

# a *Página* da educação

ano XII | nº 129 | DEZEMBRO | 2003 · Mensal | Continente e ilhas 3 Euros [IVA incluído]





Fui pela primeira vez visitar o advogado e a mulher. A sala de visitas estava numa semi-obscuridade. A luz do dia só com dificuldade passava através das cortinas e da floresta de avencas. A dona da casa usava um vestido estampado com grandes e exóticas borboletas. Sentava-se numa cadeira de encosto coberta com um pano solto de linho branco. "Sobre a minha cabeça, suspenso na penumbra como uma aranha, espreitava-me um candelabro campainhando suavemente os seus pingentes de cristal, sempre que um veículo pesado passava na rua. Só quando os meus olhos se acostumavam à fraca claridade, é que notei, no canto mais afastado da sala, sob uma palmeira, uma espécie de parque como os que se usam para as crianças, só que este era muito mais alto. Atrás das grades de madeira, estava um homem sentado num banco. Bordava.

Como a anfitriã nos não tivesse apresentado nem lhe prestasse a menor atenção, senti que seria falta de tacto inquirir alguma coisa e fingi não o ver, embora tivesse ficado um tanto embaraçado. Os costumes prescrevem que uma visita desta natureza deve ser curta; chegada a altura, levantei-me para sair. Enquanto me encaminhava para a porta, ainda lancei um olhar curioso para a gaiola, mas tudo o que consegui ver foi o perfil de uma cabeça inclinada sobre o bordado. A senhora acompanhou-me até à saída e, antes de nos despedirmos, convidou-me para a festa de aniversário do marido, no sábado seguinte.

Na minha qualidade de forasteiro nesta cidade, não estava familiarizado com as suas peculiaridades, entre as quais incluí o que acabara de ver na sala de visitas do advogado. Presumi, todavia, que a minha próxima visita traria solução ao mistério.

No dia marcado, vesti-me cuidadosamente e dirigi-me à vivenda do advogado. Podia avistá-la à distância, não apenas por se tratar da casa mais imponente da terra, mas porque estava então resplandecentemente iluminada, reflectindo as luzes no negro-baquelite do rio que corria perto. O fogo de artifício estalejou no céu sobre o edifício da Câmara Municipal — era o posto da milícia local, juntando-se às celebrações do aniversário do advogado, as quais se estendiam à população inteira.

O portão estava entreaberto. Um jorro de luz, saindo da entrada principal, caía sobre o caminho. Entrei na sala de visitas e o brilho faiscante dos candelabros cegou-me. As cobertas brancas tinham desaparecido das cadeiras de encosto. Entre os presentes

susana lima\_isto é



## O aniversário

identifiquei a face avermelhada do padre e as caras amarelas do farmacêutico e da mulher; o médico e o presidente da cooperativa do trabalho, ambos com as mulheres, e o proprietário de uma modesta oficina produtora de descansos para canetas para o Governo. Também ele trazia a esposa consigo. O advogado avançou na minha direcção a fim de me cumprimentar.

Desejei-lhe as melhores felicidades e entreguei-lhe um presente. Sua mulher, que trajava um vestido magnífico, convidou-me a sentar. Ao princípio, não me foi possível olhar em redor, mas quando a conversa se generalizou comecei a fazê-lo abertamente em direcção ao canto da sala. Sim, não me tinha enganado. Sob a palmeira havia uma gaiola e dentro dela havia um homem. Estava bastante mais bem vestido que da última vez que o vira e parecia dormir, com a cabeça apoiada nas mãos. Tanto quanto a boa educação permitia, mantive-me a observá-lo discretamente, ainda que os outros convidados, todos visitas habituais da casa, lhe não prestassem a mínima atenção, absorvidos pelo ruidoso e alegre palrear, como sucede nas festas de anos. Quis-me parecer que o homem, sentindo os meus olhos fixos nele, acordou por momentos, adormecendo de novo numa completa indiferença.

Durante algum tempo, enquanto me juntava aos risos e discussões, galhofando com o farmacêutico e trocando pensamentos com o padre, tentei em vão resolver o enigma. Subitamente as portas abriram-se de par em par e os criados transportaram para o centro da sala uma mesa resplandescente com a baixela, as comidas e bebidas. Os filhos do casal fizeram o seu aparecimento e, no meio da animação geral causada pela chegada do jantar, todos nos sentámos à mesa. Bastaram alguns brindes para aumentar a jovialidade do grupo, e o zum-zum das vozes cresceu de volume. Então, através do tilintar dos copos, dos ruídos de facas e garfos, das gargalhadas cristalinas das mulheres e das piadas guturais dos homens, ouvi cantar. Sim era o homem da gaiola. Suavemente acompanhada pela balalaica, soou a melodia nostálgica «Volga, Volga...» O grupo acolheu a canção com a maior das indiferenças, como se fosse o cantar de um canário.

Seguiu-se-lhe «Olhos Negros» e depois uma cantiga mais alegre. A sobremesa estava a ser servida e não tardou que a mesa ficasse envolta numa nuvem de fumo dos cigarros. Reparei que os filhos dos donos da casa, autorizados pela mãe, tiraram da mesa uma garrafa de cherry-brandy e, através das grades de madeira, deitaram um pouco num capô e deram ao homem. Este pôs a balalaica de parte, bebeu o brandy e depois retomou o seu cantar.

O padre encetou uma discussão comigo acerca da teoria da evolução de Darwin, e por isso não pude observar com muita atenção o homem na cerca. «Há aqueles», argumentava o padre, «que proclamam ser o homem descendente do macaco. Uma coisa é segura: quem diz isso é ele próprio descendente de chimpanzés.» Eu começava a sentir o efeito de todas as bebidas que tomara, mas notei que o homem da gaiola estava, ele próprio, de baixo da influência do álcool.

O meu anfitrião interceptou-me o olhar. «Sabe quem é ele?», perguntou com um sorriso. «Foi ideia da minha mulher. Ela nunca teria um canário ou coisa semelhante, na sala de visitas. É banal, diz. Eis porque lhe arranjei um progressista vivo. Não tenha receio dele. Está domesticado.»

Os outros convidados, divertidos, observavam o homem com a balalaica. O advogado prosseguiu a explicação.

«E cá da terra. Durante anos foi bravo e chegou mesmo a causar alguns danos, mas depois foi sendo domado, razão por que o temos dentro de casa. Borda, toca balalaica e canta, mas por vezes parece que espera alguma coisa»

«Talvez espere a liberdade, ou a acção...» Sugeri com timidez. «Ao fim e ao cabo, é um progressista.»

«Ora, ora. Nunca ele esteve tão bem», objectou o advogado. «Tem um tecto para se abrigar, comida garantida, paz, nada que o incomode. Treinamo-lo a comer sozinho, como pode constatar. Não é perigoso. Deixamo-lo ir às celebrações do Dia Nacional e do aniversário da Revolução, para que faça algum exercício. Mas volta sempre. De qualquer modo, isto é uma terra pequena; não há onde possa esconder-se.»

Enquanto o advogado me concedia este esclarecimento, o homem objecto da nossa conversa vagueava com o olhar. O sobrolho franziu-se-lhe. Sob o seu olhar fixo a mão do padre, que levava uma pastilha de mentol à boca, deteve-se subitamente no ar. A conversa parou. No meio do silêncio ouviu-se um ruído de uma colher a cair dos dedos do presidente da cooperativa. Até mesmo o advogado ficou sério. O homem, fixando os olhos na mesa do banquete, pegou na balalaica e começou a cantar: «Às barricadas, trabalhadores, avante...»

Houve uma sensação geral de alívio. O padre engoliu a pastilha de mentol e todos escutaram a canção com interesse. «Que nível!», exclamou o advogado, rindo e dando palmadas nas costas. O farmacêutico torcia-se de júbilo. Só a dona da casa não mostrava agrado.

«Querido», disse ao marido, «é tarde. Não achas que as crianças deviam ir para a cama? E ele, devia ser tapado com a coberta, para que não cante mais esta noite.»

«Está bem», disse o advogado, «vamos deixar o progressista dormir.»

Tarde, nessa noite, estando eu entre os últimos convidados para sair, passei junto da gaiola. Estava coberta com uma colcha de veludo bordada com malvas. Quis-me parecer que sob a colcha se distinguiam os suaves acordes da balalaica e um cantar. Pensei ouvir as palavras:

«Avante, avante...»



Sobre os mortos iraquianos, o instituto americano que estimou o seu número não faz sequer o estudo estatístico. Menos ainda a apreciação moral, ética, comportamental provocada por estes treze ou catorze mil mortos estimados. Não sabemos se têm família, apenas podemos adivinhar que sim. Não sabemos como reagiu a família destes mortos. Como foram os funerais. Que lágrimas e que choro provocaram. Não sabemos se houve crianças a chorar por verem o pai, a mãe, algum primo, algum tio, o avô, a avó, algum amigo morto. Nem sabemos se houve lágrimas de mães ou de pais no funeral dos filhos. Não sabemos que jovens morreram, que amores se perderam. Destes mortos iraquianos não sabemos nada. Não temos deles nenhuma notícia, nenhuma imagem. Não existem, nem na nossa consciência, nem sequer para fins de estatística.

Não nos dizem nada dos iraquianos que porventura tenham sofrido ferimentos graves. Adivinhamos que sim, que deve ter havido feridos. Lembramo-nos apenas de uma criança que nos foi mostrada, para fins de propaganda, sem braços, sem pernas, de corpo decepado e queimado. Um corpo decepado quando brincava com os primos no quintal da sua casa. Não sabemos nada dos feridos mas, por semelhança com outras guerras, adivinhamos que serão três, quatro, cinco vezes mais que os mortos. Costuma ser assim, por cada morto a guerra deixa no terreno meia dúzia de feridos muito graves. Cinquenta, sessenta, setenta mil feridos graves iraquianos? Não sabemos. Ninguém nos diz nada. Ninguém nos mostrou nada. Também aqui, não sabemos quantas mulheres, quantos homens, quantas crianças. Não sabemos que rapazes, que raparigas ficaram feridas, que velhos, que mães,

que dos cadáveres americanos. E decidi esconder da opinião pública as cerimónias fúnebres. Sabemos mais, um pouco mais, talvez pela novidade e pelo temperamento, das lágrimas dos parentes dos jovens italianos mortos.

Ainda assim, os nossos, os de cá, têm direito a estatística e a estatuto. Têm nome. Têm idade. Têm família. São vítimas e são heróis. Têm direito a funeral, a bandeira, a padre e a bispo, a representantes do poder, a honras, ao nosso pesar e reconhecimento. A nossa comunicação social trabalha para que eles fiquem na nossa consciência, como vítimas, como trabalha, para que dos outros, fique a sua ausência, um vazio a ser preenchido pelos fantasmas do mal.

Não é só aos mortos que se faz este tratamento desigual. Os vivos sofrem a mesma discriminação. O lado de cá está cheio de protagonistas, de gente que se afirma boa, com nome e recomendável. Uma chusma de gente com direito a opinar, a defender ideias e ideologias, a rotular atitudes, a falar desprezadamente sobre as razões técnicas, políticas e morais desta guerra.

Os do lado de lá são rotulados de «feios, porcos e maus». Não são pessoas. Não são vidas. Não são alegrias, tristezas e dores, nem amores. São uma coisa. Uma abstracção. Uma ideia má. São corpos a varrer da face da terra.

Nada sabemos do que pensam os do lado de lá. O que levará rapazes e raparigas árabes a deixarem que lhes atem — ou a atarem — ao corpo quilos de explosivos, e a fazerem-se explodir em esquadras e quartéis iraquianos? Como são esses jovens? Quem são? Que razões aduzem? Porque trocam o amor e a vida pela morte? Que desesperos carregaram antes de carregarem os explosivos? Que amor ou desamor têm pela família? Que amores viveram? A que renunciaram? E os que pegam em armas e expõem a vida contra as tropas ocupantes, porque o fazem? O que pensam? O que sentem? Era isto, e muito mais, que eu gostava de saber. Mas dizem-nos apenas que são uma abstracção, o mal em forma de gente, monstros, terroristas.

O dicionário diz-nos que terrorista é alguém «que recorre à violência como meio de coacção para fazer impor determinados objectivos geralmente políticos». Se é assim, quem são os terroristas de hoje? Os que usando a força bruta invadem, ocupam países e matam e destroem, sem dó nem piedade, em nome de uma ideia, de uma ideologia, de interesses políticos e económicos? Os que se defendem? Os que reagem com violência quando são humilhados e espezinhados? Os que se revoltam perante a visão dos mortos, dos feridos, da destruição, da humilhação? Quem são os patriotas? Os que invadem e destroem pátrias? Os que defendem a sua?

ana alvim\_isto é



## Sobre os mortos que não nos deixam conhecer

UM INSTITUTO AMERICANO ESTIMA QUE, NO IRAQUE, TENHAM MORRIDO ENTRE TREZE MIL E CATORZE MIL PESSOAS DURANTE A PRIMEIRA FASE DESTA GUERRA QUE ESTÁ EM CURSO. NÃO NOS DÁ OUTRAS INFORMAÇÕES. NÃO NOS DIZ QUANTOS ERAM OS HOMENS, MULHERES E CRIANÇAS. NÃO FAZ A DISTRIBUIÇÃO DOS MORTOS POR IDADES. AVANÇA UM NÚMERO. NÃO REFERE LÁGRIMAS.

ficaram inválidas, desfiguradas. Estas dezenas de feridos, de inválidos, de mutilados, não têm direito a um tratamento estatístico, menos ainda moral, ético, comportamental.

Os mortos e feridos iraquianos nem sequer ganharam o estatuto dos números. Não existem. Não são heróis, nem vítimas. São uma inexistência. Uma ausência na nossa consciência de ocidentais. Os donos do poder imperial querem estes mortos e feridos fora da nossa consciência.

A Guerra do Iraque deixou no entanto, à luz do dia, alguns mortos. Os nossos, os de cá. Apesar da vontade do império em esconder, em ocultar, sabemos, dia a dia, o número exacto dos mortos americanos, ingleses ou italianos. Por causa da propaganda e das eleições americanas que se perfilam no horizonte e também da continuação da destruição e da matança, sabemos pouco das lágrimas dos parentes dos jovens americanos que já morreram. Bush proibiu a comunicação social de se aproximar do aeroporto e do cais de desembar-

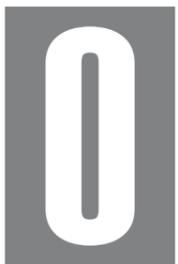
A comunicação social, agora no poder, assume funções contrárias à verdade, à liberdade de conhecimento, de escolha e de crítica. Mais do que revelar-nos a realidade, ocultam-na. Mais do que informar, permitindo que formemos uma consciência crítica de acordo com a realidade que nos envolve, esconde essa realidade e deforma a nossa consciência. Esconde a onda e mostra-nos apenas — e só quando convém — a espuma efémera que ela provoca.

E nós, a comunicação social pobre e modesta, ficamos nesta angústia de falta de meios, nesta incapacidade para ir onde devíamos ir, para saber e dar a saber, os vários lados da vida ou a realidade que nos envolve.

Aos mortos, aos feridos iraquianos e às suas famílias e amigos, ao povo iraquiano em geral, a todos os outros milhões de mortos de outros mundos e guerras como as da fome, da doença, da falta de educação e de trabalho, as nossas desculpas, por não sermos capazes de arranjar meios de os revelar, de lhes dar voz e de os trazer à nossa consciência e à consciência do mundo.

Desculpem este silêncio pesado a permitir todas as calúnias. Oxalá [Ua xā illāh = e queira Deus] que um dia possam todos dispor de si próprios e ser livres e felizes.

PS: Ao povo iraquiano, as minhas desculpas por, simbólica e estupidamente, também nós portugueses, lhes termos invadido a casa com cerca de cento e vinte guardas da GNR.



ana alvim\_isto é

## Da Guerra

PERTENCEMOS À GERAÇÃO QUE MAL TINHA ACABADO DE VIVER O TEMPO DA ADOLESCÊNCIA, DEU POR SI EM ÁFRICA COM UMA G<sub>3</sub> ÀS COSTAS, A PALMIHAR QUILOMETROS DE TRILHOS PEJADOS DE MINAS PESSOAIS, NAS MATAS DO NORTE DE ANGOLA, A COMANDAR UM GRUPO DE COMBATE. POR LÁ PASSÁMOS MAIS DE DOIS ANOS DA NOSSA VIDA. OUTROS, FIZERAM-NO EM MOÇAMBIQUE OU NA GUINÉ. EM CONSEQUÊNCIA, O 25 DE ABRIL, FOI PARA A GERAÇÃO QUE VIVEU A GUERRA, A CONQUISTA DAS LIBERDADES FUNDAMENTAIS, MAS FOI, ACIMA DE TUDO, O FIM DE UMA SITUAÇÃO EM QUE JOVENS PERDIAM OS MELHORES ANOS DAS SUAS VIDAS, QUANDO NÃO A PRÓPRIA VIDA, POR CAUSAS SEM SOLUÇÃO MILITAR. A ESTUPIDEZ DA GUERRA, NUNCA MAIS, PENSÁMOS ENTÃO.

O país vive novamente tempos de loucura bélica. Os portugueses estão a ser envolvido numa guerra estúpida, sem nexos e sem sentido, ao serviço de um novo imperialismo. De facto, numa espécie de bebedeira neo-fascista o mundo está a ser conduzido para o apocalipse, por loucos que só deviam poder decidir sobre os destinos da guerra se eles próprios fossem para a primeira linha, acompanhados dos seus próprios filhos.

Os gregos antigos sabiam que os homens, na sua tacanhez, têm necessidade de violência para se sentirem glorificados. Para suprirem essa necessidade sem os custos trágicos da guerra, inventaram, entre outros, os Jogos Olímpicos e, desta forma, tornaram a paz gloriosa, através do prazer lúdico da violência controlada. Mas, parece que agora aos políticos já nada lhes satisfaz a honra e a glória, a não ser a exaltação trágica da guerra, porque, para mal dos nossos pecados, para eles, o horror das mutilações e das mortes em combate, nunca passa das imagens da CNN ou dos filmes do Rambo na televisão.

Aqueles que conheceram a guerra real, a do terror das minas e das emboscadas, do estrondo dos rebentamentos, do zumbido das balas, do matraquear das metralhadoras, do cheiro do napalm, que carregaram às costas os estropeados e mortos, sabem que, após a euforia das declarações iniciais de sabor fascista, a guerra acaba, sempre, por ser a exaltação trágica e patética da vitória da morte. Porque, qualquer guerra vitoriosa, diz-nos a história da humanidade, não passa da própria celebração da morte, como Francis Ford Coppola, nos recorda no filme "Platoon" ao colocar na boca do general americano: "I love the smell of napalm in the morning. It smells like...victory."

Se dantes, o matar entre pares fazia parte de um jogo de cavaleiros, porque

o combate ainda acontecia, face a face, a uma escala humana, hoje, a morte em larga escala não passa de uma bestialidade. Mesmo assim, abater um adversário olhos nos olhos, como ainda hoje faz um pugilista, provoca no homem comum um fascínio intenso, quase zoológico, como nos diz John Keegan no "Calor da Batalha". Portanto, se a guerra é demasiado importante para ser deixada ao critério comandado pelo doce sabor da agonística, em contrapartida ela é demasiado perigosa para ser dada à recreação de alguns paisanos frustrados por não terem cumprido o serviço militar ou que, ao tempo, quando lhes tocava a eles, andaram a berrar "nem mais um militar para as colónias".

Neste mundo da globalidade em que todos nos conhecemos, seria bom que os políticos, tal como os gregos antigos o fizeram, encontrassem no desporto um equivalente lúdico e agonístico da guerra, que lhes canalize o fervor heróico, o sentimento pátrio e a vã glória de mandar, com que desejam passar para a posteridade, para causas que tenham realmente a ver com os interesses e as necessidades das pessoas, porque estas, como vemos diariamente nas mais diversas televisões por esse Mundo fora, a única coisa que desejam é que as deixem viver e os filhos em paz. E, se os puserem na escola a praticar desporto tanto melhor.

Uma coisa parece certa, neste Portugal de hoje, a guerra por mais recreativa que possa parecer, não pode ser deixada nas mãos de políticos que a vão viver em Lisboa, em ridículas "células de gestão de crises", onde a arma mais sofisticada que terão de manejar, serão alguns pioneses com que se divertirão, numa primeira fase do jogo, a marcar no mapa as movimentações das tropas no terreno, numa segunda, as estatísticas das mortes em combate.

EDUCAÇÃO  
desportiva

Gustavo Pires

Universidade  
Técnica de Lisboa

*Nota da redacção: Devido a um erro de paginação a autoria do texto publicado em Novembro na rubrica Educação Desportiva foi trocada. Assim o texto intitulado "Atenção a Roger Federer" é da autoria de Manuel Sérgio, professor da Universidade Técnica de Lisboa e não de André Escórcio, Professor da Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal. Aos dois as nossas desculpas.*

05.11  
Ministério quer criar  
concursos semanais

O Ministério da Educação pretende realizar concursos semanais para colocar professores nas vagas que vão sendo disponibilizadas pelas escolas ao longo do ano. A partir de 2004, sempre que um estabelecimento de ensino necessite de um docente para preencher um horário deixado vago, deverá comunicá-lo à Direcção-Geral da Administração Educativa que anunciará o seleccionado para cada lugar, em determinado dia da semana.

08.11  
Baixa escolaridade  
é valorizada no crescimento dos salários

Entre 1985 e 2000, os ganhos médios de praticantes e aprendizes cresceram cinco vezes, enquanto que os dos quadros médios aumentaram 4,3 vezes. Partindo dos dados do Ministério da Segurança Social e do Trabalho, o economista Eugénio Rosa concluiu que "o modelo de desenvolvimento económico português valoriza sobretudo a escolaridade mais baixa". A análise foi feita ontem no decorrer do debate sobre "Ensino, Formação e Qualificação" promovido pela CGTP (...).

09.11  
Famosos querem  
acabar com as praxes

Pedro Abrunhosa, Rosa Mota ou Sérgio Godinho são apenas alguns dos 70 nomes que apoiam o "Manifesto Anti-Praxe", que (...) foi apresentado em Coimbra por três grupos de estudantes: os Movimentos Anti-Praxe Antípodas, do Porto, e Anti-Tradição Académica, de Lisboa, e a República Marias do Loureiro, de Coimbra. O objectivo dos subscritores do documento é acabar com os tradicionais "castigos" aplicados a caloiros nas escolas portuguesas, assim como com as hierarquias entre estudantes.

11.11  
Portugal tem maior  
índice de mulheres  
docentes universitárias

(...) com uma das maiores percentagens de mulheres investigadoras e professoras universitárias na Europa, em relação aos homens (48 por cento, segundo dados publicados em 2002 pela revista Science), raros são, no entanto, os cargos de chefia que elas ocupam. De acordo com um estudo de 1995, 53,4 por cento das mulheres portuguesas doutoradas estão em lugares de professor auxiliar, 32,6 por cento são professoras associadas e apenas 6,7 por cento são professoras catedráticas.

# Setembro



Algues, em 9 de Setembro de 2007,

Querida Alice,

Se eu pretendesse escrever o teu diário, poderia imaginar-te dizendo: "Hoje é o dia 30 de Agosto de 2001. Fiquei sabendo que nasci no exacto dia em que um senhor chamado Louis Armstrong faria cem anos, se ainda andasse entre vivos. Subitamente, um clarão, estranhos sons e movimentos, até que me sinto agarrada pelos pés, cabeça para baixo, de mão em mão, de braço em braço... é isto a que chamam "nascer"? Passado o sobressalto, envolvem-me numa estranha pele, deitam-me ao lado de um respirar lento e benfazejo, e há uma outra pele que me toca em suavidade. Retomo a calma. Sinto o afago de dedos ternos, bem diferentes dos sobressaltos de há pouco. Depois, uns lábios doces e sons em que pressinto alegria. Depois, uma outra pele mais áspera num toque trémulo e amigo. Depois, é tal qual a "adoração dos magos": os meus pais não param de olhar para mim. Devo ser mesmo importante..."

Muitos Agostos se passaram já. E muitos Setembros de voltar à escola. Até chegar este Setembro, que será para ti o início da aventura de ir à escola e reaprender.

O Setembro de há cinco anos era ainda um tempo de te contemplar envolvida no decifrar dos segredos deste planeta perdido num mar de estrelas. Era um tempo de estar ao teu lado sem impor presença, porque estar ao lado de alguém é diferente de estar com alguém, e eu só queria reaprender contigo, discretamente. Nesse Setembro de há cinco anos, eu observava as tuas deambulações pela casa, surpreendia-me a tua busca de sentidos, e os singelos significados que encontravas naquilo que para um avô já não tinha mistério. Porém, tinha muito mais sentido a tua virginal consciência da realidade do que as realidades que provocavam a erosão inconsciente deste teu avô, no choque com tanta inconsciência que, naquele longínquo Setembro, se erguia à sua volta.

Eram naturais os teus gestos de raposa cativando um príncipezinho. Já ouvias a história e conhecias o valor da rosa para esse maravilhoso saltimbanco do espaço. Só não entenderas uma outra história que o teu avô te contara: a do pirilampo e da cobra. Expliquei-te que pirilampo era um bicho que voava, mas não era ave. E que, embora houvesse cobras voadoras, cobras também não eram pássaros. Descrevi a perseguição movida pela cobra ao pirilampo e a perplexidade do insecto, que não fazendo parte da cadeia alimentar da cobra nem lhe tendo causado qualquer dano, perguntava por que razão a cobra o pretendia devorar. "Porque me incomoda o teu brilho" – respondeu-lhe a cobra.

Na idade de outros entendimentos, descobrirás a moral da história (como diria um senhor chamado La Fontaine, a cada fábula a sua moral...). Também descobrirás que não é fácil lidar com utopias quando elas são reais. E que a mentira muitas vezes repetida mata a possibilidade da alegria diante da beleza de uma utopia concretizada. A escola das aves tinha resistido à praga que sobre ela se abatera, mas eram ainda visíveis os vestígios de destruição. Nunca as gaivotas pensaram em degredar as aves infectas, mas estas conspiravam em recantos sombrios.

No torpor dos dias sempre iguais de um Setembro sombrio de há cinco anos, os abutres vigiavam o silêncio sinistro de outras aves. O falcão de bico curto e adunco, esquecia a agilidade e praticava a obediência, perseguindo presas que o amo determinava, regressando sempre servil à mão férrea. Os papa-moscas caçavam insectos. A poupa vegetava por entre vinhedos, cantando terrenos de cultivo na procura de lagartixas. Oculto pela ramaria, o abelharuco dava caça a abelhas e vespas. A gralha tagarela sobrevivia como o escaravelho colado à bola de excremento. Na ignorância dos dias invulgares, a vida decorria igual, a lama transformava-se numa espécie de céu com nuvens de gozo mole...

Mas crê, Alice, que uma vantagem que a verdade possui é a de, apesar das tentativas de asfixia sofridas, despontar, em tempos futuros, em outros seres inquietos. E que até mesmo os mais dóceis pássaros possuem o dom da indignação, pois não é apenas nos filmes que os corvos se revoltam...

Nesse Setembro de incerteza vivido há cinco anos, desejaria ver o mundo pela candura dos teus olhos. Na passagem do mundo fantástico para o mundo dito real, nem tudo acontece como nos contos de fadas e o mundo que eu via era o da esperança a consumir-se em negros presságios. Mas também é verdade que a esperança mora nos olhares que só conhecem os limites do infinito, cresce nos gestos de quem procura a desimposição de discricionárias imposições.

Nesse já quase esquecido Setembro, os pássaros que acreditavam serem detentores de um poder discricionário sobre outros pássaros, ignoravam o que, muito tempo antes, tinha escrito um rouxinol de nome Aleixo, um pássaro trovador que não precisou de ir à escola para ser poeta e sábio: "quem prende a água que corre é por si próprio enganado; o ribeirinho não morre, vai correr por outro lado".





# Ética Profissional Docente – em busca de um novo paradigma de referência<sup>(2)</sup>

Pensada no quadro de um paradigma contemporâneo, superador da lógica dicotomizante que tradicionalmente divide as perspectivas teleológicas das perspectivas deontológicas, a ética profissional surge-nos como uma ética hermenêutica, profundamente enraizada no tumulto da vida e reflexivamente atenta aos problemas, dilemas, perplexidades, aflições e alegrias das pessoas concretas, seres de carne e osso, em busca quotidiana do seu bem-estar e da sua razão de ser. Filiando as nossas posições neste horizonte conceptual, fazemos depender as competências éticas dos educadores de uma sabedoria prática afirmada, também, na decisão sobre os princípios, regras e modelos de actuação. Afirmada, portanto, como deontologia.

Todavia, inevitavelmente subordinado à ética, conforme insistimos em lem-

com a comunidade em geral. Grande parte das situações geradoras de angústia e de ambivalência moral surgem, justamente, da tentativa de compatibilização entre as diferentes dimensões da esfera relacional docente, obrigando-nos muitas vezes a tomar decisões na linha de fronteira entre o ético, o pedagógico, o legal e o técnico. É aqui que os referenciais éticos podem desempenhar um papel importante enquanto eixos de orientação, nunca de certeza ou segurança absoluta. Na verdade, desenhada à medida do humano, que o mesmo é dizer do imprevisível e do incomensurável, essa linha de demarcação não chega a ser totalmente definida e estabilizada, remetendo, sempre, para a perseverança de um esforço reflexivo, partilhado e paciente.

Por esse motivo, confundir deontologia com a cristalização de regras abs-



adriano rangel\_isto é

brar, o momento deontológico deve ser vivido como um espaço profissional, mais um, de reflexão, de negociação e de deliberação colegial. Ou seja, para que possa ser autêntico, para que faça sentido, este processo não pode ser desligado de um quotidiano protagonizado por pessoas singulares, em lugares e tempos historicamente determinados. Trata-se, afinal, de procurar desenvolver um campo axiológico específico que, como tal, possa funcionar como factor de coesão, de identidade e de dignificação pública. Autonomia, solidariedade, respeito pelo outro, recusa da violência e outros valores usualmente reclamados, não são exclusivos da actividade docente. Se queremos, de facto, afirmar um universo normativo próprio, alargando assim as margens que configuram o território de uma autoridade profissional, é necessário tentar ir mais longe e mais fundo. Alicerçados numa consciência pessoalmente investida, os princípios de carácter deontológico condicionam os modos de viver a relação com os educandos, com os pares, com a instituição e

tractas, burocraticamente decididas no exterior da profissão, sem qualquer ligação com os tempos e os lugares onde se vivem, se sentem e se pensam os problemas, significa enveredar pela via da facilidade e da irresponsabilização. Porque tem que ser levado muito a sério, o momento deontológico não pode dissociar-se da realidade contextual que o justifica. Esta é uma das razões que nos leva a recusar confundir a discussão sobre a deontologia profissional com o problema da representatividade da classe. Quando embandeirada como simples instrumento de controlo, a questão deontológica surge-nos mistificada e empobrecida, demagogicamente colocada ao serviço de estratégias de poder privadas de uma legitimação real e sem qualquer respeito pela memória da profissão. Ora, sem memória não existe identidade, individual ou colectiva. Valerá então a pena reflectir sobre a memória social dos professores, procurando, também aí, indagar sobre os porquês de uma identidade profissional.

## ÉTICA e profissão docente

Isabel Baptista  
Universidade Católica  
Portuguesa

### 13.11 Portugal é um dos «Piores alunos» da UE

Em Portugal apenas nove por cento da população termina o ensino superior. Já os futuros membros da UE têm uma percentagem média de licenciados de 13,9 por cento, revela um estudo realizado pela Fundação Europeia de Formação, referente a 2001. Com a entrada dos dez novos membros, em Maio de 2004, Portugal será ultrapassado, continuando no fundo da lista da UE em termos de escolaridade. (...) Apenas Malta tem um número de licenciados ligeiramente inferior ao de Portugal.

### 13.11 Ilegalidades na colocação de docentes

A Fenprof exigiu, na passada semana, a intervenção do provedor de justiça para que sejam avaliadas as alegadas ilegalidades cometidas há cerca de dois meses no concurso de colocação dos docentes. (...) De acordo com a Fenprof, o ministério da Educação não fez «um único gesto para corrigir as ilegalidades e atropelos que praticou» na segunda parte do concurso de colocação de professores dos 2.º e 3.º ciclos e do ensino secundário, no qual foram detectados erros que deram origem a mais de 2500 reclamações.

### 15.11 Fecham 800 escolas

Cerca de 800 escolas, na esmagadora maioria primárias, vão fechar no próximo ano. E a estas irão juntar-se mais 1500 até 2007. No reordenamento da rede escolar, que passa pelo encerramento de escolas com menos de 10 alunos, David Justino apenas admite atender os casos em que as crianças não têm escolas perto de casa ou os transportes não estão garantidos.

### 15.11 43% dos alunos com insucesso no superior

O insucesso no ensino superior público chega aos 43% e o abandono atinge os 10%. Dito de outro modo, em cada dez estudantes, quatro gastam pelo menos mais um ano que o necessário para concluir o respectivo curso e um abandona os estudos antes da sua conclusão.



ana alvim\_isto é

Todas as eras possuem um conjunto de palavras para dar conta do estado das coisas que se anunciam a si próprias com tal certeza e clareza que acabamos por ser avassalados – como crentes imediatos – por elas. Frases como “a sociedade afluenta”, ou as mais recentes “sociedade de informação” e “economia do conhecimento”, saem-nos da boca muito facilmente. Como actores principais no circuito das conferências elas oferecem um diagnóstico para “hoje” quando outras se revelam menos capazes de o fazer. Contudo, temos que ser cautelosos em relação a este tipo de encantamentos, pois a bala de prata saída dessa extraordinária certeza provavelmente velará mais do que aquilo que revela. Veja-se, por exemplo, a sociedade do conhecimento e o seu ‘outro’ – a economia do conhecimento. Autores como Daniel Bell, e outros importantes intelectuais como Manuel Castells em «A Sociedade em Rede», dizem que estamos a viver numa sociedade em que o conhecimento se tornou no novo motor da economia. Políticos de todos os quadrantes, por todo o mundo, dizem-nos não só que o globo está a ser varrido pela mudança, mas também que o nosso mais valioso investimento para nos tornarmos numa economia competitiva é o conhecimento. Sim, dizemos nós, como bons fiéis em uníssono numa espécie de celebração religiosa. Sim, o trabalho do conhecimento – o nosso trabalho – é realmente importante. Seremos os novos Stakhanovitas; os heróis da nova economia global. Mas a que é que estamos a dizer sim? O que é que significa uma sociedade do conhecimento e em que é que é, se de facto é, diferente do mundo do herói-trabalhador do socialismo? Vejamos, em primeiro lugar, a posição de Bell. Bell, efectivamente, é o autor do agora famoso livro publicado em 1973, «The Coming of the Postindustrial Society»: a «venture in social forecasting». Lida tendo como pano de fundo a crise do petróleo e a escalada do desemprego, a pergunta de Bell era a seguinte: “Que forma assumirá a sociedade no futuro?” A resposta de Bell a esta pergunta está escrita em grandes letras num mural. O «conhecimento ao poder»! OK! Poderíamos esperar que essa incursão na previsão social gerasse pelo menos um ponto de interrogação. Um OK? Nada! A previsão de Bell assume toda a certeza e a autoridade de uma verdade. Um viajante do tempo que agora regressasse para nos contar acerca do nosso destino, diria que o nosso mundo será crescentemente um mundo em que o que conta não é a força bruta ou energia, mas informação, e que as instituições que se tornarão as mais importantes serão aquelas que processam a informação, como as universidades.

Mais de vinte anos depois, a previsão de Bell é retomada por Castells; não só estamos a viver um tempo caracterizado pela emergência da sociedade de informação onde os âmbitos definidos das práticas humanas são baseados na tecnologia de informação, organizados em redes de informação e centrados em torno do processamento de informação e dos símbolos, mas também que o “informacionalismo” representa um novo modo de produção. Esta nova sociedade em rede é muito diferente da do herói socialista. Pelo contrário, esta nova sociedade em rede foi criada a partir da cooperação e apoiar-se-á nessas mesmas relações sociais. Saem de cena o capitalismo e o seu outro, o socialismo. Entra o informacionalismo. A utopia chegou. O conhecimento é o salvador. O conhecimento Vence! OK. Mas será mesmo assim?

Há muitos problemas suscitados por esta asserção. A primeira é que é difícil de perceber como é que qualquer tipo de trabalho, manual ou outro, não requer conhecimento. O conhecimento é aquilo que significa ser humano. Stakhanov usava efectivamente o seu conhecimento de vários aspectos do trabalho das minas (usando os seus instrumentos, procurando os filões). Se o conhecimento sempre foi central no trabalho, então a posição de Castells acerca do novo tipo de economia e sociedade baseadas no conhecimento parece-me muito frágil. Não se trata de sugerir que as nossas economias são tal como sempre foram. Não há dúvidas de que um dos fenómenos associados àquilo a que chamamos globalização é que não só aquilo com que, e sobre que, trabalhamos, mas também como isso está a ser re/organizado e dividido, tem vindo a transformar-se dramaticamente em consequência das novas tecnologias. Os nossos cérebros tornaram-se crescentemente importantes para as empresas que procuram um perfil competitivo, não só porque os nossos cérebros anteriormente não importavam, mas porque a faixa está crescentemente mais alta. Talentos de estufa criando as condições para que a inovação floresça, garantido patentes e direitos de autor, codificando o conhecimento tácito, investindo nas tecnologias de ponta, são estratégias que estão a ser promovidas pelos “estados competitivos”, que são, por seu turno, protegidos por um conjunto de acordos globais sobre a égide da OMC (por exemplo, o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, e sobre o Comércio Relacionado com os Direitos da Propriedade Intelectual). Em vez de uma mudança para além do capitalismo, talvez nos seja legítimo dizer que a bala de prata da sociedade do conhecimento visa colonizar e explorar uma última fronteira: o nosso cérebro.

## RECONFIGURAÇÕES

Susan Robertson  
Universidade de Bristol,  
Reino Unido



ENTRE OS EFEITOS DO NEO-LIBERALISMO, ENQUANTO FACE MAIS INQUIETANTE DA GLOBALIZAÇÃO,  
UM DIZ RESPEITO À CRESCENTE DIFICULDADE DO CIDADÃO COMUM LIDAR COM A INCERTEZA  
E A IMPREVISIBILIDADE, PRODUTOS E CONDIÇÕES DESSA MESMA GLOBALIZAÇÃO.

De uma sociedade em que as pessoas eram preparadas com a certeza dos saberes e das competências adequados para a intervenção social e profissional no futuro, passa-se, em poucos anos, para contextos em que escapam aos formadores/educadores, referências prospectivas que orientem a sua acção junto dos mais novos. Embora as incertezas sempre tenham sido atitudes características dos indivíduos face ao futuro, num passado recente, o mundo de cada um era mais pequeno e menos as variáveis com que tinha de lidar para o compreender. Assim, a previsibilidade – com algumas certezas que pressupõe – tem sido um importante orientador da acção educativa. Agora, a velocidade e a complexidade da mudança, tornam muito frágeis as previsões, o que nos desafia a aprender a ensinar para a incerteza.

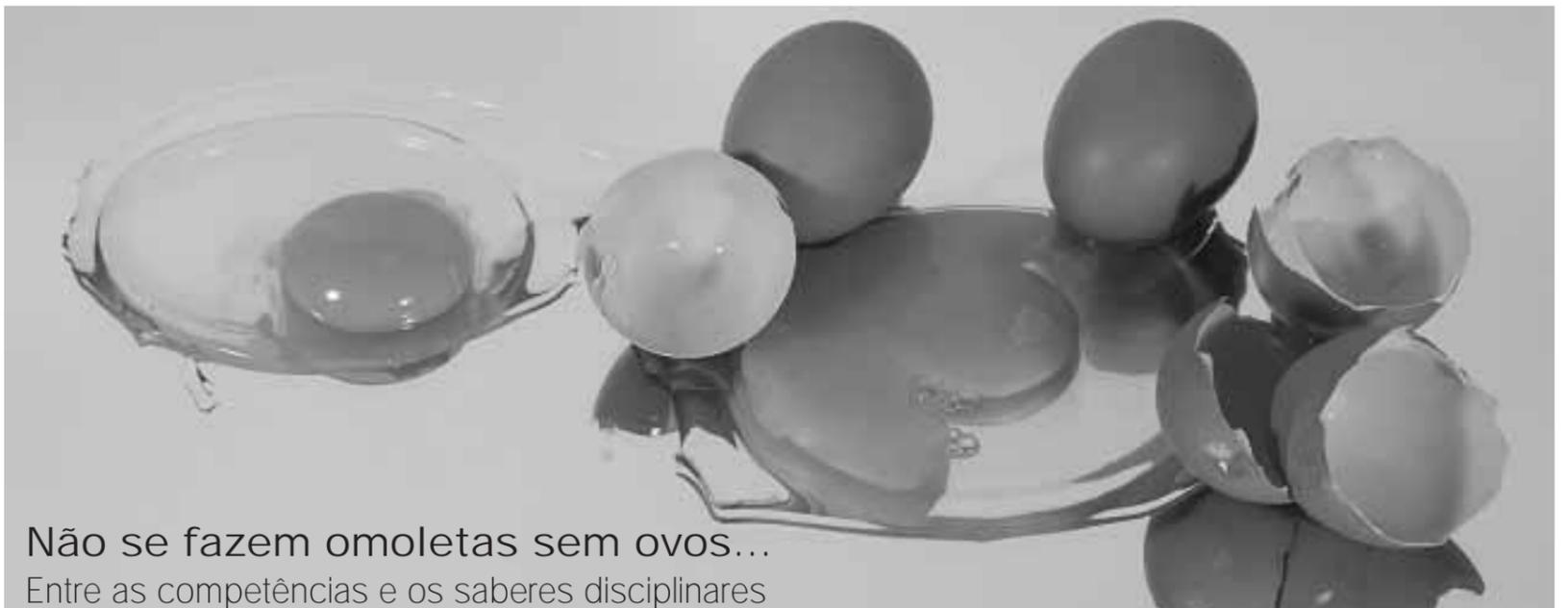
Neste quadro de fundo, a orientação do currículo para o desenvolvimento das competências transversais – disciplinar, social e temporalmente – como

- quais são as competências referenciais e estruturantes da intervenção útil de cada cidadão que prevalecem nas incertezas e imprevisibilidade das mudanças numa dada sociedade?

- quais são os saberes e competências disciplinares que os alunos devem adquirir e desenvolver na escola para sustentar aquelas competências?

- como podem esses saberes ser combinados e transformados de modo a virem a configurar competências de intervenção dos cidadãos em sociedades democráticas em mudança rápida?

Estas questões implicam competências dos professores para olhar sobre a sociedade em que agora vivem, as mudanças que agora nela ocorrem e prospectivamente sobre as prováveis mudanças que nela virão a ocorrer. Esta atitude permitir-lhes-á recolocar, retroactivamente, no processo educativo os saberes disciplinares necessários para aquelas competências. É com eles que a



Não se fazem omeletas sem ovos...  
Entre as competências e os saberes disciplinares

adriano range\_l isto é

prevê a revisão curricular, parece ser a mais óbvia e adequada. Sob o ponto de vista de atitude e de exigência profissional, esta orientação é, de facto, nova. Por isso, colocam-se resistências, de raiz histórica, ideológica e cultural, particularmente fortes.

Em Portugal, as orientações (modas?) pedagógicas chegam em vagas sucessivas e, muitas vezes, contraditórias que dificilmente são assimiladas e consolidadas. A rapidez e a inadequação de algumas dessas orientações não vencem as estratégias (de sobrevivência) profissionais, entretanto desenvolvidas e consolidadas pelos professores. A continuidade e o apoio formativo, em que se incluem evidências para as vantagens da mudança, são essenciais à realização de qualquer processo de mudança de práticas sociais. Elas só ocorrem com a convicção ideológica de quem tem de as promover e realizar. Caso contrário, são assumidas como propostas técnicas, politicamente dirigidas que os professores têm a obrigação de cumprir.

Não se questiona aqui a extrema importância de orientar, organizada e intencionalmente, o ensino para o desenvolvimento de competências de acção e intervenção social. É, para mim, a orientação acertada. As questões de fundo que sustentam a adequação do ensino para competências, são simples:

uma pessoa reconfigura atitudes e competências em função dos contextos. É na articulação das competências com os saberes que podem colocar-se alguns problemas em termos de gestão do currículo. Um é o perigo de as competências submergirem os saberes e sem vantagens à vista que seriam de esperar: o desenvolvimento das próprias competências. Não se desenvolvem as competências que era esperado desenvolver e não se adquirem os saberes que sustentam as competências.

Uma observação feita no campo da minha experiência profissional, por isso limitada, permite identificar modos diferenciados de lidar com o desafio do ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Uns – os professores mais tradicionais – mantêm-se fiéis à promoção dos saberes sem questionarem prospectivamente a sua utilidade; outros, mais novos, aderem às competências mas desvalorizam os saberes; outros, poucos, orientam a sua acção para as competências em articulação com a consolidação dos saberes que as sustentam; outros, concebem competências e saberes enquanto finalidades alternativas não integradas.

E, no entanto, o movimento deve continuar. Mas, é preciso educar para competências não descurando os saberes.

**FORMAÇÃO  
e desempenho**

Carlos Cardoso

carloscar@netcabo.pt

Escola Superior  
de Educação de Lisboa

## A Guerra chega, de raspão, ao "Rock Zoo"

A gente pensa que a guerra fica lá longe e que só atinge, de raspão, jornalistas com sorte como o Carlos Raleiras ou a Maria João Ruela (o primeiro por escapar, com vida, a um rapto e a segunda por escapar, também com vida, a um tiro de bala que a atingiu numa perna), mas a guerra está bem perto de nós e não apenas por sabermos que 128 soldados portugueses da GNR estão no "teatro das operações", isto é, passe o eufemismo oficial, no Iraque.

Um popular concurso de rádio, como o "Rock Zoo", que anima as manhãs da

"Best Rock" (Coimbra FM 103.0, Lisboa FM 96.6 e Porto FM 105.8) também pode ser atingido pela guerra, mesmo que só de raspão. Aconteceu em recente edição: em jogo (como sempre) estava uma viagem turística de sonho, neste caso com destino a Istambul, na Turquia, paragem agora pouco apetecível depois dos recentes e mortíferos atentados ali perpetrados.

Em menos de três dias morreram mais de 50 pessoas e ficaram feridas algumas centenas. Quem quer voar, em turismo, para Istambul? Até os "ganda

malucos" (como se intitulam) do programa da manhã da Best Rock admitiram que a Turquia pode ser um destino problemático e abriram a possibilidade do ouvinte vencedor poder escolher outro destino para a viagem ganha.

Trocar de destino não é solução inédita naquele concurso matinal da Best Rock. Já tinha acontecido, em tempos, quando a viagem em disputa numa das edições apontava para um país atingido pela pneumonia atípica. Também, neste caso, o vencedor pode escolher uma alternativa de valor idêntico? E a população turca? Tam-

bém tem alternativa, de idêntico valor, para a fonte de receitas do turismo?

E os nossos soldados da GNR? São voluntários? Mas será que tiveram alternativa? Ou não foi a escolha voluntária uma das únicas soluções para uma alternativa de vida melhor? E os jornalistas? Não padecem estes profissionais das mesmas circunstâncias que determinam os voluntariados? Na verdade, o que parece ser definitivamente adquirido é que nós – os do Ocidente – já perdemos a Paz.

Um sublinhado inevitável a pretexto da visita de Bush a Londres.

**SUBLINHADO**

João Rita



A escola e a escrita, sem ser necessário estabelecer laços implicativos absolutos, são duas «invenções» humanas que procedem de condições similares. Ao consagrar a superioridade da escrita sobre a cultura oral, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual, do espírito sobre a mão, o sistema escolar obteve uma das suas maiores vitórias, tornando-se um dos lugares centrais no processo de construção da modernidade.

A relação entre a afirmação da escola e da escrita e a construção da modernidade tem sido equacionada por diversos autores (e.g. Petitat, 1984). A propósito da história da alfabetização, Justino Magalhães (1994) interrogou a ligação entre «alfabetização e desenvolvimento histórico», ou, dito de outro modo, se a transição da oralidade à escrita se traduziu numa alteração profunda do pensamento humano. Como resposta, Magalhães avança a hipótese de que a alfabetização, não sendo suficiente para despoletar movimentos globais de mudança, surge no entanto como um meio facilitador. Se entre o oral e o escrito podem existir zonas de dicotomia e de ruptura, há sobretudo uma interacção e passagens sucessivas, o que conduziu a que a escrita reduzisse a capacidade de representação da palavra, substituisse a memória e permitisse uma distanciação entre sujeito e objecto; ou seja, a escrita apela à intelectualização, a oralidade ao sensorial.

ses três séculos fortemente influenciados pela Reforma e Contra-Reforma. Mas o século XVIII, ou das Luzes, com as suas profundas transformações económicas, sociais e políticas, exige rupturas importantes no campo educativo e na organização da vida social (1). Em muitos países, o Estado toma o lugar da Igreja no controlo da educação, através de processos nem sempre pacíficos, e vai-se tornar o mais importante agente de expansão da instituição escolar.

Ao longo de todo o século XIX, a escola é transformada num elemento central de homogeneização linguística e cultural, de invenção da cidadania nacional, em suma, de afirmação do Estado-nação. Como não se cansam de sublinhar os autores que perfilham a perspectiva do sistema mundial moderno, a expansão da escola encontra-se intimamente ligada à construção dessa realidade imprescindível ao novo estádio da economia mundo capitalista, o Estado-nação.

*A própria ascensão do Estado-nação foi alimentada pela economia capitalista mundial. A nação-Estado, como um modo de organização política, envolve a formação de cidadãos e confere a estes o estatuto de indivíduos. Cidadania e individualidade associam-se não meramente pelo Estado como uma organização burocrática, mas,*

**Durante três séculos, a sociedade ocidental celebrou a cura mágica da escolarização de massas. Qualquer que fosse a maleita económica ou social - uma progressão lenta na produtividade, a erosão da organização comunitária, injustiças intratáveis, ou mesmo discriminação sexual -, aparentemente tudo podia ser remediado por mais educação. Deus não está morto, vive encarnando a figura dos ministros da educação.**

B. Fuller e R. Rubinson (1992, p. ix)

## As novas formas de regulação transnacional nas políticas de educação, ou uma globalização de baixa intensidade (\*)

adriano\_rangel\_isto é

Apesar de fazer uma leitura crítica do «mito da literacia», Justino Magalhães suporta a posição de que o principal contributo da alfabetização para o «desenvolvimento histórico» foi o de criar uma predisposição para a mudança e para a mobilidade em sentido genérico.

*[...] a escrita é uma tecnologia, proporcionando novas formas de comunicação, administração e arquivo, bem como inovações ao nível das actividades económicas, políticas e culturais. O reforço da valência da escrita contra a oralidade assenta num conjunto de pressupostos, alguns dos quais de difícil comprovação: b1) é a escrita e não a oralidade que marca a ruptura com o arcaísmo na evolução das sociedades humanas; b2) é pela escrita que passa a clivagem dicotómica entre povos desenvolvidos/cultos e povos primitivos; b3) a escrita é sinónimo de acção, dinamismo, transformação; b4) a escrita, e não a oralidade, permite operações racionais complexas (Magalhães, 1994, p. 76).*

A instituição escolar foi a grande responsável pela difusão da escrita. Apesar de múltiplas dificuldades práticas e de diferentes ritmos de expansão, a escola assumiu-se desde cedo como um fenómeno global, que se desenvolveu por «isomorfismo» no mundo moderno (ver, e.g., Ramirez & Ventresca, 1992). Como todos os fenómenos globais, a escola dos nossos dias tem uma raiz local, tratando-se de um modelo construído no contexto europeu, só depois, progressivamente, universalizado à medida que se foi procedendo à integração dos diferentes espaços na economia do mundo capitalista.

A consolidação do modelo escolar entre os séculos XVI e XVIII, em detrimento dos modos antigos de aprendizagem, é fruto de um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens, como aponta António Nóvoa (1994), compreensível num quadro onde igualmente emerge (i) o desenvolvimento de uma «nova concepção de infância», (ii) a instauração de uma «civilização dos costumes», que impõe um ideal de adulto «civilizado» em contra ponto à condição «natural» da criança, (iii) o estabelecimento de uma «ética protestante do trabalho» e (iv) a implantação de uma «sociedade disciplinar», que tem como consequência o encerramento das crianças em espaços próprios.

É sob a sombra tutelar da Igreja que o modelo escolar se burila e aperfeiçoa nes-

*se muito mais importante, pela «comunidade imaginada» que os Estados nacionais esperam vir a encarnar. A escola de massas torna-se o conjunto central de actividades através das quais os laços recíprocos entre os indivíduos e as nações-Estados são forjados (Ramirez & Ventresca, 1992, p. 49-50).*

A progressiva expansão da escola a todas as camadas e grupos sociais conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger um cada vez maior número de alunos. Com esse propósito, desde o século XIX que se tem vindo a desenvolver uma «gramática da escola»(2), capaz de dar resposta ao desafio de «ensinar a muitos como se fosse a um só» (Barroso, 1995).

O modelo de escola desenvolvido inicialmente na Europa vai tornar-se não apenas universal, mas quase o «único possível ou mesmo imaginável» (Nóvoa, 1998). A análise de como esse modelo de escola se afirmou e consolidou nos diferentes espaços mundiais tem constituído o campo de estudo privilegiado da Educação Comparada. Sendo uma disciplina das Ciências da Educação que pode remontar ao início do século XIX (3), foi todavia após a Segunda Guerra mundial que a Educação Comparada teve um grande desenvolvimento e uma significativa expressão no conjunto das Ciências da Educação.

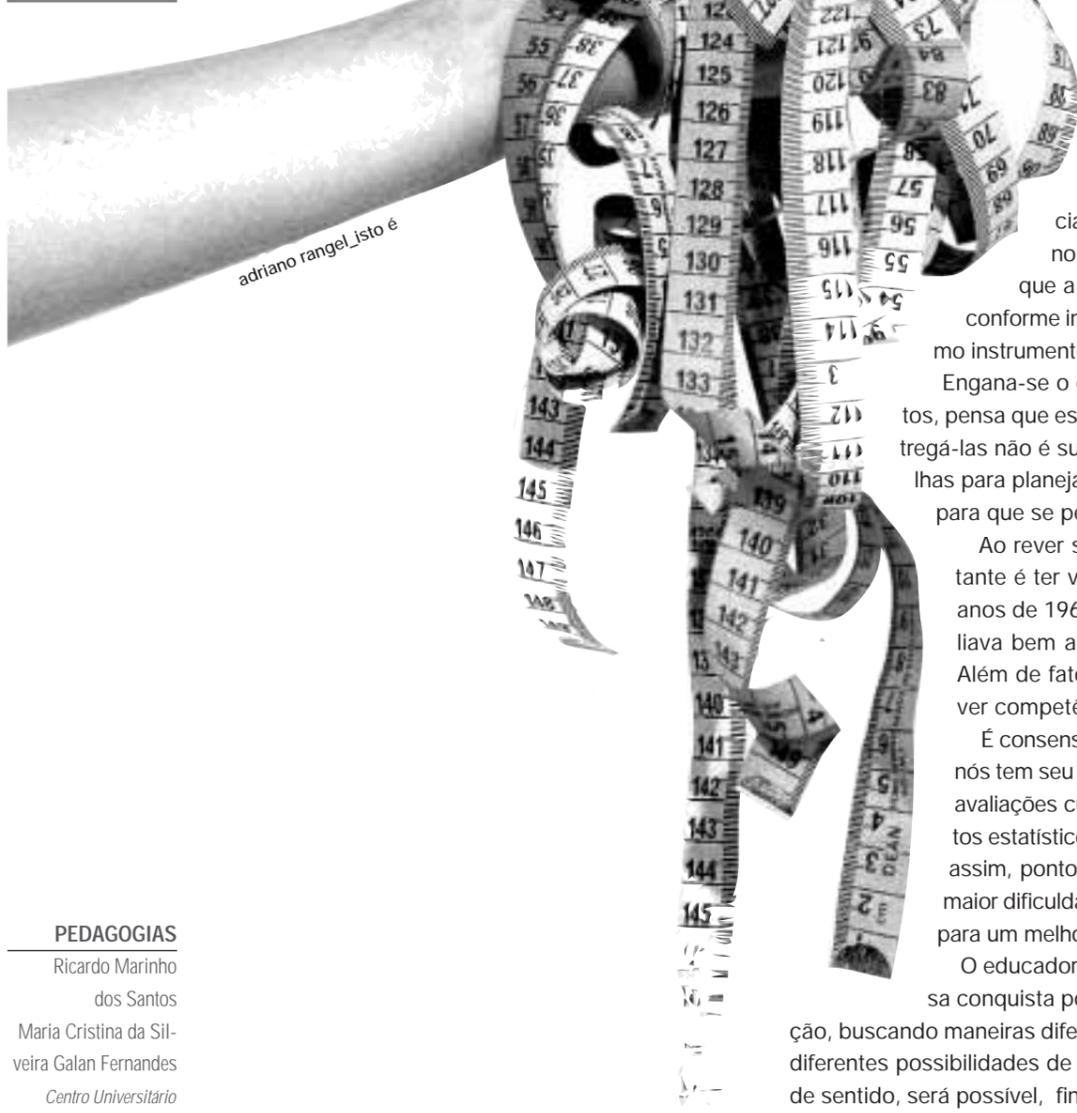
(\*) excerto do livro «Globalização e Educação: políticas educacionais e novos modos de governação»: Afrontamento: 2003: p. 27-30)

### Notas

1. A maior das quais é, seguramente, protagonizada pela Revolução Francesa de 1789. Sobre as suas consequências no plano ideológico, com a emergência do Liberalismo enquanto cimento ideológico da economia mundo capitalista e com a afirmação, no plano do poder, do povo que se torna soberano, ver, e.g., Wallerstein, 1995.
2. David Tyack e Larry Cuban (1995) definem gramática da escola («grammar schooling») como o conjunto persistente de características organizacionais e de estruturas que, para além de todas as reformas e mudanças, se vão mantendo como características do modelo escolar.
3. Os estudos comparativos em vários campos científicos, particularmente no seio das ciências biológicas, mas também no campo do Direito, da Linguística ou da Pedagogia, tiveram, no início do século XIX, um forte impulso. Na Pedagogia, deve-se a Marc-Antoine Julien de Paris, e ao seu *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, publicado em Paris em 1817, o impulso fundador do que veio a constituir o campo da Educação Comparada.

# Avaliação para crescer

TRANSFORMAR UMA ESCOLA POR DENTRO NÃO É FÁCIL, NEM RÁPIDO. TRABALHAR DE UM JEITO NOVO NA EDUCAÇÃO, SIGNIFICA PENSAR DE MANEIRA DIFERENTE O ACTO DE ENSINAR. ISSO SE REFLECTE NA SUA POSTURA FRENTE AO ALUNO, AOS COLEGAS, AO QUE SE DESEJA TRANSMITIR E AO MODO DE FAZÊ-LO. TUDO ISSO ENVOLVE SUBTILEZAS DE COMPORTAMENTO E ATITUDES.



adriano rangel\_isto é

O projecto pedagógico é a chave da gestão escolar. A cada ano ele deve ser revisto, e em alguns casos, reformulado. Só da prática surgem novas ideias, que por sua vez, alimentam novas práticas. A escola deixa de ser o "Templo da Sabedoria Imutável" onde apenas acumulam-se conhecimentos, tendo no professor o depositário de todo o saber, para se transformar em local de descobertas e em ambiente voltado à reflexão. Nesta medida o educador passa a ser o mediador e facilitador do aprendizado. Cabe ao mestre criar situações de aprendizagem que possam influenciar o aluno e lhe servir de experiência para o resto da vida. Na terminologia atual, o conhecimento virou um meio para desenvolver competências. Professores e alunos devem ser capazes de continuar aprendendo pelo resto da vida. E o aluno deve saber agir e pensar criticamente. Contemplam-se, assim, os princípios básicos da cidadania, reconhecendo-se as diferenças, inserindo-se nelas, sem perder suas individualidades.

A escola de hoje deve, portanto, aceitar e valorizar as diferenças propiciando a educação multicultural, o reconhecimento do ritmo próprio de cada aluno e oferecer atendimento especial aos educandos que não têm o mesmo ritmo que a média da turma. Nesta perspectiva, a questão da avaliação é fundamental e conforme indica Perrenoud, «no ambiente escolar, a avaliação só faz sentido se usada como instrumento de diagnóstico visando a superação de dificuldades por parte do aluno».

Engana-se o educador que, com as notas fechadas, boletins entregues e diários completos, pensa que estejam encerradas suas actividades pedagógicas. Dar provas, corrigi-las e entregá-las não é suficiente para o educador do novo milénio. É preciso saber onde estão as falhas para planejar o que e como ensinar. Basta que alguns alunos tenham ido mal nas provas para que se pense na possibilidade de mudanças.

Ao rever seu trabalho o professor aprende e solidifica um caminho seguro. O importante é ter vontade de mudar e usar os resultados para reflectir sobre a prática. Até os anos de 1960, 80% do que se ensinava eram fatos e conceitos. A prova tradicional avaliava bem a capacidade de memorização dos alunos. Hoje, essa cota caiu para 30%. Além de fatos e conceitos, os estudantes devem conhecer procedimentos e desenvolver competências.

É consenso que o aprendizado na sala de aula não se dá de forma uniforme. Cada um de nós tem seu ritmo, suas facilidades e dificuldades. Para o diagnóstico desta diversidade, as avaliações cumprem importante papel. Para tanto, propomos que se realizem levantamentos estatísticos simples sobre o número de acertos e erros dos alunos da turma, mapeando, assim, pontos bastante específicos dos conteúdos ministrados em que os alunos tiveram maior dificuldade de aprendizado. A visualização das dificuldades dos alunos pode contribuir para um melhor planeamento dos professores.

O educador tem o dever ético de dizer ao aluno para que serve o aprendizado e onde essa conquista poderá levá-lo. Modificando a forma de ensinar após cada processo de avaliação, buscando maneiras diferentes de trabalhar para atingir um mesmo objectivo, tendo sempre em mãos diferentes possibilidades de execução de tarefas significativas, em vez de exercícios formais esvaziados de sentido, será possível, finalmente, ao educador, encontrar o caminho para rever o processo avaliativo: investigativo e não punitivo; interessante e envolvente e não ameaçador e criador de fugas e desistências.

## PEDAGOGIAS

Ricardo Marinho  
dos Santos  
Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes  
Centro Universitário  
Moura Lacerda, Brasil

15.11

### Alunos surdos protestam contra a falta de intérpretes

Cerca de trezentas crianças e jovens surdos manifestaram-se (...) frente ao Ministério da Educação, em Lisboa, contra a falta de intérpretes nas escolas, num protesto muito ruidoso com tambores e buzinas. (...) Os alunos surdos que frequentam as escolas do ensino normal sentem grandes dificuldades em reter a matéria leccionada nas aulas, já que não existem intérpretes suficientes nas escolas portuguesas. Segundo o presidente da Associação Portuguesa de Surdos, Hélder Duarte, existem cerca de dois mil alunos surdos só na área de Lisboa, para os quais há apenas 10 a 15 intérpretes.

21.11

### CNE critica lei de autonomia

O plenário do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, com apenas uma abstenção, um parecer que faz fortes críticas à lei de autonomia das universidades e institutos politécnicos apresentada pelo Governo. (...) No parecer aprovado pode ler-se que a lei de autonomia revela «falta de visão estratégica» do Executivo para o ensino superior. Este órgão consultivo do Governo para as questões da Educação considera que o modelo proposto pelo Governo poderá provocar «formas de governo unipessoal, claramente contrárias ao espírito académico», ao «não exigir qualquer órgão colegial junto do reitor ou do presidente da instituição».

21.11

### CNAsti promove IV Assembleia de Criança

A Confederação Nacional de Acção Sobre Trabalho Infantil - CNAsti, promoveu nos dias 21, 22 e 23 de Novembro de 2003, na Pousada de Juventude de Vila Nova de Foz Côa, a 4.ª Assembleia de Criança, sobre o tema "Trabalho Infantil no meio rural, visto pelas crianças".

Esta iniciativa contou com a presença de delegações de alguns países da Europa e desenvolveu-se a partir do slogan "Saltando Muros". Durante os três dias os organizadores tomaram como objectivos aprofundar o conhecimento da realidade do trabalho infantil em Portugal e na Europa; possibilitar o intercâmbio de experiências e realidades vividas pelos jovens dos vários países participantes; formar cidadão críticos, participativos e dinamizadores de acções que tornem os Direitos Sociais Fundamentais e a Convenção dos Direitos da Criança uma realidade.

O PAI É UM PEQUENO AGRICULTOR "ASSENTADO" EM 1979, FINAL DA DITADURA MILITAR E INÍCIO DA TOMADA DA TERRA AOS GRANDES FAZENDEIROS, PERÍODO DE LUTAS E BATALHAS QUE FIZERAM CORRER SANGUE PELOS CAMPOS DO BRASIL. COM O CRESCIMENTO DA FAMÍLIA, O PEQUENO PEDAÇO DE TERRA CONQUISTADO JÁ NÃO SATISFAZIA AS NECESSIDADES DE TODOS E OS FILHOS TIVERAM DE PARTIR NA PROCURA DO SEU PRÓPRIO SUSTENTO, AJUDANDO A ORGANIZAR AQUILO QUE É HOJE O MOVIMENTO DOS SEM TERRA (MST) DO BRASIL. ESTA É, EM POUCAS PALAVRAS, A HISTÓRIA DE VANDERLEI MARTINI, 26 ANOS — TAL COMO O PAI, TAMBÉM ELE AGRICULTOR —, HOJE UM DOS PRINCIPAIS DIRIGENTES DO MST. "DEPOIS DE MUITA LUTA JÁ CONSEGUI O MEU PEDAÇO DE TERRA, MAS CONTINUO A CONTRIBUIR POLITICAMENTE NA ORGANIZAÇÃO DOS CAMPONESES PARA QUE MAIS GENTE POSSA TER ACESSO A ELA, TAL COMO ACONTECEU COMIGO", DIZ MARTINI. NESTA ENTREVISTA, O TESTEMUNHO NA PRIMEIRA PESSOA DE ALGUÉM QUE PARTICIPOU NAS FRENTE DE OCUPAÇÃO DO MST E QUE CONSIDERA ESTAR EM CURSO UMA REVOLUÇÃO SOCIAL NO PAÍS DOS CORONÉIS.



ana alvim\_isto é

## *Movimento dos Sem Terra do Brasil:* **A revolução tranquila**

### **Em que contexto surge o Movimento dos Sem Terra (MST) do Brasil?**

A luta pela terra no Brasil começa no final de 1979, por altura do declínio da ditadura militar. A fundação oficial do MST dá-se em Janeiro 1984, apoiada em três grandes motivos. Em primeiro lugar pelo esgotamento do modelo agro-industrial que foi implementado no país entre 1930 e 1970 - através do qual muitos camponeses foram incentivados a deixar o campo para ir trabalhar nas fábricas que proliferavam nos meios urbanos -, que entra em plena crise na década de 70 por não haver emprego que satisfizesse a procura.

Por outro lado, pela necessidade de implementar uma reforma agrária no Brasil. Apesar de historicamente sempre ter havido gente que lutou por essa reforma agrária, o Brasil nunca tinha tido um movimento social organizado que a reivindicasse e lutasse por ela.

### **Uma reforma agrária que, inclusivamente, está inscrita na constituição brasileira desde 1988...**

Sim. E cujo principal objectivo é o de desenvolver o mercado interno brasileiro. O terceiro grande factor que impele o surgimento do MST foi a melhoria das condições de vida da população camponesa brasileira. De acordo com algumas estatísticas

recolhidas no final da década de 70 e princípio de 80, a vida no interior brasileiro era uma das mais atrasadas do mundo. A reforma agrária era também, nesse sentido, um instrumento para elevar o nível cultural e de qualidade de vida dessa população.

### **O MST é um dos movimentos sociais que mais tem contribuído para sustentar o avanço de políticas económicas neo-liberais no Brasil. Como caracterizaria o vosso papel nessa "contra-ofensiva"?**

O MST obedece a três grandes princípios: democratizar o acesso à terra no Brasil; implementar uma reforma agrária - que seja mais do que uma simples conquista de terra e implique políticas públicas orientadas para o meio rural -; e lutar por uma sociedade diferente e igualitária, o que implica necessariamente sustentar o avanço das políticas neo-liberais no Brasil. Elas não trazem nenhum benefício para a maioria da população brasileira, tal como não beneficiam a maioria da população mundial.

Esta luta do MST contra o neo-liberalismo, empreendida em conjunto com a sociedade civil organizada, insere-se numa "contra-ofensiva" estratégica que se direcciona mais concretamente para a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), impulsionada pelos Estados Unidos, através da qual haverá uma regressão ainda mais drástica nas conquistas so-

ciais que o povo brasileiro conseguiu adquirir ao longo da história mais recente.

#### Em que ponto está esse acordo? O Brasil já o assinou?

De acordo com a agenda norte-americana está previsto que ele entre em vigor nos vários sectores de actividade económica em 2005, mas já existem grupos de trabalho que iniciaram a implementação de algumas das medidas previstas. É o exemplo da agricultura, onde se está a proceder à introdução de culturas transgénicas e de extensas áreas de monocultura, mas que se reflecte igualmente nas pequenas e médias empresas, que têm fechado a um grande ritmo.

O pior de tudo é que a ALCA pretende "dolarizar" a economia brasileira, extinguindo o real, e acabar de privatizar as empresas estatais que ainda existem no Brasil, nomeadamente na área da educação e da saúde.

#### Em que fase está a reforma agrária no Brasil?

Pode dizer-se que a reforma agrária no Brasil está actualmente numa fase de "disputa", já que existe um sector da sociedade - como os grandes banqueiros, os grandes proprietários (que possuem aproximadamente 120 milhões de hectares de terras improdutivas, o equivalente a dez vezes o território português), o poder judicial e os grandes meios de comunicação, - que não quer a implementação da reforma agrária; mas há outro que a quer e que acredita nela como o meio mais eficaz de resolver alguns dos grandes problemas da sociedade brasileira, e nele se incluem o MST, outras organizações de camponeses e o próprio presidente da República, Lula da Silva.

#### De que forma pode esse processo de reforma agrária contribuir para ajudar a resolver os problemas do Brasil?

No Brasil existem hoje 20 milhões de pessoas desempregadas; 14 milhões que não têm uma casa para morar; 50 milhões são indigentes; 80% é semi-analfabeta (ou sabem quando muito escrever o primeiro nome); é um país onde 1% dos proprietários rurais possui 46% das terras do país, um dos que concentra o maior rendimento a nível mundial e, ao mesmo tempo, produz uma das maiores desigualdades sociais.

O MST considera que a reforma agrária poderia ajudar a resolver alguns destes problemas na medida em que criaria emprego na área da agricultura e traria uma maior dinâmica económica. Basta lembrar que um emprego na indústria ou no comércio custa aproximadamente 30 mil euros, ao passo que para gerar quatro empregos na agricultura esse custo baixa aproximadamente para os 10 mil euros, com a vantagem de cada emprego criado directamente originar a criação de quatro empregos indirectos.

#### O presidente Lula da Silva tem correspondido às expectativas dos movimentos sociais que ajudaram a elegê-lo, nomeadamente o MST?

Nós costumamos dizer que o presidente Lula tem dado "uma no cravo, outra na ferradura". Porém, temos de compreender que o presidente Lula não formou propriamente um governo de esquerda, já que agrupa diversas forças políticas, inclusivamente do centro e da direita. É o exemplo do ministro da agricultura, Roberto Rodrigues, que está associado a empresas multinacionais americanas.

#### Não será provavelmente a melhor pessoa para conduzir uma reforma agrária de cariz popular...

Sim... Aliás, o actual ministro não tem qualquer responsabilidade na realização da reforma agrária...

#### Não faria sentido o MST pressionar o governo para mudar o ministro?

Quem formou este governo foi o presidente Lula e o Partido dos Trabalhadores, a responsabilidade é deles. Quanto a nós continuamos a cumprir o nosso papel, mostrando ao governo quais as necessidades e as demandas sociais do povo brasileiro, e isso temos cumprido. Mesmo no ano em que o novo governo tomou posse, o MST continuou com a ocupação de terras, com as marchas e com todo o trabalho que vínhamos realizando, sem prejuízo do diálogo com o presidente Lula. A melhor maneira de pressionar um governo é apontando necessidades concretas e não abdicar de uma luta contínua.

"NO BRASIL EXISTEM HOJE 20 MILHÕES DE PESSOAS DESEMPREGADAS; 14 MILHÕES QUE NÃO TÊM UMA CASA PARA MORAR; 50 MILHÕES SÃO INDIGENTES; 80% É SEMI-ANALFABETA (OU SABEM QUANDO MUITO ESCREVER O PRIMEIRO NOME); É UM PAÍS ONDE 1% DOS PROPRIETÁRIOS RURAIS POSSUI 46% DAS TERRAS DO PAÍS, UM DOS QUE CONCENTRA O MAIOR RENDIMENTO A NÍVEL MUNDIAL E, AO MESMO TEMPO, PRODUZ UMA DAS MAIORES DESIGUALDADES SOCIAIS".

"NOS ASSENTAMENTOS TODA A GENTE TRABALHA - O DIA INTEIRO, O MÊS INTEIRO, O ANO INTEIRO -, TODOS TÊM UMA CASA PARA MORAR E TODOS COMEM TRÊS VEZES POR DIA, ALIMENTADOS PELO SEU PRÓPRIO TRABALHO".

"SE AS ELEIÇÕES RESOLVESSEM OS PROBLEMAS DO POVO OS BRASILEIROS NÃO ESTARIAM A ENFRENTAR AS DIFICULDADES QUE ACTUALMENTE ATRAVESSAM. O QUE RESOLVE OS PROBLEMAS É UMA FORÇA SOCIAL ORGANIZADA E GOVERNOS COMPROMETIDOS COM AS EXIGÊNCIAS SOCIAIS".

ana alvim\_isto é



# O dia-a-dia de um assentamento

#### Como é a vida quotidiana num assentamento do MST?

O dia-a-dia num assentamento é bastante complexa porque obedece a uma organização social que simula o embrião da sociedade que o MST almeja para o futuro de todas as trabalhadoras e trabalhadores deste planeta. Nos assentamentos toda a gente trabalha - o dia inteiro, o mês inteiro, o ano inteiro -, todos têm uma casa para morar e todos comem três vezes por dia, alimentados pelo seu próprio trabalho. Nos assentamentos todos participam nas actividades políticas e culturais, nomeadamente no resgate da cultura camponesa brasileira. É uma vida em harmonia, onde não existe nem prostituição, nem droga, nem violência.

#### Como se estrutura essa organização de que falou?

Em cada assentamento existe uma organização por grupos de famílias. Num assentamento com cem famílias, por exemplo, existem dez grupos de famílias, cada qual formando um núcleo com a respectiva coordenadora e coordenador, que têm como tarefa incentivar e

# A educação como processo político

coordenar os debates internos. Cada assentamento tem, por sua vez, uma coordenadora e um coordenador que o representa, e os vários assentamentos formam uma coordenação regional do MST, que se amplia para uma organização estadual. É uma vida democrática e participativa.

## Quantos assentamentos existem no Brasil?

Cerca de dez mil, juntando quinhentas mil famílias, representando um total aproximado de 2,5 milhões de pessoas.

## Como se distribuem geograficamente?

Depende da relação de forças concreta e das possibilidades de poder realizá-los ou não. O movimento está organizado nos 23 estados, do Ceará ao Rio Grande do Sul. Há apenas quatro estados onde não estamos organizados, situados no extremo norte, próximos da região amazônica. Apesar desta amplitude geográfica do movimento, ele concentra-se sobretudo na metade sul do país, devido, em parte, às melhores condições climáticas e de produção agrícola.

## Referiu-se às condições climáticas mais propícias no sul, mas não estarão também reunidas melhores condições políticas?

O norte do Brasil está mais atrasado por causa dos interesses políticos que caracterizam a região. Se houvesse realmente interesse por parte das elites brasileiras em investir nessa região ela já teria ultrapassado o subdesenvolvimento que a caracteriza. É um problema político e de poder negocial. Nesta região a democracia só funciona na teoria. Os proprietários das terras têm milícias armadas e muitas vezes são eles próprios, ou os familiares, os representantes do poder político, judicial e policial. Os trabalhadores agrícolas trabalham, em algumas situações, sob condições desumanas, muitas vezes apenas a troco de comida. Aliás, muitas fazendas foram

fechadas nos dois últimos anos por denúncias de trabalho escravo.

## O Estado reconhece os assentamentos?

Os assentamentos são reconhecidos pelo Estado através da lei inscrita na constituição federal, nos artigos 184º e 185º, onde se refere que toda a terra que não estiver a cumprir uma função social deve ser destinada à reforma agrária. Tal como os assentamentos, também os acampamentos são reconhecidos pela legislação. Mas, mais importante, eles são igualmente reconhecidos pela sociedade brasileira como uma forma legítima e pacífica de pressionar o Estado a cumprir a reforma agrária.

## Como é a relação com as comunidades locais?

No Brasil existem cerca de 5300 cidades, a maior parte delas com dez, quinze, vinte mil habitantes. A larga maioria dos assentamentos que ajudamos a erguer, através da democratização do acesso à terra, acabaram por se tornar no principal motor de desenvolvimento da economia local, dinamizando as relações comerciais e criando emprego directo e indirecto. É preciso não esquecer que a maioria dos latifúndios a que me refiro não produziam nada até essa altura.

## Qual foi o sentimento que o dominou quando participou na sua primeira ocupação de terra?

É natural que o primeiro sentimento seja de medo, que foi o que aconteceu comigo. Mas depois de percebermos que estamos acompanhados de temos uma multidão que tem exactamente os mesmos objectivos, que sente na pele a mesma história de opressão, de exclusão social e que caminha na mesma direcção, alimentamo-nos de esperança e enchemo-nos de orgulho. A sociedade capitalista ensina-nos que se estamos numa situação de pobreza a culpa é nossa. Mas ninguém é pobre nem excluído das questões sociais só porque quer.

## O MST dá um particular destaque ao processo educativo e baseia muitos dos seus métodos nos ensinamentos do Paulo Freire. Até que ponto o pensamento deste pedagogo influencia a aprendizagem nas escolas dos assentamentos do MST?

Sim, a educação desempenha um papel primordial no seio da nossa organização, e na nossa perspectiva deve ser desenvolvida a partir da realidade existente. Qualquer lugar é para nós um lugar de escola e de educação, através de um processo que procura respeitar a realidade das famílias, da sua história, da sua cultura e dos seus valores, no intuito de formar seres humanos. Essa é a principal diferença em relação à educação tradicional, que forma as pessoas numa perspectiva de qualificação para o mercado de trabalho e para a competição. No MST procuramos uma educação que privilegie o "ser" e não o "ter".

É nesta perspectiva que colhemos uma contribuição fundamental do Paulo Freire – mas também de Macarenco e Pistrac - e da própria pedagogia da luta dos Sem Terra, entendendo a educação como um meio de transformação da sociedade. Costumamos dizer que se fizermos a reforma agrária na educação e nas escolas concerteza faremos a reforma agrária nos campos. E se fizermos uma revolução na educação e nas escolas podemos também conseguir fazer uma revolução no Brasil.

## Porquê essa valorização da educação no vosso movimento?

Diria que à volta de 85% dos camponeses que ingressa no MST não sabe escrever sequer o próprio nome. É difícil para estas pessoas enfrentar uma sala de aula, sendo por esse motivo que o processo de alfabetização se dá nos próprios assentamentos. E tem dado bons resultados. As pessoas começam a aprender e, aos poucos, vão sendo capazes de aproveitar os conhecimentos em coisas práticas da vida, como apresentar um projecto para pedir um empréstimo ao banco, participar nas reuniões, tomar notas, escrever... Puxa vida! O destino destas pessoas transforma-se por completo porque se tornam cidadãos de pleno direito e crescem na sua auto-estima.

Consegue imaginar o que isto representa para alguém que não tem emprego, que não tem nada para dar de comer aos filhos, que não sabe escrever o próprio nome? Em poucas palavras, o objectivo do nosso processo educativo é recuperar o cidadão e a fragilizada auto-estima do povo trabalhador brasileiro.

## Sei que contam com o trabalho voluntário de muitos professores e pedagogos...

Uma parte do trabalho desenvolvido recorre a professores contratados, mas a maior parte provém, de facto, do trabalho voluntário de muitas professoras e professores, para o qual contamos também com o apoio de organizações internacionais e de convénios com o ministério da educação brasileiro, ajudando-nos a desenvolver as escolas nos assentamentos.

Por outro lado, seria injusto não referir a importante contribuição política da igreja mais progressista do Brasil neste movimento – em especial a Comissão Pastoral da Terra e as comunidades eclesiais de base, apologistas da teologia da libertação. É uma contribuição mútua, porque se a igreja, na sua essência mais abstracta, encontra uma alternativa concreta no MST, o MST, como elemento concreto, também se alimenta dessa espiritualidade para continuar a sua luta.

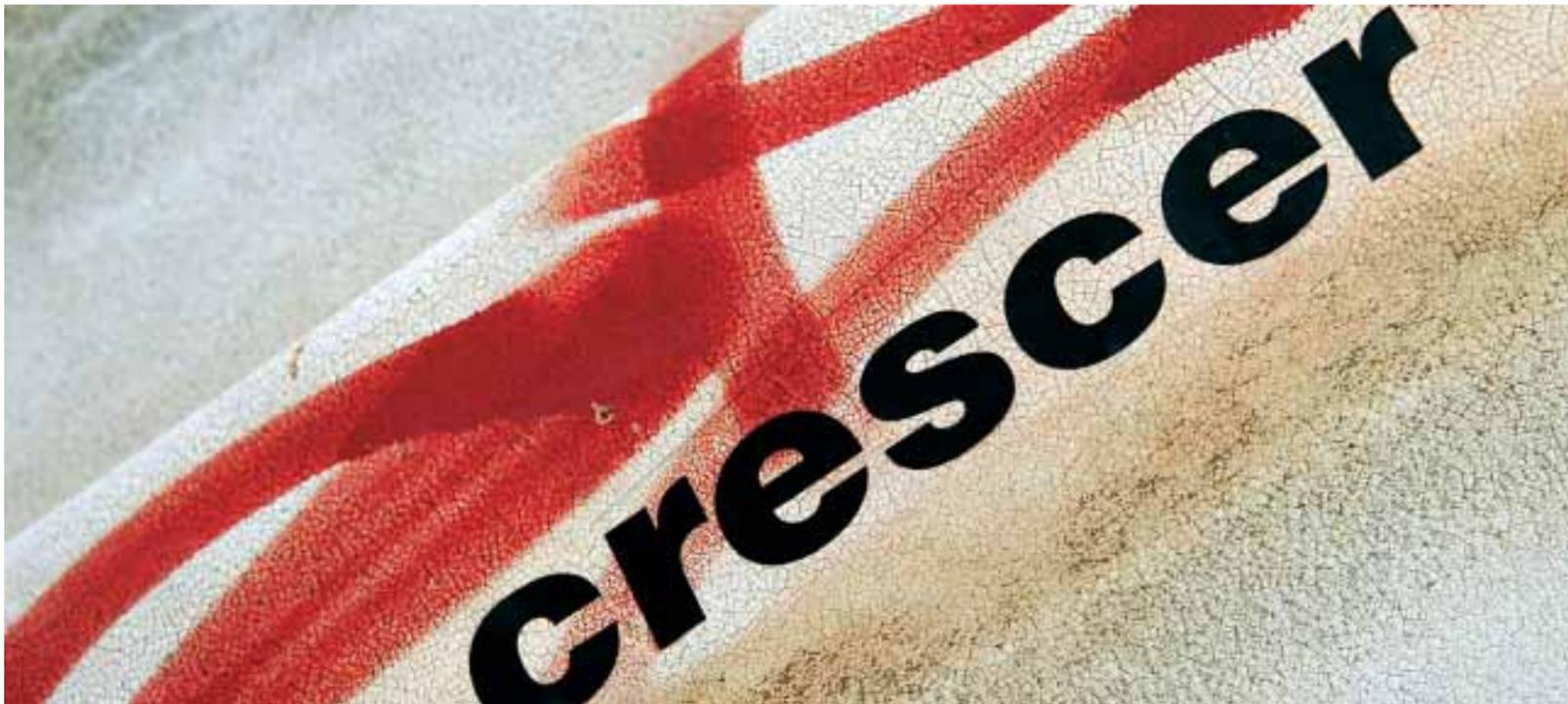
## O MST tem alguma ambição em transformar-se num partido político?

O MST é mais do que um simples movimento social que luta pela reforma agrária, mas só terá a ganhar se mantiver as suas características originais. Um dia que elas se percam deixamos de ser o MST.

O MST pode definir-se como movimento sindical na medida em que luta por conquistas sociais e pela melhoria da qualidade de vida do povo, como um movimento popular, pela ampla base de apoio que possui e que cresce diariamente, como um movimento autónomo, independente dos partidos políticos, das igrejas e dos sindicatos, e como movimento político, não no sentido que tradicionalmente se lhe associa mas no sentido de reivindicar as mudanças sociais e políticas que a sociedade brasileira reivindica.

Se as eleições resolvessem os problemas do povo os brasileiros não estariam a enfrentar as dificuldades que actualmente atravessam. O que resolve os problemas é uma força social organizada e governos comprometidos com as exigências sociais.

No entanto, nada disto impede que o MST colabore com o poder político, nomeadamente com as autarquias do Partido dos Trabalhadores. Uma reforma agrária de características populares como esta, que pretende beneficiar os trabalhadores do campo, não é possível de ser concretizada no interior de um sistema que tem uma lógica completamente inversa. Por isso, é preciso mudar o sistema, e é também para isso que trabalhamos.



adriano rangel\_isto é

Olhinhos azuis. «São da cor do céu...», completas tu, orgulhoso da comparação que te ensinaram a fazer. Mas sem saber ao certo o que é o céu. Sem saber por que é que os teus olhos são azuis e não cor-de-rosa, a cor de que tanto gostas.

Um dia vão-te ensinar que o céu é um composto de azoto, ozono, oxigénio e dióxido de carbono. Sim, é verdade! E tu vais acreditar, porque quando fores grande já não te vai contentar a explicação que a mãe te dá agora:

«O céu é onde mora o Jesus!»

Jesus, esse nome que a mãe dá ao lugar onde te diz que a avó está. Esse lugar de longas filas de pedras brancas por onde corres, para onde saltas... Enquanto vês a mãe, de joelhos, numa dessas pedras a lavar a avó e a pôr-lhe flores em cima. Um dia, talvez vejas nesse lugar as correrias dos teus filhos...

Meu menino lindo, vai levar menos tempo até que te digam que o cor-de-rosa é para as meninas e que te impinjam o azul. Nunca te deixarão ter uma mochila cor-de-rosa para leares para a escola. Veremos como te rirás de tudo isto, daqui a muitos, muitos anos, quando usares camisas e gravatas dessa cor.

Sorriso matreiro, a dizer «gosto de ti», para que te leve comigo ao café e te dê um gelado cor-de-rosa, o teu preferido... ainda não sabes que é de morango...

Será que vais deixar de gostar de mim quando descobrires que te menti? E que na portinha pequenina, feita na parede do corredor do nosso prédio, não mora nenhum gnomo, mas sim o contador da luz?

Sei que vai ser um choque para ti perceberes por que é que o teu patinho só fala quando eu estou por perto. E não deve demorar muito até que isso aconteça, sinto que já desconfias... mas quando verdadeiramente confirmares

a tua suspeita, vou-te ensinar a falar pelo patinho, assim os dois vão poder conversar a sós e já não vão precisar de mim.

Bebezinho, esses olhinhos azuis que agora encantam os adultos, um dia vão encantar namoradas. Nesse dia vou-te contar que quando eras pequenino me beijavas os lábios e dizias satisfeito que eras o meu namorado. Vou ter um desgosto, semelhante ao que tu tiveste quando o mano velho levou a casa a sua primeira namorada. Aquela de quem tens ciúmes porque a vês beijar o teu mano e a quem te recusas dar um único beijinho...

Quando tiveres a tua namorada eu já terei envelhecido, não muito, mas alguma coisa... e vou ver incrédula o quanto cresceste... Então vou-me deliciar e contar vezes sem conta as asneiras que fazias, quando ainda te chamava, com razão, bebezinho...

Felizmente, ainda faltam muitos anos da tua vida que não tenciono perder... e não vale a pena pensar no que ainda não há-de vir para breve, não agora que te tenho aqui ao meu colo a querer dormir... o patinho de borracha já dorme, digo-te eu...

«De olhos abertos?», perguntas tu.

«Pois ainda não está bem a dormir... está à espera que adormeças!», re-mendo eu.

Estás a crescer, é impossível ignorá-lo, começas já a duvidar de algumas coisas que te digo... não tarda muito vais saber que sou eu que falo pelo patinho... e vais saber do contador da luz... Mas isso agora não importa, anda cá, vou-te contar uma história e tu... vais sonhar com o teu patinho falador.

## RETRATOS

Andreia Lobo

## “Sentir” as letras facilita a aprendizagem da leitura

De acordo com um estudo realizado por um grupo de investigadores franceses, a aquisição de competências de leitura é facilitada se as crianças tocarem nas letras em relevo na altura da aprendizagem das primeiras letras.

Estes resultados, publicados na revista trimestral *L'année Psychologique*, saíram a partir de trabalhos conduzidos por Edouard Gentaz, investigador do Laboratório de Cognição e Desenvolvimento, da Universidade de Paris V, e Pascale Colé e Florence Bara, do Laboratório de Psicologia e Neurocognição da Uni-

versidade de Grenoble, em França.

Os investigadores estudaram dois tipos de aprendizagem da leitura em 26 crianças de cinco anos. No primeiro caso, na chamada aprendizagem “clássica”, são solicitadas apenas a visão e a audição, ao passo que no segundo, “multisensorial”, se apelava também ao tacto. Cada fase de “treino” foi composta de seis sessões (uma por semana) onde as crianças trabalharam uma letra e o som correspondente durante 30 minutos.

Em ambos os casos foram propostos jogos destinados a desenvolver as capa-

cidade de manipulação das sílabas, das rimas e dos sons (fonemas), das palavras faladas, do conhecimento das letras e das associações letras-sons.

Os investigadores avaliaram o desempenho de cada criança antes e após os treinos, avaliando, entre outros, os testes de leitura de pseudo-palavras como “ti, ita, ari”, que dificilmente conseguem ser lidas se antes não for compreendido o princípio da representação dos sons pelas letras do nosso sistema alfabético. Como resultado, as crianças liam duas vezes mais “pseudo-palavras” após a

aprendizagem multisensorial por comparação com a aprendizagem clássica.

Os investigadores explicam esta capacidade a partir das especificidades do funcionamento de cada sentido sensorial nas crianças de cinco anos. A obrigatoriedade de tocar nas letras faz com que as crianças encarem as letras estudadas de forma mais analítica, coisa que não acontece quando estas são apresentadas exclusivamente sob a forma visual.

Fonte: AFP

solta

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

|             |         |         |
|-------------|---------|---------|
|             | 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.



# 70/100 rankings

## Os rankings das escolas ou a selva social

adriano rangel\_isto é

OS RESULTADOS DAS APRENDIZAGENS NÃO PODEM JAMAIS REDUZIR-SE  
AO MOMENTO RITUALIZADO DOS EXAMES. APRENDER COM SUCESSO  
SIGNIFICA BEM MAIS DO QUE TIRAR BOAS NOTAS.

Avaliar o desempenho das instituições de ensino é uma prática que se deve tornar rotina. Qualquer estabelecimento de ensino, de acordo com as políticas centrais da tutela mas, igualmente, levando em conta as margens de autonomia que possui, define objectivos, acciona recursos (físicos, humanos, financeiros) e espera alcançar determinados resultados. Quando os resultados não são atingidos urge reapreciar e repensar todo o processo seguido. No entanto, não se pense que este mecanismo é linear e simplista. No caso das escolas, implica a selecção de um grande conjunto de indicadores que vão muito para além dos resultados obtidos pelos alunos nos exames. Referiremos, apenas a título de exemplo, a relação pedagógica e o planeamento das aprendizagens, os instrumentos de apoio educativo, o "clima" e "ambiente" educativos, a qualidade do espaço escolar, a acção social e o apoio às famílias, as actividades experimentais e de pesquisa, a estabilidade do corpo docente, a interacção com o meio... Aliás, os resultados das aprendizagens não podem jamais resumir-se ao momento ritualizado dos exames. Aprender com sucesso significa bem mais do que tirar boas notas. Implica, por exemplo, a aquisição, por parte dos alunos, de competências sociais, cívicas e de cidadania. Podemos formar alunos com excelentes classificações mas que são, do ponto de vista social, exemplos acabados de egoísmo e agressividade social, para quem a vida é uma colecção de vitórias que implicam a eliminação social do adversário...

Acima de tudo, a participação dos múltiplos agentes educativos é um requisito fundamental de uma avaliação que se pretende integrada e que respeite a complexidade da realidade educativa. A avaliação é, antes de mais, uma forma de auto-conhecimento que permite às organizações detectar debilidades e corrigir obstáculos mas também potenciar qualidades. Reduzir toda a diversidade de indicadores a um só número – as notas obtidas pelos alunos em exames finais – é não só metodologicamente errado como socialmente injusto.

Por outro lado, importa contextualizar o conjunto de resultados obtidos –

que, volto a referir, não são passíveis de tradução num número que implique uma seriação ou hierarquia. Os territórios não são elementos neutros e interferem com a acção educativa – positiva ou negativamente. As disparidades nas próprias classificações dos alunos associam-se intensamente aos recursos económicos, escolares e culturais dos pais, mas também à existência de determinados níveis de desenvolvimento local – o que implica, por exemplo, estar ou não disponível uma biblioteca bem apetrechada, um sistema eficaz de acessibilidades e transportes, centros de emprego e de saúde, etc. Dir-me-ão que existem suficientes excepções para contrariar determinismos. Não o negarei. Há quem nasça pobre e num meio deprimido e que, no entanto, consiga contrariar a fatalidade de reproduzir a pobreza, desde logo, pelo insucesso escolar. Mas as probabilidades são distribuídas de uma forma socialmente desequilibrada e injusta.

Finalmente, a questão fulcral tem de ser colocada: a quem interessam os *rankings*? A quem interessa a selectividade social que tornam visível? A quem interessa a hierarquização tosca e torpe entre escolas de elite, escolas de meia-tigela e escolas rasca? A quem interessa a marca, o rótulo e o estigma que se colará a quem frequentou a pior das piores escolas e que o perseguirá por toda a vida, desde as relações sociais à entrada no mercado de trabalho? É por este caminho que corrigiremos deficiências e venceremos atrasos, de forma a obter uma rede escolar equilibrada?

Cada pergunta exige uma resposta. Os *rankings* são hoje um dos instrumentos privilegiados da nova direita e do ultraconservadorismo. Disfarçados de "sensato" senso comum ("os melhores devem ser premiados", etc.), contribuem, afinal, decisivamente, para a instauração da violência social como regra de funcionamento das sociedades contemporâneas e para as exigências de mercados altamente discriminatórios e selectivos. O modelo acabado da "selva social".

### IMPASSES e desafios

João Teixeira Lopes  
Faculdade de Letras da  
Universidade do Porto

## Frei Betto adverte contra um eventual fracasso de Lula

Frei Betto, o assessor especial de Luiz Inácio Lula da Silva, advertiu sobre as consequências de um fracasso do presidente brasileiro se ele não conseguir concretizar a reforma agrária do seu país.

O religioso participou, dia 18 de Novembro, em Madrid, num fórum organizado pela associação "Diálogos para a democracia".

"O fracasso de Lula poderá causar dois problemas diferentes: que a paciência dos movimentos sociais acabe e que escolham, em consequência, a luta armada, e que chegue ao poder um partido de extrema-direita", explicou o Teólogo da Libertação.

Frei Betto afirmou que é objectivo económico do governo brasileiro voltar a atrair, de forma controlada, investimentos estrangeiros.

"Queremos mais investimentos estrangeiros no Brasil, queremos captar a confiança dos outros países para recuperar o dinheiro que saiu do Brasil em função da desconfiança inicial que despertou a eleição de Lula da Silva", afirmou o assessor do presidente brasileiro.

De acordo com a Instituição de Estudos sobre Globalização e Investimento Estrangeiro (Sobeet), os investimentos estrangeiros no Brasil somarão 15 biliões de dólares em 2004, representando um

aumento de 66% em relação ao estimado para o fim de 2003.

"Com o processo de investimento, a reforma fiscal e a do trabalho, pretendemos disciplinar os investimentos estrangeiros para que não afectem negativamente a economia nacional", acrescentou Betto.

Este frade dominicano, que foi preso e torturado durante a ditadura (1969-1973), aproveitou a sua intervenção perante um fórum onde estavam empresários e representantes da administração pública espanhola para solicitar a ajuda de Madrid para o programa "Fome Zero".

"Em dez meses, o programa "Fome Zero" ajudou 1.300 municípios, e fez

com que nenhuma criança tenha morrido de fome no país", afirmou Betto, destacando que em Abril passado o nível de mortalidade infantil no Brasil era de 39,9% entre as crianças de menos de um ano.

Frei Betto está a realizar uma visita a vários países da Europa para arrecadar fundos para "acabar com a fome de 44 milhões de brasileiros, desenvolver diversos projectos de educação cidadã e realizar a reforma agrária". A Espanha prometeu doar 21 biliões de euros ao projecto contra a fome.

Fonte:AFP

NÓS E OS OUTROS  
José Paulo Serralheiro



adriano rangel\_isto é

Penso muitas vezes na importância das pequenas coisas que dão a cor de fundo aos nossos dias. É o bom-dia do vizinho ao entrar no elevador, é o condutor da via com prioridade que nos dá a oportunidade de entrar desafiando um buzina, são os sorrisos francos a acompanhar os obrigados, os desculpe, os faça favor; mas é também, e com muita frequência, a falta ou o contrário de tudo isto. As nossas preocupações pessoais ganham uma tonalidade mais ou menos sombria na proporção directa de umas ou outras dessas pequenas ocorrências aparentemente irrelevantes. São elas as gotas que enchem o nosso cálice e que ora uma brisazinha quente evapora e "Ah, vá lá, ao menos!" ora um floco gelado faz transbordar e "Só me faltava mais esta!". São tão fáceis esses pequenos gestos simpáticos, é tão simples levantar os cantos da boca e sorrir, que acho mesmo que só não se praticam mais porque há ainda muita gente que não percebeu que, além do mais, eles têm um efeito *boomrang*. É verdade que estes últimos tempos não nos têm dado motivos para sorrir de alegria; acabo de ler, por exemplo, que "Portugal é o país da União Europeia onde é maior o grau de concentração de rendimentos e onde existe a mais elevada diferença de rendimentos dos vinte por cento mais pobres e dos vinte por cento mais ricos"(1). Mas o sorriso é também uma forma expressiva e económica de exteriorizar solidariedade a quem dela precisa. Não estamos, afinal, maioritariamente no mesmo barco?

Neste intróito desviei-me um pouco (ou não, porque tudo tem a ver com tudo e na origem do nosso descontentamento está sempre o egoísmo humano, traduzido no desrespeito pelo outro ou na indiferença quanto ao seu bem estar), desviei-me, dizia eu, da pequena coisa que motivou esta reflexão. Lembrem-se daquele caderno que o Ministério da Educação distribuía anualmente – o Lançamento do Ano Lectivo, o famoso LAL – um precioso instrumento de apoio aos órgãos de gestão? Quanto tempo ele nos poupava ao indicar os procedimentos regulamentares, registando lateralmente o nome, número e data

do documento legal que os suportava! Alguém sabe por que foi suspenso? Não foi certamente por falta de pessoal habilitado para o elaborar, que isso não condiz com o que ouvimos sobre o excesso de funcionários da administração pública. Não é por onerar o orçamento do estado, pelo contrário, o trabalho de uma única equipa multiplicava por centenas o saldo de tempo dos órgãos de gestão das escolas, que assim ficavam mais disponíveis para iniciativas pedagógicas bem mais frutuosas e urgentes (a menos que não seja consensual o entendimento que temos sobre para que serve a escola). Quem lucra então com esta densa selva legislativa em que para se ficar informado sobre um procedimento ditado por uma portaria de duas páginas e meia, como me aconteceu, se é remetido pela mesma portaria para três decretos-lei, dois despachos normativos, outra portaria, dois despachos, e ainda a LBSE e o código de procedimento administrativo? Nem falo nas ramificações trazidas por estes, ou não sairíamos de tal emaranhado. Se a falta de clarificação dos normativos que nos regem aproveita a alguém, à escola e ao país seguramente não é.

Era tão simpático que a nossa tutela nos desse novamente LAL! Seria uma prova de consideração pelo nosso trabalho, mas sobretudo um passo seguro no sentido da clareza e da transparência. Se do tempo que com isso pouparmos pudermos retirar algum para ler revistas de especialidade, assistir a seminários, debates, ler obras literárias, jornais, ouvir música, ir ao cinema, ao teatro, a concertos, só será útil. Gente que só sabe da matéria do seu programa deve ser muito chata e duvido que consiga despertar muito interesse, tão poucas serão as pontes por onde a pode ligar com a vida em cada momento.

Quererá a nossa tutela dar-nos esse sorriso? Ah, não esquecendo o ensino recorrente.

(1) Frei Bento Domingues; PÚBLICO; 16.11.03

**À LUPA**

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

solta

## América Latina discrimina as mulheres na escola, segundo a Unesco

Os países da América Latina alcançaram a igualdade de géneros no acesso à educação, mas, do ponto de vista qualitativo, a discriminação contra as mulheres persiste na escola.

O Relatório — da UNESCO — de Acompanhamento da Educação para todos no Mundo 2003-2004, revela que "apesar dos avanços lentos, mas reais, realizados durante a década de 90, as meninas continuam a enfrentar uma forte discriminação no acesso à escola". Em todo o mundo, dos cerca de 104 milhões de

crianças não escolarizadas, 57% são meninas, segundo os números da Unesco.

"A discriminação sofrida pelas raparigas na escola não é algo de institucionalmente visível, mas se analisarmos algumas das práticas sociais e aspectos metodológicos no seu interior pode comprovar-se como a desigualdade educativa vivida diariamente pelas meninas não mudou, confirmando a "permeabilidade da escola ante os fenómenos sociais", afirma Ana Luíza Machado, directora da delegação regional da

Unesco na América Latina.

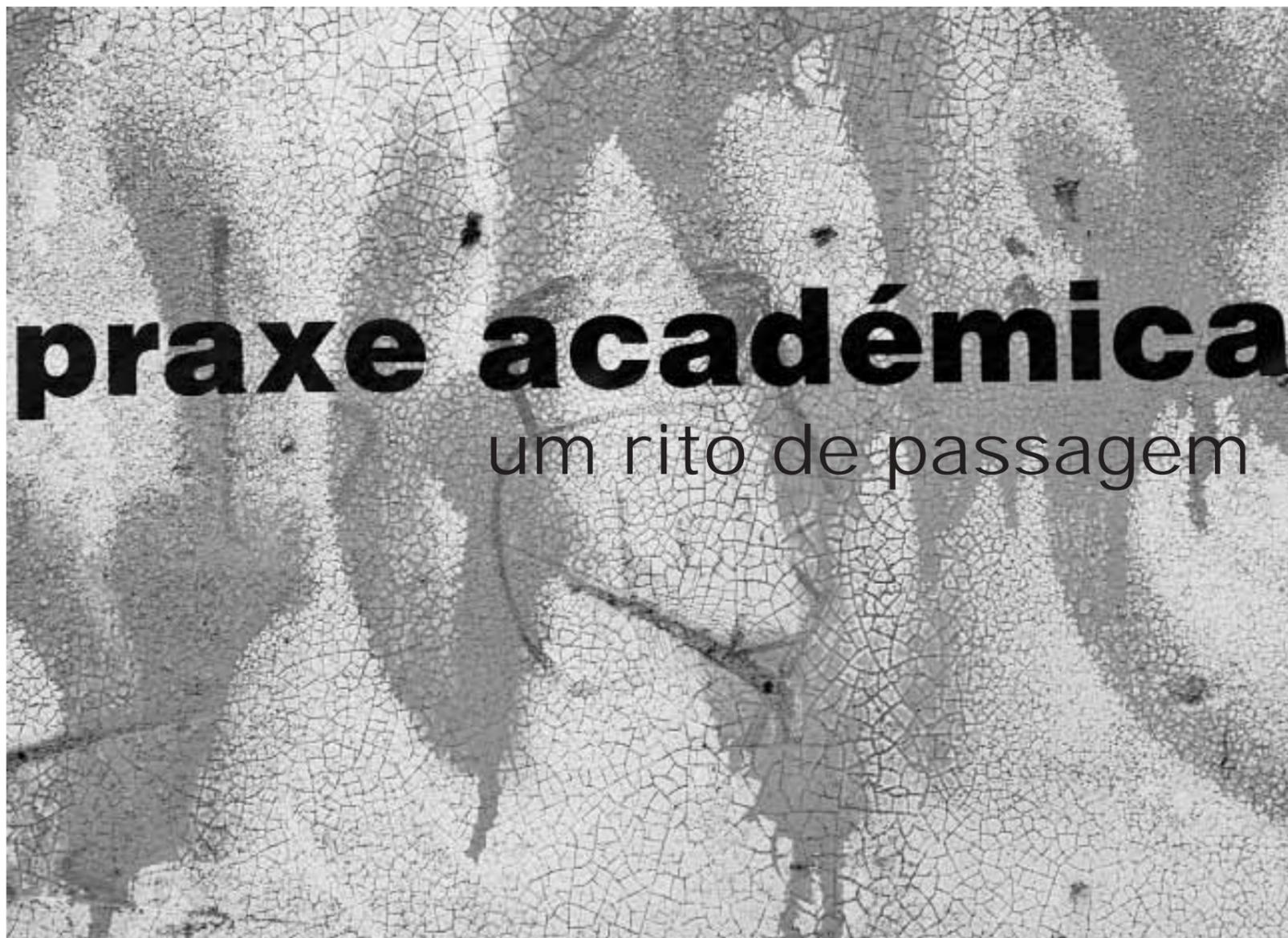
"Se a família privilegia a liderança dos homens, os meios de comunicação têm uma perspectiva machista e o mercado de trabalho é agressivo contra elas, não podemos pedir à escola que resolva sozinha este problema. A sociedade no seu conjunto é a responsável por esta situação", diz por seu lado Paula Luzano, consultora da Unesco.

Estes factores têm influência no futuro das mulheres, que preferem muitas vezes não continuar os estudos para se

dedicar a formar uma família, mas mesmo aquelas que os prosseguem acabam por ser mais tarde discriminadas no mercado do trabalho.

Em países como a Bolívia e o Peru, que apresentam um baixo nível de escolaridade, a maioria dos analfabetos são mulheres. De acordo com o documento, "os abusos sexuais, a gravidez infantil e as tradições da população são alguns dos motivos que explicam esta tendência".

Fonte: AFP



# praxe académica

## um rito de passagem

adriano rangel\_isto é

A praxe académica é um rito de passagem.

Como todos os rituais que assinalam a transição de um indivíduo de uma categoria ou estatuto para outro, também o ritual da praxe marca a transição do jovem da condição de estudante do secundário para a de universitário. Por isso, estes rituais, à semelhança dos outros, quer se trate de um jovem numa sociedade tribal, quer dos rituais que assinalam a entrada no sacerdócio, são marcados por práticas que remetem para o simbolismo da morte e do nascimento: a morte do indivíduo numa categoria, para renascer noutra. É desta forma que devemos entender as práticas mais violentas descritas pelos antropólogos, que incluem a excisão, a circuncisão, o arrancar de dentes, a escarificação, e outras menos violentas como as tatuagens ou o corte do cabelo.

Depois de realizadas as cerimónias que assinalam o fim do estatuto anterior, o indivíduo fica durante um período numa situação de perigo, numa situação, segundo Van Gennep (Ritos de Passagem), que só terminará com a sua entrada no novo estatuto. Esse perigo resulta do facto do indivíduo, durante o tempo que ocorre entre a morte de um estatuto e o ingresso no outro, não pertencer a qualquer categoria social. O que de certa forma representa um perigo, porque a sua vulnerabilidade se transmite ao grupo. Os estudantes assinalam esta fase dando aos colegas recém chegados, que estão nesta fase, a

designação de «bestas». Em algumas escolas fazem-se mesmo «leilões de bestas» e obrigam os estudantes a assumir a condição de animais. Estas práticas colocam-nos fora do mundo da cultura, remetendo-os para o mundo da natureza.

A assumpção do novo estatuto ocorre nas cerimónias de recepção ao caioiro que acontecem em Novembro. Nesta altura, no autêntico Carnaval que é o cortejo organizado pelos estudantes, com todos os ingredientes dos rituais do caos – onde não faltam os excessos que habitualmente acompanham estes rituais: os jantares, as festas e muito álcool – é o momento propício para integrar os novos membros que retomam a sua categoria de humanos ou seres culturais, abandonando a designação de bestas.

É preciso recriar o caos primordial para que o mundo nasça renovado. É neste ambiente de recriação do mundo, de início de um novo ciclo, que os novos membros desta sociedade, que é a academia, são finalmente socializados como membros por inteiro. O uso de objectos que remetem para a infância por parte destes novos membros tem a ver justamente com esta condição.

O debate que hoje se trava em torno dos casos de violência das praxes deve ter em conta a importância deste ritual académico na sua dimensão antropológica.

Por outro lado, é preciso conciliar a praxe com os direitos de cada um.

### E AGORA professor?

José Trindade  
Escola Superior  
de Educação de Leiria  
jmtrindade@esel.iplleiria.pt

## Tribo das ilhas Fiji pede desculpa por ter comido missionário inglês

Centenas de habitantes das ilhas Fiji - localizadas no Oceano Pacífico - reuniram-se recentemente no povoado de Nabutautau para pedir perdão por terem comido, há 136 anos, um missionário inglês, acto de canibalismo que acreditam ser a causa de uma maldição que os persegue desde então. Ao longo desse tempo várias linhagens familiares desapareceram, nenhum jovem do povo conseguiu ainda superar o ensino secundário e o consumo de droga entre os habitantes locais transformou-se numa

verdadeira praga. Além disso, o povoado não tem estradas, electricidade, escola ou instalações sanitárias.

"Acreditamos que somos vítimas de uma maldição e temos que pedir perdão pelo que aconteceu... Depois de fazê-lo voltaremos a ser puros", explica o "ratu" (chefe) Filimoni Nawawabalevu, septuagenário cujo avô era ratu na época do acto canibal e foi quem levou o missionário até à rocha onde foi morto. Os descendentes do pastor, que vivem actualmente na Austrália, aceitaram o convite e deslo-

caram-se até à ilha para a cerimónia.

A lenda conta que o reverendo Baker, que chegou ali em Julho de 1859, acompanhado de oito fiéis, trouxe ao chefe um dente de baleia como presente com o qual esperava evitar a ferocidade das tribos das montanhas fijianas. "Não temo os indígenas e esperamos fazer o bem", escreveu o missionário na última carta enviada à esposa, ainda hoje conservada num museu.

Porém, inadvertidamente, Baker retirou o pente do cabelo do ratu (entre os Navatutisa, tribo à qual pertence este povo, era

e continua a ser rigorosamente proibido tocar na cabeça do chefe) e por violar a proibição Baker foi morto e devorado. Num relato da época, uma testemunha contou: "Nós comemos o corpo todo, excepto as botas". Uma dessas botas encontra-se também ainda exposta hoje em dia.

Os historiadores, no entanto, duvidam desta versão e acham mais provável que tenha havido um confronto entre chefes que terminou mal, tendo a ira recaído no missionário inglês.

Fonte: AFP

solta



# Ler a palavra, compreender o mundo: a função alfabetizadora da geografia



ana alvim\_isto é

O ARTIGO PROCURA DISCUTIR O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS, A PARTIR DA SUA FUNÇÃO ALFABETIZADORA. REFLECTIR SOBRE TAL FUNÇÃO À LUZ DA OBRA DE PAULO FREIRE E DE MILTON SANTOS, TRADUZ UMA OPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA QUE PROCURA REVELAR UMA "PEDAGOGIA BRASILEIRA", "MISTIÇA" E "INQUIETA", COMPROMETIDA COM O POVO, COM O TERRITÓRIO E COM A NAÇÃO.

Articular alfabetização e geografia é reflectir sobre o homem, a natureza, a cultura a sociedade, é praticar uma «pedagogia da possibilidade», fundada numa epistemologia situada entre a teoria e a realidade.

Pensar o ensino de geografia nas séries iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objecto, o espaço, inserindo-o numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo. Tal abordagem nos possibilita pensar alfabetização e geografia, através de uma articulação teórica que aponte para uma construção epistemológica

A geografia é um instrumento importante para a compreensão do mundo. Pensar o ensino de geografia a partir de sua função alfabetizadora, é articular a leitura do mundo a leitura da palavra, na perspectiva de uma política cultural, que instrumentalize as crianças das classes populares, a saber pensar o espaço para nele se organizar na luta contra a opressão e a injustiça. Neste sentido, o conceito de alfabetização se amplia passando a traduzir as relações da criança das classes populares com o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.

Aprender a ler, a escrever é aprender a ler o mundo; compreender seu contexto, «localizar-se» no espaço social mais amplo, a partir da relação linguagem-realidade. O processo de alfabetização se realiza no movimento dinâmico entre palavra e mundo: a palavra dita flui do mundo carregada de significação existencial - palavravmundo. Do ponto de vista da geografia podemos dizer que ler o mundo é ler o espaço: construção social e histórica da acção humana. Como instância da sociedade, o espaço é o objecto da geografia; disciplina que o analisa, o interpreta e o explica, como resultante da economia, da política e da cultura. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização do homem a partir do «território usado».

Interpretar o mundo sob o ponto de vista geográfico, é entendê-lo como um mundo datado. O carácter histórico da geografia nos possibilita entender o espaço-mundo como «uma história do presente». Santos nos lembra que o fenómeno

técnico é um dado central do processo histórico; a história é uma sucessão de técnicas e sistemas de técnicas que são ao mesmo tempo conteúdo e continente da acção humana. Como conteúdo e continente da acção, a técnica possibilitou ao homem escrever a história sem escrever palavras: primeiro o homem escreveu o mundo, pela técnica e pela acção; depois falou o mundo transformando-o pela linguagem e por último, o homem registrou o mundo nomeando-o.

Segundo Freire ler é acompanhar criticamente o movimento do texto para apreender seu significado mais profundo; ler o mundo é acompanhar o movimento do mundo aprendendo o seu sentido e sua significação: o mundo é o encontro das realidades históricas, que se materializam na sociedade humana em diversas formas de acções e feições: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso.

Pensar a função alfabetizadora da geografia, é colocar no centro do debate pedagógico a lógica, como instrumento fundamental á leitura do mundo. A escola ensina a criança a pensar o mundo na perspectiva da lógica formal; o que do ponto de vista do processo ensino-aprendizagem, tem resultado num conhecimento ineficaz do mundo, impedindo a aquisição de novas posturas e a construção de respostas necessárias ao enfrentamento dos desafios que o quotidiano nos coloca. Trazer a lógica para o centro do debate, é evidenciar a necessidade de superar uma racionalidade operante, substituindo-a por um novo aprendizado: um aprendizado capaz de promover uma leitura do mundo (e da palavra) fundamentada numa relação dialética-dialógica capaz de resgatar as contra-racionalidades, ou melhor, "racionalidades paralelas" que foram jogadas embaixo do tapete da história e recusadas nos estudos de nossas faculdades.

Ensinar geografia é possibilitar as condições necessárias para que a criança construa um novo modo de compreender, cientificamente, o mundo. A tarefa que hoje se coloca para a geografia é a de explicar o mundo, desvelando efeitos de verdade, redescobrimo significados, desnudando imagens e recuperando identidades.

## AFINAL onde está a escola?

Carmen Lúcia

Vidal Pérez

GRUPALFA — pesquisa  
em alfabetização das  
classes populares

Universidade Federal

Fluminense,

Rio de Janeiro, Brasil

## Centros de Educação Unificada: modelos de inclusão social no Brasil

A nova escola de Tais de Souza, de onze anos, localizada num bairro pobre de São Paulo, pouco tem a ver com a escola em que ela estudava anteriormente: "Aqui há uma piscina, um cine-teatro, uma sala de informática e aulas de francês", explica a menina, que frequenta o 10º Centro de Educação Unificada (CEU) que a prefeita (presidente da autarquia) de São Paulo, Marta Suplicy, do Partido dos Trabalhadores (PT), inaugurou re-

solta

centemente no bairro do Ipiranga, na zona sul daquela cidade.

"Trinta e cinco por cento do orçamento da cidade mais rica do Brasil destina-se à educação. Desde o início do nosso mandato, em 2001, a nossa prioridade tem sido a inclusão social numa cidade onde há cerca de 1,4 milhões de desempregados", disse a prefeita no discurso de inauguração.

Os CEU fazem parte de um ambicioso

projecto de inclusão social através do qual cada comunidade pode usar gratuitamente as instalações desportivas e culturais da escola local. A prefeitura prevê a instalação de 21 CEU, com capacidade para 2.500 alunos, até ao final deste ano, dez dos quais se encontram já em funcionamento. No final do projecto, os CEU terão um total de 50 mil vagas.

Nestes centros educativos todos os alunos tomam o pequeno-almoço, rece-

bem material escolar e um uniforme gratuitamente. A única contrapartida exigida é a frequência das aulas. "Principalmente nas manhãs de segunda-feira as crianças chegam famintas. É preciso garantir-lhes a alimentação se quisermos que aprendam alguma coisa", refere um dos funcionários ligados ao programa.

Fonte: AFP

# Há muito tempo, no ponto de ônibus

VOCÊS ACREDITAM QUE AQUILO QUE A TELEVISÃO MOSTROU ONTEM FOI MESMO O HOMEM CHEGANDO À LUA?...  
FOI NÃO. SE O HOMEM FOSSE À LUA, ONDE IRIA FICAR SÃO JORGE COM SEU CAVALO?»

Cada um de nós possui lembranças guardadas ao longo da vida. Lembranças que nos provocam constantemente e nos constituem enquanto sujeitos.

Recordo-me do dia 20 de julho de 1969, quando milhões de espectadores no mundo inteiro assistiram aos três astronautas americanos, que saíam da nave Apollo 11 e desembarcavam na Lua, onde fincaram a bandeira dos Estados Unidos. Recordo-me também quando, no dia seguinte, ainda envolvida por uma sensação de encantamento pelo que vira, conversava com colegas professoras, aguardando o ônibus para retornarmos às nossas casas. Estávamos tão vibrantes com a novidade, tão entusiasmadas com os comentários que fazíamos, tão mergulhadas nas emoções que ecoavam do dia anterior e nos tomavam por inteiro, que não nos dávamos conta do que ocorria em nosso entorno. Não sei há quanto tempo aquela mulher estava ali ou mesmo se nos observava. Sei apenas que, num dado momento, ela marcou sua presença. Lentamente, de forma a princípio oscilante, aproximou-se de nós. Sua face retratava um certo pedido de desculpas por tentar interromper a conversa de um grupo desconhecido, mas, ao mesmo tempo, continha uma determinação própria daqueles que têm algo muito importante e inadiável a dizer. Sua voz revelava altivez e firmeza quando nos perguntou: «Vocês acreditaram que aquilo que a televisão mostrou ontem foi mesmo o homem chegando à Lua?... Foi não. Se o homem fosse à Lua, onde iria ficar São Jorge com seu cavalo?»



Essa colocação me marcou profundamente. Buscando entender a surpresa ou mesmo o espanto que nos assaltou na ocasião, percebo que inúmeras «redes de subjetividades,» características dos sujeitos reunidos naquele ponto de ônibus, se encontraram/mesclaram naquele momento.

Revisitando a cena, observo o quanto aprendi com aquela mulher. Sua fala impulsionou-me a refletir sobre a desconfiança, o questionamento do receptor em relação à mídia, a complexidade que envolve o processo receptivo em uma época em que sequer sabia nomear tal processo. Sem dúvida, aquele encontro instigante foi fundamental para que eu me interessasse por pesquisar TV.

Sempre aprendemos em contextos não escolares. A Sociologia da Educação, há muito, nos alerta para esse fato. Talvez agora, instigados pelos murmúrios do cotidiano escolar, estejamos mais atentos a outros espaçostempos nos quais nossa vida e a de nossos alunos são incessantemente criada e recriada. Espaçostempos cada vez mais numerosos e diversificados. Espaçostempos que se tecem e destecem em tramas, levando-nos a questionar a idéia de uma separação entre o que se apresenta no interior da escola e aquilo que se apresenta em seu exterior. Espaços tempos que nos intimam a investigar, aceitando o convite/desafio proposto por Nilda Alves, como estão na escola os tantos conhecimentos trançados nas múltiplas redes de que os diversos sujeitos participam, dentro e fora da escola. Muitas vezes, em um ponto de ônibus.

verso e reverso



## FORA da escola também se aprende

Geni Amélia Nader  
Vasconcelos  
Grupo de Pesquisa Rede  
de Saberes em Educação  
e Comunicação: questão  
de cidadania, Universidade  
do Estado do Rio de  
Janeiro, UERJ.

## Activistas querem que medicamentos sejam declarados "bem público mundial"

Um grupo de participantes do Fórum Social Europeu (FSE), que se reuniu no mês passado em Paris, pediram que os medicamentos sejam declarados um "bem público mundial" como forma de sustentar o consumo excessivo dos países ricos e pôr fim às dificuldades de acesso dos países pobres.

A percentagem dos medicamentos nos gastos de saúde não pára de aumentar nos países industrializados, onde os laboratórios têm procurado "criar novas necessidades" nos utentes, criticou Valérie Van Belle, da Aliança Nacional dos Segurados Cristãos, uma associação de seguros mútuos que cobre perto de metade da população belga. Segun-

do esta activista, "os gastos em publicidade por parte dos grupos farmacêuticos na Bélgica representam o dobro do investimento aplicado em pesquisa", denunciou num seminário do FSE realizado em Ivry, nos arredores de Paris.

"A bulimia de medicamentos por parte dos países desenvolvidos já não é considerada um progresso", referiu Omax Brixi, da Federação de Segurados Franceses, que propôs "uma avaliação sistemática e independente da utilidade dos medicamentos". Em contrapartida, nos países em desenvolvimento, "quase metade da população não tem acesso a eles", disse por sua vez Jean-Pierre Unger, do Fórum Social Belga, que avaliou

esta situação como uma "autêntica bomba social".

O preço dos medicamentos é, segundo afirmam, a maior causa para este fenómeno. A Conferência da Organização Mundial do Comércio (OMC), realizada em Doha (Qatar) em 2001, aceitou a prevalência da saúde sobre as patentes farmacêuticas, mas a medida não é encarada como suficiente. "É uma primeira etapa, mas não ganhamos a guerra", declarou Gaëlle Krikorian, da Act-Up Paris, acrescentando que é necessário "simplificar" a solução proposta pelo acordo sobre o acesso aos medicamentos aprovado no final de agosto por 146 países da OMC.

As dificuldades na obtenção de medicamentos é especialmente evidente em África, onde vive 70% dos 40 milhões de pessoas contagiadas com o vírus da Sida no mundo e onde menos de 1% tem acesso a uma multiterapia, sublinhou o cientista camaronês Fred Eboko.

No Brasil, graças à produção de medicamentos genéricos desenvolvidos por um laboratório do Governo, 130 mil pessoas tiveram acesso gratuito à triterapia, lembrou o sindicalista francês Laurent Ziegelmeyer. "Saúde e educação são bens da civilização e devem ser defendidos a uma escala mundial", afirmou.

Fonte: AFP

solta



FAÇAM O BONECO DA SENHORA  
(SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO),  
MAS, POR FAVOR, NÃO LHE CHAMEM  
MARIANA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

## Carta aberta aos produtores do «Contra-Informação»

ana alvim\_isto é

Excelentíssimos Senhores

Admiradores que somos do programa que V. Ex.as produzem, vimos, por este meio, manifestar a nossa perplexidade pelo facto de ainda não terem descoberto a Doutora Mariana Cascais como musa inspiradora de um dos vossos incontornáveis bonecos. É uma pena que assim seja. Mesmo que a referida senhora não dure muito tempo no cargo – sonhar é fácil e é gratuito - seria sempre, bem vistas as coisas, um investimento com retorno. Um pequeno investimento no fabrico de um boneco que, no entanto, libertaria os vossos criativos da preocupação com a escrita dos textos, já que estes podem ser directamente recolhidos das intervenções públicas que a senhora Secretária de Estado da Educação tem vindo a protagonizar.

Para terem uma ideia do filão que andam a perder, comecem por ler a notícia do «Expresso» de 1 de Novembro de 2003, da autoria da jornalista Rosa Pedroso Lima, intitulada «Educação estuda reforma». Embora sejamos advertidos, por um texto em caixa, que “o ministro David Justino «não comenta» as promessas da sua secretária de Estado”, sempre ficamos a saber que nos encontramos perante “uma nova reorganização curricular do ensino básico”, tão ampla que passa, apenas, por “uma «reformulação profunda» da disciplina de Área de Projecto”. Rogamos a V. Ex.as, contudo, que, como especialistas em humor negro, desprezem o pequeno pormenor da amplitude de uma reorganização que, pelos vistos, fica circunscrita a uma área curricular não disciplinar. Rogamos, igualmente, que não tenham em conta o facto do actual ensino básico se encontrar a viver, ainda, sob os efeitos iniciais do impacto da última transformação curricular. Rogamos que esqueçam, também, o berreiro dos deputados do PSD e do PP, na oposição, contra a onda de reorganizações que o PS pretendia levar a cabo, mais de 10 anos depois da última reforma educativa que houve em Portugal. Esqueçam tudo isso e prestem, antes, atenção à proposta da Doutora Mariana Cascais que, numa audiência por si concedida à “recém-criada Fundação Portuguesa de Filosofia” interessada em desenvolver um projecto-piloto nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, descobre que o projecto dessa Fundação pode desde logo universalizar-se no âmbito da já referida Área de Projecto. “Temos de ser criativos”, afirma a Secretária de Estado, numa entrevista ao Jornal de Letras / Educação (29.10.03). Tão criativos que, para que a sua proposta tenha pernas para andar, se torna necessário reformular os quadros, as carreiras e os grupos de docência daqueles ciclos de Ensino. Mais criativos, ainda, quando se sabe aquilo que a Dr.ª Manuela Ferreira Leite pensa dos investimentos, úteis ou inúteis, que se fazem em educação.

Se não vos convencemos ainda, continuem a ler esta carta aberta que, do-ravante, passa a recorrer aos excertos da já referida entrevista que a Doutora

Mariana Cascais concedeu ao JL / Educação para vos persuadir a elegê-la como uma figura cimeira do vosso programa. É nessa entrevista, e a propósito da comemoração de 2003 como Ano Europeu da Deficiência, que a Sr.ª Secretária de Estado se propõe defender uma estratégia inovadora de implementação de uma escola inclusiva que passa, exactamente, pela segregação de crianças com necessidades educativas especiais, retirando-as das escolas do ensino regular. “Uma criança com deficiência precisa de aprender Português e Matemática, mas também importa que lhe ensinem a pegar num objecto, o que é fundamental para o seu crescimento”, palavras da Doutora Mariana Cascais que, assim, justifica que voltemos ao tempo em que muitas dessas crianças realizavam longas viagens em carrinhas de instituições do ensino especial, agora para poderem frequentar as “escolas de referência” que “vamos tentar criar”. “Estive, há poucos dias, em Sesimbra, numa escola que já recebe todas as crianças com deficiência do norte do distrito de Setúbal”. Como podem constatar, a coisa promete. Até já se pensa estabelecer um protocolo com o Ministério da Administração Interna para que essas crianças possam utilizar os cavalos da GNR, do mesmo modo que se promete implementar, em breve, um projecto de videoconferência no Instituto de Oncologia de Lisboa. Não será que é possível afirmar-se, face a medidas tão abrangentes como estas, que nos encontramos perante o nascimento de mais um personagem de vulto da História da Educação em Portugal? Como é possível reverter ao esquecimento uma tal personagem?

Não sabemos se conseguimos convencer V. Ex.as a produzir o boneco. Caso não tenhamos sido capazes de o fazer, recomendamos-vos, apenas, que continuem a ler a entrevista que temos vindo a citar. Por essa leitura ficarão a saber que a nossa Secretária de Estado da Educação pensa que, “neste momento temos um ensino tecnológico não só de qualidade, mas muito adaptado às necessidades reais do país”. Ficarão a saber, também, que a formação de professores é “uma área em que claramente apostamos”, apesar desta equipa ministerial ter destruído o INAFOP como entidade reguladora independente dessa formação, deixando o sector em roda livre. Ficarão a saber, igualmente, que o protocolo com a IBM vai salvar o ensino da Informática nas nossas escolas. Ficarão a saber, finalmente, que a requalificação do 1º Ciclo está em marcha quando no Ministério da Educação se começa a pensar implementar as TIC, conceder apoio alimentar às crianças, oferecer os manuais escolares e discutir a monodocência. Mais palavras para quê? Façam o boneco da senhora, mas, por favor, não lhe chamem Mariana das Ciências da Educação. Para além de, certamente, a ofenderem, ofendiam-nos, também, a nós. É que se temos que ser vilipendiados, que o sejamos, ao menos, por boas e excelentes razões.

### DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.up.pt

Faculdade de Psicologia e

Ciências da Educação,

Universidade do Porto

solta

## Unesco declara Obras-primas do Património Imaterial da Humanidade

As expressões orais e gráficas do povo oiampis (uma tribo indígena da família linguística tupi-guarani, tronco tupi, que habita no norte do Brasil e na Guiana francesa), o carnaval de Barranquilla (no norte da Colômbia), a cosmovisão dos Kallawayas da Bolívia, a Tumba Francesa da Caridade do Oriente, em Cuba, e as

festas indígenas mexicanas dedicadas aos mortos foram declaradas recentemente Obras-primas do Património Oral e Imaterial da Humanidade pela Unesco.

Um total de 28 manifestações culturais foram reconhecidas por esta instituição com o mesmo título, a que se juntam, além das já citadas, o carnaval de Bin-

che, na Bélgica, a tradição da recitação védica, na Índia, os marrons de Moore Town, na Jamaica, e as tradições orais dos pigmeus aka da República Centro-africana, para citar alguns exemplos.

Este ano, a proclamação foi revestida de particular interesse, pois a Unesco acabou de adoptar, na 32ª reunião da

sua conferência-geral, uma Convenção Internacional para a Salvaguarda do Património Imaterial. As obras-primas agora proclamadas somar-se-ão à lista representativa do património imaterial prevista pela Convenção quando esta entrar em vigor, isto é, uma vez ratificada pelos 30 Estados-membros. Fonte: AFP



adriano rangel\_isto é

A «abordagem por competências»:  
revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores? (IV)

# competências

O tópico das competências, como tentei evidenciar em participações anteriores, dado os modos como tem sido utilizado por muitos dos que se têm deixado seduzir por ele, utilização essa que vai desde as tentativas tendentes à sua definição unívoca (à boa maneira do one best way) até à sua institucionalização, passando pelas razões invocadas para o legitimar, parece permitir que o consideremos sobretudo como um tópico marcadamente ideológico, sendo nesse plano que teremos de jogar sejam quais forem as perspectivas que sobre ele tivermos. Se esta convicção possuir algum valor, isto é, se se revelar como próxima das realidades com que nos temos de defrontar actualmente nas sociedades em que vivemos, tal não significa que a tarefa esteja mais simplificada. Pelo contrário, significaria dificuldades acrescidas, pois teríamos de nos opor a um conjunto fortíssimo de evidências de senso comum impregnadas de outras tantas legitimadas por crescentes sectores da chamada comunidade científica que não se têm poupado a esforços no sentido de transformar aquele tópico num conceito com carácter hegemónico.

É precisamente este carácter hegemónico que o tópico das competências tem vindo a assumir no plano das políticas de educação e, sobretudo, no campo da teoria do currículo que gostaria de evidenciar. Ele surge-nos como tutelar de conceitos tais como «conhecimento» e «saber», pretendendo integrá-los. O mesmo sucede com o de «objectivo», claramente em declínio após cerca de quatro décadas de reinado infrutífero, após o que foi considerado por G. Malglaive como um domínio onde sempre se fez notar uma "terrível ausência de teoria". A noção de qualificação surge-nos também em clara perda, quase que desaparecendo nos discursos oficiais. Por último, é a própria vida que passa a ser tutelada, dado que teremos permanentemente de provar aos outros e a nós próprios que somos competentes, contra tudo e contra todos, ou não fosse este um dos significados da palavra competência, como Licínio Lima justamente evidenciou numa conferência realizada recentemente na Corunha e cujo texto se encontra em fase de publicação (a este propósito, cf. Di-

cionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa).

E este é o último aspecto que pretendo evidenciar aqui, reforçando o que já havia sinalizado em textos anteriores: a centração exclusiva nos sujeitos individualmente considerados, raramente emergindo os colectivos e as organizações como sujeitos explícitos. No mundo e na época em que vivemos esta questão assume particular relevância, dado que assistimos a uma clara tendência para desresponsabilizar as instituições e as organizações pelos efeitos da acção que desenvolvem (a começar pelo Estado) e a responsabilizar individualmente os sujeitos pela situação em que encontram, seja ela de abundância, ainda que efémera, ou de pauperização. Assim, o aprofundamento das desigualdades, o desemprego galopante (mesmo daqueles que possuem qualificações superiores e para os quais a «mão invisível» parece não ter capacidade de resposta...), a segregação social e a diminuição da protecção social, por um lado, e o aumento e concentração da riqueza nas mãos de minorias cada vez mais restritas, por outro, seria o resultado da falta ou da detenção, conforme os casos, de competências dos indivíduos. Esta situação corresponde ao que Richard Sennett qualificou como as "consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo" (Cf. A Corrosão do Carácter, 2001), onde podemos observar com muita clareza os efeitos desta auto-culpabilização dos sujeitos pela situação em que se encontram, traduzidos sobretudo na incapacidade manifesta em procurar saídas adequadas para a mesma dado o quadro geral de fragilização em que foram colocados.

Temo que o tópico das competências, pelo tempo e modos como emerge, tenha mais a ver com esta agenda marcadamente neo-liberal e neo-conservadora em que a hiper-valorização do individualismo surge como uma das suas principais imagens de marca, do que com preocupações humanistas de valorização das pessoas e do bem comum com que se revestem os discursos dos principais defensores da institucionalização da pedagogia das competências a partir da escola.

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

## Crime e violência revelam a face da "nova China"

A China, que se apresentava até há pouco tempo como um país isento de crimes, admite enfrentar actualmente um aumento da violência, como demonstram vários casos de assassinios em série relatados recentemente pelos meios de comunicação do país. As sucessivas prisões de um assassino em série suspeito de 65 crimes, de outro que matou 25 estudantes e de um casal que executou 12 mulheres dominaram a atenção da imprensa chinesa.

Segundo os especialistas, a gravida-

de destes casos é, sem dúvida, excepcional, mas o espaço que têm ocupado nos media mostra o estado actual da sociedade chinesa, na qual o dinheiro e as tensões sociais alimentam o crime.

"Essas pessoas (os homicidas) sentem um ódio profundo pela sociedade, mas os crimes violentos continuarão enquanto não se reduzirem as desigualdades sociais", refere Frank Lu, do Centro de Informação sobre Direitos Humanos e Democracia na China, organização com sede em Hong-Kong.

Segundo os observadores, a proliferação de informação sobre actos criminosos, que antes era praticamente inexistente, não significa - ao contrário do que dizia a propaganda oficial até ao início dos anos 90 - que não houvesse crimes na China socialista. Apesar de a censura continuar a existir, este tipo de informação sensacionalista é mais explorado pela imprensa na proporção do aumento da concorrência entre os jornais e na medida em que o Estado tem reduzido o auxílio ao sector.

Não por acaso, os detalhes sobre o homem acusado do assassinato de pelo menos 65 pessoas foram publicados por um novo jornal, o Notícias de Pequim, com entrevistas exclusivas dos pais do suposto assassino e dos polícias encarregues da investigação. O jornal, que nega ter optado pelo sensacionalismo, demonstra que o crime é efectivamente um novo fenómeno social na China.

Fonte: AFP

solta



Associação dos Artistas Pintores com a Boca e os Pés  
**Pintar por autonomia**

adriano rangel\_isto é

"Só aqueles que são portadores de deficiências físicas podem dar apreço ao que significa ser largamente independente da assistência social estatal; para a maioria de nós significa tudo: a nossa vida e liberdade pessoal." A mensagem de Eros Bonamini, presidente da Associação dos Artistas Pintores com a Boca e os Pés, resume um sentimento dos portadores de deficiências.

Criada em 1956 no principado do Liechtenstein por Arnulf Erich Stegmann (1912-1984), um pintor com a boca, a Associação dos Artistas Pintores com a Boca e os Pés (AAPBP) procura assegurar que os artistas deficientes manuais possam usar o seu trabalho como fonte de subsistência. De que modo? Organizando exposições de trabalhos originais de artistas deficientes manuais já consagrados, reproduzindo os seus trabalhos em postais e calendários artísticos. Mas também promovendo a formação artística, por intermédio de bolsas, entre aqueles que se interessam e mostram aptidão para a pintura.

Actualmente a AAPBP está representada mundialmente em 60 países e conta com a colaboração de mais de 650 pintores com a boca e os pés. Em Portugal a AAPBP está representada pela Sociedade dos Artistas Deficientes Manuais, sediada nas Caldas da Rainha. Cabe a esta sociedade a venda, exclusivamente pelo correio, dos postais e calendários da AAPBP. Os lucros dessa venda revertem sempre a favor da associação internacional e são por ela distribuídos aos artistas de cada país. Entre eles contam-se três artistas portugueses.

Instituição: Associação dos Artistas Pintores com a Boca e os Pés  
Representante em Portugal: Sociedade dos Artistas Deficientes Manuais  
Morada: Rua belchior de matos, 5 r/c Dto 2500-324 Caldas da Rainha  
Telefone: 262 880604  
Internet: <http://www.amfpa.com>

ONG

Andreia Lobo

## Novo exame de baixo custo para acompanhar o tratamento da Sida

Uma equipa médica anglo-zambiana, cujos trabalhos foram recentemente publicados pela revista *The Lancet*, descobriu uma forma de rastreio de baixo custo para acompanhar o tratamento da Sida com anti-retrovirais a partir de uma enzima localizada numa gota de sangue.

Este exame poderá ter um valor "inestimável" num momento em que os tratamentos com anti-retrovirais começam a ficar disponíveis nos países pobres, onde os exames de células

CD4 (do sistema imunológico) são praticamente inexistentes, na opinião dos autores desta pesquisa, o doutor Alimuddin Zumla, do University College de Londres e os seus colegas do University Teaching Hospital de Lusaka (Zâmbia).

"Muitos países africanos começam a ter acesso às terapias anti-retrovirais mas, lamentavelmente, o controlo deste tratamento ainda não é acessível aos doentes pobres que vivem longe das cidades onde estão as clínicas e os hospi-

tais", sublinha o doutor Alimuddin Zumla.

"Além disso, o método da citometria é caro, enquanto que o nosso método permite um exame barato para avaliar o sucesso dos tratamentos entre os doentes das áreas rurais", continuou.

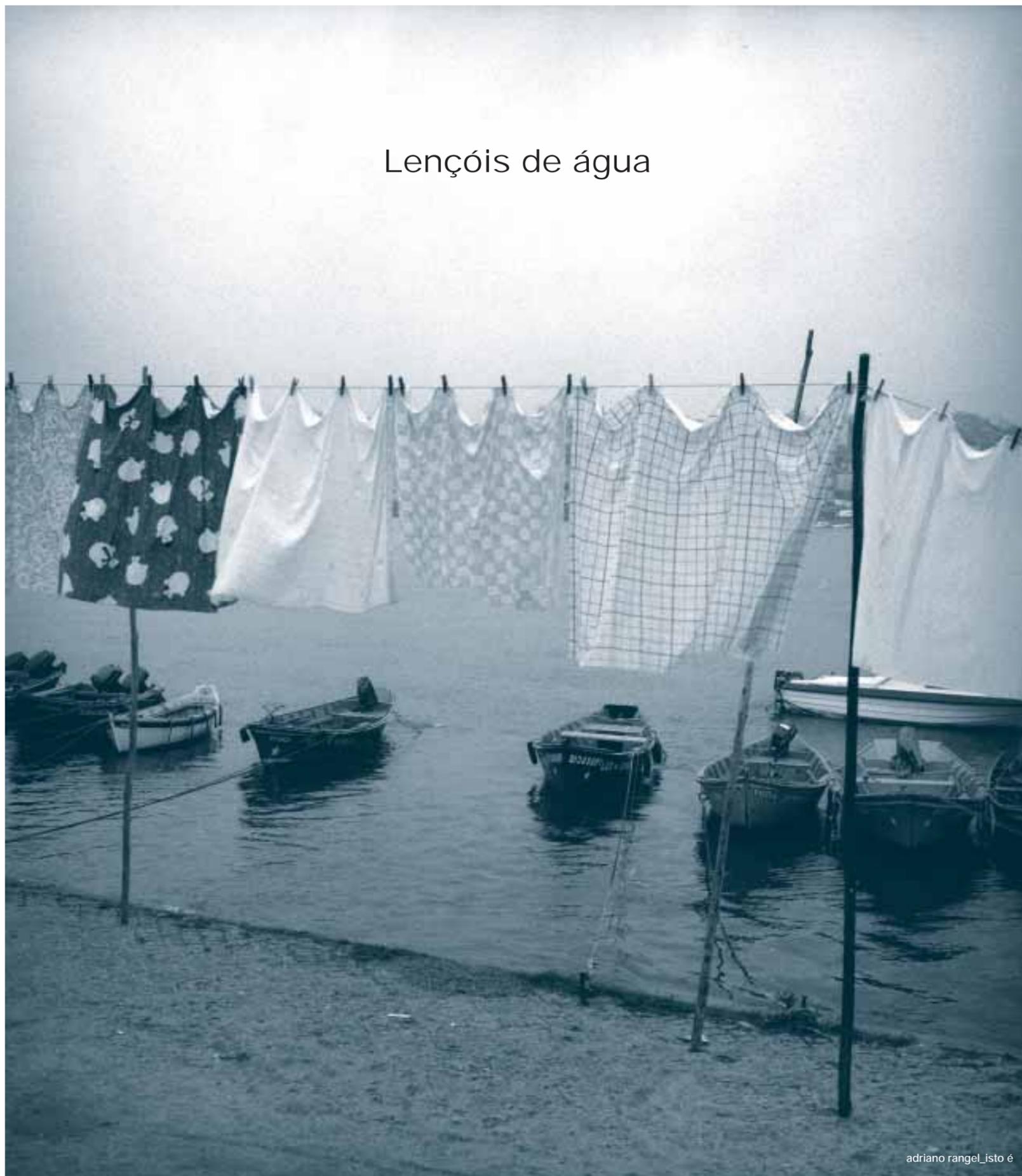
O médico referiu ainda que este exame enzimático poderia também ser utilizado para medir a carga viral (quantidade de vírus presente no sangue), outro exame de acompanhamento extremamente caro.

"Em Abidjan (capital da Costa do Marfim), os exames de carga viral podem custar cem dólares, ou seja, o equivalente a um mês e meio de terapia com "cocktail" retroviral, enquanto que o exame por contagem das CD4 custa apenas 25 dólares", sublinhou em julho de 2002 o professor Michel Kazatchkine, director da Agência Francesa de Pesquisas sobre a Sida, durante uma conferência em Barcelona.

Fonte: AFP

solta

## Lençóis de água



adriano rangel\_isto é

SÃO ESTÓRIAS DE ÁGUA. DO TEMPO EM QUE OS LENÇÓIS FICAVAM A CORAR NA RELVA.

EM QUE AS CRIANÇAS TOMAVAM BANHO EM ALGUIDARES. E A ÁGUA ANDAVA DE BICA EM BICA, POR BOUÇAS E POÇOS, RIBEIRAS E RIOS.

## Os bichos do rio

*Alcina Miguel tinha medo dos reflexos na água.*

Umhas semanas antes de casar Alcina Miguel pegou em todo o seu enxoval e foi lavá-lo ao "rio grande do Outeiro". Um riacho perto da ilha onde morava com os pais no Bairro das Oliveiras, na Rua Júlio de Matos, no Porto. "Os linhos e as rendas estavam todas amarelas", recorda.

Foram muitos anos em que estiveram guardados. "E para levar tudo fresquinho", Alcina fez uma trouxa pegou no sabão e deitou mãos à água. "Só lençóis eram 14!" Estava-se em 1954, Alcina tinha 24 anos. Agora com 73 conta que esta é uma das recordações mais fortes que guarda de como era vivida a vida sem água canalizada em casa.

Na ilha todos se abasteciam na Fonte do Outeiro, situada na rua que lhe dava o nome. A roupa era

lavada nos riachos que por ali brotavam. Alcina preferia o rio grande do Outeiro. Havia um caudal grande de água, o único problema é que tinha de se lavar de joelhos. Para os poupar havia quem mandasse fazer ao carpinteiro umas caixas de madeira, chamavam-se os "caixões de lavar". Outras, com menos posses, aproveitavam os caixotes das barras de sabão aos quais tiravam um dos lados. "Uns melhores, outros piores, os "cai-

xões" davam jeito, punha-se uma rodilha nos joelhos e já estava!", simplifica Alcina.

Desde os seis anos que se recorda de ir lavar roupa ao rio. Nessa altura morava em Mondim de Bastos. Ia sozinha mas nessa altura "não havia perigo", diz. O seu único medo vinha das sombras dos ramos das árvores reflectidas nas águas. "Não sabia o que aquilo era, pareciam-me bichos e eu tinha medo de meter as mãos na água!", sorri.

## Um depósito no telhado

*O pai de Joaquim Oliveira antecipou a canalização na sua Casa da Fonte.*

Joaquim Oliveira tinha sete anos quando na sua residência em Santa Marta, Penafiel, o pai que era lavrador mandou construir uma obra de grande envergadura. Um depósito de água em cimento, no telhado, com a respectiva canalização que o ligava ao poço existente no quintal. Em cada poço havia uma mina. A de seus pais tinha 15 metros de comprimento “e estava sempre cheia”. Para ter água em casa era preciso dar à bomba, uma tarefa para dois homens. Depois era ver a água a subir da mina pelo cano de pesca, a sair do poço para a canalização que a levava ao depósito até que este ficasse cheio. Dai era distribuída para algumas divisões da casa.

Para além do poço, havia uma fonte do lado de fora da casa que por isso era conhecida como a Casa da Fonte. Pelo mesmo motivo toda a família de Joaquim era apelidada de os Oliveiras da Fonte. Em tempos de seca toda a freguesia se abastecia nessa fonte. “E eu até cheguei a criar lá um peixe”, recorda Joaquim. “A água era muito boa!” Na altura, diz, “as pessoas conheciam as nascentes e sabiam da sua pureza, não havia perigo em beber a água das bicas!” Hoje, aos 67 anos Joaquim bebe água de garrafão. “Água da companhia, só para tomar pastilhas!”, graceja.

Para além do consumo doméstico a água das nascentes servia para a rega dos campos. No terreno de cultivo do seu pai a rega era feita a partir de uma mina que de vez em quando cabia a Joaquim limpar. Nessas alturas não havia nada que lhe desse mais prazer do que fazer de uma couve concha e beber a água directamente da mina.

## Lavar e pôr a corar

*Maria do Carmo Monteiro recorda o ritual da lavagem da roupa.*

A última vez que Maria do Carmo Monteiro, 60 anos, viu um tanque igual aos que povoaram a sua infância foi durante uma visita que fez ao Convento de Singeverga, entre Stanto Tirso e Guimarães. “Deu-me uma saudade do tempo em que estendia o lençol no ar e o deixa cair na água...” Nesses tempos, ainda garota, Maria do Carmo vivia em Gemunde, uma freguesia do concelho da Maia. E a lavagem da roupa era um ritual que podia durar três dias.

O dia começava cedo para se conseguir o melhor lugar no tanque. “O que fosse mais próximo da bica ou da nascente de onde brotava a água. Chegada ao tanque a roupa ia a demolhar e era separada. De um lado tudo o que era branco, do outro o que era escuro. De seguida era esfregada com sabão e molhada várias vezes. E ficava de molho de um dia para o outro numa bacia ou alguidar com água e sabão. Ao segundo dia a roupa era novamente molhada para tirar o sabão e, no caso de ser de cor branca, era ensaboada para ser estendida na relva a corar. “A roupa escura, por mais suja que estivesse, não podia ser deixada a corar”, explica Maria do Carmo. Caso contrário, ficaria manchada de sabão. O tempo de corar durava a tarde inteira. “Mas a roupa não podia secar enquanto corava, era preciso que alguém a regasse de meia em meia hora”, dependendo do calor. A roupa era mesmo regada com um regador de “furinhos” para não a encharcar. Se a roupa ficasse exageradamente molhada a relva deixava de amortecer e ela sujava-se de terra. Depois da cora, a roupa era definitivamente passada por água para lhe retirar o sabão e posta a secar. “Quem tinha arames nos quintais, levava a roupa para secar em casa, quem não tinha, estendia-a nos arames que vedavam as propriedades dos lavradores ou até mesmo nas silvas perto do tanque.” As lavadeiras “profissionais”, recorda Maria do Carmo por norma deixavam a roupa a secar perto do tanque nos arames das vedações ou nas silvas. Evitavam assim andar com grandes quantidade de roupa de um lado para o outro.

Por vezes o tanque era palco de zaragata entre lavadeiras profissionais e donas de casa lavadeiras. As primeiras delimitavam território no tanque e não gostavam que as outras lhes roubassem os “postos de trabalho”. Mas sendo o tanque público, quem chegasse primeiro apanhava a água mais perto da nascente e portanto mais limpa. As outras tinham de se contentar com a água mais suja.





## Um lugar na nascente

*Rita do Amaral lavava a roupa de quem tinha dinheiro para a mandar lavar.*

Rita do Amaral, 74 anos, lembra-se de ver a freguesia de Pedrouços, na Maia, onde mora desde os nove anos, cheia de ribeiros e regatos. Em lugares onde agora estão edificadas as mais variadas construções e estradas. “Nem sei como isso é possível”, questiona. Nos inícios de casada fez da água o seu ganha-pão. Já lá vão 53 anos. Era lavadeira juntamente com a irmã Deolinda. Com destreza nas mãos faz uma rodilha e coloca-a na cabeça. Agora é só imaginar a bacia de alumínio com 20 quilos de roupa encharcada. Lavava a roupa de quem tinha dinheiro para isso: esposas de senhores abastados, jovens estudantes, filhos de lavradores, que viviam sozinhos nas pensões do Porto. O rio ficava a 15 minutos a pé de sua casa e para lá chegar Rita passa por muitas bouças e campos de lavradores. Segundo as suas “projeções” se ainda existisse o rio deveria ser visível na Estrada da Circunvalação, por detrás do edifício onde está situada a Liga Portuguesa Contra o Cancro.

Para arranjar o melhor lugar, Ritinha chegava ao rio às 4h30 da manhã. Era fundamental ficar o mais perto da nascente possível para evitar levar com a água suja proveniente das outras lavagens. Era ainda imprescindível assegurar um bom coradouro. Uma vez posta a corar, a roupa ficava entregue aos cuidados de uma das lavadeiras que a regava durante a tarde evitando que secasse ensaboada. Ao fim da tarde Rita voltava ao tanque para dar as “últimas voltas”.

Mas para Rita não ter água canalizada em casa significava ter ainda de dar banho aos quatro filhos, duas raparigas e dois rapazes, no alguidar. Uma tarefa que recorda com saudade. O sábado era o dia em que os miúdos eram lavados da cabeça aos pés. O alguidar era colocado no quintal comunitário onde havia um poço. A água aquecida no fogão a lenha. E os pequenos em fila indiana. “Era tão divertido que toda a vizinhança os ia ver a tomar banho.”

## Dicionário de Água e Sabão

**Barrela** – mistura de bocados de sabão e água, por vezes fervida, onde se mergulhava a roupa, usada para tirar as nódoas mais difíceis. Para além do sabão a mistura podia ter cloreto em pó, um produto que ajudava a branquear a roupa. O cloreto era sobretudo usado pelas lavadeiras “profissionais” que deste modo evitam perder muito tempo a corar a roupa. O que lhes era extremamente útil dadas as grandes quantidades de roupa branca - lençóis, toalhas turcas, de mesa e guardanapos – que lavavam.

**Bomba de Picoto** – usada para extrair a água dos poços, tinha uma espécie de manivela lateral que se erguia e baixava para fazer verter a água.

**Caixões de Lavar** – caixas de madeira construídas sem um dos lados para que as lavadeiras – amadoras e profissionais - se pudessem ajoelhar neles a quando os tanques não permitiam a lavagem da roupa em pé.

**Coradouro** - lugar na relva onde se estendia a roupa escorrida mas ensaboada. A roupa enquanto corava devia ser mantida húmida para desta forma branquear com o calor do sol.

**Demolhar** – mergulhar a roupa durante algum tempo na água.

**Lavadeiras** – eram as verdadeiras “profissionais” da água e do sabão. Mulheres que lavavam grandes quantidades de roupa, provenientes tanto de casas particulares abastadas, como de hotéis e residenciais das cidades.

**Lavadouro** – zona onde se esfregava a roupa, era feito de pedra e ladeava os tanques onde se lavava de pé ou de joelhos.

**Rodilha** – pano enrolado em forma de coroa e usado na cabeça para a proteger do peso da bacia ou do cântaro ao mesmo tempo que ajuda a equilibrar estes recipientes. Da forma como se faz a rodilha depende a sua eficácia. Uma rodilha mal feita deslaçava e se a lavadeira não fosse ladina deixava cair a bacia aos chão. Para fazer uma rodilha colocam-se os dedos da mão abertos mantendo-se segura, com o polegar, a ponta do pano; a outra ponta solta é enrolada entre os dedos indicador e mindinho. O anelar não pode ficar preso pois é com ele que se prende a ponta solta.

À conversa com Paula Botelho, presidente da Associação Portuguesa Mulher e Desporto

## Desporto no feminino

### Quais são as formas mais recorrentes de discriminação na prática feminina do desporto?

Há discriminação aos mais distintos níveis desportivos. O mais flagrante acontece na alta competição onde há uma diferenciação dos prémios monetários. As atletas que estiveram presentes no congresso voltaram a sublinhar este facto. A Sameiro Araújo, há vários anos treinadora de atletismo, com obra feita, disse que uma das suas atletas recentemente não tinha ido a uma prova como forma de protesto por esta situação. A própria Rosa Mota confessou que isto já acontecia no tempo dela e que também já se havia recusado a participar numa prova pelos mesmos motivos.

Outra forma de discriminação dá-se ao nível dos escalões de formação. Em muitos clubes as equipas femininas são as primeiras a acabar assim que surgem dificuldades financeiras. Além disso, podia dar variados exemplos que comprovam que os piores horários de treino e os espaços menos bons em termos de condições são destinados aos escalões de formação das raparigas.

### Que opinião tem da forma como o desporto feminino é tratado na comunicação social?

O desporto feminino recebe pouca atenção tanto da imprensa escrita como da audiovisual. Os percursos e as dificuldades por que passam as atletas quase não são objecto de notícia. A não ser que as atletas ganhem medalhas. Nessa altura elas passam a ser "as meninas de Portugal". Depois voltam a deixar de ser.

Quem folhear os jornais desportivos vê que 90% da informação é sobre futebol. Tudo o resto parece não existir. E tirando um ou outro articulista que reflecte sobre alguma questão importante, o conteúdo desses jornais é exactamente igual ao das revistas que as senhoras encontram nos cabeleiros. Publicam-se artigos sobre se o Jardel está de bem com a esposa ou não; sobre a directa ou indirecta que o treinador tal mandou ao arbitro. Isto não é relevante para o desporto. Acho que o jornalismo desportivo também deveria ter a obrigação de fazer um pouco de pedagogia.

**Existe uma ausência quase total de mulheres nos lugares de tomada de decisões das organizações desportivas, clubes e federações. Que consequências tem esta ausência ao nível da prática desportiva feminina?**

Pode ter várias. Desde as mais sim-



joana neves\_isto é

PRATICOU ATLETISMO E VELA. AGORA, DIZ, FAZ UMA "GINÁSTICA DIABÓLICA" PARA CONSEGUIR FREQUENTAR O GINÁSIO. PAULA BOTELHO É PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA MULHER E DESPORTO. UMA ORGANIZAÇÃO QUE PRETENDE PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DA MULHER NO DESPORTO E CHAMAR A ATENÇÃO PARA A DISCRIMINAÇÃO AINDA EXISTENTE ENTRE SEXOS.

A PÁGINA FOI CONVERSAR COM ELA DURANTE O II CONGRESSO INTERNACIONAL «MULHERES, DESPORTO; AGIR PARA A MUDANÇA» PROMOVIDO PELA FACULDADE DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E DE EDUCAÇÃO FÍSICA, DA UNIVERSIDADE DO PORTO, ONDE TAMBÉM LECCIONA.

ples, ao nível do planeamento da época e dos horários de treino até às mais complicadas, como as questões de saúde. As atletas de alta competição queixam-se, por vezes, de que os treinadores não são sensíveis para alguns dos seus problemas. O próprio vice-presidente do Comité Olímpico de Portugal, o comandante Vicente Moura, ao ouvir algumas questões levantadas durante o debate em que participava confessou-se surpreendido por nunca ter pensado que uma atleta pudesse ter dores menstruais tão horríveis que a impedissem de correr. No geral, todo o acompanhamento das atletas poderia beneficiar da presença de mulheres nos lugares de tomada de decisão.

### O que é preciso fazer para contrariar essa ausência?

Fazer com que os trabalhos nessas organizações desportivas sejam compatíveis com as outras funções que as mulheres têm. O que não acontece! A começar, por exemplo, no que aos horários escolhidos para as reuniões. Normalmente, tanto nos clubes e associações desportivas esses encontros acontecem à noite. Ora não é fácil para uma mulher chegar a casa no final de um dia de trabalho, fazer o jantar, deitar as crianças e depois ir para uma reunião no clube. É preciso criar condições para essa participação. Como outros países já fizeram.

Conto um episódio que reflecte bem esta problemática. Um dia alguém que estava a organizar um seminário sobre comunicação social e desporto decidiu convidar a jornalista desportiva da RTP Cecília do Carmo para participar. Mas a jornalista não aceitou o convite e justificou a ausência com o facto de o seminário coincidir com o seu dia livre altura em que ela resolvia um conjunto de questões relacionadas com os filhos. Para o organizador esta justificação foi vista como uma incongruência. Mas não é! A Cecília do Carmo trabalha toda a semana, como todos nós, e no fim-de-semana, quando as crianças estão disponíveis, ela está na televisão. Por isso, é perfeitamente compreensível que não pudesse prescindir do seu dia livre para ir ao seminário.

**Uma lei que impusesse uma quota para a participação feminina, como existe na Noruega onde as federações são obrigadas ter 40% de mulheres nos lugares de direcção, resolvia esta questão?**

Ajudava. Ainda que a quota de 40% seja de mais em Portugal! (risos) Mas acima de tudo é preciso saber cativar e criar condições para que as mulheres se sintam bem nesses lugares. Nos países nórdicos para facilitar às mulheres que estão na política um maior envolvimento durante as campanhas eleitorais é-lhes dada uma verba para contratar uma ama que as ajude a tomar conta dos filhos. Tal como esta há pequenas coisas que se poderiam fazer a este nível para facilitar a participação das mulheres ao nível da administração dos clubes.

**Falemos sobre a escola. Disse-me que a aula tradicional de Educação Física poucas vezes tem em atenção o facto de uma turma ser constituída por rapazes e raparigas. Pode ilustrar esta ideia?**

O modo como rapazes e raparigas sentem e vivem e o significado que dão às actividades são diferentes. Mas o modelo de aula tradicional de Educação Física, masculino e tecnicista ainda subsiste. Aqui o que interessa é ganhar. Ora muitas raparigas gostam de competir mas a maioria gosta de jogar pelo prazer e isto não é usual. Além disso, em regra as raparigas aceitam mais facilmente realizar actividades de que gostam menos. Ao passo que as actividades de que os rapazes menos gostam, porque entendem "não serem de homem", raramente aparecem na aula ainda que constem do programa. O futebol é a actividade que predomina. Mesmo no contexto informal. Basta passar por uma escola primária durante a hora do recreio e ver quem é que ocupa o espaço nobre do recreio? E quem anda nas franjas e a fazer o quê?

No ano passado foi feito nesta faculdade um trabalho onde se questionavam algumas raparigas do Ensino Secundário sobre as aulas de Educação Física. E elas diziam que não tinham a mesma oportunidade de aprender – note-se que não disseram oportunidade de jogar – que os rapazes tinham. Outras queixavam-se que se esforçavam nas aulas mas que ninguém reconhecia o seu esforço. Algumas diziam sentirem-se mal com algum clima de agressividade e violência que pairava sobre a aula. Algo que os professores por vezes não notam ou acham normal na prática desportiva.

O que pensa da proposta governamental para a Lei de Bases do Desporto?

Quais são os meios para a operacionalizar?



# A Lei Orgânica da Qualidade da Educação e o esquecimento da Educação Cívica



ana alvim\_isto é

NAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS ESTABELECEU-SE UM NOTÁVEL CONSENSO SOBRE O QUE DEVERIA INTEGRAR O CURRÍCULO ESCOLAR. PASSAMOS A VER AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES A ENFRENTAR, DIARIAMENTE, NOVAS EXIGÊNCIAS DA SOCIEDADE.

As escolas são um dos locais nos quais a sociedade delega a tarefa de socialização das novas gerações; o que significa ajudá-las a compreender condutas, modalidades de inter-relacionamento, formas de trabalho, estratégias de argumentação, os juízos e valores que explicam o modo de ser das pessoas que integram a sociedade à qual pertencem os alunos, assim como as de outras comunidades diferentes.

Este processo tem de servir, por sua vez, para desenvolver toda uma série de competências e valores que lhes permitam incluir-se activamente como cidadãos e cidadãs na sociedade de uma maneira reflexiva e crítica. Uma missão tão importante implica, entre outras coisas, dar atenção aos conteúdos culturais que se seleccionam para cumprir tais objectivos.

Há vários anos que as análises sobre o currículo oculto e explícito vêm pon-do a nu os enormes desvios nas valorizações que a instituição escolar promove sobre os diferentes modelos de vida e produtos culturais mais relevantes gerados pela sociedade, acerca do mais valioso da herança cultural.

Analisando a selecção cultural que a administração impõe como conteúdos obrigatórios aos estabelecimentos de ensino, é fácil verificar que determinados grupos sociais se saem melhor do que outros, que são os instrumentos culturais, tecnológicos e científicos produzidos pelos grupos mais elitistas os que se consideram mais importantes. São as posições de poder e privilégio detidos por determinados colectivos sociais o que costuma explicar muitos dos conteúdos culturais seleccionados que constituem foco de atenção obrigatória nas aulas.

Todavia, nas últimas duas décadas, estabeleceu-se um notável consenso social acerca de determinadas tarefas e conteúdos que deveriam integrar o currículo escolar. Vimos como as instituições escolares enfrentavam diariamente novas exigências da sociedade. Além de exigir-lhes o aumento do nível cultural das novas gerações, pediu-se-lhes que fomentassem o desporto, hábitos pessoais

saudáveis, educação para o tempo livre, para a alimentação saudável e insistiu-se mais na inculcação de comportamentos cívicos, ... As designações das matérias transversais são um bom exemplo desta nova amplitude do significado e das missões da instituição escolar: educação para a saúde e qualidade de vida, educação moral e cívica, educação sexual, educação ambiental, educação para a paz, educação do consumidor, educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos, educação para o lazer, educação rodoviária.

Porém, em Espanha, com a promulgação por parte do Partido Popular da Lei Orgânica da Qualidade da Educação (LOCE), o retrocesso é visível. Assim, por exemplo, uma das ausências preocupantes no currículo proposto pela Administração (outra coisa é o que as escolas realmente façam) é o abandono do que vem sendo denominado por "Educação cívica ou para a Cidadania". Algo que obrigaria os alunos a confrontar-se com temas considerados imprescindíveis para o exercício dos seus deveres e direitos como cidadãos e cidadãs. Temas, entre outros, como a justiça social, o desenvolvimento sustentável, a interdependência e globalização, os direitos humanos e as responsabilidades sociais, que permitiriam aos alunos analisar valores e atitudes, ajudando-os a questionar e a explorar as suas próprias concepções do mundo e as que se revelam mais dominantes na sua comunidade e em outras partes do mundo.

Poderiam, desta forma, ter em conta as interdependências que existem nos produtos com que se alimentam, vestem, informam e divertem, e as possibilidades de vida que têm os outros povos que, em alguns casos, fabricam esses produtos e, em outros, não têm possibilidade de aceder a eles.

É óbvio que estes blocos de conteúdos estão dispersos no currículo disciplinar, mas as queixas dos alunos sobre o abstracto e o irreal do que se propõe como matéria de estudo é uma boa prova de que é necessário organizar os conteúdos de outra forma, tornando-os mais palpáveis e ligados à realidade.

## EDUCAÇÃO e cidadania

Jurjo Torres Santomé  
Universidade  
da Corunha, Galiza,  
Espanha

## 6º Congresso dos Professores do Norte

No momento em que fechamos esta edição do jornal a Página, decorre, na Póvoa de Varzim, o 6º Congresso dos Professores do Norte. Este congresso é promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte - spn e conta com a participação de cerca de 900 educadores e professores de todos os graus de ensino em exercício de funções no Norte do País.

No 6º Congresso estão a ser abordadas duas temáticas fundamentais: a Lei de Bases do Sistema Educativo, sob o lema e a perspectiva de «Defender e aprofundar a escola democrática» e um segundo tema sob a designação de «Educação e desenvolvimento: situação e perspectivas de futuro da Região Norte». Os congressistas abordarão

ainda questões de carácter reivindicativo que fazem parte da actualidade e que serão temas incontornáveis no futuro próximo. Estão neste caso, por exemplo, o reordenamento da rede escolar, os concursos e a estabilidade profissional dos professores, os horários e as funções dos jardins de infância, a autonomia do ensino superior e o seu financiamento, o reequipamento das escolas em função de novos objectivos educacionais, as condições de melhoria da qualidade do ensino na escola pública, etc.

No número de Janeiro do jornal a PÁGINA, contamos divulgar uma reportagem sobre este acontecimento de interesse não só para os educadores e professores do norte, mas também dos alunos, dos trabalhadores à espera de qualificação e do País.



## A natureza: uma componente indissociável da trama urbana

O TEMA DA NATUREZA NA CIDADE TEM SUSCITADO UMA SIGNIFICATIVA ABORDAGEM NA LITERATURA CIENTÍFICA NO DECORRER DOS ÚLTIMOS ANOS, NOMEADAMENTE NO QUE DIZ RESPEITO À FORMA COMO É TRATADA A VEGETAÇÃO NOS ESPAÇOS LIVRES, NOS PARQUES OU NOS JARDINS PÚBLICOS.

Tendo como referência os valores do ordenamento e da ecologia urbana, e como perspectiva o espaço total da cidade, os espaços verdes nela existentes têm-se frequentemente comparado a "ilhas urbanas" como se de territórios insulares oceânicos, isolados dos continentes, se tratassem.

Por outro lado, tendo em consideração a conservação e a restauração dos espaços livres, o conceito de "corredor" ou de "ligação verde" aparece como uma alternativa interessante, não somente para a reabilitação de novos espaços recreativos, mas também como fazendo parte dum conjunto mais vasto, que pode contribuir para a formação da trama verde da aglomeração.

Uma rede de espaços verdes e azuis (ainda raros nas nossas cidades), bem implementada, contribui, por seu lado, para beneficiar o quadro de vida urbano. É sabido que a árvore é, desde há muito, reconhecida como um elemento essencial para a vida em meio urbanizado, e tem sido, por isso, objecto de uma protecção consequente. Mas se assim é, ou deveria ser, nem sempre temos assistido, no contexto das cidades portuguesas, nos últimos tempos à evidência desta preocupação, e muito menos ela tem sido colocada como valor central do desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida urbana.

Independentemente de aumentar, em teoria, cada vez mais a importância que é dada à necessidade de implementação de espaços verdes destinados ao lazer, ainda nos deparamos com algum défice de conhecimento, consciência e educação ecológica por parte de muitos responsáveis municipais, bem como por parte das populações em geral. Muito falta ainda para que as nossas cidades sejam verdadeiramente contempladas com as tão faladas redes de espaços verdes e azuis, presentes, desde há algumas décadas, em outras urbes europeias. Urbes estas que já oferecem uma superfície pública, por habitante, bastante satisfatória no que se refere a espaços verdes e azuis destinados aos lazeres dos cidadãos.

Ainda no que às cidades portuguesas diz respeito, comenta-se que os terrenos livres são escassos e caros. Todavia, muitos dos velhos sectores industrializados em desactivação, ou muitas das frinchas abertas e desventradas existentes, um pouco por todo o lado, nem sempre são tidas em consideração como



adriano rangel\_isto é

potenciais locais de implementação de novos espaços de recreação e de naturalização da cidade. O desafio passa, por parte das autarquias, pelo exercício do direito de preferência na sua aquisição. Depois de limpos e despoluídos eles poderão servir as necessidades dos munícipes, bem como valorizar esteticamente, ecológica e patrimonialmente a cidade.

Há, indiscutivelmente, no que se refere aos novos espaços públicos para a cidade, que desenhar outras políticas municipais. Políticas que aproveitando os espaços residuais existentes os coloquem ao serviço da cidade para que estes nela representem, cada vez mais, um papel estruturante na edificação da paisagem natural urbana.

Contribuir para o reforço dos espaços públicos destinados à recreação dos cidadãos, tornando a cidade mais verde e azul, é uma forma de proporcionar às pessoas outros territórios (públicos e abertos) para o seu tempo livre, e ao mesmo tempo contribuir para a sua naturalização e embelezamento. Tornar os bairros, das grandes e médias cidades, mais verdes e azuis é fazer com que eles voltem a ser lugares de convivência, de comunicação e de identidade. Projectos de naturalização das cidades, para o presente e para o futuro, é pois algo que falta e que se precisa.

Parece-nos evidente que nós, os que habitamos as cidades, estamos cada vez mais necessitados de vermos uma "outra forma de fazer" por parte da gestão autárquica. Torna-se urgente, e necessário, começar a fazer obra, mas segundo os princípios de que uma cidade só é verdadeiramente cidade quando nela forem estabelecidos muitos dos actuais parâmetros que hoje valorizam as suas variáveis qualitativas e que passam, entre outros aspectos, por uma identificação com a produção e a manutenção de espaços verdes. Fazer proliferar os espaços verdes de vizinhança e articulá-los com o dinamismo dos bairros pensamos que é algo que deve ser considerado.

Em suma, para haver mais qualidade de vida nas nossas cidades, um dos caminhos a seguir é o da implementação de mais natureza na trama urbana. Ao dar-se no meio urbano cada vez mais lugar ao verde está-se a contribuir para o aumento da sua mancha, a respeitar os princípios inegáveis da sustentabilidade e, acima de tudo, a redesenhar e a requalificar a cidade que se quer para o futuro.

### SOCIEDADE e território

António Mendes  
Lopes  
Instituto Politécnico  
de Setúbal

### Estudo revela que chá reduz risco de cancro da próstata

O consumo diário de chá verde reduz o risco de cancro na próstata em 70%, revela um estudo de investigadores australianos e chineses publicado recentemente por um jornal de Perth, na Austrália.

O estudo, realizado conjuntamente pela Universidade de Curtin, em Perth, e pelo Hospital de Hangzhu, na China, concluiu também que os homens que bebem chá em grande quantidade e há muitos anos têm ainda menores possibilidades de desenvolverem o tumor, informa o jornal West Australian.

"O estudo mostra que os efeitos benéficos do chá aumentam com a quantidade e a duração do consumo, mas até as pessoas que o bebem há pouco tempo são beneficiadas pelos seus efeitos", refere o professor Colin Binns. No ano passado, os mesmos investigadores descobriram que o consumo desta variedade de chá pode também reduzir o risco de cancro no ovário.

Fonte: AFP

solta

### Nova estirpe da tuberculose descoberta na África do Sul

Uma nova estirpe da tuberculose, resistente aos medicamentos normalmente usados no tratamento da doença, foi identificada no Sudoeste da África do Sul, revela o professor Tommie Victor. Cientista e professor de tecnologia biomédica da Universidade de Stellenbosch (perto da Cidade do Cabo), Victor anunciou que uma equipa de cientistas identificou a nova estirpe da tuberculose depois de três anos de pesquisas em 72 clínicas e hospitais da província do Cabo Ocidental.

"Identificamos várias estirpes de tuberculose novas na África do Sul, uma das quais, a DRF150, nunca tinha sido identificada no mundo", disse o cientista, cujos trabalhos foram publicados na revista *European Journal of Tubercle and Lung Disease*.

"Dos cinco medicamentos habitualmente utilizados para tratar a tuberculose, a forma DRF 150 é resistente a quatro deles", refere Victor, acrescentando que a tuberculose causada pela nova estirpe, apesar de curável, tem um custo de tratamento muito superior ao das outras formas da doença.

Fonte: AFP

## Shopping centers e governamentalidade neoliberal

A PROGRAMAÇÃO DE EVENTOS CONSIDERADOS CULTURAIS SE INTENSIFICA AINDA MAIS EM DATAS COMEMORATIVAS — COMO O NATAL, POR EXEMPLO (...) ESSAS DATAS, ALÉM DE SERVIREM COMO RITUAIS ORGANIZADORES DA VIDA SOCIAL, ACABAM POR JUSTIFICAR MORALMENTE OS GASTOS OPERADOS PELO CONSUMO.

olhares de fora

Às vésperas do Natal, parece-me bastante interessante pensarmos o quanto há de educativo em certas práticas contemporâneas organizadas em torno de datas comemorativas. Seguindo (e ao mesmo tempo ajudando a produzir) a lógica neoliberal, em que as formas de governo são dissolvidas e pulverizadas em muitos e diferentes espaços sociais, a contemporaneidade tem se caracterizado por colocar em operação o que alguns autores chamam de "pedagogias culturais", possibilitando a realização de atividades educacionais para além dos muros escolares.

Este parece ser o caso de uma instituição contemporânea que tem granjeado uma posição de destaque nas formas atuais de organização comercial: o «shopping center». Por se tratar de um ambiente que proporciona proteção climática, relativa segurança, estética agradável e conforto aos seus frequentadores, a idéia é a de que o «shopping center» contribui para a melhoria da qualidade de vida das populações urbanas e para aumentar a produtividade do comércio. De forma geral, entende-se que o objetivo principal da maioria dos «shopping centers» é a venda de mercadorias. Como atrativo para o consumo e como garantia de permanência prolongada dos consumidores dentro do «shopping», organizam-se áreas e atividades de lazer e entretenimento, na tentativa de aliar o comércio a atividades tidas como culturais, criando, assim, um novo espaço social em que a "cultura" estaria a serviço da função prioritariamente comercial, por ser vista como um complemento ao esforço promocional de um «shopping».

É possível percebermos que a programação de eventos considerados culturais se intensifica ainda mais em datas comemorativas – como o Natal, por exemplo. De acordo com Canclini (1996), essas datas,



ana alvim\_isto é

além de servirem como rituais organizadores da vida social, acabam por justificar moralmente os gastos operados pelo consumo. Dessa forma, valendo-se de atividades tidas como culturais e chamando as pessoas a interagirem, participarem, opinarem, o «shopping» opera com um processo de sedução, que se apresenta, na atualidade, como uma arte muito mais sutil de regular o comportamento das pessoas. Para Lipovetsky (1983), a «sociedade da sedução» é uma sociedade de serviços, que, ao ampliar a sensação de liberdade do consumidor, torna possível uma progressiva redução de relações autoritárias e dá lugar à diversidade: de opções, opiniões, escolhas, caminhos, direções, ofertas. A inflexibilidade, a rigidez e a solidez da estrutura disciplinar moderna acabam diluindo-se e pulverizando-se em relações mais "transparentes", abertas, maleáveis, suaves, num atraente e instigante jogo de sedução. Utilizando-se da sedução como uma estratégia mediadora do consumo, o «shopping center» transforma-se num ambiente cultural carregado de determinadas formas subjetivas de viver, de compartilhar experiências, de ensinar, de aprender e, enfim, de culturalmente pedagogizar os grupos frequentadores deste local. Trata-se de um espaço contemporâneo de produção social que expressa, através de diversos mecanismos de sua organização e de seu funcionamento, determinados valores, regras, normas e códigos pelos quais seus frequentadores interiorizam certos modos de agir, fazendo com que passem a aceitar naturalmente determinadas formas de ser, de vestir, de estar, de gastar, de se comportar, etc.

Nesse sentido, o «shopping center» é também um espaço educativo, na medida em que nos ensina muito eficientemente a sermos consumidores. Uma das muitas instituições contemporâneas que nos educa para agirmos como sujeitos-clientes que saibam participar de uma sociedade organizada em torno da lógica empresarial, a partir da qual até mesmo os Estados, frente ao desenvolvimento tecnológico e à globalização, passam a ser administrados. É dessa forma que, como um dos muitos cenários contemporâneos do consumo, o «shopping center» constitui-se num lugar em que nossos desejos são, ao mesmo tempo, produzidos e ilusoriamente satisfeitos. Transformação dos desejos em demandas que estão em sintonia com um mundo em que a tarefa da satisfação e da felicidade foi deslocada da sociedade para o indivíduo, ou

seja, ela foi privatizada. A contemporaneidade (e o «shopping center» enquanto uma instituição contemporânea) parece acentuar a fabricação de um certo tipo de sujeito – sujeito privado, sujeito privatizado, sujeito cliente – que vem sendo produzido por um mundo cuja direção está, cada vez mais, sendo cedida aos mercados globais de massa, acelerando os tempos de giro do capital e, conseqüentemente, acelerando o ritmo do consumo: consumo de bens (cada vez mais instantâneos e descartáveis) e consumo de serviços (cada vez mais volátil e efêmero).

Além disso, em consonância com a maioria das formas de organização do mundo ocidental, a instituição «shopping center» promove significativas alterações nos modos como percebemos e experimentamos os espaços e os tempos. As novas tecnologias e o «marketing» servem como poderosos dispositivos estimuladores e reguladores do consumo, permitindo que os «shopping centers» também passem a agenciar determinados processos globalizadores que têm transformado as formas racionais de ordenação da vida social. Trata-se de um processo de educação que nos ensina a sermos sujeitos-clientes enquadrados num determinado código de conduta/comportamento considerado como "o normal" e como "o mais adequado" para que se possa partilhar das experiências oferecidas pelo «shopping» e, mais ainda, para que se possa viver no mundo contemporâneo.

### Referências bibliográficas:

CANCLINI, Néstor García.  
Consumidores e cidadãos.  
Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.  
LIPOVETSKY, Gilles.  
A era do vazio. Lisboa:  
Antropos, 1983.

### CULTURA e pedagogia

Karyne Dias Coutinho  
kcout@terra.com.br  
Universidade Luterana  
do Brasil (ULBRA),  
Canoas, RS, Brasil.

## Cientistas identificam gene capaz de controlar cancro da mama

Um grupo de cientistas especialistas em cancro da mama conseguiu demonstrar a possibilidade de bloquear, e inclusive de inverter, o avanço deste tipo de doença em cobaias, actuando sobre um gene que parece inibir a sua progressão. De acordo com a equipa de cientistas americanos, canadianos e suíços que

conduziu a investigação, esta descoberta identifica novos alvos moleculares para medicamentos de prevenção ou erradicação do cancro da mama nas mulheres.

"É muito estimulante, já que os nossos resultados sugerem uma maneira de modificar a progressão biológica do cancro da mama de forma a tratá-lo com

mais eficácia e, potencialmente, prevenir esse cancro", afirmou Robert Cardiff, professor da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia em Davis, que dirigiu o estudo.

Os cientistas demonstraram que a desactivação de apenas um gene, chamado "beta-1 integrado", foi o suficiente

para prevenir ou deter o crescimento do cancro da mama em ratinhos de laboratório. O trabalho foi apresentado durante a 24ª conferência da *International Association for Breast Cancer Research*.

Fonte: AFP

solta



Para os candidatos ao Mestrado em Antropologia da Educação do ISCTE.

Dizer processo educativo, até parece ser uma palavra, ou ideia, comum. Apesar de a ter cunhado no meu texto da Revista Educação, Sociedade Culturas, N° 1, em 1994. No entanto, ficou por referir uma ideia importante que, por hábito, não nos lembramos ser parte do processo educativo. Esta ideia é a análise da catequese, quer em Portugal, quer em outros países que usam a teoria cristã para orientar a sua vida. Essa que denomino, em outros textos, a lógica da História, todos eles da Editora Afrontamento, que me honra em publicar. Catequese, baseada no livro de Karol Wojtila de 1992, ou de Bento XV de 1919-extraído da Summa Theologica de Tomás de Aquino (1267 e 1273), baseada nos textos muçulmanos de Averrões, que tinha lido Aristóteles e defendia que o corpo e a alma são uma continuidade que pensa, sente e raciocina com toda a liberdade, na base da denominada Lei Natural, até o limite da Lei Civil e/ou Penal. Consigo próprio, porque antes de uma criança entender o que é a relação íntima a

dois, já lhe é ensinado por Catequistas, Missionários, Padres, Feiras, Professores e em Casa. Ensino Doméstico que o teólogo liberal e moralista da Igreja Presbiteriana da Escócia, Adam Smith, orientado pelos textos de Jean Calvin de 1535, ao escrever "A teoria dos sentimentos morais" em 1759, define como o melhor sítio para aprender hábitos e sentimentos. Ideia desenvolvida em 1776, ao descrever no V livro do seu Inquérito da natureza e as causas da riqueza das nações, que o processo educativo é a oferta da melhor educação para habilitar a ler, escrever, calcular e formas morais e simpáticas de comportamento, para melhor vender os produtos confeccionados e manufacturados em família. Ideias retiradas da Summa Theologica referida, do dominicano julgado pela Inquisição para ser levado à fogueira por heresia, mas salva pelos próprios frades ou inquisidores de São Domingos. Texto, o da Catequese, decorado para fazer tal qual manda, entenda-se ou não. De entendimento por parte da criança, pouca coisa. Se Aquino ensinava sobre Avareza, Usura, Preço de Bens, Juros, Cobiça, Luxúria, bases da Lei Natural regulamentada pela Civil, é bem possível que os próprios missionários não entendam o contexto dentro do qual se desenvolve a teoria catequizada que ensina costumes para enriquecer. O próprio Wojtila, hoje em dia, fala no seu texto Catecismo da Igreja Católica, de que a greve é permitida se não há alternativa entre proprietários e operariado – artigo 2435; ou a contradição entre os artigos 2426 – desenvolvimento das actividades económicas – e o 2427, que permite possuir a terra – a propriedade privada, em conjunto com o artigo 2431 que define os direitos humanos dentro do sector económico – página 513 do texto citado. Ou a contradição entre os artigos 2425 e 2426-capitalismo e socialismo – ambos proibidos para agir conforme no definido bem comum dos artigos 1905 a 1912, definido com conceitos como paz social, interacção entre pessoas, respeito pelas mesmas, bem-estar social, comunidade política a reger os desti-



ana alvim\_isto é

## O conteúdo do processo educativo

nos dos seres, palavras interpretadas à luz da crença de quem as fala e que parecem desconstruídas com as definições da economia que aparecem nos artigos 2401 a 2443, que se detêm na definição dos pobres, defendidos apenas pela bênção da Divindade e não pela procura de trabalho entre tanto proprietário de bens produtivos, defendido por este texto citado e outros, que não tenho espaço para analisar. No entanto, a luxúria é o conceito mais cuidadoso e bem defendido, entre artigos 2331 a 2400. Defende uma impossibilidade humana - a castidade - entre pessoas sós, noivos, namorados do mesmo sexo, dentro do matrimónio que deve servir apenas para a procriação e -essa frase terrível, que vem das Cartas ou Encíclicas de um dos maiores "pecadores" da História, Paulo de Tarso - ao definir o Matrimónio como a única alternativa de queimar a lascívia que habita em todo o corpo humano. Lascívia que é definida por Agostinho de Hipona em 398 e 403 da nossa era, dedilhada por Aquino, na Primeiro Volume e na Primeira do Segundo Volume da Summa, reivindicada por Bento XV, e extremamente manipulada pelos

catequistas. Já referi na minha coluna sobre a Infância, do escândalo de Bóston e os seus Padres, do que hoje vivemos em Portugal, do que já sabemos existe faz anos dentro da nossa cultura que Aristóteles em 335 e 336 antes da nossa era, defende, porque define, que todo ser humano que não possua bens é fruto de penetração pela lei e por outro ser humano, do mesmo sexo ou não. Assunto, que, hoje sabemos, acontece na Europa...desde os Romanos, adquirido por eles dos Gregos antes da denominada época Cristã no Ocidente.

A meu ver, é este o conteúdo do processo educativo, esta série de autores que, nem sabíamos, falavam de educação, trabalho e reprodução humana, com ou sem luxúria. Um dos maiores problemas do homem ocidental, da pessoa ocidental para sermos precisos, é o seu desejo de juntar o seu corpo ao corpo de quem ama e causar-lhe um prazer de orgasmo, que acaba num grito de alegria individual e, outro de raiva pública, quer pelas proibições, pelas leis, pela catequese e, especialmente, pelos que as praticam, onde, como tenho presenciado em trabalho de campo, muita rapariga e rapaz pré - púbere, é usado para o prazer do adulto que o manuseia. Com palavras e com as mãos, como referi em "O Saber Sexual da Infância" - Afrontamento - e no "Crescimento das Crianças" - Profedições. Esta, parece-me, em países latinos, ser a parte importante, o recheio do processo educativo que nunca é ensinado nas aulas, e que bem falta faz para as crianças entenderem as definições morais sob as quais vivem, tal e qual devem entender as ideias da economia. Quem são os Padres, perante estas ideias? Como pode um médico, advogado, terapeuta, docente, antropólogo, sociólogo, outras profissões, tratar das pessoas, se nem conhece metade dos conteúdos da janela do conhecimento?

Um feliz Natal, com família e as suas crianças, que todos isto sabem, mas...não entendem... devido aos seus adultos...não entenderem.

### DA criança

Raúl Iturra

lautaro@mail.telepac.pt

ISCTE/CEAS

Amnistia Internacional

1 de Novembro, Dia de

Todos os Santos de 2003.

### QUOTIDIANO

Carlos Mota,

Universidade de

Trás-os-Montes e Alto

Douro, UTAD, Vila Real.

## Curiosidades Brasileiras

Cabral chegou ao Brasil depois de 44 dias de viagem, com 33 anos de idade; os navios eram, à partida, 13 mas (talvez por 13 ser número do azar) afundou-se 1, tendo 12 aportado ao Brasil; a rota resultou de instruções escritas por Vasco da Gama; Cabral foi acompanhado por grandes navegadores, como Bartolomeu Dias.

À chegada ao Brasil, Mestre João, cosmógrafo de D. Manuel I, determinou a latitude das terras a que tinha chega-

do, junto a Porto Seguro, tendo comunicado ao rei 17 graus de latitude Sul (menos do que 1 grau de erro). Vários livros brasileiros referem que Américo Vespúcio procedeu ao primeiro reconhecimento da costa do Brasil, em 1501, após Cabral; porém, essa expedição foi comandada pelo português Gaspar de Lemos, que já participara "no achamento";

Em muitos quilombos, organizações

sociais de negros fugidos da escravatura, era reproduzida a hierarquia de diversas sociedades da África Negra: havia o chefe supremo, uma camada nobre e (pasmem-se!) escravos (raptados de fazendas pelos membros do quilombo e mantidos na sua mísera condição);

Em 1885 (63 anos depois da independência do Brasil), o Parlamento Brasileiro aprovou a "Lei dos Sexagenários", determinando que os escravos com mais

de 60 anos passassem a ser homens livres, depois de 5 anos de trabalho gratuito para os seus ex-proprietários! Notável, se se atentar, além do mais, na esperança de vida do escravo!

Agostinho da Silva viveu longos anos em Salvador, a partir de 1944, após fuga ao regime de Salazar. Agostinho ainda hoje é muito referido em Salvador, tendo criado o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade da Bahia.



## A escola — panaceia para os males sociais <sup>(1)</sup>

DESDE QUE EXISTA ORGANIZAÇÃO SOCIAL, OS INDIVÍDUOS TÊM QUE SER REGULADOS POR REGRAS SEJAM ELAS ÉTICAS, MORAIS, SOCIAIS OU JURÍDICAS.

As regras éticas estão a assumir cada vez mais importância na preocupação das instituições responsáveis. A sociedade tem sofrido alterações súbitas nas últimas décadas e isso tem-se reflectido nos comportamentos individuais e nas relações sociais, em muitos casos de forma negativa, conduzindo a um relacionamento conturbado e marcado por sérios atentados ao civismo e ao respeito pelo próximo. A formação cívica e a educação para a cidadania em geral emergem como tábuas de salvação para este naufrágio da moral e da ética. Resta saber se conseguiremos chegar a bom porto e construir um sólido pacote que resista às ondas da inveja, da intolerância, do individualismo, da desonestidade e outras tempestades psico-sociais.

A formação cívica inclui um conceito que pressupõe uma infundável lista de situações com que cada indivíduo se depara na vida em sociedade e uma correspondente lista de regras e valores a que ele deve obedecer para que se possa viver numa sociedade funcional, harmoniosa e em que se possa aplicar a velha máxima "A liberdade de um acaba onde começa a do outro". Esse conceito torna-se mais problemático quando se trata de inculcar indelevelmente essas regras nos indivíduos, de forma a que tenham os dese-

dos efeitos práticos. Entre esses valores contam-se a solidariedade, a participação, a tolerância, a cooperação, a inclusão, a não segregação, a entreatada, o respeito, a responsabilidade, o altruísmo, a justiça, etc.

Reflectindo sobre estes conceitos e valores, e contrapondo-os com a realidade, depressa se verifica que a discrepância é tão grande que se vislumbra utópico lutar para que a sociedade funcione piamente baseada neles. Os casos de completo atropelo a esses ideais chegam-nos todos os dias através dos nossos contactos pessoais, a nossa experiência profissional ou social, pelos meios de informação, pela observação directa de múltiplas situações. Das infracções mais leves como o carimbar o chão com fluidos pulmonares, até aos hediondos e imperdoáveis genocídios, passando pela violência doméstica, os conflitos profissionais e outras faltas de civismo, o diagnóstico é assustador. E, de onde mais se espera a profilaxia de certos comportamentos, é onde eles vão surgindo, cada vez com maior frequência - a escola. São sucessivos insultos a colegas, provocações, invejas; são inqualificáveis insultos, agressões, faltas de respeito e rebeldia gratuita face aos professores e funcionários; são conflitos raciais e xenofobia; são iniciações à droga e ao alcoolismo,

sendo certo porém, que algumas destas práticas não são generalizadas, verificando-se mais numas escolas do que noutras. Desta forma, a escola surge cada vez mais descredibilizada face à opinião pública, aos encarregados de educação e até os próprios alunos se vão apercebendo disso progressivamente. E quantas mais expectativas se depositam na escola para resolver esses problemas e quanto mais a escola assumir que os deve resolver, mais a situação se agrava. São atribuídas à escola tantas funções e tarefas que ela acaba por não ter capacidade para acudir a tudo, principalmente enquanto não forem criadas condições para isso. Nessas condições, entre muitas outras, surge como primordial a formação inicial e contínua de professores, educadores e funcionários com ramificações aos próprios encarregados de educação.

Perante este cenário, presente-se que temos pela frente um trabalho árduo, a executar quase a partir do zero, com problemas difíceis de vencer e com obstáculos que se prevêem intransponíveis. Com a agravante de não termos a certeza de que vamos conseguir ver os resultados desse esforço ou se conseguirmos, será a longo prazo. O que é certo é que não podemos ficar impávidos e despreocupados perante este con-

turbado relacionamento comportamental e social. E se não conseguirmos cumprir os nossos intentos cabalmente, pelo menos tentemos atenuar este estado de coisas e termos pelo menos a gratificação de que tentámos. Por isso tem que se começar por algum lado, experimentando novas estratégias, modificando e reformulando o que tem sido feito, generalizando o mais possível estas práticas.

O fomento da disciplina, do respeito e do bom relacionamento geral dos alunos entre si e com os adultos deve ser preocupação constante de qualquer educador ou professor. Geralmente isso é feito de forma casuística sem a preocupação de sistematizar as estratégias mais adequadas para o conseguir. Existem várias vertentes sobre as quais pode incidir a formação cívica e através delas se pode gerar e pôr em prática um programa de acção que contribua para a alteração e melhoria da conduta social na generalidade. A educação ambiental, a educação sexual, a educação para os valores, são algumas dessas vertentes. E como todas são importantes para a consumação da formação integral, desejavelmente, todas deveriam ser exploradas ao longo da escolaridade em consonância com todas as outras instituições responsáveis.

### RIO ACIMA

José M. A. Carvalho  
Escola Básica 1 de Cubo  
- Agrupamento de  
Carrazedo Montenegro

## Painel de especialistas lamenta ignorância dos EUA sobre o mundo

Um painel de destacados especialistas políticos e educadores norte-americanos lamenta "a ignorância dos Estados Unidos sobre o mundo", argumentando que a resistência dos americanos em aprender mais sobre povos e culturas estrangeiras constitui uma ameaça para a própria segurança nacional.

"Acreditamos convictamente que os

acontecimentos de 11 de setembro de 2001 constituíram uma séria advertência de que a ignorância dos Estados Unidos sobre o mundo é agora um risco nacional", refere aquele grupo, encabeçado pelo ex-secretário de Estado da Educação Richard Riley e pelo ex-senador Paul Simon.

O painel de comentadores sublinha que a brecha que separa os americanos

do resto do mundo tornou-se particularmente evidente naquele trágico dia, quando a maioria se viu forçada a questionar-se porque razão se deu e de quem partiria o devastador ataque.

"A resposta é que os americanos são muito ignorantes sobre o Médio Oriente e sofrem de uma falta de conhecimento geral sobre o mundo", dizem aqueles espe-

cialistas, que censuram também alguns americanos por terem tornado motivo de orgulho nacional o facto de falarem apenas inglês, em vez de o considerarem "uma vergonha". "Não podemos continuar a ser prósperos e seguros se não entendermos as palavras e acções dos nossos vizinhos internacionais", concluíram.

Fonte: AFP

solta



## Educação à distância: um novo design curricular no contexto escolar brasileiro

COM O USO INTEGRADO DAS MODERNAS TECNOLOGIAS DA COMUNICAÇÃO E DA INFORMÁTICA NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO, A PARTIR DOS ANOS 90, A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD) ESTIMULA, DO PONTO DE VISTA POLÍTICO, UMA MAIOR ABERTURA DOS SISTEMAS EDUCACIONAIS, ALIADA À FLEXIBILIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS; E, DO PONTO DE VISTA MICRO, CRIA PROPÍCIAS CONDIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS E A APROPRIAÇÃO COLECTIVA DOS SABERES.



ana alvim\_isto é

Ao introduzir um novo olhar sobre o processo educacional estruturado com base no ensino presencial convencional e desenvolvido sob a forma usual do «magister dixit», as iniciativas de EAD trazem mudanças substantivas nas noções de tempo e espaço pedagógicos. A valorização dos processos de auto-aprendizagem é uma dessas possibilidades.

Concebida a partir de uma visão mais abrangente, as iniciativas de EAD estimulam conjuntamente os mecanismos cognitivos de conhecer, descobrir e criar, e as habilidades lógicas, comunicativas e participativas. Desse ponto de vista, a EAD se configura como sendo uma prática social, estruturada com base nos processos de aprendizagem autodirigida e na idéia de interatividade. Mas concretamente, o que isso significa?

Representa, em termos pedagógicos, a construção dos saberes articulada às experiências vividas em módulos temáticos que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes de diversas idades, em grupos ou individualmente. É importante ressaltar contudo, que o elemento «à distância» engloba, ainda, procedimentos didático-metodológicos distintos e flexíveis, que incentivam a capacidade de observação, de crítica e o pluralismo de idéias, fundamentados em duas dimensões: temporal e espacial, entre professor e aluno.

Se, no entanto, do ponto de vista teórico, as suas vantagens já estão comprovadas, na prática, as dúvidas persistem em relação à inserção da EAD na estrutura organizacional das instituições escolares. Pode-se distinguir entre o que sejam problemas da EAD e dificuldades circunstanciais no desenvolvimento de uma metodologia específica.

A tarefa enfrentada pelos profissionais na modalidade à distância, tendo em vista oferecer, criar, implantar e avaliar um curso, assemelha-se muito, em vários sentidos, à tarefa que enfrentam os educadores na modalidade presencial. Ambas as equipes devem preparar um curso que desenvolva temas relevantes de um determinado componente curricular, implementar propostas pedagógicas adequadas às necessidades dos estudantes e conceber propostas de avaliação do desempenho deles.

Outro dado importante é que as possibilidades da EAD são de extrema valia para a conquista da autonomia, o que não quer dizer autodidatismo. No cenário de um curso *on-line*, por exemplo, onde se utilizam as várias funções da web de forma autônoma, os estudantes podem realizar trabalhos coletivos na rede em uma hora determinada, pré-estabelecida anteriormente. No mundo em rede as informações não estão embutidas em grandes e complexos módulos, mas sim em unidades específicas e bem delimitadas, envolvendo textos, sons e imagens, acesso a documentos e transferência instantânea de arquivos.

### Referências Bibliográficas:

- BELLONI, Maria L. Educação à distância. Campinas: Autores Associados. 1999.  
KEEGAN, Desmond. Foundations of distance education. Londres: Routledge, 91.  
RUMBLE, G. A tecnologia da educação à distância em cenários do terceiro mundo. In:  
PRETI, Oreste (org.). Educação à distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000, p.43-61.

### TECNOLOGIAS

Sandra Vidal Nogueira  
e Melita Hickel  
Escola Superior  
de Teologia (EST) – Rio  
Grande do Sul, Brasil

## Espelho, espelho meu... há alguém mais bela do que eu?

O que têm em comum a modelo Naomi Campbell, a atriz Jennifer Lopez e a boneca Barbie? Cintura fina, seios firmes e traços simétricos. Estes são os dotes que despertam, segundo a maioria dos especialistas, um verdadeiro frenesim no sexo oposto. De acordo com Devendra Singh, da Universidade do Texas, por exemplo, a atracção feminina consiste na obtenção de uma medida proporcional que se obtém dividindo o tamanho da cintura pela do quadril.

"O coeficiente 0,8 (resultado da divisão de 80 centímetros de cintura por 100 de quadril)", é sinal de boa condição fi-

sica, explica Singh, mas o ideal é de 0,7 (para o que é preciso ter uma proporção de 70 centímetros de cintura para 90 de quadril), diz o investigador, segundo o qual uma medida inferior a este coeficiente pode indicar doenças como diabetes ou problemas cardíacos. A ser assim, a boneca Barbie estaria entre as "doentes", pois o seu coeficiente cintura/quadril é de 0,54.

"Uma proporção ideal, além de indicar uma boa condição física, é um sinal de fertilidade", refere por seu lado Savithri Ekanayake, num estudo intitulado 'A Mulher Perfeita'. "Observa-se que os

homens preferem mulheres com o corpo em forma de violão, ou seja, com ancas largas, um dos traços mais visíveis da capacidade da mulher para procriar", diz Ekanayake. "O corpo da boneca Barbie, associado aos atributos de beleza, fertilidade e juventude está intrinsecamente ligado a uma concepção universal de beleza, mas não se enquadra definitivamente neste perfil".

Charles Feng, da Universidade de Stanford, refere que, além da simetria, "os homens ocidentais geralmente preferem as mulheres que não tenham a mandíbula demasiado pronunciada, um

pequeno nariz arrebitado, grandes olhos e maçãs salientes, traços que se assemelham aos de um bebé", diz.

Desde 1997, as intervenções estéticas aumentaram 220% só nos Estados Unidos. "Na sociedade, as pessoas atraentes tendem a adaptar-se melhor, ser mais populares e consideradas mais inteligentes. Esse fenómeno é conhecido como efeito 'auréola' (em alusão à perfeição associada aos anjos)", explica Feng.

Talvez por isso os americanos gastem mais em beleza do que em educação.



# Carta de princípios de uma cidade educadora

CIDADES EDUCADORAS SÃO, ASSIM, TODAS AS QUE ASSUMEM  
COERENTE E CONSEQUENTEMENTE O IMENSO POTENCIAL QUE  
O SEU PATRIMÓNIO CULTURALMENTE CONSTRUÍDO LHES PROPORCIONA,  
TRANSFORMANDO-O, DESTA MODO, EM CAPITAL EDUCATIVO.



ana alvim\_isto é

A ideia de cidade educadora implanta-se com a tomada de consciência social de que educar, sendo uma tarefa específica da escola e da família, é, antes de mais, uma responsabilidade da sociedade no seu todo e na totalidade da sua acção no espaço e no tempo. Daí que se exija à cidade, enquanto nicho central da vida colectiva contemporânea, que se humanize e se transcenda como meio integralmente humano e humanizante. Afinal, as cidades, se, agregando as pessoas, cresceram como centros da actividade económica, não terão que redundar necessariamente em espaços de violência e de exclusão, conforme tendem a ser estigmatizadas pelas próprias realidades sociais em que frequentemente mergulham. Mas, constituindo realidades incontornáveis do nosso universo social, as cidades são também e sobretudo centros privilegiados de oportunidades.

Cidades educadoras são, assim, todas as que assumem coerente e consequentemente – através de um programa sistemático e intencionalmente dirigido de acção formadora – o imenso potencial que o seu património culturalmente construído lhes proporciona, transformando-o, deste modo, em capital educativo. O desafio é, pois, o de valorizar, a par do capital económico – e até através dele –, o próprio capital educativo.

De forma a facilitar a estruturação desse desafio, tento esboçar, de seguida, uma carta de princípios da cidade educadora. A ser, naturalmente, completada e emendada por quem a ler.

1. A cidade educadora assume a cultura, antes de mais, como a busca de sentidos para a vida, o que implica não a ver como mais uma frente de consumo passivo, mas, sobretudo, como um processo de produção que motiva a criatividade e estimula a curiosidade.

2. A cidade educadora concebe a educação, simultaneamente, como um processo, como um meio e como um produto que, através destas diferentes dimensões, se constitui como um bem social que a valoriza e dinamiza.

3. A cidade educadora acolhe uma concepção aberta e diversificadora de saberes, de práticas e de expressões culturais, procurando delinear tempos e espaços formais e informais de permuta e de aprofundamento das respectivas idiosincrasias e potencialidades.

sias e potencialidades.

4. A cidade educadora abre-se às outras cidades, surpreendendo as semelhanças e experimentando o desafio das diferenças.

5. A cidade educadora explora educativamente o património das tradições, no mesmo movimento em que, com a identidade que elas proporcionam, faz delas o solo da inovação.

6. A cidade educadora consolida as escolas como instituições educativas, ao mesmo tempo que valoriza e cria outros núcleos de formação onde as pessoas possam dar o seu saber e usufruir do saber dos outros.

7. A cidade educadora acolhe os que querem aprender e ensinar, sem prejuízo de submeter todas as propostas e projectos a critérios de exigência organizativa e aos princípios de um plano regulador.

8. A cidade educadora procura motivar todas as pessoas e instituições para participarem na actividade educativa como um projecto pessoal e colectivamente gratificante de vida em comum.

9. A cidade educadora, aberta à participação, propõe a todos uma relação de contrato ético mutuamente responsabilizante.

10. A cidade educadora define prioridades de formação em função de um processo de avaliação de carências, de objectivos e de recursos.

Depreende-se da enumeração e explicitação destes princípios que a cidade educadora é, antes de mais, como acentua um dos seus grandes teorizadores – Jaume Trilla –, não só perspectivada como um meio educativo, mas também e sobretudo como um agente – como um sujeito – activo, empreendedor de projectos de formação que a implicam no seu todo. Os cidadãos tornam-se, em permanência, por isso, potenciais educadores e educandos.

A cidade educadora é, com certeza, uma utopia que permite às cidades superarem o estigma com que o mundo urbano foi atingido pois encerra um convite à superação da rotina, do consumismo, da solidão e da violência, em favor da criatividade, da participação e da comunicação pela via do reconhecimento da educação como um contexto e como um projecto.

A cidade educadora é uma utopia para ser vivida, nunca realizada, nem adiada ...

## 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 Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. 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 Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica Portuguesa, 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*. Fátima Antunes, *Universidade do Minho*. Luísa Carvalho e Boguslawa Sardinha, *Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

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

## CIDADE educadora

Adalberto Dias  
de Carvalho  
Faculdade de Letras da  
Universidade do Porto





# Orçamento para 2004

desinvestir na educação é dramático para o país

NESTE DOSSIER OUVIMOS, AINDA QUE DE FORMA SUCINTA, A OPINIÃO DE VÁRIOS PARCEIROS SOCIAIS SOBRE O ORÇAMENTO DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO, RELATIVO AO ANO DE 2004. É COMUM A PREOCUPAÇÃO COM O DESINVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO. O PRESENTE E O FUTURO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL JÁ NÃO É SÓ PREOCUPANTE, É DRAMÁTICO. SOBRETUDO QUANDO SABEMOS O ABISMO QUE NOS SEPARA, EM EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO, DOS RESTANTES PAÍSES DA UNIÃO EUROPEIA, SEJA A DOS 15 DE AGORA OU A DOS 25 COM O ALARGAMENTO.

Belmiro Cabrito, especialista em Economia da Educação:

"É evidente que o corte orçamental irá afectar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos."

*Para compreender melhor as implicações da redução do Orçamento de Estado para a Educação em 2004 entrevistamos, neste dossier, Belmiro Gil Cabrito, especialista em Economia da Educação e, desde 1989, docente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, onde lecciona as disciplinas de Economia da Educação e de Organização e Animação da Formação de Adultos. Nesta curta entrevista passamos em revista algumas das principais implicações que poderão decorrer deste anunciado desinvestimento.*

**Em relação a 2003, o Orçamento de Estado para a Educação sofre um corte de 4.2%, o segundo maior nos ministérios e o mais redutor dos últimos dez anos, que irá previsivelmente afectar substancialmente diversas áreas da educação. Quando os meios financeiros postos à disposição das escolas estão abaixo dos limite, que consequências poderão advir para a qualidade do ensino?** Infelizmente, parece óbvio que a educação não é uma prioridade para este governo. Só assim se explica um conjunto de decisões ou de anseios que por ele têm vindo a ser expressos. Obviamente que a questão da qualidade de ensino aceita, ela própria, um debate alargado, pois constitui um "valor" não consensual seja no seu significado seja na forma de a medir. De qualquer forma, e na presunção de que estamos todos a falar da mesma coisa, é evidente que o corte orçamental irá afectar o desempenho das escolas,

dos professores e dos alunos.

Afinal, quando os orçamentos se encontram no nível do mínimo possível ou até já são deficitários, qualquer quebra tem reflexos multiplicados. Na verdade, não poderemos pensar em qualidade em escolas onde os alunos não possuem laboratórios ou ginásios. Ou, mais simples ainda, escolas onde não existe aquecimento e os alunos gelam na verdadeira acepção da palavra. Ou escolas cujos alunos são forçados a levantar-se horas antes do necessário para poderem deslocar-se até elas, em virtude do encerramento da escola próxima em nome de valores como a eficiência e a rentabilidade, valores importados do pior que a economia nos oferece.

**Será esta política de desinvestimento um caminho aberto para a privatização do sector educativo em Portugal (de que os rankings de escolas foram um primeiro e significativo passo)?**

Creio que a privatização do sector é já um dado adquirido, e, no caso do ensino superior, desde o dia em que se abriu este segmento educativo à iniciativa privada. Na prática, o que acontece não é mais do que aquilo que já se verifica noutros sectores de prestação de serviços de natureza pública, como os serviços de saúde ou a segurança social. Tudo isto são processos que pretendem lançar sobre os indivíduos o ónus do financiamento de serviços até há muito pouco tempo prestados gratuitamente pelo Estado.

É óbvio que a desresponsabilização do Estado relativamente à edu-

cação irá conduzir a situações insustentáveis de descrever mas que se irão caracterizar por uma tal exiguidade de recursos que as escolas dificilmente poderão fazer um bom trabalho. Nestas circunstâncias é natural que os pais olhem para as escolas que mais oferecem, as quais são, obviamente, as escolas privadas onde os alunos pagam mensalidades às quais a generalidade das famílias portuguesas não conseguem chegar.

Desta forma, não só é previsível um processo de privatização como, para agravar a situação, a segmentação da oferta. Escolas haverá em que as condições financeiras implicarão um tal desempenho que os indivíduos mais endinheirados não porão lá os seus filhos; pelo contrário, outras existirão, mais baratas, para onde "vai tudo do pior", passe a expressão. Aliás este processo de reprodução de desigualdades sociais em virtude de processos próximos de mercado, os "quase-mercados", já mostrou bem todo o seu pendor discriminatório e criador de desigualdades em Inglaterra.

Para pegar na sua pergunta, é evidente que os rankings das escolas mais não são do que processos de avivar situações de desigualdade, uma vez que escolas com rankings diferentes irão atrair públicos diferentes e específicos, contribuindo para um verdadeiro processo de segmentação social que se caracterizará por menores níveis de equidade do nosso sistema educativo.

**Apesar do crescimento previsto de 7,2% na dotação orçamental para o ministério da Ciência e do Ensino**

**Superior, serão retirados às universidades e politécnicos mais de 20 milhões de euros, decréscimo que o governo sustenta com a inflação das receitas próprias das instituições, provenientes, nomeadamente, do aumento das propinas. Partindo destes números, como irá ser o ano de 2004 para as instituições de ensino superior?** Péssimo, para não dizer pior. Com este montante de receitas transferidas, dificilmente as instituições de ensino superior podem melhorar o seu desempenho, mesmo com o recurso às propinas. Pela minha parte posso afirmar que na minha faculdade as propinas constituirão uma fonte de receitas destinada a garantir que a escola proporcione aos estudantes um ensino de qualidade semelhante à que oferecia em 2001. Não é para a aquisição de novos equipamentos, para a criação de novas ofertas, para laboratórios, numa palavra, para criar melhores condições de trabalho de alunos e docentes de forma a melhorar a qualidade da oferta educativa. Não, este aumento é apenas para manutenção do já existente.

E o mais incrível é o Estado, ele próprio, não obedecer ao que ele próprio decide. Cria regras, faz cálculos, decide os valores mínimos e depois dá menos e diz: "agora arranjem-se, têm as propinas". Isto não é maneira de agir quando se está de boa-fé e entre gente de bem. Isto obriga as instituições a exigirem um maior montante monetário aos alunos sem que tenha sido criados os mecanismos de compensação indispensáveis à sobrevivência dos estudantes.



Federação nacional dos Professores

## Orçamento hipoteca futuro do país

O Orçamento de Estado para a área da Educação prevê uma diminuição do investimento entre 2003 e 2004 na ordem dos 4,2%. Este é um dado objectivo extremamente difícil de compaginar com aquilo que é hoje uma posição política assumida de que o futuro de um país depende da Educação e da qualificação dos seus quadros. A Fenprof não pode aceitar que este orçamento hipoteque, de certa forma, o esforço que deve ser feito para aproximar o ensino e a qualificação profissional dos portugueses da média europeia.

Numa altura em que se reconhece que seria necessário investir particularmente na educação básica, onde os dados, por comparação com os restantes países europeus, mostram que somos claramente inferiores; numa altura em que se torna necessário relançar os cursos tecnológicos do ensino secundário, uma área que exige grandes investimentos; numa altura em que se reconhece que temos no ensino superior o mais baixo número de licenciados e técnicos da Europa comunitária, esta estratégia de desinvestimento na Educação não augura nada de bom e a Fenprof considera-a um retrocesso.

Nesta perspectiva, as escolas, que neste momento já lutam com grandes dificuldades no seu funcionamento quotidiano, irão agravar a sua situação. Muitas delas serão obrigadas a encontrar maneiras de transferir verbas das receitas correntes para repôr aquilo que deveriam ser receitas de investimento. Vai concerteza conseguir-se tapar buracos, mas irá acentuar-se o atraso estrutural do nosso ensino.

António Avelãs  
Secretariado Nacional da Fenprof  
(Depoimento retirado de entrevista)

Confederação das Associações de Pais:

## Um orçamento "dramático"

A Confap entende que qualquer desinvestimento na educação é, neste momento, dramático para o país. Aliás, podemos mesmo afirmar que, tendo em conta as necessidades de incremento educativo e de qualificação dos portugueses, a manutenção dos montantes investidos em anos anteriores seria já por si negativa. Especialmente se tivermos em conta não a realidade do país urbano e litoral, mas a realidade do chamado "país profundo", de que a classe política tanto fala, onde, de facto, a carência de equipamentos é bem conhecida, em particular no que se refere ao 1º ciclo do ensino básico, na nossa perspectiva fundamental na formação dos alunos, que tem vindo a ser encarado como o parente pobre da Educação em Portugal.

Não é necessário fazer uma leitura profunda do Orçamento de Estado para 2004 - que privilegia os ministérios da Administração Interna e da Defesa em detrimento da Educação (que é a única riqueza que de facto devemos defender) - para se perceber que a área da Educação não é uma prioridade para este governo. Essa leitura parece consensual, uma vez que há uma redução de 20% em termos de despesa de investimento e de aproximadamente 5% nas despesa corrente e de manutenção. Apesar de existir uma despesa que não corresponde à qualidade que dela se poderia esperar, tal como refere o ministro da Educação, nada justifica esta política de desinvestimento agora proposta.

Mesmo sendo um tema que domina as atenções da Confap, a reunião que temos agendada com o ministro da Educação privilegiará outras questões, igualmente importantes e actuais, como o reagrupamento da rede escolar e a proposta da nova Lei de Bases do Sistema Educativo, já que não é fácil para o movimento associativo fazer uma análise detalhada sobre tantos temas em tão curto espaço de tempo.

Helena Dias  
Conselho Executivo da Confederação das Associações de Pais  
(Depoimento retirado a partir de entrevista)

Associação Académica de Coimbra:

## Desresponsabilização económica do estado

A Associação Académica de Coimbra (AAC) considera que o Orçamento de Estado para 2004, em particular no que toca ao orçamento nominal para o ensino superior, é um orçamento de não crescimento. No que toca ao orçamento real entendemos que ele terá de ser visto a partir da avaliação de outras condicionantes, como a inflação e a questão salarial da carreira docente e não docente, que representará um défice na ordem dos 3%.

No que toca à acção social escolar, que me parece a área mais significativa, a ministra do Ensino Superior veio dizer que existe um aumento significativo - cerca de 12% -, o que na nossa opinião é algo de completamente contraditório quando se avalia o crescimento ao longo dos últimos anos e, principalmente, face ao ano de 2003. De facto, existe um aumento homólogo entre este ano e o próximo, mas se compararmos 2003 com 2002 chegamos à conclusão de que houve uma redução de 20% nesta área. Isto significa que se fizermos uma comparação directa entre o ano lectivo de 2002 e o de 2004 temos ainda um défice de 8% no que toca à Acção Social Escolar.

Este orçamento vai necessariamente reflectir-se na qualidade das instituições de ensino superior. No que se refere concretamente à Universidade de Coimbra, e apesar de estar previsto um aumento das verbas do PIDDAC no sentido de tentar colmatar algumas das suas principais lacunas, continua a faltar dinheiro para o investimento e desenvolvimento da instituição no que toca à qualidade de ensino. Em termos gerais, a AAC considera negativa a sucessiva política de desresponsabilização económica por parte do Estado, e neste caso do governo, face a uma área fulcral para o desenvolvimento do país.

Vitor Hugo Salgado  
Presidente da Associação Académica de Coimbra  
(Depoimento retirado de entrevista)

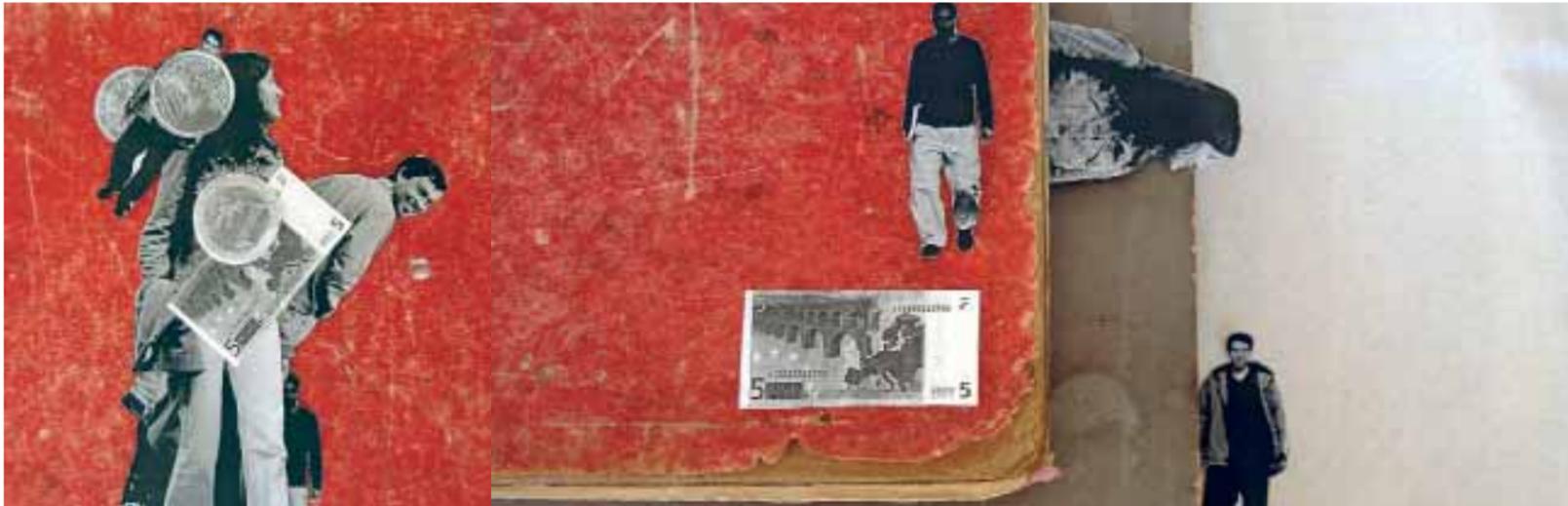
ana alvim\_isto é



Quadro 3.R.1. Despesa Total Consolidada - MADRP

|  | 2002<br>Execução | 2003<br>Estimativa | 2004<br>Orçamento | Variacao (%)<br>2003/2002 |
|--|------------------|--------------------|-------------------|---------------------------|
| Total das Despesas de Funcionamento                  | 217,3            | 209,8              | 229,0             | -4,8                      |
| coberta por receitas gerais                          | 198,3            | 191,9              | 191,9             | -11,0                     |
| coberta por receitas consignadas                     | 19,0             | 18,2               | 37,1              | 18,1                      |
| Total das Investimentos de Plano                     | 307,0            | 327,8              | 304,2             | 48,8                      |
| Funcionamento nacional                               | 294,0            | 322,9              | 327,3             | 40,1                      |
| Funcionamento comunitário                            | 13,4             | 4,4                | 16,9              | 201,0                     |
| Total do Subsector Estado                            | 564,3            | 476,8              | 562,3             | 32,9                      |
| Total do Subsector dos Serviços e Finanças Autónomas | 1 418,8          | 2 015,4            | 2 000,8           | 4,2                       |
| Transferências Internas                              | 282,0            | 280,3              | 303,4             | 19,7                      |
| <b>Despesa Total Consolidada</b>                     | <b>1 712,8</b>   | <b>2 234,7</b>     | <b>2 379,2</b>    | <b>8,3</b>                |

Nota: As despesas de funcionamento para 2004, cobertas por receitas gerais, incluem 140 mil euros desviados à nova Secretaria de Estado das Finanças.  
Nos anos de 2002 e 2003 foram excluídos os despesas de anos anteriores.



## Partido Socialista: Um orçamento que não satisfaz o país

Os cortes previstos no Orçamento de Funcionamento e PIDDAC dos Ministérios da Educação e da Ciência e do Ensino Superior vão provocar graves consequências para o próximo ano na Qualificação dos Portugueses. A proposta do Orçamento de Estado para 2004 é preocupante e revela a ausência de vontade política de apostar na Educação. Assistimos a uma continuada diminuição de recursos públicos para a Educação e Qualificação e no incumprimento das obrigações do Estado na área da Ciência.

O orçamento previsto para 2004 compromete a autonomia das escolas e acentua os problemas já existentes em escolas com índices elevados de exclusão e insucesso escolar, limitando-se a contemplar despesas com pessoal, sem prever qualquer medida de intervenção face à realidade da Educação, que todos classificam de prioritária para o nosso país.

Quando se fala do combate ao desperdício – com que todos concordamos – não significa proceder a cortes incoerentes; mas pelo contrário promover medidas de combate ao insucesso escolar com a atribuição de financiamentos adequados às escolas que deles necessitam para actuar.

As transferências do OE para o funcionamento de universidades e institutos politécnicos diminuem, mesmo em termos nominais (respectivamente, -1,5% e -3,2%). Haverá muito menos meios financeiros para as instituições: as suas dificuldades de funcionamento agravar-se-ão ainda mais.

Mesmo somando todas as transferências (para as universidades, os politécnicos, a acção social e os serviços das áreas da ciência e da tecnologia), o crescimento é nulo. Isto é, haverá uma quebra real, equivalente à inflação (pelo menos -2 ou -2,5%).

Entretanto, o governo retira 15 milhões de euros das transferências ao abrigo da fórmula de financiamento, para criar um fundo de contratos-programa, a ser atribuído de forma menos equitativa e transparente.

A conclusão é clara: pelo segundo ano consecutivo, verifica-se uma quebra real no esforço público com o funcionamento do ensino superior. O que aumenta, isso sim, são as receitas das propinas. O Estado desinveste e transfere para os estudantes e as famílias o preço a pagar por esse desinvestimento. Com um efeito perverso claro: aumenta a despesa com a acção social, aumenta a pressão inflacionista sobre a economia portuguesa.

O Grupo Parlamentar do Partido Socialista entende que o Orçamento para a Educação não serve a qualificação das pessoas e não serve as necessidades urgentes do País.

O Grupo Parlamentar do Partido Socialista

## Partido Comunista Português: Desinvestimento na educação

Portugal é um país com um retrato desanimador em termos educativos: altas taxas de iliteracia, de insucesso e abandono escolar, de baixa qualificação dos portugueses. O país teria de fazer uma grande aposta na educação e aumentar o investimento nesta área. Não é o que o governo PSD/PP agora propõe, diminuindo o orçamento geral para a educação e, em particular, as verbas destinadas ao ensino de adultos, às infra-estruturas do ensino básico e secundário, ao ensino especial e ao ensino da língua portuguesa no estrangeiro, para citar apenas alguns exemplos.

Neste sentido, não se pode desligar o orçamento para 2004 do conteúdo da nova Lei de Bases e de um conjunto de instrumentos legislativos que conduzem a uma clara e crescente privatização do sistema educativo – apontando para uma igualdade do ensino público e privado, o que põe em causa a própria Constituição da República –, a uma tentativa de transformar as escolas em empresas – fazendo com que sejam elas próprias a procurar os mecanismos de financiamento – e a nivelar por baixo a nossa própria qualificação – já que, se por um lado, a Lei de Bases aposta num aumento da escolaridade obrigatória para 12 anos, por outro consagra no seu articulado que a educação básica pode descer de 9 para 6 anos, aproximando-nos dos tempos da I República e deixando-nos isolados em termos europeus.

Quanto ao panorama do ensino superior ele é igualmente desanimador. O governo afirma que o orçamento para o ministério da Ciência e Ensino Superior cresce porque aumentam as receitas próprias das universidades, que mais não resultam do que do aumento das propinas, um desinvestimento camuflado.

A própria ministra da Ciência e Ensino Superior admite a existência de uma verba global disponível para acorrer a processos de ruptura, o que mais não é uma assumpção do governo de que irá haver situações complicadas, deixando igualmente antever que não existe qualquer rigor na determinação dessas verbas.

Tendo em conta a quebra do ano passado e a quebra real no funcionamento deste ano e, na melhor das hipóteses, os 2,5% de inflação, estamos a falar de uma redução efectiva de 6% para os politécnicos e 4% para as universidades, o que representa uma quebra de receitas na ordem dos 20 milhões de euros.

Lúisa Mesquita

Grupo Parlamentar do Partido Comunista Português  
(Depoimento retirado de entrevista)

## Bloco de Esquerda: A cepa torta

O Orçamento do Ministério da Educação para 2004 representa a continuação do precipício. De novo, uma redução abrupta num sector fundamental para inverter um modelo económico e social que considera implicitamente como vantagens comparativas do nosso país a iliteracia, a desqualificação da mão-de-obra e a desmobilização cognitiva dos cidadãos, ingredientes tidos por alguns como essenciais para gerar um salarido dócil e mal pago...

De facto, a quebra nominal é de 4,2%. A quebra real, tendo em conta a inflação, será, certamente, ainda maior. Pior, ainda, é o facto do desinvestimento ser transversal a todos os níveis de ensino: um crescimento nominal de 2% no pré-escolar significa, na verdade, uma descida real e, quanto ao básico e secundário, os números falam por si: menos 6,1%.

Diz o ministro que tal se deve a um melhor aproveitamento das verbas: menos desperdício, eficiência, racionalização, optimização de recursos. Diz ainda o ministro que a quebra demográfica, tão acentuada, reduz a população escolar e, por conseguinte, menos alunos exigem menos despesa.

Mas, pergunto, não seria esta a ocasião ideal para nos libertarmos do colete de forças ideológico e orçamental, deitando para o caixote do lixo da propaganda a linguagem tecnocrata e gestionária? Não se configura este momento como crucial para a conquista de novos públicos: os que cedo abandonam a escola para engrossar as fileiras do trabalho infantil ou adolescente, os que desistem mercê do insucesso escolar acumulado? Não se revelam os políticos e as políticas pela capacidade de combaterem a fatalidade (neste caso, as leis da demografia)? Não valeria a pena investir na qualidade, no acompanhamento tutorial dos alunos com maiores dificuldades, no apetrechamento dos estabelecimentos de ensino, na animação dos espaços-tempos escolares? Ou esta opção (a do desinvestimento na escola pública) traduz uma outra escolha, um não-dito que perpassa, contudo, na acção concreta do governo: legitimar o facto consumado, essa espécie de destino que nos oferecem na bandeja do discurso sobre a crise – o país que não sai da cepa torta.

João Teixeira Lopes  
Deputado do Bloco de Esquerda

■  
praça da  
república

"Não há reforma que aguarde sem uma forte aposta na formação dos professores".

NO FACE A FACE DESTES MÊS ENTREVISTAMOS DAISI LEITÃO, PROFESSORA DE FÍSICO-QUÍMICAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA CAROLINA MICHAELIS, NO PORTO, COM QUEM CONVERSAMOS SOBRE ALGUMAS DAS QUESTÕES QUE ACTUALMENTE MAIS PREOCUPAM OS DOCENTES DESTAS DUAS ÁREAS DISCIPLINARES: INEXISTÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA QUE PERMITA A ACTUALIZAÇÃO DOS SABERES, POUCA APOSTA NO TRABALHO EXPERIMENTAL E FALTA DE SEGURANÇA NOS LABORATÓRIOS ESCOLARES.

**Parece haver uma certa contradição entre a decisão do novo governo em apostar na área das ciências e o anúncio de medidas como a extinção do Programa Ciência Viva ou a redução do Orçamento de Estado para a Educação. Qual é o seu comentário?**

Sim, particularmente quando a ministra do Ensino Superior diz que a ciência deve partir de um ensino experimental, mas o ministro da educação, através da nova revisão curricular, torna opcional o ensino das ciências experimentais. E mais: acaba com todas as disciplinas técnicas. No fundo penso que existe uma tentativa de "fabricar" o sucesso escolar à custa de uma menor exigência na prestação dos alunos. Como é possível que as disciplinas científicas sejam opcionais?

**Por outro lado, o novo programa de Química exige mais horas do que aquelas que estão previstas no plano curricular dos alunos do ensino secundário. Como estão os professores a lidar com essa situação?**

Neste momento existe uma grande confusão porque estão em vigor dois programas. No programa mais actual de Física e Química os alunos têm previstos mais 90 minutos de aulas em relação ao actual plano curricular. Isso faz com que os professores de Físico-Químicas tenham de dar o novo programa sem serem tempo para o fazer. A solução encontrada pelo ministério foi obrigar os alunos a frequentar a disciplina opcional de Técnicas Laboratoriais de Química (TLQ) para colmatar essa falta de tempo.

É uma autêntica burla, porque os alunos são obrigados a frequentar uma disciplina que é facultativa apenas para satisfazer as pretensões dos livreiros – já que, de contrário, o ministério da Educação teria de os indemnizar. Quem está a pagar a factura são os professores e os alunos. A situação chega ao ridículo de os alunos de Desporto, que tinham previstas no programa seis horas de Técnica de Desporto, terem de suprimir três delas para terem aulas suplementares de Físico-Químicas.

Ao mesmo tempo que me dizem que este esquema irá ajudar os professores a cumprir integralmente o programa de Química, quem dá a nota daquelas três horas de TLQ é o professor dessa disciplina, não é o professor de Físico-Químicas.

**A Sociedade Portuguesa de Física e Química (SPFQ) elaborou, em 2001, um Livro Branco que pretendia identificar os principais problemas com que se debate o ensino destas disciplinas, onde se referia, nomeadamente, que existe uma insuficiente preparação dos professores para o ensino experimental. Confirma esta ideia?**

Em primeiro lugar, a maioria das escolas, sobretudo a nível do ensino básico, não está convenientemente equipada para aulas laboratoriais. Isto, porque o ensino básico está a ser ministrado em escolas C+S, que por serem escolas preparadas para o 5º e 6º anos, não estão apetrechadas de laboratórios. Algumas escolas chegam mesmo ao ponto de terem equipamento encaixotado porque não dispõem de instalações para o utilizar. Isso faz com que a maioria dos alunos vindos de escolas C+S nunca tenham entrado num laboratório e estejam menos preparados do que os alunos que frequentaram o 7º, 8º e 9º anos numa escola secundária.

Quanto a essa falta de preparação para o ensino experimental por parte de alguns professores que referiu, julgo que a resposta passará por uma maior aposta na formação contínua obrigatória para os novos programas que vão surgindo, porque o ensino das ciências vai mudando e necessita de uma actualização permanente, baseada numa formação objectiva, dirigida para a sala de aula, e menos teórica. Não há reforma que aguarde sem uma forte aposta na formação dos professores.

**O programa Ciência Viva foi considerado uma mais valia para o ensino das ciências experimentais, nomeadamente a Física e a Química. Com a sua extinção perde-se uma oportunidade para cativar os alunos para as ciências. Concorda?**

Sem dúvida, até porque esse programa era especialmente vocacionado para a sala de aula, não era teórico. Através dele as escolas trabalhavam em rede - no caso das escolas do Porto, onde se incluiu a Escola Secundária Carolina Michaelis, desenvolveu-se uma parceria com as universidades de Aveiro e do Porto -, planificavam aulas em conjunto e foi possível equipar muitas escolas com material. Mas, agora que muitas escolas estão razoavelmente equipadas, perdeu-se esse trabalho em rede e a mais valia que ele trazia em termos de valorização do trabalho dos professores.

**Porquê os maus resultados dos alunos portugueses nas disciplinas de Física e Química e, de uma maneira mais geral, nas áreas científicas?**

Na minha opinião julgo que existe uma grande permissividade, o que faz com que se baixe o grau de exigência face aos alunos. Fala-se muito dos professores e das más condições das escolas, mas considero que será essa a principal causa.

**Outra das questões levantadas pelo Livro Branco da SPFQ questionava quais os critérios a definir tendo em vista um programa de formação contínua que satisfizesse as necessidades reais dos professores. Quais são eles, na sua opinião?**

Para que essa formação correspondesse às necessidades reais dos professores ela deveria centrar-se nos novos programas que vão surgindo e vocacionar-se para as actividades da sala de aula, de uma forma rigorosa e científica, de maneira a que as actividades ali desenvolvidas sejam agradáveis para o aluno, mas não facilitadoras, dando-lhe que pensar, questionar e criticar. Mas o ensino experimental é muito trabalhoso, não é uma tarefa de gabinete, e a maior parte dos professores, deve admitir-se, está acomodada.

**Isso sugere uma crítica ao trabalho dos professores. Concorda com a avaliação do desempenho?**

Concordo que haja uma avaliação não no sentido de penalizar, mas no sentido formativo. Acho que seria interessante haver uma inspecção pedagógica que servisse para melhorar a qualidade de ensino, facultando uma espécie de estágio permanente.

**Mas as acções de formação não são feitas também com a participação dos professores das respectivas áreas disciplinares?**

Sim, mas estou convencida que os responsáveis pelos centros de formação não convocam as pessoas certas. A maioria das acções de formação são dadas por docentes do ensino superior, que podem saber muito em termos teóricos mas não têm qualquer prática no domínio do ensino experimental, e não fazem ideia do que é lidar, na prática, com os alunos do ensino básico e secundário.

**Não será também um problema da própria oferta das instituições de formação?**

A oferta da maioria das instituições formadoras não vai de encontro às necessidades do programa e dos professores. Mas, ao mesmo tempo, estes preocupam-se mais com os créditos para progressão na carreira e procuram as acções de formação que dêem menos trabalho – nesse aspecto não diferem muito dos alunos. Por outro lado, estou convencida que se houvesse acções de formação interessantes, actualizadas, dirigidas para a prática e gratuitas os professores as frequentariam com maior assiduidade.

**Não deveria partir também da iniciativa das associações de professores da respectiva área disciplinar?**

As associações de professores de Física e de Química deixam um pouco a desejar quanto ao poder de iniciativa, e a Sociedade Portuguesa não tem responsabilidade nessa matéria. Provavelmente deveria ser o próprio Ministério da Educação a responsabilizar-se por essa matéria e "obrigar" os professores a frequentarem acções de formação. Recordo-me que após o 25 de Abril isso acontecia e funcionava... De resto, as poucas acções de formação com algum interesse que frequentei nos últimos anos estavam integradas no Programa Ciência Viva.

**Outro dos aspectos referidos no Livro Branco era que a escassez de trabalhos experimentais se devia à falta de tempo lectivo e de formação dos professores. Concorda?**

As coisas mudaram entretanto, nomeadamente com a introdução dos blocos lectivos de 90 minutos, que era algo que andávamos a "pregar" há muitos anos... Dessa forma é possível desdobrar as turmas em duas metades e realizar aulas experimentais com condições de aprendizagem para os alunos. Porém, lamentavelmente, algumas escolas não aproveitam esta oportunidade e mantêm o modelo da turma única, o que é um bom indicador do desinteresse em potenciar as aulas experimentais.

**Outra questão importante quando se aborda o ensino da Física e da Química é a segurança dos laboratórios. Há cerca de três anos foi publicado um relatório que dava conta de diversas falhas de segurança nos laboratórios escolares. Foi tomada alguma medida no sentido de resolver os problemas então apontados?**

Não. Apesar de no ensino da Física esse problema se colocar com menor pertinência, já que as experiências realizadas não têm um grau de risco elevado - e quando têm o próprio professor encarrega-se de realizá-la -, quanto à Química o cenário é diferente, já que se lida com reagentes que podem representar algum perigo. Porém, a maioria dos laboratórios não correspondem às condições mínimas de segurança. E são várias as falhas: as portas dos laboratórios deveriam abrir para o exterior e não para o interior, como acontece frequentemente; não existem hotes (grandes exaustores que aspiram fumos tóxicos) e não há qualquer tipo de tratamento dos resíduos produzidos na sala de aula, que são simplesmente despejados pela banca abaixo, só para dar alguns exemplos.



## Uma escola portuguesa, com certeza

Há bem pouco tempo, há mais ou menos duas ou três décadas atrás, ser português significava, entre outras coisas, possuir uma educação rudimentar. Existiam nessa altura poucas escolas em Portugal. E agora? Será que as coisas mudaram muito? Agora existem muitas escolas, toda a gente sabe, mas delas os portugueses parece que saem quase como entraram, sem saber ler, escrever ou contar.

Pois é, muitas escolas, mas em que nada acontece de concreto. Não existem de verdade. Fazem lembrar aqueles patos cacofónicos dos ventríloquos. Parece que falam, mas não.

Já fui professor em muitas dessas escolas, das que só existem no papel, das que não são escolas de verdade. Este ano, porém, penso que desvendei o mistério. Já sei porque é que elas são como são. É simples. É porque são escolas portuguesas. É uma fatalidade nossa.

Não é, certamente, por culpa de alguém, alunos, professores ou outros, nem tem a ver com o modo como estão organizadas. Acontece simplesmente que nunca chegaram a sair do papel. São portuguesas. Algumas até acreditam que são modelos disto ou daquilo, mas é só porque não sabem que escolas de verdade existem.

Claro que não se chega a esta conclusão de repente. Demora tempo. Mas quem, como eu, tiver sido professor não apenas de uma escola, mas de muitas, do Norte, do Sul, das grandes cidades, do campo, de muitas, muitas... durante muito tempo, já terá chegado à mesma conclusão que eu, saberá do que estou a falar.

Eu só cheguei a essa conclusão este ano, na minha escola actual, uma Básica e Secundária do interior Norte do país, uma verdadeira escola modelo dessas que não existem. Fica literalmente no cimo de um monte, por trás das árvores. No início, pensei que, estando no sítio em que está, seria impossível que não fizesse a diferença. Mas não. Puro engano. Tem tudo o que muitas outras têm. Bem podia nem lá estar.

De facto, não lhe falta nada. Os alunos, salvo raras excepções, são todos muito fraquinhos, as primeiras avaliações confirmam-no imediatamente. Essas avaliações iniciais fazem lembrar a "Sorte de Varas" do toureiro à espanhola. Os alunos não mais irão conseguir "levantar a cabeça", se é que ainda vinham a pensar nisso. Quanto aos professores, tal como acontece noutros sítios, queixam-se muito de que são vítimas de um contexto "difícil" que os ultrapassa. A maior parte não perspectiva, de todo, as suas próprias limitações. Não serão eles professores? Os alunos não conseguem superar as suas (incríveis) limitações. E eles? Conseguem? A resposta é: não. Mas, lá está, a culpa é da situação, é do meio desfavorável de onde provêm os alunos. Afinal, não são só os alunos, também os professores são vítimas.

Foi então que percebi. O estatuto de vítima encerra inesperadas vantagens. A mais imediata é a que resulta de olhar para o lado e perceber que se está

acompanhado, que se pertence à maioria. É agradável, a sensação de integração. Depois, ser vítima, como identidade, como qualquer coisa que se é realmente, pode muito bem preencher a terrível sensação de vazio que acompanha, normalmente, a humilhação do fracasso. Finalmente, confere o direito a um tratamento especial, à simpatia e à condescendência com que se tratam normalmente as vítimas. A mais profunda consequência, infelizmente, é a clara opção pela mendicidade que esse estatuto favorece, sobretudo nos alunos.

Acontece que, no final do ano (na minha escola, como em muitas outras), tudo acaba em bem. Os professores envolvem-se numa patúsca operação de salvamento, em massa, dos pobres dos seus alunos. Num ímpeto de fervor democrático, de compaixão e de amor pelo próximo, votam a subida das classificações o mais que podem. Dão-lhes, por caridade, qualquer coisinha. Fazem nessa altura aquilo que só se justificaria que fizessem mais cedo. No momento em que finalmente o fazem, já não faz qualquer sentido (pedagógico, pelo menos). Já não significa então mais do que a mera passagem administrativa.

Os alunos, claro, com o tempo aprendem a abdicar completamente do controlo do que lhes pode acontecer. A "caridade" de que se habituaram a depender leva-os a optar por renunciar, parcialmente, à responsabilidade pela sua própria progressão. Não há nada que possam fazer. Nem querem. O seu futuro, na escola, depende da "boa vontade" dos "stôres". Curiosamente, quando os professores finalmente os salvam de uma reprovação mais do que óbvia, alguns ingratos nem sequer agradecem, pedem logo mais. Talvez esses sejam aqueles que percebem que os seus benfeitores lhes tiram bastante mais do que o que dão.

É que ajudar pessoas a manterem de si próprios a imagem de pedintes, ainda que seja confortável, ainda que os liberte da maçada de terem que aprender coisas, rouba-lhes (no mínimo) um dos direitos humanos fundamentais: o direito à dignidade, o direito de se sentirem responsáveis pelo seu próprio destino.

Mas quem melhor do que nós, portugueses, sabe viver nesse estado? É a nossa sina. Sentimo-nos muito bem assim. Um medo de longa duração faz-nos procurar compulsivamente todas as saídas de emergência, todas as palavras mágicas, tudo o que nos possa libertar da nossa "hora da verdade", da nossa vez de "ir a jogo". Nós, portugueses, passamos. Passamos sempre (mesmo no futebol!). É uma predisposição arcaica, toda a gente sabe, mas vem dos avós, está-nos no sangue.

Quem passa por uma escola portuguesa, passa como quem não passa, porque deverá sair de lá "português". Eis tudo! Agora, entendo porque é que alguns senhores doutores teimam tanto em afirmar que aquilo que seria bom para a Escola portuguesa, para a nossa Escola, era ela um dia poder vir a ser sueca, ou checa ou, parece que já não seria nada mau, francesa.

Boa ideia. Bem visto.

### DOS LEITORES

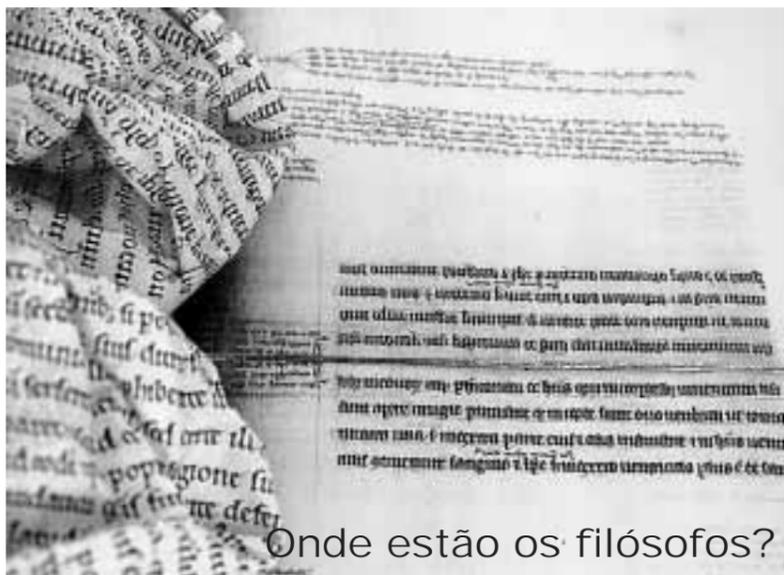
Carlos  
Vasconcelos Lopes  
Professor, Braga

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

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

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

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



## Onde estão os filósofos?

**ONDE SE ESCONDEM OS REPOSITÓRIOS DE NOVAS IDEIAS, OS CANTORES DE DISPARATES, OS MERGULHADORES DE ABISMOS? OLHO À VOLTA E VEJO NOVAMENTE COPISTAS. O SÉCULO É DOS COPISTAS!**

As últimas imaginações e devaneios morreram há mais de 50 anos, precisamente no momento em que saltámos mais alto. Até agora ainda não parámos de subir, e no entanto não me sinto mais a caminhar na direcção certa com a mesma certeza e rigor de razão com que os mestres de "há pouco tempo". (...) Onde estão os espíritos livres que Nietzsche profetizou? Olho em volta e vejo "democratas", crianças assustadas com o seu próprio ser, agrilhoadas a uma razão doentia, de uma forma tão obscura que nem elas próprias entendem a razão porque ainda continuam vivas e toleradas por uma sociedade que aceitou o sofrimento por todas as razões erradas.

A mesquinhez e obtusidade que a Igreja prega continuam a exercer a sua pressão e desta vez não por obra e engenho do padre, mas pela própria decisão do homem! "Deus morreu!", pensa em segredo o cidadão urbano e civilizado. E depois corre a sacrificar-se em seu nome, por não ter coragem de libertar no seu corpo o verdadeiro poder do seu ser. A Igreja não precisa mais de pregar, pois mesmo sem deus a sua vitória sobre os fortes está praticamente assegurada. O seu maior inimigo, a ciência, encarregou-se ela própria do trabalho sujo, passando almofadas e panos quentes aos espíritos ardentes e cegando com "promessas cumpridas" os sofredores.

As lutas de hoje seguem atrás do que já foi feito, quebram novas barreiras mas olham para elas e já não sabem porquê. A consciência do grupo, da máquina, do engenho social, é cada vez mais eficiente e colossal, mas o indivíduo deixou de ter perspectiva dela como um todo. Todos hoje somos os nossos próprios filósofos. A "cultura", pela qual batalhamos a vida toda, dá-nos uma potência de palavreado que impede a "vergonha", a "humilhação", o denegrir da alma, impede-nos a nós próprios de exprimirmos aquilo que defendemos, sacrificando o crescimento interior por um imperativo de "eu quero ser eu a todo o custo". E o misticismo, a essencial barreira à expressão "pura", à "coisa em si", é hoje construído sem que se entenda o que ela própria significa, sem que nós próprios nos apercebamos daquilo que vomitamos para moldar a nossa cidadela, sem que tenhamos o bom gosto de pelo menos avaliar a arquitectura e as origens, ainda que não tivéssemos a coragem de investigar as razões.

E eu digo, basta! Basta de torcer as palavras para as regras antigas, de perder as verdades para a satisfação de "poetas" mortos há muito, que tinham o seu próprio «tempo», a sua expressão muito própria, as suas razões de darem vazão à sua potência desta ou daquela forma. Que razão há para um filósofo do nosso século expressar as suas teorias e ideias sobre a vida seguindo o modelo do discurso de Platão ou de Kant? Nós somos as nossas visões, e o que se quer são as nossas visões. Querem-se respostas, não o torcer de velhas perguntas, mas se as perguntas têm de ser feitas, que sejam feitas às claras, à bela vista de todos, e não floreadas de medo dos "precursores". Deixemos que o que dizemos seja como que uma história para crianças, para que até as crianças possam ser enriquecidas pelo que dizemos. Deixemos de cair em monólogos intermináveis com nós próprios, esse erro do filósofo de acreditar que o seu único "amor" é para com a sua "filosofia". Se assim fosse deixava-se estar quieto a murmurar para si mesmo nas suas deambulações de vida, não sentia necessidade de bradar aos quatro ventos um qualquer pensamento que lhe atormenta a existência. Tenhamos a coragem de afirmar que temos qualquer coisa a dizer ao mundo, ao nosso mundo, e não ao mundo dos mortos, e que essa coisa que temos a dizer seja da mais elevada importância, de uma importância tão elevada que necessidade alguma a há-de fechar a sete chaves em parágrafos de obscurantismo tão negro que nem nós próprios nos conseguimos vislumbrar no seu interior.

Gonçalo Lopes

Estudante na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



## Constituição e Direitos

A propósito de pedofilia muito se tem recorrido à Constituição. Importa referenciar historicamente este texto jurídico-político fundamental. Saliente-se que a nossa primeira Constituição, aprovada pelas Cortes Constituintes a 30 de Setembro de 1822 e jurada pelo rei D. João VI a 1 de Outubro, assumia-se como texto progressista, contrariando a tendência europeia no sentido da aristocratização do Liberalismo. As vicissitudes históricas decorrentes do confronto entre adeptos do absolutismo e apoiantes do constitucionalismo, levavam a uma solução de compromisso concretizada na Carta Constitucional de 1826, outorgada pelo imperador do Brasil, D. Pedro I, seguindo aliás o modelo constitucional em vigor no Brasil, com a Carta de 1824. Um das diferenças mais significativas entre a Constituição de 1822 e a Carta de 1826, sublinhando diferentes concepções e prioridades ao nível dos direitos e liberdades, consiste na primazia dada ao capítulo dos direitos no texto mais democrático de 1822 onde surgem logo em primeiro lugar, enquanto na conservadora Carta são relegados para o último capítulo. O século XIX português apresentou desde logo esta brecha fundamental no pós-absolutismo: progressistas e conservadores, os que privilegiam os direitos e as liberdades e os defensores do primado da autoridade, dos deveres e da obediência. Duas perspectivas de constitucionalismo que importa confrontar com as realidades históricas da época, para se poder estudar comparativamente a evolução da democracia em Portugal até aos dias de hoje.

Face a uma sociedade profundamente enraizada nos valores da Igreja e do Absolutismo, são muitos os historiadores e juristas a considerar o texto constitucional de 1822 desfasado em relação à realidade. Progressista em demasia, transformando o Rei em mero brinquedo nas mãos dos deputados, a nossa primeira Constituição revelava-se sobretudo um processo de intenções de difícil aplicabilidade, em virtude do arrojo das suas propostas e da distância em relação à realidade histórica portuguesa. Muitos liberais moderados achavam mesmo que por aí abriu-se uma porta à pronta reacção absolutista, o que mais tarde a História não confirmou, pois D. Miguel, já com a Carta em vigor, dissolveu as Cortes e restaurou o regime absoluto. Em todo o caso, poder-se-á concluir que a Carta estava mais conforme com os tempos, quer interna como externamente, e daí a sua longa vigência durante todo o século XIX e inícios do século XX, até à revolução republicana de 1910.

A 1ª República vai recuperar o espírito revolucionário de 1820, e continuar o trabalho longamente interrompido pela facção menos democrática da sociedade portuguesa. Com o Estado Novo o espírito conservador é de novo restabelecido até ao 25 de Abril de 1974, que mais uma vez vai recuperar a tendência progressista já iniciada em 1820 e 1910. A actual Constituição de 1976, não obstante as revisões a que foi sujeita, é pretexto para polémicas em volta destas duas tendências que perduram e se digladiam desde o início do século XIX; daí as vozes que proclamam a sua revisão profunda, dando eco aos conservadores e aqueles que pretendem manter o seu espírito democrático, particularmente no concernente aos direitos e liberdades. E a História conhece novos mas sequentes desenvolvimentos, quando verificamos como está longe a prática da cidadania e o texto constitucional em vigor nos dias de hoje.

Mas se a actualidade se afasta da Constituição por deficiência de direitos, então não é o texto constitucional a poder ser considerado anacrónico, mas sim a sociedade portuguesa que não evoluiu o suficiente, de modo a que a prática democrática seja exercida com naturalidade no dia a dia. Só depois deste esforço é que se poderá pensar em revisões profundas ao nível da Constituição, sendo que os Direitos e as Liberdades deverão constar sempre como prioridade, pela razão que são a essência da própria filosofia constitucional.

Paulo Gonçalves

Professor, Porto

## “Pior que não ser colocada, foi não conseguir concorrer”

Depois de tudo que se passou, [em relação aos últimos concursos] penso que é uma obrigação (e também uma necessidade) expor a minha opinião, relatando alguns acontecimentos.

Estou certa de que, muitos passaram o mesmo que eu, mas questiono-me de quantos se terão remetido ao silêncio e nada fizeram, deixando que outros lutem por eles, ficando-se pelos queixumes à família, amigos e eventuais colegas com que se cruzaram.

Sei que já vou tarde, mas “mais vale tarde que nunca”. Pondero sobre a hipótese de ter sido mais produtivo ter ido à manifestação que decorreu em Lisboa, em vez de ficar fechada numa estação de correios a tentar concorrer, onde conheci uma colega grávida por trás dos balcões que me dizia “...está a perder o seu tempo. Eu já ando nisto há anos e sei como funciona...”.

Ao contrário do que o Sr. Ministro David Justino afirmou, longe da realidade estavam os 99% de professores colocados, tanto que se assistiu a uma segunda fase e depois uma terceira, no dia 13 de Outubro de 2003.

Escusado seria dizer que a segunda fase foi uma vergonha por se ter passado a responsabilidade para as escolas, mas pior foi o que sucedeu depois.

No último concurso, era suposto que todas as Escolas colocassem um anúncio das vagas por preencher. Essas mesmas vagas poderiam ser consultadas no site da DGAE (Direcção Geral da Administração Educativa), no site das Escolas e/ou em jornais. Para que um professor se candidatasse à vaga, era necessário que mandasse um e-mail, fax ou telegrama.

É a partir daqui que surgem questões que penso serem inadmissíveis:

1- Porque razão passaram esta responsabilidade às Escolas, quando deveria ter sido feito um novo concurso, de acordo com as preferências dos candidatos não-colocados?

2- Nem todas as Escolas tornaram públicos os horários, pelo menos no site da DGAE;

3- As Escolas que colocaram anúncio no site da DGAE, a maioria, não tinham os números de telefones correctos e, se os tinham alguns nem sequer atendiam; Não tinham as moradas electrónicas correctas (grande maioria) ou então não tiveram capacidade para tantos candidatos e, salvo erro, nenhuma Escola colocou o n.º de fax;

4- Porque é que, para além do desmazelo (?), incompetência (?) em não verificar estes dados, não colocaram os nomes completos das Escolas, que pode dar confusão a quem quer descobrir o n.º de telefone?

5- Porque é que, sabendo que muitas das candidaturas não estavam a chegar, pelos motivos já citados, algumas das Escolas se recusavam a verificar, obrigando a gastos adicionais?

Pior que não ser colocada, é nem sequer ter conseguido concorrer. Será que houve manipulação da entrada de candidaturas, será que houve incompetência impune? Eu acho que sim. E se alguém quiser ouvir, posso contar a conduta de muitas escolas, das quais eu até gostava de ver as listagens (e aposto que não sou a única).

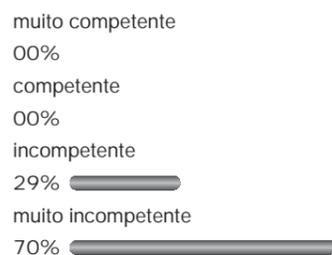
Para rematar, volto a frisar, pior que não ser colocada é não conseguir sequer concorrer.

### inquérito/página “on-line”

#### 1. Concorda com a ida da GNR para o Iraque?



#### 2. Este ano a política de colocação de professores foi...



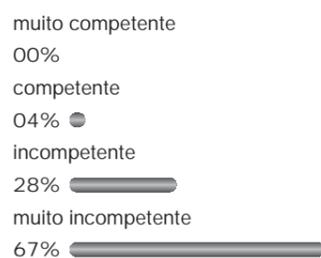
Total de Respostas 483

Total de Respostas 496

#### 3. A política económica do Governo é...



#### 4. O Primeiro Ministro Durão Barroso é...



Total de Respostas 502

Total de Respostas 465

## Esclarecimento

O mensário A Página da Educação inseriu no número de Novembro uma reportagem sobre a EBI de Aves/S. Tomé de Negrelos (Escola da Ponte) intitulada “Era uma escola muito engraçada”, da autoria de Andreia Lobo.

Nessa reportagem, é-me atribuída a autoria de algumas afirmações que a jornalista reproduz na forma de discurso directo, como se as tivesse gravado e transcrito. Não é verdade: a jornalista manteve, de facto, um pequeno diálogo comigo, durante o qual se limitou a tirar algumas notas, que depois, supostamente, utilizaria na redacção da reportagem.

Devo dizer, em abono do escrupulo profissional da jornalista, que quase todas as afirmações que me são imputadas traduzem, no essencial, o meu pensamento. Há uma, porém, que definitivamente eu jamais poderia ter produzido: porque não traduz o que eu penso e, muito especialmente, porque não corresponde à verdade dos factos.

De acordo com o texto da reportagem, eu teria afirmado que os alunos do 7º ano a transferir para a EB 2,3 de Vila das Aves iriam ter professores “que se disponibilizaram a trabalhar com eles na óptica do projecto educativo da Escola da Ponte”. Esta afirmação, nos exactos termos em que aparece formulada, não é verdadeira, como sabem, de resto, todos os mais directamente envolvidos no processo de transferência dos alunos da EBI de Aves/S. Tomé de Negrelos para a EB 2,3 de Vila das Aves. Aos professores escolhidos pela EB 2,3 para trabalhar com as duas turmas dos ex-alunos da Ponte apenas foi pedido o óbvio: que, na organização e desenvolvimento das actividades curriculares e na redacção pedagógica, procurassem respeitar e valorizar o mais possível o património educativo acumulado por essas crianças no âmbito do projecto Fazer a Ponte. Foi exactamente isto e nada mais do que isto o que eu pretendi significar à repórter de A Página da Educação.

Vila da Aves, 11 de Novembro de 2003

O presidente da Comissão Instaladora  
Ademar Ferreira dos Santos

**Nota da Redacção:** A não utilização do gravador foi pedida pelo entrevistado.

#### DOS leitores

Kimie de Oliveira Kon  
Licenciada em Educação  
Física e Desporto

# Uma abelha na chuva

a reedição de um "clássico" da nossa literatura

Mais de vinte anos após a morte, Carlos de Oliveira (1921-1981) continua na primeira linha da nossa literatura e os seus livros, depois de serem reunidos num único volume da *Obra Completa* (Ed. Caminho, 1992), aparecem agora reeditados título a título para os tornar acessíveis ao maior número de leitores. Assim, com a reedição de *Finisterra* e de *Uma Abelha na Chuva*, a Assírio & Alvim traz de novo para os escaparates uma obra literária única pelo seu rigor e verdade estética e reposiciona o autor de Casa da Duna em plano de evidência para quem gosta dos seus livros.

Ora, o que mais interessa colocar em destaque, na releitura de *Uma Abelha na Chuva*, é a atitude de um romancista que pela qualidade das suas obras, se não cansou de "reverter" e de "emendar" até ao cansaço a forma escritural dos seus poemas e romances. Por isso, é sempre um reencontro estimulante pelo prazer da leitura que este romance já clássico nos consente e onde a sua "escrita" nos prende mais do que a história que nele se narra, porque diante dos nossos olhos, na comoção emocional de a escrita - poética, lírica ou pungente - nos fazer seguir ao lado do próprio Narrador pelos lugares e memória distante das terras gandraesas, com os seus dramas e contrastes, os seus conflitos de família e de dinheiro, as cruzadas intenções e vícios de uma mentalidade e consciência pequeno-burguesa, captadas nos aspectos mais vivos de uma forma de expressão em que o sentido rigoroso da escrita e a verdade do que se conta ganha essa dimensão visceral e exacta de tudo estar, na imaginação e lembrança do próprio romancista, ainda presente e as personagens desfilarem na nossa frente, como no filme de Fernando Lopes, na violência e na força das palavras, no modo de ser ou de andar, de viver ou de morrer.

Ora, é por esta sabida e conseguida "arte do romance", na linguagem que nunca enjeitou de um Camilo ou de um Graciliano (e *Uma Abelha na Chuva* por vezes recorda a mesma densidade poética de atmosferas humanas em luta de interesses ou de valores profundamente humanizados que paira, por exemplo, em *São Bernardo* ou *Vidas Secas*), que o autor de *Finisterra* se impõe e nos revela na flagrante confirmação de a escrita ser por excelência esse acto de lavar as palavras, como disso fala num belo texto sobre a poesia de Afonso Duarte.



Carlos de Oliveira  
*UMA ABELHA NA CHUVA* (romance)  
Ed. Assírio & Alvim, Lisboa - 2003.

Mas a "forma" e o "sentido" do que mais interessa narrar e descrever confundem-se nesse magma literário que confere à sua prosa uma incedível qualidade e esse tom demasiado pessoal de quem não concebia "uma literatura intemporal, nem fora de certo espaço geográfico, social, linguístico", para quem, em essência, a "escrita" se impôs como modo de semear florestas, "mais enredadas do que as do padre Bernardes", e saber como é sempre esse acto total e absoluto, sensorial e ontológico em todos os sentidos do corpo: "Escrevo e cada página é a maranha inextricável. Emendas, riscos, setas para as margens do papel; os acrescentos metem-se uns pelos outros como as frondes enoveladas".

Sabemos deste modo como a escrita de *Uma Abelha na Chuva* remete o leitor para o sentido fílmico e visual de toda a tecitura vivencial do romance. Não existem pormenores excessivos, nada está a mais, as palavras são estritamente as necessárias, pesadas e compassadas numa rigorosa arquitectura, num ritmo certo e preciso: "O homem cruzou a praça devagar, entrou no Café Altântico e sacudi as botas com cuidado no capacho de arame. Sentou-se, pediu um brandy e engoliu-o dum trago. Na sua lentidão natural era a única coisa que fazia com alguma pressa. Encostava o copo à boca bem aberta, imobilizava-o um momento e de seguida, num golpe brusco, atirava-o à garganta. Repetiu a operação segunda e terceira vez. Pagou e saiu. Atravessou de novo a praça, batendo pausadamente o tacão das botas, deixando cair os últimos pingos de lama e dirigiu-se à redacção da Comarca de Corgos, sempre no mesmo passo oscilante e pesado, como se o levasse a custo o vento que arrastava no chão as folhas quase podres dos plátanos".

E por aí se evidencia o drama de consciência de Álvaro Silvestre, que se penitencia de ter passado a sua vida "a roubar ao balcão ou nas feiras, na soldada dos trabalhadores e na legítima de seu irmão", enfim, nesse fundo re-

morso de ter levado a vida "a roubar os homens na terra e a Deus no céu", depois de casar com uma fidalga em decadência (Dona Maria dos Prazeres, descendente de uma respeitada família, a dos Alvos Sanchos), que em Corgos cresceu e enfraqueceu nos valores tradicionais e não teve outro remédio que não fosse aceitar a fortuna de um lavrador rude e ignorante, mas rico, por quem sempre sentiu um nojo físico e por isso não teve filhos, na retracção de medos, remorsos e outros interesses. Mas, repetimos, não é tanto a "história" que se narra que mais importa sublinhar e antes a "forma" e o "sentido" desse modo de nos descrever o quadro físico e psicológico, no desfiar calmo e exacto de todos os seus contrastes, linhas e sombras da própria trama romanesca. E sempre na memória e presença das terras pliocénicas de uma Gândara que foi esse pano de fundo, o "corpus" geográfico e humano dos romances de Carlos de Oliveira e até de muitos dos seus poemas: "De súbito, qualquer lembrança remota parecida com aquilo, dias de chuva, a cabeça fora da janela, a boca aberta a aparar as goteiras do telhado, um perfil de criança recordado ao longe. (...) O vento arrastava a poeira, apagava os astros, sumia tudo e na escuridão as coisas fermentavam. Apodreciam".

E assim a memória se distende e redescobre, entre os campos baixos de Coimbra e a ria de Aveiro, de Montemor a Cantanhede e Mira, quase até Vagos, lugares rememorados nas páginas de *Uma Abelha na Chuva*, na evocação das sombras que sempre povoaram o imaginário do poeta: "Nos pinhais cerrados a névoa era mais branca do que a luz difícil. Pelos barrancos. Ao dobrar uma moita de espinheiros, deu com a antiga olaria de mestre António, transformada agora em oficina de santeiro". Porém, é este sentido fortemente visual e cinematográfico que nos faz olhar e ver nas páginas deste romance como a "realidade" se redescobre ou transfigura: "O som matinal das trindades ondeou pela aldeia" quando a descrição e notícia da morte do cocheiro Jacinto se revela talvez como dos momentos maiores desta prosa encantatória, na incidência dos seus próprios contrastes descritivos e psicológicos. "A evidência embateu na suspeita, transformou-a em verdade: mataram-no, meu Deus. Largou pela azinhaga abaixo, passou

continua na pág. seguinte

andarilho

por eles sem parar, galgando a lama, de braços abertos, como se fosse voar da terra, sumiu--se entre os espinheiros, rápida como as aparições, estou só no mundo com o meu filho, atirou-se à ladeira que levava a casa de Álvaro Silvestre e enfiou pela cozinha, alucinada". E de novo o olhar do autor se cruza ou confunde com o das suas personagens, nelas mistura, não de todo inocentemente, "o que vê, o que sabe, o que a sua personagem vê e sabe", como lembra Barthes. Mas o "discurso" desdobra-se por outros sentidos, constrangimentos, tolerâncias ou liberdades de associação dos signos utilizados e o discurso resulta, afinal, como o acto de desvendar outros discursos nas falas e gestos das personagens que assumem vida própria no cenário das tempestades que desencadeiam e não controlam. E, face aos remorsos e súbitos medos de Álvaro Silvestre, quando o pátio da velha casa se enche de gente agressiva e inquieta perante a notícia confirmada da morte de Jacinto, Dona Maria dos Prazeres ainda lhe grita de vingança e calado desprezo: "Não te matam, descansa, posso lá ter tamanha sorte, hei-de aturar-te até ao fim da vida, até que Deus me leve deste inferno que é a tua casa. Tenho nojo de ti, nojo, entendeste bem? Que te admiras tu que eu sonhe? Sonhos sobre sonhos, sempre, para esquecer a tua cama e o pão da tua mesa".

Pouco mora aqui de um ruralismo provinciano, de ressaibos bem camilianos, porque o sentido do romance avança na perspectiva literária tantas vezes defendida por Carlos de Oliveira de não querer engrossar a vasta colheita perdida na literatura, "e eu que o diga nesta linguagem de vocábulos pesados como enxadas, na voz lenta, difícil, entrecortada de silêncios, que os cavadores e os mendigos me ensinaram, lá para trás, no alvor da infância". É esse sentido grandioso e trágico de recuperar o tempo e a memória do "paraíso perdido" que Carlos de Oliveira ergueu, nos romances e na sua obra poética, como "húmus" de uma obra que "ao nível das imagens, ao rés do magma emocional, patético, tenebroso", como assinala Eduardo Lourenço, fez nascer essa contradição viva que tem lugar na sua poesia e ainda neste bellissimo romance. Porque foi essa a forma assumida de contradição que deu ao autor de Alcateia a certeza para lucidamente sempre evitar, na poesia e na prosa, que "a tempestade das coisas desencadeadas" corrompesse ou destruísse esse todo literário consolidado pelos horizontes da morte e da vida, na circular insistência do tempo e na incessante memória das gentes e paisagens solitárias dos palheiros, areias e pinheirais da sua Gândara inesquecível. E, sem pressa nem qualquer "estratégia de glória", nos deixar uma obra literária que é um superior exemplo de escrita no rigor e verdade que está bem presente nos seus romances, em especial em Uma Abelha na Chuva.

## António Mota O Agosto que nunca esqueci

Professor do ensino básico, nascido em Baião em 1957, António Mota estreou-se com o romance A Aldeia das Flores (1979) e desde aí tem publicado com regularidade os seus livros ou histórias simples e de um lirismo rústico, desvendando em romances breves o pequeno mundo rural, sempre narradas através de um lirismo vocabular que ainda lembra a ingenuidade ou pureza de um Júlio Dinis. O eixo central das histórias incide quase sempre nos meios provincianos, por entre um mundo de afectos e de sentimentos julgados perdidos, mas renovados num fulgor expressivo, simples e directo, como acontece neste livro agora reeditado, lembrando episódios de infância e de adolescência, onde as pessoas e os lugares de sonho e devaneio se repartem em situações ficcionais muito realistas. Na verdade, António Mota retoma o mesmo fio narrativo das suas histórias contadas com a qualidade literária de ser um bom contador que tem visto alguns dos seus livros galardoados com vários prémios literários, como O Rapaz do Louredo (APE-Associação Portuguesa de Escritores, 1983), Pedro Alecrim (Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças, 1990) e A Casa das Bengalas (Prémio António Botto, 1996).



4ª. edição  
Gallivro-V.N.de Gaia, 2003



**A Identidade e a Diferença**  
Maria José Câmara  
Porto Editora  
pp. 95

De uma forma simples e realista, este livro pretende que reflitamos sobre os diferentes aspectos da organização e interacção sociológica dos alunos numa turma, libertando-os de preconceitos e desculpas, parando para pensar na importante influência que as diferentes relações exercem sobre o sucesso escolar de cada aluno.



**Liderar numa Cultura de Mudança**  
Michael Fullan  
Edições Asa  
pp. 143

Este livro aborda a forma como os líderes se podem concentrar em determinados temas-chave da mudança que lhes permitirão liderar com eficácia perante um contexto de confusão. O livro foca ainda o modo como os líderes fomentam a liderança nos outros, de forma a poderem tornar-se dispensáveis a longo prazo.



**Diferenciação Curricular Revisitada**  
Conceito, discurso e prática  
Maria do Céu Roldão  
Porto Editora  
pp. 63

A diferenciação curricular tem ocupado largamente o discurso educacional da última década, apropriando uma retórica de equidade por vezes ocultadora da manutenção ou até recuperação de práticas conducentes a efeitos de discriminação, que contradizem o discurso e distorcem os fundamentos do conceito.



**100 Jogos de Linguagem**  
Paul Rooyackers  
Edições Asa  
pp. 160

Neste livro encontrará 100 jogos de linguagem, uma multiplicidade de variantes e uma introdução aos mesmos. Todos os jogos foram concebidos e testados em situações reais, não sendo necessária experiência para os empregar, embora se recomende um ensaio antes de os utilizar com o grupo.



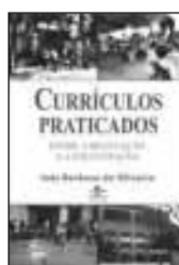
**Escola-Família, uma Relação Armadilhada**  
Interculturalidade e Relações de Poder  
Pedro Silva  
Edições Afrontamento  
pp. 412

Este livro corresponde a uma tentativa de problematização da relação escola-família em Portugal, cruzando uma reflexão teórica e conceptual e uma pesquisa sócio-histórica sobre a emergência e desenvolvimento da participação parental no nosso país com um estudo etnográfico, conduzido ao longo de mais de dois anos de trabalho de campo, em três comunidades educativas do 1º ciclo no centro-litoral do país.



**Democratizar a Democracia**  
Os caminhos da democracia participativa  
Boaventura de Sousa Santos (org.)  
Edições Afrontamento  
pp. 563

Este livro é o primeiro volume da colecção Reinventar a Emancipação Social: Para Novos Manifestos. Trata-se de um vasto conjunto de estudos em que se dá conta de como, em diferentes países, os grupos sociais subalternos se organizam para resistir contra a exclusão social produzida pela globalização neoliberal e o fazem em nome da aspiração de um mundo melhor que julgam possível e a que sentem ter direito.



**Currículos Praticados**  
Entre a regulação e a emancipação  
Inês Barbosa de Oliveira  
DP&A Editora  
pp. 152

Fruto de um estágio de pós-doutoramento que tive o gosto de orientar, este livro apresenta uma reflexão que começa por interrogar a ideia de emancipação social e a tensão entre ela e a regulação, buscando compreender de que forma processos e modos de regulação democráticos podem contribuir para a emancipação social. O estudo epistemológico sobre o cotidiano e o desenvolvimento de aspectos metodológicos sobre a pesquisa realizada nesse espaço-tempo fundamentam o trabalho sobre os currículos praticados, que, com riqueza analítica vulgar, discute a escola, os professores e a sala de aula. (Boaventura de Sousa Santos)



ana alvim\_isto é

Quando Napoleão ocupou o Egito, em 1798, sabia o mínimo indispensável para que um imperador culto estivesse informado sobre o país que pretendia ocupar, com o menor número possível de baixas no seu exército e de reacções por parte do povo avassalado.

Incorporado então no Império Turco, o Egito atravessava um período depressivo da sua longa e fulgurante história, no momento em decadência económica e social, mas ainda bastante estruturado nos seus valores culturais para que Napoleão não achasse suficientes as aplicações estratégicas e táticas do seu poderoso exército.

Leu tudo quanto estava ao seu alcance a respeito da história do povo que iria submeter, ouviu os estudiosos e, quando resolveu avançar sobre o Cairo, fez-se acompanhar de especialistas que, terminada a guerra, iriam ser os mediadores das duas civilizações em presença e os garantes de que a França (acabada de sair de uma Revolução popular) não atentaria contra o direito de o Egito manter a sua dignidade nacional.

Mas quando, depois da campanha do Médio Oriente, Napoleão se voltou para os países da periferia da Europa - Espanha, Portugal e Rússia - negligenciando a capacidade de resistência dos seus povos, manifestada em acções de guerrilha, de terra queimada e de recuos estratégicos, o poderoso Napoleão foi obrigado a retirar, vencido e humilhado. Dos 550.000 soldados que invadiram a Rússia e encontraram Moscovo a arder, apenas regressaram 20.000, sobreviventes dos ataques da guerrilha e dos rigores do Inverno.

Diferentemente do que fizera no Egito, Napoleão subestimara o espírito "nacionalista" daqueles povos "atrasados" e (sendo ele filho de uma Córsega ciosa da sua identidade!) negligenciara a evidência histórica de que a aceitação dos modelos civilizacionais "superiores" se faz sempre por meio de experiências, cotejos e decantações, nunca por imposição de um modelo inculcado como o melhor para todos. Sobre tudo quando, em países multiétnicos e multiculturais, o "na-

cionalismo", embora exprimindo um comum sentimento de "pertença" a um dado território, não despreza o facto de que a coesão do todo vem do reconhecimento de que o espírito verdadeiramente unitário reside na plena representação da cultura das partes.

Bush, no Iraque, não é Napoleão, no Egito. Sê-lo-á na pior fase da sua cultura "orientalista", como chamou o especialista em teoria literária e estudos orientais, falecido recentemente, Edward W.Said, palestino naturalizado americano e professor da Universidade de Columbia, ao conhecimento distorcido e à visão deformada que europeus e americanos - desde o princípio das Cruzadas até ao fim do Colonialismo, continuando hoje nos seus herdeiros - formaram sobre os povos "exóticos" e "atrasados" do Oriente.

Se Bush ou os seus conselheiros e apoiantes tivessem lido Said, e outros como este, designadamente o seu mais famoso livro, "Orientalismo" (editado, pela primeira vez, nos Estados Unidos, há 25 anos, e que em Portugal, onde já foi anunciada a publicação, se pode ler em português do Brasil); depois dos insucessos verificados em intervenções político-militares noutras regiões, devidos à displicência com que foram olhados e avaliados os povos intervencionados (o Vietname é o primeiro trágico emblema), o Iraque não seria para os Estados Unidos mais outro emblema da sua desastrosa política napoleónica, mesmo se proclamada em nome de uma Civilização que se proclama libertária, mas de cuja bondade os iraquianos têm o direito de duvidar quando o Libertador começa logo por destruir impavidamente os símbolos de uma cultura milenária, através de cujos filósofos, historiadores, poetas, artistas, matemáticos, astrónomos, médicos, arquitectos (Avicena, Algazel, Abubacer, Averróis, Zirjab, Maussili, etc.), a Europa sob domínio árabe, - incluindo Portugal - conheceu uma cultura que, já sendo cadinho de outras, - grega, persa, hindu, etc. - abria os primeiros caminhos para a Modernidade.

Edição de autor

## O caçador de luas

Augusto Baptista (jornalista, natural de Oliveira de Azeméis, que publicou "Histórias de coisa nenhuma e outras pequenas insignificâncias", "O medo não podia ter tudo", este de parceria com Francisco Duarte Mangas, "Humor das Multidões" e "Floripes Negra") lançou este mês, com a chancela da editora "gatopardo", um novo título - "O caçador de luas".

Numa grosa de páginas, dedicadas a Júlio Pinto, Augusto Baptista conta a histórias do próprio caçador de luas em cuja sala de troféus já exhibe uma esplendorosa lua cheia e dois razoáveis quartos minguantes. São histórias exemplares como a que titula de "Uma história exemplar" e se reproduz de seguida.

"Era uma vez um casal de piolhos que conseguiu instalar-se numa bonita cabeleira. Com o tempo a trupe cresceu, conquistou outras cabeças. E não tardou a assumir o poder. Ninguém mais se coçou".

O caçador de luas. Autor: Augusto Baptista. Edições gatopardo. Com depósito legal, ISBN, código de barras e tudo. Se o virem por aí agarrem-no, antes que haja "Ruptura de stocks", que é título de uma outra história.

- Um café com cheirinho!
- Tem preferência?
- De liberdade... com cheirinho de liberdade, por favor.
- Esgotou!"





## o cartão de boas-festas de chaplin

*"Seria muito complicado para alguém da minha geração dizer que não foi influenciado por Chaplin. Confesso que a maneira como trata os momentos dramáticos nas suas comédias foi a lição mais óbvia que aprendi com ele"*

Woody Allen in "Sight and Sound", Outubro 2003

*"Chaplin was the Beatles of silent comedy"*

Rowan Atkinson

A preocupação de Chaplin com os assuntos mundiais foi intensa e activa. Durante a Depressão ele lia muito e elaborou a sua própria teoria económica. Os seus escritos revelam também os seus sentimentos sobre a Guerra Civil em Espanha. O seu feroz ódio ao Nazismo encontrou uma saída em Maio de 1942 quando foi convidado a falar num "meeting" de apoio ao esforço de guerra soviético. Um sentido de patriotismo - e talvez um pouco de "overacting" - levaram-no a aceitar uma sucessão de compromissos idênticos, num dos quais inconscientemente(?) se dirigiu à assistência como "Comrades". Estes incidentes foram diligentemente guardados pelo FBI para uso futuro nos anos da paranóia McCarthysta. O seu íntimo e sinceridade são confirmados por este postal de Boas Festas de 1942, por ele criado para ajudar a "Russian American Society for Medical Aid to Russia" e apelando à abertura da segunda frente em apoio das tropas soviéticas.

Em 1952 o Procurador-Geral recusou a reentrada de Chaplin nos Estados Unidos após a viagem à Europa para promoção do seu filme "Limelight". Este acto, que efectivamente exilou Chaplin do país onde tinha vivido desde os anos dez do século passado, foi engendrado pelo FBI, capitalizando a hostilidade de McCarthy para com as ideias políticas de Chaplin.

Em 1922 J. Edgar Hoover, ainda director adjunto do FBI ( tornou-se director em 1924), interessou-se pela primeira vez por Chaplin. Este foi o primeiro Alarme Vermelho. Aos olhos de Hoover, Chaplin estava a provocar sarilhos. Os seus filmes tratavam da vida dos desalojados, dos desempregados e dos habitantes dos bairros de lata, esses marginais da sociedade que ameaçavam a estabilidade do capitalismo. Ainda por cima, ele era estrangeiro - um inglês que se recusava a adoptar a nacionalidade americana. O FBI manteve a vigilância sobre Chaplin até à sua morte. Datada de 1922, esta é a mais antiga página do dossier sobre Chaplin organizado pelo FBI e revela o relatório do agente Hopkins, infiltrado no seu estúdio, onde este se refere à falta de respeito que Chaplin tinha por Will Hays, o novo czar de Hollywood. Durante uma festa no estúdio, Chaplin teria dito: "Somos contra qualquer espécie de censura, e, particularmente, contra a censura presbiteriana", mostrando ao mesmo tempo um cartaz colocado na porta do WC masculino onde se lia "Welcome WILL HAYS".

Com a aproximação do Natal foram editadas em DVD 10 longas - metragens de Charles Spencer Chaplin, digitalmente re-masterizados e com montanhas de extras. Ficou de fora apenas o injustamente mal-amado "A Condessa de Hong-Kong".

Eis uma boa ideia para prendas!!!

P.S. Para um desabafo. A hidra uniformizadora está a lançar os olhos para a única rádio que lhe resiste, pelo menos na área do Porto: a "VOXX". Esperemos que esta lhe consiga resistir.

### CINEMA

Paulo Teixeira  
de Sousa

Escola Secundária  
Artística Soares dos Reis

# A dualidade natureza-máquina

PROCUREMOS O RELACIONAMENTO ENTRE CRIAÇÃO TÉCNICA E ARTÍSTICA. UM MESMO CONCEITO SITUA-SE NO ÂMAGO DE CADA UMA E NA FRONTEIRA ENTRE AMBAS: O DESENHO OU PROJECTO. ESSE RELACIONAMENTO REMONTA, PELO MENOS, AO RENASCIMENTO, QUANDO ENGENHEIROS-ARTISTAS DESENHAVAM UM INSTRUMENTO OU UMA MÁQUINA OU UM EDIFÍCIO, COMBINANDO A EFICÁCIA DA DESCRIÇÃO CONSTRUTIVA COM A HARMONIA DA FORMA OU DA FUNÇÃO. FIGURAVAM E CONSTRUÍAM MÁQUINAS COMO SE RETRATASSEM PERSONAGENS OU FIGURASSEM A NATUREZA.

Para esses engenheiros-artistas [do Renascimento] o processo criativo centrava-se na imitação da natureza, a fonte da sua inspiração. A imitação prevalecia sobre a invenção. Essa atitude partia da convicção de que a natureza teria em si o conhecimento e a perfeição. Mas essa atitude suscitava também a observação e a experimentação activas que, através da aquisição do conhecimento dos princípios de funcionamento da natureza, forneceria ao homem a possibilidade de a imitar melhor. Essa era então a relação filosófica entre a razão humana e o mundo natural, essa a motivação desses homens.

O método científico moderno foi uma evolução revolucionária emergente do Renascimento. A observação da natureza ultrapassou o limiar da sua contemplação crítica dando lugar à observação exploratória, com recurso à utilização e depois à invenção de instrumentos, e à quantificação das observações feitas. E as teorias foram matematicamente formuladas e utilizadas como premissas para a dedução de conclusões factuais, conclusões que serviam tanto como teste às teorias como ofereciam aplicações práticas destas.

A descoberta científica é esquematicamente um processo de observação-hipóteses-verificação. Se-

gundo Karl Popper, o passo essencial da prova científica é o teste à luz de um "princípio da falsificação". Para que a hipótese seja válida, ela deverá ser enunciada de modo que seja possível testá-la rigorosamente e evidenciar a sua potencial falsidade. É um processo de construção de um "edifício" de "verdade condicional".

A engenharia é um processo evolutivo de auto-correcção semelhante ao processo científico, mas mais apropriadamente descrito pela sequência observação-projecto-ensaio. Ou seja, a engenharia pode ser tomada como uma aplicação do método científico mas em que o projecto substitui a hipótese, e o princípio da falsificação é assumido pelo ensaio de um protótipo descrito pelo projecto. Este processo de alteração, ajustamento e selecção, parece análogo ao processo de evolução biológica em que podemos imaginar a natureza desenvolver novas espécies, a testá-las e a seleccioná-las, em função do melhor desempenho no mundo real.

Desta convergência e sobreposição de perspectivas se infere que os fundamentos da criação técnica, em engenharia, são coincidentes com os da descoberta científica, e que conjuntamente reflectem a própria evolução dialéctica dos fenómenos naturais. Da Vince, Bacon, Galileo,

Pascal, Newton, Faraday, Darwin, são apenas alguns dos expoentes desse progresso epistemológico em que invenção e descoberta dificilmente ou só por intenção metodológica se podem destringir.

Os avanços históricos nas ciências empíricas encontram-se associados aos progressos acumulados em aperfeiçoamentos técnicos, que suportam as técnicas instrumentais de observação e de processamento de informação. E vice-versa, a ciência fundamenta ou inspira novas realizações técnicas. Ciência e tecnologia nem sempre são diferenciáveis e muitas vezes estão evidentemente interdependentes para os seus respectivos avanços. Esta constatação implica o reconhecimento da dualidade dessas duas categorias de conhecimento e releva a importâncias filosófica da tecnologia.

A metáfora da natureza enquanto máquina cativou a atenção de cientistas durante séculos até à actualidade. As máquinas do século XVII tinham a capacidade de transmitir e transformar movimentos desencadeados por uma força motriz. Os filósofos mecanicistas procuraram identificar na natureza mecanismos equivalentes de transmissão e de transformação desencadeados por forças desconhecidas. O mundo seria uma máquina cósmica, criada e

actuada por um criador, na qual pequenas máquinas actuam embebidas em outras sucessivamente maiores. A concepção da natureza como um mecanismo iterativo e generativo perdura ainda hoje.

O progresso impetuoso da bioquímica, em particular a descoberta revolucionária do ADN, trouxe renovada actualidade a uma leitura mecanicista do mundo. A emergência e os avanços promissores da nanociência e da nano-tecnologia no final do século XX, não só renovaram o sonho da interpretação mecânica da realidade como também permitem a invenção de nano-estruturas que são prodigiosas máquinas microscópicas. As nano-ciências oferecem nova pistas sobre velhos problemas como a própria emergência da vida e o fabrico de materiais com propriedades ideais.

Na realidade confrontamos, de novo, o desafio da identidade da máquina, a distinção, real ou ilusória, entre a máquina e a natureza. Ao longo dos tempos, diferentes linhas de demarcação foram vencidas, o progresso da ciência ou da técnica, por si mesmas ou apoiadas uma na outra, fizeram essa linha de demarcação oscilar mas avançar. A compreensão do mundo e a realização técnica da máquina surgem indissoluvelmente inter-relacionadas ao longo da história humana.

DA CIÊNCIA  
e da vida

Rui Namorado Rosa  
Universidade de Évora

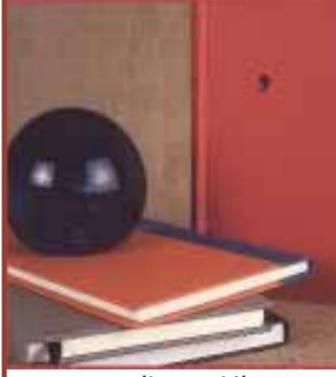
## Fumo Cósmico

Parece um rasto de fumo deixado no céu pelo fogo de artifício de uma romaria de Verão, mas não é. Na realidade são os restos da explosão de uma estrela massiva numa galáxia vizinha: a Grande Nuvem de Magalhães, que se observa do Hemisfério Sul. Será esta matéria remanescente que no futuro – distante, à escala da vida humana – constituirá a matéria-prima para novas estrelas e, quem sabe, talvez novos sistemas planetários. Também o nosso sistema solar se formou a partir de substâncias já «processadas» no interior de outras estrelas. A imagem foi registada pelo Telescópio Espacial Hubble.



Foto: NASA/STScI, Dezembro 2003

profedicoes  
**livros**  
livros@profedicoes.pt



consulte o catálogo

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

# Contrasensos da política educativa do PSD/PP

SÃO MUITOS OS CONTRASENSOS E OS SILÊNCIOS NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO QUE A EUROPA ASSUMIU COMO OBJECTIVO ESTRATÉGICO NÃO ENCONTRA ECO NO ACTUAL GOVERNO. A PRIORIDADE ORÇAMENTAL À EDUCAÇÃO É A CONDIÇÃO PARA QUE SE PASSE DAS PALAVRAS AOS ACTOS.

São muitos os contrasensos e os silêncios no Ministério da Educação.

Num momento em que se vão debatendo os projectos de Lei de Bases da Educação, assinalarei alguns destes contrasensos.

Primeiro contrasenso: o desinvestimento em educação, traduzido no orçamento para 2004 que decresce mais de 4% nas despesas de funcionamento e mais de 20% nos investimentos. Tudo em nome da diminuição do número de alunos nos primeiros anos de escolaridade. Mas não estamos de acordo que a qualificação dos portugueses tem que crescer e tem que alcançar padrões de qualidade superiores aos actuais? Não há ainda bolsas de abandono escolar que importa resolver? Não queremos aumentar o número de jovens que completa o ensino secundário? Não é necessário investir mais na qualificação dos adultos? Então??? A sociedade do conhecimento que a Europa assumiu como objectivo estratégico não encontra eco no actual governo. A prioridade orçamental à educação é a condição para que se passe das palavras aos actos.

Desinvestir na qualificação das pessoas, causa das nossas maiores dificuldades sociais, económicas e culturais, que CONTRASENSO...

Segundo contrasenso: dizem os actuais responsáveis, confortando com discursos politicamente correctos os conservadores da educação, que se têm feito demasiadas experiências...

Ora o governo suspendeu a revisão curricular do ensino secundário aprovada pelo PS em 2001 (DL 7/2001); a seguir, aprovou um "remake" empobrecido para os 10º, 11º e 12º anos que entrará em vigor em 2004/2005. Agora, propondo na Lei de Bases da Educação um "novo ensino secundário" de 6 anos (três do actual terceiro ciclo mais três do actual ensino secundário), anuncia que procederá a uma "reforma do novo ensino secundário" (declarações do ministro da educação na comissão de educação, ciência, cultura, juventude e desporto, durante a discussão do orçamento de estado para 2004).

Considero que as rupturas e descontinuidades brutais que actualmente vivemos na vida das escolas criam dificuldades acrescidas à construção da qualidade educativa, processo que exige condições e responsabilidades concertadas e não políticas dispersas e erráticas.

Terceiro contrasenso: o alargamento formal da escolaridade obrigatória para 12 anos, proposto na Lei de Bases do governo,

para tentar pôr o nome de David Justino na história.

Mais educação para mais jovens, estamos de acordo. Mas todos sabemos que a consolidação dos nove anos de escolaridade obrigatória ainda hoje se confronta com duas dificuldades: a do abandono escolar de jovens cujas famílias, por razões várias, muitas vezes de sobrevivência imediata, não dão prioridade à escola e outra dificuldade, por vezes coincidente, a do insucesso provocado por uma escola que confunde igualdade com uniformidade e que cria, no seu funcionamento pedagógico, a exclusão dos seus alunos mais afastados da cultura letrada. Ora decretar a obrigatoriedade escolar no papel, é fácil. Criar as condições positivas para a sua efectividade é bem mais difícil. Por isso, é estranho que não se efective hoje um mecanismo negociado com os parceiros no Conselho Económico e Social e que previa que todos os jovens trabalhadores teriam, até aos 18 anos, uma parte do seu tempo consagrada à educação e formação.

Ignorar a realidade e fazer de conta nada de bom trará ao país. Porque não se criam condições para que todos os jovens prossigam vias de educação e de formação profissional até aos 18 anos ou até aos 21 anos? Que contrasenso continuar a acreditar que a realidade muda por decreto...

Quarto contrasenso: a avaliação das escolas. Fazendo da avaliação o mote da sua campanha pelo rigor formal, o actual governo suspendeu o trabalho de avaliação integrada realizado pela Inspeção Geral de Educação (e nunca é bom interromper um processo sem o avaliar...).

Desinteressou-se dos projectos de apoio à auto-avaliação das escolas, destruindo o Instituto de Inovação Educacional.

Fez aprovar pela sua maioria, na Assembleia da República, com grande alarde, uma Lei de avaliação das escolas. E o que acontece hoje em dia? Uns "rankings" mal feitos e envergonhados distorcendo a leitura dos efeitos do trabalho das escolas com base nos resultados dos exames do 12º ano e... mais nada. Nem autonomia das escolas nem definição de metas e de responsabilidades.

Um ruidoso silêncio...

Entre contrasensos e silêncios, declarações que confortam o senso comum e ausência de estratégia, a política educativa marca o retrocesso do investimento em educação. E isso é muito grave.

Vivemos tempos difíceis mas sê-lo-ão ainda mais se o futuro da educação for assim desenhado entre palavras ocas e políticas inconsequentes.

## 03

### Morte sem lágrimas

Um instituto americano estima que, no Iraque, tenham morrido entre treze mil e catorze mil pessoas durante a primeira fase desta guerra que está em curso. Não nos dá outras informações. Não nos diz quantos eram os homens, mulheres e crianças. Não faz a distribuição dos mortos por idades. avança um número, sem referir lágrimas. Editorial.

## 15

### A selva dos rankings

A quem interessam os rankings? A quem interessa a selectividade social que tornam visível? A quem interessa a hierarquização tosca e torpe entre escolas de elite, escolas de meia-tigela e escolas rasca? (...) Os resultados das aprendizagens não podem reduzir-se ao momento ritualizado dos exames. Aprender com sucesso significa bem mais do que tirar boas notas. Uma reflexão de João Teixeira Lopes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

## 48

### Um ruidoso silêncio...

Ana Benavente, professora e deputada do Partido Socialista, abre nesta edição uma tribuna para observatório de políticas educativas que contará com a participação regular de mais dois deputados (um do PCP e outro do BE). No texto de abertura, Ana Benavente fala de um retrocesso do investimento em educação e dos tempos difíceis que se vivem, tempos que – diz – serão ainda mais difíceis “se o futuro da educação for desenhado entre palavras ocas e políticas inconsequentes”

Vanderlei Martini, 26 anos, agricultor brasileiro pertencente ao Movimento dos Sem Terra (MST) fala a “A Página” O MST quer democratizar a terra

Entrevista na página 11

OBSERVATÓRIO  
de política educativa  
Ana Benavente  
Professora. Deputada do  
Partido Socialista



FOTO sem legenda  
Adriano Rangel