam, na atenção prestada ao mundo em redor e na carga emotiva do que dele se invoca. "Dente por dente: a boca no coração do sangue: / escolher a tempo a nossa morte é amá-la".

É por aí que os textos e poemas de Uma Faca nos Dentes se nos revelam, ainda com redobrada surpresa e alegria, como punhal arremetido contra o cerco que tanto bloqueia, no desejo libertador de atenuar o peso do quotidiano e reabilitá-lo na justa dimensão do que lhe confere outro sentido. Talvez ainda (e sempre de forma coerente) entre a perversão do próprio discurso e a utopia ideológica, pela afirmação desse tom muito próximo de um revivificante surrealismo poético, como acentua Herberto Helder. Mas um pouco como Breton, poderá dizer-se que escrever para António José Forte é "aquilo que sabe fazer melhor" - e por isso escreveu pouco, talvez apenas o necessário para deixar vincada a sua presença e ter a certeza de haver "gente que nunca escreveu uma linha que fez mais pela palavra que toda uma geração de escritores". Porque a expressão de António José Forte, no que revela de paradigmática na clara filiação surrealista que não enjeitou, se afirma não só no conjunto de poemas, mas nos textos de intervenção que evocam outras presenças para justificar esse fascínio e a carga de uma perversão sadia, próxima da ironia

mordaz e acintosa, sempre inteligente, endereçada aos "profissionais da nossa esperteza literária", que se observa em muitas páginas deste livro. E da "presença" de António Maria Lisboa à "ausência" de Jarry perpassa nas páginas de Uma Faca nos Dentes toda uma imaginística e uma visão do quotidiano que se valoriza e redescobre nas entranhas e intenções de rebeldia, devastação e insubordinação desse mesmo quotidiano: "Não estranheis os sinais, não estranheis este povo que oculta a cabeça nas entranhas dos mortos. Fazei todo o mal que puderdes e passai depressa".

Por isso, este livro agora reeditado surge como a voz renovada de um surrealismo que nada perdeu do sentido superiormente poético da vida nem deixou envelhecer o seu carisma de directa intervenção cultural. E só por isso se deve assinalar a reedição de Uma Faca nos Dentes, em que António José Forte retoma o "discurso" nunca interrompido pelo tributo devido ao surrealismo, mesmo que o seja só à escala e dentro dos nossos limites. Mas a essa escala e nesses limites, pela atenção e a natural agressividade do mundo que nos rodeia, num canto e voz tão peculiares, os poemas e textos deste livro confirmam assim que o poeta de 40 Noites de Insónia continua ainda como referência passados quinze anos sobre a sua morte física.

António José Forte

UMA FACA NOS DENTES

Prefácio de Herberto Helder

Desenhos de Aldina Costa

Ed. Parceria A. M. Pereira / Lisboa, 2003.

O ESPÍRITO
e a letra

Serafim Ferreira

Depois de uma "seca" de uma hora a Teresa perguntou-me: "Nunca escreveste sobre ele, pois não?". E, realmente nunca escrevi. Hoje, até os historiadores de cinema americano lhe chamam génio. E é verdade, é mesmo...

Pode-se dizer que a carreira de Busby Berkeley começou em "42nd Street" (1933). Mervyn LeRoy, o realizador a quem o produtor Darryl F. Zanuck em primeiro lugar propôs o filme, e que por doença não o fez, convenceu-o a contratar Berkeley para dirigir os números musicais, garantindo-lhe que se tratava do único homem capaz de "imaginar" - e reparar no imaginar - "e inventar o que normalmente faltava aos filmes musicais: coreografias especificamente cinematográficas". Zanuck - felizmente aceitou a sugestão de LeRoy e deu carta branca a Berkeley. E... todos os testemunhos confirmam aquilo que Berkeley disse numa entrevista aos "Cahiers du Cinéma" em Janeiro de 1966: "Da concepção à realização, em todos os escalões, e fosse qual fosse o realizador, os números eram inteiramente meus. Ficava sozinho no "plateau" com os meus próprios colaboradores." Para a história fica que foram filmados durante a noite, à socapa de Jack Warner, o patrão do estúdio, que autorizara a produção, com a condição de não ser um musical, género que ele considerava perdido. Como explicar o sucesso deste filme em relação aos anteriores? As novas canções de Warren e Dubin; o par Powell-Ruby Keeler; as actrizes secundárias Ginger Rogers - essa mesmo, o par do Fred Astaire - e Joan Blondell. Mas, para mim, que sou suspeito, são os números de Busby Berkeley, a sua milagrosa - é o termo - multiplicação de elementos, as mulheres, e a luxuriosa sexualidade, o seu famoso "top shot" que estiliza verdadeiramente as convenções teatrais e permite colocarmo-

Busby Berkeley e "Gold Diggers of 33"



nos no "ponto de vista de Deus".

Mas voltando a "Gold Diggers of 1935", talvez nenhum dos filmes de Berkeley reflecta tanto a Depressão e os sinais de esperança do New Deal como este. O número de abertura, "We're in the Money", é de um espantoso optimismo e de uma cinica ironia, pois ninguém (?) está "in the money", como o filme o vem provar. Falsa pista, pois, mas uma falsa pista que a "erótica Berkeleyana" se encarrega de acertar associando o de-

sejo, o corpo e o dinheiro, este o aparente "cache-sex" de um dos momentos menos inocentes do "logicamente inocente" Busby Berkeley".

Todo o filme aborda - como "42nd Street" - os problemas de financiamento de um espectáculo, mas um dos números é explicitamente dedicado à depressão e é simplesmente arrasador para aqueles que apelidam o musical americano de "escapista". Refiro-me, obviamente, a "Remember My Forgotten

Man", o último número do filme, interpretado por Joan Blondell - dobrada por Ette Moten - cujo tema é o abandono a que a sociedade americana votava os heróis de guerra. Nessa "big parade of tears", Berkeley utilizou 150 figurantes, que foi disposto em diversas formações (o "flash-back da guerra, as bichas da assistência social). Mas o inesquecível é a cena inicial da sequência com Joan Blondell a acender o cigarro do vagabundo e arrancá-lo das mãos do polícia. O final, com três plataformas circulares sobrepostas onde se recortam as silhuetas dos soldados, é absolutamente espectacular, lembrando "Metrópolis" de Fritz Lang. Como dizem Tony Thomas e Jim Terry em "The Busby Berkeley Book": "Only a cynic could fail to be unmoved by the message unimpressed by its brilliant staging".

Com tudo isto ainda não falei em dois números. "Pettin'in the Park" tem pontos de contacto, pela associação do corpo feminino com o mental, com "We're in the money". O número transforma o Central Park num jardim Freudiano: as sombras dos nus no vestiário, Bill Barty deslizando entre as pernas das raparigas, o serviço de patins para as meninas que queiram regressar a casa ...

Deixei para o fim "Shadow Waltz", uma das mais fabulosas - eu sei que quando falo nisto esgoto os adjectivos - utilizações do célebre "top shot" de Berkeley. Dick Powell começa a cantar para Ruby Keeler até que um portentoso movimento de câmara nos revela o cenário com as violinistas, louríssimas e de branco vestidas. As formações sucedem-se até que o écran enegrece, os violinos iluminam-se e nós a vemos tudo isto do mais alto dos céus. O número é absolutamente inocente, embora a coreografia final dos violinos desenhne um outro imenso violino que lembra o corpo de uma mulher...





Adriano Rangel_Listo é

CERVEIRA 2003

"O artista e a globalização"

"Na edição de 2003 voltamos a contar com uma excelente participação a nível nacional e internacional, tendo aqui chegado inscrições de vários pontos do país, mas também do Brasil e da Europa central e de leste", revelou a «A Página» o pintor Henrique Silva, responsável pela organização da XII Bienal Internacional de Arte de Vila Nova de Cerveira, que decorrerá de 16 de Agosto a 21 de Setembro, sob o lema 'O Artista e a Globalização: o seu papel como actor social'.

A concurso apresentaram-se 610 obras, das quais foram seleccionadas 190. "A qualidade dos trabalhos e o espaço disponível foram os motivos que presidiram a essa escolha. Posso adiantar que, se não fossem as limitações do espaço, poderíamos ter seleccionado entre 250 a 300 obras", revela Henrique Silva.

Além da exposição dos trabalhos concorrentes, o programa da XII Bienal prevê a realização, entre 16 e 31 de Agosto, de oficinas em regime de workshop (gravura, litografia, serigrafia, cerâmica, escultura em resinas e pedra, arte electrónica, pintura e desenho) - neste período decorrerão, ainda, colóquios sobre o tema

da bienal e sobre o futuro das indústrias culturais da Galiza e do Minho, além de visitas guiadas e espectáculos musicais e de teatro de expressão portuguesa e galega.

Quatro homenagens

Entre os pontos altos da Bienal contam-se quatro homenagens.

José Rodrigues é um dos homenageados, em reconhecimento do seu apoio à vida cultural do país e à realização de anteriores edições da bienal, estando prevista a apresentação de uma colecção de Cristos que reúne mais de 40 trabalhos do (re)conhecido escultor. Nadir Afonso é outro dos homenageados, estando já aberta ao público, em Cerveira, uma exposição com 50 obras do pintor flaviense. Finalmente, a XII Bienal de Cerveira recordará o Guy Weelen, crítico de arte, escritor, ensaísta e desenhador, falecido em Portugal depois de ter integrado o júri da anterior edição deste certame.

Entretanto, até 5 de Julho, esteve patente naquela localidade minhota uma exposição retrospectiva da obra do pintor Fernando Azevedo (recentemente falecido) - um nome ligado a

várias instituições, como a Fundação Calouste Gulbenkian e a Sociedade Nacional de Belas Artes (SNBA). Em Novembro, esta mostra será apresentada no Museu de Pontevedra, seguindo depois para Lisboa (SNBA).

"O mais importante é a inovação"

Estendendo-se por vários espaços de Vila Nova de Cerveira - Solar dos Castros, biblioteca, estação dos caminhos-de-ferro, galeria Projecto, Casa do Artista, posto de turismo, quartel dos Bombeiros Voluntários, Pousada D. Dinis e Convento de Sampayo -, a Bienal conta com o apoio do Município (infra-estruturas, espaços, logística) e patrocínios de várias entidades ao abrigo da lei do mecenato, para além de concorrer a programas europeus.

Regista, por outro lado, uma dinâmica colaboração com várias entidades galegas (Museu e Faculdade de Belas Artes de Pontevedra e Centro Cultural de Ourense). "Nos seus 25 anos de existência, a Bienal consolidou as suas estruturas como mostra de Arte Contemporânea de interesse

nacional e internacional. Pretende agora comemorar essa efeméride com um convite especial aos agentes culturais da Galiza", sublinha Henrique Silva, adiantando que o objectivo desta 12ª edição é criar "laços culturais indispensáveis ao desenvolvimento de projectos comuns, reforçando desde já uma ligação entre os actores culturais de Vigo, Pontevedra e Ourense, através de acções e intercâmbios de projectos e artistas, e diversificando o seu programa com a intervenção dos próprios artistas e o recurso a outros espaços expositivos e ateliês, para além de espectáculos, colóquios e debates".

Em jeito de convite aos leitores de «A Página», Henrique Silva salienta o mais significativo património da Bienal de Cerveira: "Tem sido uma porta aberta para os jovens artistas. Muitos chegaram aqui como desconhecidos e saíram com sólidas perspectivas de futuro, tornando-se artistas prestigiados e construindo percursos de reconhecida criatividade que muito contribuíram para a valorização da arte e da cultura do país".

Convergência digital foi um conceito que surgiu, em primeira mão, para reconhecer o movimento de aproximação dos sectores das telecomunicações e da tecnologia da informação, uma aproximação perspectivada sobretudo a partir do movimento de digitalização das telecomunicações. A tecnologia da informação – toda a que diz respeito ao hardware e software dos computadores – constitui um mundo por natureza digital. Posteriormente, algo de semelhante – a digitalização, e portanto a entrada para a área da convergência – veio progressivamente a acontecer com os sectores do áudio (música), da imagem fixa (fotografia) e do audiovisual.

Uma convergência [tecnologicamente] permitida pela “banalização” digital da forma assumida pelos diferentes tipos dos “principais” sinais da (extero-comunicação humana. Ou seja, os sinais destinados a serem ouvidos e os sinais destinados a serem vistos – pois foram estes que se tornaram o objecto das telecomunicações e da teledifusão, quer sonora quer televisiva (os outros sinais de comunicação à distância, os do olfacto “ainda” não entram neste tipo de actividades!). Com efeito, quer os sinais destinados a ser ouvidos quer a ser vistos foram tradicionalmente tratados de forma analógica nas redes de telecomunicações e de teledifusão.

Assim, a base tecnológica empregue pela tecnologia da informação, a digital, era bastante diferente da que servia de base ao tratamento e transmissão dos sinais eléctricos analógicos que reproduziam os seus equivalentes sonoros (voz no telefone, música e voz na teledifusão) ou visuais (as imagens da televisão, do cinema ou da fotografia). Mas, a partir do momento em que passaram a existir as necessárias condições de conhecimento científico, de saber fazer tecnológico e, claro está, de produção e oferta economicamente viáveis, e que os diversos tipos de sinais passaram a ser descritos de forma semelhante, apareceram as

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco Silva

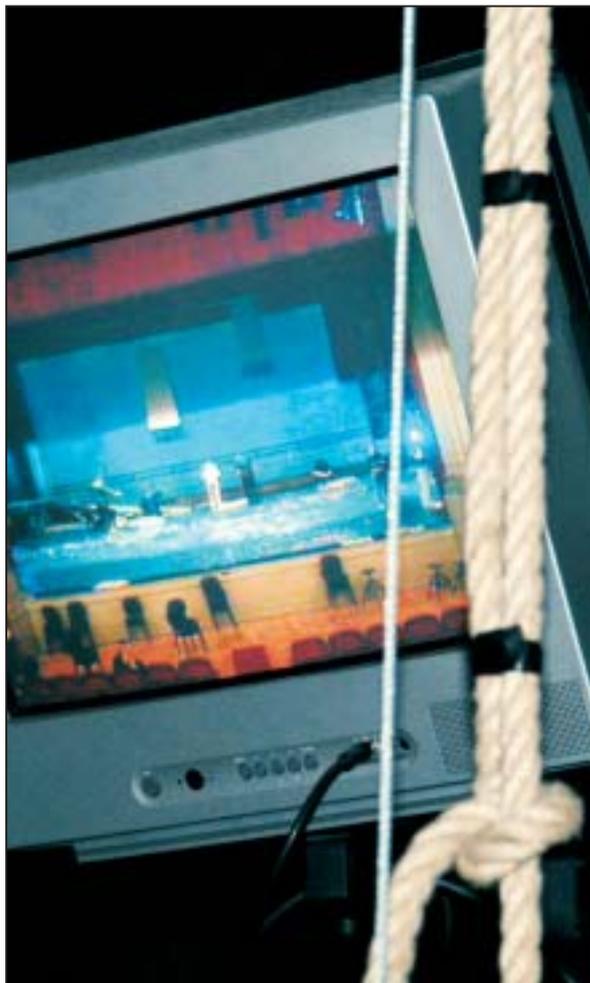
francisco.a.silva@telecom.pt

Portugal Telecom

Da convergência digital

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO — TODA A QUE DIZ RESPEITO
AO HARDWARE E SOFTWARE DOS COMPUTADORES
— CONSTITUI UM MUNDO POR NATUREZA DIGITAL

Ana Alvim_isto é



referências à convergência.

É óbvio que – neste momento – o leitor estará no seu pleno direito, e com razão, de chamar a atenção, de quem estas linhas escreve, para o facto de historicamente as telecomunicações terem começado por um meio de comunicação digital – a telegrafia – e não analógico – o telefone só viria a ser inventado algum tempo mais tarde. É verdade. E a telegrafia foi-se desenvolvendo, nomeadamente estabeleceu-se através da rede *telex*. Mas, em termos de meios infraestruturais de telecomunicações, teve de “submeter-se” aos meios de transmissão analógicos, estes voltados para o enorme “peso” do serviço telefónico. Adiante.

Portanto, repagando agora no fio da meada, uma convergência, a digital, entre sectores diferentes, perspectivada desde logo pelos fabricantes dos diversos tipos de equipamentos destas áreas. A eles, apareceu-lhes tal convergência como um desenlace lógico: estabelecimento de sinergias transversais (intersectoriais) novas, quer no alargamento de mercados quer nos sistemas produtivos; obtenção de economias de escala mais amplas e, sobretudo, de economias de âmbito, através de investimentos utilizados simultaneamente para a fabricação de produtos de diferentes áreas conexas do novo supersector em construção.

O novo conjunto tecnológico resultante, ou a resultar, do processo de convergência passou a ser designado pela sigla ICT (Information and Communication Technologies), um nome que se expandiu com grande rapidez, em particular através das actividades de Investigação & Desenvolvimento dos Programas Quadro da União Europeia desenvolvidas por consórcios multinacionais e multisetoriais - um terreno muito fértil para o lançamento e adopção de siglas “ganhadoras”. E, no que toca a outras línguas, a sigla ICT viu também a sua consagração. Em português, virou TIC (tecnologias da informação e comunicação), ou melhor TICs...

Mês de Marte



Este é o mês em que Marte está em foco. No dia 27 o planeta encontra-se tão próximo da Terra como não acontece há quase 60 mil anos. Por esse motivo numerosos astrónomos e simples curiosos estarão de olhos postos, em todo o globo, nesta oposição do planeta vermelho. A imagem que publicamos, da Mars Global Surveyor, retrata um dos satélites marcianos: Fobos. Aí se pode observar uma região que ainda não fora coberta pelos olhos electrónicos das sondas espaciais. As estruturas lineares visíveis na fotografia terão resultado do impacto de um grande meteorito.

Foto:
NASA/JPL/Malin Space Science Systems

FOTO ciência
com legenda
Luis Tirapicos


Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIAS E ESPANHO