

a *Página* da educação

ano XII | nº 128 | NOVEMBRO | 2003 - Mensal | Continente e ilhas 3 Euros (IVA incluído)

cada escola é uma âncora

Nenhum sítio é tão ermo que possa permitir
o encerramento da escola que lhe forma as raízes

(Páginas 11, 12, 13, 38 e 39)

Houve uma vez uma companhia teatral de anões que dava pelo nome de «Teatro Miniatura». Era um grupo sério e permanente, que actuava quatro vezes pelo menos, em cada semana, enfrentando com coragem todos os problemas. Não é para espantar que, a certa altura, o Ministro da Cultura a elevasse à categoria de modelo dos teatros liliputianos, pondo-lhe o nome de «Teatro Central Miniatura».

Isto proporcionou excelentes condições à companhia, e conseguir entrar para ela tornou-se a ambição de qualquer actor anão, fosse amador ou profissional. Todavia, o grupo já possuía todos os actores que lhe eram necessários, sendo alguns invulgarmente dotados. Entre as estrelas máximas, havia um pequerrucho a quem sempre se confiava o desempenho de papéis principais, pelo facto de ser o mais pequenino de todos. Ganhava bom dinheiro, e os críticos realçavam sempre a sua excelente técnica. Em determinada ocasião, chegou a alcançar tal nível na representação do papel de Hamlet que, embora estivesse no palco, os espectadores não o viam, tão apurado, perfeito e pequeno ele era. Intelectualmente, era como um de nós, mas de corpo pertencia ao reino de lilipute. O sucesso do teatro devia-se largamente a ele.

Um dia, estava ele a caracterizar-se no camarim, antes da primeira sessão de uma peça histórica na qual, evidentemente, tinha o primeiro papel, como rei, quando se apercebeu de que



não via reflectida a coroa dourada que levava na cabeça. Ao sair para o corredor, pouco depois, não reparou que a porta era demasiado baixa, e a coroa tombou-lhe da cabeça com um estrondo pesado e metálico. Apanhou-a e dirigiu-se para o palco. Terminado o primeiro acto, ao voltar para o camarim, instintivamente baixou a cabeça ao passar a porta. O edifício do «Teatro Miniatura» tinha sido especialmente desenhado à escala dos actores, tendo o Estado subsidiado a compra de mármore e barro artificial, vindos de lugares tão distantes como Nova Sibirsque, para a sua construção.

Umas atrás das outras, prosseguiram as representações da peça histórica, e o diminuto actor habituou-se a baixar a cabeça quando entrava ou saía do camarim. Certa vez, todavia, topou com o velho barbeiro do teatro a observá-lo atentamente. O barbeiro era também anão, mas maior que os outros e, por essa razão, considerado inconveniente para representar; isto condenou-o a trabalhar nos bastidores, enchendo-lhe o coração de ódio e inveja. O olhar fixo do barbeiro era sinistro. Um sentimento de infelicidade apoderou-se do pequeno actor, sem nunca mais o deixar. Tentou em vão despojar-se dele; mas ele lá estava, ao adormecer e ao deitar. Tentou ignorá-lo e suprimir a suspeita que lhe começara a assaltar o espírito. O tempo não trouxe alívio. Pelo contrário. Veio o dia em que, já se curvava ao atravessar a porta do camarim mesmo que não trouxesse nenhum adereço na cabeça. No corredor, cruzou-se com o barbeiro.

Nesse dia, decidiu enfrentar a verdade. Mesmo as medidas superficiais que tirava atrás das cortinas cerradas do seu elegante apartamento não deixavam lugar para dúvidas. Não podia alimentar mais ilusões. Estava a crescer.

Nessa noite, sentou-se quase sem se mexer na sua cadeira de repouso, com um copo de grogue ao lado, contemplando a fotografia do pai, também anão. No dia seguinte, tirou os tacões dos sapatos, na esperança de que as suas

previsões fossem apenas temporárias, que talvez voltasse a encolher até ao seu tamanho original. Durante algum tempo, o tirar os tacões deu resultado. Mas um dia, dado que o barbeiro estava presente, deixou o camarim completamente direito, quase perdendo os sentidos ao bater na porta com a cabeça. Não pôde deixar de notar o desdém na face do barbeiro.

Porque crescia? Por que razão haviam de acordar estas hormonas do seu sono, passados todos aqueles anos? No desespero o seu espírito foi atravessado por uma ideia. Lembrou-se do slogan frequentemente propagandeado: «As pessoas aqui crescem...» Pessoas vulgares? Sim, mas os anões? Pelo sim, pelo não, deixou de ouvir rádio, desistiu de ler os jornais e



deliberadamente negligenciou a sua educação ideológica. Tentou persuadir-se de que era um ser anti-social, tentou vencer a repugnância natural e fez-se apologista do imperialismo, mas tudo isto era artificial e sem utilidade. O seu irremprimível instinto de classe, herdado do anão pobre que era seu pai, foi duramente posto à prova. Lançou-se para o outro extremo, fazia excursões a jardins de infância e bebia dedal atrás de dedal numa tentativa de afogar a sua dor. Entretanto, o tempo,

o anão



impiedoso e quase imperceptivamente, continuou a aumentar-lhe o tamanho.

E os seus calegas? Sabiam? Em várias ocasiões apanhou o barbeiro a segredar com os actores nos bastidores.

Logo que ele chegava, os murmúrios davam lugar a uma troca banal de observações. Examinava a cara dos seus camaradas, mas nada conseguia ler nelas. Na rua era cada vez menos interrompido pelas mulheres que lhe costumavam perguntar: «Andas perdido da tua mãe, menino?» Em determinada altura, ouviu dizer pela primeira vez em toda a sua vida: «Desculpe, senhor». Depois desse incidente, correu para casa e atirou-se para cima do divã. Durante longo tempo, ficou deitado sem se mover, o olhar fito no tecto, mas por fim teve que mudar de posição, porque sentiu uma câibra nas pernas que ficavam fora da borda do já demasiado curto divã.

Por fim, não lhe restava a menor dúvida acerca dos seus colegas no teatro. Sabiam ou adivinhavam a verdade. Também verificou que os críticos já não eram entusiásticos das suas interpretações e mesmo as menções favoráveis eram cada vez mais raras. Ou seria talvez a sua imaginação excitada, por toda a parte descortinando irrisão e piedade? Afortunadamente, não houve alteração na atitude do empresário. O seu êxito na peça histórica era, afinal, considerável, mesmo não sendo tão devastador como no papel de Ham-



adriano rangel_isto é

let. Sem hesitação, deram-lhe o papel principal na produção que se seguiu.

Sofreu muito nos ensaios, mas de alguma forma chegou à estreia sem qualquer dificuldade especial. Antes do pano subir, estava sentado no camarim, já maquilhado, em frente do espelho, mas evitando ver a sua imagem. Estava pronto. Quando o chamaram, levantou-se pesadamente; a cabeça bateu na lâmpada do tecto e partiu-a. Virou-se em direcção à porta aberta, e no corredor profusamente iluminado depa-rou, com praticamente toda a companhia fazendo um semi-círculo com o barbeiro ao centro. Próximo do barbeiro estava o seu principal rival, outra estrela, que até então sempre fora uma polegada mais alto que ele.

Não havia saída; teve que desistir de representar. À medida que crescia, experimentou ocupações diversas. Por algum tempo era figurante em cenas de multidão nas peças do teatro infantil, depois moço de recados, agulheiro dos eléctricos municipais...

De tempos a tempos, visto que não ganhava o suficiente para se sustentar, vendia alguns dos objectos que acumulara nos anos de glória. E depois cresceu um pouco mais e ficou assim, um homem de estatura média.

Como se sentia? Sofria muito? O seu nome, coberto pela poeira do tempo, havia muito que desaparecera dos cartazes. Arranjou um lugar de empregado de escritório no Departamento de Segurança do Estado.

Um sábado, vários anos mais tarde, à procura de como passar o seu serão de folga, deu consigo num teatro a ver um espectáculo por uma companhia de anões. Chupando rebuçados de hortelã-pimenta, riu das cenas cómicas, relativamente divertido, relativamente interessado. Quando terminou, tranquilo por saber que o jantar o esperava em casa, disse de si para si:

«Sim senhor, estes pequenotes têm a sua piada.»

HÁ DOZE ANOS ESCREVI UM TEXTO A QUE DEI O TÍTULO DE «MANIFESTO A FAVOR DA REINVENÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO». FAZIA, NA ALTURA, O BALANÇO DOS PRIMEIROS ANOS DE APLICAÇÃO DA REFORMA ROBERTO CARNEIRO.

A IDEIA QUE PRESIDIA AO «MANIFESTO» ERA A DE QUE OS SISTEMAS EDUCATIVOS, O NOSSO E OS DOS OUTROS PAÍSES, JÁ NÃO ERAM REFORMÁVEIS. ELES NASCERAM NO SÉCULO XIX, FAZEM PARTE DA AFIRMAÇÃO DA SOCIEDADE INDUSTRIAL E É NATURAL QUE MORRAM COM ELA.

A NOVA SOCIEDADE NASCENTE EXIGE QUE SE INVENTE UM NOVO SISTEMA EDUCATIVO À SUA MEDIDA.

Lei de bases Apagaram a luz ao fundo do túnel

O velho sistema educativo, organizacionalmente, inspira-se no sistema militar. A escola assemelha-se ao quartel. O acto educativo, por seu lado, tem como fonte inspiradora o acto litúrgico da Igreja Católica. A aula tradicional não é mais do que uma missa. Comparem um quartel a uma escola e registem as semelhanças. Os soldados organizados em companhias e os alunos em níveis de ensino. As companhias divididas em pelotões e os níveis de ensino em turmas. As semelhanças entre os edifícios são tão grandes que facilmente se podem converter escolas em quartéis e quartéis em escolas. Em ambas as estruturas lá estão as casernas ou salas de aula, a porta de armas ou de entrada, o refeitório, o pátio ou parada, o espaço de comando. Não difere nem o número de soldados por quartel nem o de alunos por escola. Aos pelotões, de 30 a 36 soldados, ainda correspondem hoje, na escola, as turmas com número semelhante de alunos.

A sala de aula, e o que lá se faz dentro, é uma capela pobre onde se fazem missas em regime intensivo. Lugares para os fiéis. Altar para o professor. O manual escolar ou a bíblia. O oficiante dono da palavra e os fiéis que a ouvem e respondem. A diferença é que a escola tem cada vez mais mulheres como sacerdotes e a Igreja, apesar da falta de recursos humanos, continua a afastar as mulheres do ofício.

Esta velha escola, ao mesmo tempo militar e religiosa, agoniza há muito tempo. Há quarenta anos que a tentam reformar sem sucesso. O que se espera é que se invente uma outra coisa onde seja possível produzir conhecimentos, aprender e ensinar. Este jornal, que nasceu destas inquietações, tem vindo a fazer o que pode no sentido de apontar outros caminhos para o sistema educativo.

Quando o actual Ministro da Educação, invocando a sociedade do conhecimento, afirmou ser necessária uma nova Lei de Bases da Educação (LBE), criou, pese a minha desconfiança política, alguma expectativa. Iria aparecer algo com futuro e capaz de romper com o sistema obsoleto que temos?

O ministro deu à luz, no Verão, uma LBE que, descaradamente, afirma ser coisa consensual e para o futuro! Uma desilusão. Definitivamente, apagaram a luz ao fundo do túnel. Se já estávamos na obscuridade com esta Lei ficamos às escuras.

A proposta de LBE não só mantém todas as velhas estruturas como deita fora alguns elementos de «modernidade» que os reformadores lhe tinham implantado com o tempo. Se o velho sistema educativo reproduz o modelo militar, esta proposta do Governo vem juntar-lhe alguns elementos inspirados no sistema prisional.

Este Governo, à semelhança do que acontece noutras áreas da sociedade, também na educação, em vez de nos fazer ir em frente põe-nos a andar para trás. A proposta é assumidamente selectiva e repressiva. Não há nela uma luz, uma réstia de esperança e de confiança. Só trevas e cilícios a impedir o movimento dos olhos e dos passos. Oferece-nos a miséria esco-

lar como presente e a desgraça social como futuro. Esta gente que nos (des)governa admira o modo de vida dos vermes e detesta o dos pássaros. Quer uma escola onde se sofra, os alunos «marrem», os professores obedeçam e não sorriam, tudo comandado por um gestor de chibata em riste.

A proposta de LBE, apresentada pelo Governo do PSD e PP, tem por fundamento aquilo que nos últimos anos alguns têm designado por políticas gerencialistas. Os autores da proposta consideram que o principal problema das escolas de hoje é um problema de gestão. Afirmam que só uma liderança unipessoal e forte, de inspiração empresarial, orientada por critérios de racionalidade técnica e por conceitos de eficiência, competição e eficácia, poderão resolver e ultrapassar as dificuldades. Possuem a crença — pois é de crença e não de saber que se trata — na superioridade da gestão empresarial privada. Acreditam que é possível e desejável aplicar às escolas públicas os mesmos princípios com que se regem as empresas. Esta crença leva a apostar em medidas como a nomeação de gestores, a considerar os exames como finalidade última da educação, a amalgamar e não diferenciar a rede pública e privada, a valorizar «rankings» em função dos resultados dos exames, a fomentar a competição entre escolas, a tomar a avaliação como princípio e fim de todas as actividades escolares, a estabelecer um código de punições para quem não cumpra objectivos superiormente normalizados, tendo tudo isto em vista seleccionar os alunos para os diferentes patamares sociais e do trabalho. Trata-se, portanto, de organizar uma escola que promova as elites e penalize as massas. Uma escola que sirva um modelo social em que uma elite mande, domine e goze e uma maioria de pessoas cale, obedeça, e sofra.

Estas medidas não são novas. Chegam a Portugal, em nome do futuro, com mais de vinte anos de atraso. Experimentadas em muitos países nos anos oitenta, mostraram-se inúteis e incapazes de responder aos desafios da nova sociedade. Por isso foram em larga medida abandonadas mesmo por governos conservadores. Receitam-nos agora o passado em nome do futuro.

Portugal precisa, com a máxima urgência, de aumentar o nível educacional de toda a sua população. Precisa de aumentar a capacidade de intervenção na investigação científica. Precisa de qualificar as pessoas que sustentam o tecido cultural e produtivo. A sociedade do conhecimento é aquela onde todos os cidadãos, independentemente da sua inserção no tecido produtivo, têm um elevado nível educacional. É uma sociedade que não considera caro nenhum investimento no conhecimento e no saber.

É grave que esta LBE por força da maioria existente na Assembleia da República — e também da incapacidade de a oposição reinventar e propor algo de novo — vá ser aprovada. Portugal parece amaldiçoado. Temos sempre de copiar os erros e as virtudes caducas dos outros. Temos sempre de ir atrás. É o ciclo do nosso atraso. Uma população atrasada elege um governo atrasado que toma medidas atrasadas que promovem o atraso da população. Completa-se placidamente o círculo. Não há luz ao fundo do túnel.



Atenção a Roger Federer

INTEGRO O GRUPO NUMEROSO DOS QUE ACOMPANHAM O TÊNIS PELA TELEVISÃO. MAS SOU ASSÍDUO, NESTE MEU INTERESSE TELEVISIVO. E É A PARTIR DAQUI QUE AVANÇO, COM ALGUMA OUSADIA À MISTURA, QUE ROGER FEDERER É UM GÊNIO DO TÊNIS.

Pete Sampras já tem no ténis um sucessor: chama-se Roger Federer, um suíço de 21 anos. Não o consideram ainda o "número um" do mundo; não tem a força de Pete Sampras; mas são muitos os comentadores a considerá-lo o futuro (muito próximo) campeão mundial de ténis. A sua vitória sobre Mark Philippousis, o vigésimo sexto do mundo, ficará registada, em letras de ouro, não só na história de Wimbledon, mas também na história desta apaixonante modalidade. O gigante Philippousis era o favorito, Federer no entanto dominou o jogo com um à vontade que deixou surpresos os espectadores daquele célebre e aristocrático torneio. Federer não é um Sampras, não é um Agassi, não é um Carlos Moya, não é um Alberto Costa, não é um Philippousis. Mas tudo o que faz parece fácil, o que é a marca dos grandes campeões. Em 6 de Julho de 2003, nasceu o Sampras do futuro! Estou a exagerar? Integro o grupo numeroso dos que acompanham o ténis pela televisão. Mas sou assíduo, neste meu interesse televisivo. E é a partir daqui que avanço, com alguma ousadia à mistura, que Roger Federer é um génio do ténis. Quando o jogo findou e as lágrimas rolavam quentes pelo rosto de Federer, virava-se uma página da história do ténis e começava uma outra que o tenista suíço (e o seu treinador, o sueco Peter Lundgren) entrou de escrever, de maneira inesquecível.

Aos 14 anos, Federer abandonou a escola, sentindo que o ténis era o seu destino. Não simpatizava também com um preparo físico muito rigoroso e analítico. Que o deixassem jogar era tudo o que pedia. A Federação de Ténis do seu país, temendo que sem uma preparação física, segundo velhos mé-



ana alvim_isto é

todos, ele se desviasse de uma carreira triunfal, levou-o aos melhores centros europeus de alto rendimento, mas sem qualquer sucesso, pois que o treino de conceituados técnicos não o entusiasmasse. Um dia, na Alemanha, chegou mesmo a declarar aos preparadores físicos: "Eu não quero ser máquina! Quero ser campeão! Os senhores nada sabem de treino!". Superficiais e apressados, logo os visados pelas suas palavras pediram a expulsão do recalcitrante atleta do centro de alto rendimento. Seria lá possível que um miúdo de 15 anos pudesse pôr em causa a prática de respeitados treinadores e a teoria que os livros apontavam?... Dispensou o apoio de qualquer treinador e passou a treinar-se, de acordo com a sua própria intuição. No entanto, os resultados não excediam uma constante mediocridade. Até que encontrou, como verídica, a deficiência que alguns lhe lembravam: ele não poderia progredir, sem treinador. Aceitou então que Peter Lundgren lhe orientasse os treinos. Este nada lhe impôs, antes de o escutar. Como que utilizou o método hermenéutico, ouvindo Federer, interpretando as suas palavras. Na realidade, o seu pupilo detestava uma preparação física militar, impositiva, indiscutível. E de mútuo acordo iniciaram um treino inovador onde Federer colheu incontáveis benefícios.

Em 1988, foi considerado unanimemente o melhor júnior do mundo; em 1999, de 302º passou a 64º lugar; e, em 2002, já era o sexto classificado. Marc Rosset, capitão da equipa nacional suíça da Taça Davis, que em Setembro disputará as semi-finais com a Austrália, não esconde o seu espanto: "o que mais me impressiona é a sua força física, sabendo eu que ele não faz preparação física, segundo os moldes tradicionais. Agora, sim, ele tem pernas para exprimir todo o seu inigualável talento. Federer pode levar-nos a repensar o treino que se centra muito sobre os aspectos físicos e biológicos". Mas há ainda outro ponto a realçar como ele o faz: "O meu treinador procura, acima do mais, a minha estabilidade emocional. Esta é o que eu tenho de alcançar, antes de tudo. Um campeão é um homem. As vitórias não se conseguem só com um bom preparo físico, mas com um bom preparo humano. Compreendi, com novos métodos de treino, que as minhas defi-

ciências não resultavam de má preparação física, mas de outro tipo de preparação, bem mais fundamental. Não sei se os meus métodos se podem aplicar a todos os atletas. O que eu sei é que é assim que posso ser campeão". José Mourinho, o treinador do F.C.Porto afirmou outro tanto à revista Ideias e Negócios (Junho de 2003): "Para haver sucesso numa equipa de futebol, ela tem de estar 100% preparada. E quando eu digo 100% não consigo dissociar aquilo que é físico daquilo que é técnico, daquilo que é psicológico. Para mim um jogador é um todo, tem características físicas e técnicas e psicológicas, que tenho de desenvolver como um todo. Não consigo separar. Eu não faço trabalho físico. E quando dizem que o Porto está muito bem preparado fisicamente refuto isso totalmente. O Porto utiliza uma metodologia que rompe com todos os conceitos tradicionais do treino analítico".

Federer e José Mourinho dão-nos a conhecer os erros de certos métodos de treino que, muito embora pareçam edifícios grandiosos, não têm alicerces actualizados. De facto tanto a educação física como a preparação física que nela se fundamentava têm morte anunciada. O atleta é um ser humano e a sua preparação há de ser física, biológica, ética, intelectual e política; há de ser um exercício de cidadania. A biologização exclusiva do treino desportivo é a maneira capciosa de adormecer os praticantes à recusa da sociedade injusta estabelecida. Que não se esqueçam disto os treinadores e os professores; que o saibam também os políticos que vêm falando em "utopia democrática", diante da crise do neoliberalismo moderno.

EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio

Mestre em Gestão
do Desporto.

Escola B+S Gonçalves
Zarco, Funchal.

a.escorcio@netc.pt

04.10 Mulheres trabalham mais

Portugal tem, segundo a União Geral de Trabalhadores, a taxa de actividade das mulheres mais elevada da União Europeia (44,9%). Contudo, a UGT explica que o sexo feminino continua a ganhar menos que o masculino e a ocupar lugares menos qualificados e subalternos.

08.10 Pais avaliam positivamente a escola dos filhos

Se os pais portugueses pudessem dar notas às escolas onde têm os filhos matriculados, o resultado seria um Suficiente Mais no caso das instituições públicas e um Bom nas privadas. De acordo com uma sondagem realizada pela Universidade Católica para o Público, RTP e Antena 1, nenhum dos aspectos relacionados com as condições físicas, a qualidade do corpo docente, segurança ou disciplina merece uma apreciação negativa por parte dos inquiridos.

09.10 Maternidade adoles- cente coloca Portugal em segundo na UE

Por cada mil mulheres portuguesas com idades entre os 15 e os 19 anos nascem 17 crianças, o que coloca o país como um dos da União Europeia com maior número de mães adolescentes. Esta realidade social pode ter várias explicações, mas uma coisa é certa: volta a colocar na ordem do dia a educação sexual que (não) é ministrada nas escolas portuguesas.

10.10 Alunos preferem cannabis

Um inquérito nacional realizado em 2001 pelo instituto da Droga e da Toxicodpendência (IDT) a 25 mil alunos do 3º ciclo revela que 14 por cento, ou seja, 3500 alunos, dos 12 aos 15 anos, já tiveram pelo menos um consumo de drogas, sendo a cannabis a substância ilícita mais referida. O inquérito conclui ainda pelo consumo de outras substâncias ilícitas pela população escolar, como o ecstasy e a cocaína, que foram consumidas por quatro por cento dos alunos, que corresponde a um total de 1000 jovens. O número de alunos que experimentou pelo menos uma vez heroína, anfetaminas, LSD e cogumelos mágicos foi de três por cento, ou 750 alunos.



susana lima_isto é

Alguns, em 8 de Setembro de 2007

Querida Alice,

Na última carta, falei-te de um Pássaro Encantado, que me fez atravessar o mar e me conduziu a lugares onde o mundo retoma a forma prometida de um "novo mundo". Foi no eco dos seus passos que encontrei um sabiá de canto suave.

No país do Sabiá, o teu avô desfrutou de novos sabores e significados. Foram doces as horas conversadas no afago de subtis olhares tranquilos. Quisera eu que fossem mais longas. Porém, tal qual a Cinderela da história que o teu avô te contou, o Sabiá deveria voltar do lugar de onde partiam pássaros metálicos para a cidade dos dirigíveis que voavam em todas as direcções, à altura das janelas.

Com o Sabiá partilhei memórias de uma Escola de que, certamente, estranharás os contornos, mas que ainda era a mesma no princípio do século em que vieste ao mundo. Era uma Escola que procurava justificações, mas que vivia amarrada a superstições. Contava mais de duzentos anos, estava velha, rabugenta. Uma fada má a tinha fadado para encerrar jovens almas censuradas entre muros altos.

O Sabiá me contou que audazes aventureiros (Tolstoi, Neill...) funda-

ram reinos de fantasia, que alguns "cavaleiros andantes" investiram contra o monstro, mas que as lanças se quebravam na dura carapaça. Contou-me o Sabiá que pássaros românticos (como Pestalozzi, Ferrer...) assumiam a denúncia de que a Escola estaria, há muito e sem se dar conta, imersa numa profunda contradição. Vieram pássaros sábios de Medicina (Decroly, Montessori...) e formularam diagnósticos. Mas, no tempo em que os microscópios permitiam enxergar micróbios, ainda havia quem aconselhasse o recurso a rezas e mezinhas. A Escola recusava o espelho onde se mirar. Precisava de se alimentar da ausência de imagem, de recusar uma memória inquietante.

Até que foi chegado o tempo dos profetas (Rogers, Freire...), um tempo em que os guardiães de obsoletos templos atiravam hordas de medonhas criaturas contra qualquer nicho onde pressentissem despontar o sonho de pássaros que recusassem voluntários suicídios de asas. Contou-me o Sabiá que algumas dessas criaturas paravam a investida e se prostravam na contemplação da transparente ternura da profecia, mas que poderosas sombras corroíam as pontes que davam passagem à utopia.

Era bem verdade. No exacto tempo em que completavas os teus

dois primeiros anos, as gaivotas da escola das aves sentiam, mais uma vez, o sabor amargo da perfídia que ofuscava o brilho deste planeta de céu de anil.

Ítalo Calvino – um pássaro de rara beleza e vida breve – imaginou Marco Polo descrevendo perante Kublai Kan uma ponte, pedra a pedra. Marco Pólo insistia na ideia de que uma ponte não é sustida por esta ou por aquela pedra, mas pela linha do arco que elas formam. Sem nada entender, o poderoso Kublai Kan, disse que apenas o arco lhe interessava e ordenou a Marco que parasse de falar de pedras. Marco Pólo respondeu que sem pedras não há arco...

Os poderosos de todos os tempos sabiam que toda a ponte tem a sua pedra angular, mas ignoravam que uma pedra sozinha não segura um arco. Neste segredo residia a força da ponte. Poderia vergar sob o peso de uma moral caduca feita de tabus e superstições, mas não cedia. E, se havia quem quisesse destruir o acto criador das gaivotas da escola das aves, as pontes para o futuro da Escola resistiam na sólida consistência das pedras fundadoras.

Talvez se torne mais fácil para ti, que vives outros tempos, compreender por que motivo, no tempo em que nasceste, pássaros sem alma roubavam primaveras às frágeis

gaivotas e lhes impunham céus cinzentos. E também compreender que as pontes servem para unir margens, ainda que tanto mar haja para cumprir. E também que, tal como as águas cortadas vão correr por outro lado, ali, logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.

Posso dizer-te hoje, querida Alice, que os dias em que tu ensaiavas os primeiros sons e os primeiros passos, foram para o teu avô dias de dúvida e ansiedade. Mas, nesse tempo, a par da melopeia do chapim-real, que quebrava o silêncio das noites, a memória de futuros encontros com o doce cantar do Sabiá dava alento às gaivotas desoladas e exaustas.

Naqueles fins de tarde de dias incertos, no bater de teclas de uma máquina usada no tempo em que nasceste (chamada computador) eu encontrava arautos de prodígios e reencontrava o significado de "país irmão". Ao ritmo de um digitar que diferia do ritmo de pensar, eu recolhía os ecos de um S.O.S. solidário que consolidavam pontes de fraternidade. E, contornando a imensa curva norte-sul, embalado no suave flutuar de aragens atlânticas, o Sabiá celebrava um canto que ninguém conseguia sufocar. Pois, se a ponte resistisse, não importava que a aquarela da nossa tênue vida se fosse...descolorindo.

DO primário

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves



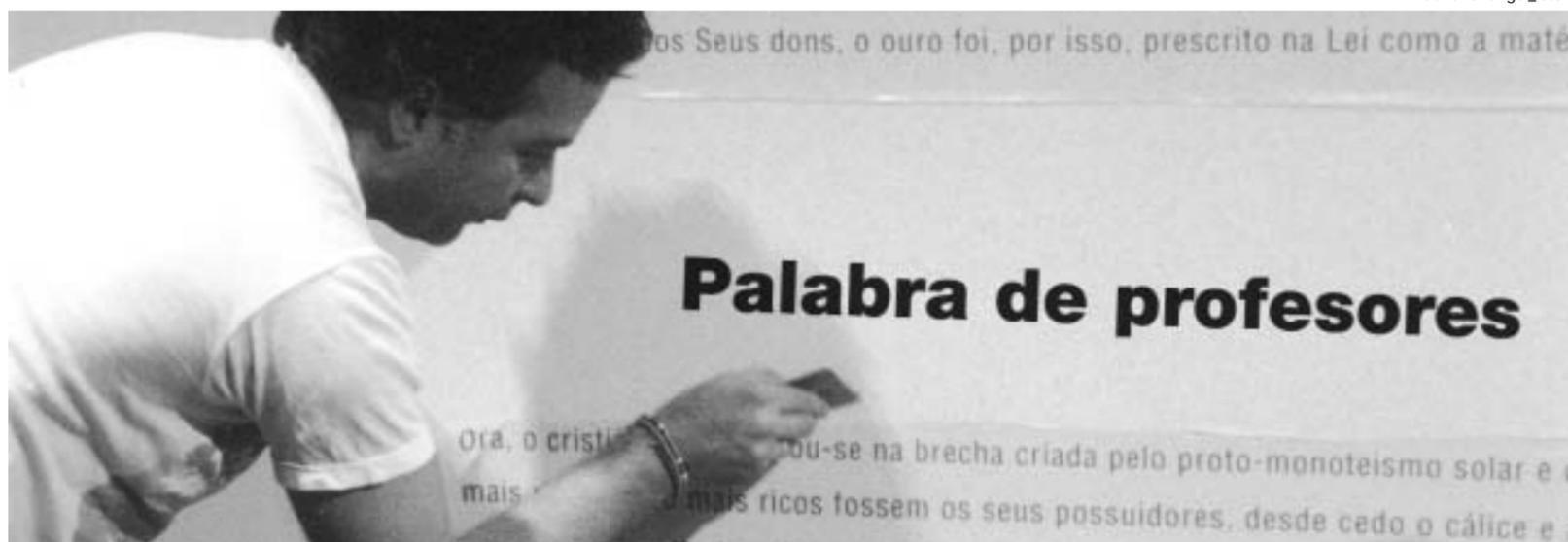
EN EL LENGUAJE, Y CON ÉL EN LAS PALABRAS, ENCUENTRAN ACOMODO MUCHAS DE LAS IMÁGENES DEL MUNDO QUE HABITAMOS. TAMBIÉN SUS REALIDADES, REGISTRADAS EN LA MEMORIA HISTÓRICA DE LA CIENCIA, LA POESÍA O DE CUALQUIER EXPERIENCIA CREDADA Y MOLDEADA EN LA VIDA COTIDIANA.

"Todo está en la palabra", confesaba Pablo Neruda. En verdad, nada o muy poco es ajeno a las palabras, ya sea por lo que dicen, o por lo que ocultan y callan. En las palabras cabe todo o casi todo, incluido el complejo universo de la educación. También el de los profesores (y el de las profesoras), con sus particulares modos de ser y estar en sociedad, dentro y fuera de las aulas. El silencio mismo, obvia recordarlo, se resume en una palabra.

Desde siempre hemos asumido que en expresiones como "tener palabra", "tomar la palabra", "mantener la palabra", "llevar la palabra", "ser de palabra", "no decir palabra"... , más allá de las formalidades, se manifiestan convicciones sociales con un profundo sentido ético y pedagógico. No tanto por lo que cada una de esas "palabras" son en sí mismas, sino y fundamentalmente por lo que se hace con ellas, en la comunicación, el diálogo o en las gramáticas. Palabras, en fin, que desbordan los diccionarios reivindicándose como una construcción

arrastran" o "una imagen vale más que mil palabras", éstas van quedando desprovistas de seducción, aminoradas en su capacidad para establecer diálogos, para expresar sentimientos o comunicar emociones. En el lado opuesto, las imágenes se agrandan y "virtualizan" llenas de colorido, tecnología, inmediatez y supuesto realismo. Está pasando, lo estamos viendo, cabría decir en el más puro estilo CNN. Aunque podrá ser peor, como muestra la historia reciente, si las palabras condenan y sirven de condena, hechas texto y pretexto para justificar una guerra, mentir acerca de las razones que motivan la ocupación de un país, disculpar el asesinato de miles de inocentes, tergiversar o deslegitimar los acuerdos internacionales (lo que constituye, no podemos eludirlo, una falta grave a la "palabra")... De una y otra forma validando lo que ya Peter Berger, en su Pirámides de Sacrificio (1968) –una extraordinaria reflexión sobre la ética y los males del desarrollo– juzgaba que son el peso o la fuerza

adriano rangel_isto é



social, transmisora de mensajes, sostén de culturas, crisol de derechos y consensos públicos; escenario también, hemos de admitirlo, de disidencias y fracasos. De ahí, tal vez, su importancia para quienes las procuran o conquistan. De ahí, sin duda, el valor del aprendizaje que las transforma en lectura, escritura, conocimiento o participación democrática. Acaso porque hoy, como nunca antes, somos conscientes de que la libertad y la diversidad requieren palabras que las nombren y evoquen como si de ellas dependiese una parte sustancial de nuestras respectivas identidades. De hecho, con las palabras hemos sido o somos alumnos, confiando a su buen uso la posibilidad de que se nos reconozca como maestros o educadores.

No obstante, en tiempos de incertidumbre, y hasta de crisis, como en los que vivimos, el poder de las palabras se ha devaluado hasta extremos insospechados. En gran medida, como ya aventuraba MacLuhan, porque el medio, –o los "medios", diríamos con mayor propiedad – deforman o suplantán sus mensajes sin que apenas existan oportunidades para recuperarlas. Peor aún, son muchas las palabras que se mutilan, mueren o desaparecen sin remisión, en aras del pragmatismo, la estulticia o la economía del tiempo, soterradas en las Academias de la Lengua, carentes de la más mínima estima y comprensión.

Tal vez no debamos engañarnos. En plena era de las pantallas, elevados a "oficiales" lemas en los que se testimonia que "las palabras vuelan, los ejemplos

violenta de las palabras en boca de los poderosos, frente a la levedad y fragilidad de los débiles.

En medio de estas realidades, cabe a los profesores activar y, en ocasiones, rehabilitar el don de la palabra como expresión de los compromisos y responsabilidades que tienen contraídas con su profesión, con las instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. La palabra recuperada como un patrimonio heredado, hecha cultura o/y currículum; la palabra como aventura iniciática o consolidada en la investigación, en la animación a leer y escribir; a transmitir conocimientos o a abrir debates; como fuente de iniciativas y voluntades. La palabra que expande argumentos y quehaceres que salen al encuentro de los hechos y de las razones que existen tras ellos, como incitación a la participación, a la enseñanza reflexiva y al aprendizaje significativo. La palabra que explica, interpreta, informa, asesora, desvela, guía, educa, duda, afirma, reivindica, dialoga, relata... La palabra que son palabras, en un escenario –las aulas y los centros educativos– que muy poco podría hacer sin ellas. No sólo como un recurso fundamental en el decir y hacer, puesto al servicio del lenguaje y la comunicación humana; también, y sobre todo, como una forma de dar sentido a la dignidad humana, a cada persona y a sus circunstancias. En eso consiste la ética, como discurso y práctica que desafía a la profesión docente.

ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago
de Compostela

13.10

Metade a favor das propinas, maioria acha caro o valor máximo

Metade dos inquiridos numa sondagem elaborada pela Universidade Católica para a RTP e o PÚBLICO concorda com a existência de propinas no ensino superior. Mesmo assim, é elevada a percentagem (60 por cento) dos que acham que o montante máximo fixado pelo Governo para as universidades e politécnicos públicos - 852 euros - é "demasiado alto".

14.10

Metade das escolas sem educação sexual

Apenas seis mil de um universo de quase 15 mil escolas é que realizam acções no âmbito da educação sexual, um tema obrigatório nos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Apesar de constar na lei a sua obrigatoriedade pedagógica, desde 2001, há escolas que ainda desconhecem a sua existência legal e professores que receiam a sua abordagem.

17.10

Estado vai investir menos por cada aluno

O Estado vai investir menos por cada aluno do ensino superior, este ano, em termos reais. Em compensação, o montante destinado a ajudar os alunos com maiores dificuldades cresce. A acção social escolar contará com 238,6 milhões, o que significa mais 13,2 % que em 2003.

18.10

Sindicalismo aumenta em Portugal

A taxa de sindicalização aumentou em Portugal para 40% no ano 2000, o que representa um aumento de 10% face às últimas estatísticas disponíveis sobre a densidade sindical no país. O número vem divulgado no último Relatório do Emprego elaborado pela Comissão Europeia.

"Será Tempo de Reconfigurar o Tempo Educacional?"

É certo que sempre houve pressões sobre os sistemas educativos no sentido destes se transformarem, todavia estas pressões mudaram qualitativamente na última década. Como disse Donald Hirsch no OECD Observer (15/3/02), 'Os ventos impiedosos da globalização não pouparão para sempre a mais poderosa força global: a da aprendizagem'. A característica fundamental desta mudança tem sido um deslocamento daquilo que poderia ser chamado uma estratégia 'incremental' para uma estratégia 'transformativa' para a mudança. O ponto em que isto se torna particularmente evidente é na exequibilidade percebida daquilo que pode ser reformado. As reformas 'incrementais' funcionaram dentro de, e assumiram, um conjunto específico de parâmetros constituído pelas capacidades existentes do sistema e das organizações que o constituem, consideradas como mais ou menos fixas e aí imbricadas. Houve grandes 'custos de demolição' sob a forma de edifícios, mas também sob a forma de uma força de trabalho constituída por profissionais

ana alvim_isto é



devidamente treinados, e nas relações mais amplas entre as instituições e a sociedade. Aquilo que caracteriza as reformas transformativas é que elas desafiam os parâmetros existentes, tradicionais, considerados inquestionáveis, recusando trabalhar dentro deles. Podemos ver isto sob diversas formas, como na 'mercadorização' da escolarização, que desafia e que, efectivamente, parece ter derrubado as concepções tradicionais acerca da educação como serviço público. As escolas prestam agora mais contas, não só ao Estado, mas a um leque muito mais amplo de 'stakeholders' que foram previamente considerados como tendo um legítimo interesse no trabalho das escolas.

O objectivo deste texto é o de examinar um pouco mais profundamente um conjunto diferente de parâmetros que estão a ser adiantados sob a acção das pressões transformativas, aqueles organizados em torno das concepções temporais de educação. Trata-se de concepções de tempo profundamente enraizadas em vários aspectos da educação, todos eles mais ou menos interiorizados e assumidos como inquestionáveis. Tratarei, de forma breve, quatro delas: a duração da carreira educativa; a duração do ano escolar; a duração do dia escolar; e a divisão do tempo escolar.

Resulta muito claro dos documentos produzidos pela OCDE e pela UE que se assume uma concepção de 'Aprendizagem ao Longo da Vida' como central no processo de superar aquilo que tem sido descrito como o trilema da Europa – crescimento do emprego, inclusão social e justiça fiscal. Efectivamente, não é necessária uma análise muito profunda dos documentos sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida para reconhecer que o seu foco não é tanto a aprendizagem considerada nos termos educacionais tradicionais, mas no sentido de tornar todos e cada um empregáveis. Mas isto tem a ver também com reconfigurações quer da carreira educativa, quer das relações desta com a carreira laboral em geral. A carreira educativa é agora permanente; numa era em que a flexibilidade deve ser maximizada, ninguém pode esperar permanecer para toda a vida no posto de trabalho para que se entrou quando se terminou a escola. Pelo contrário, todos devem estar abertos à ideia da permanente (re)formação através da aprendizagem ao longo da vida. E, paralelamente, é claro, embora não nos possamos alongar aqui sobre a questão, que não se espera que esta Aprendizagem ao Longo da Vida tenha lugar em organizações reconhecidas até agora como organizações educacionais.

Um outro elemento muito diferente da reconfiguração da carreira educativa pode ser encontrado no processo de Bolonha no caso do ensino superior, que, enquanto que interessantemente enfatiza que se pretende confrontar com a mudança da 'arquitectura' das qualificações terciárias, tem, de facto, muito mais impacto na sua duração. Este é um forte exemplo do poder de imposição de um padrão

O OBJECTIVO DESTES TEXTOS É O DE EXAMINAR UM POUCO MAIS PROFUNDAMENTE UM CONJUNTO DIFERENTE DE PARÂMETROS QUE ESTÃO A SER ADIANTADOS SOB A ACÇÃO DAS PRESSÕES TRANSFORMATIVAS

temporal comum sobre um leque diverso (profundamente enraizado e tradicional) de práticas.

A duração do ano escolar é de alguma forma emblemática da profundidade das imbricações e das interconexões entre os sistemas educativos e as suas sociedades. As durações e as divisões do ano escolar são ainda amplamente enquadradas em torno do ritmo pré-moderno das estações e das festas religiosas, sendo as férias de 'Verão', a interrupção da 'Páscoa', padrões que caracterizam os sistemas educativos europeus. Mas estas divisões temporais também têm repercussões nos tempos e nos ritmos da sociedade mais ampla, sendo eles próprios enquadrados por essas divisões e sequências. Um exemplo clássico é o da 'rentrée' em França, que é um ponto tão forte no calendário anual como o Dia do Trabalho nos Estados Unidos. Isto apesar das diferenças na duração do ano escolar, sendo, por exemplo, a média do tempo passado pelos/as jovens de 14 anos na escola, na Suécia de 741 horas, enquanto que na Áustria é de 1262 horas. Estas diferenças são percebidas como sendo importantes factores de desempenho dos alunos, especialmente desde que se soube que os altamente performativos alunos do Leste asiático passam consideravelmente mais tempo na escola. A outro nível, é possível especular que enquanto a base pré-moderna do ano escolar não interferia com um regime de produção temporalmente fixado (cujo símbolo e, de facto, base de luta, era o 'dia de trabalho' e a 'semana de trabalho'), o sistema de produção 'just in time' e o 'responsivo' sector de serviços que começou a deslocar o sistema de produção fixa requer consideravelmente mais flexibilidade do que aquilo que é permitido pelas sequências temporais dentro das sociedades que são enquadradas pela concepção actual de 'ano escolar'.

Argumentos semelhantes podem ser adiantados acerca do dia escolar. Neste caso, o principal efeito incide sobre as estruturas temporais e sobre os ritmos da vida doméstica das famílias com crianças em idade escolar (outro indicador de que o estádio da vida é tão forte ainda hoje como quando Shakespeare escreveu acerca das doze idades do homem há cerca de 500 anos, mas que pode vir a ser considerado como um anacronismo). A disrupção em relação às disposições domésticas é pelo menos um efeito tão palpável das pressões com que o professor se confronta como as consequências da aprendizagem das crianças, por exemplo. E se combinarmos os efeitos do ano escolar com os do dia escolar no enquadramento que produzem das vidas das crianças, tornando possível saber onde é que elas se encontram a dadas horas em dada altura do ano - e identificando aí um importante meio de controlo social -, então também podemos começar a ver as contradições que seriam despoletadas se se tentasse de forma significativa tornar mais flexíveis tanto o ano como o dia.

Finalmente, se olharmos para o tempo escolar, podemos ver que a nossa concepção se baseia na assunção da escolarização – a escolarização da co-presença, tanto no tempo como no espaço, de professores e de alunos; é esta, de facto, a mais fundamental das assunções das escolas enquanto organizações. Trata-se, contudo, de uma assunção actualmente na mira de ataques provenientes de inúmeras direcções, enquanto parte do repensar basicamente da natureza e da prática da escolarização estimulada pelas possibilidades abertas pelo desenvolvimento das TIC. Uma destas possibilidades é a de reduzir os custos da educação através da redução do número de professores; outra, mais radical, e frequentemente apresentada como prefigurando a 'escola (ou sala-de-aula) do futuro', esboça a possibilidade da reconceptualização do espaço físico e temporal ocupado pela escola. Que tal não se trata de mera fantasia, demonstra-o experiências como as que estão a ser levadas a cabo numa escola em Inglaterra, onde toda uma turma foi mandada para casa durante uma semana, e onde, de forma menos invulgar, o professor de matemática dá aula à sua turma do 12º de uma forma completamente virtual, discutindo muitas vezes problemas com os seus alunos à meia-noite.

Estas mudanças são em si mesmas relevantes, mas são-no sobretudo como indicações da profundidade das mudanças a que eventualmente iremos assistir nas próximas décadas. Estas transformações implicarão não só mudanças significativas ou incrementais no currículo ou mesmo do sistema educativo, mas também na educação enquanto instituição dentro da sociedade. Indicam-nos também a profundidade da imbricação dessa instituição com a sociedade, que é tão grande que transformar a educação enquanto instituição transformaria a sociedade tal como nós a conhecemos.

RECONFIGURAÇÕES

Roger Dale
Universidade de Bristol,
UK / Universidade
Auckland, Nova Zelândia



Os novos saberes da escola e a formação de professores (Cont.)

A DISTINÇÃO ENTRE O QUE SE DESIGNA POR MUNDO DA VIDA E MUNDO DA ESCOLA É, HOJE, CADA VEZ MENOS NÍTIDA, EM CONTRASTE COM A VELHA CONCEPÇÃO DE ESCOLA QUE ASSUMIA AQUELA DISTINÇÃO SEGUNDO A CONSAGRADA FÓRMULA DE "PREPARAÇÃO PARA A VIDA", O QUE SUPUNHA QUE A VIDA NA ESCOLA PODIA ESPERAR. ESSA FALTA DE NITIDEZ ENTRE OS DOIS MUNDOS É, TODAVIA, BASTANTE COMPLEXA E TRADUZ-SE NUM JOGO DE PARADOXOS DIFÍCIL DE APREENDER...

Nunca a escola se mostrou tão permeável ao exterior no sentido de reflectir e potenciar a expressão de todos os processos e fenómenos sociais e no sentido de se ver forçada a estabelecer relações privilegiadas com parceiros privilegiados (pais que são simultaneamente parceiros da escola, consumidores e clientes e outras entidades e instituições sociais e empresariais) e nunca ao mesmo tempo a escola se refugia tanto na sala de aula para preservar as condições de preparação para a vida, quando a vida é cada vez mais representada como dependente do sucesso escolar.

Esta paradoxalidade a que a escola vem sendo sujeita tende a assumir, no plano organizacional, outros tantos modos paradoxais de se exprimir, de que destacamos, por um lado, a necessidade do trabalho colegial e do investimento em projectos curriculares específicos e, por outro, a administrativização/departamentalização da profissão docente. Daqui procede a imposição e a criação de novas figuras e novas competências profissionais que, apontando para a especialização técnica e burocrática e conseqüente hierarquização das funções profissionais, contendem naturalmente com as lógicas da cooperação e da colegialidade.

O modo de funcionamento paradoxal das escolas de hoje torna-se tanto mais visível quanto, na lógica do desenvolvimento da autonomia das escolas, vem suposto o recurso a um processo de trabalho que assenta na recontextualização dos referentes de acção impregnada de investimento no local.

Ora, a recontextualização da acção pedagógica, que decorre deste novo cenário definido pelos referentes da autonomia, supõe que o trabalho profissional do professor incorpora três dimensões, até agora relativamente irrelevantes na definição do que tem sido o exercício da profissão docente do ponto de vista do perfil

identitário do professor: a dimensão organizacional inerente ao trabalho colectivo, a dimensão projectual/local com a respectiva flexibilização curricular, subordinante e condicionadora tanto das estratégias individuais, como das do grupo disciplinar, e a dimensão contratual como suporte dum novo estilo de trabalho profissional em interacção e como suporte, ainda, duma nova identidade da comunidade educativa, à qual passa a estar associada uma lógica reguladora e avaliativa.

No seu conjunto, estas três dimensões apelam a competências dos professores que já não são propriamente nem técnicas, nem cognitivas, no sentido de que não se apoiam em meios de conhecimento cuja adequação a fins seja instrumentalmente indiscutível, nem em conteúdos conceptualmente puros que possam ser usados univocamente, isto é que possam ser apropriados mediante um processo de aprendizagem tradicional. Não é, portanto, possível admitir que elas se constituam sobre regras prévias definidas «a priori», cujo conhecimento garanta só por si a sua aplicação prática. Significa isto que estas competências são construídas em situação e numa permanente intertextualidade...

O processo de comunicação ou, melhor, uma cultura de comunicação e de interdependência profissional é, portanto, indispensável à formação de novas competências que se exercem ou devem exercer-se num registo de complementaridade e de interajuda e nunca segundo uma lógica administrativo/funcionalista e hierárquica, reforçadora permanente da teoria do défice ou da crónica e fantasmática insegurança individual no trabalho. Como conciliar esta exigência da formação para as novas competências com a administrativização crescente do sistema educativo não é, desta vez, um paradoxo menor...

FORMAÇÃO e desempenho

Manuel Matos

mmatos@psi.up.pt

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
da Universidade do Porto

Do Papa, de Schwarzenegger, de Madona, de outros e de Bragança

Há 25 anos morria, no Vaticano, João Paulo I, um dos mais curtos pontificados de sempre. O homem que lhe sucedeu, o polaco Carol Woytila, é papa há um quarto de século, protagonizando uma dos mais longos pontificados da história da Igreja Católica.

João Paulo II tem 83 anos e sofre de Parkinson. A possibilidade de poder ficar física e intelectualmente incapacitado sem que esteja definida uma solução para a sucessão é problema que aflige a hierarquia da Igreja.

Na corrida para a sucessão de João

Paulo II (o papa que um dia disse a uma jornalista portuguesa que o segredo para se ser bom jornalista é o discernimento permanente), há quem aposte num cardeal da América Latina. Com a aparente resolução do conflito Leste/Oeste, um dos milagres de João Paulo II, seria desejável – dizem alguns – apostar na solução do conflito Norte/Sul... Isto sem esquecer que a América Latina é a região do globo de maior concentração de católicos, embora esta Igreja esteja a sofrer aí os efeitos de um êxodo de fiéis sem precedentes.

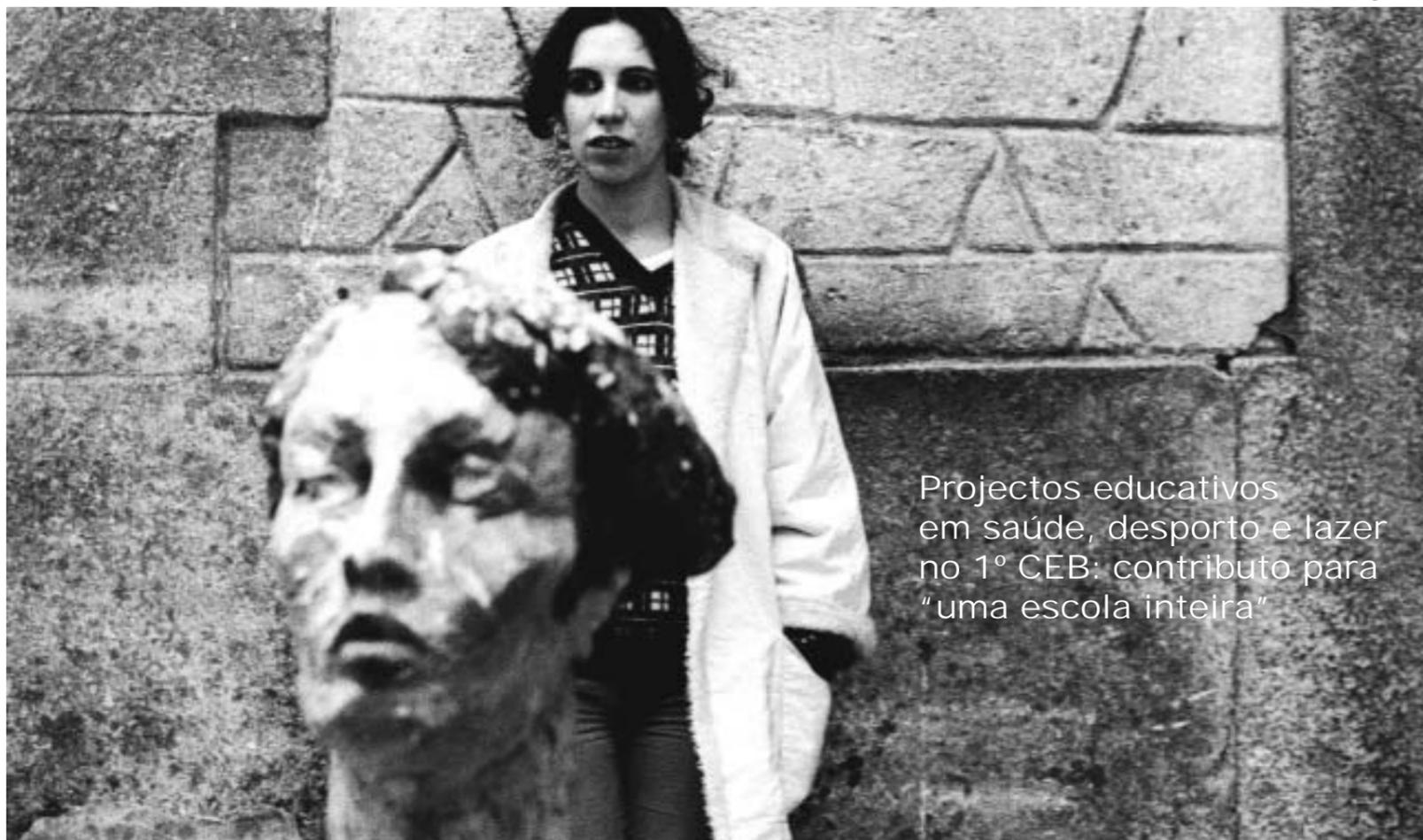
Paralelamente, nas agendas internacionais do interesse mediático, assistiu-se à consagração do modelo de política-espectáculo. Arnold Schwarzenegger, o exterminador implacável dos grandes efeitos especiais do cinema norte-americano foi eleito governador da Califórnia, no mesmo mês em que a China colocava em órbita o primeiro astronauta chinês, Yang Liwei: 14 voltas à terra em 21 horas.

Outro recorde anunciado, este de velocidade na Internet: já foi possível transmitir, pela rede, o equivalente ao con-

teúdo de um filme de Schwarzenegger, gravado em DVD, em apenas sete segundos. O presidente Chávez disse que os "conquistadores" das Américas foram piores do que Hitler. Bush anuncia novos bloqueios a Cuba. No Iraque a resistência continua a desafiar as forças de ocupação. Madona escreve um conto infantil e quer traduzi-lo em 50 línguas. Roger Moore foi feito sir pela Rainha Isabel II de Inglaterra, em cerimónia ocorrida no Palácio de Buckingham. A revista Time descobriu que há prostituição em Bragança. Daaaaaaaaaaaaaaaaaaaa

SUBLINHADO

João Rita



Projectos educativos
em saúde, desporto e lazer
no 1º CEB: contributo para
"uma escola inteira"

A ESCOLA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO (CEB) EXCESSIVAMENTE CENTRADA NO CURRÍCULO FORMAL,
REVELA DIFICULDADES EM RESPONDER ÀS CARACTERÍSTICAS DAS ROTINAS DIÁRIAS DAS CRIANÇAS E RESPECTIVAS FAMÍLIAS.

De uma forma sustentada a requalificação da escola do 1º CEB passa por possuir uma oferta educativa diversificada. De que todos possam beneficiar, sem necessidade de procurar fora dela a satisfação e o prazer que as livres escolhas realizadas pelas crianças para a ocupação do seu tempo livre colocam. A escola do 1º CEB carece de dinâmicas de projecto potenciadoras das energias e vontades dos diferentes actores sociais, pois cada vez mais a escola não se deve fechar sobre si própria. Podemos-nos questionar sobre:

- o que faz hoje a escola do 1º CEB como actividade de complemento curricular ?
- que projectos educativos possui a escola que a liguem ao meio ?
- que projectos educativos oferece a escola para ocupação formativa dos tempos livres dos seus alunos ?
- que projectos desenvolvem práticas fomentadoras de estilos de vida activos e saudáveis ?
- que projectos estimulam a vinculação a práticas regulares de actividades físicas e desportivas ?
- que meios e formas tem a escola para envolver outros actores sociais nos seus projectos ?
- que projectos associam a escola do 1º CEB à Educação para a Saúde ?

Em 2002 um jornal diário salientava que o excesso de peso e obesidade tinham sido comprovados num estudo realizado a mil alunos entre os três e os 15 anos de idade, pertencentes a seis freguesias de Braga (1). Identificando que os valores de obesidade estão na casa dos 25 por cento, os autores do estudo chamam a atenção para o papel dos pais sobre os hábitos alimentares "americanizados" que importa reorientar. Por outro lado identificando o sedentarismo infanto-juvenil como contribuindo para os valores encontrados, os autores do estudo descrevem que "os miúdos têm hoje uma actividade física mais limitada. Os rapazes deixaram um pouco de jogar à bola e as raparigas não saltam à corda. Já não gastam a energia como antes, preferem as consolas, os computadores e ficam sentados a ver televisão"(2). No caso do 1º CEB os autores referem que "o número de obesos mantém-se, mas o dos que têm alguns quilos a mais cresce significativamente: uma em cada quatro crianças está nessa situação (aumento de 50 por cento no caso das raparigas e de cem por cento no caso dos rapazes)"(3). Recentemente baseado num estudo da IOT (International Obesity Task-Force) somos confrontados com o facto de que "o excesso de peso é a doença infantil mais comum na Europa, com uma prevalência assustadora em crianças com idades próximas dos dez anos". E sobre a nossa realidade ficamos a saber que "uma em cada três crianças portuguesas já sofre de obesidade, o que coloca Portugal entre os primeiros lugares da lista dos países europeus com maior incidência da doença"(4). Se à escola não cabe a resolução da totalidade dos problemas colocados durante o desenvolvimento das crianças, importa privilegiar aqueles que estão associados à sua saúde, qualidade de vida e bem-estar. A escola do 1º CEB não pode voltar as costas à educação alimentar, à prevenção de comportamentos de risco, ao fomento de comportamentos saudáveis, à identificação e prática de estilos de vida activos desde as mais tenras idades.

As Actividades Físicas e Desportivas (AFD's) são um património social e cultural assumido. Elas fazem parte da nossa vida. Porque estão cada vez mais nos nossos hábitos e tradições. As crianças possuem com elas uma forte relação de busca do prazer e satisfação pessoal de acordo com a natureza e características de cada actividade. A necessidade da nossa escola do 1º CEB estar cada vez mais perto das necessidades e interesses das crianças, pressupõe um esforço colectivo que envolva a comunidade. Porque a questão que se coloca é a de que a escola ou é uma instituição dinâmica e aberta ou dificilmente será um parceiro aglutinador de interesses e finalidades educativas partilhadas pelos mais diversos actores sociais (professores, pais, autarquias, associações e clubes, centros de saúde, grupos informais).

(...) Os Projectos Educativos em Saúde, Desporto e Lazer (PESDL), podem ser uma das respostas pedagógicas, integradas no Projecto Educativo de cada escola ou agrupamento. Numa triangulação entre as questões da dimensão pedagógica da Saúde, o envolvimento em práticas desportivas regulares e a qualificação dos tempos livres das crianças, os PESDL podem responder ao enriquecimento do currículo da escola e ao reforço da sua identidade. Tudo numa lógica de projecto contextualizado, em que a escola do 1º CEB possa ser um pólo aglutinador de expectativas, necessidades, interesses e motivações de alunos, professores, pais e restante comunidade educativa. Ao mesmo tempo, podem constituir-se como uma forma de transformação da escola, em termos de abertura ao meio e real envolvimento com a comunidade. A natureza dos projectos devem dar resposta às necessidades naturais de movimento e socialização motora das crianças, através de um reforço da vinculação individual e colectiva às AFD's, como suporte de uma vida activa e saudável e a ocupação de um tempo livre a que urge responder sem formalismos. É para nós claro que a base dos PESDL devem estruturar-se a partir das AFD's, como plataforma de confluência de pontos comuns da saúde e do lazer das crianças, que vêm na escola um espaço múltiplo de prazer e satisfação pessoal. Se a escola responde a áreas do currículo formal, é necessário que prolongue e potencialize as aprendizagens e competências para a "vida fora da escola". Os PESDL devem possuir como matriz de partida as vivências e aprendizagens realizadas na área curricular de Educação Física (EF), articulando dimensões que a partir das características das AFD's se relacionam com a Saúde numa visão de categoria pedagógica. Por outro lado, o desafio de colocar a escola como pólo aglutinador de AFD's capazes de contribuírem para a elevação de níveis de saúde dos alunos, sem constrangimentos e formalismos, constitui-se como um factor de enriquecimento e qualificação da escola. A escola está socialmente implicada e deve procurar as respostas educativas que satisfaçam os seus alunos, no âmbito da ocupação do seu tempo livre.

A Saúde não pode estar fora da escola. E cada vez mais a saúde decorre da natureza das decisões individuais e colectivas sucessivamente tomadas ao longo do tempo. Nesta perspectiva a escola do 1º CEB tem de ser cada dia uma escola que ajude a tomar as melhores decisões, as melhores opções, a desenvolver comportamentos saudáveis.

(1) PÚBLICO 22 de Novembro de 2002; (2) idem; (3) idem; (4) PÚBLICO 16 de Outubro de 2003.



RADIANTES POR MANDAREM NO PAÍS, APESAR DA SUA PEQUENEZ ELEITORAL, PASSARAM O TEMPO A OUVIR OS DISCURSOS DESBRAGADOS DO LÍDER E SEUS ACÓLITOS.

Desfrutando dos aprazíveis ares marítimos neste final de verão, eles fizeram mais um encontro magno. Parece que não faltou ninguém: os pequenos e grandes burgueses, os latifundiários, os gestores e outros moleques do capital globalizado, os jovens populares, filhos de famílias mais ou menos boas, pouco ou nada populares, o ministro mais temente ao capital do que a Deus, o Fini, algumas tias de Lisboa, o padre revanquista, o Portas. Radiantes por mandarem no país, apesar da sua pequenez eleitoral, passaram o tempo a ouvir os discursos desbragados do líder e seus acólitos.

Para além dos estafados apelos a uma ordem moral assente naquilo que designa por família tradicional, em que a cara manifestamente não liga com a careta, quer dizer, o discurso não condiz com a prática, lá foi proclamando o que o auditório gosta de ouvir. Com o atrevimento próprio de quem está inebriado com o poder, que deseja livre de qualquer ferrolho, o líder afirmou que é preciso mudar a constituição, pois não gosta do pouco que ainda lá ficou do sonho colectivo que, por vergonha, o PS impediu a direita de retirar em revisões passadas, e afiançou colocar sob vigilância cerrada os emigrantes, expulsando os mal-comportados, naquela declinação populista que lhe é muito típica para agradar a segmentos das classes médias portuguesas preocupadas com o declínio inexorável do seu bem-estar material e a falta de perspectivas de emprego bem remunerado e estável para os filhos. Pelo meio atacou a descolonização, momento sempre alto para aquelas gentes, nostálgicas do colonialismo e dos privilégios proporcionados pela exploração dos africanos, ainda que para isso tivessem de se servir da vida de soldados conscritos e manchar a terra negra de sangue e sofrimento. Deslumbrado pelo convívio com o Rumsfeld, o Powell e outros mandarins do poder imperial, teve tempo também para manifestar a sua vassalagem aos senhores do império. Para disfarçar, como sempre faz, lá mandou encerrar o encontro com o hino nacional, que entou com a exaltação que lhe é singular.

Alguns dias mais tarde, com os votos da outra direita, fizeram aprovar na Assembleia da República uma censura ao sistema judicial por ter sido incapaz de condenar os arguidos do processo FP-25, ainda que para isso fosse preciso calcar direitos e garantias constitucionais. Curiosamente, nunca mostraram o mesmo zelo persecutório contra a rede bombista e seus crimes.

Obviamente que aquilo que move a direita não é somente o amparo dos sofrimentos e prejuízos causados pelos desmandos das FP-25. Como é evidente neste caso lamentável da história da nossa República democrática, como também na homenagem a Maggiolo Gouveia, cujo destino trágico se lamenta, o que está em causa é o ajuste de contas com a democracia. Convivendo mal com a história recente do país, saudosa de tempos em que a ordem e a reprodução sociais não estavam perturbadas pela acção do Estado que, apesar de tudo, foi tentando minimizar as desigualdades nas oportunidades de vida dos cidadãos, a direita sente-se forte para, como faz com os direitos sociais arrancados a ferros pela luta dos partidos e sindicatos de esquerda, injuriar o nosso passado colectivo recente. Em especial, a direita vitupera a acção e a memória dos que se atreveram a acabar com a guerra colonial, participar no nascimento de novas nações, devolver a liberdade de expressão aos portugueses e pacificar o país, elevando-se acima dos crimes cometidos pelos algozes do fascismo, inclusive no próprio dia da Liberdade, pela rede bombista e, mais tarde, pelas FP-25.

Avessa aos compromissos que caracterizam os Estados-providência, para a direita esta é a hora de tudo atropelar e desfazer, incluindo os princípios fundadores do nosso regime democrático, para configurar a sonhada restauração que lhe garanta, doravante, a hegemonia absoluta.



adriano rangel_isto é

OLHARES

Fernando Bessa Ribeiro
Universidade de
Trás-os-Montes e Alto
Douro, Vila Real

18.10 Reitores preocupados com OE

O presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas mostrou-se (...) preocupado com os cortes no Orçamento de Estado (OE) para o próximo ano na área do ensino superior. À saída de uma reunião de trabalho com Graça Carvalho - a primeira de uma série de audiências que a ministra manteve ontem com os reitores, estudantes e sindicatos, Adriano Pimpão disse aos jornalistas que a qualidade das instituições pode estar em causa se persistirem os cortes orçamentais no sector.

dia-a-dia

21.10 Governo desinveste no ensino

As contas públicas para 2004 continuam sem privilegiar os sectores da educação e do ensino superior. O orçamento do Ministério da Educação (ME) para o próximo ano conta com um corte de 4,2 por cento em relação às estimativas de 2003, enquanto que as verbas destinadas ao ensino superior sofrem um decréscimo de 1,3 por cento em comparação com os gastos do ano em curso.

22.10 Desemprego atinge recorde em Setembro

O número de desempregados atingia em Setembro 440 668 portugueses, mais 25,6% do que um ano antes e mais 4,7% do que em Agosto. Este agravamento ficou a dever-se, em grande medida, à afluência extraordinária aos centros e emprego de professores não colocados nas escolas.

24.10 Área da matemática lidera desemprego de professores

Em Portugal há cerca de 25 mil professores desempregados sendo a área da Matemática aquela onde a falta de trabalho mais se faz sentir. Segundo um levantamento feito por uma estrutura sindical do sector, os professores de Matemática lideram o grupo de docentes com o maior número de desempregados: 3645. Segue-se a área de Português, Latim e Grego com 3014 professores sem colocação.

A escola na construção de uma nova ruralidade

A PÁGINA em diálogo com Abílio Amiguinho Professor Adjunto da ESE de Portalegre e Coordenador do Projecto das Escolas Rurais do Nordeste Alentejano



EM PLENO DEBATE SOBRE O POLÉMICO REAGRUPAMENTO DA REDE ESCOLAR EM PORTUGAL - EM QUE UMA DAS PRINCIPAIS MEDIDAS PASSARÁ PELO ENCERRAMENTO DE INÚMERAS ESCOLAS EM MEIO RURAL - CONVERSAMOS COM UM DOS INVESTIGADORES QUE MAIS DE PERTO TEM SEGUIDO ESTA QUESTÃO E QUE ACOMPANHOU DE PERTO A EVOLUÇÃO DE PROJECTOS INTEGRADOS EM ESCOLAS DO 1º CICLO DO MEIO RURAL. É ELE ABÍLIO AMIGUINHO, PROFESSOR ADJUNTO NA ESE DE PORTALEGRE, DOCENTE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E COORDENADOR DO PROJECTO DAS ESCOLAS RURAIS DO NORDESTE ALENTEJANO.

Perante a actual política de reagrupamento da rede escolar - que prevê, entre outras medidas, o encerramento das escolas de 1º ciclo com menos de dez alunos - em que situação ficam as escolas de meio rural? Julgo que não se pode estabelecer uma relação tão linear entre as tipologias organizativas e aquilo que pode ou não vir a ser o futuro das escolas em meio rural. Isto, porque os exemplos que tendem a atender à sua especificidade tanto podem vir da parte de agrupamentos horizontais como de agrupamentos verticais. A questão de fundo não é essa. O que está em causa é a lógica subjacente a todo o processo, uma lógica de concentração que tende a ver os

agrupamentos numa perspectiva de poupança, habitualmente escamoteada sob uma argumentação de cariz pedagógico e de racionalização dos recursos educativos, que tem vindo a acabar com os agrupamentos horizontais, e, pior do que isso, a desrespeitar as decisões tomadas pelas comunidades educativas - pais, professores e autarquias. É nesta perspectiva que julgo que poderão resultar consequências negativas para a escola no seu todo e, em particular, para a escola em meio rural.

Há quem diga que este é um processo que não tem em conta as especificidades locais, partindo de um modelo centralizado e "im-

posto" às comunidades. Concorda?

Precisamente. E a prova de que isso está a acontecer é que algumas soluções de tipologia organizativa ensaiadas nos últimos tempos, designadamente na região norte, discutidas até a nível autárquico, acabaram por ser apanhadas nesta voragem de concentração. As especificidades que estiveram na base desse tipo de propostas, algumas delas culminando em formas organizativas alternativas, como a Escola da Ponte, perderam-se completamente. **Porque razão terá o Ministério da Educação conduzido este processo de forma tão precipitada?** Julgo que há vários factores que, na minha opinião, concorrem para esta situação. Em primeiro lugar há uma questão que tem a ver com a preservação da lógica escolar mais tradicional. Ao cabo de todos estes anos de reformas o cerne da organização da escola e do modelo escolar permaneceu intocável. Aliás, na minha opinião, as reformas são mesmo conservadoras em relação à manutenção de um conjunto de critérios historicamente afirmados e consolidados relativos à forma de organização das escolas. Su-

cede que, desse ponto de vista, em meio rural esse modo de organização não pode ser respeitado por questões demográficas e sociais, porque os alunos são poucos e a organização que começa pela classe, que tem aí o seu sentido mais pedagógico, não tem lugar. Em resumo, julgo que existe uma tentativa de recuperar e de conservar este tipo de modelo de organização.

Por outro lado há questões de índole política. Para este governo - embora nos anteriores esta tendência também estivesse estado patente - há um modelo de organização escolar e uma tipologia de agrupamento consideradas ideais do ponto de vista da gestão de recursos, do currículo e da pedagogia, e essa tendência tem vindo a ser reforçada nos últimos tempos de uma forma muito clara. Se juntarmos a tudo isto a perspectiva economicista que domina a política do actual executivo ficamos com um quadro que justifica este tipo de intervenção no campo educativo. **Extravasando esta questão para além do campo educativo, que consequências poderá este tipo de medidas ter no próprio meio em que se inserem as escolas de meio rural?**

Na minha opinião, tem-se precisamente reduzido esta abordagem a uma mera reorganização da rede escolar, como se isso fosse única e exclusivamente um problema de rede escolar. E este não é apenas um problema de rede escolar mas também de organização e ordenamento do território, e quando se toca nesta questão não se faz ideia das suas implicações. Encerrar uma escola implica, em muitos casos, tocar a dimensão simbólica das comunidades. Para muitas delas, que não têm senão a escola como símbolo institucional, ela representa o último sinal da sua existência. E mais uma vez, também por esta via, as comunidades sentem o futuro ameaçado. Perante estas ameaças é natural que as pessoas resolvam deixar os seus lugares e partir para outros.

Claro que não acredito - tal como a maioria das pessoas que se dedica à questão das escolas em meio rural - que exista uma relação linear entre o fecho de uma escola e o desaparecimento de uma aldeia. De qualquer modo, quando se fecha uma escola dá-se mais um sinal de marginalização dessas comunidades, é algo mais que se lhes retira e isso pesa na forma como elas olham o seu futuro.

"Para este governo – embora nos anteriores esta tendência também estivesse estado patente – há um modelo de organização escolar e uma tipologia de agrupamento consideradas ideais do ponto de vista da gestão de recursos, do currículo e da pedagogia, e essa tendência tem vindo a ser reforçada nos últimos tempos de uma forma muito clara".



Escolas rurais e desenvolvimento comunitário

Tendo em conta a crescente desertificação que vai atingindo o Alentejo, qual é o panorama na região?

A situação do Alentejo é muita diversa. No distrito de Portalegre, onde nos encontramos, situado no nordeste alentejano, havia no ano passado cerca de 35 escolas com menos de dez alunos. Se olharmos para o Baixo Alentejo - nomeadamente para o concelho de Odemira - o número de escolas nessa situação é muito maior.

Mas estamos mais uma vez de volta dos números, das variáveis de natureza quantitativa, e o que faria sentido, e isso os governos e as políticas educativas não contemplam, é olhar para o "entrosamento" da escola - utilizando uma expressão de um autarca aqui da região - com as suas comunidades. Se calhar não se olha para o modo como essas escolas promovem a formação e a educação das crianças, as socializam, e, simultaneamente, promovem as próprias comunidades, na medida em que essa intervenção pedagógica está intimamente associada a uma intervenção comunitária.

O professor Yves Jean, da Universidade de Tours - também ele um investigador desta matéria - tem uma expressão curiosa que resume, de certa maneira, o que está a referir. Ele diz que "a escola e a aldeia são o meio onde

a criança e o adulto constroem a sua identidade".

Precisamente, e ele sublinha essa congregação com uma ideia mais abrangente: a de que a escola, neste contexto - aliando a intervenção pedagógica e a intervenção comunitária - pode contribuir para a construção de uma nova ruralidade. Isto, para muita gente, é algo de verdadeiramente utópico, justamente porque quando se olha para as escolas de meio rural de uma perspectiva "negativa" isto não faz sentido, porque ela é sinónimo de fragilidade de recursos, de instalações deficitárias, etc...

Mas esqueçemo-nos que este desfavor e estas circunstâncias são contrariadas pelas populações locais, pelas juntas de freguesia, pelas câmaras municipais, que acreditam que a escola pode contribuir para a construção de uma nova ruralidade. E aí sim, torna-se indispensável conservar a escola para a transformar - repare que eu não digo que é necessário manter a escola, transformando-a numa espécie de museu, digo que é necessário manter a escola para a transformar, ligando-a ao meio e à comunidade, não fazendo dela um mero recurso pedagógico mas ajudando-a a resolver os seus próprios problemas, a torná-la visível no exterior.

Concorda, portanto, que o actual modelo de escola em meio rural está esgotado...

O modelo tradicional de escola está esgotado em meio urbano. E ainda bem

que me coloca essa questão, já que, neste momento, a escola em meio rural, justamente porque pode disfrutar de um conjunto de condições favoráveis, nomeadamente pela proximidade com as pessoas - como refere também o Yves Jean -, pelo facto de ter poucos alunos e, sobretudo, por ter poucos alunos de diferentes níveis etários e níveis de escolaridade, permite, a partir desta heterogeneidade, produzir práticas novas do ponto de vista da aprendizagem e da formação das crianças.

Nesta medida, ela pode funcionar como uma espécie de laboratório onde as escolas do meio urbano também teriam a aprender. Quando se diz que é necessário encerrar as escolas em meio rural porque não proporcionam condições de aprendizagem aos alunos, dá-se a imagem de que a crise atinge apenas o meio rural. Mas qual será a escola que está mais em crise: a do meio rural ou a do meio urbano? Sobretudo se se tiver em conta que nas grandes aglomerações e nos grandes agrupamentos, como aqueles que se está a pretender constituir, ela é um poderoso mecanismo de "produção de infelicidade", como refere o José Alberto Correia, da Universidade do Porto.

Ou seja, está a dizer a escola em meio rural pode não apenas ser sinónimo do desenvolvimento local como também de instrumento de renovação pedagógica... Exactamente. É possível que

em meio rural se esteja hoje a construir soluções para muitos dos problemas que a escola, em geral, sofre. Repare que é frequente referir-se a ideia de que os pais não vão à escola e que poucos se preocupam com a educação dos filhos - o que eu não acredito, porque os pais preocupam-se sempre com a educação dos filhos -, mas o que é facto é que há uma interacção pouco relevante. Em meio rural as pessoas apercebem-se do valor que a escola tem para a aldeia, não só participam mais enquanto encarregados de educação mas também como cidadãos, porque percebem nela um factor de identidade que, por sua vez, se pode transformar em estrutura de promoção da própria comunidade.

E no contexto europeu? Qual é a situação das escolas em meio rural?

A realidade europeia é muito diversa. De qualquer modo, no meio das ambiguidades e das contradições que se vão vivendo, há hoje países onde se começa a encarar com outros olhos o valor da escola rural, nomeadamente na perspectiva de ela poder contribuir para um ordenamento do território, enquanto equipamentos sociais e colectivos que podem servir para estancar o êxodo do meio rural, ou mesmo - como no caso da França - atrair pessoas para esse meio. A Universidade francesa de Grenoble, por exemplo, tem realizado uma série de estudos a este respeito e descobre que,

apesar de não se poder falar de um retorno massivo ao campo, há um sector significativo da população urbana ou semi-urbana que, face à degradação de vida nesses meios, prefere tentar uma nova vida no campo.

O exemplo mais recente e com sinais mais positivos a este respeito vem do Canadá, (embora já do outro lado do Atlântico) mais concretamente do território francófono, onde existe uma política de reabilitação da escola em meio rural, traduzida, inclusivamente, em apoios financeiros. Mais do que tudo o resto, há subjacente a esta política uma questão de civilização, porque as aldeias fazem, de facto, parte da nossa civilização. As populações que no período de difusão da escola - finais do século XIX e princípio do século XX - reagiram mal a uma instituição que consideraram agressiva, foram-na adoptando como algo de seu e transformaram-na, em muitos casos, num elemento estratégico da sua sobrevivência e do seu desenvolvimento.

A este propósito, considere significativa a afirmação de um idoso que entrevistamos no âmbito de um documentário sobre o movimento das escolas rurais em Portugal, realizado em Novembro do ano passado: "Não podemos fechar a escola porque ela é o principal de um povo". Julgo que tudo aquilo que acabei de dizer a este respeito ficará bem expresso neste comentário. E este idoso di-lo porque teve oportunidade de participar em projectos onde in-

"Ao cabo de todos estes anos de reformas o cerne da organização da escola e do modelo escolar permaneceu intocável. Aliás, na minha opinião, as reformas são mesmo conservadoras em relação à manutenção de um conjunto de critérios historicamente afirmados e consolidados relativos à forma de organização das escolas."



entrevista

terage com a escola, que faz muito do seu trabalho a partir dos saberes da população local que, como é óbvio, estão depositados nos mais velhos.

A Escola Superior de Educação de Portalegre tem desenvolvido alguns projectos neste campo. Pode revelar-nos um pouco mais acerca deles?

Sim. A ESE de Portalegre tem, aliás, alguma tradição em termos de intervenção em escolas de meio rural. Uma tradição que remonta a meados dos anos oitenta com o projecto ECO, desenvolvido no concelho de Arronches. Conforme o nome sugere, este projecto tinha como objectivo a ligação da escola à comunidade, visando transformar as práticas pedagógicas como forma de inverter a incidência significativa de insucesso escolar no concelho. Porém, rapidamente se percebeu que para proporcionar as condições de sucesso educativo às crianças faria todo o sentido fazer recair a intervenção sobre a própria comunidade. Não se pode apenas abrir a escola à comunidade no sentido de ela constituir um mero recurso pedagógico, mas ao mesmo tempo que se muda a escola tentar também mudar a comunidade. Essa foi a primeira experiência.

Depois disso, a partir de 1992, a ESE de Portalegre, associada ao Instituto das Comunidades Educativas, desenvolveu localmente uma série de intervenções no âmbito do projecto Escolas Rurais. Começamos na altura no con-

celho de Monforte, com três escolas, e depois fomos alargando a iniciativa ao concelho de Arronches, Nisa, Campo Maior e Portalegre. Actualmente, a nossa acção dissemina-se por estes concelhos.

A escola como projecto de intervenção social

Como se concretiza em termos práticos essa intervenção?

O projecto chama-se Projecto das Escolas Rurais - Obstáculo a Recurso, mas quando surgiu designava-se Projecto das Escolas Isoladas. Tem o subtítulo "Obstáculo a Recurso" porque a condição de isolamento em que se encontravam essas escolas impedia-as de desenvolverem uma série de actividades, como associar professores para articular projectos comuns ou juntar as crianças de forma a promover as aprendizagens e estimular a convivência lúdica, partindo da convicção de que não é apenas a escola a sofrer de isolamento mas a comunidade no seu todo. Nesta estratégia pedagógica e comunitária de quebra do isolamento, transformando os obstáculos em recursos, era fundamental que a intervenção passasse igualmente pela comunidade. Foi a partir desta perspectiva que se começou a desenvolver a ideia de a escola ser um pólo de desenvolvimento e animação comunitário crescente.

Isto implicava que houvesse uma equipa da ESE que acompanhasse as escolas, ajudasse os professores a conce-

ber e a desenvolver projectos, a programar actividades em conjunto, a promover trabalho de formação, quer de natureza formal quer, por vezes, de natureza um pouco mais informal, proporcionando oportunidades para os professores comunicarem as suas experiências.

Olhando este projecto hoje, a dez anos de distância, o que me parece mais interessante, e que representa, na minha opinião, um forte contributo para repensar a escola de uma forma global, e mais particularmente, a escola em meio rural, foi que, apesar do objectivo inicial da intervenção ser de índole pedagógica, ele acabou por se transformar num projecto de intervenção social no sentido mais abrangente do termo.

Houve algum resultado prático desse trabalho que gostasse de destacar?

Um dos exemplos que considero mais interessantes é o que envolve as três aldeias que integraram o primeiro núcleo do Projecto de Escolas Rurais, que se aperceberam, de forma prática, da necessidade de um carteiro que servisse as localidades. Nos encontros que foram realizando ao longo do projecto as comunidades foram aprofundando o diagnóstico desta situação, designadamente pelo facto de as crianças enviarem cartas de umas escolas para as outras que não chegavam ao destino. Partindo deste facto, criou-se um projecto que, envolvendo a escola e as três comunidades, partiu à "procura" do carteiro.

E o facto é que ele acabou por ser encontrado...

Ou seja, neste caso a intervenção pedagógica rapidamente revelou um problema comunitário que, por sua vez - e embora de curta duração -, se transformou num projecto mais abrangente. E na tentativa de resolução deste problema geraram-se oportunidades de formação para as crianças, para os idosos - os que mais activamente participam nas actividades -, e para a população no seu todo.

Este exemplo teve mais tarde efeitos em outras escolas, já que, funcionando em rede, os projectos vão "contagando" outros estabelecimentos de ensino. Assim, dois anos depois, em Ouguela, em Campo Maior, um professor, em associação com os idosos da aldeia, transformaram uma das duas salas de aula da escola num centro comunitário, dotado de um pequeno centro de dia e de um espaço que era também aproveitado pelos mais jovens para outras actividades. A seguir vieram outros serviços de apoio que, progressivamente, foram mostrando às populações locais que pôr a escola ao serviço da comunidade não é mera retórica, porque a escola que se preservou para se transformar pode produzir este tipo de efeitos.

Qual é a actual situação e como antevê o futuro próximo deste projecto?

Nós gostaríamos muito de continuar com o trabalho que temos vindo a realizar, mas

no actual contexto de ameaças que vivemos - das quais falamos no início desta entrevista - não sei qual poderá vir a ser o desfecho. De qualquer forma, gostaria de sublinhar que quando os órgãos de comunicação social nos contactam fazem-no porque nos identificam com aqueles que defendem as escolas com menos de onze alunos que o governo quer fechar. Mas não: nós trabalhamos com escolas de meio rural - que designamos por pequenas estruturas escolares em meio rural - de um e de dois lugares, que, em princípio, não serão para já encerradas, mas que necessitam de ser transformadas na lógica daquela filosofia de intervenção que tenho vindo a defender.

No entanto, se a escola de Ouguela - para dar um exemplo que me é próximo -, este ano com cinco alunos, encerrar, mata-se um projecto de longa duração, já com dez anos, onde as crianças estão em continuo contacto com os idosos, aprendendo mutuamente, funcionando praticamente em regime de centro comunitário... Nas escolas em que nos envolvemos a maioria tem dois lugares e muitas delas têm mais de onze alunos. E para este ano, procurando vincar a importância da escola em meio rural, queremos aprofundar o propósito de intervenção comunitária, nomeadamente procurando continuar a promover a criação de serviços comunitários e, porventura, transformar a própria aldeia num serviço de natureza educativa.



adriano rangel_isto é

Nina

CU APEROMTA CÕ ME VONT REVEDERE... (COM ESPERANÇA EM QUE NOS VOLTEMOS A VER...)

Os olhos demasiado azuis-esverdeados para as paragens hispânicas, um rosto firme num corpo delgado. O sorriso amedrontado de quem pouco entende o que lhe dizem e o lamenta profundamente. Nina puxa a bagagem pela plataforma da estação de camionetas. Madrid ainda está fresca. São 10h da manhã. Talvez por ver em mim um reflexo de si mesma (a mesma altura e o corpo atravessado por alças de sacos e mochilas) acerca-se e pergunta com timidez: "OPorto?" Respondo num portunhol parecido com a língua castelhana. Não me entende. Percebo-o pelo olhar desculpabilizante com que me mira. Tento o inglês. De novo o mesmo olhar. "Pradza da Galidza?", pergunta enquanto mostra um folheto com os horários da viagem Madrid-Porto.

Volto ao inglês e tento dizer que o meu destino é a Praça da Galiza, no Porto, e que por isso pode vir comigo. Ela encolhe os ombros. Em desespero, tiro da mochila um folheto de horários igual ao dela e aponto com o indicador o nome Praça da Galiza, depois levo o dedo ao externo e digo: "Me Praça da Galiza too!" O olhar de Nina ganha um novo ânimo. "Yes", responde-me num misto de cansaço e satisfação.

Nina viajava há três dias consecutivos desde a Roménia. O seu destino, o país onde o marido trabalhava há já dois meses como tipógrafo. Entre o casal 4 mil quilómetros de distância e outras tantas dificuldades. Da janela da camioneta Nina vira a Bulgária, a Áustria, a Itália, a França e a Espanha. Em três dias dormira seis horas. Pouco comera.

A camioneta para Portugal estava à nossa espera no cais 60, o último da Estación Sur de Autobuses Méndez Álvaro. Colocamo-nos na fila para mostrar o bilhete ao condutor. Ouço-o a dar explicações aos passageiros em português, um grande aborrecimento para espanhóis, ingleses e franceses. Usa também a linguagem gestual e mostra já alguma paciência. Digo-lhe "bom dia". Ganho um sorriso e uma atenção

calorosa de quem sabe o quão falta nos faz encontrar alguém que nos entenda. As saudades do inconscientemente nosso, uma língua, um género de comida, uma paisagem, aumentam proporcionalmente ao tempo que passamos fora.

Nina sobe para a camioneta à minha frente enquanto aproveito uns segundos de conversa com o condutor. Assim que me sento, sinto-me em casa. Com a Roménia a 3 mil quilómetros de distância, Nina partilha comigo um sentimento semelhante. No Porto, o marido está à sua espera para uma semana de férias. Depois não se voltarão a ver até que o contrato de trabalho de um ano de Kristian termine. A emoção estala quando Nina percebe que está apenas a sete horas de o abraçar. Estão casados há oito anos e nunca se haviam separado. Mas os 500 Euros que Kristian ganhará em Portugal serão cinco ordenados mínimos na Roménia. E o amor em tempos de crise tem de passar para segundo lugar.

Na Roménia, explica Nina, com o seu inglês de um ano de aprendizagem, ganha-se muito mal. O ordenado mínimo mensal varia entre os 50 e os 100 Euros. Pego no bloco e passamos um bom bocado a comparar salários entre as mesmas profissões. Nina é enfermeira. Digo-lhe que se trabalhasse em Portugal ganharia seguramente cerca de 1000 Euros. Vejo o espanto no seu rosto. Depois encolhe os ombros e diz-me que um jornalista na Roménia ganhará perto de 300 Euros omitindo, disfarçadamente, o quanto ganha um enfermeiro.

A conversa segue a contagotas. Sempre que o inglês a atrapalha Nina recorre ao seu guia de conversação romeno/português. O facto de ambos os idiomas derivarem do Latim ajuda. Com o seu guia nas mãos tento dizer algumas coisas em romeno. Nina vai corrigindo a pronúncia e explicando algumas das regras chave da sua língua. «Posta» (correio) pronuncia-se poschta. As letras «ci» juntas fazem o som chi. «Vã rog» (por favor) soa a vâa rog...

Paramos a lição para comer bolachas. E algures entre uma dentada e outra comento que existem muitos romenos em Portugal. Não queria falar nas romenas e nas suas crianças prostadas na rua a pedir esmola mas foi quase inevitável... Nina fica um pouco aborrecida com o assunto. Mas logo sorri e maternalmente explica que as pessoas a quem me refiro não são propriamente romenos. Podem ser búlgaros, moldavos, croatas... São ciganos sem pátria que assumem a nacionalidade do último país por onde passaram.

Mudo o assunto. Peço-lhe que me fale do Drácula. Nina esboça um sorriso de frete. Diz-me que Hollywood perverteu completamente o pobre príncipe Vlad, pois no seu castelo na Transilvânia apenas se empalavam ladrões e criminosos e nunca camponeses inocentes como os filmes fazem crer. Além disso, garante-me que não consta na História da Roménia que o coitado gostasse de sangue... E se eu quiser confirmar a sua versão - diz-me num tom desafiante - que vá até lá.

RETRATOS

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



O direito do mais forte à liberdade de como o direito à escolha, no ensino, nem sempre é o que parece

adriano rangel_isto é

O título, roubado a Fassbinder, lança uma questão importantíssima nos dias de hoje: para se exercer um direito, numa democracia neoliberal, basta que ele esteja consagrado na lei e que esse direito esteja formalmente consagrado? Não, não basta, e alguns exemplos no ensino aí estão para o provar.

Para reflectir sobre esta questão escolherei um exemplo extremo: o chamado "voucher de ensino", que Bush prometeu na sua campanha eleitoral e agora a sua administração quer introduzir.

O seu argumento não poderia ser mais cândido: os pobrezinhos e a maioria dos negros, dos latino-americanos e de muitas minorias étnicas que vivem nos Estados Unidos, não têm direito a frequentar escolas ou universidades privadas, porque são pagas e caras. Portanto estes cidadãos estão em situação de desigualdade. Mas ele resolve o assunto com muita facilidade: dá um voucher de ensino a todos os que demonstrarem que não podem pagar uma escola e todos passam a ter direito a escolher o estabelecimento de ensino que pretendem. As escolas públicas, "más, sujas e problemáticas", serão cada vez menos, a concorrência en-

tre escolas será cada vez maior, todas lutarão por conseguir níveis de excelência para captar mais alunos e ter mais lucros, e todos viverão felizes, com qualidade de ensino e com igualdade, com uma liberdade máxima, no melhor dos mundos.

Bonito, mas enganador. A questão do voucher é muito semelhante à das propinas, e pode colocar-se, sinteticamente, assim: o voucher permite que todos possam ter dinheiro para pagar estudos, mas sem ele, e com o ensino público gratuito, já todos podem estudar, mesmo assim com as enormes limitações que conhecemos. As escolas públicas são más e as privadas boas? Portugal é um excelente exemplo, e o ensino superior melhor ainda: o ensino público pode ser melhor que o privado, e portanto não há, por esta via, qualquer argumento que sustente a ideia de que só a privatização do ensino permitirá que ele melhore.

Mas há pior ainda: uma instituição como o voucher aumentaria, inevitavelmente, a pressão para que as escolas públicas fossem desaparecendo. E assistiríamos então a um processo de estratificação progressiva: a maioria dos melhores professores, a melhor gestão de escolas,

num mundo que construiu a sua escola com o objectivo de maximizar o lucro nos estabelecimentos de ensino, começariam a concentrar-se nas escolas onde se pagam melhores salários, que por isso mesmo teriam de ser mais caras e portanto apenas acessíveis aos que têm mais dinheiro. O ponto de partida "filosófico" do voucher (o de que com ele haverá mais liberdade de escolha para os estudantes com menos recursos) fica assim posto em causa e a situação inverte-se por completo: um estudante pobre ainda poderá, hoje, com a força que o ensino público tem, ter a "sorte" de poder escolher uma escola pública de qualidade. Mas, a partir do momento em que a escola pública perca importância, começará uma estratificação no ensino que fará com que a melhor qualidade seja também quase sempre a mais cara e portanto os estudantes de menos recursos passarão a não ter, de facto, liberdade de escolha. Podem pagar, é certo, mas apenas as escolas mais baratas, tendencialmente as piores. Haverá excepções. Bons professores e gestão eficaz de escolas continuarão a existir em todo o lado. Mas a tendência será cada vez mais acen-

tuada no sentido de apenas permitir aos mais fortes, aos mais ricos, o exercício real do direito de escolha do ensino.

Um problema semelhante se passa com as propinas. Muitos defendem-nas por razões políticas. Mas muitos outros estão genuinamente convencidos de que, se o estudante que tira um curso superior vai ganhar, por esse facto, melhores salários, então é justo que partilhe os custos desse ensino. Mais uma vez estamos perante uma situação como a do voucher, que exige talvez o chamado "pensamento lateral", uma forma de abordagem que rompa com o pensamento dito "normal", cheio de estereótipos e de verdades (mentiras, de facto) feitas.

O voucher de ensino, as propinas, conduzirão a um ensino cada vez mais privatizado, cada vez mais estratificado e segregacionista, onde o direito de escolha será cada vez mais posto em causa, onde só os mais fortes, os mais poderosos, os mais ricos, terão de facto o direito à liberdade. Esse mundo não o queremos, e muito menos a mentira que está por trás da sua construção, vestida com o disfarce de uma maior liberdade para todos.

IMPASSES e desafios
Agostinho Santos Silva
Eng.º Mecânico, CTT,
Lisboa

Amina salva da morte por apedrejamento

TRIBUNAL NIGERIANO ANULA SENTENÇA QUE HÁ MAIS DE UM ANO MOBILIZAVA ACTIVISTAS EM TODO O MUNDO
CASO PROVOCA GRANDES RUPTURAS SOCIAIS

Amina Lawal, a mulher nigeriana condenada à morte, por lapidação, num processo que tem sido contestado à escala mundial, foi ontem absolvida por um tribunal islâmico de recurso. Amina tinha sido mãe dois anos depois de se ter divorciado, sem que tivesse voltado a casar, o que constitui adultério, à luz das leis islâmicas vigentes.

Este julgamento à luz da Charia (lei islâmica) dividiu as opiniões entre os muçulmanos e aprofundou ainda mais o fosso que os separa dos cristãos, com quem partilham, em partes aproximadamente iguais, o todo de uma população de 120 milhões.

"Vitória da Humanidade". "É convicção deste tribunal que o julga-

mento foi muito errado, e Amina Lawal é, portanto, liberta das acusações e absolvida", disse Ibrahim Maiangwa, presidente do colectivo de cinco juizes que avaliou o recurso, esclarecendo, ainda, que a decisão do tribunal de instância inferior "não estava em consonância com as leis do estado de Katsina, porque a Polícia não deteve os suspeitos quando a ofensa foi praticada".

Amina, de 32 anos e analfabeta, segurava o bebé ao colo e sorria, à medida que o acórdão era lido, numa sala cheia de jornalistas, activistas dos direitos humanos e advogados que a ajudaram ao longo deste processo. "É uma vitória das mulhe-

res e da Humanidade sobre determinados defeitos e erros criados pelos homens", disse Hauwa Ibrahim, activista da causa feminina e membro da equipa de advogados de Amina.

A decisão do tribunal foi tomada por quatro votos contra um. Antes de a leitura do acórdão terminar, Amina foi escoltada para o exterior, por uma porta das traseiras, e foi levada num veículo da Polícia. Tal deveu-se a receios de uma tentativa de linchamento, por parte da multidão de fundamentalistas islâmicos concentrada em frente ao tribunal.

O procurador, Isa Bature, declarou que ainda vai decidir se recorrerá desta nova sentença. Uma sen-

tença que, afinal, é um alívio para o presidente Olusegun Obasanjo, que tem sido sistematicamente pressionado pela comunidade internacional, em especial a União Europeia.

Pouco depois de ser divulgada a absolvição de Amina, um tribunal do estado de Bauchi, também no Norte da Nigéria, anunciou a condenação à morte, igualmente por lapidação, de um cidadão condenado por "sodomia". Jibrin Babaji, de 20 anos, admitiu ter-se deitado com três rapazes perante o tribunal que aplica a Charia, a rígida lei islâmica. Segundo o tribunal, o acusado abusou sexualmente dos rapazes, cujas idades não foram divulgadas, infligindo-lhes maus tratos.

NÓS E OS OUTROS
Iracema Santos



adriano rangel_isto é

Morosidade da justiça: afinal a culpa é das mulheres!

“ESSA GESTÃO ESTÁ COMPLICADÍSSIMA. NÓS TEMOS UMA BOLSA DE 18 JUÍZES EM TODO O PAÍS PARA ATENDER OS CASOS DE MEGAPROCESSOS, SUBSTITUIR JUÍZAS GRÁVIDAS E JUÍZES DOENTES. EM JUNHO TINHAMOS 41 JUÍZAS GRÁVIDAS. COMO É QUE PODEMOS GERIR 41 TRIBUNAIS SEM JUÍZES, TENDO APENAS UMA BOLSA COM 18? OS CASOS DRAMÁTICOS NÃO SÃO OS PROCESSOS MEDIÁTICOS, MAS OS MILHARES DE PROCESSOS QUE TEMOS PARA DECIDIR SEM JUÍZES SUFICIENTES. NO ANO PASSADO, TIVEMOS AO LONGO DO ANO 78 JUÍZAS GRÁVIDAS – QUATRO MESES CADA UMA – QUANDO DECORRIAM DEZENAS DE MEGAPROCESSOS EM TODO O PAÍS, COM MEDIDAS DE SEGURANÇA COMPLICADAS. COM A GESTÃO DE RECURSOS QUE TEMOS, OS PROBLEMAS SÃO DRAMÁTICOS... PRECISAMOS DE 80 JUÍZES. O ANO PASSADO REFORMARAM-SE CERCA DE 100 MAGISTRADOS. TODOS OS ANOS SE JUBILA MUITA GENTE. HÁ TRIBUNAIS NO PORTO SEM NINGUÉM PORQUE OS JUÍZES SÃO QUASE SÓ MULHERES E ESTÃO TODAS GRÁVIDAS.”

(NORONHA NASCIMENTO, VICE-PRESIDENTE DO CONSELHO SUPERIOR DA MAGISTRATURA, DN, 06 OUTUBRO 03)

“A maternidade, tradicionalmente exaltada e idealmente consagrada, é sem dúvida motivo de realização para as mulheres, mas também, muito frequentemente, motivo de discriminação na sua vida profissional” (Igualdade de Género – Portugal 2002, CIDM)

O Decreto-Lei nº 492/74, de 27 de Setembro, abriu o acesso das mulheres à magistratura.

A Constituição da República Portuguesa estabelece desde 25 de Abril de 1976, a igualdade entre mulheres e homens em todos os domínios. (art. 9º al. h), art. 13º, art. 26º, art. 36º, art. 58º, art. 59º1. b), art. 68º 3.)

A Lei 4/84 de 5 de Abril (e suas seguintes alterações) assegura a protecção da Maternidade e da Paternidade.

O II Plano Nacional para a Igualdade 2003- 2006 sublinha que “a promoção da igualdade entre as mulheres e os homens é parte integrante da promoção dos direitos da pessoa humana que incluem, para umas e outros, o direito de participarem plenamente, como parceiros iguais, em todos os aspectos da vida”.

No âmbito da União Europeia, em 29 de Junho de 2002, foi adoptada a Resolução do Conselho dos Ministros do Emprego e da Política Social relativa à participação equilibrada das mulheres e dos homens na actividade profissional e na vida familiar.

As afirmações acima citadas, proferidas por um jurista com elevadas res-

ponsabilidades profissionais e sociais, deixaram-me estupefacta, por motivos vários.

É grave que um jurista esqueça, ignore ou oculte o ordenamento jurídico do País em que vive e desenvolve a sua actividade profissional.

É lamentável que as citadas afirmações sejam proferidas totalmente desenguardadas de dados sobre as percentagens de homens e mulheres na magistratura, de homens e mulheres ausentes da função por motivo de doença, de homens ausentes em licença de paternidade, de homens e mulheres em comissões de serviço, de homens em serviço militar (que dura mais de 4 meses...).

Importará também recordar que, dada a taxa de natalidade em Portugal, as ausências das mulheres não se repetem muitas vezes na sua carreira profissional.

Todos e todas lamentamos a morosidade da Justiça em Portugal. Lamenta-se que, no que se refere ao número de magistrados/as disponíveis, a bolsa de substituições não obedeça a uma correcta e eficaz gestão de recursos humanos que tenha em consideração as estatísticas relativas aos vários tipos de ausências de modo a permitir previsões correctas.

Lamenta-se que os estereótipos machistas permaneçam e, por causa deles, se continue a culpabilizar as mulheres por serem mães.

Porque isso de ser mãe (e pai!) para além de ser uma enorme prazer pessoal, é também um serviço ao País!

À LUPA

Ana Maria
Braga da Cruz
Jurista

Bósnia tenta acabar com a segregação nas escolas

Após anos de segregação étnica nas escolas da Bósnia, muitas vezes qualificada de "apartheid" social e denunciada por activistas dos direitos do homem, um ambicioso projecto educativo tenta agora diluir a atmosfera de "campo de batalha" que perdura naquele país oito anos após o final da guerra (1992-1995).

Actualmente, a maioria das escolas da Bósnia são ainda "eticamente puras", mas meia centena de estabelecimentos de ensino aderiram a um programa que pretende juntar mais de meio milhão de

alunos de diferentes etnias - 340 mil no ensino básico e 180 mil no ensino secundário - debaixo de um mesmo tecto.

Em Vitez, dois alunos, Sakib Besic, muçulmano, e Matea Buzuk, croata, tiveram pela primeira vez oportunidade de frequentar juntos a mesma escola. Nos primeiros dias da experiência a polícia esteve em estado de alerta para a possibilidade de ocorrerem eventuais incidentes inter-étnicos entre alunos das diferentes comunidades. Apesar disso, Sakib e Matea não têm qualquer sentimen-

to de rancor entre eles ou contra a comunidade oposta. "Não temos culpa que a guerra tenha existido. É preciso olhar para o futuro", diz Sakib.

"Ainda há pessoas agarradas ao passado que sacrificam as necessidades e os direitos das crianças em prol de si próprias", lamenta Urdur Gunnarsdottir, um dos responsáveis da Organização para a Cooperação e Segurança na Europa (OSCE) presentes no terreno, encarregue da coordenação do processo de reformas educativas na Bósnia.

A reforma educativa posta em prática visa igualmente pôr as escolas sob a alçada de um único director, assistido por um conselho de administração multi-étnico, e já este ano lectivo os programas escolares foram, em parte, unificados. Um progresso importante já que, até agora, cada comunidade tinha os seus próprios programas e manuais escolares, interpretando de diferentes perspectivas o desmoronar da ex-Jugoslávia e o conflito bósnio.

Fonte: AFP

solta

E os pais?

ESCREVI ANTERIORMENTE, AQUI, SOBRE
DOCENTES E DISCENTES. PENSO QUE SE
JUSTIFICARÁ AGORA UMA REFLEXÃO
SOBRE O O OUTRO ACTOR SOCIAL
DA CENA EDUCATIVA: OS PAIS.



Afirmar noutro lugar (Silva, 2003) que “investigar a relação escola-família corresponde a visitar as margens do sistema educativo”, declaração que subentende a atribuição de um lugar secundário aos encarregados de educação na sua interacção com as escolas. Todavia, como também ali dou conta, este actor social tem vindo a adquirir um peso e uma visibilidade sociais crescentes na nossa sociedade. A mediatização de que muitas das suas acções são alvo, a generosidade que lhe tem sido sucessivamente manifestada pelo poder político, as inúmeras referências constantes de um vasto leque legislativo, estão aí a prová-lo.

A questão dos pais é complexa e longe de constituir um assunto puramente educacional, como nos lembra Nicholas Beattie. Todo o tipo de relacionamento entre escolas e famílias contém implícita uma concepção de escola e de sociedade. Acontece que temos vindo a assistir a uma proliferação de papéis, quer junto de docentes, quer junto de pais, num movimento parcialmente convergente de docentização parental e de parentização docente (Silva, 2003), o que, paradoxalmente, contribui tanto para uma menor capacidade de resposta de ambos os grupos como para um crescente mal-estar docente e; provavelmente, um crescente “mal-estar parental”.

Acresce ainda que os pais não são todos iguais. E não me refiro às diferenças individuais, mas às de ordem sócio-cultural. A clivagem sociológica que perpassa pela actividade parental é significativa: perante a escola alguns pais são mais iguais do que outros. Os múltiplos sinais que lhes são enviados por parte da escola e do poder político são tão mais difíceis de decodificar para alguns, conquanto eles navegam entre uma pressão em crescendo a favor da participação e uma memória da sua própria escola, a que eles experienciaram enquanto alunos, que contrasta com aquela pressão. Vogam também entre práticas docentes e práticas organizacionais que, amiúde, desmentem o discurso que as acompanha.

Os pais sentem-se igualmente espartilhados entre o apelo a uma actividade de defesa directa dos interesses dos seus educandos e o apelo a uma actividade em abono de interesses colectivos. Na primeira situação temos o incentivo ao apoio em casa e à ida à escola sempre que solicitado, um apelo típico da escola e sempre nos termos desta (é reconhecida a sua capacidade de definir o que são os “bons pais”); na segunda, temos situações como a actuação em associações de pais e a integração de órgãos da escola como representantes

do restante grupo de pais, um apelo típico do poder político. No primeiro caso temos o envolvimento e o papel; no segundo, a participação e a voz.

A clivagem sociológica determina uma desigual capacidade de intervenção nestas duas dimensões de actuação. Na primeira, a individual e mais centrada na regularidade do apoio exercido no aconchego do lar, as diferenças sócio-culturais parecem desempenhar menor influência. Na segunda, a colectiva, tudo indica estarmos perante um “ofício de classe média”, onde os efeitos induzidos pelo capital cultural parecem mostrar-se mais selectivos.

O ofício de “pai de aluno” parece, assim, revelar-se tão mais difícil conquanto os pais (tal como os professores) não foram previamente preparados para a assunção de novos papéis. Esta dificuldade reforça-se, porém, junto daqueles que apresentam uma clara distância cultural face à norma escolar. E nem sempre este facto é entendido por todos os que têm responsabilidades na construção de pontes interculturais, sejam eles decisores políticos, administradores escolares, directores de turma, professores, dirigentes associativos dos pais ou outros.

Referência bibliográfica: Silva, Pedro (2003) Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder, Porto: Edições Afrontamento.

17

a página
da educação
novembro 2003

verso e reverso

O

**E AGORA
professor?**

Pedro Silva
Escola Superior
de Educação de Leiria

Colocações de professores irregulares

NO PROCESSO DE COLOCAÇÕES DE PROFESSORES VERIFICAM-SE ILEGALIDADES SEMELHANTES AO ESCÂNDALO OCORRIDO COM OS MINISTROS DO ENSINO SUPERIOR E NEGÓCIOS ESTRANGEIROS. EM CARTA AO SENHOR MINISTRO DA EDUCAÇÃO DESCREVEMOS O COMPORTAMENTO DE UM DOS PRESIDENTES DAS MUITAS ESCOLAS DO NOSSO PAÍS QUE TÊM A CARGO EFECTUAR A COLOCAÇÃO DOS PROFESSORES. ESTE SENHOR COLOCOU A FILHA DE UMA COLEGA SEM RESPEITAR A ORDEM DE GRADUAÇÃO ELABORADA PELA DIRECÇÃO GERAL DA ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA (DGAE), ULTRAPASSANDO 500 DOCENTES A NÍVEL NACIONAL. POR ACHAR ESTE COMPORTAMENTO VERGONHOSO VIMOS MANIFESTAR A NOSSA INDIGNAÇÃO E PEDIR A DIVULGAÇÃO PÚBLICA DA CARTA ANEXA.

Senhor Ministro da Educação

Um grupo de professores de Educação Física não colocados pede a intervenção urgente de Vossa Excelência no cumprimento por parte dos Conselhos Executivos das escolas, dos pontos 8.1. e 8.2 da circular nº 27/03/ DGAE.

Vimos participar a V.Exª que a lista de graduação não tem sido respeitada, e que alguns Presidentes dos Órgãos de Gestão das escolas julgam ter o direito de colocar os professores que preferem, sem respeitarem qualquer tipo de ordem.

Temos colegas já colocados com um número de graduação superior ao nos-

so, quando nem sequer fomos contactados telefonicamente.

Como exemplo apresentamos a Escola Secundária Inês de Castro, em Vila Nova de Gaia, concelho do Porto, na qual foram colocados os números 3397A – Sandra Tatiana Figueiroa e 3852- Teresa Raquel Cunha Fileno.

Vimos por este meio demonstrar a nossa indignação perante esta ilegalidade e irresponsabilidade, e desejamos ver aplicada com transparência as novas regras dos concursos que o Senhor Ministro prometeu.

Porto, 10 Outubro de 2003

CARTAS na mesa

Carla Manuela Silva
Águas – nº 3309
Luís Fernando Oliveira
Teixeira – nº 3315
Joana Margarida
Ribas Couto Correia
– nº 3323
Elisabete Loureiro
Santos Coelho
– nº 3332



A educação deve desnudar o que tentam esconder os que detêm o poder

TANTO TRABALHO SILENCIOSO, DE TANTOS E DE TANTAS,
PARA QUE TANTA RIQUEZA FOSSE ACUMULADA E ALGUNS SE NHORES
E SENHORAS PUDESSEM TER BELAS ROUPAS E BELAS JÓIAS,
PELES TÃO BRANCAS, CABELOS TÃO SEDOSOS E MÃOS TÃO FINAS!

Retorno de uma longa conversa com Joyce King. Conversa que durou cinco horas, a mim parecendo meia hora. E ainda há quem acredite o tempo objetivo.

Joyce King, doutora Joyce King, professora universitária nos Estados Unidos, mulher negra e militante em tudo o que faz. Afinal, como diz o Carlos Rodrigues Brandão – o educador: vida e morte, também o militante é vida e morte, todo o tempo a vida que tangencia a morte, e, no fio da navalha, potencializa para novas ações.

A entrevista é destinada à Página da Educação, mas hoje, quero compartilhar algo que, mais uma vez me uniu a Joyce.

Contava-me ela, como um *griot* que, sem dúvida é, uma situação vivida por outra *griot*, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ao assistir a uma exposição de fotografias que re-

tratavam a história brasileira. Pararam Petronilha e o historiador Joel Rufino dos Santos frente à fotografia de uma família brasileira, no auge da cultura do açúcar – “plantation”, diariam os sociólogos. Encantados com o aspecto estético da fotografia, comentavam o que a foto revelava dos hábitos, das relações, das famílias ricas brasileiras à época. Viam o evidentemente visível. Mas, eis que, de repente, não mais que de repente, Joel chama a atenção para o que não estava aparente na fotografia, mas que, para bons olhos, lá estava. O trabalho silencioso de tantos e tantas, que trabalhavam no campo para que tanta riqueza fosse acumulada pelos senhores do engenho e as senhoras pudessem ter belas roupas e belas jóias, peles tão brancas, cabelos tão sedosos e mãos tão finas. Quantos trabalharam para que na fo-

tografia aparecessem panos tão delicados e finos naqueles delicados corpos, sapatos tão bem feitos e elegantes naqueles pés sem calos, gente sentada em móveis tão bem talhados, cercada de flores plantadas e colhidas por outras. E os detalhes iam aparecendo e os trabalhadores e trabalhadoras, escravas na sua maioria negras africanas, invisíveis embora presentes na fotografia que procurava retratar uma família bem posta brasileira, que se pretendia europeia. E, finalmente, por trás das mãos finas e delicadas começavam a se mostrar as mãos grossas e calejadas de quem as usa como instrumento de trabalho.

O rei aparecia em sua nudez.

E concluíamos, Joyce e eu – educação há que ser um processo de desvelamento do que tentam esconder os que detêm o poder e o usam,

silenciando os que trabalham, para tranquilamente usufruírem o resultado do trabalho de quem por eles é explorado. Tirar do silêncio os silenciados, é o que somos desafiadas a fazer. Deixar aparecer o que tentaram esconder na fotografia de uma distinta família brasileira mazomba. Ajudar a tirar dos olhos a areia que neles é jogada para que não seja visto o que pode mudar o olhar de quem, passando a ver, se some à comunidade de esperança, a que se refere Joyce, se engajando na luta por um mundo melhor que, ainda que neguem os poderosos, é possível.

Correcção

Na edição 127, o texto «O teatro na educação das classes populares», publicado nesta página, é da autoria de José Veríssimo e não de Regina L. Garcia como por lapso foi indicado. Aos dois as nossas desculpas pela troca.

**AFINAL onde
está a escola?**

Regina Leite Garcia
Universidade Federal
Fluminense, Brasil

Machismo é obstáculo na luta contra a Sida

As atitudes masculinas em relação às mulheres e ao sexo sempre foram reconhecidas como uma das maiores causas para a propagação da Sida em África. Esta é uma opinião que parece consensual entre os muitos especialistas que estiveram reunidos numa conferência internacional sobre Sida realizada em Nairobi, capital do Quênia, onde o típico macho africano foi quase descrito como um “risco ambulante” de contágio por HIV.

“Mudar as atitudes de forma a que os homens africanos se tornem mais conscientes e responsáveis é um trabalho enorme”, diz Cary Alan Johnson, repre-

sentante no Zimbabue para a Africare, uma organização não governamental que promove campanhas de sensibilização sobre cuidados básicos de saúde e prevenção da Sida. O programa sul-africano *Men as Partners*, conduzido junto de 139 homens de diferentes origens e estratos sociais, através de um programa de formação que visava encorajá-los a mudar de atitude relativamente ao sexo seguro, é um desses exemplos.

Antes deste *workshop*, 56% deles dizia que lhes cabia decidir quando usar um preservativo num relacionamento, número que caiu para 48% três meses

mais tarde. Por outro lado, 56% acreditava que a recusa de uma mulher em ter sexo não correspondia, de facto, à sua vontade, percentagem que decresceu para 41% no mesmo período de tempo.

Apesar dos números serem ainda elevados, houve algum sucesso: mais homens concordaram que uma mulher se pode recusar a ter relações sexuais sem protecção; um menor número pensa que as “mulheres que se vestem de forma sensual querem ser assediadas” (de 36% para 18%) e outros disseram que passariam a decidir em conjunto com as suas parceiras o uso de anticoncepcionais.

Uma conclusão clara é que as campanhas convencionais de educação sexual, invariavelmente focadas no uso do preservativo, podem ser uma perda de tempo e de recursos. A pressão das parceiras funciona melhor e as maiores esperanças estão na próxima geração de homens, afirma Damien Wohlfahrt, cuja organização EngenderHealth dirigiu um programa semelhante. “Sensibilizar os rapazes tem sido relativamente fácil, mas os homens mais velhos é difícil”.

solta

Fonte: AFP

Memórias bordadas: uma possibilidade de oralidade

verso e reverso



AS BORDADEIRAS SÃO CONHECIDAS COMO «MARIQUINHAS».

O TRABALHO DELAS NÃO SE LIMITA A APRENDER PONTOS DE BORDADO, MAS PRINCIPALMENTE COLOCAR EM PEDAÇOS DE PANO SUAS MEMÓRIAS, RETRATANDO SUAS DORES, AMORES, AMARGURAS, OS SENTIMENTOS ARMAZENADOS DURANTE A SUA VIDA.

Registrar os momentos vividos é importante para a construção da nossa história, para futuras trocas e a narrativa de novas histórias. Para um grupo de mulheres que vivem em um assentamento de sem-casa, o conjunto Vila Mariquinhas, essa possibilidade surgiu com a oficina "Memória e Cultura", idealizada pelo artista plástico Wilson Avellar, dentro do projeto "Arte e Criação", da prefeitura de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. As bordadeiras são conhecidas, por isto, como "Mariquinhas". O trabalho delas não se limita a aprender pontos de bordado, mas principalmente colocar em pedaços de pano suas memórias, retratando suas dores, amores, amarguras, os sentimentos armazenados durante sua vida. Elas trabalham ouvindo poesias de Carlos Drummond de Andrade – um poeta

maior – e textos de Clarice Lispector – uma grande escritora –, deixando aflorar a sensibilidade reprimida, utilizando os fios coloridos da memória e de linha. Em cada quadro bordado por elas, as histórias são contadas de diferentes maneiras, pois a memória as reinventa, e ao juntar todos os quadros bordados de memória forma-se a colcha da vida de cada uma. A "Colcha de retalhos" foi o tema/título de um filme que inspirou o idealizador da oficina.

Com a ruptura nas regras do conhecimento dito verdadeiro, foi possível o reconhecimento das múltiplas possibilidades de criação de saberes. Foi-se tecendo, assim, uma rede de idéias, na qual a cada nó surgem outras tantas redes, tecendo conhecimentos novos com saberes já sabidos, acabando com a hierarquização, com a linearidade,

resignificando memórias.

A memória de cada sujeito tem a ver com as singularidades de sua vida que envolve: a convivência com a sua família, o contexto social ao qual pertence, o trabalho que executa ou não pode mais executar, sua religião, as lutas que desenvolve com seus companheiros. Tudo isso junto organiza as peculiaridades que o fará diferente dos demais, mas sempre muito próximo de outros.

Em uma sociedade em que a escrita é uma das armas de poder, as ações humanas nos cotidianos vividos – a 'tática é a arte do fraco', nos ensina Certeau(1) – surgem em meio a emoções, ponto central dos bordados das 'Mariquinhas'. Nesse espaço/tempo, a imagem é usada como uma possibilidade de narrativa, indo por outro caminho, diferente da oralidade que as envolve sempre. Se para elas seria di-

fícil escrever em papel, pelos limites que têm do domínio dessa técnica, com essa tática elas 'escrevem' suas histórias, suas memórias.

Através de seus bordados podemos 'ler' que vivem em um contexto estruturado, não somente pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado, no qual as mazelas da vida são por elas carregadas. No entanto, os modos de contar e a possibilidade criada e vivida permitem descobrir o que cada uma pensa, acredita e faz nos diversos espaços/tempos cotidianos nos quais, a cada imposição, subvertem o imposto, criando caminhos e desvios, para que a voz de todas possa ser ouvida e respeitada e para que a troca respeitosa seja uma prática cotidiana.

(1) CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano – as artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes,

FORA da escola também se aprende

Claudia Regina Ribeiro
Pinheiro das Chagas
Grupo de Pesquisa:
Redes de Saberes -
Educação e Comunicação,
Questão de Cidadania
Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Brasil

EUA precisam de profundas mudanças para melhorar imagem no Médio Oriente

Alguns intelectuais árabes afirmam publicamente que para melhorar a sua imagem no Médio Oriente os Estados Unidos precisam não só de rever a sua política de comunicação como também promover uma "mudança radical" na sua política global. Um relatório publicado em Washington recomendava recentemente a revisão total da política de comunicação americana para tentar mudar a imagem dos Estados Unidos, muito deteriorada desde o início da segunda Intifada palestina em Setembro de 2000, referindo que "a hostilidade contra os Estados Unidos

alcançou níveis surpreendentes" nos países muçulmanos.

"Se os Estados Unidos querem melhorar a sua reputação no mundo árabe e muçulmano terão necessariamente de mudar a sua política externa", refere Mohamed Mesfer professor de ciências políticas da Universidade de Doha, no Qatar, para quem os americanos deveriam "deixar de acusar os árabes e muçulmanos de terrorismo e parar de intervir nos assuntos internos dos países islâmicos".

Por seu lado, o editorialista egípcio Salama Ahmed Salama diz que a imagem dos Estados Unidos no mundo ára-

be está muito degradada e que promover uma campanha informativa para melhorar a imagem do país não é suficiente. "Os americanos deviam antes questionar-se sobre o porquê de serem odiados", refere Salama, que vê nas políticas americanas de "apoio a Israel, na escolha de países árabes e muçulmanos como objectivos de guerra e nas campanhas contra o Islão promovidas pelos meios de comunicação social americanos", a justificação da impopularidade crescente dos Estados Unidos. Esta posição é também partilhada pelo jornalista saudita Daid Shoryón: "A política ame-

ricana no Médio Oriente privilegia a imposição e não o diálogo, o que provoca hostilidade".

Entre as medidas aconselhadas por Mohamed Mesfer para a melhoria da imagem dos Estados Unidos está a "retirada imediata e sem condições das forças americanas do Iraque, a transferência de poderes para os iraquianos, o desmantelamento de todas as bases americanas no Médio Oriente e o fim do apoio a Israel e aos crimes contra o povo palestino".

Fonte: AFP

solta



O mundo a preto e branco

“EXISTEM FANTASMAS NOS ESPÍRITOS DE MUITO DOCENTES QUE DEVEM SER EXORCIZADOS: O PODER DOS ALUNOS, DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO, DA MÁQUINA FISCALIZADORA E BUROCRÁTICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DOS POLÍTICOS, DOS SINDICATOS, DOS PEDAGOGOS REFORMISTAS, DA COMUNICAÇÃO SOCIAL. UMA VEZ DELES LIBERTOS, TALVEZ FOSSE A VIA DE OS PROFISSIONAIS RECUPERAREM A AUTO-CONFIANÇA QUE AS ACTUAIS POLÍTICAS DE ENSINO REMETERAM PARA AS RUAS DA AMARGURA”.

(GABRIEL MITHÁ PROENÇA, 2003:17)

Reconquistar o poder que os alunos, os encarregados de educação, o ministério, os sindicatos, a pedagogia e a comunicação social detêm sobre a Escola, eis a receita que Gabriel Proença propõe para que os professores possam recuperar a sua auto-confiança profissional. Condição que, na sua opinião, lhes permitirá voltar a conduzir pessoas, assumindo, assim, o seu papel como formadores. “Aos docentes falta a luz que os ilumine na descoberta do seu próprio poder. A não ser assim todos perderemos”, sentencia G. Proença.

Num mundo construído a preto e branco, onde as soluções se encontram à mão de semear, esta tese é sedutora, embora se defronte à partida com um pequeno problema, o de saber se os outros, que não são professores, se encontram dispostos a permitir que nós, quais déspotas esclarecidos, possamos determinar, a partir da nossa infalibilidade, o que a eles mais lhes convém. Nós, os professores, aqueles que nunca erram, aqueles que nunca têm dúvidas, aqueles que sabem sempre o que têm que fazer, desde que os párias das Ciências da Educação não os impeçam de salvar o mundo através da salvação da Escola. Tão simples quanto isto. Tão simples quanto querer pensar a educação como um acto de submissão, num mundo que exultou com a queda do Muro de Berlim, se insurgiu contra Tianamen e que protesta de forma veemente contra o fundamentalismo islâmico.

Libertem-se os professores das amarras de uma Pedagogia e erradique-se as crianças do centro da vida escolar, grita-se, hoje a torto e a direito, acenando-se com um manual do 10º ano que usa diálogos do Big Brother como material de estudo dos alunos. A prova, mais uma, da degradação da Escola, em Portugal, dos efeitos perniciosos da «pedagogice» e dessa ideia peregrina de pretender transformar as salas de aula em espaços lúdicos onde cada aluno pode fazer o que muito bem quer.

O que consideramos ser espantoso, é que sejam professores aqueles que dizem e escrevem isto. Se fosse o Dr. Pacheco Pereira, o Dr. José Manuel Fernandes ou a Drª Filomena Mónica, ainda vá que não vá. Estes não são obrigados a saber que o programa de Português do 10º ano não exige diálogos do Big Brother, que os professores podem escolher outros manuais se não concordarem com tal opção ou até que podem decidir trabalhar com os seus alunos a partir de outras fontes e utilizando outros materiais. Esses não são obri-

gados a saber que não é por causa dos alunos estarem no centro da vida em escolas onde, afinal, nunca foram o centro de coisa nenhuma que esta polémica se levantou. Quem não é professor não tem que saber que estamos perante um episódio que revela, mais uma vez, quão necessária é a qualificação pedagógica dos professores.

A mesma qualificação pedagógica que nos permitirá compreender que a prioridade que se confere, no âmbito da sala de aula, à aprendizagem dos alunos não implica que o papel dos professores seja “o papel do polícia de trânsito entre o conhecimento e o aluno”, nem que o trabalho quotidiano consiste em formar “clubes de amigos para dinamizarem auto-aprendizagens”. Quem é pedagogicamente qualificado sabe que tem de fornecer recursos aos alunos para que estes possam aprender, sabe que tem de lhes propôr desafios com os quais eles se podem confrontar, sabe que tem que decidir sobre quais as modalidades de apoio a disponibilizar e quem é que deve e como é que deve ser apoiado. Quem é pedagogicamente qualificado sabe que tem que avaliar para poder tomar as decisões mais acertadas, aquelas que possam promover a ocorrência de aprendizagens funcionais e significativas. Quem é pedagogicamente qualificado sabe que qualquer professor, sendo um elemento decisivo para os alunos, não pode decidir, contudo, quando e como é que estes aprendem. Sabe que pode influenciar, sabe que pode criar as condições para que isso aconteça, mas sabe também que não o pode determinar a seu belo prazer. Daí que todos aqueles que são pedagogicamente qualificados saibam que colocar os alunos no centro das preocupações nas escolas não pressupõem um acto de demissão, mas uma opção que nos confere, a nós professores, a importância que até esse momento nunca tínhamos tido, mesmo que o respeitoso silêncio dos alunos nos pudesse convencer do contrário.

O problema dos professores, o nosso problema, não passa, como pretende Gabriel Proença, por recuperar «o dom da palavra», não passa, apenas, por voltar a ser “um bom transmissor de conhecimentos”, não se resolve no momento em que decidirmos banir “os textozitos, sempre pouco extensos e muitas vezes desconexos”, para, em vez disso, circunscrevermos a sua actividade à escuta do que lhes dizemos e à leitura de manuais escolares que lhes permitem, acabada a frequência, ficar com uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.up.pt

Faculdade de Psicologia e

Ciências da Educação,

Universidade do Porto

Desenhos animados levam crianças ao suicídio

Duas crianças chilenas, de 13 e 9 anos, morreram enforcadas supostamente sob influência da série japonesa de animação “Yugi Oh”, denunciaram as famílias à imprensa. “Tudo indica que os dois menores se tenham enforcado convictos de terem poderes suficientes que os levasse a ressuscitar com ainda mais poderes”, ex-

solta

plicou a deputada Laura Soto, que ainda na véspera dos acontecimentos tinha apresentado um projecto de lei com “carácter de urgência” para exigir ao Conselho Nacional de Televisão que retirasse do ar aquela série, uma das mais populares entre as crianças chilenas.

À série de desenhos animados se-

guiu-se o lançamento de um jogo de cartas com ilustrações dos personagens, que apresenta um “duelo de monstros” e tem como protagonista um menino que tenta recuperar a alma do seu avô. No jogo, os jogadores lutam entre si usando criaturas mágicas e monstros, e, de acordo com a história 13 delas precisam

de se enforcar para renascerem depois com mais poderes.

O Conselho Nacional de Televisão ainda não se pronunciou sobre o assunto, embora no início do ano tenha advertido que 76% dos desenhos animados exibidos para crianças com idades entre 6 e 10 anos continham violência. (Fonte: AFP)

LUGARES
da educação

Maria Emília Vilarinho
Instituto de Educação
e Psicologia da
Universidade do Minho

PUB

A proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo e o novo currículo oculto de escolarização

DO DEBATE SOBRE A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO SALIENTO A REORGANIZAÇÃO DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO E A ÊNFASE DADA À FORMAÇÃO VOCACIONAL NO CURRÍCULO.

A proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo apresentada pelo actual governo tem sido objecto de análise e de muita discussão pública. Entre os muitos aspectos que têm sido questionados, saliento a reorganização dos ensinos básico e secundário (e a conseqüente redução do Ensino Básico para 6 anos) e a ênfase dada à formação vocacional no currículo. Não vou referir-me de perto a estes aspectos mas antes reflectir em torno das lógicas que podem estar a presidir à introdução destas propostas.

Em primeiro lugar, aquela proposta de alteração não é de estranhar dada a matriz neoliberal e neoconservadora das opções da política educativa deste governo. De facto, se tivermos em conta a experiência de outros países, da mesma ou idêntica afiliação política, observamos como eles também tiveram de desnudar os seus sistemas educativos de aspectos mais próximos de lógicas de educação inclusiva e democrática. Ora é disto que se trata - retirar os "pedregulhos", que estão presentes na actual Lei de Bases do Sistema Educativo, para haver condições legais para pôr em marcha um novo projecto educativo e societal.

Como sabemos, é no campo da Educação que se trava uma das lu-

tas decisivas em torno dos significados, do significado do social, do significado do humano, do significado do político, do económico, do cultural e do educativo. Neste sentido, a Educação torna-se um campo estratégico. É o espaço preferencial de confronto dos diferentes significados que estão a ser definidos. Desta batalha surgirão os novos significados que governarão a vida social. As recentes reformas e Políticas Educativas têm redefinido o significado da educação. No centro do debate está a tentativa de transformar a educação em simples mercadoria em oposição à tradição democrática onde a educação era um campo situado fora do alcance das operações do mercado. Educação era ainda um refúgio dos efeitos perversos do mercado assente na crença do papel nivelador da escola (apesar desta crença ter sido confrontada com as perspectivas críticas da sociologia da educação que deram visibilidade às teses da escola como uma instância de reprodução das desigualdades sociais que são reforçadas pelo capitalismo). Após a década de 80, o processo de «globalização» e o «neoliberalismo» tem influenciado todas as esferas do político, do económico, do social e do educativo. O «neoliberalismo» tem colocado, de forma algo subtil,

a questão de que a escola deve ser capitalista e que deve atender às necessidades e interesses do capital, impondo, desta forma, à escola um modelo de funcionamento empresarial. Neste contexto, o Conhecimento deixa de ser uma questão cultural, ética e política para se transformar numa questão simplesmente técnica. Sendo o currículo o espaço onde se processa, se produz e se transmite o conhecimento, bem como local, onde se produzem subjectividades, ele vê-se profundamente afectado por esta redefinição. Assim o currículo é um dos alvos preferenciais das actuais reformas neoliberais da Educação. O sociólogo Stephen Ball tem vindo a chamar à atenção para o processo de "bricolage" inerente à construção das políticas públicas, onde são visíveis as importações de ideias de outros locais, quase sempre de forma apressada e que resultam num produto híbrido marcado por influências e de interdependências múltiplas. O mesmo autor tem ainda chamado à atenção para o facto de estar a ser reconstruído um novo «currículo oculto» da escolarização, fruto da influência dos novos significados importados do mundo empresarial. Observa ainda que estão a ser transformadas a forma da oferta da educação, a experiência da

aprendizagem e a natureza de cidadania. Estas questões levantam a hipótese de se estar a redefinir o próprio significado do homem. As políticas educativas parecem ter abandonado uma lógica inclusiva de todos os cidadãos, uma vez que tem crescendo subtilmente um «darwinismo social» que favorece o grupo dos "excluídos".

Julgo que estas reflexões são pertinentes na análise da política educativa portuguesa. Na proposta do governo de alteração da Lei de Bases, a opção pela redução do Ensino Básico para 6 anos, não só enfraquece a formação de base que o sistema de ensino deve proporcionar aos jovens, como também obriga a que mais precocemente os alunos tenham que escolher entre as vias de formação diferenciadas que o sistema oferece. Aquela e outras opções abrem o caminho para um ensino cada vez mais elitista e selectivo, onde existirão vias diferenciadas de formação e ensino assentes em currículos de escolarização que produzirão trajectórias escolares e de vida diferenciadas.

Os educadores e professores têm grande responsabilidade neste período de discussão. Torna-se urgente denunciar os efeitos perversos que tal alteração pode produzir na Educação em Portugal.

design adriano rangel

www.spu.pt
geral@spu.pt

EDUCAR PARA A DEMOCRACIA
CONSTRUIR UMA ESCOLA SOLIDÁRIA

26, 27 e 28 de Nov. 2003
Póvoa de Varzim

Congresso dos Professores do Norte

Sindicato dos Professores do Norte (membro da Fegprof)

Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral: Educar para o desenvolvimento

O Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (CIDAC) é uma Organização Não Governamental de Desenvolvimento (ONGD) portuguesa. Ao longo de quase três décadas de existência, o CIDAC tem desenvolvido as suas actividades em torno de quatro eixos de intervenção: Cooperação para o Desenvolvimento (incluindo uma participação activa no debate europeu sobre o próprio conceito e a evolução das suas práticas), Informação e Documentação, Educação para o Desenvolvimento e Formação.

A sua área geográfica de acção são os países em vias de desenvolvimento, nomeadamente os países africanos de língua oficial portuguesa, a par do Brasil e Timor Leste, apoiando e participando em projectos - realizados em parceria com instituições locais - que se concretizam em Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Timor-Leste. Desde 1997, o CIDAC tem trabalhado a temática do Comércio Justo, sendo pioneiro nesta matéria no nosso país.

Um centro de recursos pioneiro

O CIDAC iniciou a sua actividade em Maio de 1974, procurando responder aos anseios do público em informar-se e conhecer melhor as questões relativas à colonização portuguesa em África, à guerra colonial, às lutas de libertação nacional e ao processo de descolonização que se iniciava. O primeiro núcleo documental provinha do trabalho de recolha efectuado pelo chamado "Grupo do BAC [Boletim Anti-Colonial]", cujo objectivo era sistematizar e divulgar as realidades das colónias portuguesas, as aspirações dos seus povos e as propostas dos seus dirigentes. A parte do acervo correspondente a este período foi

ONG

Ricardo Jorge Costa



exaustivamente tratada em 2000/2001, passando a estar desde então acessível para consulta. Em Dezembro de 2002 registava 1.397 entradas bibliográficas.

Ao longo dos anos 90 foram surgindo necessidades especiais de grupos de utilizadores ou do próprio CIDAC, que levaram à criação de outros núcleos documentais: um relativo às minorias africanas em Portugal (292 registos bibliográficos no final de 2002), um segundo sobre as literaturas dos PALOP e a literatura portuguesa relacionada com esses países (7.561 entradas bibliográficas na mesma altura) e um terceiro respeitante a matérias do âmbito da Educação para o Desenvolvimento - área de intervenção na qual o CIDAC se tem distinguido (910 registos bibliográficos).

Em 2001 o CIDAC celebrou com a Câmara Municipal de Lisboa um Protocolo através do qual lhe foi cedido, por um período renovável de 30 anos, um imóvel camarário situado no centro de Lisboa. Dois dos pisos serão destinados à instalação do futuro "Centro de Recursos para o Desenvolvimento", transformando o actual Centro de Documentação numa proposta de maior alcance.

Projectos para o futuro

Para os próximos três anos, o CIDAC assume como grandes prioridades a contribuição para a criação de uma cultura do desenvolvimento e da cooperação na sociedade portuguesa e o operacionalizar a interacção existente entre as áreas da Cooperação e da Educação para o Desenvolvimento, tanto a Norte como a Sul, em particular no contexto de duas temáticas-chave: o reforço das organizações da sociedade civil e a acção e pesquisa no domínio das alternativas económicas.

E como sobrevive uma ONGD num país com escassos recursos financeiros como o nosso? Luísa Teotónio Pereira, presidente do conselho directivo do CIDAC, explica a PÁGINA que uma parte considerável do auto-financiamento é proveniente dos associados e das acções de formação na área da língua portuguesa e da Educação para o Desenvolvimento promovidas pela própria entidade. Por sua vez, o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) subsidia o centro público de informação e documentação. Para os projectos de cooperação o CIDAC conta sobretudo com o apoio da Comissão Europeia e com apoios parcelares de diversas outras entidades públicas e privadas.

Porém, alguns dos apoios públicos podem estar comprometidos. "Apesar de este governo ter aumentado o financiamento para as ONGD's, neste momento estamos numa situação de impasse, já que o governo pôs em causa a capacidade de levar para a frente o seu apoio nos termos em que estava previsto, o que nos faz recear que este ano possam cessar os apoios por parte do IPAD e do Ministério dos Negócios Estrangeiros", explica Luísa Teotónio Pereira, que não quis adiantar mais pormenores sobre as negociações entre a plataforma das ONGD's portuguesas e aquelas entidades, que decorrem no momento em que escrevemos este artigo.

CIDAC - Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral

Morada: Rua Pinheiro Chagas, 77 2º Esquerdo

1069-069 Lisboa

Telefone: 213 172 860

Fax: 213 172 870

E-mail: cidac@esoterica.pt

Internet: www.cidac.pt

Desemprego recorde e desigualdade salarial persistem na América Latina

O desemprego na América Latina chegou ao nível mais alto dos últimos anos e, apesar dos salários terem melhorado a um ritmo lento em alguns países, persistem as desigualdades de rendimento, segundo revelam dados de um relatório do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O estudo refere diferenças substanciais entre os próprios países da região. Enquanto o desemprego aumentou nos anos 90 na maioria dos países latino-americanos (Brasil, Argentina, Chile,

Colômbia, Uruguai e Venezuela), caiu nas Caraíbas, Bolívia, México e Panamá.

Além disso, "o salário da maioria dos trabalhadores é ainda muito baixo para que possam sair da pobreza e a desigualdade entre os rendimentos, uma das maiores do mundo, mantém-se".

O documento refere também que os salários são a "principal variável de ajustamento face aos choques económicos negativos", chamando a atenção para a crescente percentagem de trabalhado-

res que carecem dos benefícios previstos na lei e uma diferença salarial cada vez maior entre trabalhadores qualificados e não qualificados.

Outra característica da região é a precariedade do trabalho, já que, em média, cria-se e perde-se anualmente aproximadamente um em cada quatro empregos e uma grande percentagem de trabalhadores muda de trabalho e flutua por entre períodos de emprego, desemprego e inactividade.

Ainda segundo o relatório, a tecnologia e a educação são a chave para fortalecer os fracos mercados de trabalho latino-americanos. "Por cada ano de frequência do ensino secundário o rendimento de um trabalhador aumenta 11% em relação ao salário de um trabalhador que só têm a educação básica", acrescentando-se que um título universitário de quatro anos faz crescer essa fasquia em 85%.

solta

Fonte: AFP

A tesoura avança criando pequenos rectângulos de cartolina azul. Há um monte deles em cima da mesa do refeitório. Constança, Sara e Catarina, 7º, 6º e 5º anos, ainda têm mais algumas folhas de tamanho A3 para cortar. Sem tirar os olhos do que estão a fazer conversam sobre um tema que as tem inquietado. Constança está de partida da Escola Básica Integrada da Ponte, em Vila das Aves. Sara e Catarina querem saber quando ela as vai deixar. Esta última palavra faz nascer na expressão de Constança um ar de recusa. "Eu nunca vou deixar esta escola!", responde.

Constança e mais 34

alunos, todos no 7º ano, vão ser transferidos para a Escola Básica 2º e 3º ciclo de Vila das Aves. Esta é para já uma das certezas relativamente ao *dossier* da Ponte. Os alunos vão ser divididos em duas turmas e ter professores "que se disponibilizaram a trabalhar com eles na óptica do projecto educativo da Escola da Ponte", garante Ademar Ferreira, director deste estabelecimento de ensino. Ou seja, os professores vão partir do capital cultural destes alunos para se adaptar a ele. Algo que, na sua opinião, "toda a escola devia fazer". Entretanto, aguardam-se as negociações entre a escola e o Mi-

nistério da Educação para o estabelecimento de um contrato de autonomia. E é nessa negociação que se vai alicerçar o futuro da Escola da Ponte.

"Fará sentido que o Estado financie um projecto até ao 6º ano e depois se desinteresse do restante percurso?" A interrogação de Ademar Ferreira há-de ser repetida mais vezes. Alargar a oferta escolar ao 9º ano "é uma questão quase decisiva para o futuro do projecto educativo", diz o director. É que "ao saírem com 11, 12 anos, no pico da idade das grandes rupturas, estes adolescentes vão perder grande parte do capital formativo acumulado porque

num sistema de ensino tradicional não o vão exercer!", contesta Ademar Ferreira. Em jogo podem estar competências ao nível da auto-pesquisa e da auto-avaliação, bem como outras, adquiridas durante os seis primeiros anos do percurso escolar. Por isso o director é decisivo: "O projecto tem de prosseguir até que os alunos estejam preparados para o abandonar, ou seja, aos 15, 16 anos, numa altura em que essas competências estejam completamente consolidadas."

Mas para já, a solução não passa por aqui. Até porque para albergar o 3º ciclo do Ensino Básico a escola teria de construir,

Era uma escola muito engraçada...

MOBILIZOU A COMUNIDADE EDUCATIVA PARA A SUA CAUSA. A ESCOLA DA PONTE, EM VILA DAS AVES, QUER CONTINUAR A SER COMO É. DA FORMA QUE TODAS AS OUTRAS ESCOLAS PODIAM VIR A SER.

adriano rangel_isto é



pelo menos, mais um pavilhão. Ou mudar-se para um edifício novo. Um investimento que o Ministério da Educação não está disponível para fazer por agora, ainda que “não tenha fechado a porta ao alargamento”, refere Ademar Ferreira.

Para Constança e os restantes colegas do 7º ano, as portas da Escola da Ponte vão estar sempre abertas. Sabendo disso, a aluna disfarça alguma tristeza e desdramatiza o inconformado “Eu nunca vou deixar a escola da Ponte” que acabou de lhe escapar da boca. Diz às amigas que vai apenas ter “umas aulas no liceu...”. E promete visitas frequentes à medida que conversa vai cedendo lugar ao som acutilante das tesouras. Há muito trabalho a fazer.

Dos rectângulos azuis Constança, Sara e Catarina vão fazer cartões de eleitor para os novos alunos. Faltam dois dias para as eleições da Assembleia da Escola. As quatro listas concorrentes, A, B, C e D estão,

por isso, em “fase de campanha”. Nas paredes da escola vêm-se alguns cartazes com as promessas eleitorais de cada uma das listas passadas a computador: a A promete “pintar definitivamente o campo de futebol”; a D “organizar uma prova com perguntas tipo Elo Mais Fraco”... Quem ganhar vai ter de cumprir tudo o que escreveu no programa eleitoral. Às vezes pode até cumprir mais do que prometeu. “Quando a nossa lista ganhou também cumprimos as promessas dos outros que nos pareceram importantes”, explica Constança, que já foi, duas vezes, presidente do Conselho da Assembleia. Eleita por maioria absoluta.

Sérgio, o guia

Sérgio é outro dos alunos que terá de abandonar a Escola da Ponte. Tal como Constança está no 7º ano. Estava a estudar Ciências quando decidiu trocar a matéria pela actividade de guia. “Quer que lhe mostre a

escola?”, pergunta voluntarioso. “Mas antes é preciso falar com o professor Zé [José Pacheco]!”, alerta o aluno. Autorização conseguida, Sérgio inicia o roteiro.

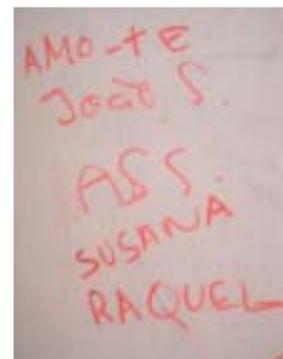
A primeira paragem acontece no pavilhão Rubem Alves. É lá que se aprende o Português, o Inglês, o Francês, a História e a Geografia. Os cerca de 50 alunos estão divididos em grupos de quatro por cada mesa redonda. Mas não estão todos a estudar a mesma matéria, até porque na mesa podem estar alunos do 3º ao 7º ano. “Cada menino tem um Plano de Estudos onde escreve o objectivo que está a estudar”, adianta Sérgio enquanto uma colega tira o seu plano da mochila para mostrar. É também no plano, uma folha A3 dobrada ao meio, que o aluno regista o trabalho para casa que se propõe a fazer.

No placard há uma longa lista de objectivos que os alunos devem adquirir nas áreas de estudo daquele pavilhão. O aluno escolhe e regista o objectivo que se

propõe adquirir no seu Plano de Estudos. Depois começa o seu estudo. Quando o aluno sente que já assimilou o conhecimento que se propôs adquirir o professor avalia-o. Se a avaliação é positiva o aluno regista um novo objectivo no plano e inicia o seu estudo. A aprendizagem evolui assim.

Quando um aluno tem dificuldade no estudo de algum dos objectivos escreve o seu nome e a dúvida que tem num quadro com o título ‘Eu preciso de ajuda’. “Depois o professor ajuda-o. Pode acontecer que um colega mais velho também o possa ajudar. Quando o menino já estudou o objectivo escreve-o no quadro ‘Eu já sei’, para o professor o avaliar”, explica Sérgio enquanto se encaminha para a porta. No quadro preto alguém escreveu: “14 de Outubro de 2003 – 4573 Assinaturas no Manifesto Fazer a Ponte.” Vamos?

À saída do Pavilhão Rubem Alves um cheirinho a pudim leva o guia a optar por entrar no refeitório.



Sítio afectos

A Susana ama o João. Está pichado numa das paredes da escola. “Amo-te João S. Ass. Susana Raquel”. Pode ser uma declaração de amor, mas pode também ser uma denúncia caluniosa de alguém que se fez passar pela Susana Raquel. Declaração ou denúncia, parece um verso da «Invenção do Amor» do Daniel Filipe. Só na Escola da Ponte, em Vila das Aves, onde a “setora” Rosinha acaricia, com um brilho dos olhos, qualquer visitante que ali chegue, novo ou velho, por alguns instantes também aluno naquela escola de afectos.

João Rita

adriano rangel_isto é



A hora do almoço ainda tarda. Constança, Sara e Catarina continuam a fazer cartões de eleitores. Sérgio aproveita então para mostrar os contentores da reciclagem de papel, plástico e pilhas e explicar que os meninos trazem as pilhas e o papel que gastam em casa para reciclar na escola pois em Vila das Aves só existem vidrões. “Os mais pequenos, às vezes, enganam-se e deitam aqui o lixo”, comenta Sérgio ao abrir o pilhómetro e a deparar com alguns papéis. “Temos de limpar isto!” Antes de sair, só uma espreitadela à ementa: sopa de abóbora, bolinhos de bacalhau com salada de feijão-frade e arroz e para a sobremesa pudim. “Eu aqui gosto de tudo”, atira mal acaba de ler o que irá comer ao almoço.

Seguimos para a sala da Iniciação e Transição onde estão os alunos dos dois primeiros anos. Assim que entramos na sala Sérgio elucida: “Nesta escola não há a, e, i, o, u.” Dispersos por várias mesas, alguns alunos co-

piam para os cadernos frases escritas em tiras de cartolina branca. Desta forma, esclarece Sérgio, vão aprendendo o alfabeto todo ao mesmo tempo. Outros “meninos” dedicam-se às contas. Usando dois recipientes de plástico transparentes, talvez metades de garrafas de plástico salvas da reciclagem do refeitório, uma “menina” divide em partes iguais um conjunto de palheiras. Outro grupo de alunas dedica-se à resolução de um dos problemas escritos no quadro preto: “A Mariana foi visitar a coelheira da avó Zé, contou 48 patas. Quantos coelhos havia na coelheira?”

Deixamos os pequenos nas contas e nas letras e vamos para o espaço preferido de Sérgio. A escultura de uma árvore com tronco de tábuas de madeira, ramos de pernas de ferro retiradas de bancos velhos e folhas de alumínio, feita pelos alunos e professores, faz suspeitar de que o espaço seguinte está ligado às Artes. Entramos na Sala Artística.

Um pequeno leitor de

CD dá ambiente ao trabalho dos alunos. Estão a raspar desenhos em folhas cobertas de tinta-da-china já seca e a deixar a descoberto as pinturas dos lápis de cera feitas anteriormente. “O pincel não é uma esfregona”, diz a professora a um grupo de alunos que ainda está a usar a tinta-da-china. A música é uma presença notória na sala, mas é usada em todos os espaços para nivelar o barulho dos alunos. “Se os meninos fizerem pouco barulho e se portarem bem podem ouvir as músicas que mais gostam...”, explica Sérgio, que elege a cantora Shakira como a sua preferida.

Durante o ano lectivo a escola desenvolve um projecto multidisciplinar sobre uma determinada temática. No ano passado o mote foi “A escola dos nossos avós”. Entre as actividades desenvolvidas contava-se uma dramatização de como seria uma aula naquele tempo. Sérgio foi o “menino Pereira”, fazendo uso do seu último nome. “Canta-

mos a tabuada, o hino de Portugal, o Pai Nosso, tal como os nossos avós faziam.” Mas também juntaram livros escolares e brinquedos da época. Alguns desses brinquedos fizeram-nos com a ajuda dos professores. “Jogamos o pião...”, acrescenta Sérgio já com alguma saudade. Com o roteiro quase no fim, o guia parece um pouco triste. Ao visitar algumas memórias talvez se tenha lembrado de que está de partida. Sem birra, conformado. Tal como Constança que continua a sua tarefa para a campanha eleitoral.

As folhas inteiras de cartolina azul já desapareceram. No seu lugar vão surgindo os cartões de eleitores. Falta apenas pegar na máquina digital para tirar as fotografias aos eleitores, colar as fotos e plastificar os cartões. “Será que vamos conseguir?” interroga-se Catarina, a quem a tarefa parece muito longe do final. “Se trabalharmos para isso!”, responde Constança, sem hesitação.

Andreia Lobo

adriano_rangel_isto é





Actores e espectadores: Duas perspectivas em confronto

O aspecto franzino de Fátima Meireles dificilmente deixa adivinhar a energia que transporta consigo. Uma energia transbordante que transpõe entusiasticamente para a forma como descreve a profissão de atriz e a sua relação com o público, mote do desafio proposto pela PÁGINA para esta rubrica dos Protagonistas.

Apesar da sua curta experiência no mundo do teatro (trabalha a nível profissional há apenas quatro anos), não hesita em afirmar que, na prática, se pode dividir os espectadores em duas categorias: aqueles que são frequentadores habituais e que já sabem ao que vão, e os "outros", aqueles que formam o público em geral e quem nem sempre se identificam com a linguagem teatral. "Não pretendo com isto dizer que um é melhor do que o outro, mas a relação que se estabelece é necessariamente diferente".

Então, de que forma essa diferença marca a presença em palco e em que medida influencia a relação entre actores e espectadores? "À partida devíamos ter a capacidade de imaginar que do "outro lado" não está ninguém e ficar indiferente às reacções que se vão projectando para o palco. Mas muitas vezes torna-se difícil ignorá-las, mesmo que sejam atitudes naturais como uma gargalhada ou um comentário para parceiro do lado". Ainda assim, admite, o papel do espectador é mesmo esse: interagir com o que vai vendo e manifestar a sua reacção (de preferência não rui-

dosamente...). Da mesma maneira, o papel dos actores deve ser adaptar-se a esses improvisos e actuar em função deles.

Natural de Coimbra e formada no Porto, Fátima Meireles trabalha actualmente no Algarve como formadora de artes do palco com escolas e instituições sociais. É a única forma de não deixar de fazer aquilo que gosta, porque actualmente "torna-se difícil arranjar emprego a tempo inteiro numa companhia de teatro". Ainda assim não desiste do seu sonho e trabalha num projecto que, se tudo correr bem, poderá resultar num grupo profissional dentro de pouco tempo. Mas para isso, explica, é necessário que haja mais espectadores a frequentar as artes do espectáculo, o que, por sua vez, implica uma maior formação de públicos. "Não sou a favor da subsídio-dependência, mas no momento que vivemos é impossível subsistir sem apoios do Estado".

E qual é a perspectiva de quem está do outro lado do palco, a do espectador? Para Nuno Carvalho, técnico de análises químicas, cinéfilo convicto e frequentador habitual de eventos culturais, o espectáculo é tanto mais aliciante se estiverem reunidas as condições para que o espectador se sinta confortável. E o conforto não depende necessariamente da comodidade dos lugares onde se instala, mas de factores tão simples como o ambiente que o rodeia. "Não gosto de ouvir o som das

pipocas no cinema, por exemplo. Implica com a minha forma de ver um filme. Só vou a cinemas de pipoca quando não tenho outra alternativa".

O espectador como um crítico

Por outro lado, qual é a expectativa do espectador em relação à prestação de quem se encontra no palco? Na opinião do entrevistado ela é cada vez menor, já que os espectadores são, em sentido inverso, cada vez mais meros "elementos passivos" do espectáculo, no qual os artistas se prestam como autênticas "máquinas". Mas nem sempre é assim. Por vezes, a comunhão entre os dois lados ultrapassa a dualidade actor-espectador.

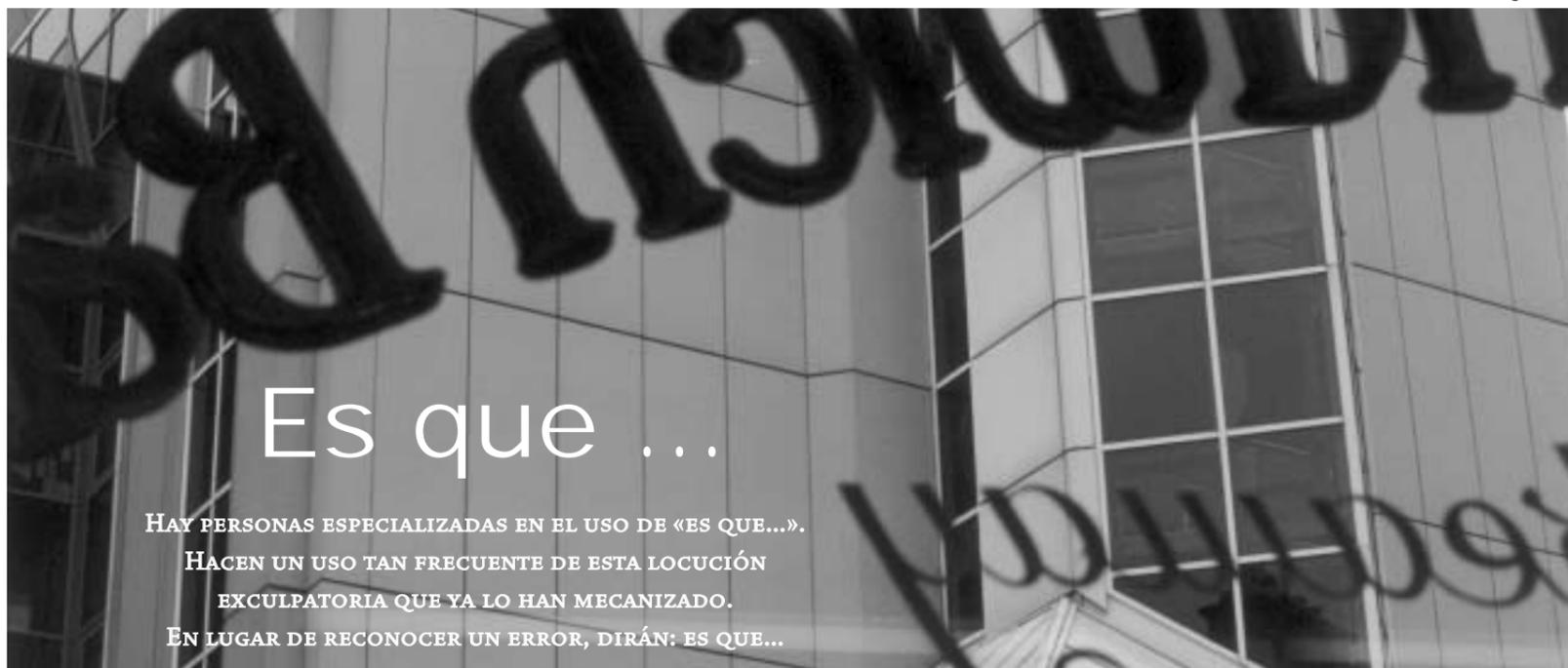
"Num concerto do grupo Mão Morta, realizado no Auditório da RDP em Lisboa para a gravação de um álbum ao vivo, senti que os espectadores se fundiam com a banda. Foi uma das raras vezes em que senti que público e actores - neste caso os músicos - formaram uma única entidade". O ambiente intimista que se gerou - "não éramos mais de algumas dezenas e não havia palco nem plateia" - contribuiu em larga medida para essa sensação, explica.

Na opinião de Nuno Carvalho, a cultura deveria ser um bem gratuitamente acessível. Porém, toda a gente sabe que não é isso que acontece. "Hoje em dia o mundo do espectáculo está rendido ao mercantilismo.

Existem um ranking de artistas, os críticos de arte que definem quem são os artistas de primeira, segunda e terceira categorias e os lobbies que fazem dinheiro com a arte. No final, tanto artistas como espectadores acabam por ficar enredados nesta teia". E estabelece uma comparação com o jornalismo: existe aquele que consegue manter-se neutro e aquele que trabalha para o mercado. "A função do espectador também passa por aí: ser crítico quanto basta para conseguir distingui-los".

E na medida em que a arte funciona sob esta lógica de mercado, é legítimo entendê-la como mais um "serviço" prestado ao grande público. Por esta ordem de ideias, sublinha, é igualmente legítimo esperar tanto mais de um espectáculo quanto mais alto for o preço pago por ele.

Mas nem só de cultura se faz o espectáculo e se reduz a condição do espectador. Apesar de ser um amante da arte, a "bola" também lhe desperta paixão. Adepto do Boavista, praticamente não falha nenhum jogo em casa dos axadrezados. "O futebol é um espectáculo na mesma medida em que o é o teatro ou o cinema, com o aliciante de se estabelecer uma interactividade com os "actores" no relvado". Ali, diz Nuno Carvalho, tudo é "inesperado", quase como se fossem duas companhias de teatro que durante noventa minutos improvisam para os espectadores nas bancadas. "Nunca se sabe quem vai sair feliz ou quem vai sair triste...".



Es que ...

HAY PERSONAS ESPECIALIZADAS EN EL USO DE «ES QUE...».
HACEN UN USO TAN FRECUENTE DE ESTA LOCUCIÓN
EXCULPATORIA QUE YA LO HAN MECANIZADO.
EN LUGAR DE RECONOCER UN ERROR, DIRÁN: ES QUE...

Hay personas especializadas en el uso de esta locución exculpatoria. Personas que hacen un uso tan frecuente de ella, que ya lo han mecanizado, lo han convertido en un automatismo. Seguro que el lector conoce a más de una. Porque abundan. En lugar de reconocer un error, una equivocación, un despiste o un fallo, dirán con una contundencia y un desparpajo admirables: Es que...

Sorprendidas en un lugar inadecuado, dirán de forma inmediata y determinada:

- Es que me dijeron que viniera aquí...

Si tienen un olvido imperdonable, cuando se les pide cuentas, se disculpan:

- Es que no me lo explicaron claramente...

Si cometen un error de consecuencias terribles manejando con torpeza un aparato, se refugiarán detrás de la disculpa:

- Es que funciona defectuosamente...

Si son autores de una horrible violación, tratarán de eludir la responsabilidad:

- Es que la chica llevaba una minifalda provocativa., lo estaba buscando.

Son frecuentes las exculpaciones que se convierten en clara y manifiesta acusación a los demás, de manera que el error propio se convierte en una acusación al otro (al hermano, al alumno, al profesor, al amigo, al adversario político...).

- Es que Fulanito provocó mi error... La culpa es suya.

Estas personas no son capaces de reconocer un error, de admitir un fallo, de manifestar una deficiencia... En definitiva, de asumir la responsabilidad. Y tienen una rara habilidad para cargar en las espaldas de los demás el peso de sus fallos.

Si te pisan dirán que no tenías que tener el pie debajo en ese momento. Si les pisas dirán que tenías que haber mirado previamente. Ellas son perfectas. Nunca tienen la culpa de nada.

En política, este proceder psicológico (lo podríamos llamar "esqueísmo"), tiene manifestaciones tan constantes como pintorescas.

- Es que quienes gobernaban antes nos han dejado una herencia catastrófica...

- Es que la oposición no colabora en asuntos de interés general...

- Es que la coyuntura económica mundial ha tenido un retroceso imprevisible...

- Es que los técnicos dijeron que el Prestige...

- Es que los informes decían que había armas de destrucción masiva en Irak... Y esas armas acabarán apareciendo...

Por eso nadie pide perdón, por eso nadie dimite, por eso siempre se presenta a los otros como culpables. "Todos son culpables, salvo yo", decía Celine.

En el campo de la enseñanza, que me resulta tan cercano, también se practica con frecuencia el "esqueísmo": es que los alumnos son vagos, torpes y están mal preparados, la Administración es injusta, las familias son desaprensivas, la so-

ciudad es desastrosa, los sueldos son bajos, la televisión resulta estúpida. Los alumnos también lo practican con soltura: es que los profesores son exigentes, me tienen manía y no saben explicar, los libros son difíciles, el Colegio o el Instituto son aburridos. Las familias pueden apuntarse, como no podía ser menos, a esta reacción que impide pensar, reconocer y actuar positivamente: es que los profesores sólo piensan en las vacaciones, sólo se preocupan de los que van bien, es que los chicos sólo piensan en divertirse, es que la vida se ha puesto así.

Hay explicaciones que resultan creíbles. Otras que se convierten en una agresión para los demás. Y algunas que son tan pintorescas que te hacen reír. Recuerdo que uno de mis primeros alumnos de educación primaria llegó tarde a clase. No olvidaré nunca la explicación con que pretendió justificar el retraso:

- Es que me ha salido un toro en la calle y he tenido que torearlo.

Claro que cuando se trata de explicar desastres, de justificar errores dramáticos, de dar cuentas sobre una tragedia o una omisión de efectos nocivos las explicaciones exculpatorias nunca resultan graciosas. Resultan irritantes, desvergonzadas y, por consiguiente, imperdonables.

Muchas de ellas nacen de la irresponsabilidad, es decir, de la incapacidad de dar respuesta de los propios actos. La causa de un mal proceder (cuando éste es evidente, porque si no se haría pasar lo malo por bueno o por inocuo) son los otros, es el fatalis-

mo (las cosas son así) o el determinismo biológico (es que yo soy así).

Desde el punto de vista psicológico la irresponsabilidad está asociada a la inmadurez o a las deficiencias mentales. Quienes acuden sistemáticamente al "esqueísmo" confunden las acciones con el ser. Y si han hecho algo torpe o malo formulan una conclusión inadmisibles para ellos: yo soy inútil, yo soy malo. En lugar de pensar: Yo he cometido un error o he realizado una mala acción. Desde el punto de vista social, la irresponsabilidad demuestra una pésima integración del individuo en una colectividad civilizada. Por eso el individuo maduro, el individuo responsable, es capaz de asumir sus fallos y sus limitaciones. Y es capaz de hacer frente a la consecuencias de sus actos.

Pascal Bruckner, autor en 1995 de "La tentación de la inocencia", auténtico vademecum de la moderna cultura de la irresponsabilidad, dice: "Llamo inocencia a esa enfermedad del individualismo que consiste en tratar de escapar de las consecuencias de los propios actos, a ese intento de gozar de los beneficios de la libertad sin sufrir ninguno de sus inconvenientes".

Al rechazar su responsabilidad, las personas se convierten en autistas morales. Unas veces mediante la maldad, otras mediante el autoengaño. Y es que, como decía La Rochefoucauld: "Es tan fácil engañarse a uno mismo sin darse cuenta como engañar a los demás sin que se den cuenta". No nos engañemos. No nos dejemos engañar.

EDUCAÇÃO e cidadania

Miguel Ángel
Santos Guerra
Universidad de Málaga,
Espanha

Frei Betto explica programa Fome Zero

O teólogo e escritor brasileiro Frei Betto, assessor especial da Presidência do Brasil para assuntos sociais, afirmou recentemente em Havana, Cuba, que se o Programa Fome Zero não conseguir acabar com a pobreza no país, acabará pelo menos com o problema da fome.

Frei Betto, responsável pela aplicação do programa, referiu-se ao "escândalo" de a nação mais fértil da América

Latina, onde não se verificam catástrofes naturais, ter cerca de 44 milhões de pessoas a passar fome, lembrando aos cubanos que 400 mil crianças até aos 5 anos morrem de fome na América Latina, 180 mil só no Brasil.

O teólogo, autor de cerca de meia centena de livros, colaborador de revistas especializadas sobre temas políticos e assessor de movimentos juvenis e sindicais, refe-

riu que o programa parte da compreensão do presidente brasileiro Lula da Silva de que "um problema social só encontra solução quando entra na agenda política".

"O Fome Zero não é um programa assistencial para distribuir comida", mas uma política que procura a "reinserção social" de 44 milhões de pessoas, através de ajuda financeira para comprar alimentos, mas também de medidas com-

plementares nos campos da saúde, educação, ensino, habitação e trabalho. As prioridades actuais do programa Fome Zero são as cidades afectadas pela seca, as aldeias indígenas, os assentamentos rurais, cerca de mil comunidades descendentes de escravos e as populações que vivem do lixo.



NOS ANOS 80, O MOVIMENTO DAS «GREEN GUERRILLAS» CONTAVA COM MAIS DE 700 JARDINS LEGALIZADOS E LARGAS CENTENAS DE PARTICIPANTES ORGANIZAVAM UMA NOVA MILITÂNCIA DE ACÇÃO DIRECTA ECOLÓGICA.

“Guerrilha verde” nas cidades

Liz Christy, em 1973, juntamente com activistas ecológicos, criou a primeira horta comunitária, num terreno abandonado de Manhattan.

Mais tarde, este terreno cultivado viria a ser destruído e transformado num parque de estacionamento, pela Câmara Municipal.

Não se dando por vencido, este grupo ecológico realizou uma segunda tentativa com a criação de um jardim comunitário. Foi esta experiência na zona de Houston, também em Nova Iorque, que se tornou na experiência exemplar que veio a revelar-se num movimento denominado “guerrilha verde”.

Pouco a pouco, graças ao apoio crescente da opinião pública e também a mudanças no seio de algumas instâncias municipais, foram surgindo avanços mais positivos. As atitudes repressivas foram dando lugar a contratos de arrendamento e nalguns casos à criação de associações de interesse público ligadas a actividades como a agricultura ecológica urbana.

Os exemplos acabaram por se multiplicar e, nos anos 80, o movimento das “Green Guerrillas” conta-

va mais de 700 jardins legalizados e largas centenas de participantes organizavam uma nova militância de acção directa ecológica.

Nos anos 90 a “Green Guerilla” tornava-se num movimento legalizado e expandia-se. Organizou uma escola com cursos de sensibilização ambiental. E os vários jardins constituíram-se em novas alternativas de práticas sociais: surgiram então jardins mais vocacionados para a horticultura e pomares, outros ainda mais orientados para a prática pedagógica com crianças e outros com características de integração de excluídos.

De uma forma geral, estes novos espaços verdes públicos ou municipais vieram a ser animados numa perspectiva global onde através de múltiplas vertentes — terapêutica, lúdica, pedagógica e de sustentabilidade — se procurava a autonomia e a consolidação de uma estratégia virada para um novo paradigma da cidadania na busca de eco-cidades.

Já referimos neste jornal algumas práticas que vão nesse sentido da acção directa ecológica. Na Alemanha, Joseph Beuys, fundador do mo-

vimento dos verdes, procurou plantar 7 mil carvalhos na baixa da cidade de Kassel. Em Itália, a experiência com jardineiros e camponeses que ele tentou animar, constituiu uma rara e subtil ligação de sensibilidade artística com a actividade agrícola.

Estas acções inspiraram múltiplas experiências que ainda hoje se desenvolvem em várias cidades.

Em França são várias as experiências, nomeadamente em torno da Escola Nacional Superior da Paisagem, que introduz concepções novas para espaços verdes e a formação no domínio da agricultura ecológica urbana.

Embora tomando como referência os antigos jardins operários e jardins comunitários do final do séc. XIX e princípios do séc. XX, a prática ecológica agora defendida, não se constitui como uma forma de resistência em torno da subsistência mas situa-se muito mais numa preocupação em torno de uma alimentação de qualidade pela agricultura ecológica, uma nova forma solidária e terapêutica, de cooperação e não exclusão e também uma vontade de

aprender uma prática social e pedagógica apontando para a conquista de novos espaços públicos na cidade que se deseja progressivamente transformar em eco-sistema baseado no desenvolvimento ecologicamente sustentado e cada vez mais gerido por redes organizativas da sociedade civil. Todos estes movimentos têm contribuído para retirar dos centros das cidades a presença de automóveis poluentes, tornando-se assim uma forma integrada de defender simultaneamente transportes públicos não poluentes para não afectar a actividade de agricultura ecológica.

Esta nova prática social de vida constitui uma ruptura com a antiga militância. É uma via de intervenção cívica pela defesa dos espaços públicos.

Trata-se de ligar a transformação social com o auto-desenvolvimento. Agir civicamente de modo a implicar-se com a vida. Fazer regenerar a natureza e impedir a pulsão suicidária. Inverter a solidão e a falta de estima. Cooperar e não excluir. Cuidar e curar em vez de destruir as pessoas e o planeta.

SOCIEDADE e território

Jacinto Rodrigues
Faculdade
de Arquitectura
da Universidade do Porto

Vírus pode estar na origem do diabetes juvenil

Um das principais causas de diabetes juvenil, ou Tipo 1, é resultado de uma infecção causada por um enterovírus - vírus comuns que causam mal-estar e algumas doenças menores, e que normalmente não são detectados -, revelaram recentemente investigadores finlandeses que realizaram um estudo junto de 75 mil pessoas durante nove anos. Na Finlândia, uma em 135 crianças tem diabetes

diagnosticada antes dos 15 anos, taxa muitas vezes superior à média mundial.

A equipe de investigadores percebeu a importância do seu trabalho ao notar que enquanto um grande número de finlandeses tem predisposição genética para o diabetes Tipo 1, apenas uma pequena percentagem acabava por desenvolver a doença. Partindo destes dados, a equipa voltou-se para a busca de ou-

tras causas que pudessem explicar a alta incidência da doença naquele país, tendo descoberto que determinadas dietas, deficiência de vitamina D e obesidade infantil também podem desempenhar um papel no desenvolvimento do diabetes, segundo informações adiantadas pelo professor Mikael Knip, da Universidade de Helsínquia.

Knip referiu que a exposição de um

bebé ao leite de vaca e a certos tipos de grãos durante os primeiros quatro meses de vida também poderão contribuir para o desenvolvimento posterior do diabetes Tipo 1. Dos 75 mil finlandeses que participaram na investigação, 6.200 são geneticamente predispostos ao diabetes, mas apenas a 10 foi diagnosticada a doença, explicou o cientista.

Fonte: AFP

solta

TODOS OS DIAS VEMOS ATRAVÉS DA TELEVISÃO, OU LEMOS ATRAVÉS DOS JORNAIS, NOTÍCIAS QUE ABORDAM A REALIDADE DOS ABUSOS SEXUAIS. EU, INFELIZMENTE, PARA ALÉM DE TER CONHECIMENTO DESTAS SITUAÇÕES PELOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, CONTACTEI BASTANTE DE PERTO, DURANTE O ANO LECTIVO ANTERIOR, COM UM CASO.



Maria...

É uma menina e chama-se Maria, tem nove anos e é proveniente de um meio socio-económico bastante pobre e degradado. Vivía com o pai e com a avó, os dois alcoólicos, numa casa sem as mínimas condições de higiene.

A Maria foi abandonada pela mãe aos 16 meses de idade. Esta, quando foi embora levou consigo um irmão da Maria mais velho que ela.

Pelo contexto familiar, a Maria sempre foi uma criança que esteve entregue apenas à sua sorte, não tendo ninguém que se preocupasse com ela, com as suas necessidades ou com a sua educação.

Deste modo, o seu desenvolvimento pessoal e social ficou comprometido, sendo uma criança demasiado carente de bens materiais mas principalmente carente de valores e de afecto.

Quando conheci a Maria, conheci uma criança muito fechada em si e nos seus problemas, irrequieta, perturbadora, desconcentrada, desobediente e com muito pouco interesse pela escola e pela necessidade de aprender. Apesar de estar matricula-

da no 3.º ano de escolaridade, ainda não tinha realizado a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, tive necessidade de começar quase do início, tal como se a Maria estivesse pela primeira vez na escola. Ao longo do tempo a minha proximidade com a Maria foi aumentando e a determinada altura senti que eu era muito importante para ela, talvez por ser adulta e ela sentir que eu a amava.

No decorrer do 2.º período descobriu-se que a Maria era vítima de abuso sexual e que esse abuso já durava há dois anos... eu pensei...

Como é que a Maria pode ser diferente?

Como podemos nós querer que a Maria aprenda a ler, a escrever e a contar se tem necessidades muito maiores?

Como podemos querer que a Maria se lave, se penteie, que tenha gosto no seu corpo, se ninguém lhe mostrou que ficamos mais bonitos lavados e penteados e se frequentemente usam o seu corpo, não a deixando descobrir a sua beleza?

Como pode a Maria ser uma criança mais aberta e confiante se

sente que não pode confiar nos outros porque todos os dias a desrespeitam e abusam dela?

A Maria é uma criança entre muitas que vivem este grande drama... vítimas de uma sociedade que não ama, que não olha o outro mas simplesmente o usa em seu proveito próprio.

A Maria é mais uma criança que precisa não de ser rotulada como desgraçada, mas que precisa de ser amada e apoiada durante toda a sua vida. Esta criança tem direito a ter todas as condições para poder levar uma vida digna não perpetuando pela vida fora marcas e consequências da injustiça e do crime de que foi vítima.

Sei que é difícil apagar as marcas destas circunstâncias pois não existem borrachas para apagar episódios da vida, como existem para apagar as palavras e as operações que por distração não se fizeram tão bem...

Senti muitas vezes a rebeldia do temperamento da Maria, mas também senti muitas vezes os seus abraços quando me pedia desculpa ou quando me dizia, longe das outras crianças, que não queria ir para uma instituição.

Certo dia, estive uma hora para que a Maria me escrevesse meia dúzia de palavras, mas muitas vezes, bastavam alguns segundos para que os olhinhos dela brilhassem, especialmente, quando recebia pinta verde na leitura ou quando levava "Parabéns" escrito no caderno...

Não sei ao certo o que aconteceu à Maria, mas sei que aprendi muito com o facto de a ter conhecido, pois senti mais a minha responsabilidade como educadora. Senti que os professores têm um papel preponderante na comunidade em que trabalham pois podem ser verdadeiros actores de mudança. Podem contribuir de uma forma verdadeira para a construção de uma sociedade em que todos tenham vez e voz, especialmente os mais frágeis, nomeadamente as crianças. A nossa missão é fazer crianças felizes... aprendi isto no estágio, na Escola da Ponte, em Vila das Aves, e redescobri isto com a Maria.

Este é um pequeno registo da minha pequena vida de professora, mas que fica como uma grande aprendizagem para a minha vida.

TESTEMUNHO

Maria das Neves Jesus
Professora do primeiro
ciclo do ensino básico,
São João de Ver

Leis antiterroristas nos EUA continuam a causar polémica

Quase dois anos depois da sua promulgação, as leis antiterroristas previstas no chamado "Patriot Act", aprovado por uma grande maioria do congresso americano, continuam a alimentar controvérsias nos Estados Unidos. Para a administração Bush, esta legislação, que entrou em vigor a 26 de Outubro de 2001, pouco depois dos atentados de 11 de Setembro, permitiu evitar que esses ataques se voltassem a repetir, levando à detenção de centenas de suspeitos e à apreensão de vários milhões de dólares destinados a financiar o terrorismo.

"Para nós que estamos em campo (...) estas medidas são indispensáveis", disse recentemente Christopher Wray, chefe de serviço do Ministério da Justiça. Para os democratas, porém, a maioria dos problemas que enfrenta a administração está relacionada com a personalidade do procurador-geral, John Ashcroft, que se mostra "arrogante" frente ao congresso e à população americana quando estes tentam compreender as actividades do governo na luta contra o terrorismo. "O Departamento de Estado age em segredo e nega-se a colaborar

com o congresso quando este quer obter informações de base", lamenta o democrata Joseph Biden.

A União para a Defesa das Liberdades Civis (ACLU, em inglês) tenta, por sua vez, o reconhecimento da inconstitucionalidade da lei, em particular dos amplos poderes dados aos serviços secretos e à polícia federal (FBI). "Sabemos agora que as liberdades civis foram por vezes suprimidas em nome de causas que pouco tinham a ver com o terrorismo", afirma Charlie Mitchell, conselheiro da ACLU.

Estas críticas fizeram com que mem-

bros do congresso propusessem emendas para atenuar o alcance dessas leis e, em especial, o poder dos agentes para realizar investigações sem o mandato da justiça.

As preocupações multiplicaram-se com a possibilidade de levar supostos terroristas a tribunal militar, a detenção de estrangeiros por questões de emigração e a de cidadãos americanos considerados "combatentes inimigos", sem acesso a advogados.



A velhice e a doença que normalmente a acompanha, faz do adulto um sujeito de mimos, como se de um bebé se tratasse. Esse idoso que, um dia, não conseguirá falar ou movimentar o seu corpo. Os seus pares de geração ou de gerações próximas perdem a paciência devido à lentidão dos movimentos, das palavras que faltam, dos esquecimentos. E, como se de um bebé se tratasse, vão falando com palavras parvas, no intuito de ajudar. Uma senhora que lia e conduzia o seu carro, apesar dos seus 85 anos, sem óculos e sem problemas de orientação, até que um mês depois, vítima de um aneurisma, fica imobilizada, logo, lenta e envergonhada numa procura desesperada das memórias que o derrame cerebral tinha lavado, como um rio. Uma amiga próxima da sua geração, ao pretender estimular esse rio, nublou com adivinhas de nomes e sítios, essa memória perdida e, conjunturalmente, enervada ao perceber que não consegue agir, como esperado. E, na sua boa intenção, a amiga insiste: "coitadinha, claro que sabes, vá lá, diz...". Num acesso de fúria mal contida, intervenho e digo com arrogância: "Não era melhor dar a pista com uma palavra para ela continuar a frase...? Frase a minha que não é ouvida porque os adultos sadios entendem que adulto maior e doente precisa de... compaixão, como refiro no texto, "A criança velha", publicado neste jornal. O meu apoio à criança velha mas consciente da sua situação, ajuda-a encontrar as palavras costumeiras, com calma, e diz: "Bom, foi um prazer, vou andando", e a conversa acaba. Mas, a senhora compassiva, porque é assim que tem sido ensinada, começa com festinhas na cabeça desse adulto maior, beijinhos nas bochechas e comentários para os outros adultos aí presentes, que referem a doença, como se esse adulto maior não estivesse a ouvir e entender. Ela fica furiosa, mas a sua cortesia e falta de meios de expressão, não lhe permitem ir mais longe e dar um "murro" na mesa. Fugimos do mal entendido desejo de amar e de ser solidário, esse sentimento apreendido na catequese e praticado ao longo da vida. Esse adulto maior tem o

DA criança

Raúl Iturra

lautaro@mail.telepac.pt

ISCTE/CEAS

Amnistia Internacional

11 De Setembro

de (1973) 2003.

QUOTIDIANO

Maria Gabriel Cruz

Universidade

de Trás-os-Montes e Alto

Douro, Vila Real

Desesperos de criança e de adulto maior

O LEITOR PODE PENSAR QUE NÃO EXISTE COMPARAÇÃO ENTRE UM GRUPO DE CRIANÇAS E UM DE IDOSOS. CONTUDO, O MEU TRABALHO DE CAMPO TEM-ME DEMONSTRADO QUE AS EMOÇÕES SÃO MUITO SEMELHANTES: O DESESPERO DOS DOIS EXTREMOS DO PROCESSO DA VIDA. SENDO O PRIMEIRO FACTO A TRATAR, A FORMA DE CANALIZAR ESSA EMOÇÃO QUER PARA IDOSO QUER PARA O FUTURO ADULTO.



Para Lucienne Summers

desespero de não poder exprimir o que sabe pensar, especialmente essa dependência dos outros adultos, que apenas lhe faz mal e não permite avançar na sua recuperação ou reaprender a vida, de forma difícil e arriscada. Fiquei revoltado e sai sem cumprimentar ninguém, para resgatar a minha doente.

Como a criança, que vive no desespero do mundo ser interpretado para ela, especialmente no caso das mães que pensam saber melhor os sentimentos dos seus descendentes. Não é em vão que François Dolto, no seu texto da Editora Seuil de 1981, páginas 263 e seguintes, diz que "no jogo do desejo os dados estão viciados e as cartas marcadas", visto o desejo ser o apelo à comunicação inter-humana. Comunicação que deveria começar por reconhecer que estamos perante

um ser humano em formação, que precisa, não de uma dica para continuar a relação, mas sim de uma definição entregue com infinita paciência pelo ancestral responsável do menor. No entanto, tal como referido em um dos meus livros, a criança, tal como o adulto incapacitado, é também incapaz de referir o que lhe faz mal: existe a represália. Esteve ao pé de mim esse pequeno que me contara que mal se podia sentar, por causa de ter sido penetrado pelo irmão da mãe. Falar com a mãe? E a zanga que ela faria por um estrangeiro como eu, saber dessas intimidades familiares? Ou o tio, qual chuva de pontapés e murros, pelo pequeno andar a contar uma intimidade tão conveniente para ele, porque a criança não entendia essa delícia furtiva e conjuntural de um só: o tio? Pedofilia? Não será que vi-

ve entre nós faz tempo? Ou apenas hoje, ao envolver altas hierarquias sociais, começa a ser crime e conversa social de escândalo, mas não de reparação? Quando se pretende recriar leis que há anos, deviam ter sido mudadas, porque o abuso aos velhos e às crianças, começou faz milhares de séculos, com a anuência que diz que se deve "sofrer com paciência as adversidades do outro"? Não será a doença senil e a falta do entendimento infantil, uma adversidade para uma dita norma de interacção social? Não será que a população deve ser reenviada a conceitos verdadeiros de felicidade e respeito pelos que estão a crescer ou a crescer de novo, na continuidade de um saber esquecido devido à maldição dos seres humanos termos um corpo que não se respeita e fica parado? Então, devo dizer: "homens de pouca fé, é preciso ler os textos escritos que orientam a desejada e necessária interacção social"? Catecismo, Bíblia, Lei, Direito, Medicina, Terapia e outras sabedorias hoje importantes para gerir um mundo entregue às nossas pobres economias, proibidas de lucrar, logo, necessitadas de viver de um salário. Raiva social que cai em cima dos mais indefesos: o adulto maior e a criança, como diz nos seus textos, debates e conversas, Ana Paula Vieira da Silva.

Estou revoltado. Revoltado pela misericórdia e pelo tratamento à senilidade, revoltado contra o abuso emotivo das crianças e essa inacreditável vergonha dos pais ou adultos deles encarregues, que apenas vêem que a sua honra não deve ser manchada – sem sentir a nódoa espalhada pela vida inteira da criança, e pelo curto futuro do adulto incapacitado. Um desespero, deles e meu, assediado pela mentira e traição.

O meu texto é triste e pouco divertido? Mas, que divertimento podemos viver se os nossos próximos nos traem, ao provocarem, quer as crianças, quer aos adultos maiores, quer, mais uma vez, desespero. É com raiva e pesar que escrevo este texto. Que os pais, como gostava que fosse, o leiam, analisem e expliquem aos seus seres mais novos e proporcionem dicas aos mais velhos, para a vida continuar.

A Democracia televisiva

A Democracia, a que Platão chamou "regime do número", não terá, certamente, alternativa. Antes Democracia que Ditadura, embora todos aceitemos com fatalismo "realista" (?) as limitações das Democracias.

Regime do número é sem dúvida, pois grande parte das "informações" que os cidadãos recebem são transmitidas pelo mais capaz meio educativo

dos nossos tempos, a televisão. Isso leva-nos a uma situação muito interessante: se num país o nível cultural médio da população é baixo, a televisão deve ter essa realidade em consideração produzindo programas absurdos, aumentando a sua audiência, o seu poder, incrementando a falta de cultura geral, tudo isto numa situação de círculo vicioso.

Num momento em que se dão demissões pela intervenção dos telejornais, devemos perguntar pelas demissões que não se deram, devemos perguntar também se os reais motivos das demissões que ocorreram foram as que nos disseram. Devemos perguntar, nunca desistir, pelo menos, de questionar, porque a "verdade" televisiva é tão verdadeira como qualquer outra.

Ainda por cima devemos perguntar com a consciência de que não iremos saber, na maior parte dos casos, o que sucedeu, o que sucede, não conseguiremos destrinçar "informação" de "ruído". A situação política dos nossos tempos dilui-se em "realidades virtuais": vota-se, existem poderes múltiplos para além do voto, somos "moderados" pela televisão.



A balança do senhor gestor

O ESTADO ESTÁ DESCONTENTE COM OS SEUS EMPREGADOS.

A RAZÃO É O DÉFICITE DE PRODUTIVIDADE.

ESTÃO A SER PREPARADAS VÁRIAS BALANÇAS

PARA MEDIR A PRODUTIVIDADE DE CADA UM.

O Estado, demonstrou estar descontente com os seus empregados. A razão parece ser o défice de produtividade. Os funcionários públicos deveriam produzir mais. Mas como? Trabalhando mais? No entender do patrão, parece que sim. Já está em preparação uma balança para saber quantos quilogramas de papéis uma dada repartição consegue despachar; outra para pesar a quantidade de multas que determinada autoridade conseguirá aplicar (neste sector não deve haver falta de produtividade, dada a facilidade da sua execução); mais uma para aferir a quantidade de sentenças que forem proferidas nos tribunais; e ainda aquelas que servirão para determinar o peso dos alunos que concluem determinado ano ou ciclo; mais uma para avaliar a quantidade de tecido que conseguirem regenerar nos estabelecimentos de saúde; a que será usada com mais ansiedade e dificuldade, para pesar os sacos de moedas dos impostos e assim avaliar seja a eficiência da máquina fiscal seja a ética fiscal dos contribuintes; e outras mais...

Se as balanças penderem muito para o lado dos pesos e não houver matéria para colocar no outro prato para equilibrar, é sinal que não há produção suficiente, por isso é preciso penalizar os culpados: os preguiçosos, os negligentes, os indolentes, os atrasados, os faltosos, os "baldas", os carrancudos, os desobedientes, os "ronhas". De que forma? Cortando-lhes nos benefícios remuneratórios. Esta fórmula tem enormes vantagens: é fácil, eficaz e ainda dá para poupar uns trocos. Porque virá um dia, um certo gestor senten-

ciar algebricamente: "tu, tu e tu não contribuístes para atingir os números propostos, por isso não subireis de escalão" e quando se trata de dinheiro, toda a gente se mexe.

Objectivamente, trata-se da assombrosa, tenebrosa e temível avaliação do desempenho. "Quem não deve não teme" – tranquilizar-se-ão as mentes mais cientes das suas capacidades de cumprimento do dever. Contudo, as balanças hão-de desafinar com frequência; haverá talvez casos em que o chumbo dos pesos será retirado ou acrescentado, consoante a cara e a cor do "cliente"; os erros de paralaxe serão difíceis de evitar; em suma, as injustiças serão bastantes e consequentemente desmoralizadoras e criadoras de climas altamente desfavoráveis a um bom desempenho. Com a agravante de virem a ser criadas quotas de mérito, o que pressupõe que nem todos poderão ser bons, mesmo que o queiram e sejam criadas condições para isso.

O patrão Estado depara-se com um alegado excesso de funcionários sem ver os resultados correspondentes. Para agravar a situação, uma grande parte dos outros patrões que não são Estado, sentem-se lesados com esses fracos resultados e não contribuem com os seus donativos obrigatórios. Dá a sensação de haver uma cumplicidade inconsciente da parte de muitos funcionários públicos que contribui para o mau funcionamento do sistema no seu todo. Ou seja: o funcionário B não se importa ou não sente legitimidade para protestar ou ficar indignado por ser mal atendido na

instituição X, porque ele próprio também sabe que comete qualquer tipo de falta na instituição Z onde trabalha, ou esta não funciona bem por qualquer outro motivo que lhe é alheio. Quem não gosta disso é o empresário C, que faz tudo o que é possível para não ajudar a pagar "a esses gaijos" – dirá ele; "ando eu aqui a pagar e depois se estiver doente tenho que ir a uma clínica privada; os meus filhos? Tive que os meter numa escola privada a pagar forte feio; pr'a fazer a minha barraca, sabe Deus as vezes que tive de ir à Câmara por causa das licenças" – desabafará. Forma-se assim uma cadeia de elos quebradiços e, consequentemente, pouco consistente.

Admito que em cerca de setecentos mil trabalhadores haverá bastantes que abusam do estatuto de funcionário público de uma ou outra forma. São estes que contribuem para a falta de produtividade ou outras maleitas de que parece padecer o sector público? É por causa destes que vem aí a "lei do chicote"? Poderá ser que sim. Mas este é só um factor. É preciso analisar os outros. As bafientas e obsoletas repartições têm vindo a ser substituídas por locais muito mais aprazíveis e equipadas com instrumentos que à partida deveriam simplificar e acelerar o expediente. Tem havido um rejuvenescimento, embora lento, dos recursos humanos, o que pressuporia uma melhor adaptação às modernas formas de trabalho. Mas pelos vistos nem isso contribui para uma melhoria da coisa? O problema não pode ser resolvido com uma varinha tirada debaixo da

manga. Se não pode ser solucionado a curto prazo, que seja pelo menos atenuado para que a longo prazo não se fale mais nisso. Para isso terá que haver um empenhamento não só do patrão, dos seus cabeças-de-cartaz e dos súbditos imediatamente a seguir, como também das bases e dos intermédios. Dos primeiros espera-se que, em primeiro lugar, dêem o exemplo; que criem mecanismos desburocratizantes e desbloqueadores; que através de estudos e estatísticas prevejam as necessidades em cada sector de forma a rentabilizar melhor os recursos e, que não exijam que se faça omeletas sem ovos. Dos outros, espera-se que acima de tudo sejam responsáveis no cumprimento das suas obrigações desempenhando-as de forma jovial, expedita, isenta, incorruptível, de maneira a não darem a mais pequena razão para que o Sr. Patrão use ou mande usar aquelas balanças manhosas, nem para que os Sr. Empresário saia das repartições a esbracejar vociferando impropérios. Quando a complementaridade dessas acções se efectivar, será certamente natural que todos progridam merecidamente nas suas carreiras (políticas ou profissionais, consoante os casos) sem pensar constantemente no papão castigador. E até poderá ser que o Sr. Empresário contribua com mais vontade para que a balança das finanças pese mais para o lado dos almejados saquinhos que tanta falta fazem para as subidas de escalão e para que outras subidas e descidas, curvas e contra-curvas sejam mais rectilíneas.

RIO ACIMA

José M. A. Carvalho

alves-carvalho@clix.pt

EB1 de Cubo

Agrupamento de Carrazedo

Montenegro - Valpaços

Passar um sinal vermelho é pecado

Não respeitar o cumprimento das regras de trânsito não é apenas uma infracção mas também um pecado. Tal é o ensinamento do clero ortodoxo na região russa de Sverdlovsk (Urais), segundo revelou recentemente a televisão nacional da-

quele país, mostrando imagens de um sacerdote que insistia na obrigação de respeitar os sinais de trânsito.

A ideia de associar a Igreja aos esforços para melhorar a segurança no trânsito partiu da polícia, que constatou que

muitos acidentes envolvem pessoas idosas que ignoram completamente os sinais quando atravessam as ruas e para as quais a Igreja é uma autoridade inquestionável. O clero local aprovou a ideia e, ainda segundo a televisão, alguns

sacerdotes começaram já a acrescentar ao ensino das regras de trânsito conselhos para a prevenção de incêndios.

(Fonte:AFP)

solta



TEM SIDO DIFUNDIDO POR CENTROS UNIVERSITÁRIOS DOS EUA, FORMULAÇÕES QUE ASSINALAM; (1) A EXISTÊNCIA DE UM SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL; (2) A CONSOLIDAÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA VENCEDORA; (3) A HOMOGENEIDADE CULTURAL DO SISTEMA EDUCATIVO MUNDIAL; (4) O PAPEL CIMEIRO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS... CHEGA A SER ATÉ DISPENSÁVEL UM ESFORÇO ANALÍTICO DE MAIOR FÔLEGO PARA PÔR EM EVIDÊNCIA O ENVIESAMENTO EPISTEMOLÓGICO DESTAS POSIÇÕES.

Não é necessário fazer correr tinta repisando informações bibliográficas para demonstrar que as abordagens «a-históricas» em torno da globalização e das novas tecnologias sustentam como uma de suas teses a ideia segundo a qual, no «mundo global», todas as fronteiras teriam ido abaixo, ou estariam na iminência de o irem. Contando, por vezes, com a cumplicidade inclusivamente de discursos académicos que até se

visa marxiana contida no «Manifesto Comunista» (“Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos!”). Ironias à parte, o fato é que a ideia da existência de livres mercados de trabalho, quer dizer, de «mercados sem fronteiras», tem se constituído actualmente numa importante peça retórica em diversos discursos. Diga-se todavia que, sob um determinado ponto de vista, até aí, não há nada de mais, principalmente quando considera-

sistema educativo mundial, com aparatos que constituem uma espécie de modelo para todos os países; (2) a consolidação do inglês como língua vencedora enquanto meio de comunicação global e a decadência das outras línguas; (3) a homogeneidade cultural do sistema educativo mundial; (4) e o papel cimeiro das organizações internacionais na definição das políticas educativas.

Ora, chega a ser até dispensável

«contradição» à ideia de formação de uma «força de trabalho global» que é qualificada tendo como referente a estrutura curricular de um determinado país apenas.

Mas, ao fim e ao cabo, e em síntese, o que esta Sociologia da Educação termina por revelar, mesmo enfatizando o inverso, é que os chamados mercados de trabalho sem fronteiras e a força de trabalho global só existem enquanto constru-



adriano rangel_isto é

chancelam como críticos — mas que se omitem da tarefa de, como diria Bourdieu, desvendar as categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensado —, as apolo-gias em torno de um tal entendimento caminham mesmo no sentido de se tornarem uma espécie de “senso comum esclarecido”.

É a partir disso que se realça a existência de uma força de trabalho global, a qual, num continuo vai e vem, cruzaria o mundo sem encontrar barreiras nos mercados nacionais. Lançando mão de uma pitada de ironia, poder-se-ia portanto dizer que estaríamos na situação ideal para se efectivar a consumação da di-

mos, no «plano da acção», a variedade axiomática própria dos «inter-venientes sociais». Contudo — sem que se separe, de forma absoluta, compreensão e acção —, é, no mínimo, intrigante, ver como um discurso da «esfera da compreensão» tem, também ele, se assumido como um interveniente social da retórica a que estamos aludir. Referimo-nos ao discurso de uma “certa” Sociologia da Educação.

No “melhor estilo norte-americano”, tem sido difundido de centros universitários dos EUA, tendo em conta os “mercados sem fronteiras” e a “força de trabalho global”, formulações que assinalam, entre outras coisas, (1) a existência de um

um esforço analítico de maior fôlego para pôr em evidência o enviesamento epistemológico destas posições. De «per si», elas não só abrem o flanco para a crítica ao seu pressuposto basilar como a forma de estruturação deste instaura a contradição entre as mesmas. De um modo geral, e primeiramente, não se pode senão rejeitar como indigno de consideração intelectual séria o facto de as referidas formulações apanharem sob um mesmo nível questões que têm estatutos teóricos diferentes. Da «mestiçagem cultural», não se pode generalizar um sistema educativo mundial comum a todos os países. E não se pode ainda atribuir outra designação que não

ções abstractas. É o que fica demonstrado com as afirmações em torno da universalidade político-organizacional de um País (os EUA) e em volta da supremacia de uma língua (o inglês). Por outras palavras: os mercados de trabalho continuam com fronteiras, e aí estão as decorências da questão da imigração para o provar, onde o problema dos imigrantes clandestinos serve como uma amostra representativa. Não realçar isto, significa anular a «análise social» no seu trabalho de desocultar o que está ocultado nos diversos discursos que «contribuem» para a construção da realidade, tornando-a mera coadjuvante dos propósitos políticos de tais discursos.

TECNOLOGIAS

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

ONU considera urgente investir no futuro dos adolescentes

O Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, sigla em inglês) considera “urgente” investir no futuro da maior geração de adolescentes da história, estimada em cerca de 1,2 mil milhões de crianças e jovens - o equivalente à população da China - para evitar que se agravem problemas como a Sida ou a pobreza. “Do total de habitantes do planeta, quase metade tem menos de 25 anos e 20% é constituído por adolescentes entre os 10 e os 19 anos de idade”, refere o UNFPA no seu relatório de 2003 sobre a população mundial. “É a maior geração de jovens que já existiu no mundo”, des-

taca o documento, onde se refere que “87% dos adolescentes vive em países em desenvolvimento”.

De acordo com os dados divulgados por este organismo, 238 milhões de jovens - quase um em cada quatro - vivem na extrema pobreza” e entre 100 e 250 milhões vive nas ruas, metade deles na América Latina. E este número, salientam os autores do estudo, “está a aumentar rapidamente”.

Segundo o UNPFA, destes 238 milhões, 77% vive em onze países de grande dimensão”, entre eles a Índia, a China, o Brasil e o México.

O documento destaca ainda que a cada 14 segundos um jovem é infectado pelo HIV e representam quase metade dos novos casos de infecção por HIV em todo o mundo. Os jovens são especialmente vulneráveis face ao vírus porque a exploração sexual atinge grandes proporções neste sector etário, em especial nas raparigas, e “apenas uma pequena percentagem tem conhecimento de que está infectado”.

Os “riscos adicionais” para as mulheres são outra das preocupações da UNPFA, lembrando que nos países em desenvolvimento 82 milhões de meninas que hoje têm entre 10 e 17 anos já esta-

rão casadas antes de completar 18 anos e que cerca de 14 milhões de adolescentes entre os 15 e os 19 anos dão à luz todos os anos.

“É importante que os governos intensifiquem as suas acções para atingir os objectivos internacionais de desenvolvimento e cumprir os compromissos assumidos com os jovens”, dizem os autores do estudo, referindo que “os investimentos em saúde e educação estão entre as despesas de maior eficácia para o desenvolvimento”.



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

A LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*. António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, 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 Católica, 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 Evora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. 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 Escórcio, *Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Angel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **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** — João Barroso, *Universidade de Lisboa*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. João Teixeira Lopes, *Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Universidade do Porto*. Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **O GOSTO das imagens** — Coordenação, 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*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Universidade do Porto*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. Luísa Carvalho e Boguslaw Sardinha, *Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

Administração e Propriedade Profedições. Ida · Porto Conselho de gerência Abel Macedo. João Baldaia. José Paulo Serralheiro. | **Registo Comercial** 49561 | **Contribuinte** 502675837 | **Depósito legal** 51935/91 | **DGCS** 116075 | **Administração, redacção e publicidade** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico** 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

De uma cidade educativa a uma cidade educadora:
o lugar da escola

A CIDADE É FEITA DE LUGARES E PENSAMENTOS. DE LUGARES E EMOÇÕES. É FEITA DE GENTE. PORQUE VENDO BEM, A CIDADE É O PRODUTO DAS ATITUDES DA GENTE QUE A USUFRIU. GENTE CONCRETA, NAS SITUAÇÕES QUOTIDIANAS QUE CONSTROEM O MISTÉRIO DE VIVER.

(HELDER PACHECO. A CIDADE É UM SENTIMENTO. 1996)

Parafaseando Helder Pacheco, partimos da afirmação de que são as pessoas que fazem as cidades. São as pessoas que enchem os espaços de odores, de sabores, de sons, de memórias, de sonhos, de amores e de desamores. Na multidimensionalidade dos seus actos de viver, as pessoas partilham alegrias, tristezas, razões, afectos e emoções, construindo assim lugares de pertença

das cidades educadoras, aquelas que, a todos os níveis da sua organização e gestão, afirmam explicitamente uma intencionalidade pedagógica.

Enquanto lugar privilegiado de formação, com uma tradição e uma identidade organizacional próprias, a escola ocupa uma posição fundamental na afirmação de uma vontade educadora por parte das cidades, interagindo e co-responsabilizando-se solidariamente com outros contextos pedagógicos.



adriano rangel_isto é

zando-se solidariamente com outros contextos pedagógicos. Para isso precisa activar os seus modos de ligação à comunidade, multiplicando-os e reinventando-os. Uma escola aberta ao meio é uma escola que marca o mundo exterior com a sua iniciativa e, ao mesmo tempo, se afirma como capaz de acolher a interpelação que lhe chega desse mundo. Como tivemos oportunidade de sublinhar num texto anterior, a escola deve funcionar como lugar de hospitalidade, ou lugar antropológico se adoptarmos a noção proposta por Marc Augé. Todavia, esta dimensão relacional da escola não é separável da dimensão relacional da própria comunidade. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube desportivo, a associação cultural e recreativa, o local de trabalho ou de lazer, há que estabelecer uma corrente de interacção humana capaz de dar sentido ao quotidiano das pessoas e, assim, influenciar positivamente as suas trajectórias de vida. Estaremos, então, a contribuir para a criação de espaços que, pela sua densidade antropológica, podem servir para ajudar a despertar a vocação humana para a transcendência e, nessa medida, funcionar como verdadeiros laboratórios de laços sociais onde a vinculação ética ao outro tenha a marca da solicitude mútua, do respeito e da sensibilidade. Potenciado em práticas de autêntica relação social, o reconhecimento intersubjectivo surge-nos como condição de convivência, de paz e solidariedade. Valores estes que, como sabemos, o mundo contemporâneo reclama, com urgência.

CIDADE educadora

Isabel Baptista
*Universidade Católica,
Porto*

Os estudantes e a universidade



HÁ CASOS DE ESTUDANTES QUE ENTRARAM EM ESCOLAS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM A NOTA DE 5 VALORES E DELAS SAIRAM, 4 OU 5 ANOS DEPOIS, LICENCIADOS COM 19 VALORES, NOTA COM QUE CONCORRERAM A CONCURSOS PARA COLOCAÇÃO DE PROFESSORES.

A situação actual em que se encontra o nosso Ensino Superior é fundamentalmente devida a uma recusa em olhar a previsível evolução global do sistema, a uma total (e muitas vezes voluntariamente aceite) incapacidade para tomar medidas para travar a sua degradação, à recusa de soluções inovadoras e ao feroz silêncio com que foram ignoradas, durante mais de 20 anos, críticas e chamadas de atenção para situações precisas a que era urgente por termo. Cito um exemplo: ouvi, há dias, num encontro que teve a presença de técnicos do Ministério, a informação de que há casos de estudantes que entraram em escolas superiores de formação de professores com a nota de 5 valores no Secundário e delas saíram, 4 ou 5 anos depois, licenciados com 19 valores, nota com que concorreram a concursos para colocação de professores. Ignorado este tipo de problemas pelos gurus da nossa opinião pública, certamente pelo seu pouco interesse, o debate sobre o Ensino Superior trazido ao grande público está hoje, praticamente, reduzido à discussão do problema das propinas, o que facilita um certo "moralismo económico" que assentou arraiais: "não deve ser a sociedade (ou o Estado) a ter despesas com os estudantes, que estão na Universidade para benefício próprio e são uns privilegiados".

Esquece-se que os estudantes empenham na Universidade anos de vida que é o seu bem mais precioso, e que a formação que recebem vai, depois, (e ainda bem) ser aproveita-

da pelo Estado, pelos futuros patrões e pela sociedade em geral.

Se a sociedade entende que não precisa de Universidades, acabe com elas, mas se entende que são necessárias, então, aceite que as tem de pagar. Os estudantes das escolas militares não pagam propinas e recebem um salário, e assim deve ser enquanto o país entender que necessita de Forças Armadas. Aproveito o assunto para lembrar uma questão extremamente injusta: os estudantes do Ensino Superior têm o primeiro emprego por volta dos 25 anos. Para terem direito a uma reforma completa têm, assim, de trabalhar até uma idade francamente mais elevada que a maioria dos outros cidadãos. É de inteira justiça que, à semelhança do que se passa nas carreiras militares, para efeito de contagem do tempo de reforma, aos diplomados das Escolas Superiores e outras similares seja contada a duração dos cursos que tiveram de fazer (à custa própria, ou do Estado) para exercer os lugares que vieram a ocupar.

Mas, de momento, olhemos de fora o Ensino Superior. As escolas de qualidade convenientemente planeada são, indubitavelmente, um dos factores fundamentais do desenvolvimento de um país e das suas regiões. O que infelizmente parece ter sido esquecido em Portugal, é que escolas e cursos sem qualidade assegurada e criados a eito para satisfazer interesses locais, são, também, factores de bloqueamento e atraso que comprometem gravemente o desenvolvimento de um país.

A proliferação e a ligeireza com que se criam cursos e escolas superiores (e a quase incapacidade em suprimir cursos sem alunos) atingiram em Portugal o nível do risível.

Quando a recém empossada Ministra da Ciência e do Ensino Superior diz que pretende por Portugal ao nível dos países avançados da Europa aponta um objectivo fundamental que está ao nosso alcance, mas interrogo-me, sobre quais são as ideias, os projectos e os propósitos (e a coragem, também!) com que pretende por fim, ou pelo menos travar, situações hoje existentes, inteiramente anómalas em termos europeus, e que medidas pretende simultaneamente tomar para assegurar a recuperação e a melhoria futura, que são impossíveis sem crítica, e que provavelmente serão lentas.

Se a ministra não aparecer com propostas verdadeiramente inovadoras que rompam com a lógica burocrática e economicista do sistema e conquistem a adesão, pelo menos de parte dos intervenientes: docentes, estudantes e funcionários, a muito curto prazo ficará reduzida a discutir com os estudantes continuados e sucessivos aumentos de propinas num Ensino Superior cada vez pior e mais caro.

O Ensino Superior de um país só pode funcionar validamente com um mínimo de adesão de parte dos estudantes. Permito-me contar um pequeno episódio, que diz algo sobre a Universidade vista por dentro. Há talvez uns 15 anos, o laboratório da Cadeira de Termodinâmica do Técnico, de que era responsável, foi transferido de um pavilhão para ou-

tro. Com o auxílio dos funcionários, os docentes mudaram os equipamentos, mas havia umas grandes bancadas que precisavam de pelo menos 8 pessoas para carregar com elas. A tarefa não competia aos funcionários da escola. Por estranho que pareça, este é o exemplo de um tipo de problemas que a Universidade tem grande dificuldade em resolver. Já tinha começado o ano escolar e estava eu e uma professora ainda sem sabermos o que fazer, quando começou a praxe, de um modo geral moderada, dos estudantes do Técnico. Fui, então, falar com os estudantes mais velhos para lhes pedir para mobilizarem os caloiros para carregarem as bancadas do laboratório e eles concordaram. Recordo a imagem do cortejo com os caloiros a carregarem com as bancadas. Acho que foi um momento em que aconteceu Universidade.

Penso que os estudantes do Ensino Superior devem pagar taxas diminutas de inscrição nas diferentes cadeiras (crescentes quando reprovares), mas não propinas. Em vez disso, deveriam dar qualquer coisa como 50 horas de trabalho, por ano, à sua escola. É fácil fazer uma listagem de dezenas e dezenas de tarefas em que podem ser úteis e poupar muitas verbas à escolas. Mas sobretudo, assegurando tarefas, poderiam sentir a escola mais deles, mais de todos. E os docentes poderiam, mais facilmente, sentir que são algo mais do que uns simples continuadores dos preceptores do século XVIII, pagos para ensinar (e exercer autoridade) sobre os filhos das famílias ricas.

CONTRACICLO

António Brotas
Instituto Superior
Técnico, Lisboa



Mais acção menos discurso

Semana Europeia da Juventude

andrea lobo_a página

A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA VIDA SOCIAL E POLÍTICA DOS SEUS PAÍSES E DA UNIÃO EUROPEIA É ALGO QUE COMPETE AOS ESTADOS PROMOVER, DIZ VIVIANNE REDING, RESPONSÁVEL PELA PASTA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DA COMISSÃO EUROPEIA. MAS A AUSÊNCIA DE ASSOCIATIVISMO ESTÁ A DEIXAR OS JOVENS ISOLADOS E COM POUCO PODER DE INTERVENÇÃO JUNTO DOS DECISORES POLÍTICOS. OS JOVENS NÃO ESTÃO ALHEIOS A ESTA FALTA DE INFLUÊNCIA E QUEREM AGIR.

Num pequeno hemisfério no edifício que alberga a Direcção-Geral da Educação e Cultura (DGEC) da Comissão Europeia, em Bruxelas, decorria uma mesa redonda sobre o projecto da futura Constituição Europeia inserida na celebração da "Semana Europeia da Juventude" [ver caixa Juventude em Acção]. Da mesa, Alison Weston, presidente da Juventude Europeia Federalista (JEF) discursava.

Depois de uma dissertação sobre algumas questões da política europeia e da nova constituição, Alison Weston interpelava a assistência, composta pelos participantes na "Semana Europeia da Juventude", com uma questão retórica: "Porquê que estas questões relacionadas com a política europeia vos não interessam?" A ideia estilística do discurso talvez fosse desembocar na conclusão de que "afinal" o cinzento da política europeia pode bem ser importante para a juventude colorida dos Estados que são, dos que não são e dos que querem vir a ser membros da União Europeia. Mas a assistência não gostou do estilo. E da bancada uma jovem ripostou contra a retórica de Alison Weston: "Acho que está a subestimar os jovens!"

A prova estava na sala no primeiro andar do edifício da DGEC. Nela um aglomerado de nacionalidades partilha um espaço físico e emocional co-

mum: a exposição "Juventude em Acção". Uma visão do sonho europeu.

Participar na Europa

Foi voluntário acompanhante de língua para a equipa do Uruguai nos Jogos Olímpicos de Pessoas com Deficiências, na Irlanda. Essa é a razão pela qual Pedro Ruas está em Bruxelas a participar na semana europeia da juventude.

"A experiência foi inesquecível", frisa. Talvez por isso lhe cause algum espanto o facto de juntamente com uma amiga terem sido os únicos voluntários portugueses no evento. "Se calhar éramos os únicos que sabíamos!", brinca. E mais a sério diz que a falta de participação pode ter origem na pouca divulgação dos programas e iniciativas promovidas pelas entidades europeias. E, nesse caso, a responsabilidade é das agências portuguesas ligadas à área da juventude: Instituto Português da Juventude (IPJ) e Secretaria de Estado da Juventude.

"A agência nacional do programa Juventude, na Irlanda, produz os seus próprios documentos alusivos às iniciativas europeias e distribui-os directamente nas escolas e nos grupos de informais de jovens", explica Pedro Ruas. Ao passo que em Portugal, critica o voluntário, "o IPJ espera que sejam os jovens a tomar

a iniciativa de se dirigirem às suas agências para ir buscar a informação". Além de tudo isto, "a ideia de que está tudo disponível na Internet pode ser falaciosa", diz Pedro Ruas, podendo estar a impedir que a informação seja veiculada por canais mais eficientes.

O problema da falta de participação, para João Vale de Almeida, director para a área da Juventude, Sociedade Civil e Comunicação da DGEC, não pode ser encontrado apenas ao nível da falta de informação, antes num défice global de participação dos jovens na vida da comunidade em que se inserem, seja ao nível das freguesias, dos municípios e das regiões da União Europeia. "É necessário fazer algo em termos da participação directa dos jovens na vida democrática formal, designadamente nos processos eleitorais, e na vida pública", adverte. Conseguir essa empreitada depende de dois factores: da organização dos jovens em grupos ou associações para facilitar o endereçamento da informação e da sensibilidade dos poderes políticos para ouvir os jovens antes de tomarem decisões que os afectem.

Pedro Ruas pertence a uma associação no litoral alentejano de onde é natural. A colectividade Sócio-Cultural Barrense. Mas de acordo com os estudos realizados pela Di-



andrea lobo_a página



andrea lobo_a página

recção-Geral de Educação e Cultura (DGEC) a grande maioria dos jovens europeus e mesmo dos países aderentes está isolada. Para Vivianne Reding, Comissária para a Educação e a Cultura, a falta de associativismo entre os jovens é um problema da sociedade. "Os jovens não aceitam as instituições que as gerações mais velhas estabeleceram, por isso, cabe-lhes a eles criar novas instituições que lhes permitam elevar as suas vozes." Do lado da DGED, refere a Comissária Europeia, cabe alertar os decisores políticos, locais, regionais, nacionais e europeus para que tomem as medidas necessárias para tornar a participação dos jovens mais efectiva.

Recriar o conceito de associação

Frederico Menichelli trabalha com grupos informais de jovens na área do teatro escolar em Perugia, Itália. A associação cultural que fundou, a "Lavori in Corso" (Trabalho em Curso), está desde 1985 a desenvolver projectos de agregação social usando como ferramentas o teatro, o vídeo e a música. A sua experiência leva-o a partilhar da opinião

de Vivianne Reding quando afirma que o problema da pouca participação dos jovens, quer na vida pública ou política dos países e da União Europeia, tem uma razão social.

"Tenho 41 anos e vejo que os jovens na casa dos 20 estão habituados a estar separados", constata. "O conceito de associação não pode ser forte numa sociedade que pressiona o jovem para ser individualista, ou seja, para ser o melhor e o remete para os chats na Internet. Por isso temos de usar novos instrumentos para recriar o conceito de pertença a um grupo." Outro dos ângulos da questão, acrescenta Frederico Menichelli, é a falta de poder de intervenção das associações já existentes. Sem força para fazer ouvir as suas vozes as associações não cativam os jovens, diz. Se a situação se invertesse talvez o associativismo formal e informal aumentasse. Além disso, a falta de apoio financeiro bloqueia muitos projectos de desenvolvimento local.

Um dos projectos mais recentes desenvolvido pela associação, um festival de teatro escolar, conseguiu mobilizar mais de 300 jovens provenientes dos li-

ceus de Perugia com idades entre os 15 e os 19 anos. Mas a iniciativa não seria possível sem o apoio da autarquia local que cedeu as salas de espectáculo municipais para as representações. O mesmo acontece com um outro projecto realizado pela "Lavori in Corso". Um festival de carácter internacional, o Momenti 2003, em que participaram associações teatrais da Roménia, Suécia, Polónia, Inglaterra e Alemanha.

Para Frederico Menichelli o contacto com outras associações na "Semana Europeia da Juventude" assume uma importância inegável. "Só assim podemos descobrir quem, ao nível local num outro país, está a fazer o mesmo que nós. E desta forma estabelecer sinergias internacionais." A preocupação europeia no apoio a iniciativas de desenvolvimento local é bem-vinda porque, "contribui para diminuir a distância entre a União Europeia (UE) e as regiões que a compõem", diz Frederico. O problema é explicar localmente que cada bairro faz parte do todo europeu. É que para muitas pessoas a UE é vista como algo que está fora do seu país. "Mas a minha casa está na UE!", conclui.

Juventude em Acção

Numa iniciativa inédita a "Semana Europeia da Juventude: Juventude em Acção", que decorreu de 29 de Setembro a 5 de Outubro, juntou em Bruxelas cerca de 150 jovens oriundos dos países membros da União Europeia, dos pré-aderentes, do Mediterrâneo e da EFTA (Islândia, Liechtenstein e Noruega). O objectivo: dar a conhecer os 20 melhores projectos locais desenvolvidos no âmbito do programa Juventude em cinco categorias: intercâmbio, serviço de voluntariado europeu, iniciativas desenvolvidas pelos próprios jovens, projectos desenvolvidos a pensar nos jovens com deficiências e projectos da Europa do Mediterrâneo [EuroMed].

Na base do programa Juventude está o reconhecimento da importância da educação não formal. Sendo que esta é uma das frentes de batalha prioritárias na política da juventude definida pela DGEC no Livro Branco "Um novo impulso para a juventude europeia", publicado em 2001.

A ideia-chave do programa "é promover a mobilidade vista como um instrumento de consolidação e de participação dos jovens no espaço europeu", esclarece João Vale de Almeida, director para a área da Juventude, Sociedade Civil e Comunicação. "Só conseguimos cooperar com os outros quando os conhecemos e percebemos o que temos em comum, mas também o que não é partilhável", acrescenta.

Mas os 20 projectos escolhidos para estarem presentes em Bruxelas na exposição "Juventude em Acção" constituem uma pequena amostra dos cerca de 10 milhões de projectos que desde o início do programa se candidataram aos apoios financeiros do programa Juventude. Segundo as contas da DGEC este programa envolveu cerca de 400 mil jovens até à data. Um número que Viviane Reding, Comissária para a Educação e a Cultura, considera "baixo, tendo em conta as potencialidades dos jovens, mas alto face ao reduzido orçamento disponível" do programa que rondará os cinco milhões de euros para o período de 2000 até 2006.

A velha Europa quer rejuvenescer



andrea lobo_a página

João Vale de Almeida, director para a área da Juventude, Sociedade Civil e Comunicação da Comissão Europeia, Fala à "Página".

A apregoada "falta de participação dos jovens na construção europeia" não estará relacionada com a pouca informação disponível sobre o seu funcionamento?

Não é só uma questão de informação é um problema global ao nível da participação dos jovens na vida democrática dos Estados-Membros e da União Europeia em geral. Pensamos que há um défice de participação. Os jovens participam menos do que deviam na vida da sua comunidade seja ao nível das freguesias, municípios, regiões, seja, por fim nos países e na União Europeia. É necessário fazer algo para inverter esta situação e promover a participação directa dos jovens. Seja na vida democrática formal, designadamente nos processos eleitorais nacionais – onde a participação dos jovens é muito fraca na maioria dos Estados-Membros – ou ao nível do Parlamento Europeu. É ainda preciso encontrar outras formas de participação na vida pública e social. Ou seja, é preciso que os jovens se organizem mais entre eles em organizações juvenis. De modo a serem mais ouvidos pelos poderes públicos antes que as decisões que os afectam directamente sejam tomadas. Para isso devem ser criados mecanismos ao nível local, regional, nacional de consulta prévia para que os níveis de participação aumentem.

A mobilidade é uma das maiores expectativas que os jovens têm em relação ao que a União Europeia (UE) lhes pode oferecer, segundo as sondagens realizadas pela Direcção-Geral da Educação e Cultura aos jo-

vens dos 15 Estados-Membros e dos 10 países em fase de adesão. De que modo a UE está a ir ao encontro desta expectativa?

A mobilidade é um objectivo e um instrumento da consolidação do espaço europeu. Nos programas da UE essa mobilidade faz-se dentro do esquema da educação formal. Ao nível escolar, universitário e da formação profissional – através dos programas Sócrates e Leonardo. E no âmbito da educação não formal através do programa Juventude.

Mas o orçamento para estes programas impede-os de abranger grande parte dos interessados. Entre os jovens portugueses que se candidatam ao Programa Sócrates, por exemplo, contestam-se as poucas bolsas atribuídas a Portugal...

Os orçamentos são o que são. O que a União Europeia tem tentado fazer e tem vindo a conseguir é aumentar anualmente o número de participantes nos programas nas acções de mobilidade dos programas europeus. Mas não podemos fazer tudo sozinhos. Esta é uma área em que a responsabilidade está sobretudo do lado dos Estados-Membros. Têm de ser as autoridades nacionais a suportar uma parte desses custos porque a política da juventude não é uma área da competência exclusiva da UE. Podemos contribuir com esquemas que são complementares aos programas nacionais mas cabe às autoridades de cada país o esforço da sua execução. Em Portugal isso passa pelo Ministério da Educação, no que toca à educação formal, e pela Secretaria de Estado da Juven-

tude, no que toca ao programa Juventude. A participação dos estudantes portugueses no programa Sócrates tem vindo a aumentar. Mas de certeza que se pode fazer mais. É claro que não podemos esquecer que Portugal tem o custo da periferia que faz com que viajar do país para a Alemanha, por exemplo, seja um bocado mais caro do que viajar da França...

O voluntariado jovem é uma das áreas promovidas pelo Programa Juventude. Mas em tempos de crise, alguns jovens queixam-se do abuso do recurso ao "voluntariado" como forma de obter gratuitamente um serviço que deveria ser pago. A UE está sensível a esta questão?

O voluntariado não é nem pode ser uma substituição do emprego. E quando o for deve deixar de o ser. O conceito de voluntariado na União Europeia não tem nada que ver com a substituição de trabalho salarial, mas sim com educação para a cidadania. O trabalho voluntário tem de ter uma utilidade social numa perspectiva de auto-educação e não numa perspectiva de prestação de serviços que poderiam ser prestados por outros através da remuneração. Por isso temos de nos manter vigilantes para evitar esses aproveitamentos e posso garantir que do lado dos programas europeus temos medidas rigorosas para avaliar essas situações. A UE só aceita financiar projectos de voluntariado na medida em que essa acção está enquadrada por instituições de envio e acolhimento certificadas pelas agências nacionais.



Centros Rurales Agrupados: uma "proposta inovadora"

Numa altura em que se anuncia o encerramento de algumas centenas de escolas do 1º ciclo com menos de dez alunos no interior do país, A PÁGINA entrevista Antonio Caride Gomez, professor catedrático de Pedagogia Social na Universidade de Santiago de Compostela e colaborador regular do jornal, sobre a experiência espanhola dos Centros Rurales Agrupados, em tudo equivalentes aos agrupamentos portugueses. Algumas pistas para o debate que se segue.

Que balanço faz da experiência dos «Centros Rurales» Agrupados (CRA) em Espanha e, particularmente, na Galiza?

Apesar de diferentes no seu rigor e profundidade, a maior parte das análises que se têm feito sobre este tema concordam que se trata de uma proposta inovadora no sentido de enfrentar e organizar os processos de escolarização no meio rural espanhol. Os CRA, cujo reconhecimento e legitimidade toma como referência um decreto promulgado

pelo governo socialista no final de 1986, baseou-se numa experiência pedagógica precedente levada a cabo na comarca rural do Vale de Amblés, em Avila, na qual um grupo de encarregados de educação reivindicou e sugeriu novas formas de combater os problemas que atingiam a comunidade escolar — incluindo o próprio desaparecimento da escola como única referência cultural das suas comunidades — e de garantir uma educação obrigatória e gratuita.

A partir do seu trabalho surgiria uma nova forma de organização institucional educativa em zonas rurais deprimidas, com uma vocação alternativa e reformista, não apenas em aspectos ligados à planificação e gestão das escolas como também nas formas de conceber e desenvolver as práticas curriculares, o trabalho dos professores, a inserção no quotidiano das localidades, etc...

Olhando para trás, para além do afã "compensatório" com que as administrações públicas, tanto a nível estatal como autonómico ou regional, projectaram os CRA, pelo

"Sem dúvida que, devido à própria natureza da proposta, o agrupamento gera formas de trabalhar, de articular o saber fazer dos professores, dos alunos, dos recursos disponíveis, entre outros, que obrigam a pôr maior ênfase na planificação, administração e gestão das escolas".

menos no seu início, é indubitável que eles trouxeram uma perspectiva diferente da maneira com que tradicionalmente se abordava a escola e a educação nas pequenas comunidades rurais, marcadas por um atraso crónico da economia, por seculares défices infraestruturais, por uma demografia regressiva ou pela fragilidade dos seus modos de vida face ao auge que vinha marcando o mundo urbano e, em particular, a vida nas cidades.

Merecem por isso, na sua opinião, uma apreciação globalmente positiva...

Pelo próprio facto de constituir-se numa alternativa visível ao fracasso do sistema educativo nas zonas rurais, e a sua pretendida modernização, abrindo um debate acerca das múltiplas possibilidades que é possível ensaiar antes do encerramento de uma escola — implicando o deslocamento de milhares de crianças, antecipando educativamente o que se confirmará como um verdadeiro êxodo, de privar uma aldeia de um espaço e de um tempo cultural, de

menosprezar uma forma de desenvolvimento social e económico -, considero que merece uma apreciação positiva.

Porém, uma coisa é o modelo e as suas propostas e outra são as realidades que se vão deparando, nem sempre bem sucedidas pela teoria nem pelas práticas que propiciam. Uma avaliação válida tanto para o conjunto do território espanhol como para a Galiza, onde a ruralidade, como se sabe, foi e continua a ser um factor essencial da sua identidade socio-histórica e cultural.

Porém, de acordo com Roser Boix Tomás, da Universidade de Barcelona, os agrupamentos fizeram com que os professores passassem a dedicar mais tempo a tarefas burocráticas, inclusivamente com a duplicação das tarefas relacionadas com a organização e gestão das escolas, e provocaram dificuldades na coordenação dos horários dos diferentes estabelecimentos de ensino. Qual é a sua opinião?

Considero que é uma apreciação acertada se se tiver em conta apenas os aspectos organizativos, de gestão e de coordenação. Sem dúvida que, devido à própria natureza da proposta, o agrupamento gera formas de trabalhar, de articular o saber fazer dos professores, dos alunos, dos recursos disponíveis, entre outros, que obrigam a pôr maior ênfase na planificação, administração e gestão das escolas. Diria que é uma consequência expectável da complexidade de que se dota um modelo como este.

Porém, e fazendo justiça à experiência e às circunstâncias em que ela decorre, é também o resultado previsível da aplicação de um novo modelo mantendo, ao mesmo tempo, velhos esquemas ou rotinas herdadas (na gestão do calendário e horário escolares, por exemplo), seja por falta de formação dos professores associada a um processo inovador, pela carência de recursos humanos e materiais postos ao serviço do projecto (tanto em tarefas docentes como no apoio à docência), pela resistência activa de alguns dos agentes envolvidos — em alguns casos das próprias instituições locais.

Por outro lado, não deixaram de ser experiências relativamente isoladas no conjunto das actuações que, quotidianamente, ano após ano, se empreendem no sistema educativo, carentes de suficiente reconhecimento e apoio por parte dos poderes mais estáveis da sociedade, entre outras razões porque as suas opções de escolarização se limitam, na maioria dos casos, à educação infantil ou, quando muito, à educação primária.

No entanto, ainda que estas "disfunções" sejam reais, não são me-

nores nem em quantidade nem em qualidade das que também se registam em muitas outras escolas, obrigando a uma progressiva melhoria das práticas diárias, numas e noutras, sem que isto nos leve a questionar abertamente o modelo.

Que aspectos mais positivos salientaria nesta experiência?

Os Colegios Rurales Agrupados (CRA) permitiram agrupar várias escolas, normalmente de um lugar e com funcionamento isolado, numa única estrutura. A sua agrupação determina uma nova colegialidade, outra forma de conceber-se e desenvolver-se institucionalmente, de vertebrar a educação e o papel das escolas na sociedade a que pertencem, de gerar um clima de convivência e de presença social, de fazer participar os jovens e os adultos de uma alternativa que não é apenas escolar mas também social, cultural, económica, que reivindica o presente e o futuro do mundo rural.

Nesta perspectiva, são conhecidas muitas das suas vantagens: propiciar uma articulação integradora de diferentes estabelecimentos de ensino num projecto pedagógico comum; favorecer o desenvolvimento de uma formação que amplie os horizontes curriculares dos alunos e das famílias, actuando directamente sobre as suas expectativas e oportunidades educativas; promover a rotação ou alternância de professores especializados em diferentes áreas do ensino; abrir vias para uma programação e avaliação coordenada segundo os objectivos e as actividades programadas; possibilitar a sobrevivência da própria escolarização em meio rural e dos seus modos particulares de convivência social, enfim, de procurar o tantas vezes ansiado "desenvolvimento rural integrado".

Mais do que isto, não podemos esquecer — em especial lembrando a quem opta pela supressão das escolas em meio rural e não pela sua manutenção, aproveitamento e reconfiguração — que esta e outras alternativas que valorizam a educação em meio rural e para o meio rural, como um modo diferente de pensar e de fazer a escola, é uma opção de futuro e que a mudança rumo a um ensino de qualidade também é possível numa escola e numa comunidade de pequenas dimensões. E que, tal como se vem reafirmando nos últimos anos, a escola em meio rural pode ser um interessante laboratório, um campo de experiências e vivências pedagógicas muitas vezes extrapoláveis para as próprias escolas de meio urbano.

Em que medida poderá estar esgotado o modelo de escola "tradicional" no meio rural? Qual poderá ser hoje o seu papel?

"Pelo próprio facto de constituir-se numa alternativa visível ao fracasso do sistema educativo nas zonas rurais (...) considero que [a experiência dos CRA] merece uma apreciação positiva".



Joana neves_isto é

Creio que todas as escolas "tradicional", qualquer que seja o seu contexto — uma aldeia, um bairro ou o centro de uma cidade —, são a expressão de um modo de entender e de pôr em prática uma educação que está esgotada, não por própria vontade mas pela vontade do meio em que se desenvolve. Pelo menos se essa tradição se associa a sistemas e a actuações que privilegiam o peso da autoridade, das formalidades, do saber ditado e imposto, etc...

Uma tradição que ao responder a condutas que cresceram e se expandiram com as cidades, está todavia mais patente nas comunidades rurais, às quais em geral sempre se tratou com pouca honestidade, ignorando as suas expectativas, interesses, aspirações, etc... Nada ou muito pouco dessa escola tradicional deverá permanecer, o que não significa questionar a sobrevivência da escola.

De que forma se encara esta questão no contexto dos países europeus e ocidentais?

No âmbito do debate aberto nos paí-

ses industrializados acerca do futuro da escola em meio rural, em particular no contexto da União Europeia, tudo parece indicar que estamos perante uma dupla tendência na atribuição de papéis: de um lado, a que vê a escola rural como uma via para proporcionar a vida no campo, projectada na preocupação de dar aos jovens o sentimento de pertença à sua aldeia e região, de ter as suas próprias raízes, garantindo ao mesmo tempo as aprendizagens necessárias para uma convivência de amplo espectro cultural e social; de outro, a que põe o ênfase nos próprios educandos, mais do que no meio, os prepara e inclusivamente induz a levar uma vida no exterior, o que não impede de socorrer-se em métodos e conteúdos que se apoiam no meio rural concreto.

Num e noutro caso, a pergunta acerca da identidade da escola rural, sobre se ela existe especificamente ou se é uma escola feita à imagem e semelhança de modelos urbanos, ainda que com pequenas variantes, não é uma resposta fácil.

Ainda assim, advogar por uma escola que parta ao encontro das comunidades em que está inserida e que estas se envolvam na escola; que o virtual e o material se fundam num mesmo projecto; que mais do que ser uma instituição meramente pedagógica ou educativa seja, no sentido mais amplo do termo, uma instituição comunitária e social, constituem pilares imprescindíveis para a escola que necessitamos e que, por muitas razões, ainda não conseguimos lograr.

Isto não significa renunciar à sua construção e do que a ela se poderá inferir para uma melhoria quantitativa e qualitativa da formação daqueles que habitam o meio rural, tanto mais quando as mudanças na maneira de produzir, viver, consumir, etc, os afecta de modo tão profundo (nomeadamente através das medidas que se adopta no âmbito da política agrária), e, por vezes, irreversível.

Neste sentido, bem como em outros que contribuam para pôr em prática projectos e trajectos mais sugestivos para a educação e escolarização em meio rural, o empenho das políticas sociais e educativas é fundamental. Não só como vias necessárias para dotar de opções económicas as práticas pedagógicas e culturais nesse meio, para fortalecer a auto-estima das populações acerca de quem são e do que representam como civilização herdada e viva, ou para procurar alternativas para um desenvolvimento sustentável que faça justiça a uma realidade maltratada, mas, sobretudo, como uma forma de assumir e reconhecer o importante compromisso que todos temos, enquanto sociedade, na procura de um futuro digno para o mundo rural.



A propósito da Escola da Ponte...

DEPOIS DE LER O ARTIGO D' «A PÁGINA DA EDUCAÇÃO» NÃO PUDE FICAR INDIFERENTE AO QUE TEM VINDO A SER FEITO CONTRA O PROJECTO EDUCATIVO «FAZER A PONTE» DA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE VILA DAS AVES.

Sou uma professora do 1.º Ciclo e a primeira vez que ouvi falar desta escola foi através do jornal Juventude Operária do movimento JOC - Juventude Operária Católica. Mais tarde, no meu ano de estágio tive a oportunidade de realizar lá um estágio de 6 meses o qual foi para mim uma benção. Foi na Escola da Ponte que eu me formei, foi lá que eu aprendi alguma coisa do que é ser professora. Lá aprendi o que eu julgo ser a missão de um professor – fazer crianças felizes.

A partir da experiência da Ponte eu descobri uma escola que se constrói a partir do que cada um, crianças, pais e professores, é capaz de dar. Na Ponte todos são professores de todos.

A verdade é que neste momento em Portugal o que é pensado e ensinado aos futuros professores nas Universidades não é praticado em contexto escolar. Na Universidade disseram-me que a criança é o centro do processo pedagógico, que eu devia chegar aos interesses e necessidades de cada criança mas, na prática, ofereciam-me como exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, projectos de sala de aula em que tudo era planificado pelo professor, projectos em que as crianças apenas faziam o que tinha sido pensado pelo mesmo.

Na Ponte eu aprendi que cada criança tem uma história de vida diferente, e que por isso tem necessidade de traçar um percurso escolar também diferente. Um percurso em que é a própria criança o protagonista, apesar de poder recorrer ao professor e aos colegas para o apoiar. A sua caminhada na busca do saber é realizada tendo por base afectos e valores como a solidariedade, o respeito e a responsabilidade.

E aqui estamos a falar das maiores riquezas da Escola da Ponte. Nesta escola não há crianças transformadas em números, cada criança é chamada pelo seu nome, todas as datas de aniversário são lembradas, todas as crianças estão integradas num grupo onde têm a oportunidade de serem ajudadas nas suas maiores dificuldades e têm a oportunidade de se expressarem e de participarem na construção diária do projecto educativo.

A Escola da Ponte é um espaço onde todos têm voz, onde as crianças crescem e, para além de aprenderem as diferentes áreas académicas, aprendem uma das “coisas” que, neste momento, todos dizem que a escola não está a ser capaz de dar resposta – a educação dos valores. Na Ponte os valores não são palavras apenas, são gestos,

são vivências... A Ponte é uma escola não só até ao 9.º ano mas uma escola para a vida toda.

Na minha opinião era excelente que conseguíssemos olhar para este exemplo e estimular a criação de outros espaços como estes pois concertiza teríamos uma melhor escola pública em Portugal.

Na minha humilde opinião só conseguiremos dar uma viravolta ao sistema educativo quando formos capazes de questionar o que hoje é tido como verdade absoluta. Não podemos ter uma escola pública que responda às necessidades da comunidade enquanto tivermos professores deslocados centenas de quilómetros das suas famílias, professores estes, muito pouco motivados para o trabalho que estão a desenvolver. Os professores não podem continuar a serem colocados por um ano numa escola indo no ano seguinte para outra pois isto impede a definição e a concretização de qualquer projecto educativo. Dirão “Os professores não são donos das escolas nem do sistema”, concordo, mas a verdade é que são um parceiro muito importante no que se refere ao sistema educativo e portanto deveriam ser mais valorizados e ouvidos nestas questões.

Porque é que não se fomenta a

criação de equipas de docentes que se responsabilizam pela definição e concretização de projectos educativos em diferentes escolas? A verdade é que em muitos casos a escola privada funciona porque há uma equipa de docentes constante e sólida que trabalha para o funcionamento de dado projecto estando, deste modo, motivada para o trabalho que realiza.

Ouçoo tantas vezes dizer que os professores não são responsáveis, que trabalham pouco e ganham muito, o que muitas vezes não se sabe, são as dificuldades dos mesmos, incluindo o sentimento de desvalorização e de abandono.

Eu sinto que muitas vezes o sonho de ser professor passa a ser um pesadelo. E muitos professores logo nos primeiros anos de trabalho sentem-se desiludidos e tristes no seu dia-a-dia.

Sinto que professores e comunidade em geral têm um papel muito importante na mudança que é necessário operar. É primordial que projectos como a Ponte sejam defendidos porque são exemplo e estímulo para outros professores que não conseguindo fazer outras “pontes” vão conseguindo pelo menos nas suas escolas desenvolvendo algumas iniciativas no sentido da educação responsável e solidária que se vive na Ponte.

Maria das Neves Jesus
Professora, 25 anos –
Santa Maria da Feira

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 Loredo: 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.



Professor, um infopro (1)

É NO COMEÇO DO PERCURSO ESCOLAR DO INDIVÍDUO QUE ESTE TEM OS PRIMEIROS CONTACTOS COM A MANIPULAÇÃO DE INFORMAÇÃO, DEVENDO APRENDER A ACTUAR SOBRE ESTA ...

A tecnologia não é tudo, nunca o foi nem nunca o será e como tal, apesar de nos encontrarmos a viver uma época em que as sociedades modernas são tecnologicamente assistidas, praticamente em todas as suas vertentes, há que parar um pouco para pensar e olhar em redor, no caso em apreço, para o Sistema Educativo e os profissionais que fazem a Escola que temos.

A tecnologia «per si» não impele as pessoas para a criação da vontade de se tornarem ávidos e conscientes produtores e consumidores/utilizadores de informação e das respectivas tecnologias que a suportam. Para que tal aconteça, é preciso alterar o seu «modus vivendis», e isto só se alcança com o incremento da sua formação pessoal e profissional, sendo este objectivo conseguido através da interacção entre vários sistemas dos quais o principal é a Escola.

Acredito que aquela mudança de atitude está directamente relacionada com questões de formação cultural sendo esta, a cultura da escola que temos. É no começo do percurso escolar do indivíduo que este tem os primeiros contactos com a manipulação de informação, devendo aprender a actuar sobre esta, mas isto só se consegue começando a construir a casa pelo telhado (ao contrário do habitual!). Explico.

A mudança cultural referida tem que começar por cima ou seja, no ensino superior, mais concretamente na formação inicial dos profissionais da educação, fazendo-lhes notar que são profissionais da informação, isto é, ser professor é ser-se um manipulador de informação por excelência, senão vejamos: os dados para elaborar os seus planos de aula são oriundos de uma miríade de locais, alguns dos quais verdadeiramente insuspeitos, a título de exemplo: as teorias e correntes pedagógicas; os programas do Ministério da Educação; a idade dos alunos; a localização do estabelecimento de ensino; a tipologia do próprio estabelecimento; a origem social dos alunos (pois não podemos trabalhar de igual forma com todos); e por fim, o aluno como entidade única e específica na maneira de agir e reagir a cada situação. Recolhidos todos estes dados, há que organizá-los, armazená-los, partilhá-los e por último, dar-lhe a melhor utilização produzindo a informação necessária para atingir o objectivo pretendido, conceber uma aprendizagem de qualidade auxiliando os alunos a desenvolver as competências apropriadas.

Posto isto, questiono. É ou não é, o professor, um profissional da informação? Creio que sim.

Por maioria de razão, tem que ser o Sistema Educativo, mais especificamente os professores do 1º Ciclo, os primeiros a dar o exemplo, porque os alunos quanto mais novos são, mais tendência têm para aprender por imitação, logo, se dermos bons exemplos copiam bons hábitos e sendo a Escola uma organização com fins sociais, estamos desta forma, a garantir uma melhor formação aos cidadãos do futuro, pois saberão manipular informação, distinguindo o essencial do acessório, ou seja, tornando-se desta forma elementos recicladores de informação, tornando-a mais ecológica e por consequência, a Sociedade da Informação também, que ao fim e ao resto somos todos nós. Esta imensa pequena aldeia global.

Luis Mauricio
Professor

(1) Infopro=Profissional da Informação

73 186,9479 +2+3+4+5 Ta Tântalo 2-8-18-32-11-2 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ³ 6s ²	74 183,84 +2+3+4+5 W Tungsténio 2-8-18-32-12-2 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ⁴ 6s ²	75 186,207 -1+2+3+4 +5+6+7 Re Rénio 2-8-18-32-13-2 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ⁵ 6s ²	76 190,23 +2+3+4+6 +8 Os Osmio 2-8-18-32-14-2 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ⁶ 6s ²	77 192,217 +2+3+4+6 Ir Iridio 2-8-18-32-15-2 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ⁷ 6s ²	78 195,078 +2+4 Pt Platina 2-8-18-32-17-1 [Xe] 4f ¹⁴ 5d ⁹ 6s ¹
105 (262) Db Dúbnio 2-8-18-32-32-11-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ³ 7s ²	106 (263) Sg Seabórgio 2-8-18-32-32-12-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ⁴ 7s ²	107 (267) Bh Bóhrio 2-8-18-32-32-13-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ⁵ 7s ²	108 (269) Hs Héssio 2-8-18-32-32-14-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ⁶ 7s ²	109 (268) Mt Meitnério 2-8-18-32-32-15-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ⁷ 7s ²	110 (268) Uun Ununílio 2-8-18-32-32-17-1 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ⁹ 7s ¹
140,116 +3+4 e Praseodímio 2-8-18-21-9-2 [Xe] 4f ³ 6s ²	142,90785 +3+4 Pr Praseodímio 2-8-18-21-9-2 [Xe] 4f ³ 6s ²	144,24 +3 Nd Neodímio 2-8-18-22-9-2 [Xe] 4f ⁴ 6s ²	145 +3 Pm Promécio 2-8-18-23-9-2 [Xe] 4f ⁵ 6s ²	150,36 +2+3 Sm Samarítio 2-8-18-24-8-2 [Xe] 4f ⁶ 6s ²	151,964 +2+3 Eu Európio 2-8-18-25-8-2 [Xe] 4f ⁷ 6s ²
221,0388 +4 Pa Protactínio 2-8-18-32-11-2 [Rn] 5f ¹⁴ 6d ¹ 7s ²	231,03588 +4+5 U Urânio 2-8-18-32-12-2 [Rn] 5f ³ 6s ²	238,0289 +3+4+5+6 Np Neptúlio 2-8-18-32-13-2 [Rn] 5f ⁴ 6s ²	244 +3+4+5+6 Pu Plutónio 2-8-18-32-14-2 [Rn] 5f ⁶ 6s ²	244 +3+4+5+6 Am Americio 2-8-18-32-15-2 [Rn] 5f ⁷ 6s ²	243 +3+4+5+6 Cm Curcio 2-8-18-32-16-2 [Rn] 5f ⁸ 6s ²

A dinâmica da aprendizagem significativa no ensino de ciências

DURANTE MUITO TEMPO, OS SISTEMAS DE ENSINO ESTIVERAM VOLTADOS PARA A SUPERVALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA.

O ensino de Ciências baseava-se na transmissão de conteúdos científicos, sem oferecer aos estudantes oportunidades para reflexões e questionamentos. A relação se dava de maneira vertical onde o professor, aquele que detinha todo o conhecimento, deveria transmitir aos seus alunos os conhecimentos produzidos pela ciência ao longo da história da humanidade. Ao aluno, restava a assimilação destes conteúdos, de maneira mecânica. É importante ressaltar que a aprendizagem ocorria apenas para cumprir as provas e exames, isto é, o aluno assistia as aulas, “decorava” os conteúdos e quando cessada as avaliações, estes caíam no esquecimento. Assim, a metodologia de ensino baseava-se na mudança conceitual.

É possível que tal realidade tenha origem a partir do fato de que a imposição da cultura escrita, marginalizou todos os saberes dos povos tradicionais. Saberes advindos da cultura humana, das relações homem-natureza.

O homem, enquanto ser integrante de um universo natural, ao longo de sua história, sempre interagiu com o meio ambiente para satisfazer as suas mais diversas necessidades e curiosidades tais como alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, além de buscar explicações para os fenômenos ao seu redor. Isto, conferiu-lhe a capacidade de reflexão, organização e elaboração do conhecimento. Destarte, o conhecimento surgiu e surge a partir da dinâmica das relações do homem, não apenas com o seu ambiente natural, mas também com o social, cultural e histórico e, sendo assim, o ensino de Ciências na atualidade, deverá permitir ao aluno a compreensão do conhecimento científico. Não como verdade única e inquestionável, mas como saber que lhe permitirá ampliar as suas concepções prévias com conhecimentos científicos. As concepções prévias são aquelas introdutórias, que os alunos já trazem consigo no momento de ensino escolar. Para que isto ocorra, é necessário que o professor ao abordar os conhecimentos acadêmicos busque não só verificar os conhecimentos prévios de seus alunos mas também relacioná-los, o que facilitará a aprendizagem significativa. A aprendizagem é significativa quando a nova informação apoia-se em conceitos preexistentes e relevantes na estrutura cognitiva do aluno. A estes conceitos preexistentes dá-se o nome de subsunçores, os quais servem como “âncoras” para a nova informação que é trabalhada no ensino. Para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário também que o aluno manifeste disposição para que aconteça e esta disposição está diretamente relacionada com a abordagem contextual dos conteúdos em sala de aula. No ensino de Ciências, o aluno deverá ser motivado a compreender como o conhecimento científico pode relacionar ao seu contexto moral, espiritual e cultural.

Porque acredita-se no ensino de Ciências como caminho que permite ao aluno ampliar as suas concepções sobre a natureza e seus integrantes, sobre os avanços científicos e tecnológicos que tanto influenciam as sociedades atuais, em que estes possam perceber que diversos saberes podem caminhar juntos em sua estrutura cognitiva, sendo aplicáveis nos contextos que lhes for conveniente, facilitando a sua compreensão de mundo e consequentemente a sua melhoria da qualidade de vida.

Gelisa Costa Santos Baptista
Univ. Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil





adriano rangel_isto é

Carta aberta aos professores da Escola da Ponte

Caros professores da Escola da Ponte.

É com profunda preocupação e perplexidade que tomámos conhecimento de que o vosso projecto social e pedagógico se encontra em riscos de ser extinto por falta de reconhecimento e apoio da parte do Ministério da Educação.

A escola da Ponte é, a nível nacional, uma referência incontornável. Todos a conhecem como exemplo singular de aprendizagem da democracia, da cidadania, da participação. É um exemplo de sucesso pedagógico e humano.

Na vossa escola não há «maus alunos» ou «crianças problema» ou «crianças com necessidades especiais»: há uma sociedade inclusiva

construída com a diversidade, onde cada um é uma pessoa especial cujas capacidades são desocultadas e valorizadas. A vossa escola é um projecto apropriado e construído pelas crianças, pelos pais, pelos profissionais - é um projecto integrado de cidadania.

Diversas vezes temos tido a oportunidade de entrar em contacto com a vossa escola, quer em acções de formação em que o vosso exemplo constituiu fonte de aprendizagem inesquecível, quer em visitas de estudo que organizámos para conhecermos o processo no local e melhor compreendermos e aprendermos com a vossa experiência.

A vossa escola é um desafio para todos nós que trabalhamos com projectos pedagógicos. O vosso exem-

plo obriga-nos a questionar as nossas práticas e a procurarmos a perfeição.

Sabemos que manter um tal projecto vivo há vinte e sete anos, não é tarefa fácil: ele requer, do colectivo de profissionais, entusiasmo, entrega, competência profissional, resistência. Exige uma equipa sólida, capaz de se organizar e vencer os desânimos, de fazer, dos obstáculos, oportunidades de inovação.

Tal projecto exige autonomia, reconhecimento e apoio de um Ministério que tem por obrigação primeira promover a qualidade da Educação.

Choca-nos profundamente o desprezo pelos valores pedagógicos e humanos que o Ministério revela ao negar-se a reconhecer o óbvio: a originalidade, inovação e excelência da vossa comunidade educativa.

Ao exigir autonomia e estabilidade para a equipa, a Escola da Ponte não está a defender um privilégio! Está tão somente a reclamar as condições imprescindíveis para a continuidade de um projecto que já soberbamente provou a sua qualidade. Naturalmente, um projecto que, como o vosso, constitui uma fonte de aprendizagem para a comunidade pedagógica, requer acompanhamento e avaliação.

Vimos pois manifestar a nossa mais profunda solidariedade para com a vossa comunidade educativa.

A Escola da Ponte é património da Humanidade. Não pode ser destruída!

O Movimento de Águeda

Maria Gabriela Braga Duque Flores - Presidente da Direcção da Bela Vista - Centro de Educação Integrada ; Maria Paula de Mello Machado - Presidente da Direcção da Associação Contador de Sonhos; Maria Teresa Almeida Neves - Presidente da Direcção do Centro Infantil de Aguada de Baixo; Ana Cláudia Lourenço Carinha - Técnica do Serviço Social do Centro Infantil de Aguada de Baixo; Benilde Andrade Oliveira - educadora da Bela Vista- CEI; Luísa Casimira Silva Gomes Coelho - coordenadora da Bela Vista - CEI; Mara Catarina Bicas - técnica do Serviço Social da Bela Vista - CEI; Maria José Tovar - médica, coordenadora do núcleo de Educação para a Saúde do Centro de Saúde de Águeda; Rosa Maria Guerra - professora da escola do primeiro ciclo da Borralha - Águeda; Emília Maria Penetra - professora da escola EB23 Fernando Caldeira - Águeda ; Isabel Cristina Neves Oliveira - Técnica de Serviço Social do Centro Distrital de Segurança Social Aveiro - Águeda.



adriano rangel_isto é

Nesta fase de depressão económica que o País atravessa, não seria grave que um poeta nostálgico dos mitos do passado, acometido por um acesso de pessimismo perante a ameaça de um abaixamento significativo do nível de vida da maioria dos portugueses, se deixasse tomar pela velha ideia de que a solução para as crises nacionais está no "regresso" ao Mar Oceano - isto é, à América e à África. Seriam restos de uma espécie de pandemia histórico-literária que grassou até ao fim do Estado Novo e que este sustentou com plena eficácia, inculcando no espírito dos portugueses a presunção anestésica de que o Mar (por metonímia do Ultramar e da Colonização) fazia parte do seu destino histórico de "povo marinheiro".

Apoiava-se a propaganda do Regime em leituras avulsas de poetas maiores como Camões e Pessoa e em antropólogos como Jorge Dias, que preleccionava ter a cultura portuguesa "um carácter essencialmente expansivo, determinado em parte por uma situação geográfica que lhe conferiu a missão [o sublinhado é nosso] de estreitar os laços entre os continentes e os homens".

Já poetas como Torga ("Mar!/Enganosa sereia rouca e triste!/Foste tu quem nos veio namorar,/E foste tu depois que nos trais-te!"), agarrado ao terrunho natal como molusco à lapa, sendo ele próprio um ex-emigrante que, na adolescência, comera o pão que o Diabo amassou durante a sua episódica estada em Minas Gerais, não serviriam para dar cobertura à "tradição" que preferia expulsar da pátria os filhos "excedentes" a ter de mexer nas anquilosadas estruturas profundas da Nação, - produtivas, educativas, organizativas - a qual, entretanto, ia vendo as aldeias cada vez mais despovoadas, os campos incultos e o País sujeito a importar do estrangeiro uma grande parte dos bens essenciais de que necessitava para manter a "casa portuguesa", com "pão e vinho sobre a mesa", - pobrete mas alegre - ainda assim apoiada nos aforros dos emigrantes e nas mais-valias extraídas dos mercados coloniais.

Mas já será preocupante que, não sendo poetas, alguns dos nossos actuais governantes comecem a falar em "atlantismo" e "vocaçao oceânica" como sendo atributos naturais dos portugueses.

Se estas presunções se destinam a estimular relações comerciais com povos que outrora colonizámos e que, falando a mesma língua, perspectivam maiores facilidades de contacto, dir-se-á que Portugal, não podendo aspirar à imposição de práticas neocoloniais, como sucede com as superpotências que regulam os termos do sistema económico transnacional vigente, também dito globalizante, tem condições peculiares para tirar proveitos dum relacionamento sério e reciprocamente vantajoso, dentro ou à margem desse sistema com contornos sinistros.

Mas se tal retórica, por outro lado, serve de estímulo àqueles portugueses que estão a "emigrar" para as praias edénicas do Brasil, onde se implantam condomínios turísticos ao ritmo com que se alienam bocados da Pátria aos espanhóis (e não só) para o plantio de oliveiras (!), como sucede hoje no Alentejo, então o fantasma de Torga, agora acompanhado pelo de Catarina Eufémia, virá do outro mundo para aterrorizar os que, depois de Abril, primeiro faziam o coro contra o Ultramar e proclamavam o regresso à Europa, depois reclamavam contra a Reforma Agrária, por fim defendiam a integração incondicional na União Europeia.

Talvez agora, fugindo ao "nevoeiro" lusitano e "reconquistando a Distância" de que falava Pessoa; desfrutando as alegrias do reencontro com a sua "vocaçao oceânica", sob a égide de Cabral e de Caminha, lhes sobre tempo para reflectir sobre o que é preciso para realmente "cumprir Portugal", relendo o último e amargurado Diário de Torga:

"Abolição de fronteiras. Livre circulação de pessoas e bens. Ocupados sem resistência e sem dor. Anestesiados pelos invasores e seus cúmplices, somos agora oficialmente europeus de primeira, espanhóis de segunda e portugueses de terceira."



Globalização e Educação
Políticas educacionais e novos modos de governação
António Teodoro
Edições Afrontamento
pp. 111

O projecto de desenvolvimento global - globalização, na expressão geralmente aceite - pode ser compreendido como algo mais que uma mera extensão do sistema mundial moderno, de acordo com Giddens, ou apenas uma aceleração da idade da transição, como argumenta Wallerstein. Qualquer que seja o sentido perfilhado, qual o impacto deste novo projecto de desenvolvimento nas políticas educacionais e nos modos de regulação transnacional que daí emergem? A resposta a estas duas questões constitui o conteúdo central de Globalização e Educação.



O Sistema de Formação de Formadores
Fernando Almeida (coordenador)
Observatório do Emprego e Formação Profissional
pp. 271

Os novos papéis e perfis profissionais dos formadores, que decorrem de contextos marcados por profundas mutações tecnológicas, económicas e sociais, impõem a problemática da Formação de Formadores como um elemento estratégico do desenvolvimento dos Sistemas de Formação Profissional. Este estudo pretende caracterizar o sistema de formação de formadores no nosso país, desenvolvendo-se em quatro dimensões de análise: evolução histórica do sistema de formação de formadores; tendências europeias na formação de formadores; caracterização do sistema de formação de formadores e análise das necessidades de formação de formadores.



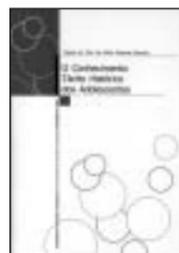
Entrar no Ensino Secundário
Propostas de actividade para realizar com os alunos
Angelina Carvalho. Ariana Cosme
Manuela Gama. Milice Ribeiro dos Santos
Paulo Jorge Santos. Rui Trindade
Edições Asa
pp. 179

A presente obra destina-se a apoiar um plano que integre e articule entre si as dimensões da intervenção das escolas e dos seus profissionais de educação, contemplando campos variados e apresentando um vasto conjunto de actividades de natureza eminentemente prática, em que os alunos são os permanentes e principais actores, claramente descritas e abundantemente suportadas por materiais diversos, muitos deles aperfeiçoados na sequência de anteriores experiências.



Métodos e Técnicas de Expressão Oral
Albertina Mendonça
Ângela Moura
La Salette Moreira
Manuel Vieira
Rosa Lidia Silva
Edições Asa
pp. 78

Ensinar os alunos a expressarem-se oralmente: ensinar os métodos e as técnicas de exposição, conferência e colóquio, da mesa-redonda, da entrevista colectiva, da dramatização. Aprender a ouvir e a ver. Através de situações-problema levantados pela aluna Sofia, são os leitores levados a configurarem situações de aprendizagem de planeamento, realização e avaliação oral.



O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes
Maria do Céu Pereira
Centro de Estudos em Educação e Psicologia
Universidade do Minho
pp. 362

A partir dos anos 70 desenvolveram-se inúmeros estudos cujo objecto foram as concepções dos alunos sobre os fenómenos científicos, detectando-se que elas persistiam com diferentes graus de funcionalidade e eficácia para além, e apesar de, do ensino formal. Este estudo insere-se nesta linha de investigação, focando especificamente as ideias sobre a história e, mais particularmente, cartografar as ideias tácitas dos alunos sobre a escravatura e detectar as possíveis relações entre esse conhecimento e a performance empática desempenhada pelos alunos face a uma instituição e pessoas do passado - a escravatura em Roma.



Revista Adágio
Ns. 34/35
CENDREV - Centro Dramático de Évora
pp. 142

Com o presente número, Adágio cumpre o programa anunciado de se dedicar a Gil Vicente, no ano das comemorações do V Centenário do Auto do Vaqueiro (1502-2002). Número centrado na investigação vicentina, ele tem a coordenação científica do Prof. Dr. José Augusto Cardoso Bernardes, da Universidade de Coimbra. Pelo convite de coordenação dirigido a um especialista, este volume inaugura também, de forma bastante feliz, um modo de (se) fazer que esperamos continuar a utilizar. (Retirado do editorial).

Mais de sete anos passados sobre a sua morte física, acaba de ser publicado *In Memoriam* de Vergílio Ferreira, organizado e prefaciado pela professora Maria Joaquina Nobre Júlio, que tem sido uma atenta estudiosa da obra vergiliana e após o seu doutoramento em Teologia Fundamental pela Universidade de Salamanca em 1995, publicou a tese *O Discurso de Vergílio Ferreira como Questionação de Deus* (Ed. Colibri, Lisboa-1997). Na introdução a este *In Memoriam* confessa que a sua tarefa foi árdua e difícil, porque nos seus contactos recebeu "respostas negativas, algumas delas pessoal e directamente (as pessoas, cujos nomes não cito, lembrar-se-ão bem como me disseram peremptoriamente que não faziam nada...)". Mas é sempre a mesma coisa: depois de morto, muitos dos que se serviram (literariamente falando, claro) do autor de *Cartas a Sandra*, logo se esquecem de tudo e passam adiante, estabelecem a sua "loja" noutras paragens, para ver se o "negócio" (literário) pode continuar a render. Que lhes preste!

Mas pela dimensão deste volume e tendo em conta a importância e qualidade dos textos importantes de quem respondeu ao apelo de Maria Joaquina Nobre Júlio, sabemos agora como valeu a pena ter-se empenhado neste trabalho no sentido de claramente, como afirma, poder cumprir um acto de justiça por pensar que algum dos vergilianos mais autorizados devia tomar a iniciativa de promover em sua homenagem a publicação de um *In Memoriam*. E assim foi cumprido, porque os textos que se incluem nesta edição, mesmo que se repitam os nomes de alguns dos estudiosos mais atentos da obra vergiliana, contribuem de uma forma evidente para a melhor compreensão de vários aspectos da sua criação literária, ensaística e diarística ou revelam textos evocativos por parte de quem foi colega de liceu ou de convívio pessoal do autor de *Aparição*. E, sem referir todos os trabalhos reunidos neste volume, é justo real-



In Memoriam de VERGÍLIO FERREIRA

çar os ensaios de Maria José Cantista, Nelly Novaes Coelho, Maria Lúcia Dal Farra, Helder Godinho, Maria Joaquina Nobre Júlio, Gavillanes Laso, Isabel Cristina Rodrigues, Eduardo Lourenço ou Luís Mourão, os depoimentos de Beatriz Serpa Branco, Mariberta Carvalhal, Robert Bréchon, A. Campos Matos ou ainda os poemas de Maria Aliete Galhoz, Eduíno de Jesus e Nuno Júdice.

Pela minha parte, no ensaio que apresento nesta edição, sob o título "*Memória de Vergílio Ferreira (de Aparição a Cartas a Sandra)*", tracei uma evocação pessoal e não deixei de estabelecer as coordenadas da sua obra literária, para lembrar sobretudo como a partir de 1960 se iniciou e consolidou entre nós uma profunda amizade, que se fez de muitas cartas, conversas, complicitades e histórias ainda por contar. Mas por saber como de longe permanecerá a memória da paisagem serrana rude e agreste da sua Beira Alta ou do manto diáfano de neve em dias de invernia e a presença das serras da Nave e da Estrela, ou os lugares de Melo, Nabais, Folgoso, e Gouveia, ou a Évora inesquecível e Sintra e Fontanelas de tantos encontros que de forma solene percorrem sempre as páginas mais comovidas da sua ficção ou diário. Na lembrança de que em todas as ocasiões Vergílio Ferreira proclamou que não tinha biografia, ou que a sua biografia, ainda em memória de Eça, era como a república de Andorra, mas sempre guardava saudades da infância, talvez por esta ter sido triste e cheia de sombras de que muito falaria pelas páginas dos volumes de *Conta-Corrente*, e sobretudo nos seus romances, porque a cada passo a memória se ergue como absoluta celebração de todo esse passado e os clamores mais profundos das origens ou as vozes de silêncio se levantaram sempre como protesto ou farol de uma caminhada que foi longa e teve gran-

des sobressaltos.

Mas sem deixar todavia de salientar que toda a criação literária de Vergílio Ferreira, mesmo os livros menos conhecidos da fase neo-realista (*Vagão "J"*, *Mudança* e *Manhã Submersa*), não deixa de incidir nas razões profundas da vida e nos mistérios da morte, da grandeza e inevitabilidade física dos homens, no alarme e surpresa de o mundo se entender, no bem e no mal, pelos sonhos em que vivemos, espelhando nos outros a voz profunda e única que por dentro soa do nosso próprio "mundo original". E também afirmar que a voz pessoalíssima e sempre inconfundível do autor de *Aparição* invoca os sinais visíveis da obsediante procura de uma clara explicação ou justificação para a vida, e não a encontra face à inverosimilhança da morte, e sempre de modo coerente a tentou desvendar pelos caminhos da vida e da arte.

Por isso, nesta evocação da sua memória e na justa dimensão como se abordam alguns vectores essenciais da obra de Vergílio Ferreira, creio que este *In Memoriam* (e valeu realmente a pena, repito, todo o esforço intelectual da parte de Maria Joaquina Nobre Júlio) uma vez mais coloca em evidência a complexidade dos valores da obra vergiliana e os variados mitos que defendeu e se esforçou por esclarecer ao longo dos seus livros, mas entre a vida e a morte permanece ainda a imagem de um escritor que não tinha nada de complicado ou de distante nas suas relações de todas as horas. E, como declarou na última e inacabada carta a Sandra, pudesse também eu na minha memória recuperar ao menos nesta hora o sentido das muitas conversas havidas com o autor de *Em Nome da Terra* pelo desfiar de tantos anos.

IN MEMORIAM

DE VERGÍLIO FERREIRA

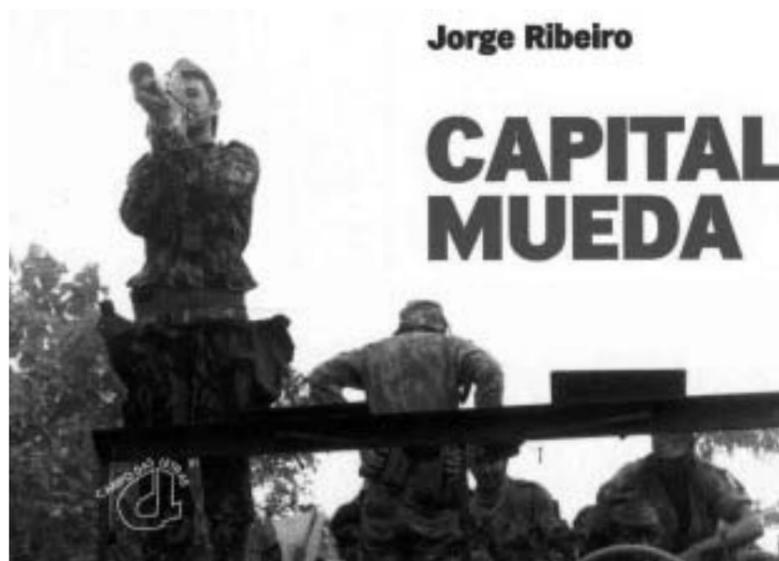
Organização e introdução

de Maria Joaquina Nobre Júlio

Bertrand Editora / Lisboa, 2003.

Agora em 3ª. edição, este livro do jornalista Jorge Ribeiro volta a trazer aos escarpantes a questão da guerra colonial portuguesa, com todo o seu cortejo de mortos e feridos, num depoimento e testemunho pessoal de uma dolorosa experiência, contada na primeira pessoa e vivida em Mueda-Nangolo, que foi um dos eixos principais e mais terríveis da guerra.

Numa linguagem incisiva e directa, Jorge Ribeiro dá conta ao leitor da importância e significado das operações travadas em Mueda, não só na perspectiva do profissional que não deixou de ser em 27 meses de trabalho de reportagem, mas so-



brete como protagonista de um conflito que neste livro é retratado em todas as incidências e dimensão de uma guerra injusta e tremenda, ainda na memória do império colonial português que resistiu até onde pôde ou quando Abril chegou. Por isso, *Capital Mueda* não deixa de se afirmar, pela escrita objectiva e verdadeira de Jorge Ribeiro, como um dos depoimentos mais expressivos da guerra em África.

3ª. ed. / Col. "Campo da Memória"
Campo das Letras - Porto, 2003.

O ESPÍRITO
e a letra

Serafim Ferreira



Os Campeonatos do Mundo de Atletismo e Leni Riefenstahl

Quer se queira quer não, Leni Riefenstahl também foi nossa contemporânea. Por acaso da sorte, morreu com 101 anos, alguns dias depois do final dos Campeonatos do Mundo de Atletismo. Seria pois difícil não recordar aquela que realmente inventou a filmagem do desporto. Em "Olympia" - filme documental sobre os Jogos Olímpicos de Berlim 1936 -, Riefenstahl lançou as bases da retórica das imagens do atletismo... e não só. Exaltação dos corpos, culto da "performance", gramática imparável dos planos tanto nas corridas como nos concursos - como não lembrar aquelas inimagináveis (para 1936) imagens do salto à vara - dramaturgia do "suspense", monumentalização do acontecimento e mesmo o plano de corte na tribuna, do acontecimento, o chanceler Adolfo Hitler, assistindo impotente à vitória de um atleta negro, Jess Owens, face a Lutz Long, o bom ariano de serviço.

De tudo isto, herdamos hoje, técnicos, comentadores, publicitários e público em geral, o mesmo fascínio por estas imagens de corpos em movimento. Deste passado embaraçoso, que pretendemos esquecer, preferimos considerar "Olympia" como peça de Museu, historicamente crucial e ideologicamente nauseabundo, ainda que o filme de Riefenstahl pare - qual espectro insistente - em todas as imagens de atletismo, de desporto, passadas, presentes e futuras

Tornando-se em 1933 uma das favoritas do regime nazi, graças à sua amizade com Hitler, Riefenstahl nunca foi membro do partido, mas as recentes biografias de Rainer Rother (2000) e Jürgen Trimborn (2002) provaram que os seus laços com o Führer eram mais estreitos do que ela sempre tentou dizer, apesar da admiração pessoal que nunca desmentiu. Era uma das raras - com o arquitecto Albert Speer, o fotógrafo Heinrich Hoffman e Winifred Wagner - a depender unicamente dele sem passar por Goebbels.

No seu ensaio, intitulado na tradução francesa "Fascination du Fascisme" (1975), Susan Sontag definiu uma estética do nazismo através da obra de Riefenstahl. Referia que apareciam temas e estruturas estéticas seus noutros cinemas, citando Disney, Busby Berkeley e Kubrick. Depois os argumentos foram usados e abusados até ao infinito. O estilo de Riefenstahl dá para tudo. Toda a gente está pronta a descobrir ideologia na forma. Se ela filma uma montanha é a aspiração mística, ritual heróico, etc; se filma um Negro é o apelo à pureza da raça.

Para Riefenstahl, que, como todos os cineastas alemães do mudo, montava ela própria os seus filmes, a montagem consistia em "eliminar" - note-se, por exemplo, que foram rodados para "Olympia" 400000 metros de película para 6200 montados. Está então feita a prova do seu conluio com o Holocausto.

Gostaríamos que a morte de Leni Riefenstahl nos libertasse deste peso histórico, pelo menos incómodo, quando somos forçados a reconhecer o seu talento de realizadora e montadora. Ficam "Olympia" e não só, que persistem, apesar das nossas denegações, nossos contemporâneos.

Esta é uma das lições destes Campeonatos do Mundo de Atletismo.



O Grande Circo Nacional da China está no Porto Voando como voa a seda na dança das folhas de lótus

Dizem que o "Zen" dá asas aos artistas chineses e que estes conseguem elevar a arte do circo ao nível do inimaginável. Dizem que "Zensation" é um canto ao corpo humano e um hino às possibilidades expressivas de homens e mulheres que alcançaram o equilíbrio extremo entre a tradição milenar do circo e a poesia, um espectáculo que abre com o milagre da ressurreição do exército do imperador Qin Shi Huang, soldados de terracota da oitava maravilha do Mundo a quem o circo deu vida.

Antecipando o Natal, o Grande Circo Nacional da China está no Porto, numa enorme tenda (a segunda maior da Europa) instalada no Parque da Cidade. Estreou no passado dia 28 de Outubro e ficará até 9 de Novembro. Duas semanas, de terça a domingo, sempre com espectáculos à noite, a que se somam as matinés de sábado e de domingo, num total de 16 representações, com números premiados com o "Óscar" do circo ("Clown de Ouro") e com sacerdotes-lutadores de Kung Fu, entre outros.

O elenco deste circo foi seleccionado entre os mais destacados e premiados artistas chineses. Na China, integrar a Escola do Circo (que ministra aos alunos que a ela acedem, desde cedo, artes circenses e as matérias clássicas da escolaridade comum) é uma honra não só para quem entra como para a própria família do escolhido. O prémio da actuação pública só chega ao fim de anos de treino em dedicação quase exclusiva, sob a influência do mundo secreto de Zen.

A filosofia Zen, de inspiração budista, permite invulgares níveis de controlo do corpo, tornado quase autómatos, quando, pela concentração, os praticantes conseguem fazer parar o rio do pensamento. São situações extremas desta natureza que permitem aos artistas do Grande Circo Nacional da China desafiar as próprias forças da gravidade e fazer entender, a quem os vê, que o movimento de uma bandeira, nem é o movimento do pano nem o do vento: é o próprio movimento do espírito.

Pela "Dança do Dragão" ou pelo "Voo da Seda", nas "Folhas de Lótus que Dançam" ou no "Jogo das Andorinhas", pelas forças do "Pavão Real de Ouro" e dos "Leões Legendários" que anunciaram o nascimento de Confucius estão a ser mostradas e evocadas, no Porto, sensações únicas, num espectáculo total que faz a síntese entre a tradição milenar do circo e a modernidade de artes como as do ballet e todas as demais que integram a do teatro.

A tenda, com todo o conforto de uma sala de teatro, tem capacidade para mais de 1600 espectadores. Os preços variam entre os 20 e os 40 euros, havendo descontos às terças (30%), às quartas (20%) e nas noites de domingo (20%). Os menores de 3 anos não pagam, enquanto os menores de 14 anos e os maiores de 65 beneficiam de um desconto de 20%. Há também bilhetes familiares, mais favoráveis, para um mínimo de quatro pessoas. Este ano, o Circo do Natal chegou mais cedo ao Porto. A abrir uma digressão europeia do Grande Circo Nacional da China que é o do grupo Shandong.

João Rita

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária

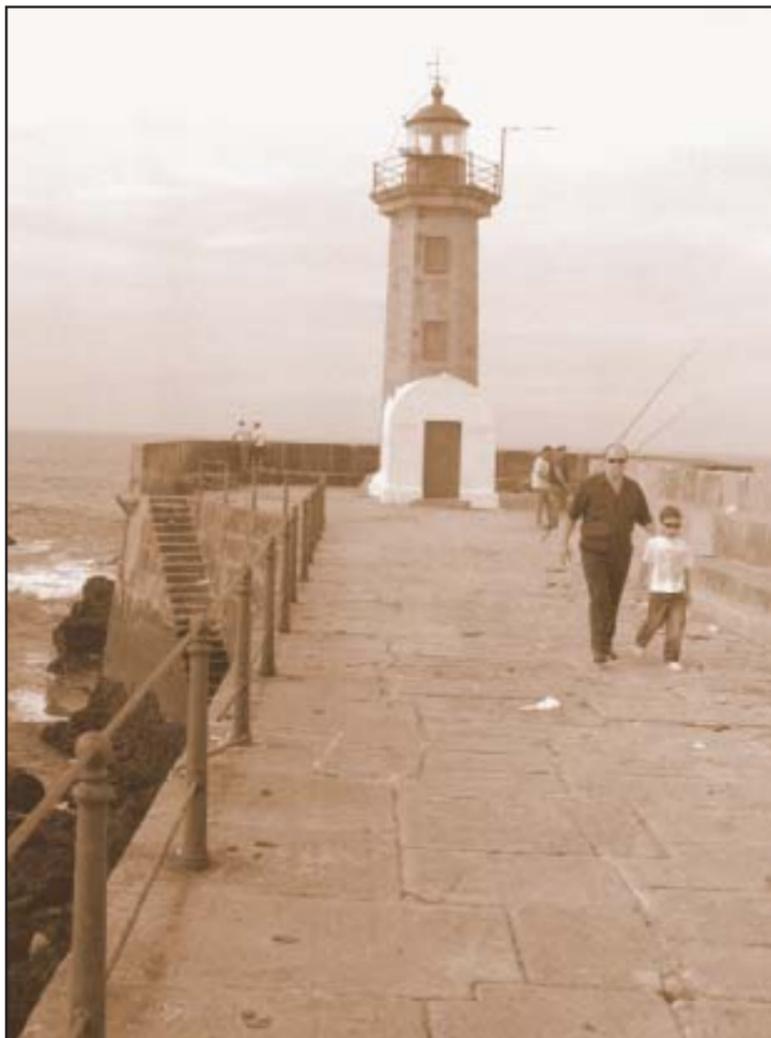
Artística Soares dos Reis

Uma das vertentes do movimento para o que viria a ser apelidado de sociedade da informação - a vertente aberta pela invenção dos computadores - concretizou-se através do progressivo aproveitamento das possibilidades oferecidas pela então grande informática. Tanto por parte de organizações estatais como de grandes empresas. A etapa que se seguiu disse respeito à introdução da comunicação de dados, sobretudo a partir dos anos sessenta do século XX para cá: iniciava-se, deste modo, o caminho para um desempenho muito mais "potente" dos meios de captação e tratamento da informação do que alguma vez poderia ter sido imaginado.

Outra vertente do movimento para a sociedade da informação seria consubstanciada através das aplicações propiciadas pelo emergir da tecnologia dos satélites. Com efeito, com base nestes foi possível ampliar imenso o campo da obtenção de informação e, portanto, estender até níveis insuspeitáveis as possibilidades de satisfação, antes de tudo, da espionagem militar ou económica, mas também a da sua recolha para fins meteorológicos.

Além disso, e não se tratou de uma questão de somenos, com a introdução dos satélites de comunicações, a televisão pôde entrar numa fase de expansão com alterações qualitativas profundas: quer a nível do seu alcance em zonas remotas de grande extensão, designadamente no "terceiro mundo" - com o Brasil e a Índia, à cabeça -, quer a nível da transmissão global de programas, ou seja, da transmissão de informação e conteúdos em simultâneo para todo o mundo (lembram-se do "All you need is love"?).

E acabou por ser - por tudo isto - estimulado um encaminhamento do pensamento por parte dos teóricos da



adriano rangel_isto é

Da sociedade da informação às flexibilidades...

política e da sociologia, em particular nos EUA e no Canadá, através de novas vias: as que viriam a dar na sociedade da informação. Além disso, numa época em que a Guerra Fria atingia o seu cume, a informação, a contra-informação e a inteligência constituíam elementos de importância determinante para o confronto a nível mundial dos dois grandes blocos.

Portanto, deve ser tomado em conta - o que poucas vezes acontece - que foi no caldo deste ambiente que começou a ser gizada a noção de sociedade da informação.

Mas, foi apenas quando a tecnologia da informação, antes, e mais tarde as

novas tecnologias das comunicações, designadamente a Internet, entraram no campo dos processos de fabricação dos bens, foi portanto quando a própria base industrial da produção foi atingida pelos seus impactos, que começaram a surgir designações como sociedade pós-industrial ou sociedades de serviços. Contudo, o que na realidade estava em jogo era o efeito da(s) tecnologia(s) da informação (e comunicação) e daí o ter antes vingado, como perspectiva estruturante, a da informação e da sociedade da informação.

Com efeito, numa primeira fase, os efeitos mais visíveis foram o da redução da necessidade quantitativa de mão-de-obra produtiva directa para os mesmos objectivos de produção e o da requalificação tecnológica de boa parte da restante. Mas, desde logo, outros efeitos se tornaram cada vez mais visíveis: (i) o da redução radical de consumo energético por cada bem produzido; e (ii) o da flexibilização dos processos de fabrico - isto é, passou a ser cada vez mais possível [economicamente] ajustar a produção com uma mesma linha de fabrico de bens variados, desde que o software seja adaptado para tal.

É claro que as coisas não são assim tão simples na prática. Mas vale a pena ter em conta as questões derivadas de tal alteração de paradigma.

E, para além da flexibilização de um ponto de vista dos diferentes bens a fabricar, também o ajuste das quantidades a fabricar de um mesmo bem passou a ser mais fácil. Por esta, mas também por outras razões não aludidas neste artigo. O que fica, contudo, é que esta última perspectiva está de acordo com o que já tem sido apelidado de um capitalismo sem atritos... Ajusta-se, sem mais, "em tempo real", o número de trabalhadores à procura!

DA CIÊNCIA
e da vida
Francisco Silva
Portugal Telecom

Cometa Halley ainda brilha

Esta imagem mostra o famoso Cometa de Halley, que em 1986 pôs muita gente de nariz no ar. Na altura, um conjunto de nações - entre as quais as pertencentes à Agência espacial Europeia - enviaram sondas para estudar in loco este cometa, que regressa às imediações da Terra de 76 em 76 anos e de que há 2 mil anos de registos. Foi conseguida em Março através do telescópio VLT - Very Large Telescope - do Observatório Europeu do Sul (ESO). Este objecto do sistema solar encontra-se agora a 4200 milhões de km do astro rei. Segundo os investigadores isto mostra que já possuímos tecnologia para seguir o Halley em qualquer ponto da sua órbita em torno do sol. (Outubro, 2003)

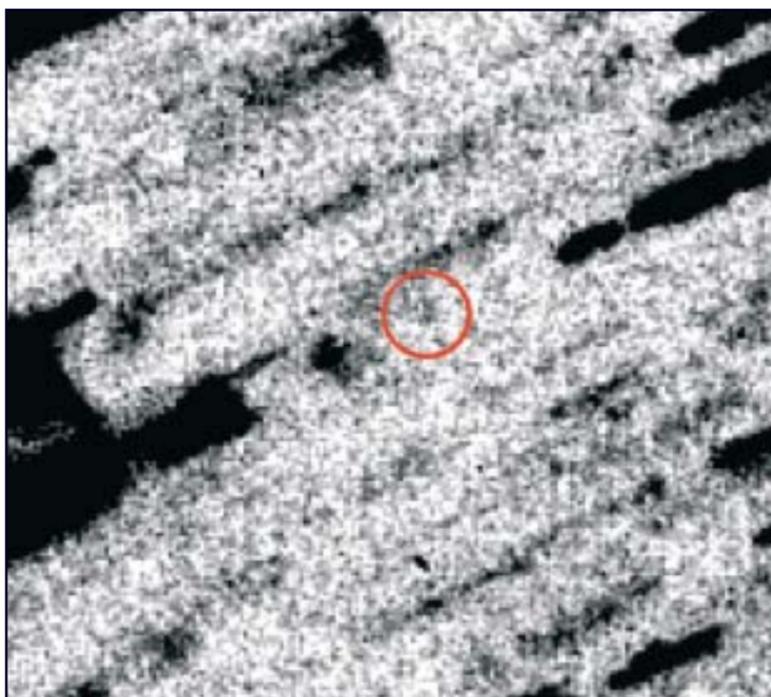
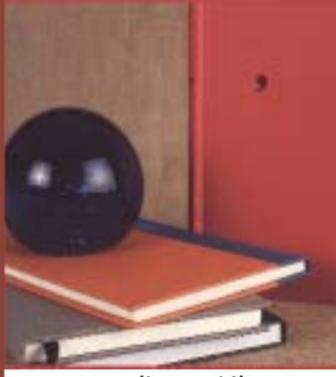


Foto: ESO


Visionarium
CENTRO DE CIÊNCIA DO EUROPARQUE

profedições
livros
livros@profedicoes.pt



consulte o catálogo

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

FOTO ciência
com legenda
Luis Tirapicos



O que muda com a proposta de Lei de Bases da Educação?

adriano rangel_isto é

A proposta governamental de alteração à actual Lei de Bases do Sistema Educativo está a deixar preocupados professores, sindicatos e partidos da oposição. Juntos estiveram num debate sobre a nova Lei de Bases da Educação.

O financiamento dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo e a sua integração na rede de ofertas de educação; a organização do Ensino Básico em dois ciclos de quatro e dois anos e do Ensino Secundário em dois ciclos cada um deles de três anos; a escolha via concurso público da direcção executiva das escolas básicas e secundárias. Estas são algumas das mudanças apresentadas pelo Governo na proposta de Lei de Bases da Educação.

"Em causa estão alterações profundas ao sistema educativo e não meros ajustes", alerta Luísa Mesquita, deputada do Partido Comunista Português. O governo justifica-se com as exigências da "sociedade

do conhecimento" e defende que o actual sistema educativo não foi capaz de "generalizar a qualidade do ensino e das aprendizagens", isto "apesar do acentuado crescimento da despesa pública em educação", lê-se na Exposição de Motivos da proposta de alteração da lei.

Neste cenário um dos pontos quentes da nova Lei de Bases da Educação promete ser o do financiamento do ensino particular e cooperativo. Sob a égide da "racionalização" da rede de ofertas educativas, Aurora Vieira, deputada do Partido Social Democrata, defende a proposta do governo nesta área. Até porque, acrescenta, "em muitas regiões do país, nomeadamente no centro, os estabelecimentos de ensino privado foram fomentados porque prestavam um serviço público cobrindo áreas onde ele não existia". Os sindicatos de professores acusam o governo de estar a substituir a responsabilidade do Estado, no

que toca ao apoio da rede pública, pelo financiamento ao ensino particular e cooperativo. Anabela Sousa, professora do Ensino Secundário, corrobora a ideia de que "o ensino privado vai sair claramente beneficiado em relação ao ensino público".

A reorganização dos ensinamentos Básico e Secundário é outra das alterações em que se prevê alguma contestação. Ao ficar confinado aos seis primeiros anos de escolaridade, o Ensino Básico vai deixar de coincidir com o ensino obrigatório, que actualmente termina no 9º ano. O que, na opinião de Fátima Antunes, professora da Universidade do Minho e uma das oradoras do debate, "abrirá caminho ao início da diferenciação curricular no 7º ano", na medida em que a obrigatoriedade se vai prolongar para lá do currículo comum. Contrariando estes receios Aurora Vieira garante que a intenção do governo é a de manter a diferenciação curricular nos 15 anos.

No capítulo da gestão e

administração das escolas a proposta governamental prevê que a direcção executiva seja escolhida num processo público que terá em conta, entre outros aspectos, o projecto educativo apresentado pelo candidato. Aos conselhos pedagógicos, eleitos democraticamente, caberá uma função apenas consultiva. Facto que merece a crítica de Augusto Santos Silva, deputado do PS: "A lei não pode permitir que se contrate um director executivo não docente e fazê-lo sobrepor-se ao conselho pedagógico." Da parte dos professores os receios são os mesmos. "Se os profissionais não são reconhecidos na autonomia do seu trabalho a escola deixa de estar ao serviço dos alunos", avisa Maria dos Santos, professora do 2º ciclo. E vai mais longe: "Os pressupostos ideológicos são de tal maneira contrários às minhas opiniões que sinto que a fundamentação da Lei de Bases da Educação tem de ser toda alterada."

destaQues

03

Inventar um novo sistema educativo

Os sistemas educativos (o nosso e o dos outros) não são reformáveis. Nasceram no século XIX, fazem parte de afirmação da sociedade industrial. A nova sociedade nascente exige que se invente um novo sistema educativo.

15

O fim das escolas más, sujas e problemáticas

Agostinho Santos Silva lembra a promessa do George W. Bush de oferecer cheques-ensino aos norte-americanos mais pobrezinhos para que todos possam estudar escolhendo, em liberdade, a escola que querem frequentar. Se o ensino fosse gratuito também todos poderíamos estudar... Há qualquer coisa que não bate certo nesta teoria dos cheques-ensino.

46

Voando como voa a seda

O Grande Circo Nacional da China está no Porto. Numa tenda de luxo instalada no Parque da Cidade. Com a "Dança do Dragão, o "Voo da Seda", as "Folhas de Lótus que Dançam", o "Jogo das Andorinhas", o "Pavão Real de Ouro", os "Leões Legendários" ou até o "Exército do Primeiro Imperador". Num espectáculo único, imperdível. Sem animais em cativeiro nem palhaços.

Europa precisa de mobilizar os jovens

João Vale de Almeida, director para a Juventude, a Sociedade e a Comunicação da Comissão Europeia, fala a "a Página".

Página 37.