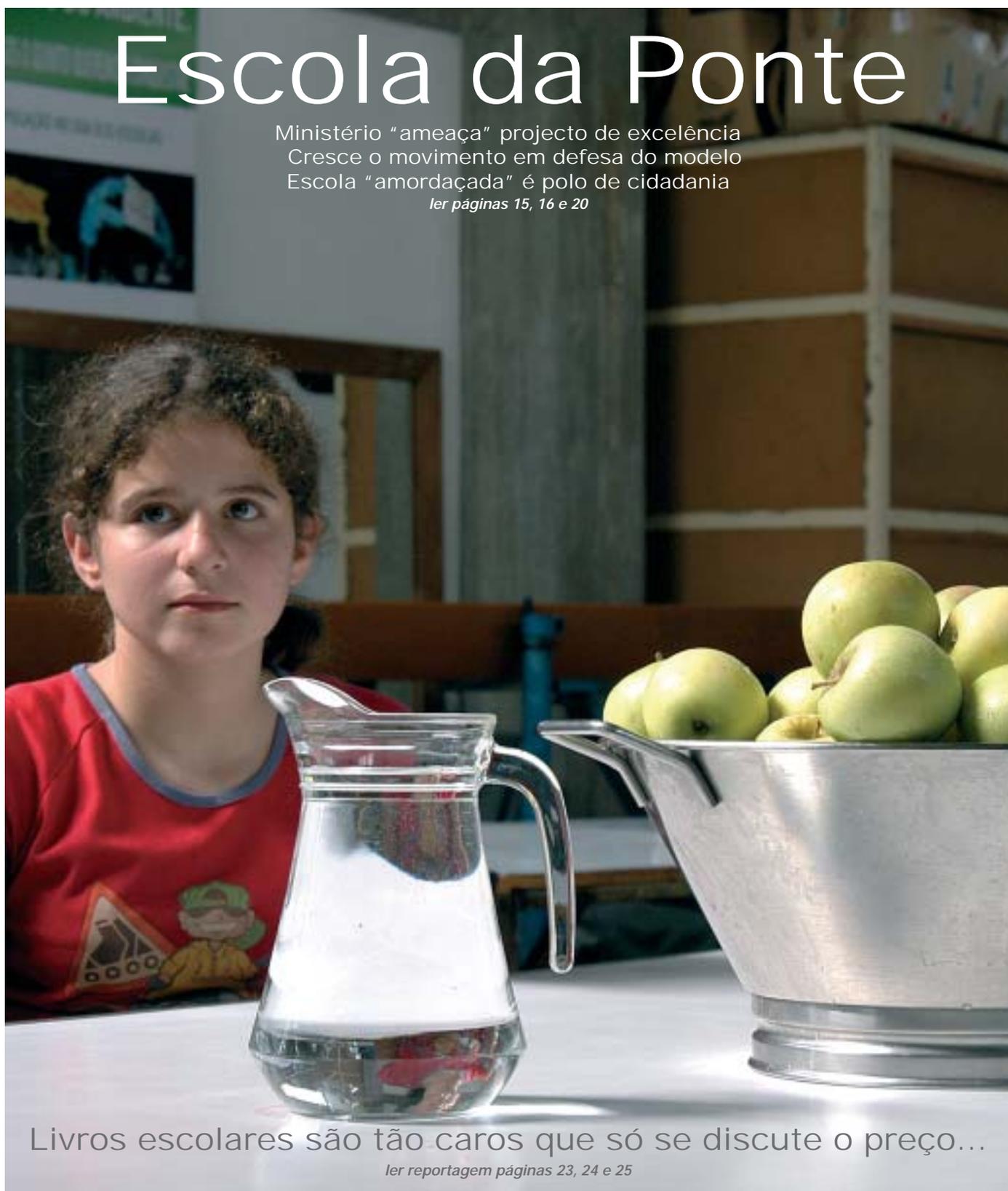


# a *Página* da educação

ano XII | nº 127 | OUTUBRO | 2003 · Mensal | Continente e ilhas 3 Euros [IVA incluído]

## Escola da Ponte

Ministério "ameaça" projecto de excelência  
Cresce o movimento em defesa do modelo  
Escola "amordaçada" é polo de cidadania  
*ler páginas 15, 16 e 20*



Livros escolares são tão caros que só se discute o preço...

*ler reportagem páginas 23, 24 e 25*

susana lima\_isto é



# O pároco e a banda

Sábado. Tarde adiantada.

Do lado de fora da igreja da aldeia está reunida a banda da corporação de bombeiros. Abelhas esvoaçam afanosamente pelas tílias em flor. De vez em quando, uma abelha extravia-se para dentro de um instrumento, embate no metal brilhante por um segundo e voa para longe com um zumbido assanhado.

A banda está aqui para dar um concerto. O som cruza com facilidade o ar calmo e os instrumentos ouvem-se distintamente de uma ponta à outra da pequena aldeia. Fora das suas casas, os camponeses sentam-se nos degraus da entrada, os mais prósperos em bancos. Escutam.

O maestro faz o sinal.

Os instrumentos respondem.

O som chega ao vicariato. No vicariato vive um velho pároco. Mantém-se afastado da política. Em vez disso coleciona plantas.

A música secular chega aos ouvidos do pároco.

Pega no bastão, sem o qual dificilmente se movimenta. Com lentidão, faz o caminho do vicariato à igreja. Abre o portal do átrio. Os gonzos velhos e ferrugentos rangem. Pára. Leva a mão ao ouvido.

Estão a tocar.

«Músicas seculares em frente da Casa de Deus! Aqueles inúteis...»

A banda continua a tocar.

«Já os ensino», rumina o bom do velho pároco. Então está perto do segundo portal, o que vai do átrio da igreja ao pequeno largo que lhe fica defronte. Vê a banda: seis bombeiros de capacete, com instrumentos de sopro. O chefe ostenta uma pluma no capacete. Como é evidente, gente nova precisa de exibir-se.

«Biltres! Mas eu também já fui novo!» Recorda os tempos do seminário, quando costumava jogar basquetebol no átrio.

Mesmo assim, eles precisavam de uma desanda. Ao fim e ao cabo, música secular mesmo ao pé da igreja!

O odor da tília em flor é intenso. Durante as breves pausas na música, enquanto os bombeiros recuperam fôlego, ouve-se o zumbir das abelhas.

Uma grande onda de compreensão pelos homens e pelas suas fraquezas encheu o coração do pároco. Tinha vivido tanto, visto tanta coisa... Não devemos nós ser tolerantes para com os adventos dos nossos semelhantes? O sofrimento em que os homens nascem e morrem não é já compensação bastante para tais insignificantes travessuras?

«Todavia, eles não deviam estar a fazer aquilo. Como podem...?»

Ainda está um tanto zangado.

O portal range. Os bombeiros olham em volta e páram de tocar. O pároco aproxima-se. O cabelo prateado. Apoiá-se ao bastão. Eles curvam-se reverentemente. Detém-se e, esticando o dedo para eles, diz: «Mau, mau...» Mas há um sorriso nos seus olhos azuis quando retorna ao jardim do vicariato.

Os bombeiros continuam a tocar.

## DESTAQUES

### 03

#### De novo a lei do mais forte

«(...) A Lei de Bases (do Sistema Educativo) do Governo é darwinista. Para eles o Mundo avança através da pura competição, do esmagamento dos mais fracos e do triunfo dos mais fortes. É para esse mundo competitivo, baseado na avaliação e na punição, na censura e no cacete, que querem educar as novas gerações. Prefiro um Mundo que avança de acordo com a vontade humana (...)»  
In Editorial.

### 05

#### O Pássaro Encantado

«(...) Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra e verificou que ainda cá se encontravam homens que acreditavam no bem. Como não faltava a Satanás um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam características comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. (...)»  
Passagem de uma história inventada, segundo José Pacheco, por um mocho sábio que no início do século...

### 36

#### Reordenamento a régua e esquadro

A fase até agora mais visível do Reordenamento da Rede Escolar (em curso) parece não passar de um reagrupamento a "régua e esquadro" de milhares de estabelecimentos de ensino e na anunciada extinção, até 2007, de cerca de 2000 escolas do 1º ciclo, com menos de 10 alunos... Em nome do combate ao insucesso escolar... Reordenamento, um tema para o dossier do mês.

adriano rangel\_isto é

## Educador e professor: intelectual ou servente?

O GOVERNO DECIDIU SUBSTITUIR A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. ESTAMOS CONFRONTADOS COM UMA PROPOSTA DO GOVERNO DE LEI DE BASES DA EDUCAÇÃO E DE QUATRO PROPOSTAS DOS PARTIDOS DA OPOSIÇÃO. ESTAS PROPOSTAS, MAIS DO QUE DE UMA ANÁLISE TÉCNICA, MERECEM DOS PROFESSORES UMA ANÁLISE POLÍTICA.

Um terço da proposta do Governo refere-se à «exposição de motivos», ou seja, é discurso ideológico. E é neste discurso que assentam os outros dois terços do texto que regulamentam a Lei. Na proposta do Governo fica patente um modelo de aluno a formar e um modelo de sociedade a desenvolver. Somos todos chamados a opinar sobre estes dois modelos. Digo já que rejeito ambos. Não estou interessado em formar pessoas que, mais do que cidadãos, sejam meras peças da engrenagem produtiva. Que em vez de aprenderem a responder aos desafios políticos, económicos, cívicos e culturais, aprendam apenas a adaptar-se, qual ferramenta, ao posto de trabalho. Não me interessa educar para desenvolver uma sociedade que em vez de ser solidária seja apenas instrumentalmente competitiva. Uma sociedade onde a vontade de ajudar o outro seja substituída pela vontade de esmagar o próximo.

A Lei de Bases do Governo é darwinista. Para eles o mundo avança através da pura competição, do esmagamento dos mais fracos e do triunfo dos mais fortes. É para esse mundo competitivo, baseado na avaliação e na punição, na cenoura e no cacete, que querem educar as novas gerações. Prefiro um mundo que avança de acordo com a vontade humana e não de acordo com os ditames do mercado capitalista. Prefiro um mundo que avança pela afirmação das potencialidades de todos e não pela força e pela agressividade de alguns.

São, portanto, diferentes visões da educação, do mundo e do que deve ser a história da humanidade que estão em confronto nestas propostas de Lei de Bases. Se nos ativermos apenas aos aspectos técnicos das propostas, perdemos o fundamental e entramos no jogo e na lógica que as sustenta. Não estou interessado nisso.

Hoje, educar continua a pressupor que seja do senso comum entender que as relações capitalistas são incapazes, pela sua própria natureza, de corresponder ao conjunto de direitos fundamentais de todos os seres humanos, a começar pelo direito a uma vida de que a dignidade não esteja ausente, à saúde, à educação, à habitação, ao emprego, ao poder de opinar com consequências, ao lazer, etc.

Nesta sociedade capitalista, na sua fase mais evoluída de desenvolvimento científico e tecnológico, o modo mais avançado de promover a acumulação de capital é o de permitir ao capitalismo refazer as suas taxas de lucro à custa da exclusão dos direitos mínimos de dois terços da humanidade. Hoje, sob o domínio capitalista, não há futuro para milhões de seres humanos. É este modelo destrutivo de amplas camadas da população em cada país, e por acumulação no mundo, que o modelo social subjacente à proposta do Governo defende. O seu paradigma é: «excluem-se e liquidem-se os mais fracos para que os mais fortes sobressaiam».

Não estarmos contentes com a Lei que temos, com o modelo de escola em que trabalhamos e com os resultados que nela obtemos, não significa aceitar mudar para pior. Estamos todos convocados a contribuir para criar uma outra escola que seja capaz de contribuir para a igualdade e a justiça social. Estamos convocados a encontrar uma outra escola que seja capaz de permitir que cada criança encontre nela os meios que lhe permitam desenvolver todas as suas capacidades. Estamos convocados a construir uma escola que dê «a cada um se-

gundo as suas necessidades e peça a cada um segundo as suas capacidades». Estamos convocados a construir uma outra escola que acolhendo a diversidade cultural de cada aluno, faça dela um trunfo para o desenvolvimento de todos. O que o modelo de escola contido na proposta do Governo defende é o contrário disto. Para eles o importante é estabelecer o padrão, as normas com que todos se devem conformar e, posteriormente, eliminar os que não se adaptam às normas e aos padrões convenientes, ao poder dominante. Em vez de uma escola que se assuma igualitária na diversidade cultural e desenvolva em todos o máximo das suas capacidades, preferem uma escola elitista, que estratifique os alunos em camadas sociais, e forme contingentes para os diferentes patamares sociais e de emprego. Um largo contingente de deserdados e de pobres e uma minoria de ricos e prendados. Eis mais elementos do paradigma governamental.

A falta de formação teórica e política dos professores fá-los correr o risco de reproduzirem os discursos retóricos que lhe são impostos, e de se conformarem com a função de meros executores de tarefas planeadas por outros. A proposta do Governo aponta neste sentido. Espera que os educadores e professores se rendam e se assumam como meros «técnico-profissionais» que executem e ponham em andamento as orientações e os programas pensados por outros. Sugere que se avalie a sua capacidade de execução técnica. Propõe que se recompensem os que mais docilmente servem o sistema montado e se punam os que actuem de forma diferenciada. Propõe que a escola se organize com base num pequeno número de mandantes com poder e numa grande massa de serventes sem poder. Este modelo é contrário ao que designamos por profissionalismo docente. É um modelo que visa a destruição dos direitos e dos deveres profissionais dos professores, um abaixamento do seu nível profissional e social, a redução da profissão a funções meramente instrumentais. Trata-se de promover a proletarização da profissão docente.

Uma nova Lei de Bases, no campo da formação de professores, devia investir maximamente na formação inicial e na entrada na profissão. O esforço avaliativo deveria ser centrado a montante e não a jusante da carreira. Avaliar as condições e a qualidade da formação inicial e a entrada na carreira é mais importante do que avaliar as contingências que decorrem da acção educativa dos professores. Como é fundamental avaliar as condições de trabalho e a actividade dos responsáveis pela formulação e administração das políticas educativas.

A formação inicial devia ser pensada tendo em conta que o educador e professor, para o ser, tem obrigatoriamente de possuir os conhecimentos e as capacidades inerentes à sua função de educador e intelectual. Não é isso que reza a proposta Governamental. Nela, aposta-se na desqualificação dos professores e na redução da sua função a meros executores de práticas pedagógicas pré-formatadas. Aposta-se na avaliação da sua capacidade para cumprir orientações e obter resultados quantitativos definidos pela tutela.

Exercer a profissão como educador e intelectual, com poder de participação e decisão, ou como servente, é uma escolha que todos temos de fazer.

escola da ponte





## Morra a educação física Viva a educação desportiva

BASTA DE SOPA FRIA, IGUAL PARA TODOS E REPETIDAMENTE SERVIDA. OFERECAMOS O DOCE MAIS APETECIDO:  
A PRÁTICA EDUCATIVA DO DESPORTO, NO PLENO RESPEITO PELAS DIFERENÇAS DE AMBOS OS SEXOS  
E PELA SEGMENTAÇÃO DE INTERESSES QUE EXISTEM NO MEIO ESCOLAR.

Joana teve uma mão cheia de cinco mas, na Educação Física, o nível foi um três "muito fraquinho"; Francisco precisou que outros professores votassem o nível de Educação Física para entrar no quadro de honra da escola; José obteve dois porque é um "desajeitado, coitado!"; Teresa, idem, porque "não gosta" e conheço o caso da Luísa, estudante de nível cinco, de excelentes predicados nas atitudes e valores, esguia, flexível, de uma grande disponibilidade corporal, expoente no ballet mas, ironizo eu, certamente porque, em três meses de futebol, não conseguiu acertar com a baliza ou porque teve um teste fraco, também não foi além do três. Ao lado destes casos, entre muitos que me chegam ao conhecimento, há também o daquela turma que, recentemente, registou cerca de 80% de negativas. Ao fim e ao cabo, situações que dão para pensar sobre o fundamentalismo, dito pedagógico, que por aí anda, desvirtuador da vocação primeira daquela disciplina e provocador de um enorme rasto de frustração.

Ora, é por estas e múltiplas outras razões que, há muitos anos, defendo a morte da Educação Física e o nascimento da área curricular denominada por Educação Desportiva. Razão tem, pois, o meu amigo Doutor Manuel Sérgio, ele, um filósofo, que melhor que ninguém neste país sabe interpretar e sintetizar as correntes filosóficas, sociais e o pensamento pedagógico ao longo dos tempos, ao assumir que "(...) nem científica nem pedagogicamente existe qual-

quer educação de físicos (...) que a expressão Educação Física se acha incrustada numa ambiência social onde o estudo desta matéria não é conhecido (...) e que a Educação Física deve morrer e mais rapidamente possível para surgir em seu lugar uma nova área científica que mereça dos homens de ciência credibilidade, respeito e admiração" (O Desporto Madeira, 27.06.03). Ainda a este propósito, convido-vos a ler o livro Da Educação Física ao Alto Rendimento, da Coleção Gestão do Desporto, editada por este semanário, que inclui um notável texto do Doutor Gustavo Pires.

Trata-se, de facto, de uma luta contra um poderoso e acéfalo lobby corporativista, "obsoleto e medíocre", enraizado nas universidades e em posições estratégicas de decisão política, que não consegue entender que as respostas encontradas nos anos 30 já não se adequam, por um lado, ao actual conhecimento científico, por outro, às expectativas que o desenvolvimento determinou. Daí que, não me espante nem me cause qualquer embaraço, que aqueles que consideram que a mudança de paradigma terá de ser operada, sejam visados com graves díslates que, penso eu, não são mais do que o estertor de quem perdeu todos os argumentos e naturalmente sente que os alunos, paulatinamente, os das universidades e outros de idades mais jo-

vens, estão a lhes voltar as costas, por sentirem que há um mundo novo de possibilidades de prática que não se restringe ao espaço de uma Educação Física bafienta, repetitiva e sem futuro. Não compreendem, nem fazem um esforço por compreender, que a razão da existência de professores está determinada pela necessidade de educar através do desporto e que isso implica, necessariamente, a mudança organizacional dos estabelecimentos de ensino, a completa rotura com os actuais programas, melhor formação e a assunção de uma nova mentalidade pedagógica. Metaforicamente, basta de

sopa fria, igual para todos e repetidamente servida. Ofereçamos o doce mais apetecido: a prática educativa do des-

porto, no pleno respeito pelas diferenças de ambos os sexos e pela segmentação de interesses que existem no meio escolar. Não está, portanto, em causa, beliscar a importância desta área nos diversos currículos. Pelo contrário, o que está em causa é, através da mudança, ir ao encontro dos jovens, formando-os com princípios e valores para a vida, possibilitando, inclusive, o inegável direito à excelência através do Desporto Escolar. A própria União Europeia já percebeu que a via portadora de futuro é esta, não sendo por acaso que 2004 constituirá o "Ano Europeu da Educação pelo Desporto".

Retorno ao primeiro parágrafo, apenas para destacar que um professor não se afirma no seu mister, pela via das notas ou níveis que atribui aos seus alunos. Afirma-se pelo estudo, pelo conhecimento, pela capacidade de resposta aos interesses dos educandos, pelas dinâmicas que é capaz de operar no espaço escolar e pelo gosto que desperta por uma prática desportiva regular e para a vida. Ao contrário de procurar a igualdade com as outras disciplinas, o professor de Educação Desportiva deve procurar a diferença. Simplesmente porque os graus académicos são iguais (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) mas a prática é substancialmente diferente. De resto, não há Jogos Olímpicos, Campeonatos do Mundo ou da Europa de Português, de Ciências ou de História. Mas eles existem no desporto, plenos de beleza estética, de festa, de superação individual e que impelem e influenciam uma prática generalizada e a qualquer nível. Sendo assim, enquanto uma bola saltitar frente aos olhos de um jovem, jamais precisarei de "castigar" os meus alunos com sistemas retrógrados de avaliação, pelo facto da dita bola, volto a ironizar, por um desajeitado pontapé, não ter entrado na baliza, no quadro dos superiores objectivos definidos na complexa Unidade Didáctica. Pois bem, morra a Educação Física que hoje constitui uma monumental fraude e viva a Educação Desportiva Curricular.

Nota do autor: Todos os nomes são fictícios

### EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio

Mestre em Gestão  
do Desporto.

Escola B+S Gonçalves

Zarco. Funchal.

a.escorcio@netc.pt

03.09

### Mais de 27 mil candidatos a professores no desemprego

Houve mais de 36 mil candidaturas à 2ª parte do concurso de recrutamento de docentes deste ano. O Ministério da Educação calcula que apenas celebrará contrato com cerca de oito mil. A tutela prevê ainda que, nos próximos dez anos, exista um excesso de professores para todos os grupos de docência do 3º ciclo e ensino secundário (este ano ficarão de fora 27 mil, no ano passado ficaram 22.200).

04.09

### Sindicatos pedem aumentos salariais

A CGTP reivindicou (...) aumentos salariais de 5% para 2004 e a fixação do Salário Mínimo Nacional (SMN) em 382 euros. A UGT, mais modesta, vai defender aumentos salariais de 4,5% e um salário mínimo de 380 euros. A CGTP pretende que nenhum trabalhador tenha um aumento salarial inferior a 25 euros no próximo ano.

06.09

### PIB por empregado crescerá 36%

Se o mercado de trabalho português possuir uma estrutura de qualificações igual à da média da UE, a produtividade aumentaria perto de 36%. Este é o resultado em destaque de um exercício de simulação realizado por Eugénio Rosa, economista e director executivo do Instituto Bento de Jesus Caraça, um organismo da CGTP especializado em formação, para demonstrar qual o aumento de produtividade obtido se a escolaridade da população empregada fosse semelhante à verificada na média dos 15 países da União Europeia (29,6% com o básico, 46,3% com o secundário e 24,1% com o ensino superior).

07.09

### Perda nos salários

Os funcionários públicos perderam, nos últimos dez anos, quase cinco pontos percentuais (4,89) na tabela salarial. No caso dos que auferem ordenados superiores a mil euros, a perda foi maior, de 6,39 pontos, já que em 2003 estes trabalhadores viram as suas remunerações congeladas pelo Ministério das Finanças.



# O Pássaro Encantado

escola da ponte

Algues, em 7 de Setembro de 2007

Querida Alice,

O mocho é uma ave nocturna, discreta, atenta. Talvez por isso, no imaginário dos homens, sempre foi associado à ideia de sabedoria. No início do século que precedeu aquele em que vieste ao mundo, foram muitos os mochos sábios que denunciaram a tenebrosa noite que a Escola atravessava. Um desses sábios inventou a seguinte história:

«Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou que ainda cá se encontravam homens que acreditavam no bem. Como não faltava a Satanás um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam características comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, lá do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto. E disse para consigo: "A infância é o porvir da raça; comecemos pois pela infância". E o diabo apresentou-se perante os homens como enviado de Deus e como reformador da sociedade. "Deus", disse Satanás, "exige a mortificação da carne, e é preciso começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfémia. As crianças não devem conhecer nem alegrias, nem risos. O amor de mãe é um perigo: efemina a alma de um rapaz. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar; encham-na de aborrecimento." Eis o que disse o diabo. Então, a multidão exclamou: - Queremos a salvação! Que deveremos fazer? - Criai a Escola. E, seguindo o conselho do diabo, a Escola foi criada».

## Encantado

Não terá sido em vão a denúncia das trevas que envolviam a Escola. Em breve, poderás, sem receio, dar os primeiros passos num mundo maravilhoso de descoberta dos outros, ir ao encontro de saberes das coisas vivas e inertes, e da redescoberta de ti própria. E não era esta a realidade que te esperaria há meia dúzia de anos, quando a Escola ainda era uma invenção do Demo...

Nesse tempo, a par dos gestos claros das gaivotas e de outras aves de branca magia, havia o contraponto da magia negra de pássaros doentes de inveja, que negavam a realidade e tentavam abolir a esperança. Hoje não te falarei desses tenebrosos pássaros. Evocarei um Pássaro Encantado, ser raro, sensível, que, no tempo em que tu nasceste, contava a história de um "pássaro branco com cauda de plumas fofas como algodão", que chorava e tinha saudades como os humanos nem sequer conseguiriam imaginar.

Esse Pássaro Encantado incompreendido pelos pássaros cativos era a esperança dos pássaros fraternos e sonhadores. Comovia-se perante o canto inventado por um outro pássaro mágico de nome Bach, ou quando escutava melodias inventadas por Ravel, um pássaro que deixou muitas melodias por inventar... O Pássaro Encantado havia lido "A poética do devaneio", de Bachelard, e descoberto poetas que punham palavras nos sentimentos. Apaixonara-se pela poesia de uma gaivota de nome Pessoa, que escreveu: "Quando te vi, amei-te já muito antes. Tornei a achar-te quando te encontrei..."

Não há fronteiras para as aves migradoras. As cegonhas, por exemplo, percorrem milhares de quilómetros em cada ano, para cumprir o seu destino. Há patos que percorrem grandes distâncias entre as terras onde perpetuam a espécie e o lugar onde se protegem das invernias. Por isso, o Pássaro Encantado abalou para o outro lado do mar, ao encontro da escola "com que sempre sonhara". Depois, apercebeu-se de que o sonho não habitava apenas aquela escola das aves, que o sonho morava em muitas, muitas escolas e gaivotas.

O Pássaro Encantado preocupava-se com o futuro dos jovens pássaros, mas não se conseguia abstrair da necessidade da felicidade do imediato. Animado do brilho dos inícios, ia de terra em terra, ensinando a desaprender, ajudando a desinventar o que o Diabo tinha inventado. Seguindo o exemplo do Pássaro Encantado, muitas gaivotas conscientes de que o tempo foge enquanto a eternidade avança, ousavam reinventar a Escola. E, porque sabiam que, se a Escola fora invenção do Diabo, o Diabo fora uma invenção dos homens, as gaivotas já reivindicavam a felicidade do aqui e agora. Tudo isto se passou no tempo em que tu nasceste, para que tivesses direito a ser feliz. Ainda que a escola o tivesse esquecido, ao longo das trevas em que esteve imersa até há escassos anos, o fim último da Escola é mesmo ser feliz.

No já distante ano de 2003, na estante do quarto que foi o lugar onde o teu pai cresceu e se transformou no maravilhoso ser que te gerou, coloquei os livros que o Pássaro Encantado ia escrevendo (livros eram objectos através dos quais os humanos passavam a sua herança cultural, de geração em geração). Ali permanecem, à espera de que a escola que, em breve, te irá acolher, te conceda o privilégio da paixão de os procurar, de os abrir, de os saborear. Sei que te deixarás penetrar pela benfazeja mensagem.

Há quem afirme haver genes culturais. Há quem acredite que, tal como os átomos se perpetuam corpo a corpo, também os sonhos se perpetuam nos seres a que damos vida. Tal como os livros, fico à espera do teu primeiro gesto.

O teu avô José





TEMOS VINDO A ADVOGAR A NECESSIDADE DE INTERROGAR AS DIFERENTES DIMENSÕES DA PROFISSÃO A PARTIR DE UMA EXIGÊNCIA PERSEVERANTEMENTE CRÍTICA E, COMO TAL, SUBVERSIVA EM RELAÇÃO À NATURALIDADE DOS COSTUMES E DOS CÓDIGOS MORAIS QUE A SOCIEDADE ELEGE COMO PRIORITÁRIOS.

Recusando separar a vida moral da reflexão ética, o universo do como do universo do porquê, temos vindo a advogar a necessidade de interrogar as diferentes dimensões da profissão a partir de uma exigência perseverantemente crítica e, como tal, subversiva em relação à naturalidade dos costumes e dos códigos morais que a sociedade eleger como prioritários. O que, por outro lado, não significa a submissão ao poder da contingência ou a simples remissão para uma capacidade de deci-

co próprio, a explicitação pública dos eixos estruturantes da responsabilidade ética dos professores contribui, inequivocamente, para a valorização da sua identidade profissional. Mas em que termos deve ser feita essa explicitação? Como, com quem, onde promover a decisão profissional necessária?

Para começar, e mais uma vez, remetemos para a anterioridade do porquê que justifica a pertinência destas questões. Tal como as éticas sociais, as éticas profissionais ins-

de inspiração kantiana. Subordinada a um paradigma teleológico, a ética profissional privilegia a consideração dos fins a atingir, coloca o bom antes do obrigatório, valorizando as virtudes do carácter e reconhecendo o papel das convicções na acção humana. Neste caso, a formação ética centra-se na aprendizagem das teorias morais e na interiorização dos princípios que deverão guiar o exercício de uma liberdade pessoal autónoma. Filiada no segundo paradigma, a ética profissional assume um

Impulsionada pelos desafios da contemporaneidade, a reflexão filosófica caminha hoje numa via de superação da lógica dicotomizante que tem presidido à análise tradicional, procurando afirmar uma racionalidade sensível, aberta às várias dimensões de alteridade que fecundam o tempo humano e, nessa medida, capaz de apoiar o processo de construção de uma cidadania activa, solidária e eticamente comprometida. Estamos aqui perante a emergência de um paradigma novo assente no primado antropológico da relação interpessoal. É no encontro intersubjectivo que se alicerça a capacidade reflexiva e projectiva de sujeitos apostados na realização legítima do seu direito à felicidade e ao bem-estar, mas sem a tentação de inocência que marca algumas das estratégias de vida no mundo contemporâneo. A um nível essencial, a atitude ética radica na capacidade para ser afectado, profundamente, pelas dores alheias, mesmo se estas dores nos interpelam à distância. É preciso, é possível, dizer não à violência que ameaça a liberdade. Nisso reside a grandeza do humano, na possibilidade de transcender os limites da sua própria condição. O respeito por essa capacidade de transcendência obriga a que o exercício da responsabilidade pessoal seja mediado por leis jurídico-morais, mas sem nunca se reduzir a elas. A par de noções como liberdade, dever, responsabilidade ou solidariedade, propõem-se agora categorias aparentemente estranhas ao discurso racional como amor, hospitalidade, cuidado, solicitude ou bondade, consideradas imprescindíveis na correcção da justiça que nunca é a suficientemente justa. Conforme tentaremos fundamentar em textos posteriores, é neste alinhamento conceptual que situamos as preocupações éticas da profissão docente, incitada a repensar-se no quadro de uma sociedade cognitiva, complexa, tecnológica e, desejavelmente, humanista.

## Ética profissional docente

em busca de um novo paradigma de referência



escola da ponte

adriano rangel\_listo e

são individual em contextos singulares, muitas vezes problemáticos, e especialmente labirínticos do ponto de vista humano. À medida que a profissão evolui em termos de maturidade e de autonomia, torna-se cada vez mais imperativa a necessidade de adopção de princípios éticos comuns, formalmente assumidos e publicitados. Enquanto parte integrante de um saber técnico-cientifi-

crevem-se em horizontes conceptuais determinados e de elucidação obrigatória quando se trata de averiguar sobre os valores de referência. Arriscando o reducionismo de uma esquematização, sinalizamos os dois paradigmas que tradicionalmente balizam a reflexão ética, um de carácter teleológico, indexado a uma cultura filosófica de matriz aristotélica, e outro de carácter deontológico,

carácter fundamentalmente normativo, apostando na universalização de máximas de conduta e na obediência à lei moral, de acordo com uma cultura da justiça e de imparcialidade assente na prioridade de valores como responsabilidade ou dever. Privilegia-se então a aprendizagem de regras e a aplicação dedutiva de princípios muitas vezes decididos no exterior da profissão.

### ÉTICA e profissão

Isabel Baptista  
Universidade  
Portucalense, Porto

12.09

### Cursos públicos sem verbas do Estado

O Estado vai deixar de financiar todos os cursos das universidades públicas, ao contrário do que sucedia até agora. O ensino público e o privado ficam assim cada vez mais em pé de igualdade - e em situação concorrencial.

13.09

### Despesas correntes do sector educativo

Portugal é o país da UE com maior peso da massa salarial nas despesas correntes do sector educativo, já que a média europeia se situa nos 79%, contra os 90% de recorde absoluto português. Sendo assim, no nosso país apenas 10% dos gastos correntes destinados à Educação são utilizados para a aquisição de recursos, como material educativo, ou para a manutenção, renovação ou construção de infra-estruturas.

16.09

### Produtividade e salários aumentam com licenciatura

Portugal é o 2º país onde a frequência de níveis de escolaridade superiores provoca um maior aumento do salário da mulher trabalhadora. Entre os homens, Portugal desce para 4º lugar, nos países em que a formação mais efeito tem no salário. Apenas as mulheres do Reino Unido são mais beneficiadas que as portuguesas, em termos de salário, por estarem mais anos na escola. Na ranking escolaridade/salário dos homens, Hungria, Estados Unidos e Finlândia estão à frente de Portugal.

16.09

### Portugal não recupera atraso na escolaridade

Apenas um em cada cinco portugueses (20%), na faixa etária dos 25 aos 64 anos, atinge o ensino secundário, valor próximo do registado nos países do 3º Mundo. Portugal tem a mais baixa taxa de população que atinge este nível educativo, na lista dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento na Europa (OCDE), revela o relatório «Education at Glance», que refere dados de 2000. Um nível que é considerado, neste relatório, «a formação escolar básica das sociedades modernas».

Hoje em dia é frequente confrontar-mo-nos com todo o tipo de interpretações sobre o insucesso escolar entre os adolescentes. As mais comuns em Espanha, actualmente, têm a ver com o alargamento do ensino obrigatório até aos 16 anos, introduzido pela LOGSE, com a constante chegada de imigrantes aos nossos centros escolares, com a crescente violência juvenil, com o desaparecimento dos valores tradicionais da "família" (de que tipo de família, poderia perguntar-se) ou com a recorrente desmotivação e desinteresse dos jovens adolescentes. Estas interpretações, frequentemente facilitadas por algumas ten-

é, evidentemente, legítima. Mais, qualquer sociedade tem o direito, para não dizer a obrigação, de dispor de explicações sobre a mudança social, e as transformações educativas são indubitavelmente um aspecto central desta. É preocupante, contudo, que estas respostas se fundamentem tantas vezes em interpretações grosseiras. Uma vez, a grosseira aplica-se em confundir os sintomas com as causas (como no caso da coincidência entre a incorporação da população de origem imigrante em dadas escolas e o baixo rendimento académico, ou o alargamento do ensino obrigatório e a automática queda da qualidade do ensino). Ou-

ciais destas interpretações. O axioma sociológico de William Thomas segundo o qual "uma situação definida como real, é real nas suas consequências" evidencia-se no ensino secundário público como em nenhuma outra instituição social. Famílias que fogem da mestiçagem social das instituições públicas, procurando refúgio em escolas privadas, professores desencantados com a "diversidade" das aulas que optam por abandonar a carreira ou que acabam por aplicar receitas segregadoras para gerir essa diversidade, instituições de educação pública que perdem o notável prestígio adquirido nos anos oitenta, discurs-

mo interpretativo dessas leituras grosseiras e contrapor interpretações que reflectam a complexidade da realidade. São muitas as possíveis explicações da nossa incapacidade para desmontar o discurso hegemónico, contudo existem dois aspectos que no meu modo de ver são cruciais para conseguir neutralizá-lo. Por um lado, necessitamos de reflectir sobre o sentido que a experiência escolar tem para os jovens adolescentes, quer dizer, descobrir como e por que é que há adolescentes que rapidamente sentem que a instituição escolar não tem nada para oferecer à sua experiência vital, que visualizam a sua trajet-

escola da ponte



adriano rangel\_isto é

## O insucesso escolar entre adolescentes: leituras simplistas e suas lamentáveis consequências

E — O QUE É PENSAS QUE VAIS GANHAR COM A TUA IDA PARA A ESCOLA?

I — EU... ACHO QUE QUASE NADA. ANTES SIM, MAS AGORA... NADA.

E — O QUE É QUE GOSTASTE MAIS OU A QUE DESTE MAIS VALOR NA TUA PASSAGEM PELA ESCOLA?

I — TER PACIÊNCIA. APRENDI A TER PACIÊNCIA ENQUANTO ESPERAVA TERMINAR O CICLO (ISMAEL, 15 ANOS)

dências mediáticas obcecadas com a demonização da juventude, proporcionam leituras simples e simplistas da realidade, da forma como os adolescentes vivem a sua experiência escolar. Reduzem os matizes e a complexidade das relações sociais a interpretações a "branco ou negro", ao mesmo tempo que procuram causas únicas para a explicação para todo o tipo de problemas sociais. Por outro lado, estas explicações cumprem uma clara função social: a de oferecer respostas a questões que inquietam socialmente, não só os especialistas das ciências da educação, mas também os cidadãos em geral, sem esquecer, é claro, os pais e as mães dos adolescentes e os próprios professores.

Esta necessidade de ter respostas

tras, o exercício interpretativo passa por extrapolar a partir de casos espectaculares (como o da violência nas salas de aula) para veicular de forma mais ou menos explícita leituras catastrofistas sobre a desorientação juvenil, sobre a "crise de valores", sobre a incapacidade do nosso sistema educativo e dos nossos professores para lidarem com problemas desta magnitude.

Que papel desempenham estas leituras da realidade educativa? Prescindindo de saber se se trata de interpretações com uma clara intenção ou não, não se pode negar que estas leituras incorporam mensagens que se difundem rapidamente na opinião pública. Hoje, porventura com uma ênfase sem precedentes, observamos as consequências so-

los políticos que, em nome da qualidade do ensino, ousam apresentar-se como os mais equitativos e eficientes para combater o insucesso escolar, políticas educativas mais dirigidas a manter a ordem social do que a desenvolver medidas efectivas contra o insucesso escolar. A lista é grande e as consequências podem ser, e de facto muitas vezes são-no, dramáticas.

Algo falha, contudo, quando estas leituras simplistas do insucesso escolar conseguem penetrar sem muitos obstáculos na opinião pública e traduzir-se na progressiva deterioração do ensino público. Algo falha quando não somos capazes de construir um discurso contra hegemónico suficientemente sólido para desmascarar o simplis-

tória pessoal e profissional distante das instituições escolares. Por que é que Ismael nos diz que a única coisa que aprendeu na sua passagem pela escola foi ter paciência? Por outro lado, é preciso reconstruir um discurso novo do "público", que pode perfeitamente e deve preservar os valores tradicionais da solidariedade, e a coesão e a igualdade de oportunidades têm que se reconfigurar para que também no ensino público possa existir a qualidade e a eficácia educativas. Só assim poderá evitar-se que, apesar das muitas vozes críticas contra a deterioração do ensino público, a cidadania opte por abandonar o barco, contribuindo, dessa forma, ainda mais para a sua deterioração e pobreza. Temos, pois, muito caminho por recorrer.

### RECONFIGURAÇÕES

Xavier Bonal

Departamento

de Sociologia da

Universidade Autònoma

de Barcelona



Todos os anos por esta altura assiste-se ao drama dos milhares de candidatas que não têm lugar na docência. Este ano foram quase 30 mil e o número tem vindo a aumentar em percentagens crescentes. No entanto, nada tem sido feito para evitar o engrossar desta fileira de excluídos.

A questão demográfica e o excesso de diplomados são causas de fundo para esta situação. A primeira é consequência de complexos processos sociais a que a educação tem de se adaptar. A segunda, embora controlável, apresenta fortes resistências institucionais e corporativas. Num plano intermédio, ao nível da instância política, falta o papel mediador e de controlo do governo, a quem competiria informar acerca das necessidades do sistema, definindo prioridades e apontando perspectivas. Pelo seu papel de decisor e porque permanece a ideia – histórica e ideologicamente sustentada – do Estado empregador, em situação de crise, o governo é o primeiro alvo das críticas e o principal responsável. Tirando a informação, aparentemente elementar, mas até então inexistente, acerca do elevado número (cerca de 330!) de licenciaturas para a docência (INAFOP 2000), as orientações neste domínio têm sido, no mínimo, vagas e contraditórias.

Não desejaria, no entanto, circunscrever esta questão à explicação imediata de que o grande responsável é o governo. A compreensão do alarmante desemprego entre professores, implica directamente as instituições de formação inicial de professores. Na verdade, o problema não começa à saída da faculdade com a falta de colocação para os novos diplomados! Mesmo sem dados precisos, é sabido que o desemprego em alguma áreas docentes, não é um fenómeno recente. Em algumas, a fatalidade do desemprego coloca-se desde o momento de ingresso no curso. No entanto, estes sinais não foram significativamente apropriados pelas instituições de formação para contrariar a esta tendência. A autonomia do ensino su-



adriano rangeL\_isto é

## Mas eu quero ser professor!... Desemprego docente e excesso de diplomados

A COMPREENSÃO DO ALARMANTE DESEMPREGO  
ENTRE PROFESSORES, IMPLICA DIRECTAMENTE  
AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

perior supõe também a capacidade das instituições para identificar, de modo fundamentado, as necessidades da sociedade em que se insere e, conseqüentemente, a elas adequar a sua acção. Certamente que tal identificação não aconselharia a manutenção de cursos que desembocam no desemprego.

A manutenção de cursos sem saídas passa pelo modo perverso como têm sido financiados, baseado essencialmente no número de alunos na formação inicial. É uma questão de sobrevivência da instituição e, (porque não?) de manutenção do emprego dos professores, questões de carácter corporativo que não cabem neste texto.

O aumento do desemprego docente vai continuar. Prevê-se que dentro dos próximos 6 anos haverá menos 55 mil alunos nas escolas portuguesas. As instituições de formação terão de se adaptar a esta realidade, analisar tendências de excessos ou previsíveis faltas e, sobretudo, equacionarem a própria forma-

ção em diferentes moldes, revendo finalidades e processos. Com efeito, são cada vez mais evidentes sinais que apontam para a necessidade de cursos em bandas largas que, salvaguardando uma especificidade de formação, abrangem o desenvolvimento de competências aplicáveis a diversos sectores de um grande domínio de intervenção. Nunca como agora a intervenção num sector específico – seja a docência, num certo ano/turma/escola/comunidade, etc. ou outro – pode ser bem realizada desconhecendo ou desvalorizando a realidade social alargado em que ocorre. O conhecimento e a reflexão acerca dessa realidade desafia e promove a flexibilidade e disposição dos futuros diplomados para a formação ao longo da vida e para eventuais intervenções noutros sectores para além da docência. A profissionalização seria realizada em espaços sociais cada vez mais amplos e mutáveis incluindo a compreensão do complexo interactivo de variáveis. Esta compreensão constitui,

cada vez mais, um elemento essencial de intervenções profissionais específicas e para a flexibilidade face às mutabilidades do mundo em que vivemos. Além disso, ajudaria a alargar perspectivas de saídas profissionais, atenuando drama do desemprego docente.

Para além dos dramas envolvidos a falta de colocação de um número tão elevado de professores, emerge das cenas públicas em torno da fileira de desemprego docente uma imagem cada vez mais debilitada da profissão docente. Esta é talvez aquela em que é maior o fosso entre o discurso acerca da sua nobreza e importância social e os modos pouco dignificantes como é tratada em situações concretas. Esta contradição reforça-se, todos os anos, durante o processo de colocação de professores. Os dramas e perturbações que arrastam deixam cada vez mais fragilizada a representação social que se tem dos professores e o sentido de profissionalidade docente. O modo como é desenvolvido aquele processo e como é exposto pela comunicação social aprofundam, na opinião pública, as contradições entre a nobre e indispensável função esperada dos professores, o investimento especializado nessa formação e a desvalorização humana e profissional que aquelas imagens veiculam.

Fica-nos a amarga sensação de que os professores constituem uma legião de reservistas com preparações dúbias a que se recorre quando forem – se forem – necessários. A precariedade das colocações tem clara implicações negativas na representação social acerca da profissão docente. E, conseqüentemente, constitui um factor de desinvestimento profissional por parte dos professores não colocados ou em situação de emprego precário. Neste contexto, não é possível desenvolver e consolidar uma cultura profissional alicerçada na continuidade e na convicção de que a actual acção dos professores se projecta na sociedade que queremos no futuro.

### FORMAÇÃO e desemprego

Carlos Cardoso  
Escola Superior  
de Educação de Lisboa  
carloscar@netcabo.pt

## A problemática eliminação de Arafat

As poderosas armas das Forças Armadas de Israel já estão apontadas a Yasser Arafat. Telavive diz que é preciso „eliminar o eleito líder da Autoridade Palestiniana. O termo foi escolhido para ser ambíguo, mas alguns ministros do Governo de Israel não escondem a opção da eliminação física de Arafat. A tiro, presume-se.

George W. Bush considerará, seguramente, uma tal opção problemática.

Sharon fala em exilar Arafat... Mas um tal exílio empurraria o líder palestino para um périplo mundial com mais força do que a aprovação, pela Assembleia

das Nações Unidas, de uma condenação de Israel por esta política.

Neste contexto, a ideia de assassinar Arafat (tão criminosa como a ideia de assassinar seja quem for), até aqui bandeira de uns quantos fanáticos de extrema direita, começa a insinuar-se, na comunicação social de todo o Mundo, como uma possibilidade, pelo menos a médio prazo. Parece ser uma questão de tempo.

Surgirá como retaliação contra um potencial grande ataque suicida em Israel? Surgirá quando a atenção do Mundo estiver mobilizada para outros con-

tos? Surgirá se algo tão grave como o ataque terrorista às Torres Gémeas de Nova York voltar a atingir os Estados Unidos da América e o Ocidente?

O possível assassinio de Arafat, a concretizar-se como sonham alguns políticos israelitas, será também a morte da ténue esperança de paz que ainda sobrevive no conflito que se arrasta desde 1948. O possível assassinio de Arafat fará voltar tudo à estaca zero. Palestina ou Israel, sem qualquer compromisso.

Neste regresso à rotina desta aventura da vida, as perspectivas de paz estão

ainda mais negras de que quando partimos para férias. Assassinar Arafat não será missão difícil para uma potência militar como Israel. Difícil será que tal crime traga algo de bom para o Mundo.

Equacionar esta perigosa situação, que pode arrastar o Mundo para um conflito de conseqüências imprevisíveis, é tarefa indispensável para quem quer, efectivamente viver em paz e no respeito tolerante da convivência com todos os companheiros desta aventura da vida: negros, árabes, arianos, índios, emigrantes, ciganos, asiáticos e hispânicos ou até imigrantes com i.



## Os novos estudantes do superior

ASSISTE-SE A UMA TENDÊNCIA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO — E ATÉ PARA A MASSIFICAÇÃO DESIGNADAMENTE DOS MESTRADOS E, PROGRESSIVAMENTE, DOS DOUTORAMENTOS, INCLUSIVE POR FORÇA DA PRESSÃO CONCORRENCIAL DAS UNIVERSIDADES ESTRANGEIRAS, NOMEADAMENTE ESPANHOLAS.

As universidades portuguesas, no âmbito de um fenómeno com contornos internacionais, vão abrindo cada vez mais as suas portas àqueles que as procuram em busca de formação contínua, de especializações e de pós-graduações. Trata-se de um público novo que começa mesmo a ser aliciado de forma crescente. Para o comprovarmos, basta ler com algum cuidado as páginas dos jornais em que os anúncios que lhe são dirigidos ultrapassam mesmo os referentes a cursos de formação inicial.

De uma maneira ou de outra, assiste-se a uma tendência para a democratização — e até para a massificação — designadamente dos mestrados e, progressivamente, dos doutoramentos, inclusive por força da pressão concorrencial das universidades estrangeiras, nomeadamente espanholas.

Por outro lado, a perspectiva de diminuição dos estudantes da formação inicial e as exigências impostas pelo financiamento público ou pela lógica privada têm aqui um papel igualmente decisivo.

Mas, será que as universidades já reflectiram maduramente sobre este fenómeno? Creio que não, embora tenha chegado a altura de o fazerem. Este artigo pretende ser um pequeno contributo nesse sentido ...

Em primeiro lugar, importa que identifiquemos estes novos estudantes. Quais são as suas motivações?

Eles são maioritariamente:

- Diplomados que não encontraram emprego.
- Profissionais que buscam a progressão ou a reconversão profissionais.
- Pessoas movidas por simples curiosidade intelectual.

Significa isto que as suas idades e interesses são diversificados. Uns, prolongam a sua adolescência social; outros, reencontram-se como estudantes depois de terem pensado que essa experiência fazia parte de um ciclo da vida já definitivamente encerrado. Muitos, pelo menos em determinadas áreas, estimulados pela perspectiva de realização de velhas aspirações, dão um novo fôlego a percursos de requalificação académica iniciados com processos de equiparação à licenciatura.

Que fazem as universidades com estes estudantes? Várias coisas:

- Abrem-se a novos modelos de trabalho compatíveis com a iniciação a práticas de investigação.
- Prolongam os métodos tradicionais, comunicando investigação já feita.

No primeiro caso, contam com a participação empolgada dos estudantes ou então com o seu desfasamento; no segundo, reforçam a passividade cúmplice destes ou provocam a sua desilusão.

Recorde-se, entretanto, que neste ciclo de estudos era dominante a ideia de

grande dificuldade e, com ela, a de admissão do fracasso. Assim se pode explicar, em muitas escolas, a percentagem ainda muito baixa daqueles que concluem as respectivas dissertações e teses. Só que, precisamente a massificação e a concorrência das universidades estrangeiras têm vindo a alterar este estado de coisas. Aceita-se, cada vez mais, por exemplo, que a «genialidade» não é mais uma característica necessária dos doutores e muito menos dos mestres. Paralelamente, as produções científicas destes estudantes deixam de ser valorizadas numa perspectiva estritamente individual para serem encaradas sob uma óptica de conjunto, de linha de pesquisa, a qual é importantíssima não só para a afirmação dos respectivos institutos ou centros de investigação como também para as universidades no seu todo. Criam-se, para além da lógica dos graus e dos diplomas, extensas e ricas reservas de saber que poderão ter aproveitamentos socialmente diversos e academicamente inesperados.

Mas, de uma forma geral, apesar do que fica dito, as nossas universidades, salvo honrosas excepções, têm tido, por exemplo, uma política desastrosa em termos de captação de estudantes estrangeiros, nomeadamente lusófonos, os quais constantemente encontram, por contraste, um bom acolhimento em universidades espanholas, procuradas, em alternativa, pela proximidade da língua.

Acresce que as universidades terão ainda de equacionar o papel dos seus novos estudantes na sua organização interna. De facto, não se pode continuar a apelar à entrada de alunos de pós-graduação para depois, quando se trata de definir políticas e estratégias, ignorá-los sistematicamente. Tem-se contado com a sua maturidade, a sua presença residual e a sua sobreocupação, as quais farão deles estudantes em tempo parcial ou simplesmente mais passivos. Mas, à medida que o seu número cresce, a sua idade desce e o desemprego sobe, quase numa tendência inversa à dos alunos das licenciaturas, cujas entradas diminuem de ano para ano, o seu peso institucional torna-se decisivo. As próprias associações de estudantes vão ter de repensar a esta luz a sua representatividade.

As bibliotecas talvez constituam o sector que, neste contexto, mais evoluiu, redimensionando os seus espaços, serviços e recursos. Mas, quanto não faltará fazer, entre outros aspectos, a nível de organização de salas, de horários, de cantinas, de reprografias, de políticas editoriais, de espaços de lazer, de métodos de trabalho, de relação com o meio, de requalificação pedagógico-científica dos docentes? ... Quase tudo ...

É que novos estudantes impõem nos novas universidades! ...

### DO SUPERIOR

Adalberto Dias  
de Carvalho

Faculdade de Letras  
da Universidade do Porto



escola da ponte

## As resistências e práticas de oposição

A FORMA DE CONSTRUÇÃO DOS CONSENTIMENTOS ENTRE OS SUBORDINADOS E CHEFIAS ORGANIZACIONAIS PODE TAMBÉM SER UMA TÁTICA DE TORNAR MAIS ACESSÍVEL PARCELAS DE PODER, QUE PODE EXPRESSAR-SE EM FORMAS DE DEDICAÇÃO E A ACOMODAÇÃO DEMONSTRADA AOS DESÍGNIOS DOS OBJECTIVOS DAS CHEFIAS E METAS DELINEADAS PELAS MESMAS.

Os espaços de trabalho são um campo fértil de revelação de distintas formas assumidas pelas assimetrias de poder nas organizações. Aqui se estabelecem distintas formas de resistência e/ou transgressão, onde surgem estratégias de conquista de autonomia na realização das tarefas, obtidas pelo domínio do conhecimento do processo de trabalho, estas não mais do que um garante da conquista da autoestima e da identidade construída no decorrer da actividade profissional do trabalhador no seu território ou espaço de acção. A forma de construção dos consentimentos entre os subordinados e chefias organizacionais pode também ser uma tática de tornar mais acessível parcelas de poder, que pode expressar-se em formas de dedicação e a acomodação demonstrada aos desígnios dos objectivos das chefias e metas delineadas pelas mesmas.

A tendência de resistência e oposição foram substituídas por arran-

jos organizacionais que acabam sendo efectivos na obtenção de consentimento, complacência e subordinação. O «consentimento é construído» e reproduzido dentro do processo de trabalho, veja-se o envolvimento dos trabalhadores no jogo de «fazer por fora» (biscates com clientes do patrão)! Collinsson (1994) afirma que reconhecer formas peculiares de resistência torna-se tarefa extremamente difícil para alguém proveniente do exterior que não conhece os procedimentos e rotinas vividas numa empresa. Por outro lado, as descrições dos trabalhadores são muito mais oposicionistas do que as suas práticas. Em muitos casos não é o que os respondentes dizem, mas muito mais as suas práticas que revelam mais as suas tensões e reclamações em relação ao local de trabalho.

É também destacado que as resistências ocorrem com maior frequência nos níveis mais informais, níveis submersos profundamente

entranhados nas práticas corriqueiras da organização. Vejam-se a título de exemplo como foi constatado pela autora, os desaparecimentos misteriosos de material no estaleiro de obras, as fofocas contadas sobre os chefes, as pequenas vinganças aos que «comiam pelas mãos do chefe», os cantares irónicos em língua ronga ou changana para ridicularizar os chefes estrangeiros.

Há uma particular dificuldade de obter informações sobre este tema nas conversas sobre a negociação das relações de trabalho e determinar quais os mecanismos internos usados pelas partes que conduzem às cedências em função das assimetrias de poder presentes.

Os chefes não reconhecem a existência de focos de tensão ou de conflitos subjacentes nas interacções estabelecidas. O carácter contraditório e mutuamente relacionado do consentimento, resistência e submissão ou complacência é simplesmente condição e consequência da nature-

za contraditória do processo de trabalho capitalista, onde conflito e interdependência coexistem. Uma análise crítica destas características contraditórias requer uma análise do poder e subjectividade. Foi bem conhecido durante a gestão das empresas estatais que os dirigentes das empresas usavam todo o tipo de recursos da empresa para solucionar as suas necessidades familiares. Isto também ocorreu com trabalhadores de chão de fábrica que apropriavam-se de recursos materiais da empresa, usavam transportes para solução dos seus assuntos, e os clientes da empresa para fazer «negócio por fora».

«Os cabritos comem onde estão amarrados» é um dito moçambicano que mostra bem como os burocratas da função pública e das autarquias resolvem suas necessidades de complementação do salário insuficiente, cobrando propinas dos cidadãos ou usando trocas de favores para fazer andar os despachos mais rapidamente.

### APONTAMENTOS

Maria Antónia Lopes  
Faculdade de Economia  
Universidade  
Eduardo Mondlane  
Maputo - Mocambique  
Marlope@zebra.uem.mz

17.09

### OCDE diz que vão faltar professores no futuro

Portugal terá falta de professores no 1º ciclo do ensino básico no futuro, prevê o relatório da OCDE «Education at Glance2003», ontem divulgado. Apesar de 27 mil docentes terem ficado sem colocação este ano lectivo, Portugal é um dos países em que mais de metade dos docentes (60%) do 1º ciclo tem idades superiores aos 40 anos. O que significa que, com a previsível passagem a reforma destes elementos, será necessário injectar mais professores no sistema. Uma média etária elevada que se verifica em 15 dos 19 países da OCDE.

dia-a-dia

17.09

### Abandono escolar em Portugal

O relatório elaborado pela Comissão Europeia intitulado «A Situação Social na União Europeia» (...) revela que 45% dos jovens desistem da escola antes de cumprida a escolaridade obrigatória, ou seja o 9º ano. Este valor, distante da média europeia que se situa nos 19%, faz com que Portugal tenha o mais elevado número de jovens a abandonar a escola, em comparação com outros países da União Europeia. A Alemanha regista o mais alto nível de instrução, no grupo etário com idade superior a 50 anos.

17.09

### Portugal gasta menos de metade da média da OCDE com o ensino superior

Os dados do relatório «Education at a Glance», anualmente publicado pela OCDE, indica (...) que o gasto por aluno do ensino superior em Portugal (4766 euros) equivale a menos de metade da média de 30 países da OCDE (11.109 euros). Dentro da organização, apenas a Grécia e a Turquia gastam menos.

20.09

### Diplomas universitários uniformizados em 2005

Os ministros da Educação de 40 países europeus decidiram, em Berlim, uniformizar, até 2005, os diplomas dos cursos universitários na Europa. Para tal, ficou decidido que os diplomas internacionais «Bachelor» e «Master» (BA e MA) irão constar dos programas das universidades europeias.



## Serviço Social: Intervir para mudar

NUM PAÍS COM GRAVES CARÊNCIAS SOCIO-ECONÓMICAS COMO PORTUGAL, O SERVIÇO SOCIAL ASSUME UMA CRESCENTE IMPORTÂNCIA NA PREVENÇÃO DE SITUAÇÕES DE RISCO COMO A POBREZA, A EXCLUSÃO OU O INSUCESO E ABANDONO ESCOLARES. É SOBRE ESTES PROBLEMAS SOCIAIS QUE TRABALHA, HÁ JÁ QUASE CINQUENTA ANOS, O INSTITUTO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL DO PORTO (ISSSP), INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR QUE PASSA ACTUALMENTE POR UM PROFUNDO PROCESSO DE REFORMULAÇÃO CURRICULAR E ORGANIZACIONAL. FOMOS CONHECER ALGUNS DOS PROJECTOS DE INTERVENÇÃO SOCIAL DESENVOLVIDOS PELO ISSSP E SABER DE QUE FORMA PODE O ASSISTENTE SOCIAL INTERVIR NA REALIDADE ESCOLAR, NUMA ENTREVISTA A DUAS VOZES COM LUÍSA COSTA PINTO E PAULA CRISTINA VIEIRA, AMBAS DOCENTES DO ISSSP, QUE OCUPAM, RESPECTIVAMENTE, OS LUGARES DE PRESIDENTE DO CONSELHO DIRECTIVO E DE PRESIDENTE DA DIRECÇÃO DA COOPERATIVA DE ENSINO SUPERIOR DE SERVIÇO SOCIAL.

### Em que contexto surge o Instituto Superior de Serviço Social do Porto?

O Instituto Superior de Serviço Social do Porto (ISSSP) é criado em 1956 por iniciativa da Diocese do Porto, tendo como suporte jurídico a Associação de Cultura e Serviço Social. Em 1964, por Despacho Ministerial, viu consagrar o seu Estatuto de Escola Superior não oficial. A análise dos Planos de Estudo permite identificar três períodos na evolução do Ensino em Serviço Social no nosso país: da fundação até fins da década de 50, entre os anos 60 e 70, e a partir dos anos 70.

Esta evolução caracteriza-se pela transição de uma formação de marcada natureza "filosófica, jurídica e paramédica" para uma outra formação fundamentada nas Ciências Sociais. Nos anos mais recentes, intensificaram-se os esforços no sentido da apropriação específica e selectiva de teorias e métodos

destas ciências que possibilitam maior competência e autonomia para responder às exigências emergentes da complexidade das transformações sociais.

**Uma escola com a importância social que esta revela não deveria enquadrar-se no ensino universitário público?** O ISSSP tomou várias iniciativas no sentido de manifestar o seu interesse pela integração no Ensino Universitário Público. Ao longo do período que decorreu entre 1974 e os dias de hoje, pode dizer-se que muitas energias foram despendidas em processos que envolveram a elaboração de inúmeros relatórios, variadas reuniões e encontros com entidades governamentais e académicas. Todavia, diversos obstáculos se interpuseram ao acolhimento desta solicitação, apesar das várias manifestações de interesse por parte da Reitoria da Universidade do Por-

to, designadamente em 1982/83, em 1987 e, mais recentemente, em 1998.

Compelido a assumir-se como Ensino Superior Privado desde 1983/84, o ISSSP empenhou-se arduamente na reunião de condições que aproximassem o seu funcionamento de todos os requisitos vigentes no Ensino Superior Público. O corte radical dos financiamentos estatais, que sustentaram o funcionamento do ISSSP no período de 1974 a 1983/84, implicou a constituição de uma Cooperativa de Ensino que tem investido consideráveis esforços para alcançar padrões de qualidade elevados em domínios como a construção de novas instalações, qualificação do corpo docente, de actividades de extensão comunitária e de investigação aplicada e da formação pós graduada.

**Qual é o desenvolvimento mais recente dessa tentativa de aproximação?**

Em 1999, após nova tentativa junto da Reitoria da Universidade do Porto no sentido de suscitar a integração, foi firmado um Protocolo de Cooperação entre o ISSSP e a Universidade do Porto. Considerando que não existiam as condições favoráveis à concretização da integração do ISSSP, a Universidade do Porto deu um importante apoio à consolidação do ISSSP como instituição universitária através da proposta de formalização de um protocolo que assegurasse a oferta de um programa de formação pós graduada aos docentes e licenciados pelo ISSSP.

Assim, foi criada uma Comissão Paritária formada por elementos do ISSSP e da Universidade do Porto que, entre outras possibilidades, desenvolveu as condições necessárias à criação de um Programa de Mestrado e de Doutoramento em Ciências do Serviço Social. Este contributo da

Universidade do Porto para o desenvolvimento estratégico do ISSSP e da formação em Serviço Social é tanto mais decisivo quanto a qualificação científica dos docentes e a sua preparação para a actividade de investigação em Serviço Social são exigências incontornáveis para consolidar a escola e a qualidade da formação prestada.

Todo este esforço de inovação e de desenvolvimento vem sendo concretizado no quadro de uma actividade privada, não obstante a utilidade pública dos profissionais que formamos. Apesar dos trinta anos de múltiplas tentativas para fazermos parte do ensino público e apesar de o exercício da profissão de Assistente Social ocorrer maioritariamente ao serviço de organizações públicas e para públicas, o certo é que o sistema de ensino público jamais manifestou interesse pela internalização desta formação.



**“O campo de acção do Assistente Social nas instituições direccionadas para a educação formal foi, durante muito tempo, circunscrito a certo tipo de situações consideradas problemáticas e de carácter mais ou menos residual.”**

**De que forma está actualmente organizado o quadro docente da escola?**

O Instituto Superior de Serviço Social do Porto dispõe de um corpo docente capacitado para assegurar uma formação qualificada ao actual número de estudantes que frequentam a Licenciatura – 628 alunos em 2002/03, para além de possuir instalações compatíveis com as actividades leccionadas. Tal como se tem vindo a verificar nos últimos quatro anos, o número de vagas autorizado tem sido de 130.

**É um curso com muita procura?**

Trata-se de um curso que tem mantido uma procura elevada de candidatos, podendo verificar-se que após preenchimento das vagas, são ainda muitos os candidatos que não acedem ao curso, apesar de reunirem os requisitos legais de nota mínima para o poderem fazer. Registe-se, assim, que nos últimos três anos lectivos foi de trinta o número médio de candidatos excluídos do acesso à Licenciatura.

**O papel do Assistente Social na escola**

**Em que medida pode o Assistente Social ter um papel de parceiro privilegiado na escola?**

O campo de acção do Assistente Social nas instituições direccionadas para a educação formal foi, durante muito

tempo, circunscrito a certo tipo de situações consideradas problemáticas e de carácter mais ou menos residual. A avaliação permanente das funções do Assistente Social, sempre no sentido de aumentar a sua capacidade de intervir positivamente na prevenção dos problemas sociais, tem-se traduzido num sempre renovado e problematizante investimento numa formação visando o alargamento das suas competências.

No contexto da expansão da escolaridade, que torna cada vez mais visíveis as dificuldades de comunicação entre a cultura escolar e as culturas de origem de um número significativo de crianças e jovens, a função educativa é um trabalho por demais complexo, requerendo saberes e competências que, apesar de diversificados, só adquirem eficiência na condição de comunicarem entre si.

Dispondo de uma formação que integra a já vasta produção teórica oriunda das diversas disciplinas sociais que têm vindo a constituir a Educação em objecto de estudo, o Assistente Social reúne boas condições para se constituir em agente catalizador de processos colectivos, promovendo a indispensável comunicação entre saberes e agentes educativos.

A promoção da educação para todos, enquanto meta eminentemente complexa e desafiadora, não pode deixar de impor a criação de capaci-

dades de análise esclarecida e esclarecedora dos vazios e desencontros entre dois contextos socializadores (com implicações notáveis na estruturação de matrizes de percepção, conhecimento e avaliação do mundo e da vida) que são a escola e a família, para já não falar na televisão.

**Em que áreas julga pertinente a actuação destes técnicos?**

Actualmente abre-se um campo vastíssimo de actuação ao Assistente Social, nomeadamente na dinamização de equipas interdisciplinares empenhadas não só na investigação dos factores estruturais geradores de abandono/insucesso escolares ou, mesmo, do “analfabetismo funcional”, como, ainda, na elaboração e implementação de metodologias e estratégias de intervenção concertadas e cooperantes entre agentes educativos escolares e extra-escolares.

A construção da comunidade educativa, pela constituição de equipas integradoras de todos os agentes educativos – professores, alunos, família, funcionários –, é uma via com potencialidades significativas no que respeita ao conhecimento e valorização das especificidades sócio-culturais dos contextos socializadores pré e extra escolares.

Da vasta profusão dos estudos produzidos pelas diferentes ciências sociais ressalta um apreciável consenso em torno das teses que asso-

ciam o desinvestimento na aprendizagem dos saberes escolares à imposição de processos de aculturação, destruidores da identidade cultural própria. Daí a importância decisiva dos investimentos na investigação dos contextos sócio-culturais concretos de modo a constituir os em recurso educativo e pedagógico, criando assim as condições necessárias e adequadas à igualdade de oportunidades na aprendizagem da cultura escolar.

**Que projectos tem o ISSSP desenvolvido neste campo?**

Foi justamente neste sentido que a Cooperativa de Ensino Superior de Serviço Social/ISSSP fundou a Associação Qualificar Incluir cuja principal aposta é a de proporcionar a mais de 100 jovens múltiplas oportunidades para a aprendizagem de novos padrões de conduta (valores, atitudes e comportamentos) e de saberes qualificantes, através de um intenso e contínuo acompanhamento pessoal e grupal

Em Outubro de 2001, o Instituto Superior de Serviço Social do Porto lançou o projecto “Reconstruir a Identidade Social, forjando Contextos de Socialização Inclusiva”. Este projecto visa reunir condições para investir na construção de respostas concretas às graves dificuldades de integração sócio-profissional de adolescentes oriundos de meios socialmente desfavorecidos.

Para além da prestação

de serviços à comunidade, este empreendimento visa proporcionar à formação em Serviço Social promovida pelo ISSSP um campo de investigação aplicada, permitindo testar a concepção e implementação de respostas concretas a problemas sociais com expressão significativa na sociedade portuguesa contemporânea.

Outra modalidade de associação com o ensino de Licenciatura passa pelo envolvimento neste terreno de intervenção de estudantes, quer do 3ºano, desempenhando funções de tutores junto dos adolescentes acompanhados neste Projecto, quer de 4º e 5º anos, no âmbito do seu estágio curricular.

A intervenção tem vindo a congregar diversos apoios: Programa Igual; Fundo de Socorro Social; Programa de Estágios Profissionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional e participações do Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto.

**Qual é o propósito final desta iniciativa?**

Trata-se de uma acção de apoio educativo que se quer de longa duração, já que se pretende acompanhar os jovens em todas as etapas da concretização dos seus projectos de vida, voltados para a conquista de um lugar útil e valorizado na vida social.

A reparação das graves rupturas que marcaram muito precocemente a vida destes



**“(…) o Assistente Social reúne boas condições para se constituir em agente catalizador de processos colectivos, promovendo a indispensável comunicação entre saberes e agentes educativos.”**

juvenis não será viável sem a reunião de recursos materiais e humanos significativos. A complexidade e multidimensionalidade dos problemas que impedem estes adolescentes de serem protagonistas de trajectos sociais inclusivos implicam o recurso a formas de intervenção de grande qualidade, designadamente no que respeita às actividades de apoio ao estudo, de educação de atitudes, valores e afectos, de aquisição de competências culturais em domínios como o desporto, a música e outras formas de expressão artística.

A possibilidade de inverter o destino de exclusão, gerando a mudança de atitudes, valores, padrões de comportamento e alargando os conhecimentos e competências indispensáveis à obtenção de uma qualificação profissional portadora de autonomia económica, dignidade e relacionamento sociais, depende estreitamente da criação de um meio de socialização rico, não somente no plano das relações e das referências, como no da interiorização de conhecimentos e competências. Sem esses requisitos decisivos não será possível reparar as marcas profundas e dolorosas deixadas pelas privações materiais e pela debilidade ou rotura dos laços afectivos no seio das suas próprias famílias.

Este projecto levou à criação de uma associação de solidariedade social. Qual é

o seu âmbito de actividade? Sim, o desenvolvimento desta acção levou à criação da Qualificar para Incluir – Associação de Solidariedade Social, de que a CESSS/ISSSP é sócio fundador. A associação foi entretanto reconhecida como Instituição Particular de Solidariedade Social. Proporcionou, igualmente, a formação de uma rede de parcerias com instituições educativas, de protecção social, de saúde, culturais e autárquicas.

Em 2002/2003, foram acompanhados cerca de 80 adolescentes em risco de abandono escolar com menos de 15 anos, integrados no ensino regular, e 27 adolescentes com 15 anos ou mais que passaram a frequentar o ensino recorrente.

Esta frente de investigação-acção tem-se revelado uma mais valia deveras importante para o aperfeiçoamento da formação em Serviço Social e para o aprofundamento de linhas de investigação aplicada, nomeadamente no âmbito da realização de estudos pós-graduados, conduzidos por docentes do ISSSP.

#### **Um plano curricular orientado para a prática**

De que forma está estruturado o plano de estudos da licenciatura em serviço social do ISSSP? Sei que sofreu algumas modificações tendo em conta os pressupostos da Convenção de Bolonha...

O plano de estudos da Licenciatura em Serviço Social, já reequacionado à luz dos princípios preconizados pela Convenção de Bolonha, tem a duração de 4 anos lectivos e mais 1 semestre para realização do estágio. Partindo do princípio de que o profissional de Serviço Social deverá estar capacitado para conceber processos de intervenção vocacionados para actuar sobre as causas dos problemas sociais, o plano de estudos está estruturado de forma a garantir uma formação teórica consistente em áreas disciplinares como a Sociologia, a Economia, a Psicologia e o Direito.

A aprendizagem do trabalho interdisciplinar é um objectivo central na Socialização escolar do assistente social. Da aquisição dessa competência decorre a possibilidade de conceber modelos de intervenção apoiados em sínteses teóricas complexas, com potencial para gerar acções direccionadas para a multiplicidade e a interactividade dos factores causais que estão na origem dos problemas sociais.

#### **Um plano curricular que se pretende aplicado à dimensão eminentemente prática da profissão?**

Sim. Os problemas práticos a enfrentar constituem o verdadeiro motor e o critério primeiro de selecção dos saberes teóricos a investir nas práticas do Serviço Social.

Assim, nos três primeiros

anos da formação a estrutura de ensino/aprendizagem tem um carácter interdisciplinar – Seminário de Estudo das Práticas de Serviço Social - que permitirá a ligação ao terreno através da planificação de experiências de observação como meio para desenvolver aprendizagens significativas, facultando uma experiência e vivência directa dos problemas, e, ao mesmo tempo, que as práticas do Serviço Social constituam o núcleo de direcção teórica e epistemológica do processo de integração de saberes.

No 4º ano do plano de estudos os estudantes terão também a oportunidade de aprofundar o domínio quer teórico, quer operativo, de um fenómeno ou problema social observado ao longo dos três primeiros anos nas áreas da gerontologia, insucesso e abandono escolar, humanização dos serviços de saúde e educação para a saúde, violência e negligência familiar. Por outro lado, o aluno poderá iniciar a exploração, através de um processo de investigação/acção, de fenómenos e problemas sociais como as toxicodependências, o desemprego/emprego não qualificante, a pobreza e a exclusão social, comportamentos desviantes/criminalidade, integração social pelo habitat/desenvolvimento local.

Apesar da crescente integração dos técnicos de serviço nas escolas, o facto é que o

**Assistente Social ainda não atinge o estatuto de parceiro privilegiado no diálogo entre os diversos actores...**

Não obstante a ainda reduzida inserção do Assistente Social na escola, o ISSSP tem vindo a desenvolver esta área no plano curricular da licenciatura, proporcionando conhecimentos adequados à preparação de técnicos com capacidade para contribuir no sentido de evitar que a heterogeneidade cultural se constitua em factor de incomunicabilidade e de discriminação disruptora.

Permanentemente empenhado na produção de uma formação mais compatível com o desencadeamento de acções e processos inerentes ao desenvolvimento económico-social do que com o assistencialismo paliativo, o ISSSP oferece, hoje, aos seus alunos uma preparação consistente em áreas do saber cruciais para a emergência de práticas tendentes à efectiva comunicação entre culturas e sistemas institucionais ligados à educação.

Pelo seu carácter simultaneamente interdisciplinar e prático, esta formação faz dele um agente com competência específica no que respeita à inserção da escola em dinâmicas de desenvolvimento que implicam a articulação cooperante entre agentes da educação formal, informal e outros agentes sociais e económicos, em ordem a estreitar a distância entre a escola e a vida activa.

## À procura de Rosinha



Quando o telefone tocou, o tacho de arroz malandro estava ao lume e Elvira, a pingar de suor, fritava a coseteleta para o marido que estava para chegar. O primeiro toque não obteve resposta, ao segundo Elvira pôs o arroz no mínimo, desligou a frigideira e correu para o corredor.

Do outro lado da linha uma voz trémula pedia desculpa pelo incómodo e perguntava se estava a falar para a casa de algum familiar de uma idosa chamada Rosinha. Elvira disse que não. Mas do outro lado insistiram. É que a Rosinha, último nome Costa, estava a morrer. E quem falava era uma vizinha que procurava entre os papéis da idosa um nome ou um número de telefone, alguém das relações de Rosinha a quem passar a notícia. O resultado dessa busca era aquele número, anotado nas costas de uma agenda amarelada, acompanhado por um nome: Carlos.

Ao ouvir o nome Carlos, Elvira lembrou-se que o seu vizinho do 14 se chamava assim e disse à senhora que ia ver o que podia fazer por ela. Desligou o telefone. Voltou à cozinha, apagou o tacho do arroz que já estava pronto e saiu porta fora a chamar a vizinha.

Em tronco nu e calções, Carlos estava a terminar de almoçar. Quando a campanha tocou, Linda, a mulher de Carlos, pousou o prato coberto de detergente na banca da louça, passou as mãos por água e foi abrir a porta.

Elvira entrou e contou-lhes a história do telefonema. Mas tão pouco Carlos conhecia alguma Rosinha. Pelo menos que fosse sua parente. A

menos que, seria mesmo uma possibilidade, a tal da Rosinha fosse a senhora que há 27 anos atrás, quando Carlos e Linda ainda eram um jovem casal recém-casado, vivera na casa onde eles agora viviam.

Sim a tal senhora chamava-se Rosa. E era tratada por Rosinha. Mas quantas Rosas seriam Rosinhas neste mundo?

O que Carlos sabia sobre a Rosinha, que morara na sua casa, era que a senhora, na altura de 50 anos, era cliente da sua avó Gertrudes (falecida há muitos anos) que era modista. Sabia também que ela vivia sozinha, mas tinha um senhor que um dia foi trabalhar para o Brasil. E que, por isso, Rosinha decidira entregar a casa ao senhorio e partir também para o Brasil. Por essa altura, Carlos procurava uma casa para alugar. Mas estava difícil. Então a sua mãe, que também era modista e trabalhava com a sogra Gertrudes, ao ter conhecimento de que Rosinha iria entregar a casa, havia pedido à Rosinha que falasse com o senhorio a ver se ele alugava a casa ao seu filho.

Se as duas Rosinhas, a que estava a morrer e a que vivera na sua casa antes de si, fossem a mesma Rosa, pensou Carlos, a sua mãe talvez conhecesse algum parente da senhora.

Ao ver que o caso estava encaminhado, Elvira pediu desculpa ao vizinho pelo incómodo e voltou à sua cozinha. Não fosse o marido chegar e ainda não ter a comida pronta.

Carlos pegou no telefone e ligou à mãe. Dona Augusta, cozinha já toda arrumada, acabava de se sentar em frente à televisão a ver a Sessão da Tarde. O toque do telefone abor-

receu-a. Levantou-se a custo, mas deu o esforço por compensado quando ouviu a voz do filho.

Augusta teria a mesma idade de Rosinha quando as duas se conheceram no atelier de costura da sogra. Mas as suas vidas apenas se cruzaram quando, durante a prova de um saia-casaco, Rosinha lhe dissera que ia estrear a toilette no barco que a levaria para o Brasil. Fora assim que Augusta soubera que a casa de Rosinha, muito bem localizada no centro da cidade, iria ficar vazia e então tivera a ideia de lhe pedir que intercedesse junto do senhor Meireles, seu amigo e seu senhorio (já falecido) para que a casa fosse prontamente alugada a Carlos. Isto era o que Augusta sabia de Rosinha. Mas a haver alguém que soubesse mais alguma coisa, disse Augusta ao filho, seria a Cilinha, uma vizinha de Carlos, a mais antiga moradora do prédio, também cliente da avó Gertrudes e que por jeitos teria sido muito amiga de Rosinha.

Como Carlos estava em casa "à vontade" (calções e tronco nu) pediu à mulher que fosse perguntar à Cilinha se sabia mais alguma coisa da Rosinha que ali morara, inclusive se o apelido dela seria Costa.

Cilinha e o marido tinham acabado de comer umas sandes de presunto e queijo. Com obras em casa não havia grande paciência para tachos e pratos.

Ao ouvir a história do telefonema, Cilinha quase chorou. Tinha a certeza: Rosa Costa, era o nome de Rosinha.

As duas amigas começaram por ser colegas de trabalho na Maribel, uma loja de tecidos finos (importados

directamente de Paris) que ficava na Baixa. Rosinha contara mais tarde a Cilinha que o seu pai tinha umas terras para os lados da Régua. Gente rica da qual Rosinha havia fugido para ganhar a vida por si só. E sozinha estivera até conhecer um senhor, bem de vida, uns anos mais velho do que ela. Com ele partira para o Brasil. Por lá se casaram e ficaram mais de dez anos. Até que a saúde do marido os obrigou a voltar a Portugal. Há uns anos Cilinha soubera que o marido de Rosinha morreria. Deixando-a, possivelmente, sozinha na vida. Agora sabendo-a a morrer, Cilinha lamentava as "voltas da vida" que haviam reduzido o contacto com a amiga às novidades trazidas por terceiros. Mas mesmo assim iria ter com ela. Onde quer que ela estivesse. Precisava apenas de telefonar a quem havia telefonado a Elvira. Assim Rosinha se aguentasse!

Com um sentimento de missão quase cumprida, Linda voltou a casa para contar a história de Rosinha ao marido, mas este havia adormecido no sofá, palito no canto da boca e ressonar forte. Então Linda foi bater à porta de Elvira que entretanto descobrira, para sua grande mágoa, que não anotara o número de telefone da pessoa que lhe ligou. Sentaram-se as duas no sofá. Em silêncio rezando para que o telefone voltasse a tocar. Na televisão começava a terceira parte da Sessão da Tarde.

Alguns, uma vizinha desesperada procurava alguém que conhecesse uma velhota às portas da morte. Alguém que soubesse a sua história ou simplesmente se ocupasse das cerimónias fúnebres.

### RETRATOS

Andréia Lobo

	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.

Ser professor  
Assinar a Página

a *Página* volta sempre  
na 1ª quarta-feira de cada mês



# A hipocrisia como política

## A propósito da Escola da Ponte



escola da ponte

(UMA CERTA) RETÓRICA INVADIU O DISCURSO DE MUITOS DOS ACTUAIS RESPONSÁVEIS PELO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO QUE PRETENDEM FAZER QUERER QUE A ÚNICA ALTERNATIVA AO QUE CONSIDERAM SER A «SITUAÇÃO DEFICIENTE DO NOSSO ENSINO», PASSA POR REDUZIR O PAPEL DO ESTADO, INTRODUIZIR A DESREGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROMOVER A CRIAÇÃO DE «QUASE MERCADOS» EDUCATIVOS.

Os defensores da privatização da escola pública costumam argumentar que ela é uma medida necessária para melhorar, entre outras coisas, a qualidade e eficácia do ensino, acabar com a burocracia e aumentar a ligação às famílias através do reforço do seu direito de decidir qual a "melhor educação" para os seus filhos. Embora a evidência empírica esteja longe de provar a validade destes argumentos, o certo é que esta retórica invadiu o discurso de muitos dos actuais responsáveis pelo Ministério da Educação que pretendem fazer querer que a única alternativa ao que consideram ser a "situação deficiente do nosso ensino", passa por reduzir o papel do Estado, introduzir a desregulação das políticas educativas e promover a criação de "quase mercados" educativos.

Sob a aparência de um discurso "modernizador" de cariz neo-liberal

(com fins de propaganda eleitoral ou de aconchego ideológico de clientelas políticas) esconde-se contudo uma prática "conservadora", claramente centralizadora que atinge, em particular, as tentativas de renovação da escola pública que não querem ficar confinadas a escolher entre o "punho de ferro do estado" e a "mão invisível do mercado". É o que acontece, em geral, com a orientação que está a ser dada à política de reforço da autonomia das escolas (tímida e toscamente iniciada no governo anterior), mas que muitas escolas souberam explorar e dar um sentido efectivo, como é o caso da Escola da Ponte, em Santo Tirso.

A Escola da Ponte é uma escola pública de "qualidade reconhecida", com um projecto pedagógico sólido e inovador, com um forte envolvimento da comunidade, em particular dos pais, e com um sentido activo e responsável de autonomia ins-

titucional. Há razões de sobra para que qualquer governo interessado na melhoria do serviço público de educação garanta a continuidade do projecto desta escola (mesmo que para isso seja necessário "investir" mais). A Escola da Ponte é um bom exemplo para mostrar que as soluções para os problemas da educação não passam pela sua privatização, mas sim, pela capacidade de tornar mais pública a escola pública, promovendo um serviço educativo justo e de qualidade para todos e fazendo da participação dos alunos, dos professores e dos pais um exercício permanente de cidadania. Em vez de "dar a cada escola o seu público" é preciso que cada escola se abra à diversidade dos seus públicos, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e se for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios.

Como é do conhecimento geral não é esse o entendimento dos responsáveis pelo Ministério da Educação e por isso o projecto educativo da Escola da Ponte está ameaçado. A originalidade, importância e visibilidade internacional da acção educativa que vem sendo conduzida, há 27 anos, nesta escola aconselharia mais cautelas na decisão. Quanto mais não fosse, para o governo poder usar no seu marketing externo ou na campanha pelo reforço da auto-estima nacional, mostrando que em Portugal também há "casos de sucesso" e que o Ministério da Educação apoia a inovação e as pedagogias "alternativas".

Ao não fazer isto, a sensação que fica é que (como nos casos dos incêndios) é melhor pegar fogo à floresta para fomentar a especulação imobiliária... Isto é, destruir os bons exemplos de escola pública para criar artificialmente um mercado para a escola privada.

### IMPASSES e desafios

João Barroso

Universidade de Lisboa  
15 de Setembro de 2003

## Custo da hora de trabalho na Europa (em euros)

Suécia	28,56	Eslovénia	8,98
Dinamarca	27,10	PORTUGAL	8,13
Alemanha	26,34	Polónia	4,48
França	24,39	Rep. Checa	3,90
Luxemburgo	24,23	Hungria	3,83
Reino Unido	23,85	Eslováquia	3,06
Áustria	23,60	Estónia	3,03
Holanda	22,99	Lituânia	2,71
Finlândia	22,13	Letónia	2,42
Itália	18,99	Roménia	1,51
Irlanda	17,31	Bulgária	1,35
Espanha	14,22		
Chipre	10,74	Média União Europeia (UE)	22,19
Grécia	10,40	Média 11 Candidatos	3,47

### Comentário:

Os nossos empresários, os nossos políticos do governo, os nossos deputados da maioria governamental, os nossos comentadores oficiais, os opinadores de serviço, todos, mesmo todos, consideram que estes últimos anos foram um desregramento salarial, uma orgia salarial, uma pilhagem salarial apoiada pelos governos de Guterres! Vê-se. Os números dizem o que é preciso dizer. Não saímos da órbita do Capitalismo de Estado Soviético há 10 anos. Estamos na Comunidade há quinze. Recebemos ajudas ao desenvolvimento e no entanto os salários em Portugal são a miséria que se vê.

E ainda dizem que ganhamos demais! E apelam à «moderação salarial»!

Dados relativos ao ano de 2000

Fonte: Eurostat

### NÓS E OS OUTROS

José Paulo Serralheiro



Ao longo dos últimos 25 anos, apesar das sucessivas (e falhadas) reformas, um colectivo de professores, com os alunos e os pais, desenvolveu, na Escola Primária nº1 da Ponte – Vila das Aves, um projecto educativo ímpar, reconhecido a nível nacional e internacional. Esse reconhecimento traduziu-se, a nível institucional, pela conversão da Escola da Ponte, em Agosto de 2001, numa Escola Básica Integrada, alargando-se o âmbito do projecto a um percurso escolar, integrado e coerente, de nove anos. A sobrevivência deste projecto, por acção e por omissão do Ministério da Educação, está ameaçada. A sua extinção representaria um empobrecimento inaceitável do nosso património educativo, sem que haja, da parte do Ministério qualquer razão plausível dos pontos de vista científico, pedagógico ou de política educativa.

### Há razões para apoiar a Escola da Ponte

A criação da Escola Básica Integrada não representou uma resposta a problemas de oferta educativa local nem de racionalização da rede escolar, mas tão só o reconhecimento da singularidade e da riqueza pedagógicas deste projecto. Com efeito, a Escola da Ponte tem-se afirmado como uma “escola diferente” em que a originalidade das soluções (não há “anos de escolaridade” nem “turmas”, os espaços são “polivalentes” e os professores não se queixam da falta de condições para “dar o programa”) se combina com o sucesso escolar e educativo das crianças e o envolvimento das famílias.

Nesta escola, os alunos são tratados como crianças que “aprendem a ser gente”, com base na construção da sua progressiva autonomia para gerir tempos e espaços, planear actividades, gerir a informação, participar na sua avaliação, exercer os direitos de cidadania. Nesta escola, tem vindo a ser construída uma resposta pedagogicamente coerente, e eficaz, para lidar com a he-

A disponibilização de instalações adequadas;  
A adequada estabilização do corpo docente;  
A libertação da Associação de Pais da Escola da responsabilidade dos encargos com a utilização do Ginásio;  
A alteração da actual designação da escola para “Escola Básica Integrada da Ponte”.

O Ministério da Educação faz o contrário do que diz

A retórica política da actual equipa ministerial tem enfatizado, como orientação central, o prémio ao mérito. A Escola da Ponte tem-se notabilizado pelos resultados obtidos pelos seus alunos nas provas de aferição à escala nacional. Neste caso, o mérito, em vez de premiado, é penalizado. O Ministério tem afirmado pretender favorecer o protagonismo das famílias, mas, neste caso, procede contra a sua vontade expressa. O Ministério afirma pretender a responsabilização das escolas através dos seus resultados, mas, neste caso, ignora-os e mostra-se incapaz de materializar um contrato de autonomia, previsto na lei. O ministério apregoa o rigor na avaliação, mas, neste caso, ignora as conclusões e recomendações da comissão de avaliação externa, por si designada.

O Ministério pretende negar a esta Escola Básica Integrada o cumprimento de competências que lhe são inerentes (promover uma escolaridade de nove anos) quando, paralelamente, impõe a constituição “à força” de agrupamentos verticais que integram todos os ciclos do ensino básico.

### Os professores da Ponte têm razão!

Os professores não aceitam a perversão do seu projecto e, por isso, recusam dar-lhe continuidade, nos termos que o Ministério pretende impor. Achamos

## Apoio à Escola Integrada da Ponte Vila das Aves MANIFESTO Fazer a Ponte



adriano\_rangel\_isto é

terogeneidade do público escolar. É exemplar o modo como, nesta escola, são integrados e resolvidos os problemas dos chamados “alunos difíceis” ou com “necessidades especiais”.

O modo original de organizar o trabalho escolar dos alunos tem a sua contrapartida num modo, igualmente original, de organizar o trabalho dos professores. É particularmente estimulante a maneira como, nesta escola, se reequacionou a articulação entre trabalho individual e colectivo e entre generalismo e especialização, com base num colectivo de professores que constróem e exercem uma autonomia não outorgada e que não admite tutelas.

### A Escola da Ponte não pede a Lua!

Desde há muitos meses que os professores, a associação de pais e a direcção da escola vêm solicitando ao Ministério que cumpra os compromissos assumidos e assegure as condições mínimas para viabilizar a continuidade deste projecto de nove anos de escolaridade.

As suas “exigências” traduzem-se em solicitar:

Ao Ministério que celebre com a escola um contrato de autonomia que viabilize o seu projecto educativo;

A constituição de uma equipa, permanente, de acompanhamento e avaliação do projecto;

que os professores têm razão e, como eles, perguntamos se “é este o prémio que o Ministério da Educação reserva para as escolas de qualidade”.

Como professores e educadores, estamos preocupados com o futuro do projecto da Ponte. Mas estamos, sobretudo, solidários com a comunidade educativa da escola e, em particular, com o grupo de professores que teimam em ser autónomos, criativos e donos da sua profissão, sem para isso pedirem prévia autorização.

Fazendo nossas as palavras da Associação de Pais da Escola da Ponte, consideramos que “seria um absurdo que, por um capricho de governantes, sempre transitórios, este projecto se extinguisse, ao fim de 27 anos”. É algo que não podemos aceitar e a todos envergonharia.

### Subscritores do Manifesto “Fazer a Ponte”

Abílio Amiguinho — Angelina Carvalho — Ariana Cosme — Augusto Santos Silva — Eduarda Dionísio — Filomena Matos — Francisco Pacheco — Isabel Menezes — João Barroso — João Pedro da Ponte — José Alberto Correia — José Paulo Serralheiro — Licínio Lima — Luíza Cortesão — Manuel Matos — Manuel Porfírio — Matias Alves — Rui Canário — Rui Trindade — Steve Stoer

Pode subscrever este manifesto em: <http://www.apagina.pt>



adriano rangel\_isto é



## O primeiro dia de aulas

Escrevo na véspera da abertura oficial do ano lectivo para o ensino básico e secundário. Novo ciclo se avizinha: para os alunos, para os pais e para os professores. Para os iniciados, os meninos que pela primeira vez vão chamar "senhor professor", "senhora professora", esses ca-traios de 6 anitos, trata-se mesmo duma grande mudança: novos ritmos, novas roupas, novos livros, novos cadernos... Claro que, também aqui, as desigualdades se notarão. De facto, muitos serão também os meninos e meninas que não terão roupas novas para levar. Alguns pais ainda nem sequer tiveram dinheiro para comprar todo o material escolar.

Uns chegarão acompanhados pela mãe, pelo pai, pelos dois, pela avó, pelo avô... mas outros chegarão também medrosos, sozinhos, à espera de encontrar um amigo que torne a coisa mais pessoal.

O Pedro já tem a mochila arranjada e diz que quer levar os livros todos porque podem ser precisos. Quando muito deixa algum caderno porque ainda não deve haver muitos "trabalhos". Diz que leva também uma afixadeira. Instado a distinguir o jardim escola, onde tem andado, da escola para onde vai, diz que "não há grande diferença... Vamos é ter muitos trabalhos para casa". "Agora não é só desenhos".

O gaiato, que vai para a escola e já sabe escrever, registava o nome em etiquetas para colar nos livros de português, matemática e estudo do meio e logo a mãe observou: "então Pedro, como é que se agarra na caneta?" E o puto lá fez um esforço para combater o hábito de rodear de igual modo a caneta com todos os dedos. Eis que a norma escolar começa mesmo em casa. Não fora a mãe professora.

"Mãe, depois ajudas-me a fazer os trabalhos de casa?"

"Claro, vou-te ajudar quando precisares."

"Mas há trabalhos todos os dias, não é? Eu vejo a mana sempre a fazer trabalhos, trabalhos, à noite e ao fim de semana (a irmã do Pedro vai para o 10.º ano)..."

"Vais ter que fazer alguns. Mas também vais ter dias em que fazes os trabalhos na escola e em casa não fazes."

"Mas eu tenho medo de não conseguir fazer os trabalhos todos."

"Não meu querido! Vais conseguir fazer todos. Mas olha que na escola tens que estar com muita atenção ao que diz a professora para saberes fazer tudo."

O Pedro arrumou a bolsa dentro da mochila, pô-la, carregada, pela primeira vez, às costas e disse: "mas amanhã será mesmo preciso levar já a mochila?"

Posto isto, entrou de novo no seu mundo infantil habitual. Jogou Playstation 2, fez pesquisa na Internet, disse dois ou três vocábulos em Inglês (*Wait a moment please*) e em Francês (*Comment ça va?*) e leu extractos do texto que o pai escrevia. Sim, leu, porque embora sem ter ainda ingressado na escola, a escola veio até à sua casa. Toda a família passa o seu tempo de volta da leitura e da escrita e o Pedro aprendeu sozinho as arte de ler, mal tinha feito 5 anos. Começou por ler títulos de jornais, de livros, etc. para passar a ler de fio a pavio as histórias que anteriormente os familiares lhe liam. Aprendeu a escrever no computador, soletrando, inicialmente, o seu nome e pequenas palavras em jogos de computador.

E agora Professor? Que vamos fazer com este e outros Pedros que o mundo tem? Aprendeu a ler, escrever e contar fora da escola. Não, não se trata de nenhum menino prodígio. Trata-se, sim, de que a sociedade da informação põe ao dispor de muitos meninos de 4 e 5 anos, formas e contextos lúdicos que os ensinam mais que o b a ba da lógica escolar. Eles até já fazem instalação de programas que muitos adultos nunca conseguirão fazer...

E agora Professor? O primeiro dia de aulas traz alegrias para muitos mas também novos problemas. Para todos. Alegria para os meninos que estão fartos de férias, medo para os miúdos que desconhecem o mundo da escola, apreensão para os pais, trabalho para os professores...

E que fazemos com os "Pedros"? Fazemo-los aguardar pelos mais atrasados no processo da leitura e da escrita? E que fazem, entretanto? Passamo-los para o ano seguinte? Estaremos nós professores preparados para lidar com as diferenças, também com esta diferença? Qual o papel do professor na sociedade cognitiva?

### E AGORA professor?

Ricardo Vieira

rvieira@esel.ipteiria.pt

Escola Superior  
de Educação de Leiria

## OCDE chama a atenção para a falta de professores

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) chama a atenção para o crescente risco que representa a falta de professores nos países membros da organização. "A falta de professores qualificados coloca a médio e longo prazo um grave problema a alguns países já que o número de alunos tende a aumentar e não se verifica uma substituição equivalente de jovens professores que possa responder adequadamente a este desafio", refere a edição 2003 do "Olhar sobre a Educação", publicado por este organismo.

Em 15 dos 19 países analisados pela OCDE, a maioria dos professores do ensino básico tem uma média de idade si-

tuada nos 40 anos. Em Itália e na Alemanha perto de metade dos docentes do ensino secundário têm mais de 50 anos, e na Suécia, Islândia, Holanda, Noruega, Finlândia e Nova-Zelândia mais de um terço já ultrapassou essa idade.

A OCDE, que agrupa uma trintena de países industrializados, sublinha ainda que durante o ano de 2001-2002 cerca de 12% dos lugares de final de carreira não foram substituídos. A Ciência, a tecnologia, a informática, as matemáticas e as línguas estrangeiras são citadas como os domínios onde existem maiores dificuldades de recrutamento.

## 126 milhões de crianças privadas de escola

Mas para outros países e outras crianças e famílias as preocupações são mais dramáticas.

Cerca de 126 milhões de crianças, a esmagadora maioria proveniente de países pobres, não vão ter oportunidade de frequentar a escola este ano lectivo, revela um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). "É uma triste realidade quando se sabe que a educação é um direito de todas as crianças e a melhor forma de reduzir a pobreza no mundo", lamenta Carole Bellamy, directora executiva da Unicef.

De acordo com o mesmo documento, 46 milhões de crianças da África subsaariana nunca chegaram sequer a conhe-

cer a escola, sublinhando-se que este número conheceu um acréscimo significativo durante a década de 90. No sudeste asiático um número aproximado de crianças e jovens está igualmente privado do direito à educação. Deste total, 56% são raparigas. Nos países industrializados o número de crianças sem escolaridade está estimado em dois milhões.

Enquanto estas crianças não têm o direito de passar a porta da escola e, muitas delas, vão morrendo de fome e de doenças, os senhores do mundo vão fazendo discursos bélicos e gastando biliões em mais guerras.

### CARTAS na mesa

José Paulo Serralheiro

Fonte: AFP



## O teatro na educação das classes populares

A PRESSÃO PARA QUE O TEATRO SE DESVIE DA CONTRIBUIÇÃO ESPECÍFICA QUE TEM A DAR AO PROCESSO EDUCATIVO, SUBMETENDO-SE A EXIGÊNCIAS ESTRANHAS A SEU CAMPO ESPECÍFICO DE ACTUAÇÃO, É MARCANTE NO COTIDIANO ESCOLAR.

O dramaturgo alemão BERTOLT BRECHT alertava que não se deve transformar o teatro num "mercado abastecedor" de moral. Ao se exigir do teatro algo mais do que uma emoção de prazer, não se consegue fazê-lo ascender a um plano superior. Apenas demonstra-se desprezo pela matéria específica com que ele opera.

Questões como essa permeiam, de uma forma ou de outra, a problemática do teatro desde seu nascimento. Brecht apenas as aguçou. Causa espanto, portanto, que ainda tenha que se travar essa discussão, quando se fala em teatro na escola, como se ainda estivéssemos há pelo menos dois mil anos atrás...

A pressão para que o teatro se desvie da contribuição específica que tem a dar ao processo educativo, submetendo-se a exigências estranhas a seu campo específico de atuação, é marcante no cotidiano escolar. O que chama a atenção, no entanto, é que essas exigências moralizantes são mais agudas quando se trata do teatro na educação das classes populares. Analisemos,

pois, a natureza de algumas delas. BAKHTIN aponta como o início do processo de desagregação do estilo rabelaisiano e das pujantes imagens grotescas da cultura cômica popular medieval, justamente sua subordinação a um conteúdo "moral" abstrato. O valor desta afirmação é imenso para o entendi-

**QUANDO SE FAZ teatro na escola apenas com o objetivo de ensinar "boas maneiras", ou algo parecido, aos alunos não se pode compará-los a outra coisa senão aos "animais empalhados" a que Brecht se referia**

mento de alguns aspectos da questão que estamos tratando. Com efeito, quando se faz teatro na escola apenas com o objetivo de ensinar "boas maneiras", ou algo parecido, aos alunos não se pode compará-los a outra coisa senão aos "animais empalhados" a que Brecht se referia. Diferente é quando o teatro é colocado a serviço da livre expressão de sua alegria e sua inquietude. Quanta vida se pode ver ali! Afinal, qual é a diferença entre teatro e sermão com cenário e indumentária?

Exige-se, com frequência, que o

teatro cumpra o papel de fazer com que os alunos das classes populares passem a olhar com outros olhos a Escola. É pertinente perguntar, no entanto, se o teatro não poderia cumprir o papel inverso: fazer com que a Escola olhe esses alunos com outros olhos! Se considerarmos que a Escola ainda vê o

conhecimento não como algo a ser continuamente desconstruído e reconstruído, mas como algo do qual temos que nos aproximar com reverência e cuidado para não macular, entenderemos porque o acesso das classes populares à Escola Pública, ocorrido nos últimos anos, tem sido encarado como um verdadeiro assalto dos bárbaros ao templo sagrado do saber. Ao teatro sobrar, pois, a função de ensinar a estes "bárbaros" como se aproximar das imagens sagradas sem conspurcá-las...

Demanda-se também que o teatro, por si só, tire os alunos das escolas públicas de sua "situação de risco social". É certo que o teatro pode ser um precioso canal de expressão das alegrias, dores e lutas desses alunos. Não se pode esquecer, contudo, que a situação do teatro no mundo de hoje é tremendamente desvantajosa, em termos de prestígio social, comparada com outras épocas. Deveríamos perguntar, pois, não só sobre a ajuda que o teatro pode dar aos alunos das classes populares, mas também a que deles pode receber. Pois esses alunos têm, por menor que seja, seu grande trunfo no olhar da margem que são obrigados a desenvolver. É esse olhar que lhes fornece instrumentos para exercer a crítica à cultura e é graças a ele que podem sonhar com (e talvez propor) um mundo novo (TREVISAN). Pode também lhes fornecer instrumentos para denunciar o esgotamento do paradigma teatral hegemônico. As inusitadas formas de se fazer teatro que o cotidiano escolar engendra é uma prova do que aqui se diz.

**AFINAL onde está a escola?**

Regina Leite Garcia  
Universidade Federal  
Fluminense, Brasil

## Depois do Prozac, o budismo pode ser o novo antidepressivo

Uma dose diária de meditação budista pode ser a alternativa para os que sofrem de angústia e recorrem a medicamentos anti-depressivos como o Prozac, segundo asseguram especialistas em Budismo reunidos em Cambridge, no estado de Massachussets, nos Estados Unidos, num encontro que contou com a presença do Dalai Lama.

Alguns dos estudos apresentados na conferência mostram não só que alguns dos praticantes mais experimentados conseguem ter uma capacidade de concentração capaz de provocar inveja a um

controlador de tráfego aéreo, mas sobretudo que as técnicas de meditação podem ter aplicações no tratamento de doenças depressivas e até na melhoria do desempenho escolar.

O neurocientista Richard Davidson, da Universidade de Harvard, apresentou imagens da actividade cerebral de um monge capaz de elevar os níveis de actividade do córtex pré-frontal esquerdo - uma parte do cérebro associado às emoções positivas -, usando uma técnica conhecida como meditação compassiva.

"Não é de estranhar que dentro de 20

anos as autoridades de saúde americanas recomendem 60 minutos de exercício mental cinco vezes por semana", refere o biólogo Eric Lander, membro do Projecto Genoma Humano, durante a conferência proferida no célebre Massachussets Institute of Technology (MIT).

Alan Wallace, ex-monge e actual presidente do Instituto de Estudos Interdisciplinares da Consciência, na Califórnia, sustenta que as práticas budistas destinadas a elevar o equilíbrio emocional e cognitivo poderiam revelar-se como poderosas ferramentas para o tratamento da depressão

e das doenças mentais, podendo inclusive ser utilizadas na escola. "Não vejo razões pela qual estas técnicas não possam ser introduzidas no sistema educativo", diz Wallace - (à semelhança, aliás, do que aconteceu recentemente na Croácia, cuja proposta foi contrariada apenas pela pressão da igreja católica). "As pessoas teriam um melhor desempenho a nível educativo e profissional porque seriam mais felizes, mais equilibradas e mais receptivas", assegura.



Quando o "entranho" é o outro...\*

...tudo bem, mas quando o entranho sou eu... a coisa se complica... Paulo Sgarbi.



Cartaz ABIA.

Em maio de 2003, participei, no Rio de Janeiro, de um curso/capacitação "Homossexualidades, opressão social e respostas comunitárias", que reuniu pessoas de instituições e ONGs – associadas ou não a grupos de homossexuais que trabalham na prevenção das DST/ HIV-AIDS em todo Brasil.

Meu primeiro contato para a inscrição foi por e-mail, onde literalmente escrevi "trabalho como psicóloga, mas atualmente estou desempregada, sou argentina, mulher e heterossexual, desejo participar do curso, é possível?", e foi possível...

Quando cheguei ao lugar do encontro e olhei para os que seriam meus companheiros, me reconheci como "minoría" naquele contexto: MULHER HETEROSEXUAL. Essa condição me fazia "estranha" neste

contexto: Éramos uma companheira transgênero, uma lésbica e doze homens homossexuais...

O que me pareceu impactante nesta experiência de aprendizagem começou pela maneira como nosso coordenador(1) nos provocou, colocando de cara o problema das diferenças e da convivência com «outros»: nos solicitou que nos dividíssemos pela «identidade sexual», ou seja, aprofundou as diferenças de maneira que elas não desaparecessem para tornar o curso mais confortável (agrupar por interesses profissionais, lugares de residência, idade, etc.), de maneira que, a partir

**"TEMOS O DIREITO de ser diferentes, quando a igualdade põe em risco a nossa identidade e temos que lutar por igualdade quando a diferença acarrete inferioridade"...**

das nossas diferenças, pudéssemos negociar formas de conceber o mundo, de sentir a sexualidade, possibilidades de nos relacionarmos, conhecer, compreender... isso foi de tal impacto em mim embora já houvesse estudado, lido e conversado este tema recorrentemente com colegas e amigos, mas viven-

ciar «essa» diversidade e, sem negá-la, possibilitar algum tipo de encontro, que não converta os «outros» em "conhecidos e menos temidos", se não que aquele desconhecido e temido estivesse aí para dar conta do seu cotidiano para além da minha compreensão; foi realmente desestabilizador.

Em outra atividade, tínhamos que dramatizar uma situação onde as pessoas se relacionavam em diferentes horas e lugares: meu grupo, composto de quatro pessoas, tinha que pensar essa relação às 3h da tarde numa rua da cidade: eu pensei, e disse: – «Bom, às três da tar-

de, a gente que pode dorme a sesta ou toma sol, dependendo do calor, e os que não podem trabalhar, caminham pela rua, vivem as ruas»... um dos meus companheiros disse: «às três da tarde alguém olha e sabe das 'pegações' que podem terminar em 'relacionamentos sexuais' em qualquer banheiro de uma lanchonete...»

Desestabilizador, uma vez que me mostrava outro cotidiano que, mesmo que eu desconhecesse, existia...

Fora da escola, neste caso, dentro de organizações sociais que trabalham na prevenção da saúde de uma comunidade, pude puxar um fio daquilo que Boaventura Santos (1999)(2) nos trás dando conta daquelas redes de conhecimentos: "Temos o direito de ser diferentes, quando a igualdade põe em risco a nossa identidade e temos que lutar por igualdade quando a diferença acarrete inferioridade"... estas diferenças postas sobre a mesa, clara e explicitamente nos permitiram conversar sobre nossas práticas, nossas atitudes e nossas possibilidades humanas de convivermos com «outros»... OBSERVAÇÃO: as siglas HIV/AIDS não foram o centro da nossa conversa, elas circularam dentro da complexa rede que forma nossa humanidade.

\* Tradução do espanhol por Valter Filé.

1. Luis Felipe Rios (Assessor dos Projetos da ABIA).
2. SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente... São Paulo: Cortez, 1999.

**FORA da escola também se aprende**

Anelice Ribetto  
anelatina@yahoo.com.ar  
Psicóloga- Escuela Especial J. L. De Cabrera, Córdoba, Argentina.  
Membro do Grupo de Pesquisa: redes de saberes: educação e comunicação, questão de cidadania, UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

## Empresas farmacêuticas deixaram de investir nos antibióticos

A maioria dos grandes laboratórios farmacêuticos mundiais, como a Roche, a Aventis, a Eli Lilly, a Glaxo SmithKline e muitas outras empresas do sector biotecnológico, está a abandonar a investigação de novos antibióticos, advertiram cientistas reunidos num congresso mundial de doenças infecciosas realizado em Chicago.

Para Steven Projan, investigador da empresa americana Wyeth Research, a "saída de cena" começou há quatro anos e explica-se pela morosidade e pe-

lo risco financeiro associados ao lançamento de novos antibióticos, a que se junta "a crescente dificuldade em fazer testes clínicos" de grande amplitude com o objectivo de testar novos medicamentos. Porém, "quando as grandes companhias saem do mercado também se retira uma grande fonte de financiamento para as pequenas empresas", que já não beneficiam do apoio destes laboratórios para conduzir os seus próprios testes clínicos, defende Projan.

Porém, este movimento de retração ocorre num momento em que a resistência aos antibióticos actualmente disponíveis não pára de crescer. O aumento de bactérias resistentes "tornam alguns antibióticos praticamente inutilizáveis e outros menos eficazes", refere Karen Bush, cientista do grupo americano Johnson & Johnson, que afirma continuar a realizar pesquisas com antibióticos por motivos de "responsabilidade social".

Para esta cientista, o sector dos anti-

bióticos - que continua a ser o terceiro sector em vendas de medicamentos, com um volume mundial de negócios de 45 mil milhões de euros anuais, apenas suplantado pelos medicamentos destinados a doenças cardiovasculares e as associadas ao sistema nervoso - deveria manter um atractivo comercial importante por serem medicamentos "mais baratos e menos perigosos de desenvolver relativamente a outros sectores terapêuticos".

Fonte: AFP

solta



escola da ponte

## A Escola da Ponte...

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA FEITA À ESCOLA DA PONTE COMPROVAM A EXCELÊNCIA DO TRABALHO REALIZADO. OS PAIS DAS CRIANÇAS DEFENDEM-NA. OS PROFESSORES SENTEM-SE DEFRAUDADOS. O QUE JUSTIFICA A DECISÃO MINISTERIAL?

Porque é que o Ministério da Educação pretende impedir todas aquelas crianças da Escola da Ponte, que irão transitar para o 3º Ciclo, de prosseguirem aí o seu percurso escolar, desrespeitando o compromisso anteriormente assumido perante um projecto que desde o início se encontrava assim configurado?

Os resultados da avaliação externa a que a escola foi submetida comprovam a excelência do trabalho realizado. Os pais das crianças defendem-na de forma devotada. Os professores sentem-se defraudados apesar do intenso trabalho que aí desenvolvem quer com os alunos quer ao nível do conjunto das tarefas de gestão curricular e pedagógica que são obrigados a assumir num projecto de intervenção educativa tão inovador e exigente como aquele em que se encontram envolvidos. O que é que justifica então, face a este cenário tão promissor, uma tal decisão ministerial?

Não é este Ministério, que agora não se coíbe de espezinhar a opinião e a vontade dos encarregados de educação, o mesmo que no ano passado, a coberto de tal opinião e de tal vontade, protagonizou uma campanha de descrédito contra as educadoras de infância? Não é es-

te o mesmo Ministério que proclama a excelência académica como objectivo da sua política educativa mas ignora napoleonicamente o processo de avaliação a que a Escola da Ponte foi submetida? Porque é que o Ministério que acusa os sindicatos de impedirem a avaliação dos professores e das escolas não utiliza, neste momento, a experiência da Ponte para afirmar e demonstrar a justeza da perspectiva que defende? Porque é que esse mesmo Ministério, sempre dis-

**A ESCOLA DA PONTE não é o exemplo de escola que a direita no poder pretende exaltar. Formar os alunos como pensadores livres e cultos é um objectivo mal-visto por aqueles que exaltam a liberdade apenas como uma figura de retórica poderosa ao serviço de um liberalismo que, afinal, a impede.**

posto a acusar os sindicatos de impedirem uma abordagem mais flexível do processo de colocação dos docentes, não aproveita o facto de uma parte dos professores da Escola da Ponte terem o estatuto de requisitados para demonstrar como uma política menos burocrática a esse nível poderia gerar efeitos educativos mais positivos?

Se fôssemos ingénuos estaríamos boquiabertos com a inépcia de uma equipa ministerial que não cos-

tuma desprezar oportunidades destas para fazer de conta que governa em função dos interesses dos portugueses e do país. Como não somos, só nos resta constatar a perturbação dessa mesma equipa perante uma experiência isolada de sucesso no seio de uma escola pública. Uma experiência da qual poderia obter alguns benefícios mostrando à opinião pública nacional como as lideranças firmes e esclarecidas e o profissionalismo daqueles professores que trabalham 35 horas

por semana superam todas as contrariedades e carências que as escolas possam sentir. Porque é que não o fez?

Não cremos que os dirigentes do Ministério da Educação andem assim tão distraídos porque, de facto, não andam. Para eles, a Escola da Ponte não é o exemplo de escola que a direita no poder pretende exaltar. Formar os alunos como pensadores livres e cultos é um objectivo mal-visto por aqueles que exal-

tam a liberdade apenas como uma figura de retórica poderosa ao serviço de um liberalismo que, afinal, a impede. É a política em todo o seu esplendor que se afirma através deste ataque ao projecto da Ponte obrigando-nos, porventura, a acordar para reconhecer como aí o político se foi afirmando, desde há um quarto de século, através do pedagógico. Porque é de política que se fala quando valorizamos as Assembleias da Escola da Ponte ou a abertura à participação activa dos encarregados de educação na sua vida quotidiana. É de política que se fala, também, quando enaltecemos o modo como aquelas crianças se relacionam com o saber, assim como é a política que está presente quando se assiste à criação do ambiente de cooperação e partilha que naquela escola tanto se valoriza. Também não deixa de ser política o facto daquele espaço se assumir como uma comunidade cultural, assim como, definitivamente, é política o facto daquele projecto tanto incomodar a direita. Daí que sejamos forçados, por isso também, a entender como uma obrigação de carácter político a defesa do projecto da Ponte. Será que somos capazes? Será que estamos interessados?

### DISCURSO directo

Áriana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.up.pt

Faculdade de Psicologia e  
Ciências da Educação,  
Universidade do Porto

## Identificação de hormona abre caminho ao tratamento da obesidade

Um grupo de investigadores britânicos do Imperial College de Londres identificou uma hormona cuja ausência em pessoas que sofrem de obesidade poderá explicar o seu aumento de peso, abrindo assim um caminho para o tratamento da doença.

solla

De acordo com o estudo, recente-

mente publicado na revista americana New England Journal of Medicine, nas pessoas obesas o nível da hormona PYY-36, que regula a sensação de fome, estará um terço abaixo do normal. Os cientistas conseguiram reduzir em cerca de 30% o apetite e o consumo de calorias das pessoas obesas num período de

24 horas quando injectavam nelas uma dose desta hormona.

Segundo Rachel Batterham, co-autora do estudo, realizado junto de doze pacientes obesos e doze pessoas com peso normal, a hormona é produzida pelo organismo "em resposta à sensação de fome e indica ao cérebro que um alimen-

to foi ingerido. A ausência da PYY3-36, que pode ser observada nos pacientes obesos, poderá ser a razão pela qual algumas pessoas se tornam obesas", disse aquela médica.

Fonte: AFP



## A reorganização do centro para a recentralização (I)

ATÉ MESMO EM PERÍODOS REVOLUCIONÁRIOS, COMO O QUE OCORREU NA SEQUÊNCIA

DO 25 DE ABRIL DE 1974, AS ESTRUTURAS CENTRAIS NUNCA DESCENTRALIZARAM OU DEVOLVERAM PODERES

A PARTIR DE UM PROJECTO DEMOCRÁTICO DE DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DE AUTONOMIA DAS ESCOLAS.

Caracterizado por uma longa tradição de centralização, o Ministério da Educação representa, na história da administração pública portuguesa, um dos sectores que mais se especializou na prática de diferentes formas de controlo político e administrativo sobre as periferias escolares. Observado na longa duração, o controlo centralizado representa uma invariante estrutural, parecendo confirmar uma lei de bronze da tecno-burocracia. Até mesmo em períodos revolucionários, como o que ocorreu na sequência do 25 de Abril de 1974, as estruturas centrais nunca descentralizaram ou devolveram poderes a partir de um projecto democrático de descentralização da educação e de autonomia das escolas. Antes foram forçadas, na prática, a aceitar ou a dar cobertura legal, quase sempre a posteriori e com carácter transitório, a iniciativas de inspiração autogestionária que emergiam a partir das periferias, para logo que as circunstâncias políticas o permitiram (e bastante mais cedo do que ocorreu na generalidade dos sectores da administração pública) reavocarem os poderes perdidos e reconstruírem o paradigma da centralização. O po-

der de decisão, parcialmente deslocado do centro para as escolas por iniciativa e ingerência destas, bem cedo retornaria ao centro para, com a excepção do ensino superior, aí permanecer e se reforçar. A partir de 1976, o início do processo de normalização constitucional e sociopolítica do país significou o regresso ao controlo centralizado do sistema escolar e das escolas, só verdadeiramente interrompido no plano discursivo onde, nos últimos anos, a descentralização, a autonomia e a participação se instalaram retoricamente.

Face a esta história, compreende-se quão indispensáveis e importantes são os processos de reorganização do centro para a manutenção do controlo centralizado ou, mesmo, para a recentralização do poder. De entre os instrumentos político-administrativos privilegiados destaca-se a produção central de novas regras e formas de organização para o Ministério da Educação, geralmente conhecidas por "leis orgânicas".

Matriz política e organizacional da maior relevância, é no mínimo paradoxal a pouca atenção que cada nova orgânica do Ministério da Educação merece em termos de

debate e até de estudo. Representa, no entanto, uma decisão política de grande alcance, afirmando valores e objectivos, assumindo prioridades, organizando o sistema de administração, estabelecendo relações de poder entre o centro, as estruturas pericentrais e as escolas. Ou seja, acentuando lógicas centrípetas na produção de políticas e de regras ou, ao invés, favorecendo dinâmicas autonómicas relativamente centrífugas, legitimando-as e conferindo-lhes sentido.

É claro que um dos nossos maiores problemas é o da relativa desconexão entre a democratização do regime político e das suas instituições, por um lado, e a democratização da administração pública em geral, e da governação das escolas em particular, por outro. Não é possível uma escola mais democrática e autónoma num contexto marcado pela centralização, isto é, sem mudar profundamente o processo de produção das políticas de educação, sem pôr termo ao autoritarismo da administração e sem reconhecer legitimidade democrática a outros actores para, com eles, governar a educação e as escolas, em vez de simplesmente governar sobre eles (e, frequentemente, contra eles).

Neste sentido, as orgânicas centralmente instituídas revelam-se bons indicadores das políticas efectivamente adoptadas pelos governos, não obstante aquilo que, por vezes contraditoriamente, é afirmado em programas políticos. Permitem ainda, curiosamente, aceder a críticas, por vezes contundentes, relativamente às orgânicas anteriores e que aquela que é apresentada no momento pretensamente superará; para mais tarde se ver igualmente objecto de crítica e de prometida superação, num autêntico círculo vicioso da burocracia.

É porém o centro político-administrativo em movimento sobre si mesmo, na maior parte dos casos mudando para que, no essencial, tudo permaneça na mesma, ou seja, adaptando-se a novas circunstâncias, procurando afinações várias, buscando maior eficácia no exercício de uma política e de uma administração centralizadas, como se poderá concluir a partir das últimas três orgânicas (1987, 1993, 2002) onde as variações parecem limitadas a puras estratégias de desconcentração e de reconcentração, em qualquer dos casos nunca de descentralização e de democratização.

LUGARES  
da educação

Licínio C. Lima

Instituto de Educação e  
Psicologia da Universidade do Minho

## Morte súbita dos bebés poderá dever-se aos sonhos

A morte súbita dos recém-nascidos durante o sono ocorre quando estes se "esquecem" de respirar durante um sonho em que se vêem no ventre da mãe, defende um professor universitário australiano, afirmando que a sua teoria se baseia no facto de certas pessoas contem a respiração enquanto dormem

quando sonham que estão a bocejar.

"A razão pela qual não temos conseguido determinar a causa médica da morte súbita deve-se ao facto de esta ocorrer na mente do bebé", explica o professor George Christos, da universidade Curtin de Tecnologia, em Perth. Segundo este especialista, os bebés não

têm de respirar quando estão no ventre materno porque a oxigenação é feita através do sangue. "Nesses sonhos, o bebé pode deixar de respirar e morrer porque imagina que não precisa de respirar", afirma Christos, que ensina matemáticas e estatística, mas se descreve a si mesmo como um teórico do cérebro.

No entanto, há quem não concorde com esta teoria, como o professor Roger Byard, especialista em morte súbita, que a considera "totalmente fantasiosa e impossível de ser comprovada".

Associação de Surdos do Porto

## O gesto e o silêncio



Chama-se língua e não linguagem gestual. Tem uma gramática própria, baseia-se na observação visual e não se aprende em duas semanas. Por isso muitos dos que chegam à Associação de Surdos do Porto (ASP) com vontade de aprender a língua gestual acabam por desistir do curso. Armando Baltazar, presidente da ASP tem uma explicação para estas desistências. Diz que "o adulto ouvinte está viciado no som". Logo, tem uma maior dificuldade em se habituar à "regra do silêncio".

Por ser uma questão de hábito, Armando Baltazar defende que a aprendizagem da língua gestual - tanto por ouvintes como por surdos - comece "o mais cedo possível". E se faça, no caso das crianças surdas, em simultâneo com a aprendizagem da leitura e da escrita. Caberia, depois, aos intérpretes a função de ajudar a criança a aprender as matérias dadas pela professora primária.

O acesso das crianças surdas à língua gestual preocupa a ASP. "Há cada vez mais jovens surdos com fraco acesso à língua gestual. Há muitas famílias que impedem as suas crianças surdas de contactarem com adultos surdos", lamenta. "A família tenta mudar a criança surda. Mas é impossível transformá-la numa criança ouvinte. Era melhor que a família se adaptasse à criança."

Os problemas das crianças surdas começam no seio da família e prolongam-se na escola. Não é difícil perceber porquê. Para poder comunicar a criança surda tem de dominar a língua gestual. Depois tem de conseguir "ouvir" as aulas com o recurso a um intérprete ou à leitura labial. Mas a aprendizagem da leitura labial é complicada e ainda que o aluno domine a técnica, a sua utilização requer do professor um controle dos seus movimentos para, por exemplo, evitar falar enquanto escreve no quadro e não falar depressa. Daí que o recurso aos intérpretes seja o mais aconselhável.

A Direcção Regional de Educação do Norte conta com seis intérpretes e onze formadores surdos de língua gestual para dar apoio às escolas com crianças surdas. "É pouco - desabafa Armando Baltazar - mas já é melhor do que nada!" O mesmo não se pode dizer da actuação do Ministério da Educação nesta matéria.

Numa altura em que se comemora o Ano Europeu da Pessoa com Deficiência, o presidente da ASP critica a falta de intervenção do Ministério de Educação no que toca à promoção de cursos que permitissem aos professores interessados em trabalhar com crianças surdas "criar bases sólidas de formação". Por isso lança um aviso: "Não basta a vontade de alguns professores que chegam a aprender língua gestual fora do seu horário de trabalho!"

### Empregabilidade

Da sua experiência, Armando Baltazar sabe quais são as principais dificuldades de aprendizagem que enfrentam as pessoas surdas. "Enquanto um aluno ouvinte se estiver atento ao que o professor diz leva para casa um resumo mental e escrito da matéria dada. Um aluno surdo leva páginas e páginas do livro para ler", explica. Porque se o professor for bom a explicar o aluno ouvinte pode ter num parágrafo a síntese de uma página do livro. O aluno surdo não.

Daí que outra das preocupações da Associação de Surdos do Porto se prenda com a empregabilidade dos jovens surdos. "É que saber ler é uma coisa, saber compreender é outra!", nota Armando Baltazar. Por ele têm passado muitos jovens com o certificado do 12º ano "sem saber nada".

"Acho que as escolas deveriam insistir mais no ensino da língua portuguesa, tanto na sua forma escrita como oral", afirma o presidente da ASP. "Pois se um jovem é fraco no português escrito é fraco em todas as disciplinas."

"O problema - crítica - é que na escola o professor facilita a avaliação do aluno surdo, mas o importante não é facilitar, é ajudar!" Para Armando Baltazar "ainda que o aluno surdo reprovasse um ou dois anos seria fundamental que ele passasse o ano a saber o que lhe foi ensinado!"

Diz que nunca quis ser tratado de forma especial. Talvez, por isso, insista para que pais e professores tratem a criança, o jovem, o adulto surdo da mesma forma que tratariam um ouvinte.

# O preço é quase o único aspecto em discussão

# Manuais escolares caros desesperam as famílias

adriano.rangel\_listo é



*Todos os anos o cenário se repete. Mal começa a corrida dos pais aos manuais escolares, as livrarias enchem-se de queixas. Os preços sobem e os pais lamentam-se. As editoras reconhecem que os livros estão caros e dão motivos que justificam os aumentos. Entre eles, dizem, a oferta excessiva de manuais aos professores. Uma "obrigação", acrescentam, imposta aos editores pelo sistema de promoção e selecção de manuais. Os professores encolhem os ombros. Para uns as ofertas de livros são uma "necessidade". Outros admitem que podem inclusive pagar um preço simbólico pelos manuais adoptados. Desde que a diminuição das ofertas signifique, realmente, uma redução dos preços dos livros para os pais.*

Quando o Ministério da Economia legislou, em 2000, sobre o preço dos livros fixando-os (ver caixa), os manuais escolares e os livros auxiliares dos ensinos básico e secundário ficaram isentos da obrigação de venda a preço fixo. Dois anos mais tarde, foi acordada a Convenção de Preços de Manuais Escolares para o Ensino Básico, onde se definiam algumas regras para os aumentos de preços dos manuais escolares entre a Direcção Geral do Comércio e da Concorrência (DGCC) e as duas associações de editoras e livreiros, a Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) e a União de Editores Portugueses (UEP).

A convenção, cuja "validade" terminará precisamente este ano lectivo (2003/2004), determina que os preços de venda ao público de manuais escolares, destinados aos anos de escolaridade obrigatória, que sejam objecto de nova adopção possam ser "livremente fixados pelas respectivas editoras". Mas ressalva o aumento do preço dos livros não abrangidos por esta situação, determinando que este não pode exceder, por cada título, um aumento superior à taxa de inflação média anual acrescido de 50% calculado sobre aquela taxa.

Apesar da convenção ainda estar em vigor, a DGCC e a APEL (que entre os seus associados conta com a Porto Editora, a Plátano e a Didáctica, que representam, de acordo com a agência Lusa, 60 a 70% do mercado de livros escolares) acordaram este ano uma adenda àquele documento. O objectivo era o de conter os aumentos dos manuais que neste ano

lectivo seriam objecto de nova adopção, respectivamente os dos 1º e 8º anos. De acordo com as contas de David Justino, este aumento não deveria ultrapassar os 14%. Contra algumas estimativas vindas a público, que situavam os aumentos entre os 15 e os 20%. Em relação aos restantes manuais, o aumento, tal como o previsto na convenção, estaria indexado à inflação e, de acordo com o ministro da educação, rondaria os 4 a 5%. Números que, para muitos, parecem ser desmentidos pela factura da livraria.

#### As contas dos pais

"Para já gastei pouco..." Silvéria Almeida tirou a manhã para ir comprar os livros do 4º ano do Pedro e ficou surpreendida com a factura: 40,32 Euros. Surpreendida, mas não convencida. "Na 4º classe ainda não se gasta muito, mas depois é que vai ser...", sorri. Que o diga Manuela Alves. A neta, Fábria, vai para o 6º ano. "Tem seis ou sete disciplinas", a avó acha que são muitas. David Justino, num debate televisivo sobre manuais escolares, também havia manifestado o seu desagrado pela existência de disciplinas a mais, sobretudo em anos como o 7º, 8º e 9º, onde o número de disciplinas é de 13, o que geraria também a existência de livros a mais. Seja como for, a factura de Manuela Alves marca os 113 euros. E ainda lhe falta comprar o livro de Inglês. "Paciência", pede a avó.

Corina Rocha está indignada. Leva no saco os livros todos e na carteira menos 135 euros. A filha vai para o 6º ano. E a mãe não se conforma com

o que gastou. "Os livros deviam ter uma taxa fixa e baixa, pelo menos os que se destinam a ser usados no ensino obrigatório", defende Corina e acrescenta: "O Estado é que devia pôr mão nestes aumentos!" E de facto o Governo tentou, mas a adenda à convenção que defina o regime de aumentos dos livros e que procurava reduzir esse aumento parece não se fazer sentir.

No ensino secundário não há convenção nem adenda que baixem os preços. Maria João frequenta o 12º ano, na área de Humanidades. Quer entrar no curso de Psicologia na Universidade do Porto. Este ano, para reduzir as despesas escolares, Maria João vai recorrer a alguns livros emprestados. "Já vou ter de gastar dinheiro a comprar as obras literárias de leitura obrigatória para a disciplina de Português..." Isto fora ainda o respectivo livro da disciplina. Por isso foi à livraria comprar pouco mais de metade dos livros da lista. Ainda assim, a factura é maior do que a mãe esperava: 91,41 euros.

#### Uma mãozinha do Estado

Se os pais pedem a intervenção do Estado no que toca à regulação ou à fixação dos preços dos livros, as editoras também apelam à intervenção estatal. Querem ver regulado o sistema de promoção e as ofertas de livros escolares entre os professores. Factor que consideram ser o que mais influencia o agravamento do preço dos livros. Muito mais do que os próprios custos de produção e de edição do manual.

José Matias Alves, da editora ASA, reitera este argumento:



adriano rangel\_listo e

"O factor que de forma mais evidente influencia o preço dos livros é aquele que tem a ver com o facto de as editoras serem obrigadas a oferecer larguíssimos milhares de exemplares aos professores"... E quando se diz obrigado a oferecer, o editor está a referir-se "ao sistema" de adopção de manuais que coloca nas mãos dos professores a opção da escolha, logo impõe que eles tenham de saber o que existe no mercado para analisar e escolher o manual a adoptar. "O professor não vai comprar os livros para os analisar!", vaticina Matias Alves. Será?

Parece consensual, entre os professores, que as editoras já ofereceram muitos mais livros do que os que oferecem actualmente. Seja como for, de acordo com as regras do "sistema", as ofertas de livros começam em Maio, altura das "campanhas escolares" das editoras. Pois, como se pode ler no artigo n.º 5 do Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro, "a adopção dos manuais escolares pelas escolas dos ensinos básico e secundário é feita durante as primeiras quatro semanas do 3.º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência dos programas a que dizem respeito".

É nesta altura em que se analisam todas as ofertas disponíveis no mercado em termos de manuais, se não todas, pelo menos as que são enviadas ou promovidas pelas editoras. Até porque existem regras que determinam um maior ou menor envio de manuais para as escolas. É o caso da existência ou não de um manual adoptado que tenha um título que lhe dê continuidade do ano seguinte. Exemplo, se no 7º ano a escola adopta o manual de inglês «Fly 7» (nome fictício), a editora dispondo do título «Fly 8», para o 8º ano, envia os respectivos livros, um para cada um dos professores de inglês, correspondentes a esse ano lectivo.

Mas as ofertas não se ficam por aqui. Se o livro enviado na

"campanha escolar" para análise for adoptado, a editora volta a enviar em Setembro uma nova remessa de manuais para distribuir pelos professores.

De facto após um período de certa "permissividade", as editoras começaram a restringir as ofertas de manuais aos adoptados pela escola. Para efectuar o controlo dos livros oferecidos as editoras dispõem de bases de dados relativas aos títulos adoptados em todas as escolas do país. E procedem à abertura de fichas de registo, para cada professor que se dirige às suas lojas, onde constam alguns dados como as disciplinas e os anos em que lecciona, a escola onde está colocado e se o respectivo livro foi ou não enviado para o estabelecimento de ensino.

Regra geral, o professor recebe o manual adoptado para a respectiva disciplina que lecciona na escola onde está colocado. Para isso cabe à escola enviar à editora os pedidos dos livros adoptados bem como uma lista dos docentes a quem se destinam. No caso dos professores estagiários, como os seus nomes não constam das listas de docentes das escolas, estes podem ir buscar o manual adoptado directamente à editora, mediante a apresentação com um documento oficial da escola onde ficaram colocados.

Para José Matias Alves a solução para "a racionalização das ofertas" era simples: "Bastava que o Ministério da Educação determinasse que as bibliotecas das escolas, os centros de recursos das escolas, seriam as entidades receptoras dos manuais e lhes caberia a elas distribuir os três ou quatro exemplares que cada editora mandaria com vista a serem analisados pelos professores."

Com esta medida, que Matias Alves acredita ser "viável" haveria, segundo o editor, uma "considerável economia de custos" e isso teria um impacto positivo na definição do preço de venda do livro. Sem prejuízo

da actividade pedagógica dos professores. É que "muitos dos manuais enviados não são usados porque os professores até nem vão leccionar nesse ano ou nem o vão analisar e a oferta acaba por ser um desperdício", explica Matias Alves.

#### Ter os livros em casa ou na escola

"Antigamente, o professor ia à editora, dava o nome e tinha logo direito ao manual da disciplina que ensinava, independentemente de esse ser ou não o adoptado pela escola", confirma Graça Silva, professora de Físico-Química, no ensino secundário. Agora a editora fornece apenas o manual no caso de este ter sido adoptado na escola.

A ideia de restringir ainda mais as ofertas de livros levanta algumas dúvidas à professora. "Se não vir o livro não o adopto", esclarece. E no que toca à questão dos livros escolares serem oferecidos às escolas para que estas os conservem e os coloquem à disposição de todos os professores, evitando a fórmula "um professor um livro de cada editora", contestada pelas editoras, Graça Silva comenta: "As bibliotecas escolares estão muito pobres em manuais..."

Alzira Oliveira, professora de Psicologia e de Filosofia, no 12º ano, reconhece que "os pais têm razão" quando se queixam de que os livros escolares estão caros. Mas não acredita que a diminuição das ofertas de livros aos professores pudesse, por si só, baixar os preços. Como também não acredita que, a aplicar-se a medida, os professores deixassem de adoptar um manual só porque este não lhe foi oferecido.

"Talvez as editoras pudessem também poupar nos gastos com a forma dos manuais", sugere. Até porque, sublinha a professora, um manual serve apenas para um ano lectivo pelo que "não precisava ter tanta qualidade gráfica, nem ser tão resistente."

Mas quais as implicações de ter os livros em casa ou na escola? "Embora a tendência seja para empurrar o professor para a escola, muitas vezes não existem nela espaços de trabalho", comenta Margarida Duarte, professora de Matemática e Ciências, do ensino secundário. Acresce que – diz a professora – "no caso dos directores de turma, o tempo passado na escola sem dar aulas é preenchido com a realização de tarefas administrativas e o atendimento aos pais. O que contribui ainda para que muito do trabalho de preparação das aulas seja feito em casa. E justifica a necessidade do professor ter em casa "um leque variado de livros à sua disposição".

Se a medida diminuisse o custo dos livros para os pais, Lucília Silva, professora de Matemática e Ciências dos 5º e 6º anos, "estava disposta a pagar um preço simbólico sobre o manual adoptado", que actualmente é oferecido. Nos restantes livros, os que "fazem jeito para tirar ideias", mas não foram os adoptados pela escola, a professora sugere que se mantivessem as "margens de descontos habituais", que rondam os 15 a 20%. "Levo aqui vários livros – diz enquanto abre o sacco para os mostrar – e paguei-os a todos! Se compro umas calças é porque preciso delas, dos livros também preciso..."

#### Emprestar ou subsidiar

O empréstimo de longa duração de manuais escolares destinado aos alunos do ensino básico pertencentes a famílias carenciadas, foi uma das formas encontradas pelo Ministério da Educação (ME) para aplacar as queixas dos pais. "Traduz-se na disponibilização desses manuais, a título devolutivo, por um período de tempo correspondente ao ano lectivo para que o manual foi concebido mais ao número de anos restante de duração do ciclo de estudos respectivo", pode ler-se num despacho do

Gabinete do Secretariado de Estado da Administração Educativa relativo a esta matéria.

Sendo o empréstimo de manuais uma modalidade do apoio sócio educativo escolar, o despacho prevê que se devam "privilegiar" os auxílios em espécie face à tradicional participação nos encargos com a aquisição dos manuais. O que não é visto com bons olhos pelas editoras.

José Matias Alves, editor da ASA, diz compreender a medida mas não a adoptar. "Acho-a inspirada numa preocupação puramente económica, isto é, o ME quer poupar dinheiro e fica-lhe mais barato emprestar os livros do que oferecê-los a quem não os pode comprar", critica.

Além disso, continua o editor, "em termos educativos e pedagógicos é uma má medida porque vai discriminar os miúdos pobres. O miúdo pobre tem um livro que é do Estado, não o pode riscar e no final do ano tem de o devolver; o miúdo de posses tem um livro que é dele."

Pelo contrário, David Justino diz acreditar que o sistema de empréstimo de manuais possa potenciar no aluno "o respeito pelos bens públicos". Tendo, por isso, "uma vertente pedagógica que levará o aluno a perceber que o livro que ele transporta é um bem público que deve ser estimado, uma vez que no ano que se seguirá será útil a um outro aluno".

Palavras que não convencem José Matias Alves. "A posse do livro, enquanto bem cultural, é um factor psicologicamente importante", contrapõe. Por isso, para o editor a melhor solução para o problema é o apoio monetário às famílias carenciadas para a compra dos manuais. "É assim que o Estado garante a igualdade entre as famílias pobres e ricas!", avisa.

Entretanto, os livros já foram comprados. As aulas começaram e a discussão em torno do preço dos manuais fica por agora adiada, até Setembro de 2004.

## Lei de adopção de manuais

Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de Novembro

De acordo com a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo (...) impõe-se a definição de uma política de manuais escolares que, salvaguardando o direito de alunos e professores recorrerem a outras fontes de informação facilitadoras do processo de conhecimento, se oriente pelo seguinte conjunto de objectivos:

- Garantir a estabilidade dos manuais escolares, de modo a respeitar os interesses das famílias com vários filhos em idade escolar, mas sem limitar o processo de inovação pedagógica, mediante a definição de um período de vigência dos programas de ensino e dos correspondentes manuais;

- Assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adoptar para cada nível de ensino e disciplina ou a área disciplinar, através de um sistema de apreciação e controlo;

- Reconhecer os benefícios

racionalizar o preço do manual escolar e a sua disponibilização no início do ano lectivo.

Artigo 1.º Natureza e âmbito

3 – Os programas são divulgados 18 meses antes da sua entrada em vigor.

Artigo 4.º Período de adopção

1 – Cada programa vigora por um período mínimo de quatro anos nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de três anos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, renovável desde que não se justifiquem alterações.

2 – A adopção dos manuais escolares é válida por um período mínimo de quatro anos nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico e de três anos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, não sendo permitidas alterações à lista dos manuais adoptados depois da sua afixação e durante o período referido, excepto quando o editor ou o autor de determinado manual decidir suspender a sua circulação, ou não assegurar o abastecimento do mercado, ou ainda quando se verificar a aplicação das medidas de suspensão pre-

suplementares para os alunos.

Artigo 5.º Adopção dos manuais escolares

1 – A adopção dos manuais escolares pelas escolas dos ensinos básico e secundário é feita durante as primeiras quatro semanas do 3.º período do ano lectivo anterior ao início do período de vigência dos programas a que dizem respeito e de acordo com as recomendações emanadas da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, da Direcção-Geral de Extensão Educativa ou do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, conforme o caso.

2 – No 1.º ciclo do ensino básico, a adopção dos manuais escolares compete às respectivas estruturas de decisão pedagógica.

3 – Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a adopção dos manuais escolares compete aos conselhos pedagógicos, sob proposta dos conselhos de disciplina.

4 – Nos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, a adopção dos manuais escolares é da responsabilidade dos respectivos órgãos de direcção

do Ensino Básico e Secundário, do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e da Direcção-Geral de Extensão Educativa, constitui comissões científico-pedagógicas para apreciação da qualidade dos manuais escolares, com excepção dos manuais relativos à disciplina de Educação Moral e Religiosa.

Artigo 9.º Medidas de suspensão

1 – A Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional ou a Direcção-Geral de Extensão Educativa, conforme os casos, de acordo com o parecer das comissões científico-pedagógicas referidas no artigo 6.º, comunicam aos autores e editores dos manuais em que tenham sido detectados erros ou omissões de reconhecida gravidade os fundamentos da intenção de impor a respectiva rectificação ou suspender a sua distribuição e venda, em carta registada com aviso de recepção.

Artigo 12.º Regime de preços e modalidades de apoio



adriano rangel\_Listo é



da diversidade de iniciativas editoriais de manuais escolares, mas assumindo o Ministério da Educação o encargo de suprir a sua carência pela promoção, se necessário, da elaboração e produção editorial de manuais escolares;

- Reconhecer a competência pedagógica dos órgãos de gestão das escolas na escolha e adopção dos manuais escolares que considerem mais adequados ao seu projecto educativo;

- Apoiar as escolas no processo de escolha e adopção dos manuais escolares, facultando-lhes instrumentos de selecção;

- Permitir a autores e editores a previsão das iniciativas a tomar e das tiragens a realizar, de forma a melhorar a qualidade e a

vistas no artigo 9.º.

3 – No final de cada período de adopção, as estruturas de decisão pedagógica no 1.º ciclo e os conselhos pedagógicos nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário devem proceder, no prazo fixado no n.º 1 do artigo 5.º, à aprovação dos manuais escolares para o período seguinte, com vista à sua readopção ou substituição, sem prejuízo do disposto nos n.os 1 e 2.

4 – Os docentes podem recorrer a meios didácticos além do manual adoptado, em ordem ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos e de acordo com os objectivos pedagógicos definidos nos programas, desde que tal não implique despesas

técnico-pedagógica, uma vez ouvidos os professores do estabelecimento.

5 – No decurso do processo de adopção previsto neste artigo, as estruturas de decisão pedagógica, no caso do 1.º ciclo do ensino básico, e os conselhos pedagógicos, no caso dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, devem consultar as escolas situadas nas mesmas áreas pedagógicas ou em zonas geográficas vizinhas e podem associar-se para efeitos de escolha comum de manuais escolares.

Artigo 6.º Apreciação

1 – O Ministério da Educação, através da Direcção-Geral

1 – O regime de preços dos manuais escolares deve considerar os interesses de utilizadores, autores e editores e é estabelecido, ouvidas as associações representativas do sector editorial, por portaria conjunta dos Ministros do Comércio e Turismo e da Educação, a publicar no prazo de 60 dias após a entrada em vigor do presente diploma.

2 – As condições e modalidades de apoio à aquisição de manuais escolares, nomeadamente a sua atribuição gratuita, o subsídio ou o empréstimo são definidos nos termos previstos no n.º 1 do artigo 27.º do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro.



## Um espaço para Todos

O ESPAÇO T SURTIU NO PORTO, HÁ QUASE DEZ ANOS, COM O OBJECTIVO DE REDEFINIR A TRADICIONAL ABORDAGEM DE RESSOCIALIZAÇÃO DAS MINORIAS DESFAVORECIDAS E MARGINALIZADAS. AQUI CONVIVEM NO MESMO ESPAÇO DEFICIENTES, TOXICODPENDENTES E PESSOAS "NORMAIS", RECORRENDO À ARTE COMO INSTRUMENTO DE TERAPIA. ENTREVISTAMOS JORGE OLIVEIRA, DIRECTOR DESTA INSTITUIÇÃO, UM JOVEM ENFERMEIRO QUE UM DIA DECIDIU ACREDITAR NESTE PROJECTO E ABRIR PORTAS À UTOPIA.

**Em que contexto surge o Espaço T? É uma instituição de apoio social com características diferentes das congéneres...**

O Espaço T surge em 1994 como uma instituição de apoio a minorias sociais desfavorecidas e marginalizadas, que, embora dando prioridade a estes grupos, pudesse ao mesmo tempo ser frequentado pelas pessoas ditas "normais", porque também essas têm problemas de integração, porventura de outra índole. Daí o espaço ser T, de Todos.

Aqui, a arte assume um papel preponderante na ressocialização dos utentes, que tentamos ver como indivíduos bio-psico-sociais e não apenas como doente mentais ou físicos.

**Como é que a arte pode funcionar como instrumento terapêutico e um elemento de integração social?**

Na altura em que iniciei este projecto eu próprio desconhecia o verdadeiro alcance da arte enquanto elemento terapêutico, mas a minha intuição levava-me a acreditar que ela poderia ser um importante elemento na interacção com os meus pacientes e na sua recuperação.

A minha experiência como actor de teatro, durante a qual aprendi a explorar técnicas de grupo que viria a aplicar a nível terapêutico enquanto enfermeiro num centro de atendimento a toxicodpendentes, contribuiu em grande medida para reforçar essa crença. A verdade é que resultava: eles ficavam mais calmos, adquiriam uma postura positiva e integravam-se com maior facilidade.

Afinal, a arte é uma linguagem positiva, uma linguagem das emoções, uma forma universal de comunicar. Através dela podemos transmitir a nossa emocionalidade, o verdadeiro eu que, na maioria das vezes, está camuflado por trás de uma imagem social.

Julgo que a nossa sociedade é muito

racional e mecanicista, e a arte é uma forma de diluir essa racionalidade e potenciar o quociente emocional das pessoas, que é tanto ou mais importante do que a dimensão clínica. A arte é uma forma de auto-descoberta e de melhoria da auto-estima, funcionando como um excelente instrumento de ressocialização e de preparação para a complicada realidade do dia-a-dia, que já sendo difícil para as pessoas "normais", em maior medida será para as pessoas mais frágeis.

**O Espaço T foi oficialmente reconhecido como entidade formadora há três anos. Qual é o âmbito da formação oferecida? Sei que durante o ano passado, por exemplo, desenvolveram projectos vocacionados para a intervenção comunitária em alguns bairros do Porto. Que balanço faz dessa iniciativa?**

O espaço T ministra formação em diversas áreas desde a sua criação, mas só em 2000, depois de um processo de acreditação iniciado quatro anos antes, fomos certificados pelo Instituto Nacional de Formação como entidade formadora. A partir dessa altura, no âmbito da filosofia de reintegração e de ressocialização que sempre nos orientou, decidimos apostar na formação especificamente dirigida a grupos desfavorecidos e ao público em geral, nomeadamente na área da dançaterapia, musicoterapia, com uma formação dinâmica e aberta a todos.

No âmbito desta oferta achamos que seria interessante iniciar um processo de formação-acção, que neste caso foi dirigida aos habitantes de cinco bairros sociais do Porto - a que se juntou a Trofa, onde existe uma extensão do Espaço T -, cujo objectivo, para além da dotação de competências sociais e profissionais no âmbito da intervenção comunitária e da animação sócio-cultural, passava também por aproximar essas populações da cidade, habitualmente arredada do seu quotidiano.

Complementando esta formação de carácter vocacional realizamos igualmente um conjunto de 29 acções onde trabalhamos estratégias positivas de estar perante a sociedade, nomeadamente a aceitação dos outros através da diferença, numa tentativa de promover agentes locais de mudança. Apesar destas acções de formação terem sido coordenadas pelo nosso departamento de formação, na prática elas foram conduzidas pela população dos próprios bairros, já que, em todos eles, as instituições locais funcionaram como parceiros. No total formamos 24 jovens, muitos deles já integrados em diversas instituições locais. Acima de tudo destacaria o trabalho de parceria conseguido, o que permite, desde logo, fazer uma apreciação positiva do projecto.

**O ano de 2002 foi para o Espaço T o ano do Auto-conhecimento, que reflecte, em parte, o carácter das iniciativas desenvolvidas. Como está a ser 2003? O ano de 2003 está a ser dedicado à qualidade. O Espaço T existe há quase dez anos mas achamos que crescemos muito rapidamente. Era tempo de reflectirmos internamente, de trabalharmos o que está menos bem e de imprimir uma nova dinâmica ao departamento de formação.**

**Isso, para além das actividades anuais que habitualmente realizam, como o Corpoevento...**

Sim. O Corpoevento, que este ano irá ter lugar no auditório da biblioteca Almeida Garrett, nos jardins do Palácio de Cristal, no Porto, é um festival de teatro que já vai na sexta edição e continua a ser uma das nossas principais iniciativas. Outro evento que integra o nosso calendário é o congresso anual do Espaço T, este ano sob a designação "O Silêncio, o Ruído e Tudo o Resto", onde se abordou a importância da música e do silêncio, que

contou com a participação de mais de um milhar de participantes, o que nos leva a acreditar que existe necessidade de trabalhar mais eficazmente a área emocional e não só a racional.

Sendo este o ano do cidadão com deficiência, vamos dedicar um número da revista Contactos às barreiras arquitectónicas que constroem o quotidiano de muitos homens e mulheres deste país, tentando, no entanto, percepcioná-los de uma perspectiva positiva e construtiva. Esta edição irá contar, para além da habitual edição em Braille, com um CD de voz que permitirá uma "leitura" diferente dos conteúdos da revista.

**Este é sem dúvida um projecto pioneiro no país...**

Penso que sim, nomeadamente pela variedade de público abrangido. Para além disso, o Espaço T conseguiu que um crescente número de instituições estejam a fomentar algumas das nossas boas práticas. Para nós isso é muito importante. Não queremos ser uma associação fechada à comunidade. Exemplos disso são os estágios requeridos por algumas universidades e as visitas de diversas instituições que nos procuram para aprender algo conosco. Nunca como até agora se falou tanto da terapia pela arte, e isso é muito positivo. O objectivo do espaço T não é apenas o trabalho directo com as pessoas mas também a promoção de atitudes de mudança social.

**Quais são os planos para o futuro?**

O nosso objectivo mais imediato é garantir um espaço próprio, onde possamos reunir, num mesmo edifício, todas as actividades que desenvolvemos, fazendo dele um espaço aberto à comunidade, com exposições temporárias e permanentes, bem como um serviço de bar e restauração que possa ajudar a equilibrar o orçamento da instituição.

### FACE A FACE

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa



## Héroes invisibles

ES UNA TAREA PARADÓJICA EDUCAR PARA LOS VALORES Y, AL MISMO TIEMPO, SOCIALIZAR EN UNA CULTURA QUE LOS CONCLUCA.

Sé que la obsesiva, lógica y necesaria preocupación que muchos educadores tienen por trabajar la esfera de los valores (lo cual tiene muy poco que ver con las inaceptables clases de religión católica en un país aconfesional) se estrella contra una realidad que los ignora y los combate. Es una tarea paradójica educar para los valores y, al mismo tiempo, socializar en una cultura que los concluca. Le oí decir a Humberto Maturana: "Tenemos que enseñar porque aquello que enseñamos no lo estamos viviendo. Yo creo que ese es el verdadero problema con los valores".

Alejandro Spiegel ha escrito un hermoso libro titulado "Héroes invisibles". El subtítulo aclara sus pretensiones didácticas: "Historias de la vida cotidiana para educar en valores". Me ha gustado la idea de Spiegel. Se trata de una propuesta posible, optimista, clara, sencilla y eficaz.

En la selección de personajes que hoy hacen algunos medios de comunicación no es fácil encontrar motivos para la esperanza, la utopía y el aprendizaje de valores. El escaparate está lleno de personajes poco ejemplares. Muchos famosos no se caracterizan precisamente por sus gestos altruistas, por sus actitudes respetuosas y por su forma de pensar inteligentes. Son personas zafias que se insultan, que mienten, que gritan, que se agreden, que van a lo suyo, que tratan de enriquecerse de forma fácil y rápida. Son "personas importantes" (qué horrible expresión la de VIP, que habla de personas verdaderamente importantes, como si otras lo fueran menos) por motivos poco edificantes, ciertamente. Existe un inquietante mecanismo de hipertrofia de la maldad y de la estupidez. Sobre los esperpénticos inquilinos de Hotel Glam se han llenado miles de horas de televisión. Sobre los

dos tráfugas de la Comunidad de Madrid se han llenado miles de páginas y se han suscitado infinitos comentarios en todos los medios y en todos los foros. Tenemos información más que abundante sobre terroristas, delincuentes, maltratadores, vagos, maleantes, ladrones, dísparos, espabilados e imbéciles.

Los héroes que cautivan a los jóvenes son seres de ficción o bien personajes reales que han participado en acciones bélicas. Muchos de ellos pertenecen al pasado. Plantea Spiegel una pedagogía de los héroes invisibles. De esas personas que hoy, en la vida cotidiana, nos encontramos por las calles, en las casas y en las instituciones. Propone la búsqueda, presentación y análisis de personajes de la vida cotidiana que han tenido el coraje de tomar una iniciativa cargada de generosidad y de valentía. No tienen un monumento, ni el nombre de una calle, ni acaparan titulares en los medios de comunicación. Pero están ahí. Tienen un gran potencial educativo. Forman parte del desafío, un tanto utópico, de construir una sociedad mejor.

Define el diccionario como héroe al "varón ilustre y famoso por sus hazañas o virtudes". Lo mismo se dice de la heroína. Spiegel define así el concepto de héroe invisible: "aquella persona común que realiza actos no vinculados con sus tareas o costumbres cotidianas para beneficiar a una o más personas no vinculadas familiar o profesionalmente". Discutible, pero interesante. Estos héroes son visibles para algunos en determinadas circunstancias. Están vivos, en movimiento, hacen actos heroicos y muchos otros que no lo son. Esas personas de la vida cotidiana que hacen un acto heroico, no buscan la fama, no quieren dinero, no persiguen recompensa alguna. Les mueve la generosidad. Los actos heroicos tienen sentido

en sí mismos, sin que sea necesario que alcancen el éxito que perseguían.

El libro de Spiegel reproduce algunas historias de héroes invisibles. La de un taxista que pierde un servicio extraordinario para atender a un accidentado. La de un joven que se lanza al agua para salvar a un niño que se ahoga. La de una señora mayor que abre la puerta para que hagan una llamada tres fugitivos. La de un chico pobre que pide un sandwich y lo comparte con dos amigos... Todos conocemos muchas otras. La Junta Directiva de una Asociación de Padres y Madres que sufre persecución por defender los derechos de un alumno, un profesor que dedica muchas horas de su tiempo libre para hacer avanzar a un grupo de alumnos que van retrasados, un médico que dedica sus vacaciones a curar en un país subdesarrollado... Héroes de la vida cotidiana.

La reciente película "Historias mínimas" de Carlos Sorín nos cuenta tres relatos de pequeños héroes invisibles, anónimos. El anciano que busca a su perro desaparecido hace tres años; el enamorado que recorre kilómetros para hacer un regalo de cumpleaños, la mujer que cambia el premio obtenido para hacer un favor a quien lo desea más que ella... Pequeñas (grandes) acciones de la vida cotidiana.

Recuerdo una hermosa historia que oí hace muchos años. La historia de dos hermanos de raza gitana. Uno mayor que el otro. Pedían comida por las casas. En una de ellas les regalaban un gran recipiente lleno de leche. El hermano mayor le entrega el cuenco al pequeño, que bebe con ansia. Éste devuelve el recipiente al hermano mayor. Es su turno. Acerca éste el cuenco a los labios, hace el simulacro de beber (incluido un comentario sobre lo rica que estaba la leche), se limpia los labios como si hubiera bebido y entrega al pequeño el

recipiente. Bebe éste nuevamente a grandes tragos. Y le ofrece a su hermano el cuenco. La operación vuelve a repetirse hasta que el pequeño termina de beber la leche sin enterarse de que su hermano se ha privado de ella en su beneficio.

Los héroes invisibles se pueden convertir en un excelente recurso didáctico. Provocan admiración y son un excelente estímulo. El autor del libro sugiere que la metodología del trabajo con héroes invisibles recorra pasos diversos: la búsqueda de esos héroes (en la vida, en la prensa, en la televisión...), la escritura reflexiva sobre sus acciones, su introducción en el aula, el análisis dialogado sobre su contexto, sentimientos y finalidades...

Ya sé que no se puede olvidar el análisis estructural de lo que sucede en la sociedad, en la política, en la economía y en la cultura. Ya sé que es preciso tener una visión comprensiva y crítica de la realidad. Y que hay que comprometerse con la transformación y la mejora del sistema que genera muchas injusticias y hace brotar como hongos personajes vergonzantes. Pero creo que la reflexión sobre las acciones de estos héroes invisibles, anónimos y silenciosos, será un magnífico recurso para el aprendizaje por imitación.

Será también una ocasión excelente para contrarrestar esa influencia perniciosa de los ejemplos nocivos, tantas veces puestos en la vitrina de la actualidad. Cuentan que una esposa le pide al marido que de la vuelta a la portada del periódico porque va a llegar el niño. Contiene imágenes y titulares repugnantes. Lo que se nos ofrece cada día en el pedestal de los titulares son actos de terrorismo, violencia, mentira, robo y desvergüenza. Hay que buscar héroes invisibles que nos hablen (con sus hechos) de generosidad y valentía.

### EDUCAÇÃO e cidadania

Miguel Ángel Santos Guerra  
Catedrático de Didáctica  
y Organización Escolar de  
la Universidad de Málaga.

## Aulas de música melhoram a memória

As aulas de música melhoram o desempenho da memória das crianças e podem ajudar no ensino de outras matérias, revela uma pesquisa realizada pela Universidade de Hong-Kong e publicada

pela revista *Neuropsychology*. Fazer escalas no piano, por exemplo, desenvolve a parte esquerda do cérebro, onde estão concentradas a memória verbal e as aptidões musicais.

O estudo, realizado junto de noventa crianças entre os 6 e os 15 anos, revela que os jovens que aprendem a tocar um instrumento musical há cinco anos memorizam mais palavras do que os seus colegas sem

formação musical. O estudo mostra ainda que, após um ano, as crianças que abandonaram a aprendizagem de música apresentam pior memória verbal que os colegas que a mantiveram. Fonte: AFP

solta

## Um parque para uma cidade mais educativa e mais ecológica



adriano rangel\_isto é

O PARQUE DA CIDADE FOI CENTRO DE PREOCUPAÇÃO DOS CIDADÃOS DO PORTO. ESTEVE INTIMAMENTE LIGADO À PROBLEMÁTICA DAS ELEIÇÕES AUTÁRQUICAS E FOI MOTIVO DE MOBILIZAÇÃO DOS PORTUENSES FACE À AMEAÇA DE ESPECULAÇÃO IMOBILIÁRIA.

A experiência pedagógica da cadeira de Ecologia Urbana, do ano lectivo de 2002/2003, centrou-se mais uma vez sobre uma problemática em torno do espaço público da cidade do Porto. Relembro alguns temas aqui referenciados no jornal A PÁGINA, em anos anteriores: alternativa para um pólo universitário, transformação do Porto numa Ecopolis, proposta de ecodesenvolvimento para a região do Porto, energias renováveis e participação dos cidadãos, etc...

1. O alvo: o estudo deste ano foi o parque da cidade. Porquê? O Parque da cidade foi centro de preocupação dos cidadãos do Porto. Esteve intimamente ligado à problemáti-

ca das eleições autárquicas e foi motivo de mobilização dos portuenses face à ameaça de especulação imobiliária.

2. O objectivo: o parque da cidade foi uma bandeira defensiva com que os cidadãos quiseram resistir face à privatização crescente dos espaços públicos. Os alunos da cadeira de ecologia urbana tiveram como tarefa desenvolver uma proposta estratégica que fizesse daquele lugar de defesa da cidadania um lugar ainda mais aprazível e emblemático das preocupações dos cidadãos, pela qualidade dos espaços públicos, pela expressão ecológica de cidade. Assim, do carácter defensivo passou-se ao prospecti-

vo: uma alternativa para que a consciência ecológica e participativa expressasse uma nova filosofia urbana – a cidade educativa e ecológica.

3. A metodologia:

Os alunos fizeram um levantamento do parque da cidade e do contexto envolvente. Em seguida foram estudadas várias experiências existentes de parques e lugares urbanos de qualidade ecológica em vários países. Foram consultados especialistas em lagunagem, sistemas de energias renováveis, processos de reciclagem e sobretudo deu-se grande importância às experiências pedagógicas de informação e formação ecológica dos cidadãos. Assim, nasceram várias alternativas

estratégicas para um parque da cidade. Um parque com hortas biológicas, com jardins de plantas aromáticas e medicinais, com sistemas de lagunagem ecológica de purificação de águas, com processos de revitalização de cursos de água que tinham sido subterrados e um centro de animação e educação ambiental com realização de protótipos de energia renovável, etc.

O final do ano foi particularmente gratificante pela presença do vereador da Câmara Municipal do Porto, do pelouro do ambiente, Eng<sup>o</sup> Rui Sá, que soube apreciar com interesse e entusiasmo esta experiência pedagógica com o objectivo de servir uma causa pública.

### SOCIEDADE e território

Jacinto Rodrigues  
Faculdade  
de Arquitectura  
da Universidade do Porto

## Presos em Guantánamo: entre isolamento e vazio legal

O governo norte-americano mantém há quase dois anos, em isolamento total, centenas de detidos na base militar de Guantánamo, em Cuba, numa situação de vazio legal que preocupa cada vez mais os juristas daquele país. "Uma justiça pária!", afirma Michael Ratner, advogado do Centro de Direitos Constitucionais, referindo-se à expressão "Estados párias" utilizada pelo departamento de Estado americano para qualificar os países acusados de apoiar o terrorismo. Um dos seus clientes, um inglês capturado no Afeganistão, afirma que só viu a luz do sol por sete minutos durante os últimos sete meses, conta o advogado. "Moazzam Begis" foi autorizado a ler apenas uma carta da família durante todo este período", acrescenta Ratner, que também defende David Hicks, um

solta

prisioneiro australiano.

O futuro de 660 detidos de 42 nacionalidades é incerto, pois o governo de George W. Bush não lhes concedeu o estatuto de prisioneiros de guerra, conforme expresso pela Convenção de Genebra. O secretário de Estado da Defesa, Donald Rumsfeld, deixou já por várias vezes subentender que estas detenções continuarão enquanto durar "a guerra contra o terrorismo".

"A administração Bush está a fabricar um procedimento para justificar estas detenções prolongadas, sem um julgamento à vista", explica por sua vez o professor de direito internacional da American University, Emilio Vianno. Este argumento é rejeitado pelos militares, que prometem julgamentos militares, sem júri, estabelecidos para a ocasião pelo

Pentágono e pelo departamento de Justiça. Porém, mais de 20 meses depois da instalação deste campo de prisioneiros e do anúncio da criação de tribunais militares, os detidos ainda não beneficiaram da visita de advogados e nenhum processo de instrução foi iniciado ou sequer agendado.

"Não é por acaso que os Estados Unidos escolheram a base de Guantánamo, porque dessa forma não precisam de aplicar a estes prisioneiros os princípios de direito consagrados na constituição americana", refere o professor Vianno.

Segundo jornalistas, únicos autorizados a chegar até ao local, prosseguem os trabalhos para a construção de uma sala de tribunal num velho edifício da base, chamado "palácio rosa". Os responsáveis pelo campo estarão também encarrega-

dos de examinar a viabilidade da construção de uma verdadeira prisão, com "corredor da morte" e sala de execuções.

"Os detidos são submetidos regularmente a interrogatórios que incluem um sistema de recompensas, como a ridícula promessa de um hamburger", explica Michael Ratner.

"O estado físico e psicológico destas pessoas é francamente deplorável", garante o advogado, que contou 32 tentativas de suicídio entre os prisioneiros. Estes permanecem trancados por 24 horas em celas de quatro metros quadrados, com grades que filtram o ar e a luz, sendo autorizados a esticar as pernas duas ou três vezes por semana, durante 15 minutos.

Fonte: AFP



andrea lobo\_a página

## Professores e veterinários

“HÁ PROFESSORES QUE CAUSAM UM TAL TRAUMA NOS ALUNOS QUE OS FAZEM DETESTAR A DISCIPLINA QUE LHES DÃO!” É COM ESTA CONSTATAÇÃO QUE PILAR SÁNCHEZ RESUME A ACTUAÇÃO DO MAU PROFESSOR. POR ISSO, ANTES DE DIZER O QUE PRETENDE FAZER QUANDO ESTIVER PERANTE A SUA PRIMEIRA CLASSE DIZ O QUE NÃO QUER FAZER: “TRAUMATIZAR OS ALUNOS!”

Quando soube que tinha ficado aprovada nas «Oposiciones», as provas que em Espanha determinam se um professor tem ou não um lugar no Ensino Público, Pilar Sánchez nem queria acreditar.

Aos 26 anos, a professora primária foi destacada para dar aulas numa Escola Rural Agrupada, que pertence a um agrupamento de escolas no interior da província de Teruel, na Região Autónoma de Aragão. Nascida em Cella, uma vila a 60 km do local para onde foi destacada, Pilar prefere o meio rural às grandes cidades. “Estás mais em família!”, justifica-se.

Apesar da proximidade entre a sua casa e o trabalho, Pilar vai mudar-se para a povoação onde fica situada a escola. Primeiro porque entende que desta forma se pode in-teirar melhor dos problemas que

afligem a comunidade educativa que vai ensinar. Segundo porque naquela região é costume nevar muito no Inverno e como “a estrada não é das melhores” a professora acredita que será “mais seguro e menos cansativo”.

Em Espanha, o curso de professor de 1º ciclo de Ensino Básico é de três anos e equivale a um bacharelato. A passagem do curso a licenciatura tem sido uma das exigências dos sindicatos de professores espanhóis. Pilar também acredita que uns anos mais de formação podem fazer a diferença na que toca à qualidade do ensino. “Quanto mais novas são as crianças mais difícil é alcançar o seu mundo, logo será necessário mais formação para o poder fazer”, constata. E para deixar clara a sua posição recorda uma metáfora que um

dia ouviu de um dos seus professores: “Um veterinário vai cuidar de animais e estuda cinco anos, um professor primário vai cuidar de crianças e estuda apenas três!”

### Agora é a sério

Em três anos na Escola Universitária de Professores de Ensino Geral Básico, em Teruel, Pilar aprendeu muitas teorias, alguns métodos de ensino mais inovadores, outros mais clássicos. Mas a professora acredita que só vai ter ideia do método que vai empregar para ensinar quando se encontrar frente a frente com os seus alunos. “Até que isso aconteça só posso falar na teoria”, acrescenta. E mesmo o estágio que precede a entrada “a sério” no mundo da educação pode ser enganosa-

do para aqueles que julgam tirar dele a prática necessária ao iniciar a profissão. No caso de Pilar, durante o estágio leccionou apenas inglês numa classe de 23 alunos, todos da mesma idade. Agora, na escola unitária onde vai iniciar a profissão, Pilar terá de ensinar alunos com idades entre os três e os sete anos e para além da língua inglesa vai ser professora geral e dar matemática, língua castelhana, entre outras matérias.

Como professora primária, Pilar acredita que o seu maior desafio será o de motivar os alunos para a aprendizagem. Como tenciona fazê-lo? Procurando sempre ligar a matéria da sala de aula ao mundo que existe fora dela. E sobretudo “nunca fazendo parecer as coisas mais bonitas do que são na realidade”.

VIDAS  
Andreia Lobo

## População adulta latino-americana terá aumento sem precedentes

A população da América Latina e das Caraíbas está a envelhecer a um ritmo vertiginoso e a média de idade dos seus habitantes quase duplicará no período 1950-2050, passando de 28 para 40 anos, revela um relatório da Comissão Económica para a América Latina (Cepal). O estudo mostra que apenas num século a população com mais de 60 anos triplicará, enquanto a faixa etária abaixo dos 15 anos cairá dos actuais 30% para uma percentagem inferior a 20%.

As causas deste processo são a forte

queda da natalidade e o aumento da expectativa de vida, acrescenta o relatório divulgado pela sede regional da ONU em Santiago do Chile. O documento acrescenta que esta transformação deverá implicar uma readequação dos serviços sociais (como a saúde, a educação e a habitação) e da função pública, além de uma necessária mudança cultural que leve a uma “sociedade sem exclusões”.

Nesse sentido, a Cepal faz um apelo para que sejam revistas as políticas públicas de forma a adequá-las a uma sociedade com cada vez menos jovem e a

uma população adulta mais numerosa.

O relatório sustenta igualmente que, em apenas 100 anos, as rápidas transformações na população farão com que aumente o envelhecimento do continente e a região deverá enfrentar importantes desafios para se adaptar a esta nova realidade. “Estas alterações demográficas estão a ocorrer de uma forma mais acelerada do que na Europa e, o que é mais preocupante, aparecem num momento em que os países latino-americanos ainda não conseguiram erradicar a pobreza e não contam com um

desenvolvimento institucional suficiente, sobretudo em matéria de segurança social”.

A Cepal expressou a sua preocupação com o facto de nos países onde o envelhecimento ocorre de forma mais acelerada “existir um tempo limitado para desenvolver iniciativas que contrariem este processo” e de não ser possível partir de modelos de outras regiões, porque “a realidade económica e institucional latino-americana é muito diferente”.

Fonte: AFP

solta



## Quem me dera ser criança, e perdoar...

escola da ponte

ESTE MEU TÍTULO NÃO É BRINCADEIRA. REFERE FACTOS QUE ACONTECERAM, FAZ JÁ, 30 ANOS E QUE NÃO CONSIGO ESQUECER E PERDOAR. FACTOS QUE MATARAM UMA AUTORIDADE ELEITA PELO POVO, PARA O POVO E DO POVO.

Para a Sua Excelência,  
o Presidente Allende.

Não é brincadeira também, esse belo título com o qual Eduardo Sá abre o seu livro sobre a infância: A vida não se aprende nos livros, editado pelo jornal Público na sua colecção Xis, menos brincadeira é ainda, o capítulo de abertura: "O importante é estar contigo", no qual destaca os educadores da classe operária, os bebês. Ou, quando Melanie Klein, no seu texto de 1945, reproduzido em 1994 como volume II das suas Obras, página 37 e seguintes, analisa o respeito e admiração que uma criança tem pelo seu pai, quando o vê qual capitão a comandar o seu barco que mais não é, que a sua mãe. Melanie Klein, como se sabe, defendia o facto da criança ser perseguidora dos que lhe fazem mal, quer a si, quer às pessoas que ama: temperamento forte para si própria, mas vista como dura, punitiva, para o mundo, excepto se... perdoa. A criança sente capacidades omnipotentes, ao sentir que nada lhe é impossível, especialmente punir e castigar. Não é em vão, também, o texto *Childhood and Society* de Erick Erickson, onde este refere que a criança tem autoconfiança, apesar da luta permanente que mantém consigo, entre confiar e desconfiar, premiar e punir, sentimentos retirados pelos mais novos, das religiões que os seus adultos praticam. Erickson, na página 229 do referido livro de 63, explicita a mais valia que a criança aprende quando se debate entre iniciativas pessoais e a culpa dessa dinâmica, que, segundo o autor, diminui no sentido inverso do

crescimento, ao se encaixarem, corpo e ideias, dentro da mesma cronologia, ao se juntarem ideias e anos vividos, que formam o futuro adulto. Eis que a criança sabe a quem perdoa e de quem foge, em pessoa ou em pensamento, como Alice Miller analisa nos seus textos, especialmente sobre Hitler, cuja puberdade passou a ser de ódio ao social, levando-o a matar milhares. Tal qual fez esse nativo Picunche, no Chile, de nome Augusto – qual Imperador, César, Poder Centralizado, Omnipotente... – conquistador e assassino dos seus amigos e inimigos, tal como a História e o Direito Internacional têm provado. Tal como Hitler – esse austríaco abandonado pelo pai judeu e criado sem recursos pela mãe – o referido Picunche, foi aceite na base de uma mal entendida caridade dos Padres dos Sagrados Corações – a escola da oligarquia chilena – sítio no qual aprendeu a odiar os mais poderosos que tudo tinham. Como Hitler, o Picunche não podia perdoar aos seus colegas as posses das quais ele carecia. Donde, no poder, matou, mentiu, enganou, seduziu, tentou conquistar o impossível, a adesão à sua pessoa. Essa adesão que teve o Presidente Allende. Esse carisma singular do Presidente, e a sua ideia de justiça distributiva, a quem o Picunche jurou lealdade mas que acabou por matar e, como a ele, a seus seguidores. Tantos, que a História não tem dedos para contar. Milhares, que o Holocausto até parece ficar diminuído quando comparado aos feitos referenciados. Tantas famílias ficaram separadas, espalhadas por esse mundo; mulheres que não puderam enter-

rar os seus mortos, por falta de cadáver, filhos para quem os desaparecidos são os seus heróis – péssima ideia no crescimento da criança. Essa criança cresce no ódio. Como muitos de nós. Como perdoar aos Senadores de há trinta anos, que planificaram a morte do Presidente Constitucional e de milhares? Que não sabiam, que não imaginavam? Então, seus pretensos sábios, e a História, não conheciam? Que as mortes eram justificadas, porque seria apenas um mês de perseguições para se libertarem da aventura socialista. Que sabem eles do que é a justiça da igualdade, esse único direito que a Revolução Francesa consagrou e nunca foi capaz de cumprir, por viver à Hobsbawm, na Era do Capital? Esse direito nascido nos hoje EUA, na sua Constituição, usada para entrar no empobrecido Burundi, no mísero Afeganistão, para apagar as esperanças dos povos da América Latina, para escarafunchar, com dados muito bem organizados, no Iraque, ou proclamar a guerra ao terrorismo semeado por quem tem o poder económico e dos armamentos da dita Lei Internacional, Tribunais de Direitos Humanos, que se funcionassem, teriam mais Milosevic do que há hoje. Porquê o prémio Nobel da Paz ao organizador da chacina do Chile, esse Kissinger, cuja religião israelita manda matar, tal qual o seu povo faz com os Palestínios? Como vou poder abraçar essa minha família, sentada na cadeira do fascismo? Como vou poder voltar a um País ainda dividido pela imagem carismática, nítida, transparente, de um social-democrata que tencionou, como Babeuf

em 1789, elevar o povo à dignidade da igualdade, luta que o levará à guilhotina em 1795, como Sua Excelência, foi levado às balas em 1973? E essas palavras que matam, quando, ainda hoje, neste aniversário, a maioria do Congresso não quer honrar o Presidente Constitucional morto pela traição das Forças Armadas, ao colocar uma placa no lugar da sua morte? Quem me dera ser criança, para saber debater-me entre esta vida em território alheio e a minha natural inclinação de ser, outra vez, chileno? Quais os meus Direitos, quais as prerrogativas de todos nós, ao vivermos em permanente Éxodo? Quem me dera ser criança para punir os arrebatadores de ilusões e de emotividades, os separadores de famílias, os que causaram esta nossa tristeza depressiva de não se ser entendido em sítio nenhum, quer pela pronúncia, quer pelas ideias. Porque, ao regressar de uma visita de trabalho de campo no Chile Picunche, na minha cabeça aparecia a ideia de um livro: Chileno exilado no Chile. Haja uma divindade que permita ao desleal Picunche e aos seus apoiantes viver muitos anos, até sentir o peso da solidão e da vida em culturas que não são as suas! Haja uma divindade que me permita apedrejar com ideias, até convencer os fascistas, do mal feito à Nação. Como em Portugal, um cravo por cima do País, para que esta curta vida seja sã e serena. Senhores Pais, aqui ficam os factos teóricos e históricos para ensinar às crianças que o 11 de Setembro não é as Torres Gémeas, mas sim o dia da memória de um povo arrasado.

### DA criança

Raúl Iturra  
lautaro@mail.telepac.pt  
ISCTE/CEAS  
Amnistia Internacional  
11 De Setembro  
de (1973) 2003.

## Estamos neste planeta como turistas

No Estado brasileiro do Piauí existe um grande espaço preservado, chamado Parque das Sete cidades, aonde encontramos pinturas rupestres e vestígios da presença humana na época pré colombiana da América.

Não se fica indiferente ao olhar as

pinturas que nos fazem lembrar a pequenez da nossa existência. Aqueles seres humanos já faleceram há tanto tempo!

O mais interessante, pode ser, por estranho que pareça, a leitura de um texto distribuído aos visitantes, que

diz: "estamos todos aqui neste planeta, por assim dizer, como turistas. O maior tempo que podemos ficar são aproximadamente cem anos. (...) O mais importante de tudo é ser uma boa pessoa."

Estas palavras são do Dalai Lama,

homem corajoso, tranquilo e sábio.

Numa altura em que tanta gente se espanta com notícias de corrupção, pedofilia, guerras sem sentido, palavras simples podem ser uma mensagem agradável, porque fazem pensar.

É tudo por agora. Agradeço a leitura.

### QUOTIDIANO

Carlos Alberto Mota  
UTAD, Vila Real



escola da ponte

## A nova escola

No primeiro dia de aula, o aluno entra na sala, senta-se e espera a aula de matemática. Toca a campainha, a porta da sala está aberta, mas o professor não entra. Passam-se 45 minutos. Pelo horário, é chegada a hora da aula de biologia. A campainha mais uma vez toca, da turma vê-se um cão sarnento que passa no corredor, mas o professor de biologia não entra. Soa então a hora da aula de filosofia. Finalmente será a boa hora de Aristóteles e Platão. Seria. Porque de todos os lugares só vêm o barulho, os gritos e caos das turmas libertas da sisudez dos filósofos. Em lugar de "os jovens são coléricos, irritadiços e geralmente deixam-se arrastar por impulsos, pois são dominados pela fogueira", mais propriamente, como uma ilustração das palavras do filósofo ouvem-se "a mãe! – a sua! – aqui, ó!" , e outras interjeições da idade. Chega o fim do turno. Em vez de Física, Matemática, Biologia, Filosofia, em lugar de toda essa chateação, há um congratamento, uma intimidade estreitada no maior calor, barulho e algazarra. Volta para casa.

Nos dias que se seguem, em razão mesmo da capacidade humana de generalizar, o estudante não mais espera. Este é o primeiro passo da sua aprendizagem. Ele vai à escola, namora, bebe, fuma, agarra-se, esbofetiza-se, nas salas, nos corredores, nos banheiros, e de tal maneira, e com tamanho desenvolvimento da percepção, que nem sente mais a dura passagem das horas. Não sente, mas aprende. A passagem das horas, que ele não vê, é a esta altura compreendida como o usufruto, o gozo guloso do

tempo. E a gula, o que é: o instinto solto, no horário e espaço do colégio, que perpetua um assassinato juvenil do tédio. E os dias, e os meses passam, e assim se chega ao fim do ano. Então surge um incômodo, porque chega a hora de um questionamento: Como promover os estudantes, como fazê-los progredir, já não digo na alma, mas digo, como adiantá-los para uma nova série, se durante o ano letivo estudaram piercings, tatuagens, fumo, insulto, pornografia e escabrosidades escritas? Como? Deixemos por enquanto, suspendamos aqui essa interrogação como uma espada de Dâmoles. Suspenda-se para que se divulgue ao mundo:

No Brasil criou-se a escola sem professores.

A instituição OCSENU, ou a UNESCO invertida, premiaria a inovação. A Escola sem professores do Brasil. Não há exagero, leitor. Nada do que foi dito até aqui, salvo o cão sarnento que passeia nos corredores, nada do que se seguirá é invenção deste cérebro doentio. Está nos jornais da semana: "Ensino Público – Escolas estaduais iniciam semestre sem professores". O nosso esforço é o de procurar entender, se nossa limitada experiência permitir. É dos jornais: "Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco, o déficit é de 10 mil docentes". Ao que responde o chefe de gabinete da Secretaria de Educação, como se corrigisse um exagero: "Somente não há professores em 10% de toda a rede estadual". E continua, sem se dar conta do que diz: "Esperamos concluir o levantamento da carência até outubro, ou, no máximo, Novembro".

Ora, se o levantamento, a estatística, se conclui até Novembro, quando Dezembro chegar, as escolas sem professores já estarão bem acostumadas sem. É natural e faz sentido: quem já passou o ano inteiro sem professor já se adaptou à nova pedagogia. E nem precisamos recorrer à imaginação para compreender como. Basta reproduzir o que lemos nos jornais.

"Na Escola Gercino Pontes, na Imbiribeira, não há professores de: Matemática (tarde), História (tarde), Geografia (tarde), Educação Artística (noite), Geografia (noite), Religião (noite) e Sociologia (noite). Para resolver o problema, a carga horária dos professores foi reorganizada, de modo a não deixar turmas inteiras sem aula". Vejam então o que extraiu dos miolos o pobre do diretor: "Na 7a. série, por exemplo, são 3 aulas de História. Decidimos diminuir para 2. A terceira aula se transformou em geografia". São tão parecidas, não é? Mas vejam a outra solução, que amplia a miséria com uma melhor distribuição da aritmética: "Na 7a. série há 5 aulas de Matemática. Como os alunos do 2o. ano do Ensino Médio estão sem professor da disciplina, pedimos ao responsável pela 7a. para ali ministrar somente 3 aulas. As outras 2 são para o 2o. ano". Brilhante, não? Quem já possuía deficiência com 5 aulas, certamente melhorará com 3. Mas quem nada possuía, ganhou 2, que é para depois não sair por aí dizendo que não tem professor.

Já na Escola Othon Bezerra de Melo, no Ipsep, se descobriu um método de deixar um só professor em dois lugares diferentes, ao mesmo tempo. Com a palavra, o mestre:

"a solução para não deixar os alunos da 5a. e da 6a. séries da tarde sem aula de Matemática foi juntar as turmas". E os programas distintos, como harmonizá-los numa só aula? "Era melhor com as classes separadas", reconhece o mestre. "Tive que parar o cronograma", palavras do professor, "tive que atrasar o cronograma de uma delas para que a outra, que estava atrasada, conseguisse acompanhar". Precisa de comentário?

Na lista de escolas sem professores, aparecia uma que particularmente nos tocou, o Colégio Alfredo Freyre, em Água Fria. Ali não se ensinam mais Matemática, Biologia, Sociologia e Filosofia. Movido pela lembrança dos bons tempos em que arremedamos uma aprendizagem em suas salas, ligamos para a Secretaria de Educação.

— Eu gostaria de ensinar no Alfredo Freyre. Como voluntário. Eu penso que poderia ensinar Matemática e Filosofia.

— O senhor é formado em quê?

— Em Jornalismo.

— Não pode... sem habilitação na disciplina, não pode.

— Nem de graça?!... Mas os alunos podem ficar sem professor.

— O senhor entenda. O Estado não pode sair pegando qualquer um na rua para ensinar.

Faz sentido. O Estado pode construir prédios e chamá-los de Escolas. Ainda que desabem nos tetos, ainda que os banheiros explodam sujos, ainda que sejam Escolas sem água, sem luz, sem esgotos e sem professores. Faz sentido. Imaginem só se o Estado fosse pegar para a Nova Escola mestres e esgotos na rua.

## O Estado Providência à "beira de um ataque de nervos".

A emergência de novos riscos sociais e o reposicionamento dos agentes económicos num novo contexto social



A dinâmica social alterou o papel dos agentes económicos envolvidos: Estado, Famílias e Mercado. Apareceram novos riscos sociais, actualmente o Estado não tem apenas de cobrir os riscos clássicos (doença, desemprego, terceira idade). As alterações demográficas, sociais e económicas exigem a cobertura de novos riscos sociais, tais como o desemprego de longa duração ou riscos inerentes a alterações nas estruturas familiares, nomeadamente o aumento das famílias monoparentais.

As alterações demográficas, baseadas no envelhecimento da população, e consequente diminuição da população activa, pressionam o sistema de pensões, aumentando a necessidade de cuidados de saúde e de serviços de apoio e protecção social para a terceira idade.

Dentro das alterações sociais encontramos o aumento do número de famílias monoparentais e a diminuição do tamanho das famílias. Os la-

ços de interajuda entre os elementos das famílias que asseguravam os cuidados e guarda dos mais novos e o apoio aos mais velhos tornam-se ténues sobretudo nos meios urbanos. A maior participação das mulheres no mercado de trabalho traduz-se num aumento da procura de serviços sociais na área da infância e terceira idade e no caso português fez-se acompanhar por uma descida significativa da taxa de natalidade que compromete a solidariedade intergeracional que suporta o sistema de pensões.

O sistema sofreu também pressões económicas, o desemprego de longa duração e o emprego precário, que afecta sobretudo os jovens nas mulheres e os trabalhadores com mais idade, introduzem no sistema novos riscos sociais que o Estado tem de ajudar a cobrir. A globalização e o progresso tecnológico e organizacional aceleram as mudanças e exigem flexibilidade dos mercados e dos trabalhadores, a estrutura do

Estado demora a responder às novas necessidades sociais devido à sua rigidez e complexidade. E, no caso concreto da União Europeia, os condicionalismos orçamentais repercutem-se no financiamento das políticas sociais.

Perante este cenário, os mais pessimistas falam em colapso do Estado Providência, muitos defendem a necessidade de medidas preventivas, tais como políticas que incentivem a natalidade para alterar o saldo demográfico e políticas de apoio à família, dando maior protagonismo ao Estado na resolução deste problema, os mais liberais defendem a privatização do sistema seguindo o exemplo das economias da Grã-Bretanha e da Irlanda.

A complexidade do assunto exige medidas multidimensionais e uma alteração no contrato social que implique a efectiva participação de todos os actores envolvidos (Estado, Famílias, Mercado e Terceiro Sector) com carácter preventivo en-

volvendo não apenas as despesas sociais mas também o investimento social, em áreas como a educação e formação.

#### Referências:

- Commission for social development (1991) "The active Welfare State: A European Ambition" 13 February 2001, available in <http://vandenbroucke.fgov.be/T-010213bis.htm> (consulted at 04-03-2003)
- Esping-Andersen, G. (2003) "Why we need a new Welfare State" Oxford University Press
- Huber, E and Stephens J (1998) "Internationalization and the Social Democratic Model" Comparative Political Studies 31. 3 (June) pp 335-397
- Huber, E and Stephens, J (1999) "Welfare State and Production Regimes in the Era of Retrenchment", Paper number 1, February, Occasional Papers of The School of Social Science, Institute for Advanced Study, Olden Lane, Princeton
- Michael, J. (2002) "To promote the general welfare: The Republican imperative to enhance citizenship welfare rights" The Yale Law Journal, volume 111, April, pp 1457-1498
- Rein, M. (2000) "Rethinking Welfare State" in Issues in Social Security, Seventh International Research Seminar of FISS – 17-20 Jun 2000

#### TECNOLOGIAS

Luisa Margarida  
Cagica Carvalho  
Instituto Politécnico  
de Setúbal  
Escola Superior  
de Ciências Empresariais

solta

## Sida hipoteca o futuro em África

A Sida é hoje o principal problema enfrentado pelos africanos, sobretudo tendo em conta que hipoteca o futuro de muitos milhões de crianças e jovens a anos de distância. Uma epidemia que nos países sub-saharianos afecta cerca de trinta milhões de pessoas, segundo números divulgados pela Onu-Sida.

De acordo com este organismo, um em cada 11 adultos africanos tem HIV, proporção que sobe para um em cada cinco em sete países do sul do continente, atingindo a impressionante cifra de 40% no Botsuana. Só no ano passado, 2,2 milhões de africanos morreram vítimas da doença. Num continente marca-

do pela pobreza, apenas algumas dezenas de milhares de pessoas têm acesso a medicamentos retrovirais que, para muitos, transformou a Sida de sentença de morte numa doença administrável.

Alguns sinais positivos têm, no entanto, contribuído para encerrar o problema com alguma esperança. Embora continue distante do número mencionado pela ONU para enfrentar a epidemia à escala global - cerca de 10,5 mil milhões de euros por ano a partir de 2005 - o Fundo Global de Luta contra a Sida, a Tuberculose e a Malária, uma nova iniciativa que junta doadores, Organizações Não Governamentais e a iniciativa privada, já

conseguiu recolher cerca de mil milhões de euros, quantia suficiente para aumentar seis vezes o número de pessoas com acesso aos tratamentos em África e fornecer apoio a meio milhão dos 11 milhões de órfãos vítimas da epidemia.

Por outro lado, as grandes empresas do sector farmacêutico diminuíram o preço dos medicamentos. No mês passado, membros da Organização Mundial do Comércio concordaram em permitir que países pobres importassem genéricos sob um "sistema especial de licenciamento".

No entanto, existem grandes discrepâncias quanto à forma como os países

africanos enfrentam a Sida. As "estrelas" do continente são o Senegal e o Uganda, onde a acção precoce no combate à discriminação e o encorajamento ao sexo seguro ajudou a manter as taxas de infeção relativamente baixas ou estabilizadas. Do outro lado encontra-se a África do Sul, cuja classe política passou anos a negar e até mesmo a duvidar das evidências científicas de que a Sida é causada por um vírus. Este lamentável erro deixou o país com a maior taxa de Sida do mundo, com uma média de mil mortes diárias em 2001.

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 e colaboradores

À LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, *Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Patrónilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos, Brasil* | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, *Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — Discos: Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. Livros: Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Portucalense, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto* | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil* | **DA CIÊNCIA e da vida** — Claudina Rodrigues-Pousada, *Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa*. Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCIE 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*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. Bartolo Paiva Campos, *Universidade do Porto*. | **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 Escorço, *Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Angel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otília Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Coruña, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Coruña, Galiza*. | **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*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — António Brotas, *Professor Jubilado do Instituto Superior Técnico, Lisboa*. João Barroso, *Universidade de Lisboa*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. José Alberto Correia, *Universidade do Porto*. Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emilia Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **O GOSTO das imagens** — Ana Alvim, *Porto*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada PCP*. | **OFNI's** — José Catarino Soares, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **OLHARES** — 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 Mondlane, Moçambique*. | **POSTAL de** — Inês Oliveira, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. | **QUOTIDIANO** — 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*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIEE 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*. Ivovaldo 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

# O desemprego e a avaliação dos professores

O DESEMPREGO DOS PROFESSORES NÃO É UM FENÓMENO PASSAGEIRO. É UM FENÓMENO QUE SE VAI AGRAVAR, E MUITO, NOS PRÓXIMOS ANOS, SE NÃO FOREM TOMADAS MEDIDAS URGENTES E DRÁSTICAS QUE TRAVEM O SEU AUMENTO E, A PRAZO, O RESOLVAM OU, PELO MENOS ATENUEM.

O actual governo no início do seu mandato parecia ter o propósito de tomar algumas medidas sérias no domínio do desemprego de professores, mas, manifestamente, não as tomou, por falta de coragem ou incapacidade para encontrar soluções. Optou por fechar os olhos e continuar uma política "à D. Branca" semelhante à dos anos anteriores, com o que o problema é hoje mais grave e mais difícil do que há um ano.

Ao problema do desemprego soma-se o problema da má preparação, nalguns casos péssima, que está a ser dada a muitos dos futuros (e desempregados) professores, formados em inúmeras escolas sem qualquer controlo do Ministério e sem em nada serem tidas em conta as necessidades do País. Sobre o problema da preparação dos professores, o Ministério decidiu agir, só que, em vez de actuar a montante, como é neste momento urgente, decidiu agir a jzante, ou seja, dedicando toda a atenção à AVALIAÇÃO dos professores.

É obvio que o Ministério tem razão quando diz que os professores devem ser avaliados. Os professores devem ser avaliados como o devem ser os funcionários, os militares, os médicos, os enfermeiros, os polícias, os juizes, os jornalistas, os engenheiros, os operários, os administradores das empresas e os árbitros de futebol. Nenhuma sociedade pode evoluir razoavelmente se não tiver no seu interior convenientes mecanismos de avaliação dos seus agentes, que somos todos nós, e de promoção dos seus melhores valores. Mas há diferentes graus de responsabilidade. Penso, por exemplo, que a má situação em que se encontra a Ecomomia portuguesa é fundamentalmente devida ao mau desempenho dos seus responsáveis de alto nível, e não a um mau desempenho dos operários portugueses, ou mesmo dos pequenos patrões. Por isso penso que, num plano político, é muito mais importante e urgente pensarmos em processos de avaliação dos gestores das grandes empresas (sobretudo dos nomeados pelo Estado), do que pensarmos na avaliação dos operários, que é um problema que diz mais directamente respeito a sindicatos e patrões. Não acredito, aliás, que o País possa progredir relativamente a outros enquanto vir a facilidade com que sobem nas suas carreiras e ocupam postos de imensa responsabilidade indivíduos manifestamente incapazes de gerir um super-mercado.

Mas, voltemos aos professores. Um mau professor numa carreira de 30 anos pode, por ano, prejudicar gravemente 100 estudantes. A avaliação é portanto necessária. Mas que avaliação?

Penso que uma avaliação dos professores, como, a avaliação de várias das categorias de profissionais atrás referidas, só deve ter numa primeira fase três classificações: Normal, excepcionalmente Bom, e francamente Mau. Nós vivemos num mundo de pessoas em regra normais. Penso que uma maioria, talvez 80% dos professores, desempenha normal e conscienciosamente as suas funções. Depois, há uma minoria, talvez uns 10% de excepcional qualidade. E depois, há outra minoria, talvez de 10%, que desempenha francamente mal as suas funções.

O Ministério, depois de discutir o assunto com os interessados, pode criar comissões que se encarreguem localmente desta primeira avaliação e, a um nível mais al-

to, uma comissão que se debruce sobre o caso dos professores assinalados como excepcionais, essencialmente com o intuito de aproveitar as suas qualidades (para cursos de aperfeiçoamento, por exemplo). Esta comissão deverá, também, funcionar como instância de recurso para analisar o caso dos professores considerados Maus, que diante dela se devem poder defender. Pode-se até dar o caso de virem a ser considerados excepcionalmente Bons, professores inicialmente considerados Maus.

Considero que um sistema de avaliação concebido nestes moldes, ou semelhantes pode ser altamente benéfico para o nosso ensino. Se, em vez disso, o Ministério criar um sistema com classificações pretensamente precisas, em que um professor com 143 pontos fique a frente dum outro com 127 pontos, inevitavelmente, os professores, salvo alguns carolas, terão de dar muito menos atenção ao ensino para dar atenção à AVALIAÇÃO.

Consideremos agora o caso do excesso de professores que estão a ser formados. Como pode actuar neste domínio o Ministério, se muitas das escolas são privadas e mesmo as do Estado têm autonomia?

Acontece que o Estado é o grande empregador de professores. O que não é admissível, é que o Ministério deixe pairar a ideia de que todo o estudante inscrito num curso de formação de professores numa escola pública ou privada terá, quando acabar o curso, um lugar de professor assegurado pelo Estado. A propaganda das escolas interessadas em captivar alunos não contribui em nada para diminuir esta desinformação, de que são vítimas os estudantes dos meios menos esclarecidos. O Estado assume uma grande responsabilidade em não esclarecer devidamente este assunto. O problema de fundo, no entanto, não é o de um simples esclarecimento. É o de conceber uma solução para o futuro, aplicável desde agora, antes de que o problema se agrave ainda mais.

Penso que, em linhas gerais (e muito resumidamente) para o Ensino Secundário e talvez também para o Preparatório, a solução poderá ser do seguinte tipo:

1-O Ministério empregador fará um estudo dos professores de que necessita nos anos mais próximos.

2-Tomemos o exemplo dos professores de Matemática do Secundário. Com uma ideia do número de professores de Matemática de que necessita três anos depois, o Ministério abre um concurso para futuros professores com as vagas convenientes, aberto a estudantes com dois anos completos de cursos superiores, públicos ou privados, com as cadeiras de Matemática adequadas. Aos apurados, o Ministério assegurará uma bolsa para completarem a formação em três anos e um futuro lugar de professor nos quadros do Estado. A um concurso deste tipo concorrerão, certamente, estudantes de boa qualidade e muito motivados. O Ministério tornará claro que não tem nenhum compromisso para assegurar lugares a novos professores sem ser por via deste concurso.

3-Para a formação dos 3 anos complementares, o Estado escolherá por concurso e fará contratos, por exemplo por 5 anos, com escolas, ou associações de escolas, públicas ou privadas, para assegurarem localmente esta formação num conjunto de pólos distribuídos pelo país.

É com projectos deste género que o ensino pode mudar em Portugal. Infelizmente, hoje é muito difícil encontrar espaço jornalístico para falar deles. O sistema educativo português involuiu tanto, que os textos que sobre ele se escrevem são quase sempre textos internos, isto é, textos que nada dizem para fora dos horizontes por ele próprio criados.

Por isso, ao terminar este texto, lembro-me do jornalista Afonso Praça, com quem tanto gostaria de discutir estes assuntos, e do "Jornal da Educação" de que foi director que durante tanto tempo animou. Que falta fazem ao país!

CONTRACICLO

António Brolas

Professor Jubilado do Instituto Superior Técnico

# A pedagogia da cultura e as crianças e jovens das nossas escolas

ESTE ARTIGO PRIVILEGIA A DISCUSSÃO DE ALGUMAS RELAÇÕES

ENTRE CULTURA, LINGUAGEM E PODER E SUAS CONEXÕES COM A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

E JOVENS DA ESCOLA FUNDAMENTAL. COM ELE ABRE-SE, NO JORNAL A PÁGINA,

UMA NOVA RUBRICA COM A DESIGNAÇÃO DE «CULTURA E PEDAGOGIA».

## A centralidade da cultura no mundo contemporâneo

Alguns dos mais conhecidos e conceituados críticos da cultura contemporânea têm insistido em chamar nossa atenção para a centralidade dos artefatos da cultura no engendramento dos modos de vida nas sociedades da segunda metade do século XX. Um deles, Fredric Jameson (1996), afirma que a lógica desse tardio estágio do capitalismo que vivemos hoje é «cultural». Nele, tudo foi transformado em mercadorias que colonizam tudo, da natureza ao inconsciente. A arquitetura, as imagens, os sons, os alimentos, nas suas versões «shopping center», vídeo, «MTV, Big Mac», entre outros artefatos culturais, são exemplos da cultura transformada em mercadorias que vão moldando nossas maneiras de ser e de viver. Elas vão conformando nosso gosto, nossos sentidos, nossos desejos, nossos relacionamentos, nossos eus privado e público, enfim, vão modelando nossas subjetividades e fabricando as identidades destes tempos.

No panorama dessas discussões sobre a cultura, há uma concepção bastante interessante, de inspiração pós-moderna, que tende a nos mostrar o mundo como um texto. Tudo aquilo a que a modernidade nos ensinou chamar de «realidade» não seria mais do que histórias, relatos que têm nos contado como as coisas são. Esses relatos, ao narrarem as coisas, criam as próprias coisas; eles inventam «as realidades». Nesse primado da linguagem, não se trata de que as coisas não tenham existência material, mas sim, de que nosso acesso a elas se dá através da linguagem e dos significados culturais que os textos carregam. Sob esta perspectiva, podemos dizer que um «shopping center» é um texto cultural que fala sobre nosso jeito de ser, sobre nossa maneira de viver, sobre nossas preferências ao observar, escolher, adquirir, consumir. Ele também é um texto que ressalta o quanto nossas vidas estão organizadas e gravitam em torno do consumo. Ao convivermos com aquilo que o «shopping center» expõe como a concretiza-

ção dos nossos sonhos de consumo, como a forma mais adequada, funcional e prática de comerciar nestes tempos de vida rápida e de cidades violentas, acabamos por nos adaptar plenamente e a admitir o senso de «realidade» de tal artefato. Desta forma, sem nos darmos conta, não apenas nossa identidade foi inventada por tal texto cultural, como fomos, ao mesmo tempo, subjetivados, capturados por ele, conformados e regulados por seus ditames. A pesquisadora Shirley Steinberg (1997) defende que este processo tem dupla mão, pois ao mesmo tempo em que a cultura faz as pessoas, a própria cultura é produto de significados produzidos por pessoas e grupos nela inscritos. Nessa dinâmica, haveria um movimento interativo na cultura, em que estão em jogo poder e consciência, no qual os seres humanos seriam produzidos historicamente por mecanismos de poder.

Assim como os relógios digitais reconfiguraram nossa percepção do espaço e do tempo, desconectando-nos da noção temporal do relógio solar, regulada pela natureza, jogando-nos num eterno presente; e assim como as naves espaciais incorporaram à nossa identidade humana uma noção de passado e de futuro nunca antes imaginada, muitos artefatos contemporâneos vêm contribuindo para produzir alterações radicais nas formas como somos situados no mundo. Não só os «shopping centers», mas também as imagens da televisão, as fotografias, os vídeos e filmes, os jogos eletrônicos, as revistas, os «outdoors», etc., são textos que, junto com as teorias científicas, as narrativas filosóficas e os dogmas religiosos vão nos subordinando, governando nossa vontade, fabricando nossas identidades e nos aprisionando em significados e representações. Com isso, estou querendo argumentar no sentido de que somos, contemporaneamente, intensamente produzidos e marcados pela cultura. Embora a cultura sempre tenha ocupado um lugar de destaque nas ciências humanas e sociais, parece que é em nossos dias que sua centralidade na condução de nossas vidas tem se

tornado mais evidente e crucial. Stuart Hall (1997), um dos mais destacados analistas da cultura contemporânea, ressalta que ela não é um componente subordinado, ela é constitutiva das nossas formas de ser, de viver, de compreender e de explicar o mundo.

O problema com os textos culturais é que eles não são inocentes interlocutores na construção dos nossos eus. Talvez tenha sido o filósofo francês Michel Foucault, desaparecido em 1984, quem melhor conseguiu nos mostrar que estamos inscritos numa «ordem do discurso» que acaba por reger nossas vidas. Quando algo é descrito, explicado em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma «realidade», instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, «quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas na representação, é quem diz o que tem ou não tem estatuto de «realidade»» (Costa, 2001, p.42), é quem cria as identidades, e, ao criá-las, também regula, coordena, governa. Boa parte, por exemplo, das imagens da juventude contemporânea, tem sido produzida por artefatos da mídia como jornais, vídeos da MTV, «reality» shows e noticiários, que têm se ocupado em expor, enfaticamente, as identidades juvenis como superficiais e violentas, sexualidades e corpos fora do controle(1). Fóruns de jovens têm contestado tal representação, mas com investimentos de poder inferiores ao destas instâncias culturais que mencionamos. Os significados em uma sociedade ou cultura são produzidos «segundo um jogo de correlação de forças no qual grupos mais poderosos – seja pela posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais e simbólicas que concentram e concedem, ou por alguma outra prerrogativa – atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre outros grupos» (Costa, 2001, p. 42).

Essa disputa pelo poder de narrar, de representar, é que tem sido

denominada de política da representação ou política de identidade, produzindo seus efeitos na «política cultural». A representação que vale, que é socialmente aceita, é aquela que é fabricada, inventada, pelos grupos que detêm mais poder, material ou simbólico.

Muito bem, mas o que faz este tipo de reflexão em um artigo preocupado com as crianças e adolescentes do ensino fundamental? Ora, sendo viventes destes tempos, as crianças e adolescentes não estão imunes à essa plethora de interpelações, não estão localizados no exterior desta política de representação, não estão isentos dos efeitos da política cultural. Desta forma, as imagens cristalizadas de crianças e adolescentes (principalmente das primeiras) que inundam nossos manuais didáticos, nossos livros de psicologia, nossos tratados de pedagogia parecem não ter mais lugar na concretude dos espaços escolares contemporâneos. Capturados por um currículo que ultrapassa os muros da escola, conformados como sujeitos por uma pedagogia cultural da sedução, do fascínio e do prazer, definitivamente, estes entes «criança e adolescente» do ensino fundamental escapam por entre os dedos e os saberes das professoras.

## Pedagogia e currículo cultural

A idéia de que no mundo contemporâneo a educação se dá em outros espaços além da escola é recorrente no campo dos Estudos Culturais contemporâneos. Segundo Giroux (1995):

Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional da aprendizagem. (p.90).

Este tipo de abordagem, de um lado, nos faz refletir sobre a influência limitada de nossas práticas pedagógicas escolares e, de outro, coloca em xeque as imagens de criança e de adolescente com as quais



escola da ponte

temos trabalhado. Em outras palavras, as representações de infância e de adolescência que têm regulado nossas ações dentro da escola fundamental não correspondem às crianças e adolescentes com os quais nos deparamos diariamente em nossas salas de aula. Isto chama a atenção para o fato de que já não podemos ignorar, por exemplo, a «cultura da mídia» (Giroux, 1995; Kellner, 1995 e 2001; Steinberg, 1997; Steinberg e Kincheloe, 2001) oferecendo formas de ser e estar no mundo mais ou menos homogêneas, produzindo identidades que transcendem os vínculos de referência baseados na idéia de Estado, nacionalidade, comunidade. O que diversos analistas sociais contemporâneos estão destacando é, por assim dizer, a «globalização» de determinados significados produzidos pelas grandes corporações empresariais. No mercado globalizado do capitalismo tardio do século XX e início do XXI, são postas em circulação imagens e significados sobre infância e juventude, entre tantas outras, que se afastam cada vez mais das visões tradicionais com as quais nos acostumamos. A circulação de tais imagens e significados e o compartilhamento de certas práticas culturais têm determinado as formas pelas «quais os indivíduos compreendem a si mesmos e o mundo que os rodeia» (McLaren «apud» Steinberg, 1997, p. 102).

Se a cultura da mídia é considerada uma das dimensões centrais da fabricação dos indivíduos contemporâneos, seu correlato para a infância é denominado «Kundercultura» (Steinberg, 1997) e vem demarcar um conjunto de mudanças culturais que teria produzido «uma nova era da infância» (p.98). Além deste conceito questionar os postulados biologicistas que sustentam as psicologias do desenvolvimento, ele destaca que esta nova era é marcada por uma ruptura no controle das experiências culturais das crianças:

a partir dos anos 50, uma parte cada vez maior das experiências das crianças é produzida pelas grandes corporações e muito menos pelos pais e mães ou mesmo

pelos próprios crianças. Os programas de TV, os filmes (agora na TV a cabo), os videogames e a música (com os fones de ouvido que permite que se desliguem dos adultos) são agora o domínio privado das crianças. (Steinberg, 1997, p. 124).

Esse papel proeminente da mídia, as formas como opera e os efeitos sociais que produz vêm preocupando muitos países e organismos internacionais, governamentais ou não. Pesquisas apoiadas pela Unesco(2) têm se voltado para as relações entre criança e mídia, produzindo um grande conjunto de informações sobre o assunto. Sabemos, por exemplo, que a televisão é a mídia mais difundida no mundo e a atividade de lazer dominante entre jovens de 12 anos. Na América Latina, 97% das crianças e jovens entre 4 e 12 anos de idade postam-se diante da televisão, em média, 3 horas por dia, e quando as crianças ingressam na escola, elas já estiveram tanto tempo expostas à televisão, que já adquiriram um certo tipo de «alfabetismo televisivo». Isto quer dizer que

As cores, brilhos e imagens em movimento exercem seu fascínio e o que vemos, finalmente, é um verdadeiro processo de 'adoção' das crianças pela TV. Capturada sua atenção, estabelecida a rendição, o que se passa na telinha vai se tornando cada vez mais familiar, compreensível, vai adquirindo sentido e se transforma em um currículo, mais poderoso do que a escola. É assim que suas subjetividades passam a ser conformadas por este artefato. (Costa, 2002, p.80).

Se recém falamos em subjetivação, nos voltemos mais um pouco, agora, para a produção das identidades. Ao trabalhar em uma pesquisa que examinou catálogos de livros de literatura infantil, Maria Alice Goulart (2000) contrasta representações de infância para mostrar o caráter construído da identidade do sujeito infantil. Ela coloca lado a lado duas construções discursivas sobre a criança. De um lado, a criança dos catálogos – a criança escolar moderna – dependente dos adultos, necessitada de proteção, imatura, em constante devir, que se desenvolve em etapas e que necessita de disciplina. De outro,

a criança inventada pelos discursos da revista «Veja Kid» – uma criança contemporânea, plurifacetada, desconcertante, independente, que transita, simultaneamente pelos ditos mundos adulto e infantil, distanciando-se dos consagrados atributos de inocência e imaturidade. Nesse estudo, a autora contrapõe à concepção moderna e essencialista de infância, uma outra visão não uniformizadora e não homogênea.

Me parece, então, um encaminhamento discutível, organizarmos nossas práticas pedagógicas, planejarmos nossas aulas, ensinarmos no dia-a-dia, tomarmos como referência uma criança e um adolescente que talvez estejam em extinção (ou talvez nunca tenham existido). Quer dizer, as crianças e adolescentes dos manuais didáticos e psicopedagógicos, as imagens de crianças e adolescentes que inundaram o universo escolar dos séculos passados (e que talvez ainda permaneçam ocupando a centralidade de alguns discursos pedagógicos) já não dão conta da complexidade dos processos de subjetivação e de produção de identidades no mundo em que vivemos hoje. Trocando em miúdos, poderíamos dizer que nossas salas de aula estão cada vez mais povoadas de jovens seres do século XXI, e nós, professores e professoras, confusos ou míopes, continuamos a enxergar ou a fazer de conta que lá estão os meninos e as meninas imaginados pelas teorias dos compêndios dos séculos XVII, XVIII, XIX e parte do XX. Um conjunto de sérias questões, abordadas por muitos analistas das sociedades e das culturas contemporâneas, parece continuar sendo ignorado por uma parcela significativa de profissionais da educação. Já é tempo de nos darmos conta de que o mundo mudou muito também dentro das nossas escolas.

1. Ver a este respeito o artigo de Henry Giroux publicado em *Educação & Realidade* (Giroux, 1996).

2. Um conjunto destas pesquisas pode ser encontrado na obra *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*, organizada por Cecilia von Feilitzen e Ulla Carlsson. Vide ref. Bibliog.

## Bibliografia

- COSTA, Marisa Vorraber (Org.) Estudos Culturais em Educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: \_\_\_\_\_ (Org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 3 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, maio/Jun/Jul/ago 2002.
- FEILITZEN, Cecilia von e CARLSSON, Ulla (Orgs.) A criança e a mídia: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: Unesco, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologias do yo*. Barcelona: Paidós, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.
- GIROUX, Henry. O filme KIDS e a política de demarcação da juventude. *Educação & Realidade*, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996.
- GOULART, Maria Alice. O prazer como imperativo, a literatura como meio e os corpos docéis como fim: o micropoder dos catálogos de livros de literatura infantil. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2000. Dissertação de Mestrado.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.
- JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo – a lógica cultural do capitalismo tardio. Trad. Maria Elisa Cevasco, Iná Camargo Costa. São Paulo: Ática, 1996.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 104-131
- KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: Edusc, 2001.
- STEINBERG, Shirley. *Kundercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C., SANTOS, Edmilson S. (Orgs.) *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED/RS, 1997.
- STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.) *Cultura Infantil – A construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

## CULTURA e pedagogia

Marisa Vorraber Costa  
vorraber@portoweb.com.br  
www.ufrgs.br/neccso  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil.



escola da ponte

adriano rangel\_isto é

## Reordenamento da rede escolar: A prevalência da lógica administrativa

A Página dedica o Dossier do mês de Outubro ao processo de reordenamento da rede escolar actualmente em curso, cujas medidas de maior impacto se traduziram no reagrupamento a "régua e esquadro" de milhares de estabelecimentos de ensino e na anunciada extinção, até 2007, de cerca de duas mil escolas do 1º ciclo com menos de 10 alunos. Com esta medida, o governo afirma pretender "intensificar o combate ao insucesso escolar, generalizar o acesso dos alunos às novas tecnologias e proporcionar melhores condições a alunos e professores".

No entanto, como compreender estas medidas quando elas irão acentuar o isolamento das pequenas localidades do interior do país, onde a escola local é, muitas vezes, o único centro comunitário de saber? Ou quando são constituídos mega-agrupamentos de duvidosa afinidade cultural, social e geográfica, com escolas que distam entre si quarenta e sessenta quilómetros? Ou ainda quando as próprias autarquias admitem a sua incapacidade de reforçar a rede de transportes escolares de forma a poder dar resposta às novas necessidades de mobilidade dos estudantes?

Depois, o processo tem sido tudo menos pacífico. Os representantes das escolas, a que se juntam associações de pais e autarcas, queixam-se de lhes ter sido imposto um modelo que não

teve direito a uma prévia discussão e de terem sido interrompidos projectos educativos em curso numa lógica de "ditadura burocrática", que contraria, inclusivamente, dispositivos legais previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Neste dossier recolhemos depoimentos de quem, directa ou indirectamente, tem vivido de perto esta questão, como José Leite, presidente cessante do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Santiago, em Amarante, Manuela Mendonça, do Sindicato dos Professores do Norte, e Ricardo Vieira e Adélia Lopes, da Escola Superior de Educação de Leiria. Destaque ainda para uma entrevista a Licínio Lima, professor e investigador da Universidade do Minho, e para um artigo de Antonio Caride Gomez sobre a experiência de agrupamentos de escolas em meio rural no país vizinho.

Ricardo Jorge Costa

### A lógica da "régua e esquadro"

A constituição de agrupamentos pressupõe, entre outros aspectos, a existência de projectos pedagógicos comuns e a construção de percursos escolares integrados que favoreçam a articulação e a sequencialidade pedagógicas entre os diferentes níveis e ciclos de escolaridade, devendo prevalecer, na sua criação, critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.

Assim, questionamos se foi esta a preocupação do governo ao criar novos agrupamentos e ao reestruturar outros. Não basta dizer que é para agrupar, nem basta traçar a régua e esquadro alguns agrupamentos. É necessário conhecer o contexto em que se projectam esses agrupamentos, preocupação que, no nosso entender, não norteou a política adoptada pelo governo, a menos que essa preocupação tenha sido

mais administrativa do que pedagógica.

Conhecemos situações em que a distância que separa os estabelecimentos de ensino, a ausência de transporte e a inexistência de recursos humanos são exemplos de verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento de projectos de articulação pedagógica. Um outro cenário que dificulta e, nalguns casos desmotiva, é a não identificação dos actores com o novo agrupamento, e que é compreensível, se atendermos ao momento e à forma como foram criados os novos agrupamentos. Em finais de Junho, princípios de Julho de 2003, as escolas foram informadas de que se iriam agrupar. Ficaram assim limitadas a um curto espaço de tempo para se reorganizarem pedagógica e administrativamente, a par duma composição que inclui escolas cujos alu-

nos não fazem o seu percurso escolar dentro desse agrupamento.

Que motivação pode existir para desenvolver projectos que favoreçam um percurso escolar sequencial, articulado e integrado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa determinada área geográfica quando, por exemplo, os alunos do 1.º ciclo pertencem a áreas de influência pedagógica de outras escolas, nomeadamente estabelecimentos de ensino particular, que não pertencem ao agrupamento?

Quanto ao encerramento de escolas com menos de dez alunos, também aqui nos parece que a política do governo privilegiou critérios administrativos em detrimento de critérios de natureza pedagógica. Antes de se tomarem medidas desta natureza importa perceber por que motivo determinada escola

tem um número reduzido de alunos. É porque efectivamente a população escolar tem vindo a diminuir em consequência da diminuição da taxa de natalidade ou é porque os alunos de uma determinada localidade estão noutra escola? A resposta a esta questão conduz-nos a diferentes cenários.

Por um lado, consideramos que é benéfico para os alunos o convívio e o crescimento com os seus pares, pelo que, independentemente da escola ser um espaço local de transmissão de saberes e cultura, não nos parece problemático, sob o ponto de vista pedagógico, que os alunos frequentem outra escola onde possam desenvolver as suas aprendizagens num contexto de maior diversidade cultural.

Por outro lado, vemos como pertinente que se faça uma averiguação prévia dos

motivos por que os alunos não frequentam a escola da sua localidade. Por vezes este facto está associado à inexistência de prolongamento de horário e serviço de refeições, pelo que, antes de se decidir encerrar a escola, se deviam tomar medidas que lhe possibilitem uma resposta adequada às necessidades da comunidade em que se insere.

Em qualquer dos casos, a decisão de encerrar uma escola devia ser sempre tomada em função da realidade específica em que a mesma se insere e nunca como uma medida administrativa generalizada a todo o território educativo. Se há escolas onde se compreende e justifica o seu encerramento, número reduzido de alunos, proximidade de outra escola, outras haverá onde, independentemente do número de alunos que a frequenta, se justifica a sua continuidade.

Ricardo Vieira  
Professor na Escola  
Superior de Educação  
de Leiria

Adélia Lopes  
Professora, Mestranda  
em Ciências da Educação



adriano rangel\_isto é

## Cinco perguntas a Licínio Lima\*

O processo de “ordenamento da rede de ofertas educativas” contraria, de certa forma, os princípios da actual LBSE. Qual é a sua opinião? O processo de “ordenamento da rede de ofertas educativas”, designadamente na sequência de um despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa que estabelece que todas as escolas deverão ser agregadas através de uma lógica de verticalização (reunindo escolas de diferentes ciclos de escolaridade), parece contrariar e reduzir as possibilidades abertas pela Lei de Bases de 1986 e pelo regime de autonomia, administração e gestão das escolas em vigor.

Este regime prevê a criação de agrupamentos de tipo vertical e horizontal, afirmando pretender afastar soluções uniformes de gestão e insistindo numa lógica de matriz. Privilegia a integração de jardins-de-infância e de escolas do 1º ciclo, assim procurando resolver o seu eventual isolamento e/ou a sua falta de dimensão em termos organizacionais, e defende que as estratégias de agrupamento das escolas devem resultar de dinâmicas locais, salvaguardando a identidade própria de cada escola.

De resto, o processo de agrupamento de escolas, já consagrado na Lei de Bases de 1986, não só não é novo como, ao longo de mais de uma década, produziu tipos de agrupamentos diversos e com distintas designações (as escolas básicas integradas a partir de 1990, as áreas esco-

lares a partir de 1991 e os agrupamentos de escolas desde 1997).

Na sua opinião, a orientação política decorrente deste processo “põe em aberto a hipótese de controlo sobre as escolas”. Em que medida?

A recente orientação política, embora invocando princípios importantes, como o da realização de um percurso sequencial e articulado dos alunos e o da superação da situação de isolamento de certas escolas, revela acima de tudo um enorme desprezo pelos processos e dinâmicas locais que foram construídos ao longo do tempo, pelas realizações alcançadas e, não menos relevante, pelos consideráveis esforços exigidos a professores, pais, autarcas e outros intervenientes. Os objectivos pedagógicos, tal como os propósitos de modernização da administração invocados, só dificilmente serão concretizados mantendo o velho estilo autoritário de uma administração que, ao mesmo tempo, se afirma pretender reformar e democratizar.

Agrupar escolas isoladas pode ser uma boa medida, embora passível de ser alcançada de diferentes formas; agrupar todas as escolas, mesmo as não isoladas, é no mínimo discutível, até em termos da dimensão resultante; reorganizar os agrupamentos já formados e em normal funcionamento, forçando os horizontais ao desmantelamento para imediato re-agrupamento vertical, é insistir numa lógica

de controlo centralizado e tecnocrático. As boas soluções não são necessariamente boas para todos e raramente são aquelas desenhadas a régua e esquadro nos gabinetes que pensam, à prova de qualquer intervenção autónoma dos actores periféricos.

Mas é no domínio da reforma da administração escolar que aquela medida pode revelar todo o seu alcance político. O agrupamento de escolas com vista à garantia de formas mais ampliadas de autonomia parece posto de parte e contrariado pelo próprio processo adoptado pela administração. Fica em aberto a hipótese da reorganização administrativa para o reforço do controlo sobre as escolas.

De que forma se manifesta esse controlo?

Observe-se como a centralidade da escola nos discursos políticos e normativos evidencia uma perda de protagonismo face aos conceitos de rede de estabelecimentos, rede de ofertas, agrupamentos, unidades de gestão, etc. A unidade de gestão estratégica passará a ser o agrupamento de escolas; uma nova forma de organização que romperá com a retórica da centralidade da escola, atribuindo a esta um estatuto ainda mais periférico, já potencialmente inscrito no novo conceito de “subunidade de gestão”.

A sair confirmada, esta hipótese revelar-se-ia como uma espécie de “desescolarização” da administração escolar ao retirar a cada organização-escola concreta os

seus principais órgãos de representação e gestão, deslocando-os para novas “unidades de gestão” situadas acima e para além das suas fronteiras físicas e simbólicas; tal como já há muito sucedeu com o governo das escolas. Os agrupamentos de escolas poderão vir a representar um novo escalão da administração desconcentrada a partir da escola-sede, embora acima das escolas-outras e entre estas e os “coordenadores educativos”, e respectivas direcções regionais. Os conselhos municipais de educação completarão o esquema, ou seja, a possível tenaz de maior controlo sobre cada escola, apagada e sitiada por sucessivos níveis administrativos, cada vez mais longe do centro e mais distante de se poder assumir como central.

A Lei de Bases actualmente em discussão no Parlamento parece, também ela, servir como instrumento político para a persecução destas medidas. Pode comentar?

O projecto governamental de Lei de Bases da Educação resulta já da assunção de um vasto conjunto de orientações políticas que vêm sendo levadas à prática através de diversa legislação ordinária. Isto não retirará impacto jurídico-formal à futura Lei mas, de facto, pode vir a acontecer que uma boa parte dos princípios nela contidos esteja já em vias de implementação. Tal significaria que a Lei de Bases representaria sobretudo um repositório de

orientações políticas já em prática através de uma normatização a priori por parte do actual governo; ou seja, a concretização de um possível projecto de governamentalização da Lei de Bases da Educação.

Que consequências poderão advir deste processo para o sistema educativo português?

Não é possível, num curto espaço, inventariar aqui as possíveis consequências. Mas no que concerne especificamente ao actual processo de agrupamento de escolas, é já visível a redução de certas margens de autonomia por parte dos estabelecimentos de educação e ensino agrupados e, nomeadamente, dos respectivos profissionais da educação. Existe uma espécie de deslocalização do exercício quotidiano da gestão escolar e da tomada de decisões pedagógicas, agora transferidos do interior de cada “subunidade de gestão” para o agrupamento, sem garantir o reforço da autonomia e nem sequer mais condições e mais recursos para a constituição de uma verdadeira rede integrada de estabelecimentos. O que está em causa é uma nova forma de desconexão entre a acção educativa concreta, levada a cabo em cada contexto escolar concreto, e a direcção e gestão escolares respectivas. Muito previsivelmente, testemunharemos novos processos de alienação do trabalho escolar.

\*Professor e investigador da Universidade do Minho



adriano rangel\_isto é

## Agrupamento de Escolas de Santiago: De como a lei se impõe aos interesses educativos

Em breves palavras quero dar a conhecer a todos o que se passa com os Agrupamentos de Escolas em Amarante e o que fizeram com o de Santiago. Tratava-se de um Agrupamento «horizontal», constituído por 21 estabelecimentos de Educação e Ensino, com cerca de 930 alunos. Eventualmente baseados numa lógica economicista e no carácter da «verticalização» prevista no Dec.-Lei n.º 115-A/98, decidiram os actuais responsáveis pelo nosso sistema educativo, extinguí-lo. Sem qualquer consulta às suas estruturas, sem prévio conhecimento da qualidade do seu funcionamento fundamentada em avaliação realizada por entidade competente (sem, sem, sem...), simplesmente, foi comunicada a sua extinção. De nada valeram as posições tomadas por todos os intervenientes no seu funcionamento, não tendo nenhum obtido

qualquer resposta ou esclarecimento para o que sucedeu.

Mas eram três Agrupamentos Horizontais e só o de Santiago foi extinto. Como? Dividido em três, sendo uma parte integrada num dos outros Agrupamentos Horizontais, outra no Agrupamento Vertical com sede na EB 2-3 de Amarante e a terceira no que tem sede na EB 2-3 da Lixa. Não parece ter havido o intuito de concretizar os dois princípios atrás referidos, uma vez que economicamente os ganhos obtidos com esta medida são insignificantes e a lógica da verticalização também não foi conseguida.

Vejamos: dos dois Agrupamentos Horizontais «sobreviventes», um continua com esse carácter em termos administrativos, articulando pedagogicamente com uma Instituição de Ensino Particular e o outro ficou exactamente como estava, apesar

do seu território geográfico se sobrepor com o da EB 2-3 de Amarante. Acresce que num futuro próximo, em território geográfico onde se implantava o Agrupamento de Santiago, vai ser construída uma EB 2-3, estando o processo para a sua concretização em curso. Natural seria que o Agrupamento cuja área se insere na da EB 2-3 de Amarante se fundissem e conferissem o carácter vertical ao Agrupamento emergente e com o de Santiago sucederia o mesmo, quando a referida EB 2-3 estivesse concluída, ficando definitivamente estabelecida a rede escolar. Tal não se verificou, não se vendo, por isso, a lógica desta decisão.

Sendo o modelo de administração e gestão dos estabelecimentos de Educação e Ensino resultante da constituição dos Agrupamentos e sendo este processo muito recente e ainda em fase de

implementação, desde logo se estabelece nos seus intervenientes um clima de resistência à mudança, desconfiança, cepticismo. Se pelos elementos do sistema estes factos tenham de ser encarados com optimismo e entrega natural, o mesmo não se pode exigir e de certa forma esperar da opinião pública e em especial das comunidades educativas. Menos ainda, quando no processo abundam situações de avanços e recuos, construir e destruir, promover e anular, como infelizmente se tem verificado.

Obviamente que esta metodologia de acção assenta num trabalho cooperativo e participado por todos os agentes activos da comunidade, sendo os pais e encarregados de educação uma parte substancial desse tecido. A instituição escolar não tem tido destes a participação desejada e possivelmente necessária. Por isso se

tem esforçado por conseguir, lealmente, a confiança e parceria desse grupo, centrando a sua argumentação na «novidade» que é o Agrupamento de Escolas, chamando-os a participar nas suas decisões e definição das suas linhas orientadoras, como é, por exemplo, a construção e implementação dum Projecto Educativo de Agrupamento. Veja-se o que é conseguir o empenhamento numa comunidade educativa em torno dum Projecto comum e inesperadamente vê-lo abortar, sem ter a menor informação acerca da sua eficácia, nem das razões que tal determinaram.

Aqui fica a expressão do desalento de quem empenhadamente se esforçou por conseguir mobilizar todo e qualquer contributo válido para a consecução dos objectivos fundamentais da Escola, e não pôde extrair qualquer conclusão. Assim, não!

## Reconstituição de agrupamento de escolas Um processo exemplar, no pior sentido

O processo de reordenamento da rede escolar teve desenvolvimentos inesperados no final do último ano lectivo, com a imposição às escolas das regiões Norte e Centro de agrupamentos verticais de grande dimensão, resultantes, regra geral, da criação de unidades de gestão centradas numa escola EB 2/3, aglutinadas com um ou mais agrupamentos horizontais ou verticais anteriormente existentes.

Perante um despacho da Secretaria de Estado de Administração Educativa, publicado a 8 de Julho, onde se assume a intenção de «agrupar todas as escolas em unidades de gestão» privilegiando "os agrupamentos verticais", e apesar de se apontar o ano lectivo de 2003-2004 "como o ano de encerramento global do processo", foi entendimento dos responsáveis

da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e do Centro (DREC) que as escolas tinham que realizar, com urgentíssimo carácter de urgência (até 15 e 20 de Julho, respectivamente), eleições para as comissões executivas instaladoras destes agrupamentos-tipo. Com um calendário que não salvaguarda condições de participação dos diversos membros do colégio eleitoral, gerador de grande perturbação nas escolas em época de encerramento do ano escolar e preparação do próximo, por explicar fica esta posição extremosa destas duas regiões quando, por exemplo, é na Região de Lisboa e Vale do Tejo que o processo está mais atrasado.

Numa posição conjunta, a Federação Nacional dos professores e a Confederação das Associações de Pais con-

testaram a validade deste processo e, conseqüentemente, apresentaram no Tribunal Central Administrativo um pedido de declaração de ilegalidade do despacho e da nulidade dos seus efeitos. Do mesmo modo, a Associação Nacional de Municípios Portugueses (ANMP) veio a público reclamar o papel vinculativo que legalmente lhe está consagrado no que toca à configuração de agrupamentos de escolas e exigir a não ratificação, por parte do correspondente secretário de Estado, destes agrupamentos-tipo, até porque, quer o referido despacho, quer os ofícios das direcções regionais que o acompanharam, ao dispensarem o envolvimento e o acordo das escolas e das autarquias, assumem que o poder central pode impor unilateralmente soluções de agrupa-

mentos, situando-se, assim, em plano contrário ao do respeito pelas leis vigentes.

Ao protesto e à indignação dos diversos agentes educativos, que fizeram chegar ao ME e às direcções regionais posições onde exigem que as alterações a introduzir na rede escolar sejam precedidas de uma avaliação dos projectos existentes e do levantamento das necessidades educativas de cada concelho, a DREN e a DREC, numa posição completamente autista, nada disseram. Resultado: a generalização, ou melhor a implementação, de um modelo de formato único, materializado em agrupamentos com milhares de alunos e dezenas de escolas geograficamente dispersas, sem quaisquer afinidades entre si. Ou seja, o aparecimento dos mega-agrupamentos, pré-formatações para a instalação de gestores profissionais no-

meados e da confiança do poder. Isto é, uma solução meramente administrativa e economicista, que compromete dinâmicas pedagógicas e projectos educativos comuns, em que, como a lei preconiza, deveria assentar a constituição dos agrupamentos.

Sobre a ilegalidade, falarão os tribunais. Sobre a ilegitimidade, falam as centenas de posições de contestação das escolas/agrupamentos, associações de pais e órgãos autárquicos. Sobre a instabilidade causada nas escolas, responderá o ministro da Educação, responsável político por um processo de reordenamento da rede em que tudo valeu: a violação da lei, o desrespeito por pessoas e instituições, a arbitrariedade, a prepotência e até o recurso à intimidação, à ameaça e ao insulto. Enfim, sinais dos tempos...

José Leite  
Professor do  
Ensino Básico  
Presidente cessante do  
Conselho Executivo  
do extinto Agrupamento  
de Escolas de Santiago

Manuela Mendonça  
Professora  
do Ensino Secundário  
Membro da Direcção  
do Sindicato dos  
Professores do Norte e  
do Secretariado Nacional  
da FENPROF



adriano rangel\_isto é

## La escuela en el medio rural Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis

Hace décadas que la escuela - mal llamada rural - centra el interés de abundantes crónicas pedagógicas e sociales. En conjunto, son la expresión de una mirada plural, inquieta y, en ocasiones, sensible a los avatares de una institución educativa permanentemente desafiada por las realidades sociales y culturales del entorno que la acoge; no sólo para registrar sus problemáticas y destacar sus realidades críticas, sino también para afirmarla y proyectarla en alternativas que permitan mejorar cuantitativa y cualitativamente sus opciones de futuro (...).

La falta de una política educativa específica para el medio rural (que no dudamos ha de observarse en términos de una discriminación positiva) ha retardado o impedido la consecución de avances significativos en la concreción práctica de los principios constitucionales que evocan el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, lo que no consiste tan sólo en

garantizar un mínimo de escolaridad obligatoria para todos los niños y niñas por un tiempo estipulado; ni en posibilitar la libertad de enseñanza que se equipara a la elección de centros educativos por la parte de los padres, dada la ínfima presencia de los que son de titularidad privada en las zonas rurales; ni en arbirrar programas de choque que restringen a los estrechos moldes de la educación compensatoria, desde hace décadas sometida a severas críticas, ni en la dotación coyuntural de centros de recursos, por escasa y no siempre bien planificada; ni en la mera reordenación de las escuelas unitarias en agrupaciones, como se viene haciendo en España desde mediados de la década de 1980, generalizando la tipología de los centros o colegios rurales agrupados (CRA).

Además, aunque sea obvio afirmarlo, no puede perpetuarse la definición de una escuela (sea ésta o cualquier otra) simplemente por su ta-

maño, el número de sus unidades o la procedencia de sus alumnos; los rasgos han de ser otros: desde una adecuada contextualización en el territorio hasta la determinación de sus objetivos y finalidades, sus pautas organizativas, sus prácticas curriculares, etc., por lo que la cuestión acaba situándose en la participación o no de las escuelas en los proyectos de desarrollo local y comunitario, en las responsabilidades concretas que adquieren con un determinado modelo de sociedad y de vida..., y esto tiene mucho que ver con la elaboración y gestión de los proyectos educativos de centro (...).

En este punto es imprescindible detenerse para significar que hablamos de un mundo rural instalado en una larga crisis, confrontado con la aventura de la modernidad y sus requerimientos; un mundo harto de visiones idealistas, uniformizantes y políticamente correctas, como también se expresa en las crónicas que adoptan el formato de

estudios e informes sociológicos sobre la escolarización rural, en decretos y normativas que invocan o provocan cambios en una realidad escolar a la que se reconoce hecha al atraso, a la pobreza, al abandono..., talvez porque Decididamente, la escuela no nació para el mundo rural, sino en las ciudades, y por una necesidad de las ciudades (Ortega, 1994: 212).

Crónicas éstas que tienen su réplica en los testimonios que surgen de manifestaciones, jornadas, grupos de trabajo, movimientos de renovación pedagógica, asociaciones de padres..., denunciando a la carencia de medios, a distancia a los centros escolares, la soledad de los maestros, las decisiones sobre las redes de centros, la desigualdad de oportunidades..., al tiempo que procuran reacciones de análisis y búsqueda de alternativas. En esto sentido, no podemos olvidar que, instados por el miedo a la muerte de los pueblos, la respuesta a la red de centros de

la ESO en las zonas rurales convocaba en Madrid a más de 50.000 manifestantes en mayo de 1996 (...).

Concluimos señalando que lograr cambios significativos en los entornos y las experiencias educativas, adecuando las prácticas pedagógicas a las necesidades y peculiaridades del medio rural, supone adentrarse en un proyecto político, económico y cultural de amplio alcance; y que, inevitablemente, ha de ser congruente con modelos de desarrollo social repensados a escala humana, orientados al protagonismo de las personas, comprometidos con cada territorio y con sus idiosincrasias manifestaciones culturales, ecológicamente sustentables y plenamente democráticos. Además de la infancia, hemos de contemplar a los jóvenes, a los adultos y los mayores como verdaderos referentes de una educación que se extiende a lo largo de toda la vida, también en las comunidades rurales.



escola da ponte

adriano rangel\_isto é

## Lei de Bases da Educação para o Século XXI

### Nota da Redacção:

No Dossier do número de Agosto/Setembro, onde analisamos a nova Lei de bases do Sistema Educativo, actualmente em discussão no parlamento, não incluímos, por lapsos, o depoimento da bancada parlamentar do Partido Social Democrata. Pelo facto, pedimos desculpa aos leitores e ao deputado Fernando Charrua, representante daquele partido, incluindo neste número o referido artigo.

No campo dos princípios pretende-se assegurar uma educação que proporcione a cada pessoa os meios para o exercício de uma liberdade autónoma, consciente, responsável e criativa, articulando políticas educativas de acordo com o programa do Governo e com orientações internacionais, nomeadamente com a

Declaração de Bolonha.

No campo das estratégias destaca-se desde logo a coragem, pela primeira vez assumida, de garantir um sistema paralelo aos currículos regulares, agora apelidado de formação vocacional ou profissional para onde os alunos transitarão obrigatoriamente, caso não conclua o ensino básico (6º ano) até à idade limite de 15 anos, ou o Secundário até à data limite de 18 anos. Verão alguns uma imposição precoce de preparação para o mundo do trabalho. Nós preferimos evitar o penoso arrastamento do insucesso escolar, a desmotivação do aluno, descrédito público, revolta pela falta de resposta a problemas, investimento perdido e o não aproveitamento dos recursos já existentes nas escolas.

Uma outra estratégia é a se-

paração do 3º ciclo do actual ensino básico, para o agregar ao ensino secundário.

Promover-se-á a convivência da educação pré-escolar com os 1º e 2º ciclos, em envolvimento de projectos educativos em instalações progressivamente unidas do ponto de vista físico. Muitos alunos do 1º ciclo terão o conforto, o usufruto de apoios, actividades de tempos livres, bibliotecas, material didáctico, acompanhamento em horário pós lectivo e a coadjuvação em áreas curriculares específicas. Os insucessos escolares verificados nos 5º e 10º anos de escolaridade serão assim diminuídos.

Conviria passar de relance as mais significativas alterações à actual Lei de Bases do Sistema Educativo,

- O ensino básico passa a comportar dois ciclos de 4 e

2 anos

- O ensino secundário é obrigatório e gratuito e compreende dois ciclos de 3 anos cada.

- O ensino secundário tem a dupla, mas distintiva funcionalidade de qualificação para prosseguimento de estudos e para inserção no mercado de trabalho.

- O conceito de escolaridade obrigatória passa para 12 anos, concretizando-se a partir do ano de 2005-2006, para os alunos que se inscrevem no 5º ano.

- O ensino superior compreende 3 ciclos de estudos. O 1º ciclo, com duração de 8 semestres, no mínimo, passa a conferir o grau de licenciatura. O grau de bacharel é suprimido. O 2º ciclo com duração de 4 semestres, confere o grau de mestrado. O 3º ciclo confere o grau de douto-

ramento, atribuível por universidades.

- Além das já existentes, passam a figurar como modalidades especiais de educação escolar o Ensino Artístico Especializado e o ensino de indivíduos privados de liberdade.

- O áudio-visual terá expressão na Educação Extra-Escolar.

- A avaliação do sistema educativo passa a ser pública e esta passa a ser um instrumento essencial de definição da política educativa.

- As Direcções Executivas das Escolas e Agrupamentos de Escolas será assegurada por órgãos próprios, sendo os titulares escolhidos por processo público.

- O orçamento será elaborado por programas que se adequem aos objectivos da política educativa.

Fernando Charrua  
Deputado PSD, Porto

Venda directa  
Editora Profedições, Ida  
Indique a sua morada e os livros pretendidos. Envie cheque endereçado à Profedições, Ida - 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 Loredó: 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€ — Etnografia e Educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica; Pedro Silva: Preço 12,00€ (Novo) - c/ desconto 10,80€.

Colecção Profedições — 1 exemplar de todos os livros indicados — Preço: 100,00 euros

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.



A meio das férias grandes o meu pai deu-me uma agenda. Disse tratar-se de um diário. Nele poderia anotar tudo que quisesse sobre as coisas que me aconteciam. E pensamentos. Esses tinha eu muitos. Na verdade estou sempre a pensar e imaginar todo o tipo de situações. Agora tenho um cão que dorme aos pés da minha cama, como o Tim da Zé nos Cinco! Mas não se chama Tim. Chamo-lhe Bob. Tem um pêlo castanho, macio, um focinho bonito e uns olhos tristes. Como todos os cães.

Apontei a data em que comecei a escrever no Diário: dois de Agosto. Confesso que não escrevo todos os dias. Por vezes passa-se uma semana. E assim escrevo espécies de resumos (os meus professores estão sempre a dizer que é preciso ter capacidade para resumir; eles dizem...poder de síntese...acho que é assim). Gosto de escrever, ver as letras a surgir e a formar palavras e frases a querer dizer ideias, acontecimentos ou coisas. Gosto da palavra coisas. Tudo é coisas: o mar, o azul, os barcos,

## Um diário que o pai me deu para não passar as férias sem escrever

a areia, os sonhos à noite. Melhor dizendo, tudo não. Há coisas e há pessoas. Não chamo coisas às pessoas. O meu pai, a minha irmã, o meu primo, não são coisas. São pessoas que amo. Também amo o Sol e o mar e os pensamentos quando estes são agradáveis, mas não é o mesmo; estes são coisas. E depois há o Bob. Não é uma pessoa, mas também não é uma coisa. Seria um animal se não fosse um pensamento. Mesmo sendo fruto da minha imaginação, não o considero uma coisa. Ora! Não me quero preocupar com isto. Só sei que gosto dele. Gostar é assim como uma espécie de saber, de compreender. Conheci a Luísa numa manhã um pouco fria. Vesti a camisola e fui para as rochas ver os caranguejos. Luísa estava a cantar e com um pau procurava chegar a uma fenda entre dois pequenos rochedos. Tinha a pele muito vermelha do Sol. Que noite deve ter passado! No final desse dia apeteceu-me escrever sobre o assunto no diário. Acerca dos cabelos dela: castanhos e ondulados a fazer lembrar uma sereia. Os olhos, verdes e profundos. E o mar, por trás dela, quando deu por mim e me fitou com alguma surpresa. Aparentava alguma irritação por eu estar ali e foi por pouco que não lhe pedi desculpa. Toda a noite pensei nela. Esqueci o Bob.

Escrevi no diário que tinha mais ou menos a minha idade. Não sei se é assim. Foi uma impressão. Luísa falou pouco comigo. Contou que estava na praia com uma tia. Os pais trabalhavam em França. Depois perguntou se gostava de me sentar nas rochas e esperar o mar. Respondi-lhe que sim. Disse que estava ali de férias com meu pai, minha irmã e meu primo.

— E a tua mãe? — perguntou ela de imediato, olhando desafiadoramente, fazendo com que me sentisse mal.

A minha mãe morreu quando era pequeno. Tinha dois anos. Por vezes tentava descobrir-me no seu retrato. Não era nada parecido com ela. Eu não me acho parecido com ninguém; não entendo como os crescidos estão sempre a fazer essas comparações parvas. O meu pai é o meu pai, eu sou eu. A minha irmã é a minha irmã, eu sou eu.

Entre a mãe que já morreu e a que trabalha em França não encontro grande diferença. Em ambas as situações não estão conosco, não sentimos as suas mãos, não nos surpreendemos com os seus olhos nos nossos, não rimos, não nos abraçamos. Em ambos os casos muitos não. Morrer ou estar morto é um não. Estar a trabalhar em França é outro não. Os não estão dentro de nós, doem quando estamos com saudades. A saudade é um não imenso. Um não que nunca mais acaba. A minha mãe no retrato é um não que me faz chorar. Eu não sei ainda se Luísa é um não ou um sim. Espero que seja um sim. Espero...Já aprendi que entre esperar por alguma coisa e esta coisa acontecer mesmo vai uma grande distância. Por vezes do tamanho de um não.

Se calhar não escrevo mais sobre o diário que o pai me deu. Escrever põe-me sempre triste. E eu estou de férias. Já bastam as aulas, a Matemática e a História. Havia de ser sempre Ginástica...

Paulo F. F. Gonçalves  
Porto

A alfabetização na educação infantil é assunto que a muitos anos vem sendo discutido em toda a América Latina e alguns países da Europa. Muitos pesquisadores aprofundaram-se no assunto, mas a polémica sim ou não, continua a assombrar profissionais da área.

Alguns pesquisadores garantem que é inútil fecharmos os olhos para este assunto, uma vez que as crianças desde pequena tem o desejo de ler e escrever, porque vive em uma sociedade letrada e não faz parte de uma sociedade ágrafa. Outros discordam, defendem a idéia de que uma criança com cinco anos, ainda não possui maturidade suficiente e que o mais importante para o seu desenvolvimento é a atividade do brincar.

Na educação infantil a criança precisa e necessita brincar, porque o brincar assume um papel importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento infantil, levando a criança a explorar o mundo à sua volta, descobrir e compreender a si mesma e seus sentimentos.

A escrita não ocupa o lugar que deveria realmente ocupar na educação infantil, pois com atividades como a cópia, não estão ensinando a linguagem es-

## A alfabetização na educação infantil: sim ou não?



adriano rangel\_isto é

crita, mas estão ensinando as crianças a desenhar as letras.

A aquisição da escrita tem um papel fundamental no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. Para Vygotsky esta aquisição resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções do comportamento infantil e chama a atenção ao fato de que "ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita." As crianças em idade pré-escolar formam esta representação da linguagem escrita, através dos gestos, do desenho e do faz-de-conta. Assim, o brinquedo do faz-de-conta, o desenho e a escrita são momentos diferentes de um processo unificado de desenvolvimento da linguagem escrita, os quais devem ser vividos cada um no seu tempo.

Acredita-se que o ato de escrever deve ser cultivado e não imposto, pois é necessário que as letras se tornem elementos da sua vida, da mesma maneira que a fala.

Experiências mostram que as crianças que chegam na classe alfabetizadora já alfabetizada enfrentam problemas como cansaço, desmotivação, desinteresse, violência para com seus colegas e stress. Tais atitudes privam da criança o tempo de brincar, atropelando assim seu processo de desenvolvimento. O brincar é uma atividade essencial no desenvolvimento infantil. Brincando a criança está formando as bases necessárias para poder futuramente adquirir a linguagem escrita. No entanto, ao forçar uma alfabetização precoce, diminuindo o brincar na educação infantil, estamos interrompendo a formação destas bases.

Algumas escolas assumem o papel da 1ª série na educação infantil. Acredito que se uma entidade escolar acredita em uma alfabetização em crianças de cinco anos, a mesma deve rever seus procedimentos na série seguinte, pois estas estão repetitivas.

A realidade a qual vivemos é de constante transformações, mas precisamos estar atentos a elas, pois necessitamos de uma educação especial a todos.

Luciane Knuppe  
knuppe@cpovo.net

Pedagoga, especialista em educação infantil e mestranda em educação pela PUCRS, Brasil





escola da ponte

Adriano Rangel\_isto é

### 1. Concorda com a política seguida pelos Estados Unidos no Iraque?

#### Patriotas vc terroristas

A política seguida pelos EUA no Iraque está a levar a uma das piores catástrofes das últimas dezenas de anos. Esta política não é diferente da levada a cabo pela antiga União Soviética no Afeganistão. A diferença é que, naquele tempo, os que atacavam os ocupantes soviéticos eram apelidados de patriotas e os que agora atacam os ocupantes americanos são apelidados de terroristas.

*Sandro Vasconcelos*

#### Intervenção americana

Os Estados Unidos têm toda a legitimidade, depois do que aconteceu no fatídico 11 de Setembro, todo e qualquer país que constitua fonte de perigo, seja por armas de destruição massiva, seja pelo facto de serem países que são campos de treino para os terroristas, com o apoio neste caso de Saddam, de acordo com a resolução da ONU, é legítimo, e apoio incondicionalmente os EUA.

*Elisa Moutinho*

#### Re: intrevenção americana

O Iraque era uma fonte de perigo? Prove. Tinha armas de destruição massiva? Prove. Era um campo de treino de terroristas? Prove. Sadam apoiava os terroristas? Prove. A ONU aprovou a guerra?!!!! Essa é boa!

Se os EUA têm legitimidade para invadir outros países porque dizem ter quei-

xas deles então outros países e outras pessoas têm legitimidade para atacarem os EUA se tiverem queixas deles. Exemplo: os iraquianos têm o direito de ir atacar os americanos (seja de que modo for) porque os americanos os foram atacar a eles. Ou há dois pesos e duas medidas?

*Sandro Presença*

### 2. Os presos políticos iraquianos devem ser julgados por um tribunal?

#### O papel tem de ser da ONU

Julgo que a situação no Iraque pede que a ONU tome conta rapidamente da situação. Os americanos e os ingleses criaram uma situação de desestabilização e desorganização de difícil solução.

Quando a ONU tomar conta da situação deve criar um tribunal que julgue crimes cometidos contra as populações. Sejam os crimes cometidos por quem for.

Concordo que a fazer presos políticos era preciso começar por prender o Bush e o Blair.

*Eduardo Vieira*

#### Criminosos governam a América

A situação dos presos em Guantánamo é um dos maiores crimes de estado das últimas décadas. A legislação europeia dá mais direitos aos porcos, às vacas ou às galinhas do que os americanos dão aos prisioneiros de Guantánamo.

Só um governo de fanáticos, dementes e criminosos poderia manter tal situação. O desprezo por aquelas pessoas só porque não são americanas mostra a

mentalidade racista e fascista dos actuais governantes americanos.

A humanidade exige o afastamento urgente, e a punição, do bando de criminosos que governa a América.

*Miguel Tadeu*

### 3. Concorda com o actual sistema de escutas telefónicas?

#### Sou absolutamente contra!

Nenhuma investigação justifica a intrusão na privacidade das pessoas. A escuta telefónica é uma intromissão na vida privada. É como espreitar pelo buraco da fechadura do WC. É como obrigar as pessoas a revelarem pensamentos que reservam apenas para alguns.

A violação da correspondência e as escutas telefónicas devem ser proibidas em absoluto. As polícias devem criar outros meios de investigação que lhes permitam apurar possíveis responsabilidades criminosas. Vale mais um criminoso solto do que um direito violado.

Então o que se sabe ter sido feito e estar a ser feito em Portugal é pavoroso!

*Joana Xisto*

#### Escutas e paraísos fiscais

O argumento de que a criminalidade hoje exige as escutas telefónicas não colhe. O crime é anterior à existência dos telefones e nesse tempo também se fazia investigação. Que se saiba os crimes não são planeados pelo telefone e menos ainda se pode dizer que sem telefones não havia crime.

A clandestinidade das contas bancá-

rias e os paraísos fiscais são muito mais facilitadores do crime, do branqueamento do dinheiro negro e, certamente, o acesso da justiça às contas bancárias e o fim dos paraísos fiscais contribuiriam mais para diminuir o crime do que as escutas telefónicas. Mas nessas coisas não mexem os governos!

Deixem de espiar as nossas vidas. E investiguem. Têm muito por onde.

*José Augusto Freire*

### 4. Em relação ao ano lectivo anterior o de 2003-2004 vai ser:

#### A educação vai de mal a pior

A política do actual ministro da educação só pode piorar o sistema. O seu discurso tem dois sentidos: criticar e responsabilizar os professores e mostrar uma fé cega nos processos avaliativos e punitivos. A isto junta-se a poupança a qualquer custo.

Ora o sistema educativo precisa é de verdadeiras soluções. Não é a avaliar e a castigar quem dá tudo que se vai a algum lado.

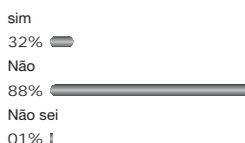
Depois o ministro mente. Fazer de conta que as escolas estão todas bem é uma burla, uma mentira. A maior parte das escolas não têm condições de funcionamento minimamente aceitáveis. Se vai haver menos dinheiro para a educação como se vão corrigir todas as falhas existentes?

Com este ministro o presente e o futuro são péssimos.

*Angelina Neto*

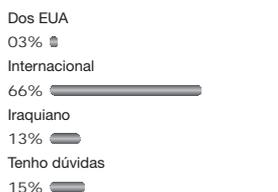
## inquérito/página "on-line"

### Concorda com a política seguida pelos Estados Unidos no Iraque?



Total de Respostas 492

### Os presos políticos iraquianos devem ser julgados por um tribunal?



Total de Respostas 502

### Concorda com o actual sistemas de escutas telefónicas?



Total de Respostas 485

### Em relação ao ano lectivo anterior o de 2003/2004 vai ser:



Total de Respostas 484



isto é

## É esta a Hora?

Os repetidos e quase dramáticos apelos que o Presidente da nossa República vinha fazendo à auto-estima dos portugueses, já num momento crucial da situação económica do País, mas ainda não agravada com a ocorrência da mais terrível e incontrolada vaga de incêndios de que há registo, com o seu corolário de perdas em vidas humanas, habitações, campos e florestas - descolaram da nossa memória literária o último poema da Mensagem de Fernando Pessoa, intitulado "Nevoeiro", que termina com um grito lancinante que tanto soa a apelo como a crítica: "É a hora!"

Então (o livro saiu em 1934, quando o Estado Novo apostava na mobilização do orgulho nacional, sentindo que o seu Povo, herdeiro de uma história secular de audácia e determinação, estava a desfigurar-se no "fulgor baço da terra/que é Portugal a entristecer", clamava: "Tudo é incerto e derradeiro./Tudo é disperso, nada é inteiro./Ó Portugal, hoje és nevoeiro.../ É a hora!")

Também aquele "grito" de Jorge Sampaio - "Há mais vida além do Orçamento!-", lembrando o de outro "homem do leme" face ao Mostrengo, ao "chamar Aquele que está dormindo/E foi outrora Senhor do Mar", pode ser ouvido como um apelo crítico dirigido à consciência colectiva dos portugueses, para que "a chama do esforço se remoece e outra vez conquistemos a Distância - do mar ou outra, mas que seja nossa!"

Sendo hoje outras as "distâncias" ainda possíveis de conquistar (Pessoa reajustaria aos novos tempos aquela exortação de que "cumprido o Mar, desfeito o Império, só falta cumprir-se Portugal!"), não mudou, todavia, o "nevoeiro" que, em vários períodos da história nacional, ressurgiu como uma armadilha montada por um obsessivo e satânico Mostrengo que quisesse pôr à prova, em momentos nevrálgicos, a capacidade de resistência e determinação dos portugueses

para ultrapassarem crises cíclicas que se diriam próprias de um "processo histórico" sem final à vista, como foram as de 1383, 1580, 1890, 1910, 1926, 1974...

Por isso, mesmo quem, como o Poeta da Mensagem, confia em que "a chama que a vida em nós criou/ se ainda há vida ainda não é finda" mas teme que não exista mais "o porto sempre por achar", há-de entender que é chegada a Hora da grande reflexão nacional, porventura a Hora última de encarar, como uma rendição ou como um desafio diante do novo Adamastor que é a Globalização, a Verdade que Pessoa não teve tempo de balancear: que nada mais está Encoberto, que não haverá Quintos Impérios, que o Mar e a Saudade não serão jamais Acto e Destino, que "Fosse Acaso, ou Vontade, ou Temporal/A mão que ergueu o facho que luziu" - Portugal, hoje, talvez como nunca constrangido por factores internos e externos, torna a estar posto perante si mesmo: um dos países técnica, económica e culturalmente mais desguarnecidos da Europa ocidental, exigindo, certamente mais por um profundo exercício de autognose do que por uma nomeação das culpas, - que são seculares e colectivas: as da improvisação, do escapismo, do deixa-andar e seja o que Deus quiser - uma decisiva e suprema determinação: como a Fénix mitológica, renascer das cinzas da fogueira ( por ela própria provocada) e escolher o rumo certo e seguro dos futuros voos.

Alegar, em jeito de desculpa ou resignação, como prelecionava paternalisticamente o antropólogo Jorge Dias, nos anos 50, que o Português "é um povo paradoxal e difícil de governar.Os seus defeitos podem ser as suas virtudes e as suas virtudes os seus defeitos, conforme a égide do momento" - é o mesmo que meter a cabeça na areia, como faz o avestruz, e esperar que a tempestade passe. Até ao próximo "nevoeiro".



Ensinando e Aprendendo no ensino Superior

Organizadores:  
António Teodoro  
Maria Lucia Vasconcelos  
Cortez Editora (Brasil)  
pp. 126

Pode a escola hoje - a escola de massas - respeitar a diferença, continuando a debater-se pela igualdade? Essas têm sido preocupações até há pouco restringidas aos ensinos de base, secundário ou médio. Mas a explosão da frequência no ensino superior, trazendo novos públicos à universidade, faz também com que este sector do sistema de educação não fique imune a problemáticas e preocupações como as que são abordadas em Ensinando e aprendendo no ensino superior.



Sociologia da Educação  
Escola et mores  
Editorial Minerva  
pp. 206

Percorre-se, nesta obra, alguns caminhos da Sociologia, da Educação, e, das Ciências da Educação, numa abordagem interdisciplinar, com espírito de abertura e criatividade, na expectativa de "criar debate" praxeológico na área socio-educativa, para que os leitores encontrem instrumentos de reflexão e de trabalho.



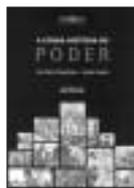
Educação & Sociedade  
Revista de Ciência da Educação  
Abril 2003  
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade  
Cortez Editora (Brasil)  
pp. 358

A revista Educação & Sociedade é actualmente um dos mais importantes periódicos científicos na área da Educação no Brasil, devendo ser salientada a sua abertura para os países da América Latina e Europa. Com este intercâmbio tem-se logrado proporcionar um debate de alto nível, por especialistas nacionais e estrangeiros, sobre diversos temas que interessam a uma pluralidade de linhas de pesquisa no campo educacional.



O Olhar Que Não Quer Ver  
Histórias da escola  
Maria de Lourdes Rangel Tura  
Editora Vozes (Brasil)  
pp. 211

Este livro propõe um outro olhar sobre a escola: nela estão indivíduos e grupos, na sua posição social e em diferentes momentos da vida. Indivíduos e grupos com as suas histórias, seus sonhos e projectos, com suas decepções, angústias e desesperanças. Enfim, um livro que permite o encontro com a escola viva.



A Longa História do Poder  
Ana Maria Magalhães  
isabel Alcada  
Ilustrações de Sofia Cavalheiro  
Assembleia da República - Divisão de Edições  
pp. 97

A Longa História do Poder é um livro dedicado aos jovens com idades entre os onze e os quinze anos que, através de uma linguagem clara e acessível, explica as origens do poder, apresentando as várias etapas que a humanidade percorreu até atingir as formas complexas de organização que hoje existem.



Educar e Conviver na Cultura Global  
J. Gimeno Sacristán  
Edições Asa  
pp. 352

A cultura e a cidadania são neste livro as referências de um discurso necessário, não demasiadamente frequentado pela investigação educativa, para dar sentido ao progresso de uma sociedade que se encontra surpreendida face a mudanças de referências e que precisa de se pensar e se dotar de uma orientação democrática.

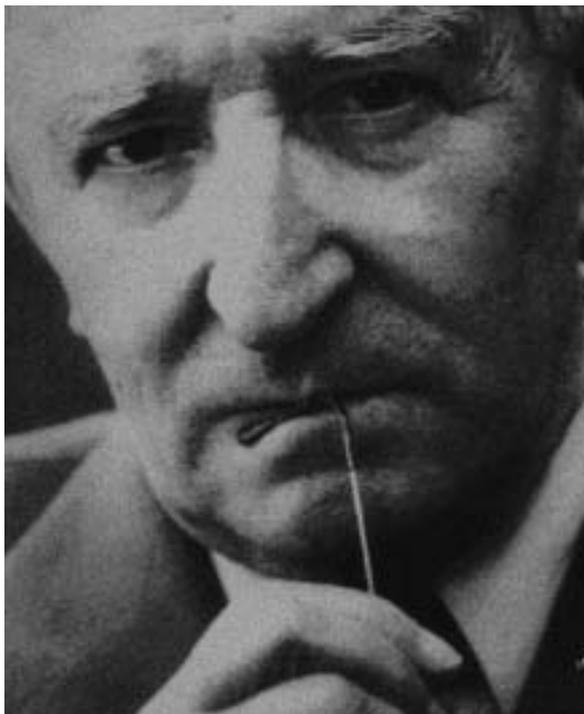
Novas Dinâmicas para Grupos  
A aprendizagem do conviver  
Edições asa  
pp. 128

Este livro propõe reflexões para quem lidera grupos na escola, para professores e formadores ou, mesmo, para os líderes de empresas e da comunidade e para todos os que buscam prosseguir na aprendizagem da convivência, a fim de ampliar a compreensão dos fenómenos internos a cada grupo e entre grupos, renovando o seu repertório de actividades.

Para comemorar a passagem dos 80 anos de vida, cumpridos em Maio deste ano, a Fotobiografia de Eduardo Lourenço, organizada por duas estudiosas da obra do autor de Tempo e Poesia, não revela em toda a sua dimensão (porque muita coisa ficou de fora ou não se quis dar a conhecer) o itinerário intelectual de quem sempre se afirmou e tem sido reconhecido como um verdadeiro e lúcido ensaísta "moderno", talvez um dos poucos que sempre deu uma grande atenção aos problemas estéticos, filosóficos, literários e políticos do nosso tempo.

Na verdade, toda a sua constante participação cultural, que se inicia em 1949 com a edição de Heterodoxia-1, dispersa que andou durante anos por jornais e revistas, mesmo a intervenção directa em colóquios, encontros e seminários, sempre revelou a mesma coerência e autenticidade por parte de quem entende a literatura como "existência" e numa vida já longa de oitenta anos não pôde deixar de fazer desta actividade a sua pessoal forma de realização. Pelo seu espírito crítico luminoso e uma carga informativa excessivamente actualizada daquilo que no plano da literatura dos últimos cinquenta anos se tem produzido, Eduardo Lourenço está desde há muito na primeira linha dos ensaístas que mais profundamente estudaram a cultura portuguesa contemporânea. Deste modo, acentuar a própria modernidade do conjunto da obra ensaística do autor de Pessoa Revisitado, como observara Vergílio Ferreira "é dar relevo ao que supera imediatamente os acidentes de uma publicação, impõe inexoravelmente ao nosso espaço cultural uma das obras mais vivas deste tempo de morte".

Julgamos, pois, que os tempos que se revelam ou se determinam nesta Fotobiografia não incidem de todo nos passos essenciais desse seu trajecto e quase se limitam a ser um registo (como nem sempre se im-



## Fotobiografia de Eduardo Lourenço nos seus 80 anos de vida

põe em obras deste género) dos aspectos mais directos do próprio meio familiar, dos amigos mais próximos ou dos factos que foram primordiais nessa aventura. Mas a "aventura" de Eduardo Lourenço não se patenteia apenas nos aspectos culturais e políticos, mas evidencia-se também no convívio e amizade com outras gentes gente que tiveram importância na sua formação ou na afirmação da própria obra, mesmo que pelos anos fora se tenham afastado nos altos e baixos desse convívio. Não queremos particularizar ou lembrar nomes e factos, mas entendemos que no balanço final como é o tempo e espaço

desta Fotobiografia (e servindo assim de pretexto à celebração dos oitenta anos) deveriam as autoras deste trabalho ter-se documentado melhor ou levado a sua inquirição para a memória e presença de outras gentes que tiveram realmente importância nos tempos de Eduardo Lourenço.

Por outro lado, o que mais chama a atenção do leitor informado do trajecto literário e político do autor de Os Militares e a Política é ainda a ausência ou o esquecimento de certas referências culturais ou pessoais em favor de outras que merecem um destaque que de todo o não têm na vida do autor ou não foram por ele

mesmo indicadas. O conhecimento mais recente dos tempos de Eduardo Lourenço não pode apagar outros tempos que foram marcantes no seu trajecto cultural desde os tempos de uma Coimbra dos anos 40 até ao pós-Abril de 1974 e, sobretudo, aos interesses e problemas da nossa mais recente integração europeia.

Ora, o que precisamente existe de mais vivo nessa obra, julgamos nós, foi o propósito de Eduardo Lourenço manifestar desde sempre uma clara forma de intervenção e de actuação na vida cultural portuguesa, muito antes de Abril ter chegado, mas em grande parte apenas reconhecida nos últimos trinta anos. E, por ter passado a estar por direito na primeira linha de participação a todos os níveis e por não terem escasseado as oportunidades de romper essa "cortina de silêncio" que ao longo de muito tempo envolveu os seus ensaios e textos de crítica e de intervenção, a obra ensaística do autor de O Canto do Signo não deixa de manifestar em toda a clareza a capacidade de estar atento à literatura portuguesa e nada ter perdido pela distância ou por ter vivido quase sempre longe de Portugal.

De qualquer modo, para lá de se dever referir a deficiente qualidade gráfica desta edição que é patente em muitas fotografias ou documentos, acentuemos, no entanto, que é sempre muito estimulante e um elevado prazer de leitura retomar o diálogo com textos e imagens de Eduardo Lourenço, relendo uma e outra vez o que pudemos conhecer, repetimos, num período que se prolonga por mais de cinquenta anos de intensa e profunda atenção dada à literatura e à crítica literária portuguesa.

**Maria Manuela Cruzeiro  
Maria Manuel Baptista**  
FOTOBIOGRAFIA  
DE EDUARDO LOURENÇO

*Ed. Campo das Letras / Porto, 2003.*



## Orlando da Costa SEM FLORES NEM COROAS

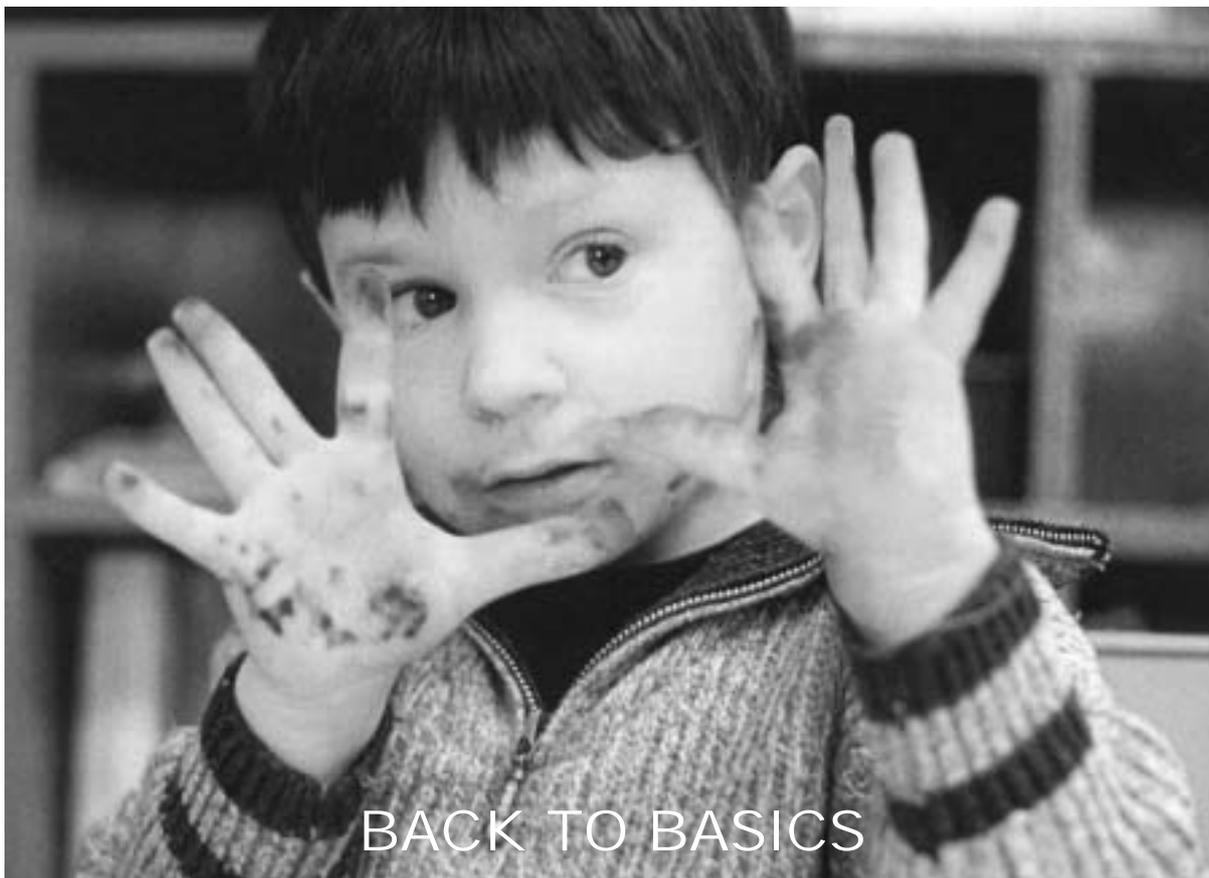
*Publicações Dom Quixote / Lisboa, 2003*

*Nascido em Lourenço Marques (1929) e tendo vivido a infância e adolescência em Goa, Orlando da Costa radicou-se na capital em 1947 e licenciou-se em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras de Lisboa. Estreou-se como poeta em 1951 (A Estrada e a Voz), mas a sua actividade literária desdobra-se sobretudo pela ficção e pelo teatro, onde se destacam romances como O Signo da Ira (1961), Podem Chamar-me Euridice (1964) ou Os Filhos de Norton (1994) e a peça agora reeditada mais de trinta anos sobre a sua primeira edição de 1971.*

*Sem Flores Nem Coroas retoma esse mundo distante do período colonial português, numa Goa que ainda não tinha luz eléctrica, mas incide nos seus três actos na questão da "perda da Índia" ou na eliminação de Goa, Damão e Diu do império português em tempos ainda salazaristas. Tal*

*como fez no romance O Último Olhar de Manú Miranda (2000), Orlando da Costa regressa às terras de origem e, com todo o atrevimento literário em pleno período marcelista, escreveu esta peça de denúncia e de protesto no seio de uma família goesa que vive o drama da perda de identidade por entre conflitos que de todo se não resolvem ou entendem, mas na intenção denunciadora de uma realidade social e humana que sempre clamava por justiça.*

*Ainda sob a forma de um teatro bem empenhado, Sem Coroas Nem Flores, pela profunda intensidade dramática, é de facto um claro desafio, como observa Luiz Francisco Rebello no prefácio desta reedição, "para um encenador a quem não seja indiferente colocar a sua capacidade criativa ao serviço de uma dramaturgia de genuína matriz portuguesa".*



## BACK TO BASICS

Imaginem uma tarde de Agosto em Vila do Conde. Férias!!! Abro a "Sight and Sound" de Julho e aparece-me um título...este. Um pouco a medo, confesso, comecei a ler (este slogan tem mau passado, como se sabe), mas não havia razão para tal. O artigo era sobre um documentário francês, "Être et Avoir", um grande sucesso de bilheteira e de crítica. O seu realizador, Nicholas Phillibert, já era conhecido por dois filmes, "La Ville Louvre" (1990) - a vida por trás de uma famosa galeria de arte - e "Le Pays des Sourds" (1992) - rodado entre os alunos de uma escola para deficientes auditivos. Mas este sucesso colocou-o na mesma divisão de Wim Wenders, com "Buena Vista Social Club", e de Michael Moore, com "Bowling for Columbine", embora este tema possa parecer ter menos ingredientes para o sucesso pois está centrado em actividades muito menos espectaculares - ensinar e aprender.

A acção passa-se em Auvergne, numa pequena escola de apenas uma sala, com um professor e 12 crianças entre os quatro e os dez anos.

Na entrevista com o realizador, este começa por referir que o filme não foi uma encomenda: "... a ideia original era um filme sobre economia agrícola, falência de quintas, mas depois de me encontrar com agricultores e trabalhadores agrícolas o tema mudou. Há algum tempo que queria fazer um filme sobre a aprendizagem da leitura. É um momento muito importante da vida, e

pode, talvez, ser visto como uma metáfora da montagem cinematográfica: juntamos as letras para fazer sílabas, as sílabas para fazer palavras, palavras para fazer frases - um processo de construção, como a montagem de um filme. Por isso no final a combinação de dois temas - as dificuldades das comunidades mais remotas e o fascínio com o processo da aprendizagem da leitura - levou-me a procurar uma remota escola rural.

(...) Rejeitei, logo de princípio, uma visão sociológica: não filmei a aldeia nem as vidas de trabalho dos agricultores, excepto a de Julien, porque era um aluno da escola e isso fazia parte da sua vida quotidiana. O filme não é sobre a vida de uma aldeia de Auvergne mas a tentativa de apanhar algo mais universal que é aprender, adquirir conhecimento, competências sociais, que são o edifício das civilizações.

(...) Tive muita sorte em ter encontrado um professor como Georges Lopez. Aliás, acabei por escolher aquela escola depois de passar apenas meio dia lá. Embora nada se possa dizer sobre alguém após meio dia de conhecimento, não havia nada programado - começamos a filmar apenas para ver o que iam fazer, como se fosse a continuação da nossa pesquisa. Por isso o filme construiu-se a si próprio.

(...) Os papéis de um professor e de um realizador de documentários envolvem ambos a transmissão de conhecimentos e requerem paciência e habilidade para manter um dis-

tanciamento apropriado do nosso objectivo. A feitura de um documentário exige um distanciamento moral e estético. Por isso as imagens da natureza neste filme são muito importantes pois criam um contraste entre esta pequena turma e o resto do mundo. Abrimos com neve, o vento a assobiar e uma ordenha de vacas; reconhece-se logo no início a escola como um refúgio da violência do mundo exterior. As primeiras imagens da escola são de cárgados a rastejar no soalho: é uma maneira de dizermos que o espectador tem de ser paciente e que é à medida que o filme se desenrola que se vai percebendo o seu objectivo.

(...) Qualquer pessoa que entrasse naquela sala de aula ficaria espantado pela calma criada por Georges Lopez. Em dez semanas de rodagem passou em frente da câmara apenas três vezes e resolvemos não ficar com essas cenas pois iria dar uma impressão errada. O comportamento da equipa tem um efeito tremendo nas pessoas que estão a ser filmadas. Eu faço um filme com as minhas personagens e não sobre elas. Não faço julgamentos nem quero dar lições. Trato o espectador como adulto, provocando emoções e fazendo perguntas mas não dando respostas.

(...) Perguntam-me muitas vezes porque não fiz um filme que tratasse dos problemas de aprender a ler e a socialização numa escola dos arredores de Paris pois seria sociologicamente mais representativo. É o que estamos à espera, condicio-

nados como estamos pela televisão. Mas se fizesse o filme em Londres ou Paris a textura seria completamente diferente. O tema é universal - como os professores dão confiança às crianças e como elas aprendem da mesma maneira em qualquer parte do mundo, na cidade ou no campo. Por isso não estamos numa escola em Auvergne, mas numa terra de ninguém, fora do tempo, o que dá ao filme um ar de fábula.

(...) Milhares de professores viram este filme e tive várias reacções. Mas geralmente eles sentem que o seu trabalho é desvalorizado pela sociedade e vêem este filme como uma homenagem à sua profissão. As crianças comovem-se, riem, mas não falam muito. Nathalie, Julien e Olivier, que são vistos em situações em que estão muito vulneráveis, parece que ganharam força com isso. De uma certa maneira, fizemos o filme reflectir a experiência das crianças - filmámo-las a ultrapassar obstáculos, enquanto iam ultrapassando os nossos. Por isso dissemos-lhes que estávamos no mesmo barco, todos descobrindo coisas enquanto caminhávamos.

(...) Em criança obrigaram-me a ir à escola. Quando adultos estamos proibidos de regressar. A minha escola era muito diferente. Fui muito infeliz. Quando fiz este filme conseguí tirar prazer da escola, pela primeira vez."

Não haverá por aí ninguém - uma televisão, uma distribuidora... a Fenprof, porque não? - que nos dê o prazer de ver "Être et Avoir"?

### CINEMA

Paulo Teixeira  
de Sousa

Escola Secundária  
Artística Soares dos Reis

Numa produção da Academia de Música de Viana do Castelo e com os patrocínios do Ministério da Cultura, do IPAE, da Fundação Átrio da Música e da Câmara Municipal de Viana do Castelo, está a decorrer, desde 19 de Setembro pp, o Ciclo de Música Sacra Viana 2003.

Do programa constam primeiras audições mundiais ("SHYR" de João Pedro de Oliveira, pela Orquestra Nacional do Porto, sob a direcção do maestro Marc Tardue, ou as obras "De Profundis op. 130, à memória de Bruno Pizzamiglio" e "Ave Maria op. 5", de António Victorino d'Almeida, por Elsa Saque e Opus Ensemble), cânticos religiosos (Rito Bracarense pelas Vozes Alfonsinas) ou Música Polifónica (Grupo de Câmara do Porto), além de encontros com compositores e conferências.

Como denunciou António Gonçalves, em artigo assinado no jor-



#### próximos eventos (conferências)

Auditório do Museu Municipal - Viana do Castelo > 17.00 horas

**João Soeiro de Carvalho, "A religião na música tradicional em Portugal"**  
*31 de Outubro*

**Cândido Lima, "O Sagrado em música: ambiguidades e contradições"**  
*28 de Novembro*

**Gerhard Doderer, "A música de órgão na liturgia em Portugal (séc. XVIII)"**  
*5 de Dezembro*

mais informações: Tel.: 258 806 130 > E-mail: amv@amv.pt

nal Público, de 19 de Setembro p.p., o ciclo afastou-se das igrejas de Viana que se negaram a abrir portas a esta manifestação - «(...) o que acontece - e tem acontecido ao longo dos últimos tempos - é o arredar de espectáculos musicais das igrejas de Viana, templos que até são naturalmente vocacionados para a audição de obras vindas pela matriz religiosa, como é o caso em apreço. O facto das igrejas persistirem em manter as portas fechadas à interpretação de obras musicais, perdendo-se a oportunidade de fruir (pelo menos) das suas qualidades acústicas, é um sinal que não vai de encontro às mensagens mais contemporâneas de abertura da própria Igreja, contrária um legado que Viana gostava de assumir e surge em contra-ciclo quando se compara com a acção de outras dioceses(...).»

Edição de autor

## Era uma vez 1 gato

T.S. Elliot, escreveu, em 1939, Old Possum's Book of Practical Cats, a história infantil de uma festa-celebração de gatos, que anima um ferreiro velho muito do agrado dos felinos e das felinas. Transformada em ópera, Cats esteve em cena no New London Theatre mais de 21 anos e em Nova York, no Winter Garden Theatre, cerca de 18. Foi o musical que mais tempo se manteve em cena. Anos e anos de "Memory".

Por cá, em edição de autor, estreeou (que é como quem diz, foi publicado) há dias, 500 exemplares de "1 gato", com textos e desenhos de José Carlos Martins, uma foto de Isabel Salta, tratamento de imagem



de Samuel Castro e informática de Luís Lopes. No preâmbulo, Humberto Rocha diz que os gatos, «seres terrivelmente livres», gostam dos humanos e que alguns são capazes de «construir pequenos gestos de afec-

to que nos comprazem» e até de nos fazer sorrir «naqueles dias em que a felicidade está um pouco longe».

Eis um exemplo da homenagem que o Zé (José Carlos Martins, doutor de desenhos e meu amigo) presta aos gatos:

«O meu gato percorre as veredas dos objectos confortáveis com respeito sonoro e táctil pela fragilidade. A velha jarra arte nova do casamento dos meus pais, um vaso poeirento que lhe cheira a selvas perdidas no interior de continentes desaparecidos no diâmetro irrisório de uma hemácia. De um texto. De uma falácia.

Trava a corrida, na sua própria solidão, a poucos centímetros da ja-

nela, majestade de montanha no milagre da casa. Fica perto dos vidros... não estão partidos. Olha-me com os olhos postos no infinito matemático, com equações resolúveis na água do banho, das feras, do urso e do jaguar. Sabe, nos olhos, de cios, de revoluções ao luar.

O meu gato vê deuses alados na ausência, que talvez não seja o modo mais seguro de os ver, mas ganha uma vigilância nobre, de aristocrata dos Balcãs, no tumulto do fim de século, nos julgamentos nus da moral».

Se virem por aí esse «1 gato», adoptem-no. É uma edição de autor, «terrivelmente livre».

João Rita

PUB



### Programa de Formação 2003

O Museu como espaço alternativo de formação e construtor de novas práticas pedagógicas



As inscrições deverão ser feitas por telefone, fax ou e-mail para:



Centro de Formação da Associação para o Museu dos Transportes e Comunicações  
Rua Nova da Alfândega - Edifício da Alfândega  
4050-430 Porto | tel 223 403 058 | fax 223 403 098  
amtc@mail.telepac.pt

AÇÕES DE FORMAÇÃO	CRÉDITOS	FORMADORES	DESTINATÁRIOS	DURAÇÃO	DATAS	VAGAS
O Conhecimento de si e do outro. Expressão dramática	1,3	Adelina Carvalho	EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	32 H	OUTUBRO > NOVEMBRO	18
A importância da voz na prática docente	2	Regina Castro Ana Moreira	EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	50 H	OUTUBRO > DEZEMBRO	18
Educação para os media	2	Ilda Seara José Paiva	PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	50 H	OUTUBRO > DEZEMBRO	18
Museu, escola e comunidade	1,2	Regina Castro Adriana Almeida Cecília Amorim	EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	30 H	OUTUBRO > NOVEMBRO	18
Arquitectura e utente. A importância de reatar uma relação	1	Ilda Seara	PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	25 H	OUTUBRO > NOVEMBRO	18
O ensino experimental das ciências na sala de aula	1	Luísa Ayres	EDUCADORES DE INFÂNCIA, PROFESSORES DO 1º CICLO E PROFESSORES DE CIÊNCIAS DOS 2º e 3º CICLOS DO ENSINO BÁSICO	25 H	OUTUBRO > NOVEMBRO	18
Produção de exposições nos espaços escola e museus	2	Suzana Faro Erica Graf Carla Coimbra	EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	50 H	OUTUBRO > DEZEMBRO	18



## O declínio do petróleo

A POPULAÇÃO MUNDIAL E A TAXA DE PRODUÇÃO DE PETRÓLEO CRESCERAM AMBAS SEIS VEZES NO CURSO DO SÉCULO XX (...) A NOVA INDÚSTRIA BENEFICIOU E ACUMULOU GRANDE INFLUÊNCIA ECONÓMICA E POLÍTICA. GUERRAS COLONIAIS, "APOIOS" MILITARES E DIPLOMÁTICOS, EXPROPRIAÇÕES, CONCESSÕES, FACILIDADES FISCAIS, FORAM APLICADOS ONDE E COMO NECESSÁRIO E APROPRIADO.

O petróleo foi a principal fonte de energia primária no decurso do século XX. Foram inventadas tecnologias e sectores industriais (automóvel, aeronáutica, petroquímica) cresceram porque existiu a disponibilidade de extrair do subsolo esse fluido com elevado conteúdo energético, facilmente transportável e armazenável, destilável em produtos com propriedades e utilizações diferenciadas. Coincidência que não pode ser dissociada do processo económico de que o petróleo foi destacado protagonista, a população mundial e a taxa de produção de petróleo cresceram ambas seis vezes no curso desse século.

A indústria petrolífera desenvolveu-se nos EUA a partir do fim do século XIX por esse país ser, de entre os países tecnicamente mais desenvolvidos de então, aquele que possuía abundantes recursos de petróleo. A nova indústria beneficiou e acumulou grande influência económica e política. Guerras coloniais, "apoios" militares e diplomáticos, expropriações, concessões, facilidades fiscais, foram aplicados onde e como necessário e apropriado.

O mundo contemporâneo depende do petróleo para muito diversificadas utilizações finais; os destilados do petróleo são combustíveis utilizados na produção directa de calor e indirecta de energia mecânica ou eléctrica, com diversos tipos de máquinas térmicas, fixas ou móveis; e são também matéria-prima das indústrias petroquímica e química, conduzindo ao fabricado de produtos sintéticos como adubos e fertilizantes, materiais plásticos, até produtos farmacêuticos; os resí-



isto é

duos da destilação são finalmente utilizados como asfalto. O constrangimento da disponibilidade de petróleo, a não ser antecipada e prevenida, trará graves repercussões em virtualmente todos os sectores de actividade sócio-económica dos países industrializados.

A iminência do declínio do petróleo decorre de duas observações incontroversas: a descoberta das jazidas atingiu o seu máximo na década de 1960 e, desde 1980, a taxa de extracção excede sistematicamente o ritmo de novas descobertas. A finitude deste recurso natural e a iminência do declínio da taxa de produção, imposto por leis naturais, é encarada diversamente consoante o grau de informação, a formação técnica, a orientação política dos diferentes actores ou espectadores.

Sendo certo que mais cedo ou mais tarde esse declínio deverá verificar-se, na base do conhecimento presente das estimativas de reservas últimas mundiais (cujo montante varia com os autores mas cujo inter-

valo de incerteza se vem mantendo inalterado ao longo dos últimos 40 anos, atestando a sua robustez) a produção de petróleo (o convencional mais os restantes hidrocarbonetos líquidos) atingirá o ponto médio das reservas cerca de 2010; é um acontecimento essencialmente inultrapassável por factores económicos ou tecnológicos, pois que está condicionado pelas leis naturais da geologia e da física. Os factores económicos e tecnológicos poderão influir sim na subsequente taxa de exaustão (e portanto no ritmo da quebra da produção), na medida em que fizerem evoluir o consumo mundial de energia e o recurso a outras fontes de energia primária.

Todavia, a distribuição mundial muito desigual, quer das reservas de petróleo remanescente quer dos volumes de consumo, em época de capitalismo global, é um contexto geopolítico muito favorável ao conflito de guerra pelo saque desses recursos naturais. Independentemente desse quadro de potencial conflito,

o declínio da disponibilidade real e definitiva de petróleo convencional (pelas suas excepcionais propriedades e pelo baixo custo da sua extracção) implicará seguramente um forte impacto na base económica do sistema social e político, mais directo e imediato nos sectores alimentar, transportes e comércio.

Não obstante a acumulação de evidências, as grandes empresas petrolíferas e os governos e blocos político-económicos não assumem esse cenário. Porém, cerca de metade do petróleo ainda disponível (as actuais reservas mais o pouco que estiver ainda por descobrir) será extraído e a quase totalidade das actuais reservas serão consumidas antes de 2025, supondo a taxa de crescimento histórico de 2% ao ano que a Agência Internacional de Energia previu em 1998. A limitação da capacidade de petróleo e o seu iminente declínio terão que ser assumidos claramente pelo poderes económicos e políticos para que uma solução sensata possa ser adoptada; manipular informação e ocultar a realidade não permite resolver problema algum. À imposição pela natureza de um declínio da taxa de produção, cujo valor actual é cerca de 2,5% ao ano, tem de corresponder a aceitação pela economia de uma igual taxa de redução de procura. A adopção clara e voluntária dessa redução, permitiria adequar a procura à decrescente capacidade de produção, renunciando à guerra de rapina e evitando a rotura abrupta de aprovisionamento e subsequente descalabro económico. Ser sensato é necessário para sobreviver.

### DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa  
magma@netc.pt

### Onda de Choque

Esta imagem, obtida pelo Telescópio Espacial Hubble, mostra os efeitos da onda de choque gerada pela explosão de uma supernova, ocorrida há 11 mil anos. Visível na constelação de Vela, no céu do hemisfério sul, a fotografia - de contornos «abstracionistas» - revela o que acontece quando os gases em expansão resultantes da supernova colidem com gases interestelares. A nebulosa agora visível, conhecida como nebulosa lápis, foi descoberta pelo astrónomo britânico John Herschel nos anos de 1840.

Foto: NASA/STScI (Setembro, 2003)



FOTO ciência  
com legenda  
Luís Tirapicos



profedições  
**livros**  
livros@profedicoes.pt

consulte o catálogo

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