

03 No lugar habitual da cauda

Em Portugal, só 11,3% da população possui o Ensino Secundário e 9,4% o Superior. Uma desvantagem enorme face à Europa, cuja média para o Secundário é de 42,9% e para o Superior de 21,8%. Números iluditivos. Por cá só 2,9% dos trabalhadores recebem formação regular, contra os 8,5% da média europeia...

Ler editorial.

09 Os caminhos do Superior

Com a massificação do ensino superior assistiu-se, na maioria dos países Europeus, a uma mudança do modelo tradicional de "controlo pelo Estado" para um modelo de "supervisão pelo Estado". Em Portugal, a aprovação da Lei de Autonomia das Universidades pela Assembleia da República (Lei 108/88, de 24 de Setembro) traduz esta redefinição das relações entre as universidades e o Estado: as instituições adquirem autonomia e o Estado passa a regular à distância, deixando de interferir nas decisões da vida diária das instituições...

Um texto de Alberto Amaral.

18 Por uma retoma do maravilhoso

"Após longos anos de pura racionalidade científica, estamos vivenciando um momento de retomada do que costumamos chamar de maravilhoso. Aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário, deixam de ser vistos como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos que já se permitem em muitos momentos se transportar para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos operativa". **Uma reflexão sobre literatura infantil (ou do fantástico?) de Anderson Pereira da Silva Netto.**

31 Textos bissextos para marcar 2004

Na página 31 arrancam, com o ano, os textos bissextos de 2004. Dois textos por cada um dos autores do sexteto (com formações académicas distintas e diferentes posicionamentos político-educacionais) que vai assegurar esta nova rúbrica. O primeiro é Luís Souta que escolheu o Portugal e/ou imigrante para tema de abertura. A pretexto do ano e do facto de estarmos a deixar de ser o tradicional país de emigração para nos tornarmos um país de imigração.

33 Cidade educadora carece de escolas

A escola é (...) lugar para aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia. Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. (...) Não pode afirmar-se como educadora uma cidade que menospreza as suas escolas. Há, de facto, uma cultura de aprendizagem característica do universo escolar que, como tal, pede para ser respeitada, aprendida e valorizada num quadro mais vasto de co-responsabilização social.

Ler texto de Isabel Baptista.

Marcha pela Educação

Manifestação em Lisboa marcada para o dia 23 de Janeiro exige apoios efectivos e urgentes para a Escola Pública

Ler manifesto na página 15



Governo despreza crianças e jovens com necessidades educativas especiais

Ler entrevista a Luisa Panaças e dossier sobre a Educação Especial (páginas 11 e 35)



A aventura de um tocador de tambor

Eu adorava o meu tambor. Trazia-o suspenso por uma correia larga atravessada no peito. Era um grande tambor. Usava paus de carvalho para bater na sua pele amarelo-baça. Com o tempo, os paus foram ficando polidos dos meus dedos, o que atestava o meu zelo e diligência. Andava com o tambor pelas ruas, branco do pó ou preto da lama; o mundo, de um lado e do outro, era verde, dourado, castanho ou branco, conforme as estações. Onde quer que fosse, a paisagem estremecia ao som do rata-plá-plá, plá, pois as mãos não me pertenciam a mim mas ao tambor, e quando o tambor se calava sentia-me doente. Estava eu alegremente a tocar uma noite quando o General veio ter comigo. Vestia só parte do fardamento, o blusão desabotoado e as ceroulas à vista. Saudou-me, gaguejou uns murmúrios por momentos, fez o elogio do Estado e do Governo e por fim disse em tom casual: «E tu continuas a tocar tambor, não é assim?»

«Sim, senhor», exclamei, tocando com força redobrada. «Pela glória do nosso país.»

«Muito bem», concordou, embora a sua voz soasse algo triste. «E por quanto tempo vais continuar?»

«Enquanto as forças não me faltarem, senhor», retorquei alegremente.

«És um belo rapaz», disse, coçando a cabeça. «E as tuas forças são para durar?»

«Até ao último alento, senhor», respondi orgulhosamente.»

«Bem, bem...» O General parecia surpreendido. Durante um momento aparentou mergulhar nos seus pensamentos e depois mudou de assunto.

«É tarde», disse.

«É tarde para o inimigo, nunca para nós», gritei. «O futuro pertence-nos!»

«Muito bem, muito bem...», disse o General, mas pareceu contrariado. «Quando disse que era tarde, queria dizer que a hora ia avançada.»

«A hora da batalha soou! Disparem os canhões, toquem os sinos!», gritei com o entusiasmo de um verdadeiro tocador de tambor.

“Oh não, não, os sinos não», acrescentou rapidamente.

«Quero dizer, que toquem os sinos, mas só de vez em quando.»

«Muito bem, camarada General», concordei apaixonadamente. «Não precisamos de sinos, se, temos os nossos tambores!» Para sublinhar a minha afirmação, rufei alto e bom som.

«Nunca ao contrário? Ahn?», perguntou o General. Soava inseguro dele próprio e tapava a boca com a mão.

«NUNCA, senhor», repliquei. «Pode confiar neste seu tambor, senhor. Nunca deixarei que ele se cale.» Estava exultante, tomado por uma onda de fervor. “O nosso Exército pode

pos, nas pausas do bater do tambor, ouvia, vindo da tenda do General, o ruído das molas do colchão, como se alguém, impossibilitado de dormir, se revirasse na cama. Por fim, cerca da meia-noite, uma figura branca recortou-se no nevoeiro, perto da tenda. Era o General em camisa de dormir. A sua voz era rouca.

«Quer dizer que estás disposto a continuar a tocar a noite toda, não é?», perguntou. Fiquei realmente comovido por ele ter vindo até mim no meio da noite. Um autêntico pai para os seus soldados!

«Sim, senhor. Nem o frio nem o sono me vencerão. Estou pronto a continuar tanto quanto as minhas forças o permitam, cumprindo as exigências do dever e da causa pela qual



© isto é

orgulhar-se de ti», disse o General sem entusiasmo. Um frio nevoeiro tinha descido sobre nós e chuviscava. Tudo o que consegui ver através da neblina cinzenta foi o topo da tenda do General.

«Sim, orgulhoso», continuou ele. «Nunca havemos de parar, mesmo que tenhamos de andar dia e noite, mesmo se... Sim, cada passo. . .»

«Cada passo será um infundável rufar de vitórias», atalhei, tocando o mais fortemente que me era possível.

«Bem, bem», murmurou o General. «Sim, é isso mesmo...», e encaminhou-se para a sua tenda. Fiquei só. A solidão estimulou a minha ânsia de auto-sacrifício e o meu sentido da responsabilidade como tocador de tambor. Foste-te embora, General, pensei, mas o teu fiel tambor está alerta. De sobrolho franzido, trabalhas nos planos e estratégias, pondo bandeirinhas no mapa para assinalar a estrada da nossa vitória conjunta. Ambos, tu e eu, conquistaremos o futuro e anunciarei a vitória por ti e por mim com um rufar de tambor.

Estava repleto de ternura para com o General e com tal vontade de me dar à causa que, se fosse possível, teria tocado ainda mais alto. No fundo da noite, iluminado pela juventude do meu entusiasmo e aquecido pelo nosso grande ideal, devotava-me à minha honrosa tarefa. De tempos a tem-

lutamos. Assim manda a minha honra. E que Deus me ajude!»

Ao dizer estas palavras, não fui motivado pelo desejo de aparecer aos olhos do General como um obstinado pelo dever ou pelo desejo de lhe agradecer.

Não me estava a vangloriar para alcançar promoções ou recompensas. Nem por um minuto me passou pela ideia que tal interpretação pudesse ser atribuída à minha atitude. Sempre fui sincero, e franco e, com trinta diabos, deixem-me que lhes diga, um bom tambor.

O General rangeu os dentes. Pensei que tosse do frio. Então disse: «Bem, muito bem», e desandou.

Passados poucos minutos, fui preso. A patrulha designada para a tarefa cercou-me em silêncio. Tiraram-me o tambor, arrancaram-me os paus dos meus dedos frios e fatigados. O silêncio encheu o vale. Não podia falar com os camaradas que me cercavam apontando-me as espingardas, pois isso não era permitido pelos regulamentos. Levaram-me para fora do acampamento. No caminho, um deles segredou-me que tinha sido preso por ordem do General. A acusação era de traição. Traição!

O amanhecer rompia. Algumas nuvens cor-de-rosa fluíam no céu. Elas foram saudadas por um saudável ressonar que ouvi quando passei pela tenda do General.

Precisamos de uma política de canguru e não de caranguejo

Dados de 2002 mostram que 79,4% da população portuguesa possui habilitações inferiores ou iguais ao ensino básico (a média da UE é = a 35,4%). Em Portugal apenas 11,3% da população possui o ensino secundário (média da UE = a 42,9%) e 9,4% possui o ensino superior (a média da UE é = a 21,8%).

Cá, o abandono escolar atingiu, em 2002, 45,5% dos alunos (na UE 18,8%).

A escolaridade média dos "empresários" portugueses é inferior à dos trabalhadores! O fosso já existente na formação inicial, alarga-se agora com as políticas de formação dos activos. Na UE, em média, 8,5% dos trabalhadores estão em processo de formação, enquanto que em Portugal essa média caiu para 2,9%! A política do PSD/PP não pára de alargar o fosso que nos separa da UE.

Ao comparar o nível de formação e educação do povo português com o dos povos dos 25 países que constituíram a União Europeia (UE), não posso deixar de ficar preocupado e chocado. O nosso atraso é de tal ordem que precisamos do que designo por política do canguru. Isto é, para nos aproximarmos da média europeia, não podemos limitar-nos a andar ou mesmo a correr, temos de dar saltos epistemológicos. E que eles não estão parados, continuam a andar e a correr.

Estudando o que fracassou noutros países, temos de dar saltos que evitem perdas de tempo, de energia e de meios. Temos de saber evitar políticas já testadas e que sabemos condenadas ao insucesso. Mas não é isso que está a acontecer com o Governo do PSD/PP. Pelo contrário. Não praticam nem a política do passo a passo quanto mais a do canguru. O que este Governo nos oferece é uma política do caranguejo, isto é, em vez de saltar em frente, andamos para trás. Os resultados desta política podem ser observados nos dados estatísticos que vão estando disponíveis e são bem visíveis em todas as medidas erráticas tomadas pelo Gover-



© Isto é

no e sobretudo nos esforços para parar o que estava em andamento.

Esta política do caranguejo está patente nas medidas propostas para a gestão das escolas. O ministro Justino está a importar e a copiar, com 20 anos de atraso, e com preconceitos ideológicos acrescidos, o chamado gerencialismo na educação. Uma política experimentada e falhada noutros países. Imitar o erro, acrescentar-lhe preconceitos ideológicos reacçãoários, é a nossa sina. É desta imitação que vem a ideia peregrina de empresariar as nossas escolas. Agora importam a brilhante ideia dos «gestores profissionais». Mais tarde importarão a ideia de colocar a dirigir as escolas, militares da reserva que tentem por ordem na desordem e violência que entretanto

criaram. Se foi este o percurso na América porque não repeti-lo aqui? O nosso destino não é copiar os erros e as trapalhadas dos outros?

Associado a outras medidas (liberdade de escolha da escola, reforço dos exames, indiferenciação entre público e privado, competitividade entre escolas, publicação de rankings) o «gestor empresarial» faz-nos regressar a políticas populares, em alguns países europeus e nos EUA, nos anos 80. Medidas que, entretanto, foram por muitos abandonadas, ou remendadas, dada a sua perversidade.

Esta insistência na importância do «gestor empresarial», deriva da ideia simplória de que os problemas que a escola pública apresenta são, grosso modo, problemas de gestão.

Os defensores deste tipo

de gestão estão convencidos que todos os problemas se resolvem se as escolas forem dirigidas com pulso de ferro por um gestor que tenha como referência a eficácia e eficiência que miticamente atribuem à gestão empresarial privada.

Entretanto a escola portuguesa continua fortemente centralizada. A 5 de Outubro e os seus tentáculos regionais — as Direcções Regionais de Educação (DRE) — dominam tudo. Dos programas e currículos ao vidro que se parte e que é necessário recolocar, passando pelo rolo de papel higiénico, tudo tem de passar e emanar da cabeça do polvo. Neste quadro centralizado, o futuro «gestor empresarial», não será mais do que a ventosa que fixa o polvo à escola.

Para os gerencialistas a

autonomia é uma simples transferência de algumas competências técnicas, responsabilidades e encargos do Estado para a escola. É o contrário da concepção de autonomia que defende, para as escolas e comunidades educativas, o direito de construir e de por em prática políticas educativas centradas nas escolas e nos alunos que as frequentam.

Como alguns sublinham, desde o 25 de Abril que a verdadeira direcção das escolas se encontra fora delas. Desde o 25 de Abril que nos falta gestão democrática. No modelo ainda em vigor, a direcção efectiva das escolas está na 5 de Outubro e nas DRE. Tem sido este centralismo a impedir que cada escola assumisse a construção e a direcção das políticas educativas e de gestão que lhe são mais convenientes. No entanto, foi à custa dos órgãos internos, eleitos nas escolas, que foi possível fazê-las sobreviver e ultrapassar todos os obstáculos inerentes à explosão escolar que abalou a escola portuguesa nas décadas de setenta e oitenta. Existe, pois, um capital de experiência e uma tradição que poderia abrir portas a um verdadeiro processo de desenvolvimento da autonomia das escolas. É esse o caminho que o actual Governo se nega a seguir. Essa, é mais uma oportunidade de que estamos a perder.

Nunca é demais sublinhar que o problema das escolas portuguesas, não é a falta de «gestores profissionais». Menos ainda de uma gestão fabril, comercial ou de feira. O problema é a falta de autonomia e de democracia representativa e participada. O problema maior, é o de faltar às escolas o poder de se governarem democraticamente. É o de faltar autonomia e poder efectivo às comunidades educativas.

Os problemas das escolas também se resolvem pela consagração de uma autonomia efectiva, pelo aprofundamento da democracia e pela participação democrática de todos os interessados na coisa educativa, e não pela manutenção do sistema burocrático centralizado, e pela introdução nas escolas de um corpo estranho, um comissário político, com a finalidade de as controlar.

editorial

É preciso politizar a educação



© isto é

Em Agosto de 1987, na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, fiz parte de um júri de mestrado, na companhia de Paulo Freire. Era mestrando o Lino Castellani Filho, meu querido amigo e que hoje integra o Governo do presidente Lula...

Para que não restem dúvidas, eu sou um simpatizante fervoroso do Partido dos Trabalhadores (PT), que me parece necessário ao Brasil tumultuário, confiante, adolescente, vigoroso, que eu conheço. Acompanho, também, com respeitosa atenção, as críticas do Movimento dos Sem Terra (MST), que obedecem a três grandes princípios: a democratização da terra; a implementação de uma autêntica reforma agrária; e o termo do neo-liberalismo excluyente. No entanto, penso que é precisamente com o PT que o MST pode dialogar, de modo fecundo e fraterno. É evidente que interessa extirpar da mente de muitos trabalhadores a ideia falsa e, não raro, caricatural, de que as reformas podem concretizar-se ao ritmo das necessidades e dos desejos, ou que é o mesmo (embora sejam as mesmas a sinceridade e a constância, no combate às injustiças de toda a ordem) ser Governo ou Oposição. Os contextos que aprisionam as relações internacionais; uma certa morosidade, na resolução dos múltiplos problemas sociais; e um ou outro chefe destituído de capacidade e competência – surgem aos olhos de observadores menos atentos, como resultados de governos reaccionários e poltrões. Ora, diante do velho e clássico problema: vontade da Lei – vontade do Príncipe, em Lula da Silva, sou em crer, predomina a vontade de uma Lei que intensamente se critica e paulatinamente se refunde, dado que, para ele, de certo, a Ética é a Filosofia Primeira...

Mas, voltando à abertura deste artigo, conheci, pessoalmente, pela primeira vez, o notável pedagogo Paulo Freire, em Agosto de 1987. Isso me bastou para em encontros casuais (um deles, na Avenida Paulista, lembro-me bem) ter admirado, nele, a paciência para aceitar a minha pimpante impertinência de pretensão filósofo da educação e ainda a clareza e a elegância expositiva, ao explicar-me as suas principais ideias que desnudavam a metodologia obsoleta de uma educação vista unicamente como transmissão de ideias prontas e acabadas, ou seja, de uma “educação bancária e domesticadora”, onde valem mais o conteúdo e o produto do que o processo de construção do conhecimento. “Por isso (dizia o Mestre) a educação, hoje, é muito mais interessante fora da Escola, a qual prossegue, teimosamente, na reprodução de modelos antiquados e gastos”. Sobre o mais, pareceu-me uma pessoa fundamentalmente

boa, um S. Francisco de Assis dos nossos tempos. Mas o que eu pretendo realçar, neste momento, é que Paulo Freire alimentava a forte convicção que a prática educacional enfermava dos seguintes defeitos: compartimentação do conhecimento, através de disciplinas que recusam a interdisciplinaridade; comportamentos pré-estabelecidos, que ensinam a não questionar, a não exprimir os próprios pensamentos, levando à passividade e à reprodução; ênfase concedida à racionalidade, onde se estimula bem pouco a criatividade, a comunicação, a educação motora; obsoleta metodologia, onde o professor é o proprietário exclusivo do saber; ausência de educação política, que não se confunde com partidarização, já que tem em vista a formação de cidadãos livres, críticos, capazes de levantar o pendão da sua ideologia, responsabilmente assumida e com a necessária tolerância por todas as ideologias democráticas. De facto, a ausência de educação política é uma das grandes lacunas do sistema educativo, não aprendendo o educando que ter ideias implica agir por elas e com elas. Poderia citar-se, a propósito, a Carta sobre o Humanismo, de Heidegger: “Pensar a verdade do ser significa, ao mesmo tempo, pensar a humanidade do homo humanus”.

PAULO FREIRE alimentava a forte convicção que a prática educacional enfermava dos seguintes defeitos: compartimentação do conhecimento,... pré-estabelecidos, ...ênfase concedida à racionalidade... obsoleta metodologia, ...ausência de educação política, ... partidarização...

A Escola não pode ser apolítica (as aulas não devem ser apolíticas), por esta simples razão: o homem culto, isto é, que se cultiva, é essencialmente um homem político, alguém que se sabe o criador do seu destino histórico, que teoriza o real, por que o sente e o vive e o quer transformar. Hanna Arendt não hesita, ao afirmar que reside no bios politikós e não no bios theoretikós o radical fundante do verdadeiro pensamento. Hoje, porém, não há democracia, sem laicidade (todo o fundamentalismo religioso é de uma infeliz apologética, ao mesmo tempo que rejeita a democracia e a tolerância); hoje, também, torna-se pernicioso a economia de mercado, se dela não emerge a solida-

riedade e se não procede do reconhecimento da realidade lamentável dos miseráveis e do ecocídio (o neo-liberalismo mundial é explorador do Homem e depredador da Natureza); hoje, ainda, o Direito à Educação significa, acima do mais, que o educando é sujeito e não objecto da Educação e que portanto ele tem o direito a aprender a ser livre, diferente e melhor; por fim, sabe-se, hoje, que a pedagogia do Direito à Educação deve ser assente no diálogo, na comunicação “fundamentalmente ético-comunicacional e não principalmente científico-didáctica”, como o assinala Manuel Reis, no seu oportuníssimo livro, onde se associam o valor intelectual e a emoção humana do seu autor, Ética Profissional para Professores e Educadores (p.99). Ora, tudo isto deve circular, como seiva, em todas as aulas e em tudo isto transluz uma irrefutável formação política, anunciadora do Homem Novo, semente do Mundo Novo que é preciso construir. É na Escola que o aluno deve aprender a apreender-se, transfigurando a realidade em sonho para que o sonho possa ainda ser realidade. Ora, tudo isto deve circular, como seiva, em todas as aulas e em tudo isto transluz uma irrefutável formação política, anunciadora do Homem Novo, semente do Mundo Novo que é preciso construir. E neste labor as aulas de Educação Física (onde se trabalha e estimula a motricidade humana) são também chamadas a assumir o papel de contrapoder ao poder de algumas taras que vão persistindo, tais como o de fazer da educação um espaço de férrea domesticação e manipulação, ou inquirar o currículo escolar de um pragmatismo desprovido de princípios e valores.

Poderíamos evocar, aqui e agora, a Teologia da Libertação, para sugerirmos a construção de uma Escola da Libertação, onde o Desporto não se esgota num naturalismo bio-médico, ou na sobrevivência da lei do mais forte e do mais apto, nem as demais disciplinas num intelectualismo platónico, porque, numa escola democrática e laica, tudo deve ser responsabilmente (sem arbitrariedade, portanto) livre e solidariamente (empenhado, por isso) libertador, na formação ou edificação de uma Cultura que se estabeleça, em diálogo igualitário e permanente com os explorados e marginalizados. E que esta Cultura (e só esta) se transforme, na nossa segunda natureza.

Gestos simples

Algures, em 10 de Setembro de 2007,

Querida Alice,

Não sei se já te contei a história do beija-flor (os avós passam os dias a repetir recomendações e a contar a mesma história, não é?...). É uma fábula tão curta, que se conta em poucas linhas. Mas é também tão rica de ensinamento, que não cabe num só compêndio. Conta-se que, certo dia, houve um incêndio na floresta – no tempo em que nasceste, havia mãos criminosas que ateavam fogos destruidores – e todos os animais se puseram em fuga. Todos... excepto o beija-flor. Ia e voltava, ia e voltava, trazendo uma gota de água no bico, que deixava cair sobre as labaredas e a terra calcinada. E, quando um dos animais em fuga o interpelou, dizendo ser impossível extinguir o fogo daquele modo, o beija-flor respondeu: “Eu sei que não são estas gotas que vão apagar o fogo, mas eu faço a minha parte...”

Talvez o beija-flor da história tivesse lido um livro de muitos livros, onde está escrito que mais vale acender uma luz do que maldizer a escuridão. Isso não sei. O que sei é que, a par da invasão das negrelas, da sanha das galinhas e dos ataques dos urubus, as gaivotas da escola das aves conheceram a generosidade do beija-flor, a inabalável fé dos colibris, e aprenderam o dom da solidariedade de muitos pardalitos.

Instigado por abutres, cuja vontade era fazer da escola das aves, à semelhança darinha do sonho de outra Alice, uma fieirinha de cabeças cortadas, o chefe dos pássaros quis ver tudo explicadinho, tintim por tintim. Para isso, enviou emissários, que observaram a escola, lá do alto, ou pousados no telhado. Escabicharam os mais secretos recantos, estiveram atentos ao mais leve chilrear. Partiram para dizer ao chefe dos pássaros tudo o que tinham visto e escutado, e que em nada correspondia ao que as negrelas tinham dito, ao que os abutres tinham escrito e os papagaios tinham repetido. Mesmo assim, o chefe dos pássaros fez-se desentendido...

Na vida dos pássaros, há momentos em que, perante a infâmia, como face à beleza de certos gestos, nem chorar se consegue. Eram tempos de profanação aqueles de que te venho falando. Mas eram também tempos de um adorme-



© Isto é

cer calmo, na expectativa de manhãs que lavassem toda a infâmia que sobre a escola das aves se abateu. Os pássaros que habitam as trevas assustam pelo poder da maldade que sempre estão prontos a usar. Mas a maldade pouco ou nada pode face ao brilho sereno da verdade.

Estava a escola das aves imersa numa angustiante espera, quando foi acariciada pelo sussurrar das palavras necessárias. Os pardais são

pássaros agitados, mas de que se depreende uma benfazeja simplicidade. E foram as palavras singelas de um pardal que chegaram sob a forma de e-mail.

“Caro Zé, tenho seguido com grande preocupação a situação da escola das aves. Está em causa a possibilidade de os pássaros, todos os pássaros, poderem viver livres das grilhetas dos poleiros mais ou menos opressivos e das anilhas que os vio-

lentam. Pena é que não falem por aí velhos urubus à espreita da carne apetitosa e prontos a cantar vitória sobre o que sobrar. Mas fica sabendo que os pássaros da escola das aves não estão sozinhos. Cá fora, há muitos pardais perdidos debaixo de um céu carregado de nuvens escuras, que apenas aguardam um sinal para fazer o que for necessário.

Para todos esses pardalecos, a escola das aves – on-

de, um dia, quase todos foram beber um pouco da água mais cristalina que já se viu na floresta da pedagogia – é um lugar onde regressam, se não fisicamente, espiritualmente, para que seja possível continuar o voo. Sei (porque vi!) que na escola das aves se aprende a voar alto, mesmo muito alto. E o voo começou a ser tão alto, tão alto, que foi observado em paragens longínquas. Até que, certo dia, um grupo de galinhas, que de voadoras tinham pouco e cujas asas apenas serviam para disfarçar a sua própria mediocridade, se lembrou de arrasar a escola das aves. Queriam fazer do cinzento do seu céu o cinzento de todas as vidas. Porém, os pardalitos, que são muito sossegados mas voam em bando, juntaram-se num instante e aguardaram a palavra para agir. Para que o cinzento não voltasse. Para que se pudesse pintar os dias dos pequeninos pássaros com as cores da alegria.

Recebe a solidariedade de um pardal que, um dia, poitou na escola das aves. E que ficou mais simples e puro, como tudo o que acontece por aí”.

Querida Alice, no tempo em que nasceste, um pássaro de voluntários exilios disse que o homem mais sábio que havia conhecido não sabia ler nem escrever, mas decifrava os pequenos grandes segredos que a Natureza encerra. Comungava da simplicidade dos pássaros, plantava árvores e tratava-as com desvelo. Um dia, esse homem sábio de simplicidade abraçou, uma por uma, as suas árvores. E, nesse mesmo dia, morreu.

Um abraço estreita a distância entre ritmos pautados no lado esquerdo do peito, ou afaga a mesma árvore que acolhe os pardais, no fim de cada tarde. Ambos são gestos simples, de comunhão com um ritmo que é bem diferente do frenesim que se apossou das cidades dos homens. Abraços e pardais estão em profunda harmonia com um tempo pressentido no vai e vem das marés, e que as horas dos homens não medem. Saibamos ler nos gestos simples uma verdade maior: a certeza das manhãs e dos reencontros.

Como vês, querida Alice, o beija-flor e o pardal são pássaros pequenos, mas dão grandes lições. Como vês, querida Alice, a vida pode ser lida num abraço de despedida como num saltinho de pardal.

do PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Os nossos estudantes do superior

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

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

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

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

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

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

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

Que fazem as universidades com estes estudantes? Várias coisas:

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

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

Recorde-se, entretanto, que neste ciclo de estudos era dominante a ideia de grande dificuldade e, com ela, a de admissão do fracasso. Assim se pode explicar, em muitas escolas, a percentagem ainda muito baixa daqueles que concluem as respec-



© Isto é

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

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

Acresce que as universidades terão ainda de equacionar o papel dos seus novos estudantes na sua organização interna. De facto, não se pode continuar a apelar à entrada de alunos de pós-graduação para de-

AS NOSSAS UNIVERSIDADES... têm tido... uma política desastrosa em termos de captação de estudantes estrangeiros, nomeadamente lusófonos, os quais constantemente encontram, por contraste, um bom acolhimento em universidades espanholas, procuradas, em alternativa, pela proximidade da língua.

pois, quando se trata de definir políticas e estratégias, ignorá-los sistematicamente. Tem-se contado com a sua maturidade, a sua presença residual e a sua sobrecaptação, as quais farão deles estudantes em tempo parcial ou simplesmente mais passivos. Mas, à medida que o seu número cresce, a sua idade desce e o desemprego sobe, quase numa tendência inversa à dos alunos das licenciaturas, cujas entradas diminuem de ano para ano, o seu peso institucional torna-se decisivo. As próprias associações de estudantes vão ter de repensar a esta luz a sua representatividade.

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

É que novos estudantes impõem novas universidades!

ÉTICA e profissão

Adalberto Dias
de Carvalho
Universidade do Porto

02.12 Portugal investe metade da média da OCDE em bolsas de estudo

Segundo dados do relatório da OCDE «Education at Glance 2003», Portugal investe metade da média dos países da OCDE em bolsas de estudo para os alunos do ensino superior. Apenas 6,7% da despesa pública da Educação é canalizada para este tipo de apoio social aos estudantes.

06.12 Formação ao longo da vida aumenta para 3,7%

A taxa de participação da população activa nacional na educação e formação atingiu o nível recorde de 3,7% no segundo trimestre de 2003, de acordo com os últimos dados do INE. (...) A taxa de participação de homens foi de 3,5% e a de mulheres atingiu pela primeira vez os 4%. Portugal aparenta assim, pela primeira vez, estar próximo de romper com a bitola da taxa de 3%, que tem sido o valor dominante nesta categoria, o qual constitui o segundo valor mais baixo da UE. (...) É de referir que o objectivo da Estratégia de Lisboa para a aprendizagem ao longo da vida é uma taxa de 10% em 2010.

11.12 Maior abandono escolar está a Norte

A região Norte tem a mais baixa taxa de escolarização do país no ensino não obrigatório e na frequência do pré-escolar. No ensino obrigatório, os dados variam consoante o grupo etário, apresentando os piores resultados entre os 15 e os 23 anos, e sendo apenas ultrapassada por Lisboa no escalão dos 12 aos 14 anos. (...) Assim, a taxa de pré-escolarização a Norte é de apenas 53,8 por cento, contra os 58,4 do país. (...) Já no ensino obrigatório, este só é concluído por 96,9 por cento dos alunos a Norte, entre os 12 e os 14 anos, contra os 97,5 por cento da média nacional. (...) O fosso aumenta no escalão dos 15 aos 17 (74,4 contra 81 por cento do Continente) e no dos 18 aos 23 (38,6 contra 44,3 da média nacional).

A europeização das políticas educativas: a nova arquitectura e o novo elenco no campo da educação

Está em curso, desde há cerca de três décadas, o desenvolvimento de dois processos interligados quanto ao modo como a educação tem sido considerada no contexto da Comunidade/União Europeia.

Por um lado, assistimos à institucionalização e consolidação da educação como área de cooperação e acção e, posteriormente, de intervenção política comunitária; por outro lado, emerge e intensifica-se a construção de entendimentos, orientações e normas de acção comuns para as políticas educativas nacionais dos Estados-membros.

A emergência de múltiplas relações funcionais e de (inter)dependência crescentes entre a elaboração das políticas nacionais e comunitárias e as prioridades e instituições comunitárias evidencia os contornos de um processo crescentemente vincado de europeização da educação no contexto comunitário. Do mesmo modo assistimos, no contexto de instituições comunitárias, à construção e explicitação de um conjunto de entendimentos comuns aos, e orientações para os, Estados-membros tendentes a estabelecer um referencial global europeu traduzido por normas de acção comuns que vão influenciar os processos de produção de políticas nacionais e comunitárias (1).

Os últimos anos da década de noventa verificaram os primeiros, e em alguns casos decisivos, passos do que podemos considerar uma nova fase do processo de europeização das políticas educativas e de formação, agora sob o lema de uma cooperação reforçada. Evocaremos, neste momento, o desenvolvimento de três processos que parecem sinalizar a emergência de um novo momento deste percurso: o processo de Bolonha (1999), o processo de Bruges/Copenhaga (2001); o Programa de objectivos comuns para 2010 (1999/2000); deter-nos-emos brevemente apenas em dois destes processos. Qualquer deles apresenta traços similares e singularidades que justificam considerá-los como definindo direcções comuns prosseguidas através de vias particulares. O projecto para que se aponta configura uma nova entidade a construir/em construção que integra, mas não se confunde com, os sistemas educativos e de formação e que aparece codificada sob a designação de espaço europeu (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...). É a edificação desta nova entidade, cujos contornos político-institucionais e culturais constituem ainda uma nebulosa, que aparece como horizonte de referência das iniciativas, propostas ou declarações políticas.

O Programa de objectivos comuns para 2010

Se a intervenção política comunitária no campo da educação teve lugar ex-

plicitamente desde os anos oitenta através dos Programas de Acção, se uma política comunitária naquele domínio adquiriu contornos progressivamente mais nítidos ao longo da década de noventa, deparamo-nos agora com um novo desenvolvimento: trata-se da definição do nível supranacional como *locus* de inscrição formal e explícita das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação em que a execução da política é objecto de controlo realizado pelas instâncias que a definem, o Conselho «Educação», a Comissão Europeia, o Conselho Europeu, e baseado em parâmetros e indicadores previamente definidos, regularmente aferidos e publicamente divulgados. No momento em que escrevemos (Dezembro de 2003), um documento de trabalho elaborado pela Comissão faz um balanço intercalar deste Programa que assume um tom insatisfeito e crítico, sublinhando a necessidade de esforços e mudanças mais efectivos, por parte dos Estados-membros, em direcção às metas definidas para 2010. Dir-se-ia que as fases anteriores terão representado a gestação do processo de europeização que, agora, ensaia a maturidade

O Processo de Bolonha

Estamos, também neste caso, perante um novo processo político, inovador em termos de método e de objecto; testemunhamos a congregação da vontade política de um amplo leque de Estados europeus (hoje cerca de quatro dezenas) que procuram edificar uma plataforma supranacional no seio da qual elegem solene e publicamente um programa político comum e declaram a sua determinação em promover mudanças convergentes com tal programa. O processo consiste em identificar o que se supõe constituir os nós vitais de actualização que permitirão assentar as alavancas que desencadearão as transformações desejadas; assim, a definição dos sistemas de graus, de créditos e de garantia da qualidade, por um lado, e a intensificação da mobilidade e de programas de estudos integrados, por outro, tendem a apresentar-se como mudanças sem significativo potencial de conflito, transversais aos sistemas nacionais e aparentemente distantes daquela que é a



© isto é

agenda mais controversa e problemática que tem lugar no nível interno dos Estados envolvidos.

As declarações e as propostas dirigem-se, em primeiro lugar, à designada construção do espaço europeu de ensino superior – evocado em associação com os termos de atractividade, competitividade, mobilidade, compatibilidade, comparabilidade, garantia de qualidade que convergem para desenhar os contornos de uma realidade sobretudo económica muito mais que cultural – e nessa medida remetem para mudanças, problemas e preocupações relacionadas com a construção de uma entidade de âmbito europeu e para o confronto com as pressões e constrangimentos, também eles descritos com uma forte tonalidade económica, que resultam do posicionamento desta região no contexto mundial. No entanto, as mudanças perseguidas não deixam de estar relacionadas e de ter consequências quanto aos problemas, também eles prementes, dos diversos Estados nacionais face aos seus sistemas de ensino superior, nomeadamente no que toca ao financiamento. Pelo que o espaço europeu de ensino superior poderá vir a afastar-se significativamente daquele que parece ser o projecto até ao momento mais ventilado ou constituir-se como um processo sumamente agressivo para as realidades nacionais dos Estados envolvidos.

Os sistemas políticos estão em profunda mutação e a configuração do campo educativo e das políticas que nele se inscrevem são também in-

tensamente marcados por movimentos cujos contornos e alcance se apresentam impregnados de indefinição e incerteza. Na União Europeia/Europa testemunhamos e fazemos parte do que está a mudar a educação: quais são as coordenadas e os actores que contribuem para imprimir força e direcção à realidade que se move? O campo de acção transbordou o horizonte que sabíamos perceber quando a educação era essencialmente nacional: hoje a linha do horizonte fundiu-se numa vertigem em que o continente ou o planeta são a realidade absoluta das nossas vidas e ainda metáforas para o desejo de exclusão que alimenta projectos que vemos já esboçar-se. Estes novos espaços, em que a educação e as políticas que a fazem se inscrevem, são construídos e habitados por protagonistas que podem ser nomeados e historiados; são ocupados por presenças omnipresentes e ausências omniausentes. Precisamos investigar e integrar a nova arquitectura e a nova composição do elenco que actua no campo da educação.

NOTA: (1) A análise que identifica o processo de europeização e de constituição de um referencial global europeu para as políticas (educativas) públicas é inspirada nos trabalhos de Svein S Andersen. & Kjell A. Eliassen. (orgs.) (1993). *Making Policy in Europe: the Europeanification of National Policy-making*. Londres: Sage e de Yves Mény; Pierre Muller & Jean-Louis Quermonne (1995) (dirs.). *Politiques Publiques en Europe*. Paris: L'Harmattan, respectivamente.

SINAIS DOS TEMPOS

O projecto educativo e as novas lógicas escolares

As transformações em curso no interior do mundo escolar, especialmente no que respeita ao sector secundário, passam em grande medida pelos reflexos sociais e institucionais a que a vida escolar dos jovens é sujeita por força das medidas políticas adoptadas.

Ninguém ignora que, nos nossos dias, a vida escolar dos jovens é decididamente condicionada pelo jogo contraditório de duas lógicas opostas: a da escola, enquanto estrutura institucional, sujeita a vectores político-administrativos tendencialmente universalizantes e a da heterogeneidade social, cada vez mais presente e mais afirmativa no espaço escolar através de novas fileiras sociais que só agora chegam à escola secundária. A forma como as medidas políticas têm tentado responder a esta contradição passa por consagrar o princípio do projecto educativo como a base da organização da vida escolar do aluno, o que quer dizer que, doravante, passaria a competir ao aluno e às respectivas famílias decidir do seu futuro escolar.

Ora, essa exigência supõe da parte do aluno e das famílias uma relação de subjectivação com o mundo e com a realidade social, que exige, por sua vez, um suporte cultural, social e patrimonial capaz de dar sentido à vida, encarada como projecto e já não como destino. Ou seja, a lógica do projecto não se desenvolve no vazio.

Nestes termos, quanto mais se pede às famílias e aos alunos que decidam e se responsabilizem pelo seu processo escolar, mais as desigualdades se agravariam: - por um lado, porque a instituição escolar é subvertida em favor de uma relação clientelar, onde o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso e, por outro, porque promovendo, afinal, a desinstitucionalização da escola, favorece-se o processo de desafiliação num espaço comum de justiça e incentiva-se a prática descontrolada da conflitualidade interna. Desta forma, levar-se-ia até às últimas consequências a construção do "indivíduo moderno", entendido como entidade singular e autónoma, para a qual a noção de mérito individual, como objecto de avaliação, se tem como essencial. Desertifica-se o espaço social de pertença e densifica-se o espaço comercial de concorrência.

Em face desta cultura escolar reforçada no sentido da responsabiliza-



© Isto é

ção individual, "muitos dos novos estudantes do secundário encontram-se numa lógica de 'encaminhamento', talvez até de sobrevivência, mas não de compromisso nem de transformação de si", como diria P. Rayou, aqui referido já algumas vezes. Segundo o

QUANTO MAIS SE PEDE às famílias e aos alunos que decidam e se responsabilizem pelo seu processo escolar, mais as desigualdades se agravam...

autor, isso resultaria tanto do facto de "os novos estudantes" não acreditarem na obtenção de uma situação profissional correspondente ao esforço suposto no programa escolar que se lhes exige, como da própria natureza dos saberes escolares que hoje se lhes propõe. Esses saberes, típicos das "sociedades abertas", primam pela flexibilidade e pela aura da metacognição como saber distintivo e, por isso, são muito pouco adaptados a tarefas precisas e, simetricamente, mais empenhados em adaptar os pró-

prios alunos e formando às situações imprecisas.

Nestes termos, segundo o autor que vimos seguindo (Ib.), "os alunos já não são avaliados somente pelos seus conhecimentos, mas pelas suas capacidades para os transformar, des-

contextualizar, transferir". Estas orientações penalizam sobretudo os "novos alunos", menos aptos a lidar com as novas competências que supõem um grau mais elevado de formalização e de independência contextual.

O "métier" dos novos alunos, enquanto modo de existência escolar dominante, tende então a deixar-se definir por um conjunto de características que acentuam mais o sentido da protecção mútua do que o sentido da participação na vida colectiva da instituição, como deseja-

ria a maioria das disposições legislativas dos últimos anos. Essa protecção mútua, associada à necessidade de reconhecimento, pode re-vestir-se de várias formas no interior da vida escolar: a formação de grupos fechados e homogéneos, a "privatização" de territórios autónomos no espaço da escola como afirmação de poder "étnico", a marcação simbólica de certas zonas da escola em favor de uma maior intimidade grupal, o "sentimento de traição linguística e cultural" que pesaria sobre certos jovens das classes populares quando a situação de aprendizagem os confronta com a necessidade de abandonar os "falares" de origem...

Não se trata, obviamente, de situações novas, mas a sua expressão quase orgânica e tendencialmente inscrita nas lógicas escolares em curso, que visam o seu contrário, dá que pensar...

FORMAÇÃO e desempenho

Manuel Matos
Universidade do Porto

Boas notícias para 2004

Neste Natal II, algures, que o presidente Lula terá dito, meio a sério, meio a brincar, que notícia é aquilo que não queremos que seja publicado, sendo tudo o resto propaganda. A propósito pergunto se a imagem (que correu Mundo) de um Saddam Hussein a ser inspeccionado como um animal é notícia ou propaganda. Alguém quem mostrá-lo assim, com a aparência de quem estaria drogado, quando mãos assepsicas o forçavam a abrir a boca para mostrar o estado dos dentes.

Em 2004 poder-se-á, ainda, dizer que

um ditador, por mais ignóbil e sanguinário que tenha sido, deve ser tratado à luz da Declaração dos Direitos Humanos? Em Guantanamo, enclave militar que os Estados Unidos da América ocupam na ilha de Cuba, estão detidas, sem culpa formada, centenas de pessoas, entre as quais poderão existir terroristas, cúmplices de terroristas, familiares de terroristas, vítimas de terroristas ou outros inocentes.

No Irão, o balanço do terramoto que devastou a histórica cidade de Bam pode

chegar aos 30 mil mortos, perda máxima de uma catástrofe que destruiu construções com mais de 2000 anos de História, classificadas pela UNESCO como Património da Humanidade. Na região cruzam-se várias falhas tectónicas da estrutura terrestre, factor que "justifica" a ocorrência regular de sismos. Em 1990, no Noroeste do país, um sismo de grau elevado, causou a morte a mais de 35 mil pessoas.

O sítio comunique-se (www.comunique-se.com.br) citando a folha de S. Pau-

lo diz que "o tabloide alemão Bild publicou, na véspera de Natal, uma edição apenas com boas notícias". O Bild, o jornal mais vendido na Alemanha, trocou as habituais informações de crimes e de escândalos por notícias sobre cortes de impostos e crescimento da economia. Com a manchete "So há boas notícias hoje", o jornal encarou com bom humor até mesmo o rompimento entre uma celebridade e seu namorado: "Ótima notícia, Djamilia Rowe está solteira". Como morre a culpa.

sublinhado
João Rita

O Estado interferente

Em Portugal há sinais de emergência de um Estado interferente na área do ensino superior. (...)

O sector privado cresceu de forma desordenada, sem atenção a padrões mínimos de qualidade, e o governo foi incapaz de prever, em tempo útil, a crise resultante do decréscimo do número de candidatos ao ensino superior.

Com a massificação do ensino superior assistiu-se, na maioria dos países Europeus, ao que Neave e van Vught chamaram de uma mudança do modelo tradicional de "controlo pelo Estado" para um modelo de "supervisão pelo Estado". Em Portugal, a aprovação da Lei de Autonomia das Universidades pela Assembleia da República (Lei 108/88, de 24 de Setembro) traduz esta redefinição das relações entre as universidades e o Estado: as instituições adquirem autonomia e o Estado passa a regular à distância, deixando de interferir nas decisões da vida diária das instituições. Alguns autores, com grande argúcia, consideram que a condição necessária para o êxito deste novo modelo de regulação reside na capacidade de liderança por parte do governo, único actor com poder de coordenação na sociedade.

Na África do Sul, a Comissão Nacional para o Ensino Superior defendeu que a transformação do papel do governo de controlador para o de um parceiro, embora com poderes especiais, exige, para ter êxito, quatro condições:

- a) a existência de um quadro de funcionários competentes;
- b) a existência de um plano coerente de desenvolvimento socio-económico e de recursos humanos;
- c) autonomia e independência em relação aos interesses privados;
- d) a actuação do Estado como um intermediário honesto nas relações de cooperação entre os domínios público e privado.

Nenhuma destas condições se verificava quando a Lei de Autonomia foi aprovada, o que criou um cenário de desastre. O Ministério não tinha capacidade técnica para responder à transição do modo de regulação e os seus serviços, em vez de cooperarem com as instituições, assumiram-se como últimos defensores do bastião da burocracia estatal. É bem conhecida a incapacidade do Estado português para planear a médio/longo prazo, preferindo actuações casuísticas, influenciadas por grupos de pressão. Muitas instituições privadas convidaram para docentes figuras da cena política (ex-ministros e membros proeminentes dos partidos), adquirindo um grande poder de *lobbying*, contrário ao princípio da autonomia e independência do Ministério em relação aos interesses privados. Finalmente, o governo nunca assumiu uma posição de intermediário honesto entre os interesses dos domínios público e privado, tendo oscilado entre o favorecimento descarado do sector privado e a publicação da falta de confiança do governo na qualidade do ensino privado.



© Isto é

O SECTOR PRIVADO cresceu de forma desordenada, sem atenção a padrões mínimos de qualidade, e o governo foi incapaz de prever, em tempo útil, a crise resultante do decréscimo do número de candidatos ao ensino superior,



Nestas condições, não admira que tenha acontecido um desastre. O sector privado cresceu de forma desordenada, sem atenção a padrões mínimos de qualidade, e o governo foi incapaz de prever, em tempo útil, a crise resultante do decréscimo do número de candidatos ao ensino superior, o que criou uma situação de grande excesso de capacidade do sistema, o que criou uma competição feroz pelos alunos e grandes dificuldades de sobrevivência para muitas instituições. Como irá o governo resolver este problema?

A verdade é que a crise actual teve como origem principal a incapacidade do Estado de regular à distância, ou seja, a dificuldade de o Estado passar de um modelo de controlo para um modelo de supervisão. Foi concedida autonomia às instituições sem que o Estado possuísse a tecnologia necessária para regular à distância, o que levou o sistema a uma situação insustentável. Nestas condições, e como referem alguns investigadores sul-africanos, o Estado adopta, por vezes, um modelo de "Estado interferente", caracterizado por formas arbitrárias de intervenção com o objectivo de ultrapassar algumas situações de crise mais graves. As acções do Estado, ou são esporádicas, ou transformam-se numa tentativa de conseguir a submissão das instituições por meio de um conjunto de medidas legislativas pouco subtis. Segundo Kraak, este é o sinal de um Estado fraco e incapaz de atingir o nível de sofisticação necessário para regular o sistema à distância, pelo que regressa a um conceito de Estado burocrático e normativo para obter algum controlo sobre um sistema em crise e nada funcional.

Em Portugal há sinais de emergência de um Estado interferente na área do ensino superior. Medidas recentes como a apropriação indevida dos saldos das instituições do ensino superior, a publicação da Lei 1/2003, de 6 de Janeiro, que reduz a autonomia pedagógica das universidades públicas (aliás, na sequência do que o governo socialista já tinha feito com a Lei 26/2000, de 26 de Agosto), a possibilidade conferida ao Ministro de poder fechar instituições e/ou cursos e as decisões pouco claras de reduzir os numerários em algumas universidades são indícios desta nova forma de relacionamento do Estado com as instituições de ensino superior.

Portanto, podemos considerar que, apesar de alguma retórica próxima da Nova Gestão Pública e de uma promoção dos valores de mercado, a verdade é que estes sinais são anulados por um avanço decisivo no sentido de um modelo de Estado interferente, em que a maior intervenção da burocracia de Estado é contraditória com a retórica de menos Estado e mais mercado.

forum educação

DO SUPERIOR

Alberto Amaral
CIPES (Center for
Research on Higher
Education Policies)
Fundação das Universi-
dades Portuguesas

12.12

Taxa de alfabetização em Portugal aumenta 5 por cento em dez anos

A taxa de alfabetização na população adulta portuguesa aumentou cinco pontos percentuais nos últimos dez anos, passando de 87,5% para 92,5%, de acordo com o relatório anual da Unicef sobre a situação mundial da infância (...). De acordo com o documento, em 1990 a taxa dos homens portugueses alfabetizados situava-se nos 91% e uma década depois subiu para os 95%. Sobre as mulheres, o relatório demonstra que a percentagem subiu de 84% para 90%. Os dados são, porém, anteriores ao recenseamento de 2001, segundo o qual nove em cada 100 residentes em Portugal com 10 ou mais anos não sabiam ler nem escrever.

13.12

Universidades em baixa

O presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), Adriano Pimpão, disse (...) que a «obssessão contabilística» para reduzir o «défice» é responsável pela perda de qualidade do Ensino Superior. (...) Pimpão criticou os escassos recursos financeiros atribuídos às universidades portuguesas, sublinhando que a democratização do acesso ao Ensino Superior foi «mais uma oportunidade de negócios para alguns do que um desafio às universidades para cumprirem a sua missão».

15.12

Escolas chumbam e-mail

As escolas portuguesas não estão preparadas para responder ao novo modelo de contratação de professores por via electrónica... simplesmente porque não utilizam o e-mail. 71% dos estabelecimentos de ensino referenciados no site do Ministério de Educação não usam, ou não verificam, os seus correios electrónicos. Outros 16% têm mesmo os seus endereços modificados ou as suas caixas postais cheias, devolvendo o e-mail ao remetente. Apenas 11% das escolas utilizam o correio electrónico de forma rápida e eficiente.

Mundo letrado x mundo iletrado: as estratégias para a retenção do pensamento

Nas culturas de forte oralidade... o pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em conjuntos temáticos padronizados, em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemónica.

Nas culturas de forte oralidade, portanto, com pouco ou nenhum uso da escrita, para resolver efectivamente o problema da retenção e da recuperação do pensamento cuidadosamente articulado, é preciso exercê-lo segundo padrões mnemónicos, moldados para uma pronta repetição oral. O pensamento deve surgir em padrões fortemente rítmicos, equilibrados, em repetições ou antíteses, em conjuntos temáticos padronizados, em provérbios que são constantemente ouvidos por todos, de forma a vir prontamente ao espírito, e que são eles próprios modelados para a retenção e a rápida recordação – ou em outra forma mnemónica. As reflexões e os métodos de memorização estão entrelaçados.

Nessa culturas a própria lei está encerrada em adágios formulares, provérbios, que não constituem mero adornos jurídicos, mas são, em si mesmos, a lei.

O discurso escrito desenvolve uma gramática mais elaborada e fixa do que o discurso oral, porque nele o significado depende mais da estrutura linguística, uma vez que carece dos contextos normais inteiramente existenciais que circundam o discurso oral e ajudam a determinar o significado, de certa forma independentemente da gramática.

A problemática do mundo letrado/mundo iletrado está bem presente no filme "Central do Brasil" de Walter Salles, e é rica de sentidos. A figura do analfabeto sintetiza como nenhuma outra a ideia do indivíduo privado não só dos bens materiais, mas também do conhecimento e da comunicação. É alguém sem vez e sem voz no alegre mundo do consumo globalizado. Na estação, pessoas se acercam de Dora, a escrevedora de cartas. Sem pruridos e sem vergonha de expres-



O DISCURSO ESCRITO desenvolve uma gramática mais elaborada e fixa do que o discurso oral, porque nele o significado depende mais da estrutura linguística...

sarem seus sentimentos mais profundos, as pessoas fazem de Dora a mediadora entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita.

Muito da trama do filme está permeada por esta dualidade. O mundo letrado encontra ainda marcas do mundo da oralidade, marcas que alcerçam a transmissão cultural de comunidades que não tiveram acesso ao código escrito. Por isso o recurso à

memória, às formas repetitivas, se constitui num traço muito particular desse universo oral. Isaías, o irmão que Josué acaba de conhecer, manda-lhe repetir o trava-lingua, essa modalidade de parlenda em prosa ou em verso, bem característica das culturas de oralidade, ordenada de tal forma que se torna extremamente difícil e às vezes, quase impossível, pronúncia-la sem tropeço: "Lá atrás da minha casa

tem um pé de umbu botão, umbu verde, umbu maduro, umbu seco e umbu secando" (Carneiro & Bernstein, 1998: 91). Numa outra conversa, novamente Isaías, pede ao irmão para dizer: "Diga cinco vezes em carreado, sem errar, sem tomar fôlego, vaca preta, boi pintado. Diga" (Idem, p. 97).

Em uma cultura letrada ou impressa, o texto une fisicamente tudo o que contém e permite recuperar qualquer tipo de organização de pensamento. Nas culturas orais, nas quais não existe texto, a narrativa serve para unir o pensamento, de modo mais compacto e permanente do que os outros géneros.

Portanto, a memória do que foi dito apresenta poucos problemas nas culturas orais, desde que o texto seja curto, e a distância no tempo, pequena. Textos mais longos podem ser preservados por mais tempo, desde que espacialmente preparados. Recursos mnemónicos, associados a figuras de linguagem, à fala metrificada e poetizada permitem a preservação e a recuperação da forma verbal de informações culturalmente significativas. Contudo a memorização *ipsis verbis* parece uma actividade exclusiva das culturas com escrita, pressupõe a existência de uma versão original ou fixa com a qual a memória pode ser confrontada. Sem tal transcrição, há uma amplitude maior no que é aceito como versão exacta do que foi dito. Em consequência, a distinção directa e indirecta pode não ser tão clara nos contextos orais e, de modo mais amplo, nas culturas orais.

Referência Bibliográfica:
CARNEIRO, João Manuel & BERNSTEIN, Marcos. *Central do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

OLHARES

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

19.12 Sindicatos, pais e alunos marcham pela Educação

Sindicatos de professores e associações de pais e de estudantes realizam a 23 de Janeiro, em Lisboa, uma marcha pela Educação, contra a política do Governo para o sector, que consideram estar a hipotecar o futuro do país. A iniciativa foi anunciada (...) pela Federação Nacional dos Professores, uma das organizações subscritoras do manifesto que começou a circular pelo país. No documento é defendida uma escola aberta à comunidade, à participação dos pais e encarregados de educação e integradora das culturas dos alunos.

27.12 Educação no fim da lista

Os portugueses gastam três vezes mais em comunicações do que em educação, de acordo com os resultados de um estudo do INE, que conclui que os investimentos na sociedade de informação aumentaram sete vezes no período 1989/2000.

28.12 O caso das cunhas: SPRC exige a demissão do secretário de Estado

O Sindicato dos Professores da Região Centro, um dos sindicatos da FENPROF, exigiu ontem a demissão dos responsáveis da Direcção Regional de Educação do Centro e do secretário de Estado da Administração Educativa, Abílio Morgado. O sindicato alega a falsificação de um documento na colocação fraudulenta de uma docente na escola básica 2/3 de Viseu. O documento que alegadamente confirmava ter a escola pedido um professor está datado de 15 de Abril e foi assinado por Fernando Figueiral, presidente do conselho executivo da escola e por António Vicente, director regional adjunto da Educação do Centro. O documento terá sido na realidade assinado apenas ao fim da tarde do dia 21 de Novembro, dia em que a comunicação social, dando voz ao sindicato, revelou a alegada cunha que levou à colocação da docente. O documento foi assinado pela directora regional de Educação do Centro, Lurdes Cró e foi o secretário de Estado a assinar o despacho de colocação. Este caso é um dos doze casos de alegadas cunhas denunciados pelo SPRC.



a Página

A nova lei do ensino especial põe em risco a escola inclusiva

a PÁGINA entrevista Luísa Panaças, Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP)

Numa altura em que se prepara uma nova legislação para regulamentar os apoios educativos especiais em Portugal, A PÁGINA foi procurar saber como se caracteriza o modelo ainda em vigor e que implicações podem decorrer do novo enquadramento legal. Foi nesse intuito que decidimos viajar até Portalegre e entrevistar Luísa Panaças, Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) e vice-presidente do Conselho Directivo daquela escola. Psicóloga de formação, é actualmente docente na formação inicial de Educadores e Professores do Ensino Básico, formadora especialista na área da Psicologia da Educação e na área de Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Formação Contínua de Educadores e Professores de vários graus de Ensino. A sua área de investigação incide sobre Necessidades Educativas Especiais e Escola Inclusiva.

Que comentário faz ao actual modelo de apoios educativos em Portugal?
No domínio dos apoios educativos em Portugal há já quem esteja a trabalhar num modelo próprio do século XXI, outros que procuram ainda um caminho e outros ainda que, infelizmente, trabalham mal. As experiências de inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas que tive oportunidade de conhecer leva-me a concluir que a legislação não é o principal factor para o sucesso dos apoios educativos, mas antes a dinâmica imprimida pelas próprias escolas ou agrupamento de escolas.

Em muitos casos existem possibilidades concretas de organização e de trabalho em conjunto que, aproveitando os recursos pedagógicos e humanos de uma forma mais criativa, podem responder melhor às necessidades dos alunos. E há escolas que fazem isso.

O facto de umas conseguirem e outras não estará relacionado, na minha opinião, com a falta de definição dos diferentes papéis ligados aos apoios educativos. A legislação que define o técnico de apoio, por exemplo, é excelente, mas não há pessoas que consigam corresponder a este papel porque acumula demasiadas funções – sobretudo quando sabemos que a formação não acompanha estas necessidades.

O Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, relativo ao novo modelo de gestão curricular para o ensino bá-

sico, vem definir pela primeira vez na legislação portuguesa o conceito de necessidades educativas especiais de carácter permanente/prolongado. Que repercussões pode trazer esta alteração conceptual no actual modelo dos apoios educativos?

O conceito de NEE é um termo abrangente que implica não apenas os alunos com deficiências profundas mas todos aqueles que, ao longo da vida, possam vir a ter necessidade de apoio. O conceito de NEE de carácter prolongado poderia ser teoricamente interessante para os apoios educativos se fosse aplicado aos problemas que não podem ser resolvidos no imediato.

Na minha opinião, o Ministério da Educação está a tentar que as deficiências de carácter prolongado se passem a referir exclusivamente às necessidades de carácter profundo, implicando desta forma que as crianças com deficiências ligeiras - como a dislexia, que apesar de não ser considerada uma deficiência profunda vai afectar a criança ao longo da vida - possam vir a ficar privadas dos apoios educativos por não encaixarem naquele conceito. Tudo dependerá da forma como os apoios educativos estão organizados em cada escola, mas uma grande franja de crianças que não se incluem nesta categoria corre o risco de deixar de ter apoio.

De acordo com o Observatório dos Apoios Educativos, em 2001/2002 a percentagem de crianças com necessidades educativas de carácter

prolongado atingia mais de metade (54%) do número de alunos com NEE, 48% frequentando o 1º ciclo do ensino básico. Isto significa que, de acordo com a sua análise, cerca de metade dos alunos ficará sem apoio. Qual é o seu comentário?

Se houvesse uma escola perfeita, onde os professores soubessem lidar com a diversidade, provavelmente concordaria que os apoios específicos e sujeitos a um apoio individual ficassem reservados para as NEE de carácter prolongado. O problema é

“Na minha opinião, o Ministério da Educação está a tentar que as deficiências de carácter prolongado se passem a referir exclusivamente às necessidades de carácter profundo, implicando desta forma que as crianças com deficiências ligeiras (...) possam vir a ficar privadas dos apoios educativos por não encaixarem naquele conceito”

que a larga maioria dos professores do ensino regular não está ainda preparado para encarar e saber trabalhar a diferença. E isto só será possível com uma evolução de atitudes – que era desejável que já tivesse ocorrido mas não ocorreu.

Na formação inicial os professores são orientados para trabalhar com crianças “normais”, em função de um modelo que, por mais que se queira, não pode ser padronizado. Apesar de quereremos uma escola aberta à di-

versidade, temos ainda professores a ser formados para lidar com alunos medianos, com quem se pode trabalhar ao mesmo ritmo, e isso dificulta a percepção dos professores para a necessidade de adequar o currículo às necessidades dos diferentes grupos de alunos. Se os professores estivessem preparados para lidar com as deficiências mais ligeiras, através de um apoio dado não ao aluno mas a ele próprio, provavelmente concordaria com a intenção do ME.

Em 2001/2002 existia perto de uma centena de Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos. Esta oferta responde às necessidades?

Considero que o problema não está no número de equipas mas no facto de estas não estarem a trabalhar de uma forma organizada. Faria mais sentido se esse apoio fosse dirigido ao professor e à escola em vez de ser dirigido individualmente ao aluno. Portugal comprometeu-se, em 1994, na célebre encontro de Salamanca (ver Dossier nas páginas 35, 36 e 37), a criar condições para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, e ela implica que haja apoio para as crianças deficientes ou com NEE na sala de aula e não fora dela, através do apoio ao currículo e não individualmente ao aluno.

A diversidade de alunos presentes numa sala de aula implica que estes não tenham todos as mesmas capacidades nem os mesmos ritmos de aprendizagem, e é necessário que



a Página

eles possam trabalhar de acordo com as suas capacidades. Inclusivamente a nível cultural e linguístico, se pensarmos nos muitos alunos recém-chegados de países estrangeiros. Também eles têm necessidade de NEE.

De acordo com o mesmo relatório, se em 2000/2001 o número de equipas de apoio especial era da ordem da centena, esse número diminuiu significativamente em relação ao ano anterior, calculado em 186, o que representa uma diminuição próxima dos 50%. Como se entende esta redução e que consequências pode ter trazido?

Só consigo entender essa redução numa perspectiva de poupança económica. Um dos problemas que atinge os apoios educativos é o facto de os cortes financeiros inviabilizarem projectos que, após um percurso e um trabalho consistentes – porque trabalhar em equipa é complicado e as pessoas precisam de um tempo para se apropriarem das competências – acabam por perder-se.

Com uma quebra na ordem da que referiu é natural que as pessoas sintam que o trabalho que andaram a fazer afinal não serviu para nada, abandonem esta área e acabem a trabalhar isoladamente numa sala de aula, perdendo-se uma série de experiências e de competências que podiam ser utilizadas em benefício dos alunos.

No entanto, se as escolas do ensino regular tiverem bons recursos e as equipas de apoio educativo estiverem bem organizadas, bastaria ter um professor de apoio mais vocacionado para a consultoria do currículo do que propriamente ao apoio directo à sala de aula para conseguir dar uma resposta adequada. E hoje temos professores de apoio em Portugal com bons currículos e competências.

Falta de articulação prejudica oferta dos apoios educativos

De que factores depende, na sua opinião, a adequação da resposta dos professores de apoio educativo nesta área?

A adequação da resposta depende não só da organização a que já me re-

“Portugal comprometeu-se, em 1994, na célebre encontro de Salamanca, a criar condições para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, e ela implica que haja apoio para as crianças deficientes ou com NEE na sala de aula e não fora dela, através do apoio ao currículo e não individualmente ao aluno”.



a Página

“Apesar de reconhecer que já podíamos estar mais avançados, não consigo ser pessimista ao ponto de assumir uma posição miserabilista quando comparo a nossa situação com os outros países da Europa. Os outros países podem ter melhores meios mas os portugueses têm uma filosofia de integração mais positiva”.

feri mas também de factores como a compreensão que o professor de apoio tem acerca do seu papel, a forma como colabora com os outros professores e a da sua integração nas escolas. Depois, as próprias equipas directivas das escolas têm elas próprias um papel fundamental na dinamização e articulação dos recursos materiais e humanos.

Sei, por exemplo, que existe actualmente um psicólogo por cada agrupamento de escola; obviamente que isso não chega, porque ele tem de atender a uma diversidade de tarefas (atender a problemas de comportamento e delinquência, e mesmo a casos de saúde mental, ajudar na orien-

tação profissional dos alunos, trabalhar nos currículos dos projectos de escola...) que, naturalmente, acabam por limitar a qualidade da sua prestação.

Apesar de tudo, posso afirmar que temos uma boa oferta relativamente àquela que é prestada em muitos países europeus. Na maioria dos casos, o nosso problema é o facto de essa oferta não estar suficientemente organizada e articulada – sem esquecer o facto de algumas opções de investimento estarem, nesta fase, sujeitas a imperativos de ordem económica.

De que forma descreveria as experiências no resto da Europa?

Partindo do conhecimento de trabalhos a que tenho tido acesso, em alguns dos quais tive inclusivamente oportunidade de participar, nomeadamente em países anglo-saxónicos, Portugal não tem das piores ofertas em termos de NEE - esta é a minha opinião, algumas pessoas poderão discordar dela.

Lá fora, nomeadamente na Bélgica e na Grã-Bretanha, que são os casos que conheço mais de perto, as condições dentro das salas de aula são melhores, mas a cultura de integração está menos presente do que no nosso país. Quando estive na Grã-Bretanha, por exemplo, visitei uma escola onde havia apenas um aluno deficiente e, mesmo assim, ele estava numa sala separada, o que nunca aconteceria em Portugal.

Ou seja, está a tentar dizer-me que em termos da filosofia de integração estamos avançados mas faltamos melhorar a organização do sistema...?

Precisamente. Apesar de reconhecer que já podíamos estar mais avançados, não consigo ser pessimista ao ponto de assumir uma posição miserabilista quando comparo a nossa situação com os outros países da Europa. Os outros países podem ter melhores meios mas os portugueses têm uma filosofia de integração mais positiva. A nossa tradição cultural não remete as pessoas de terceira idade para os lares e as crianças deficientes para escolas de ensino especial, não temos essa atitude segregadora.

Como caracterizaria, de uma forma geral, a formação dos professores de apoio educativo em Portugal?

Nessa área tem havido algumas alterações de fundo. Há alguns anos atrás, quando os professores de apoio educativo eram chamados professores do ensino especial, a formação era de carácter especializado - na surdez ou na cegueira, por exemplo. Actualmente defende-se que os professores devem ter uma formação de carácter mais generalista, orientada para uma filosofia de inclusão e desempenhando as suas tarefas fora do tradicional modelo de apoio.

A formação que ministramos aqui na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), por exemplo, é vocacionada para as competências de trabalho em equipa em contexto de agrupamento, de forma a adaptar o professor para todo o tipo de situações com que terá de deparar, incluindo na sua formação, entre outras, áreas especializadas como ciências mentais ou ciências motoras.

No novo diploma prevê-se que as turmas com alunos com NEE não excedam os vinte elementos e não incluam mais do que dois alunos com estas características, exceptuando casos devidamente fundamentados. Qual é a situação actual?

Essa proposta é apenas alterada em termos de nomenclatura porque é um procedimento que já vem da anterior legislação, que, segundo sei, raramente era cumprido. Isto, porque não há cuidado por parte dos órgãos de gestão das escolas em gerir essas situações e inverter a tendência de remeter os casos de NEE para os professores recém-chegados. É isso é grave, não por serem pessoas novas - estão cheios de energia e fazem maravilhas - mas porque se torna difícil ter um trabalho equilibrado e produtivo. Muitas das situações de stress e burnout nos professores advêm precisamente da incapacidade de lidar com situações tão diversificadas ao mesmo tempo. Admito que em algumas escolas seja difícil gerir estas situações devido ao número de salas e de alunos, mas nem sempre se organiza de uma forma séria a distribuição de alunos.



a Página



a Página

Certificação ou segregação?

Na proposta do Ministério da Educação aparece no capítulo da certificação a seguinte referência: "No diploma serão anexadas obrigatoriamente as alterações escolares específicas que foram aplicadas ao longo da sua escolaridade". Será que não se estará perante uma forma de discriminação?

O currículo alternativo para alunos com NEE pode ser concretizado através de um programa que pouco terá a ver com o currículo normal - como aprender a vestir e a despir-se, aprender a andar na rua, a apanhar transportes públicos, aprender a comer - e que não cumpre os objectivos habitualmente estabelecidos para a escolaridade obrigatória.

Mas se incluimos estas crianças na escola e se pretendemos que nela cada aluno faça o seu percurso de acordo com as suas próprias capacidades, fazendo com que os colegas percebam que aquelas competências são apropriadas para aquele aluno e que ele não é menos por causa disso, então ele deveria acabar a escolaridade básica obrigatória e obter o respectivo diploma sem nenhuma espécie de discriminação.

Por outro lado, levanta-se a questão das competências específicas de leitura e de escrita, para as quais são exigidas, mais tarde ou mais cedo, habilitações equivalentes ao 9º ano de escolaridade. É uma questão delicada sobre a qual admito ainda não ter reflectido a fundo e sobre a qual ignoro de que forma os restantes países europeus foram lidando.

Preparar para a diversidade

De que forma está organizada a formação de professores na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) de forma a preparar os jovens professores para as situações de NEE?

Nos cursos de formação inicial de professores da ESEP existe, desde há vários anos, uma disciplina dirigida para as necessidades educativas especiais, onde, entre outras competências, se procura desenvolver nos futuros professores atitudes positivas em relação à diferença e ao que representa a escola inclusiva, munindo-os de ferramentas de diagnóstico, observação e gestão de um grupo de crianças com NEE e de que forma devem utilizá-las no seu trabalho pedagógico específico para lidar, na prática, com a diversidade de situações com que se irão confrontar na sala de aula.

A principal dificuldade está em transpor as aprendizagens desta disciplina para as restantes disciplinas do curso, já que habitualmente os professores remetem essa tarefa em exclusivo para o ensino especial. Actualmente as coisas estão a funcionar relativamente melhor do que acontecia há uns anos atrás, já que, com o aparecimento dos complementos de educação especial para professores, houve necessidade de introduzir nos cursos de educação especial cadeiras de matemática, ciências e língua portuguesa, e os professores, sabendo que vão leccionar estas disciplinas, passaram eles próprios a apropriar-se desta linguagem. Mas não foi fácil, porque eram realidades que estavam longe do quotidiano dos professores do ensino superior.

A constante mudança de legislação também não ajudará a definir um programa de formação coerente...

Sim, de facto a legislação muda frequentemente, muitas vezes não se sabe ao sabor de quê, não dando tempo às pessoas para se adaptarem à realidade anterior. Durante algum tempo andamos a ensinar aos professores da formação inicial e da continua o que era a escola inclusiva, a ajudá-los a mudar de atitude em relação às categorizações das deficiências e a potenciar e articular os recursos, mas de repente a legislação volta a dizer que tem de haver um atestado médico e a retirar a responsabilidade aos professores de serem eles, enquanto pedagogos, a definir o tipo de apoio a prestar.

Mesmo quando há boas intenções por parte do legislador, seguimos uma determinada orientação que acaba por mudar mais tarde. A partir de 1994, com a declaração de Salamanca, parecia que não existiam dúvidas quanto ao caminho a seguir, mas agora surge a incógnita.

Sente-se satisfeita com o trabalho realizado?

Apesar de se terem registado melhorias nos últimos anos ainda não me sinto totalmente satisfeita, e considero que, mesmo da parte de quem está responsável pela formação, é necessário aperfeiçoá-la e tentarmos compreender melhor a realidade de trabalho dos nossos colegas do ensino básico. Só ficarei satisfeita no dia em que deixe de haver necessidade de existir uma cadeira com estas características nos cursos de formação de professores e que as suas matérias passem a ser abordadas directamente nos grupos disciplinares.

E há uma mensagem que os alunos da formação inicial devem ter bem presente: o bom ensino é bom para todos, não é apenas para os alunos bons e medianos. Quando falamos de ensino especial e de apoios educativos, os professores de apoio educativo não têm nenhum método miraculoso na manga para resolver os problemas. O "milagre" baseia-se em bons métodos de ensino e numa atitude positiva face aos conhecimentos dos alunos.

O cabeleireiro afinal era tarólogo

Careca polida por opção. Trajes escuros. A escuridão do corpo a contrastar com a luz do crâneo. Conheci o A. numa viagem de autocarro a caminho do emprego. Sentei-me num banco frente a ele. Era Verão e o calor estava indiferente ao ar condicionado. Sem saber o que fazer para arrefecer tirei da carteira uma mola para prender cabelo. Um gesto fácil a menos que o cabelo a ser preso seja volumoso e comprido. O que era o caso.

Com um esgar de gargalhada A. viu-me falhar a primeira, a segunda, a terceira e a quarta tentativa para tirar o cabelo do pescoço. À quinta deixei cair os braços cansados e desatamos a rir.

«Sabe qual é o problema? O seu cabelo é muito forte, disse-me A. Por que não o deixa solto?»

Segui o conselho. E fiquei com a ideia de que talvez fosse cabeleireiro.

Nas viagens seguintes deixei de o ver. Passou-se o Verão e estávamos

no início de Novembro quando nos encontramos de novo no autocarro. Desta vez levava o cabelo solto. A. mostrou-se surpreendido por nunca mais nos termos visto. Expliquei-lhe que não tinha horário e que talvez nos tivéssemos desencontrado. O facto era que tão pouco ele tinha horas para “entrar”. E, assim, ficou esclarecida a situação.

Por achar estranho que fosse cabeleireiro e ao mesmo tempo não tivesse horário de “entrar” ao serviço perguntei-lhe o que fazia.

A. respondeu-me que era tarólogo. Antes, muito antes, tinha sido programador de *software* e trabalhado em bijuteria artesal. Mas sempre, tanto na pasta onde alojava o *Pentium* como na mochila onde levava as pedras e fios com que fazia as suas peças, havia trazido consigo o seu baralho de Tarot.

A surpresa com que recebi a notícia sobre o seu último ofício fez com

que a conversa não voltasse a incluir cabelo. Perguntei-lhe se um tarólogo acreditava em Deus. Então, A. explicou-me que era praticante de uma religião ligada à magia e feitiçaria. Num passe de mágica imaginei o A. vestido como Harry Potter... E tive alguma dificuldade em disfarçar a descrença que senti estampar-se no meu rosto.

«Eu acredito no livre-arbítrio!», atirei, na expectativa de que – como seria de prever mesmo para alguém afastado do mundo da adivinhação – me dissesse que independentemente daquilo em que acreditasse o “meu caminho estava traçado”.

A. sorriu habituado à rebeldia dos que insistem em querer levar a vida à sua maneira sem interferências sacras. E com paciência de crente, argumentou que por vezes as pessoas têm uma determinada tarefa para cumprir na vida. Que pode ir desde a realização de algo extraordinário, à acção de simples-

mente influenciar alguém.

«A pessoa que não cumpre a sua tarefa anda no mundo um pouco às voltas», acrescentou A. em jeito de vaticínio.

Com esta frase A. saca do bolso do casaco um cartão pessoal. Um retângulo com os cantos cortados e a carta da Lua estampada. A imagem mostrava uma mulher vestida de branco com dois lobos cor da neve aos pés e um homem ajoelhado à sua frente. Um presságio?

«Telefone-me. Podemos tomar um café.»

Quase podia jurar que A. saíra do autocarro a pensar que o “destino” me tinha posto no seu caminho por alguma razão que ele, por esta altura, já terá descoberto ao ler o seu Tarot. Quanto a mim, conhecer o A. trouxe-me a suspeita de que realmente tenho uma tarefa “extraordinária” a realizar na vida: a de conhecer os A., os B., os C.... deste mundo.

© isto é



RETRATOS
Andreia Lobo



a *Página*

Ser professor Assinar 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.

Marcha pela educação Será em Lisboa a 23 de Janeiro de 2004

Face à actual situação da educação em Portugal, um grupo de entidades e de personalidades, decidiu convocar os portugueses para uma marcha a favor da educação portuguesa. A marcha ocorrerá em Lisboa, no dia 23 de Janeiro de 2004. Os promotores desta marcha apresentaram aos portugueses o seguinte:

verso e reverso



© isto é

MANIFESTO

1. O povo português vive uma conjuntura extremamente preocupante provocada por uma errada política governamental que está a hipotecar o futuro do país, sendo de sublinhar que a tão decisiva área da Educação, pilar imprescindível do progresso, incontornável fonte de cultura e motor necessário à construção da cidadania, é uma das mais maltratadas pelo actual Governo.

2. O Orçamento do Estado, a legislação avulsa que tem vindo a ser publicada, as propostas de lei que vêm sendo apresentadas, em que avulta a Lei de Bases da Educação e as leis da autonomia e financiamento do ensino superior, a "reforma" da Administração Pública, o Código do Trabalho, vão todos no mesmo sentido - o do menosprezo da escola pública, o da desconfiança profissional naqueles que nela trabalham, o da degradação da sua imagem social e profissional.

3. O Governo, desprezando a Constituição da República, deixou, de facto, de considerar a Educação como um direito dos portugueses para a entender como algo que deve ser perseguido através de uma mera prestação de serviços desenvolvida de igual forma pelo sector público e pelo sector privado. Porém, o país sabe, por múltiplos e variados exemplos, que a vocação do ensino privado, cuja existência e dignidade não está em causa, não é a de dar resposta à legítima exigência de uma democracia plena que é a da existência de uma escola de qualidade para todos.

4. As políticas educativas têm contribuído para a manutenção de preocupantes índices de analfabetismo, para o abandono escolar de muitos alunos, para a manutenção do trabalho infantil, para a persistência de baixas qualificações académicas e profissionais da população activa, para a degradação das condições de trabalho neces-

sárias ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, para o flagelo do insucesso escolar em todos os níveis de ensino. Tais políticas têm dificultado cada vez mais o desenvolvimento democrático da sociedade portuguesa.

5. A desresponsabilização do Estado nesta área assume contornos muito negativos e é uma atitude que torna sombrio o futuro. Um futuro cujo presente mantém angustiada grande parte da população portuguesa confrontada com o não cumprimento do princípio da gratuidade, com o significativo aumento dos custos do ensino, com relevo para as propinas no ensino superior, com o evidente desajustamento da política de acção social escolar, com uma rede pública de educação pré-escolar claramente insuficiente, com um ensino básico sem as condições e os recursos necessários ao seu cumprimento universal, com um ensino secundário cuja elitização tem contribuído para que Portugal seja o país da União Europeia

com menos pessoas habilitadas com aquele grau de ensino, com um ensino superior devastado por altos índices de insucesso e altamente prejudicado pela falta de medidas que promovam o acesso, reforcem a qualidade e incrementem o êxito escolar, com a proliferação de medidas contrárias à construção da escola inclusiva, com a estreiteza dos quadros do pessoal docente e não docente, e com a evidente desarticulação entre a escola e as exigências do desenvolvimento social e do trabalho.

6. Simultaneamente, a política global deste Governo orienta-se pelo ataque aos direitos de todos os trabalhadores, através de uma maior precarização do emprego, da degradação salarial, do aumento da instabilidade profissional, o que contribui também para uma menor qualidade da educação dos portugueses.

7. As entidades subscritoras deste manifesto opõem-se tenazmente a que este Governo feche as portas de

uma escola pública e democrática que Abril abriu, defendendo uma escola aberta à comunidade, à participação dos pais e encarregados de educação, uma escola integradora das culturas dos alunos, uma escola inclusiva e não discriminatória, uma escola que promova o sucesso escolar, uma escola que incremente uma formação profissional da mais alta qualidade sem fechar as portas ao prosseguimento de estudos, uma escola propiciadora dos instrumentos necessários ao acesso à cidadania democrática de homens e de mulheres capazes de participar activamente na edificação de uma sociedade mais fraterna, mais solidária e de maior justiça social, isenta de opressões políticas, económicas, sociais e culturais.

Inscrições e contactos:
Lisboa: 21 38 19 198
Porto: 22 60 70 500
Coimbra: 23 98 51 660
Sul: 26 67 58 270

ESCOLARIDADE

União Europeia (UE) e Portugal (PT)

UE - Básico (35,4%) - Sec. (42,9%) - Sup. (21,8%)
- Abandono esc. (18,8%)

PT - Básico (79,4%) - Sec. (11,3%) - Sup (9,4%)
- Abandono esc (45,5%)

ACTIVOS EM FORMAÇÃO (25-64 anos)

União Europeia (UE) - 8,5%
Portugal (PT) - 2,9%

NÍVEL ESCOLAR DA POPULAÇÃO EMPREGADA NA EUROPA

PAÍSES	Nível Básico	Nível Secundário	Nível Superior	% Activos na Formação Profissional (25-64 anos)	Abandono Escolar (18-64 anos)
UE - 15	35,4%	42,8%	21,8%	8,5%	18,8%
Alemanha	17,4%	60,7%	22,3%	5,8%	12,6%
Luxemburgo	38,4%	43,0%	18,6%	7,7%	17,0%
PORTUGAL	79,4%	11,3%	9,4%	2,9%	45,5%
Polónia	19,2%	68,6%	12,2%	4,3%	7,6%
Hungria	28,6%	57,3%	14,1%	3,3%	12,3%
Eslóvaquia	14,2%	75,0%	10,8%	9,0%	5,6%
Lituânia	15,2%	40,7%	44,0%	3,3%	14,3%

Fonte: Eurostat

NÓS e os outros

A história e a cultura dos negros na escola

No Brasil, a adoção de políticas de ações afirmativas compensatórias e de reconhecimento, destinadas à população negra, entre elas o ensino de história e cultura dos negros nas escolas, cuja obrigatoriedade foi determinada pela Lei 10639/2003, tem estimulado que tipo de práticas?

Vemos crescendo o número de professores, negros e não negros, que buscam informações e formação para compreender as relações raciais no Brasil, tornando-se capazes de analisar e criticar textos, materiais, métodos de ensino, bem como de intervir no sentido de promover educação positiva das relações étnico/raciais. Um exemplo, entre múltiplos que felizmente crescem no Brasil, é o de professores da rede pública da cidade de São Carlos, no Estado de São Paulo, que com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos têm produzido materiais de ensino para combater o racismo e toda sorte de discriminações.

Entretanto, e é com tristeza que se registram processos judiciais, pedidos de providências às Secretarias do Governo Federal de Direitos Humanos, de Promoção de Políticas da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, em virtude



© Isto é

de crianças e jovens, da educação infantil ao ensino superior, serem vítimas de racismo e discriminações, sem nenhuma providência de seus professores ou das autoridades escolares. Seja por incompetência e, muitas vezes é difícil de se acreditar que não seja intencionalmente, justificadas e/ou apoiadas por educadores, ações racistas e discriminações.

[UM DOS PASSOS A DAR] está em nós professores identificamos os preconceitos contra os negros, bem como contra outras pessoas socialmente postas à margem, nas concepções que orientam o ensino que desenvolvemos, no modo como interagimos com nossos alunos negros.

Entre as práticas positivas, cabe também mencionar iniciativas de militantes do Movimento Negro, como a do músico e compositor pernambuco que reuniu renomados sambistas gaúchos⁽¹⁾ e constituíram, eles, o Grupo Temático Pedagógico Ponto Z 'Z de Zumbi'⁽²⁾, por meio do qual compõem e divulgam sambas com temáticas retiradas da história e experiência dos negros brasileiros,

visando incentivar e oferecer referências positivas às crianças e jovens negros.

Que passos dar no sentido de destruir as pesadas relações raciais que perpassam a sociedade, marcam a vida nas escolas, nas universidades e atuam em detrimento das pessoas negras?

Um deles está em nós professores identificarmos os preconceitos contra os negros, bem como contra outras pessoas socialmente postas à margem, nas concepções que orientam o ensino que desenvolvemos, no modo como interagimos com nossos alunos negros. Para isso é importante avaliar nossa conduta. Perguntas como as que se seguem podem ajudar: O que penso sobre as pessoas negras? Que apreciações costumo tecer a respeito de seus modos de viver, pensar, vestir, comportar-se? Como avalio sua participação na construção da nação? De onde vêm as idéias que faço deles? Do que sempre ouvi, desde criança? Do convívio próximo, buscando conhecer-lhes o jeito de viver? Dos livros e manuais escolares? De mensagens vindas da mídia? O que sei sobre cultura e história dos negros? Vejo-os como descendentes de africanos originários de nações política e culturalmente proeminentes? Ou unicamente como descendentes de escravos? Como constitui esses conhecimentos, onde colhi as informa-

ções que serviram de base? Se avalio que meus alunos negros são incapazes, indolentes, desinteressados o que já fiz para mudar esta situação? Como ajo diante de situações de discriminação vividas por meus alunos? Finjo não ter visto? Aconselho que os ofendidos não liguem para a ofensa e nada digo ou faço em relação aos ofensores? Ou a estes simplesmente afirmo que isto não se faz, sem dizer o que se faz?

Desta forma, poderemos identificar os preconceitos que necessitamos controlar e superar. Reconhecer no que erramos, ajuda a corrigir o percurso das relações com os alunos, leva a educarmos, no convívio com eles, para relações sociais e raciais positivas. Silêncio, omissão, indiferença dos adultos, inclusive nossa de professores, diante do sofrimento de crianças e jovens discriminados, ridicularizados deixam marcas profundas, muitas vezes cicatrizes que nunca fecham.

1) *Originários do Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil.*

2) *Zumbi, herói negro, líder do Quilombo de Palmares, morto em 1695, quando foi destruído, a mandado do reino, o maior quilombo de que até hoje se tem notícias. Quilombos foram organizações sociais e políticas, de maior ou menor porte, formadas e lideradas por escravizados africanos que fugiam do jugo de seus senhores.*

À LUPA

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, Brasil. Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da mesma universidade. Conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Brasil.

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NO MUNDO UNICEF divulga relatório anual

A igualdade na escola entre rapazes e raparigas será a prioridade da ajuda concedida ao desenvolvimento em 2005, como forma de reverter a discriminação sofrida pelas meninas nos países mais pobres, advertiu a UNICEF no seu relatório anual "A situação das crianças no mundo".

"A educação básica para todos" e a "igualdade entre meninos e meninas" fazem parte dos objectivos de desenvolvimento para o milénio a serem alcançados até 2015. Os 191 Estados membros da ONU já se comprometeram com essas me-

tas, assim como empenhar-se na erradicação da fome e na diminuição da mortalidade infantil. A "escola para todos", apresenta-se como um objectivo muito distante, principalmente nos países mais pobres, segundo os números da UNICEF.

A disparidade varia segundo as regiões geográficas. No mundo, 121 milhões de crianças não frequentam a escola. Desse total, mais da metade são meninas. Nos países industrializados, 96% dos meninos e 97% das meninas estão escolarizados, e as meninas permanecem, inclusivamente,

mais tempo na escola do que os meninos. Nos países sub-saharianos, apenas 62% dos meninos e 57% das meninas têm acesso à escola.

Em relação ao mundo árabe, apesar de alguns progressos no sector da educação, 70 milhões de pessoas ainda são analfabetas, dois terços dos quais são mulheres e crianças. O Egipto possui 17 milhões de analfabetos, enquanto que 70% do total está concentrado em quatro países: Su-
dão, Argélia, Marrocos e Iémen.

Segundo este relatório, a taxa de esco-

larização registou uma subida de 10% entre 1980 e 1996, e passou de 75 a 85% no mundo árabe, onde a população total se aproxima dos 300 milhões de pessoas.

A UNICEF lamenta ainda a "falta de financiamento". Com algumas excepções, os países industrializados e as instituições financeiras internacionais não fizeram investimentos na educação que permitissem às meninas dos países em desenvolvimento ir à escola e terminar os estudos".

PROFESSOR CONTRATADO

Crónica de um desinvestimento anunciado...

A história que vou contar não é original, mas infelizmente não perdeu actualidade. Ao que tudo indica repetir-se-á para muitos e muitos professores, por muitos e muitos anos... Dada a proximidade do concurso de professores, apeteceu-me partilhá-la, para que não caia no esquecimento.

Era uma vez um professor, daqueles que, para o bem e para o mal, podem leccionar ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico. Até aqui tem sido dos únicos colegas de turma que se tem conseguido manter a leccionar Educação Física, mas todos os anos, por esta altura, coloca-se a mesma pergunta: e agora professor? Concorrer a nível nacional afastando-se da família? Um filho de dois anos pesa na decisão! Vincular ao 1º Ciclo sem qualquer motivação e sem que se sinta preparado, mesmo que formalmente habilitado? Arriscar a fase das contratações prolongando indefinidamente uma situação precária e provisória? Parece que este ano foram estes os candidatos que ficaram mais perto de casa! Desistir do ensino? É sempre uma opção!

O ano passado não ficou no Quadro de Zona Pedagógica por um dia. Ficava a cinco horas de casa, mas pelo menos ganhava um vínculo! E o filho? E a mulher? E os filhos que gostaria de ter e que, entre outros projectos, adia ano após ano?

Acabou por ficar a 116 quilómetros de casa. Podia ser pior! Pelo menos ficara colocado,

e no 2º Ciclo! A auto-estrada encurta a distância e... afinal podia ir e vir todos os dias! A gastar um dinheirão, mas apesar de tudo compensava!

Quando se dirigiu à escola ficou bem impressionado. Pelo menos foi bem recebido! Mas havia um pequeno problema: tinha sido colocado num lugar que não existia! E agora professor?

Por sorte, a escola tinha sido constituída agrupamento e propôs-lhe que desse apoio às escolas do 1º ciclo. Lá estava ele no 1º Ciclo, mas pelo menos ia ensinar Educação Física! O problema é que a proposta teria de ser apro-

preencher bem perto de casa.

Como sempre acontece, os boatos começam a circular, as informações contradizem-se e o veredicto tarda em chegar! Cansado de esperar, resolveu ir ao DGAE onde lhe alimentaram a esperança de vir a ser reconduzido para os lugares existentes na sua área de residência. Dias depois, vem deferida a proposta feita pela escola. Pelo menos a situação estava resolvida. E agora professor?

Gasta quase o seu salário em 232 quilómetros diários, portagens, fora a alimentação e o desgaste do carro. An-

agora professor?

Que motivações para continuar a ser professor? A de estar a "comprar" tempo de serviço e a de proporcionar alguma actividade física àquelas crianças que mal conhece! Pelo menos dorme em casa!

Não posso deixar de pensar em Huberman e na sua análise do ciclo de vida profissional dos professores (1). Haverá melhor exemplo de como o prolongamento da fase exploratória pode levar ao questionamento e ao desinvestimento amargo e precoce?

Entretanto, novos concursos se avizinhavam, desta vez com a agravante de não se conhecerem ainda os moldes em que decorrerão. E agora professor? Diz-se muita coisa, como sempre! Certezas, apenas a de que neste ano lectivo houve muitas falhas! A grande dúvida, a de saber se as alterações previstas sobreviverão aos problemas que a pequena amostra de alterações nos trouxe.

(1) HUBERMAN, Michael (1992), "O Ciclo de vida Profissional dos Professores" in António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*, Porto: Porto Editora.

NÃO FICOU NO QUADRO DE ZONA PEDAGÓGICA por um dia. Ficava a cinco horas de casa, mas pelo menos ganhava um vínculo! E o filho? E a mulher? E os filhos que gostaria de ter e que, entre outros projectos, adia ano após ano?

vada pelo DGAE, que entretanto tentava resolver inúmeras situações semelhantes. Seguiram-se mais algumas semanas de angústia, agravadas pelo conhecimento de colegas que haviam sido colocados em horários incompletos perto de casa, tendo-lhes sido completados de imediato: suavizadas pelo conhecimento de vagas que ficaram por

da de escola em escola, com o seu próprio carro. Dá uma hora por semana de Educação Física a cada turma do 1º Ciclo e do Pré-escolar. Dá aulas em espaços improvisados (o mais curioso é um Ateu, onde os habitantes assistem às suas aulas enquanto tomam café), improvisa materiais e actividades sem grande expectativa de que venham a dar frutos. E



E AGORA professor?

Susana Faria

Escola Superior de Educação de Leiria, ESEL
Sfaria@esel.iplleiria.pt

Israel perde a batalha demográfica para os palestinianos

"A tendência é muito clara — antes do fim da década, os judeus serão uma minoria em Israel, na Faixa de Gaza e na Cisjordânia", disse à AFP o demógrafo Sérgio Della Pergola.

Professor da Universidade Hebraica, Pergola reafirmou comentários recentes de personalidades da esfera política, alertando para que Israel "não será capaz de se manter como Estado judeu e democrático ao mesmo tempo" se continuar a ocupar os territórios palestinianos.

Há 5,2 milhões de judeus entre o rio Jordão e o Mediterrâneo e quase 4,9 milhões de palestinianos, inclusive o 1,2 milhão de chamados árabe-israelitas que vivem den-

tro do Estado judeu.

"A população árabe tem uma taxa de fertilidade muito mais alta do que a judia, que cresce sobretudo graças à imigração, mas esta imigração continua a cair e a menos que um desastre atinja a diáspora judaica, nada aponta para uma mudança", disse Della Pergola.

Segundo números oficiais, em 2003, a imigração para Israel atingiu o ponto mais baixo desde 1989, com uma queda de 31% face a 2002.

O fluxo russo está a diminuir, imigrantes da Argentina (1.200), da França (2.000) e da Etiópia também chegaram em menor número e os imigrantes procedentes dos

Estados Unidos (2.500) foram um pouco mais em 2003, mas não o suficiente para contrabalançar a tendência de queda.

Cerca de 35 mil judeus imigraram para Israel em 2002, contra 44 mil em 2001 e 60 mil no ano 2000.

Especialistas dizem que a razão para a queda na imigração é, por um lado, a situação de segurança em Israel, enquanto a Intifada continua a causar vítimas, 40 meses depois de explodir, e por outro, a recessão económica.

Segundo o gabinete palestiniano de estatísticas, em 2010 os palestinianos superaram os israelitas em população, com 6,2 milhões contra 5,7 milhões, se as taxas de

crescimento demográfico se mantiverem as mesmas.

Enquanto a ideia da "transferência" — a proposta nacionalista de deportar os palestinianos da "Grande Israel" — perde terreno, o argumento da fraqueza demográfica israelita está a ser usado por todos os lados para promover uma solução de dois Estados.

Simpatizantes de esquerda dizem que Israel não conseguirá identificar-se como democrático se continuar a dominar tantos palestinianos, enquanto a direita tem usado o espectro da maioria árabe para propor a separação, seja negociada ou unilateral.

solta

Literatura infantil um mergulho no caldeirão da imaginação

"Se se quiser falar ao coração dos homens, há que se contar animais, ou deuses e uma história. Dessas onde não faltem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim – suave e docemente – que se despertam consciências."
Jean de La Fontaine

Após longos anos de pura racionalidade científica, estamos vivenciando um momento de retomada do que costumamos chamar de maravilhoso: aos poucos a magia, o fantástico, o imaginário, deixam de ser vistos como pura fantasia para fazer parte da vida diária de cada um, inclusive dos adultos que já se permitem em muitos momentos se transportar para este mundo mágico, onde a vida se torna mais leve e bem menos operativa.

No entanto a discórdia entre os defensores da "realidade" e os defensores da "fantasia" que está presente há muito tempo nas reflexões dos pedagogos e estudiosos sobre a criança e o que convém à criança, continua acirrada. Conforme o parecer de muitos teóricos, um dos elementos que menos conviria às crianças seria exatamente a fantasia. Ogros, fadas, feitiçeras, varinhas mágicas, seres poderosos, amuletos milagrosos, animais que falam, objetos que raciocinam, todo tipo de excesso deveria, segundo eles, ser desterrado dos contos, sem maiores contemplações. O ataque se faz em nome da verdade, da fidelidade ao real, do razoável. Já Rousseau havia determinado que a literatura haveria de interferir pouco ou nada na esmeradíssima educação de seu Emílio

e, menos ainda, os contos de fadas, pura e simplesmente mentirosos. E depois dele, inúmeras vezes levantaram-se contra a fantasia.

Mas ao ser acusada de fantasia, do que estará sendo realmente acusada a literatura infantil? Porquê tanta paixão na condenação? Em nome de que valores se lançam os ataques? O que se quer proteger com esse gesto? Estou convencido de que nessa aparente oposição entre realidade e fantasia, escondem-se certos mecanismos ideológicos de revelação/encobrimento que servem aos adultos para domesticar e submeter as crianças às suas vontades.

Mas ainda assim, os contos de fadas têm se perpetuado há milênios, atravessando todas as geografias, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos. Quem lê "Cinderela" não imagina que há registros

de que essa história já era contada na China durante o século IX d.c. e assim como tantas outras. E porque será que isto acontece? Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, num universo que detona a fantasia, partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu, porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar, porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junta uma res-

posta sua para o conflito, porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...).

Segundo Bettelheim (1980), a fantasia facilita a compreensão das crianças, pois se aproxima mais da maneira como vêem o mundo, já que ainda são incapazes de compreender respostas realistas. Não esqueçamos que as crianças dão vida a tudo. Para elas, o sol é vivo, a lua é viva, assim como todas os outros elementos do mundo, da natureza e da vida.

Falar sobre literatura infantil é, sem dúvida, falar sobre a imaginação. SOSA, (1982), assinala a importância da literatura infantil como etapa

criadora dentro do problema geral da imaginação, uma vez que não se sabe bem em que idade, nem em que forma e circunstâncias ela aparece na criança. Concluindo o capítulo sobre os "caracteres da imaginação infantil", o mesmo autor afirma que a imaginação é a "faculdade soberana" e a forma mais elevada do desenvolvimento intelectual. Se em outros componentes curriculares dá-se atenção concentrada a conteúdos significativos para as crianças, na literatura infantil encontramos o espaço privilegiado para estimular o sujeito como elemento gerador das hipóteses mágicas.

Referências bibliográficas:

BETTLHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. Trad.... *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982.

OS CONTOS DE FADAS têm-se perpetuado há milênios, atravessando todas as geografias, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos. Quem lê "Cinderela" não imagina que há registros de que essa história já era contada na China, durante o século IX d.c.



© Isto é

AFINAL onde está a escola?

Anderson Pereira da Silva Netto
Universidade Federal Fluminense,
Rio de Janeiro,
Grupalla - pesquisa em alfabetização das classes populares

América Latina propõe trocar dívida externa por investimentos em educação

O ministro da Educação argentino, Daniel Filmus, considerou uma vitória que a declaração final da Conferência Mundial da Sociedade da Informação, realizada em Genebra no passado mês de Dezembro, tenha acolhido a reivindicação de reduzir, e até mesmo de suspender, a dívida externa daqueles países em benefício de investimentos na educação.

solta

"Queremos discutir estraté-

gias e instrumentos de conversão da dívida externa em investimentos na educação, ciência e tecnologia para aliviar o endividamento, aumentar o investimento nestes sectores críticos, particularmente nas novas tecnologias", disse o ministro.

A declaração final do encontro diz concretamente que deve ser dada "uma atenção particular à melhoria da iniciativa em favor dos países fortemente endividados", para que haja programas

"que permitam libertar importantes recursos a serem utilizados para o financiamento de projectos de aplicação nas novas tecnologias da informação".

Daniel Filmus afirmou que com estes novos investimentos, que se gerariam graças à redução da dívida externa dos países latino-americanos, seria possível impedir o aprofundamento do "abismo digital" que impede a demo-

cratização universal da produção e do acesso dos bens disponibilizados pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Esse abismo, explicou, é gerado porque o avanço científico-tecnológico distribui-se sem equidade entre países ricos e pobres, e mesmo dentro destes, entre os sectores mais favorecidos e aqueles que possuem menores níveis de rendimento.

Lembrando que "informação é

poder", Filmus referiu que até à próxima reunião inter-governamental da Sociedade da Informação, a realizar na Tunísia, em 2005, o plano de acção deverá dar "ênfase à criação de um fundo comum para resolver as carências imediatas e promover um modelo de Internet melhor que o actual, monopolizado pelos Estados Unidos e pelo idioma inglês".

Fonte: AFP

Alguns fios da rede de conhecimento: tecnologia, cotidiano e afeto.

"O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro com um legítimo outro na convivência."

Maturana, 2002.

VERSO e REVERSO

A tecnologia faz parte de nosso cotidiano em vários espaços/tempos, mas como isso acontece e como lidamos com isso? Partindo de nossas próprias práticas, como diz Barbosa (2002): "(...) cada produto (e/ou regra) comporta tantas formas de uso quantos são os sujeitos que o utilizam"(1). E muitas vezes a objetividade científica não consegue ver e ou reconhecê-las. Volto à cidade de Jiparana (no interior de Rondônia, BR), onde trabalhei como Orientadora Pedagógica do projeto SESC-LER(2) (alfabetização de jovens e adultos).

No início da implementação do projeto, para divulgá-lo, utilizei vários recursos disponíveis na cidade. Dei entrevistas às rádios, à televisão, mas descobri que talvez a ação mais eficaz seria a fórmula mais antiga: bater de porta em porta explicando o projeto. Fui até onde trabalhavam, sob sol ardente, grupos de pessoas, limpando e roçando as ruas. É provável que isso seja impossível de imaginar no nosso cotidiano urbano, mas lá isso era muito importante e significativo.

A turma teve início com 26 alunos, entre 20 e 66 anos de idade, e em poucos dias percebi que não seria suficiente ensinar a ler e escrever. As necessidades de alfabetização eram outras, bem maiores... Como diz ALVES (1998) (3) "É preciso compreender, ainda, que aos contextos cotidianos correspondem processos educativos múltiplos que estão presentes nos diferentes e diversos espaços/tempos, institucionalizados ou não, de educação e de tessitura de



© isto é

conhecimento"

Um estudante estava faltando muito às aulas. Quando retornou, conversamos e pedi que me telefonasse, quando precisasse faltar.

- E eu lá sei mexer com esse roço, professora? - disse ele.

- Como, Seu Francisco? O senhor não sabe usar o telefone?

- Eu não! Ainda mais agora com esse tal de cartão!

Fiquei pasma, acho que por alguns segundos. Mas logo disse, sorrindo:

- Bom, então vamos resolver esse problema. Alguém mais não sabe usar o telefone?

Outros levantaram a mão e percebi que alguns ficaram

com vergonha. Mas sabia que, de alguma forma, eles utilizavam essa tecnologia. Então perguntei como o faziam, e as respostas revelaram que dependiam do auxílio de outras pessoas, e para isso andavam com uma "cola" do número no bolso.

Eles não dominavam recursos tecnológicos da modernidade do modo convencional, mas os desafios faziam com que descobrissem outros usos e formas alternativas de lidar com a tecnologia, sobrevivendo e superando o analfabetismo funcional e tecnológico a que eram legados. Mas era visível que, na sociedade letrada e tec-

nologizada em que vivemos, o que restava para eles era ficar à margem e dependentes.

Fui para casa ainda perplexa. O que fazer para transformar essa situação? Por que aquilo me causou tanta perplexidade? Empenhada em ensinar a leitura e a escrita, não imaginava que, tão próximo de mim, havia tantas pessoas que não sabiam utilizar uma tecnologia, para mim banal, trivial, do século XIX! Porém fiz um paralelo com minha própria resistência, naquela época, ao uso do computador, e vi que todo aprendizado se dá na dependência das necessidades e dos desejos. O novo e o velho dependem da história de cada um: para mim, utilizar o telefone era algo velho, normal, enquanto o computador era o novo, que me desafiava a reconstruir meus saberes.

No dia seguinte, levei para a sala de aula um aparelho de telefone. Quem conseguia concluir todas as etapas de discagem com sucesso, adquirindo a autonomia, seguia para o "orelhão" que havia no prédio. Juntos, víamos como aguardar a linha, como colocar o cartão e o que mostrava o visor. Então, Dona Maria Aparecida pediu para ligar para a filha, que morava em outro Estado. Falamos sobre o processo de "Discagem Direta à Distância", descobrimos os códigos das cidades e partimos para a prática. Ela pegou o telefone e foi fazendo tudo que havia aprendido. Sua mão tremia e eu falava: "Calma, a senhora vai conseguir".

- Está chamando! - disse, excitada. Fulana de tal, sou eu, sua mãe! Eu liguei sozi-

nha, aprendi aqui na escola, com a professora!

As lágrimas correram no seu rosto, no meu, no de alguns colegas, e todos bateram palmas. Naquele momento, um telefone público era o centro das atenções, a fera a ser dominada numa arena só nossa, e a platéia vibrava pela libertação da colega, ao dominá-lo. Naquele instante, construímos um registro inesquecível na vida do grupo. Agora todos podiam dominar aquela tecnologia e saborear o prazer da autonomia.

Se a escola é espaço privilegiado da construção do conhecimento, deve estar inserida no cotidiano de seus atores/sujeitos, novas linguagens, possibilitando o exercício da cidadania. Mas, nunca deixando de valorizar as histórias, trajetórias e subjetividades de cada indivíduo.

Notas:

1) BARBOSA, Inês de Oliveira. *A rebeldia do/ho cotidiano: regras de consumo e usos transgressores das tecnologias na tessitura da emancipação social*. In: *Subjetividades, tecnologias e escolas*. LEITE, Márcia; FILE, Valter (orgs.). Coleção: *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

2) *Projeto desenvolvido pelo SESC Nacional, desde 1999. Atua em vários estados das regiões Norte e Nordeste*.

3) ALVES, Nilda e GARCIA, Regina L. (orgs). In: *Trajelórias e Redes na Formação dos Professores. O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, Editora, 2000.

FORA da escola também se aprende

Aldenira Mola do Nascimento
Professora de 5ª a 8ª séries da escola Oga Mita, RJ. Integra o grupo Redes de Saberes em Educação e Comunicação: *Questão de Cidadania da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ*.

Papa adverte sobre abusos na luta mundial contra o terrorismo

O Papa João Paulo II condenou duramente o uso da força como única opção na luta contra o terrorismo e defendeu o papel das Nações Unidas, cujos "objetivos estatutários permanecem válidos".

"A luta contra o terrorismo não pode ser limitada apenas a operações repressivas e punitivas. É essencial que o recurso à força seja acompanhado por uma análise lúcida dos motivos dos ata-

ques terroristas", afirmou o pontífice na sua tradicional mensagem do Dia Mundial da Paz.

O Papa sustentou também que a luta contra o terrorismo deve levar em conta os aspectos políticos e ideológicos, evitando as situações de injustiça que incentivam os actos mais desesperados e sangüinários, insistindo numa educação baseada no "respeito pela vida humana em quaisquer circunstâncias".

João Paulo II pediu também que não "prevalença a lei do mais forte" no direito internacional. O Papa, que não mencionou a recente captura do ex-ditador iraquiano Saddam Hussein, lembrou que as leis internacionais prevêem "sanções apropriadas para os transgressores", além das "indenizações às vítimas". E deixou uma advertência: "Essas sanções também se devem aplicar aos dirigentes que violam

impunemente a dignidade e os direitos humanos, sob o inaceitável pretexto de tratar-se de assuntos internos dos Estados", avisou o Papa.

Na sua mensagem, João Paulo II referiu-se várias vezes à importância do direito internacional como "garantia da paz" e defendeu uma "reforma" da ONU como forma de esta funcionar com maior "eficiência".

"Os governos democráticos

sabem muito bem que o uso da força contra os terroristas não pode justificar a renúncia aos princípios de um Estado de direito", afirmou o Papa. "Procurar o sucesso a qualquer custo, inclusivamente violando os direitos humanos fundamentais, seria uma opção política inaceitável. O fim nunca justifica os meios", sentenciou.

Fonte: AFP

solta

O perú de Bush Jr. como doutrina

Já sabíamos há muito que a mulher de César não tem de ser honesta, desde que faça tudo para o parecer. O perú de plástico que Bush Jr. ostentou para as televisões na visita que realizou às tropas americanas, no Iraque, não fez mais que o confirmar. O comentário do insuspeito Luís Delgado, na TSF, exaltando como um facto positivo a rapidíssima reacção de Moraes Sarmento à notícia da revista «Visão» sobre o caso Lusíada, porque abona em favor da capacidade de reacção política a factos adversos que o actual governo demonstrou, também. O facto de se aprovar legislação por medida para se contornar os obstáculos de um quadro legal que, no entanto, se mantém inalterável para todos aqueles que não têm familiares ou amigos no governo e nos círculos do poder não é coisa que incomode, hoje, por aí além, o referido comentador. Do mesmo modo que não o incomodou o facto da decisão ter marginalizado, entre outros, ministros que deveriam ter uma palavra a dizer sobre o assunto, como José Luís Arnaut que supervisiona tudo o que diz respeito ao sector cooperativo ou Figueiredo Lopes que é o responsável pelo sector das fundações.

Enfim, os governos não têm que ser honestos, têm que fazer tudo para parecer que o são. Eis a moral da história que se depreende quer da doutrina que o perú iraquiano de Bush Jr. põe a nú, quer da intervenção que Luís Delgado protagonizou acerca do caso Lusíada. Uma moral que, no entanto, esconde alguma coisa. Em rigor, dever-se-ia afirmar, antes, face àquilo que nos é revelado quer por Bush Jr. quer por Luís Delgado que os governos não têm, de facto, que ser honestos desde que a sua máquina de propaganda se encontre bem afinada e activa, de forma a fazer-nos crer que o perú é verdadeiro e que o governo PSD/PP é honesto e competente.

Alguém se lembra da demissão de Isaltino Moraes ou da palavra de honra de Martins da Cruz que, afinal, se mexera bastante mais em prol do futuro da filha do que aquilo que anunciara ao país? Que repercussões políticas tiveram as sanções duras e inéditas que o Banco de Portugal aplicou a Tavares Moreira, porta-voz do PSD para as questões das Finanças? O que irá acontecer com Abílio Morga-



© Isto é

DEVER-SE-IA AFIRMAR, face àquilo que nos é revelado quer por Bush Jr. quer por Luís Delgado que os governos não têm, de facto, que ser honestos desde que a sua máquina de propaganda se encontre bem afinada e activa, de forma a fazer-nos crer que o perú é verdadeiro e que o governo PSD/PP é honesto e competente

do, o Secretário de Estado da Reforma Educativa, face à sua incapacidade em explicar o engrossar do número de falcatruas ao nível da colocação dos professores que o Sindicato de Professores da Zona Centro tem vindo a denunciar? Alguém se lembra ainda das promessas de David Justino acerca do combate à indisciplina nas escolas? O que mudou desde a implementação do decreto-lei que fez aprovar logo em Dezembro de 2002? Será que os professores deixaram de viver no inferno, passando a descansar em autênticos paraísos terrestres? E que mudanças substanciais ocorreram desde então, do ponto de vista da qualidade do ensino, com a introdução da nova legislação sobre avaliação que vinha pôr cobro ao laxismo que o Decreto-Lei nº 98/A de 1992 e, posteriormente, o Decreto-Lei nº 30

de 2001 instituíram? Porque é que os arautos do rigor e da exigência não desancaram, desta vez, na estratégia anunciada pelo Ministro da Educação, numa entrevista por si concedida ao «Expresso» (15/11/2003), quando este, em resposta à necessidade de melhorar a avaliação dos alunos portugueses nas provas do PISA, não propõe qualquer medida pedagógica de fundo, tal como tem andado a prometer, mas sessões de treino específicas que permitam, de forma manhosa e irresponsável, apresentar resultados que em nada correspondem ao que, de facto, os alunos sabem e aprendem nas escolas que frequentam? Porque é que não ouvimos o inefável Pacheco Pereira, a activa Filomena Mónica ou o sedutor Marcelo Rebelo de Sousa zurzir numa solução tão demagógica e perversa?

Os exemplos acerca da política educativa dos dois ministérios relacionados com a educação não se ficam por aqui. Há um filão imenso para explorar que permite demonstrar como o perú intragável de Bush Jr. constitui a expressão de uma doutrina política que, no caso português, tem vindo a apaziguar, por exemplo e por enquanto, os efeitos políticos da pateaada que os bombeiros ofereceram ao Ministro da Administração Interna e, por sua vez, os benfiquistas dedicaram a Durão Barroso na inauguração do novo estádio da Luz. Uma doutrina que tenta transformar o inequívoco e dramático agravamento do défice do subsector Estado num facto aceitável, apesar de todos os congelamentos salariais e dos cortes a eito que a Drª Manuela Ferreira Leite tem andado a fazer em tudo o que é domínio do sector público e, dentro deste, nas áreas do social, da saúde e da educação. Uma doutrina que permite que os nossos comentadores comecem por ignorar a tese daquele ministro alemão que elege a política de finanças seguida pelo governo português como a prova do que não se deve fazer, em nome do PEC, num tempo de recessão económica, para, em seguida, se dedicarem, também, a justificar afanosamente as razões do voto favorável do mesmo governo às pretensões de quem manda em Paris e em Berlim, diametralmente opostas àquelas que o governo PSD/PP, contra todas as evidências e o mais perfeito bom-senso, tem vindo a assumir desde o início do seu mandato.

A questão, hoje, não consiste, no entanto, em saber até quando é que a doutrina do perú vai continuar a vigorar. É inútil discutir o que, actualmente, é o inevitável. A questão que se nos coloca é outra, passa por saber que formas concretas é que irá assumir. Uma pequena e discreta notícia, numa página ímpar de um jornal de referência, sob o negócio dos submarinos e a aquisição de armamento ou uma redacção inteligente e ortograficamente cuidada de um despacho inócuo e parcimonioso? A questão que se nos coloca, hoje, é a de saber, então, como é que enquanto cidadãos resistimos, o que é o mesmo que inquirir como é que participamos, nos dias que correm, na construção de uma sociedade democrática.

DISCURSO directo
Ariana Cosme
Rui Trindade
Universidade do Porto

GUINÉ-BISSAU

Inaugurada a primeira universidade pública

A Guiné-Bissau inaugurou em Novembro a sua primeira universidade pública, baptizada Amílcar Cabral. Ela foi construída graças a financiamentos nacionais e à cooperação portuguesa.

A Universidade Amílcar Cabral (UAC) que inicia a sua actividade neste mês de Janeiro, é dotada de cerca de trinta salas para uma capacidade de 2.000 alunos, numa primeira fase. Terá seis faculdades e

escolas (Ciências, Economia, Letras e Ciências da Comunicação, Tecnologias, Ciências Agrárias e Veterinárias bem como uma Escola Superior de Educação Física e Desportiva), que darão uma formação ao nível da licenciatura.

O projecto desta universidade já se vinha a desenvolver desde 1999.

"Este é um projecto de dimensão nacional", declarou o chefe de Estado, Hen-

rique Rosa, que presidiu à cerimónia de inauguração na periferia norte da capital.

"Uma universidade não é um objecto de luxo mas uma necessidade para um país como o nosso, apesar das dificuldades pedagógicas, técnicas, financeiras e materiais do nosso sistema de ensino", acrescentou H. Rosa.

A UAC permitirá "formar os quadros segundo as necessidades locais a fim de evi-

tar a fuga de cérebros", declarou o reitor da universidade Tchernó Diallo.

Segundo revelou o ministro da educação, 80% dos bolseiros não regressam ao país após fazerem a sua formação no estrangeiro.

Fragmentos do subdesenvolvimento de uma comunidade interpretativa

Eu que gosto de comprar livros e que faço questão de acompanhar e conhecer as novidades editoriais na área da minha actividade profissional, olho para as boas aquisições que fiz neste ano que agora vai terminando e chego à conclusão que, em termos de contribuições de autores portugueses, a publicação científica no campo da Educação foi, entre nós, com algumas raras excepções, particularmen-

torias por temáticas várias e relativamente sincrónicas, invariavelmente, conseguindo aproveitar diligentemente, e com o natural apoio das suas editoras, a acentuada e imparável desprofissionalização dos professores portugueses.

Se, por exemplo, considerarmos o abaixamento dos níveis de exigência de alguns cursos do ensino superior (público e privado) e a desvalorização

de conhecimento, como a Educação, não apenas têm vindo a ser neutralizados na sua visibilidade social por força da ideologia neoconservadora e neoliberal dominante como, de algum modo, têm também perdido algum vigor endógeno, atribuível, entre outras razões, às próprias estratégias adoptadas e à incapacidade de legitimação colectiva — conserte-se esta situação com o que aconteceu na década de

gistos, quando censuras dissimuladas silenciam ou condenam ao ostracismo trabalhos publicados e sobejamente (re)conhecidos, quando as incapacidades de confronto crítico e de aprofundamento de ideias não encontram espaço no pragmatismo de alguns textos, quando são demasiadamente evidentes algumas incoerências gritantes entre os temas de investigação e os comportamentos quotidianos,

VERSO e REVERSO



© Isto é

te escassa e pobre, sobretudo se tivermos em conta a produção mais estritamente académica ou a que é suportada por alguma investigação sobre as realidades educacionais e os seus principais actores.

Com orientações predominantemente prescritivas, vieram, todavia, a lume e continuaram a proliferar muitos livros (alguns oportunos e muitos outros oportunistas) essencialmente voltados para a tradução e recontextualização pedagógicas de diferentes medidas curriculares e de alguns outros normativos legais recentes. Esses livros, destinados a um mercado em aparente expansão e induzidos por uma eficaz estratégia de *marketing*, parecem, frequentemente, dispensar os seus autores do tempo necessário de pesquisa e de exercício da capacidade reflexiva, surgindo como produtos quase-instantâneos, escritos por especialistas de tudo, que, em muitos casos, repetem as au-

NÃO ME PARECE POSSÍVEL construir uma comunidade interpretativa quando as próprias instâncias colegiais estão em crise (como acontece com a própria Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), quando parece desenvolver-se uma oferta, quase mercantil, de trabalhos (ditos científicos) à medida das necessidades do momento, quando aparecem, com alguma frequência, plágios mais ou menos deliberados nos mais variados registos...

a que, muitas vezes, também alguns académicos conhecidos votam os cânones, ritmos e comportamentos que são distintivos de padrões de investigação consolidados e reconhecidos (nas dimensões teórico-conceitual, metodológica, ética e formal), não deixam de pensar, ainda que por um breve instante, que o afastamento conjuntural de algum protagonismo anterior das Ciências da Educação pode muito bem estar (também) relacionado com tudo o que aqui sucintamente refiro.

Trata-se, no fundo, de constatar que certos padrões de produção científica e pedagógica e de intervenção social e política de autores que são referenciados ou se referenciam a certas áreas

meados dos anos oitenta a meados dos anos noventa onde as Ciências da Educação tiveram genericamente um papel (talvez até demasiado) central no próprio condicionamento da agenda da política educativa.

Não me parece possível construir uma comunidade interpretativa quando as próprias instâncias colegiais estão em crise (como acontece com a própria Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), quando parece desenvolver-se uma oferta, quase mercantil, de trabalhos (ditos científicos) à medida das necessidades do momento, quando aparecem, com alguma frequência, plágios mais ou menos deliberados nos mais variados re-

nos, quando se assumem falsos protagonismos em termos de objectos de investigação por interposição de hierarquias formais ou pela sofisticação das estratégias de manutenção de monopólios vários.

Estou consciente de que este não é, felizmente, o panorama exacto das Ciências da Educação em Portugal. Se não estivesse demasiado melancólico, confesso, poderia facilmente escolher outros indicadores diferentes e, talvez mais expressivos, da vitalidade (na adversidade) desta comunidade de referência e de pertença. Mas a coexistência nesta comunidade, como, aliás, em outras, de grandes contrastes, ambiguidades e tensões, apenas indica que, no final de mais um ano, é certamente oportuno incluir esta questão nos nossos balanços de investigação, de docência e de vida, ajudando a eliminar os fragmentos de subdesenvolvimento que emergem ou persistem anacronicamente.

LUGARES da educação

Álmerindo
Janela Afonso
ajafonso@iep.uminho.pt
Universidade do Minho

BUSH E A JUSTIÇA

Direitos dos suspeitos de terrorismo

A "guerra contra o terrorismo" nos Estados Unidos está a provocar um confronto entre o presidente George W. Bush e os tribunais sobre o respeito dos direitos constitucionais dos suspeitos de terrorismo.

As decisões, de dois tribunais de apelo, um em Nova York e outro em San Francisco, contestando a detenção por tempo indefinido de indivíduos suspeitos de terrorismo, representam um desafio sério à Casa Branca.

"Trata-se dos dois maiores revés jurídicos que sofreu este governo na guerra

contra o terrorismo", comentou David Cole, professor de direito constitucional na Universidade de Georgetown. "O poder executivo quer assumir uma autoridade unilateral para prender pessoas sem controlo judiciário, e os dois tribunais de apelo rejeitaram esta posição", acrescentou.

O tribunal federal nova-iorquino concedeu um prazo de um mês ao secretário da Defesa, Donald Rumsfeld, para entregar às autoridades civis José Padilla, americano de 33 anos. Padilla foi entregue às autoridades militares, que o detêm há 18 meses

numa base da Marinha sob o estatuto de "combatente inimigo". Este estatuto foi instaurado em Junho de 2002 por decisão de Bush, em virtude da "guerra contra o terrorismo".

Por sua vez, um tribunal de apelo federal de San Francisco considerou que os cerca de 660 detidos na base militar americana de Guantánamo, em Cuba, devem ter acesso a advogados e aos tribunais civis americanos. O Tribunal Supremo já aceitou examinar esta questão.

As decisões dos dois tribunais foram co-

memoradas pelos grupos de defesa dos direitos civis e por parlamentares. "A reivindicação pelo governo de uma autoridade unilateral e a sua arrogante resistência a qualquer controle enfraquecem os nossos fundamentos constitucionais", considerou o senador democrata Patrick Leahy. "Os dois tribunais de apelo reafirmaram o princípio de que o poder presidencial não é absoluto, mas submetido aos regulamentos do direito", enfatizou.

Fonte: AFP **solta**

Escola Básica 2/3 Augusto Moreno

Um grupo de crianças continua na rua

Um mês após a Associação de Pais da Escola Básica 2/3 Augusto Moreno, em Bragança, se ter manifestado contra a intenção da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) de integrar no estabelecimento de ensino uma turma alegadamente proveniente do Programa de Integração Educação e Formação há ainda muitas perguntas sem resposta.

A poucos dias do início do segundo período escolar, na Escola Básica 2/3 Augusto Moreno aguardam-se — pelo menos aparentemente — novos desenvolvimentos. Espera-se a integração ou não da turma referenciada como “problemática” alegadamente oriunda do Programa de Integração Educação e Formação (PIEF). Não prestam declarações acerca do caso. Mas no conselho executivo da escola há uma frase que é insistentemente repetida: “A escola não faz discriminação”.

A relutância no que toca à integração da turma deve-se, segundo o conselho executivo, à falta de condições físicas do estabelecimento de ensino. Pelo que não estariam em causa as características do grupo, afixam.

Fontes próximas da escola revelaram à PÁGINA que os alunos em questão têm níveis escolares entre o 2º, 3º e 4º anos e são provenientes de diferentes escolas do agrupamento Paulo Quintela, que juntamente com o agrupamento Augusto Moreno compõem a rede de escolas do distrito de Bragança. Uma informação não confirmada pelo conselho executivo da Escola Básica 2/3 Augusto Moreno.

Questionados pela PÁGINA sobre os contornos do processo, a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) e o Ministério da Educação (ME) escusaram-se a prestar declarações. Ao telefone, Lino Ferreira, Director Regional de Educação do Norte disse ter sido constituído um grupo de trabalho com o objectivo de analisar toda a situação relativa à integração da turma na escola Augusto Moreno. As conclusões dessa análise serão já do conhecimento da DREN, mas Lino Ferreira escusou-se a comentá-las.

Na verdade, está tudo por esclarecer e a atitude de aparente secretismo da DREN torna a situação ainda mais nebulosa. Quais as características da turma referenciada como “problemática”? Que idades têm os alunos? Qual o seu nível escolar? Que percurso escolar fizeram? Quando, como e porque foi esta turma constituída? Já estiveram juntos no ano lectivo anterior? Se estiveram em que estabelecimento de ensino? Com que aproveitamento? Que avaliação foi feita? O que determinou o novo encaminhamento? Se não estiveram juntos de onde vêm? Qual é a sua área de residência? O que têm em comum que leva os serviços do ministério a organizá-los em turma? Que nível de ensino espera a DREN que frequentem? A turma é do ensino regular? Não é? Tem um currículo alternativo? Se tem que o adaptou a estes alunos?

Para a opinião pública passou a ideia de que a turma de alunos a integrar na Escola Básica 2/3 Augusto Moreno era constituída, na sua maioria, por crianças e jovens de etnia cigana. Outros afirmavam tratar-se de uma turma que no ano anterior frequentara, causando problemas de disciplina, uma escola do agrupamento Paulo Quintela. Não estava, nem está esclarecido, onde estiveram estas crianças e jovens, desde o início do actual ano escolar, até ao momento em que a DREN propôs a sua integração na Escola Augusto Moreno.

Não é claro se se trata de uma transferência de escola e se o é qual a razão que levou a DREN a proceder a esta transferência. Se não é uma transferência de escola de onde vêm estas crianças? Qual é o seu passado escolar? Como e quem organizou a turma? Qual a razão para a sua colocação na escola Augusto Moreno? Que professores foram afectados a esta colocação? São professores experimentados capazes de conduzir o trabalho com estes alunos com sucesso? Ou a transferência foi feita ao estilo do «vão para ali que depois logo se vê»? Quem é o responsável por estas decisões (ou indecisões)?

Parece ser do senso comum que o direito à palavra não é um privilégio dos pais organizados na Associação de Pais da Escola Augusto Moreno. Os pais destas crianças têm o mesmo direito à palavra e à opinião. Alguém os ouviu? Quem são eles? Foi-lhes pedida a opinião quanto ao futuro escolar dos filhos? O que pensam? Como reagem ao facto de saberem que outros pais se recusam



© Isto é

a aceitar que os seus filhos frequentem a escola ao lado dos filhos deles?

Junto do ME da DREN, por telefone e por escrito, pedimos informações. Quisemos perceber a situação. E dar resposta a colaboradores e leitores nossos que nos perguntavam o que sabíamos desta questão. Dos dois lados se recusaram a prestar esclarecimentos.

Não podemos deixar de considerar a situação intrigante. Só agora a situação está a ser estudada? A DREN mandou em Novembro este grupo de alunos para uma escola sem saber nada sobre eles e sobre as condições de aceitação dos mesmos pela escola? Que estudo, que informação, que plano ou projecto sustentou a decisão da DREN? Que preparação foi feita na es-

cola Augusto Moreno e com a escola para esta poder receber os alunos? Tratou-se de uma decisão leviana, burocrática, meramente administrativa?

Porque ficou tudo parado e silencioso após a tomada de posição pública da Associação de Pais da Escola Augusto Moreno? Será que a DREN concluiu que a decisão de integrar a turma fora precipitada?

No meio de toda a questão o mais importante são as crianças. O que pensam os responsáveis pela educação fazer delas? Mantê-las fora de uma escola (seja ela qual for) por tempo indeterminado? Onde estão estas crianças? Seriam tratadas da mesma forma se fossem filhos da classe média local?

Eram estas as questões para as quais pretendíamos resposta.

ACONTECE

Andréia Lobo

José Paulo Serralheiro

Braço mecânico controlado pelo cérebro de um macaco

Uma experiência com macacos permitiu demonstrar que o cérebro pode controlar um braço mecânico sem a ajuda de nenhum músculo, uma novidade potencialmente importante para pessoas incapacitadas. Cientistas da Faculdade de Medicina de Duke (Carolina do Norte, leste) consideram esta conquista um passo tecnológico importante capaz de permitir às pessoas paralisadas controlar um membro mecânico unicamente com a ajuda do cérebro.

solta

“A nossa análise ao sinal do cérebro mos-

trou que o animal aprendeu a assimilar mentalmente o braço mecânico como se do seu próprio braço se tratasse”, diz Miguel Nicolelis, que dirigiu a equipa de neurologistas responsável pela experiência.

“Tais resultados mostram-nos que o cérebro é incrivelmente adaptável, a ponto de incorporar um elemento externo ao seu próprio ‘espaço neuronal’ como uma extensão natural do corpo”, sublinha Nicolelis.

Os investigadores implantaram uma série de eléctrodos com um diâmetro inferior ao do

cabelo nos lóbulos frontais e parietais do cérebro de dois macacos. Para isso, escolheram locais do cérebro conhecidos como centros de controlo de movimentos musculares complexos. Os sinais cerebrais transmitidos pelos eléctrodos foram analisados por um programa informático criado pelos cientistas para reconhecer os correspondentes a um determinado movimento do braço do animal.

Numa primeira etapa, os macacos foram postos a jogar um jogo de vídeo convencional com um joystick. Mais tarde, fo-

ram habituados a prescindir dos braços e movimentar, com os seus sinais cerebrais, um braço mecânico.

“O resultado mais surpreendente é que, após alguns dias de jogo, o macaco compreendeu que não tinha necessidade de mexer o braço verdadeiro. Os músculos distenderam-se completamente e ele deixou o braço inerte enquanto controlava o braço mecânico através do cérebro”, explica Nicolelis.

Fonte: AFP

6º Congresso do Sindicato dos Professores do Norte Contra o “sistema”

Não querem que a contestação se confunda com a tomada de posições fixas em relação aos assuntos criticados.

O Sindicato dos Professores do Norte (SPN) realizou o seu 6º congresso em finais de Novembro de 2003.

Durante três dias os delegados ao Congresso debateram o estado da Educação em Portugal.

Sob o lema “Educar para a Democracia – Construir uma escola solidária” o SPN quis mostrar a diferença entre a escola que os professores têm e a que deviam ter.

reportagem



© isto é

A antecâmara da sala do congresso vai enchendo. Um aperto de mão aqui, um beijo acolá. Sorrisos agitados. Nas páginas de um jornal diário o motivo da agitação. Um caso de alegado favorecimento na colocação de duas professoras denunciado pelo Sindicato dos Professores da Zona Centro. Mesmo a calhar. Entre uma assistência de dirigentes e delegados ao congresso, a notícia faz as conversas da manhã. “Não é o primeiro, nem será o último”, alguém atira. Entramos. Na plateia sobram poucas cadeiras vazias. São 9h40. É hora de abrir as “hostilidades”.

O principal alvo de crítica é a proposta governamental para a nova Lei de Bases da Educação. Considerada como um “retrocesso” relativamente à actual legislação tem sido contestada pelas forças sindicais ligadas ao ensino desde que saiu da gaveta ministerial. As “complicações administrativas” dos agrupamentos verticais, a desertificação escolar nas zonas rurais do país, a falta de auxiliares de acção educativa nos estabelecimentos de ensino, vêm engrossar a lista das contestações. À qual já não são alheias questões como os *rankings* das escolas, o desemprego e instabilidade na classe docente e a alteração à lei das aposentações. As reivindicações percorrem todos os graus de ensino.

Do pré-escolar ao 1º ciclo

Dizem-se os mais desprezados pelo “sistema”. Os educadores do pré-escolar há muito reivindicam mais atenção para este sector do ensino. Não querem ser vistos como “guardadores de meninos” mas sentem que não escapam a esse estigma. “O governo é o primeiro a alinhar nessa ideia”, diz Maria Pureza, educadora de infância. Se não, advertem os sindicalistas, porque é que o calendário do pré-escolar não é idêntico ao do restante Ensino Básico?

Neste cenário, torna-se difícil passar a mensagem de que o jardim-de-infância não pode ser o lugar onde as crianças chegam a passar 12h por dia. Algo que, segundo Maria da Pureza, as famílias começam a entender: “os pais estão mais conscientes da importância educacional do pré-escolar”. Por isso, “muitos não entendem por que é que os filhos tinham interrupções lectivas para o desenvolvimento de actividades socio-educativas – idas ao cinema, passeios, etc. – e agora não têm”, realça a educadora.

Numa altura em que 77% do total nacional de crianças entre os três e cinco anos frequenta a educação pré-escolar repartindo-se equitativamente entre as

redes pública e privada, uma das exigências do SPN é a obrigatoriedade de frequência do pré-escolar no ano anterior ao do ingresso no 1º ciclo do Ensino Básico. O que, dizem os sindicalistas, implicaria um forte investimento na rede pública, a construção de equipamentos adequados ao desenvolvimento das componentes educativa e socio-educativa, a diminuição do *ratio* educador/aluno. No entanto, alerta Júlia Vale, dirigente do SPN, a actual situação da rede pública mostra precisamente o contrário. "É notória a intenção do governo em privatizar para rentabilizar", assegura. E acrescenta: "O Ministério da Educação está-se a desresponsabilizar remetendo a educação pré-escolar para a alçada das autarquias e das Instituições Particulares de Solidariedade Social."

Lado a lado com os educadores de infância estão os professores do 1º ciclo. Para Ângela Ávila, dirigente sindical e professora do 1º ciclo é tempo de o Ministério da Educação perceber que estes dois níveis de escolaridade "são a base de sustentação do sistema de ensino", logo "têm de ser olhados de outra forma". De modo a que não se repitam pelas escolas do 1º ciclo situações como aquelas com que tem vindo a lidar. Enquanto coordenadora da Escola Básica de 1º ciclo de Chouselas, Vila Nova de Gaia, Ângela Ávila lamenta o atraso na distribuição das verbas e o número insuficiente de auxiliares de acção educativa: um para cerca de 70 alunos.

A alteração ao regime de docência do 1º ciclo é outra das bandeiras do SPN. A alternativa à actual monodocência é a introdução das equipas educativas, coordenadas pelo professor titular da turma e integrando docentes em áreas específicas. Uma solução que para Maria Cândida, professora do 1º ciclo, seria bem vinda. Até porque na sua opinião o facto de o professor ter todas as áreas curriculares a seu cargo acaba por prejudicar algumas delas. "Sobretudo as das ex-

cundário. Sendo que o primeiro abandona o esquema de três ciclos de quatro, dois e três anos e é reagrupado em dois ciclos de quatro e dois anos. O secundário deixa de ser apenas composto pelos 10º, 11º e 12º anos e passa a englobar também os 7º, 8º e 9º anos sendo reorganizado em dois ciclos de três anos cada.

Com o término do Ensino Básico a fazer-se no final do 6º ano, os sindicalistas acreditam estar aberta a via para a antecipação das escolhas vocacionais que actualmente apenas ocorrem no 9º ano. O que a acontecer – dizem – vai origina que os pais acabem por fazer a escolha vocacional pelos alunos, cuja idade no limiar da escolaridade básica rondará os 12 anos. Por isso, o SPN defende a manutenção da actual estrutura do Ensino Básico: uma escolaridade de nove anos com um tronco curricular comum. No contexto do alargamento da escolaridade obrigatória para os 12 anos a manutenção deste tronco comum de conhecimentos torna-se ainda mais importante, asseguram os sindicalistas. Para Henrique Borges outro dos problemas do Secundário é o facto de este ser "unicamente orientado para o [acesso ao] Ensino Superior".

Do Superior

Querem que o Estado encare o Ensino Superior como um investimento nacional a longo prazo. E não como um peso no orçamento. Mas "com a nova proposta de Lei de Bases da Educação a tónica deixa de estar na obrigação do Estado em promover um ensino público superior de qualidade e com ele a investigação científica", inquieta-se Rogério Reis, dirigente sindical.

A questão dos custos do Ensino Superior tem sido a pedra de toque da dis-



© Isto é

pressões e do estudo do meio", aponta a professora. "Se houvesse uma pluri-docência cada um dos professores podia preparar-se melhor na sua área."

Rui Areal, professor de Educação Física concorda com esta opinião. E acredita que a introdução desta disciplina no 1º ciclo "seria benéfica" para os alunos. Fala por experiência própria. Uma hora por semana, Rui Areal lecciona nas escolas do 1º ciclo do município da Maia. Mas esta é uma iniciativa que poucas autarquias implementam devido à "falta de condições" para o desenvolvimento da actividade. Além disso, esta alteração poderia, segundo Rui Areal, contribuir para "aliviar a situação da não colocação de professores". Por outro lado, há quem veja na equipa educativa um perigo. Sobretudo se ela arcarretar a perda do estatuto da monodocência.

Do 2º ciclo ao Secundário

Em 2001, um em cada quatro alunos abandonou a escola no início do Ensino Secundário. O que faz com que Portugal seja o país da União Europeia com maior taxa de abandono escolar. E o mais atrasado ao nível da escolaridade secundária da OCDE. Estes números, apresentados por Henrique Borges, mostram, segundo o dirigente sindical, que "a degradação do Ensino Secundário tem sido continua." Um cenário que a proposta governamental para a nova Lei de Bases da Educação "pode vir a agravar", acrescenta.

O diploma que propõe a alteração da actual Lei de Bases do Sistema Educativo tem sido objecto de grande contestação no meio sindical. Entre os pontos negros da proposta destaca-se a reorganização do Ensino Básico e Se-

cussão em torno da matéria. O problema é que "a lei sobre o financiamento não tem sido cumprida", acusa o dirigente sindical. "Nem por este, nem pelos anteriores governos", frisa. O que tem sido prática, acusam os sindicalistas, é os governos subtraírem das verbas a transferir para o funcionamento das instituições os valores previstos para a cobrança das propinas. Este incumprimento, segundo Rogério Reis, tem colocado as instituições de ensino "numa situação de dependência" mesmo para o pagamento da luz e da água.

Neste cenário, Rogério Reis considera "legítima" a luta estudantil contra as propinas. "A questão que os estudantes colocam, muitas vezes não da melhor maneira, é que a justiça social não pode ser feita a jusante do sistema fiscal tem de ser feita a montante", defende.

A utilização dos aspectos "essencialmente negativos" da Declaração de Bolonha é outra das questões que tem inquietado Rogério Reis. "Existem mecanismos propostos da declaração que não estão a ser cumpridos pelos países que os propõem, mas que Portugal como bom aluno está a exacerbar", critica o sindicalista. Mecanismos que segundo Rogério Reis "estão a permitir que a escolaridade seja drasticamente diminuída e que não seja contabilizado aos docentes um trabalho de acompanhamento que é resultado desta diminuição." Diz o sindicalista que esta actuação "tem como objectivo a redução dos quadros das universidades públicas". E visa "tornar o ensino público [superior] insustentável e passível de intervenção do privado". Nada que surpreenda os dirigentes e delegados sindicais presentes no congresso. Do pré-escolar ao superior é consensual que o combate sindical se fará contra o que dizem ser a vontade governamental de "privatizar para rentabilizar" a Educação.

Coffee Break

"Os pais não entendem porque é que os filhos que estão no pré-escolar tinham interrupções lectivas para o desenvolvimento de actividades socio-educativas – idas ao cinema, passeios, etc. – e agora não têm."

Maria Purezza, educadora de infância, sobre o calendário do pré-escolar.

"O professor do 1º ciclo acaba por ter tudo a seu cargo, logo algumas áreas – como as expressões e o estudo do meio – ficam prejudicadas em relação a outras. Se houvesse uma pluridocência cada um dos professores podia preparar-se melhor na sua área e os alunos iriam beneficiar disso."

Maria Cândida, professora do 1º ciclo do Ensino Básico, sobre as vantagens da pluridocência.

"Ouço muitas vezes os colegas a dizer que querem a reforma mais cedo, só pelo cansaço. Se tivessem outras condições de trabalho a profissão é tão gratificante que acho que eles continuariam."

José Vieira, professor de Matemática e Ciências no 2º ciclo do Ensino Básico, sobre o desencanto com o sistema educativo.

"Concordo com a divisão dos anos de escolaridade, mas penso que seria mais importante uma revisão da componente curricular

das várias disciplinas, tornando-as mais práticas para preparar melhor os alunos para a vida activa."

Manuela Silva, professora de Inglês do 2º ciclo do Ensino Básico, sobre a reorganização dos ensinos Básico e Secundário.

"Penso que a Educação Física já devia estar a ser leccionada de forma obrigatória no 1º ciclo, mas ainda não existem condições suficientes para que isso possa acontecer."

Rui Areal, professor Educação Física, no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, sobre a alteração ao regime de monodocência no 1º ciclo.

"Na altura em que me aposentei, aos 65 anos, estava hesitante, até queria continuar, mas achei que já estava muito distante dos meus alunos em termos de idade e que eles ficavam mais satisfeitos com uma professora mais nova. Além disso, não quis que me acontecesse o que vi acontecer a alguns colegas meus que quiseram trabalhar até aos 70 anos e fizeram figuras tristes porque já não estavam em condições."

Alda Gonzaga, professora aposentada de Electricidade nos cursos tecnológicos, sobre a nova lei relativa à aposentação.

(Opiniões recolhidas entre a assistência do 6º Congresso do Sindicato dos Professores do Norte)



© isto é

Uma escola, uma luz na aldeia?

A desertificação escolar do 1º ciclo do Ensino Básico no meio rural é uma realidade com números concretos. O distrito de Bragança viu fechar 20 escolas no ano lectivo de 2002/03 e 17 no que corre. Das 350 escolas do 1º ciclo que abriram as suas portas em 2003/04, nove fizeram-no com apenas um aluno, 21 com dois e 45 com três.

O futuro das escolas do 1º ciclo rurais está em aberto. A questão que se coloca é o que fazer com escolas que funcionam com um, dois ou três alunos? Para Américo Nunes Peres, docente na Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, "o problema da desertificação das escolas rurais não se resolve não fechando escolas, mas estruturando uma rede escolar com características completamente diferentes das actuais", diz o investigador. Cristina Mesquita Pires, docente da Escola Superior de Educação de Bragança e outra estudiosa desta matéria, concorda. E vai mais longe: "As crianças não devem estar em escolas com dois ou três alunos!"

A solução, alerta a investigadora, não pode, no entanto, desmaterializar os alunos das suas comunidades canalizando-as para os centros urbanos. Pelo contrário: "Devem-se desenvolver projectos inter-comunitários, agrupando várias escolas de aglomerados rurais e criando pólos com redes de transporte,

cantinas e usando a monodocência coadjuvada, com um tutor, o professor do 1º ciclo."

Américo Peres apresenta uma outra solução: a abertura da escola rural a outras valências. "Uma escola com dois alunos pode simultaneamente ter um lar de terceira idade ou um centro de dia a funcionar com o projecto educativo de desenvolvimento comunitário." Na opinião do investigador, "se a escola vive só numa perspectiva de educação formal perde [o seu papel] na construção da cidadania. A escola tem de fazer um laço perfeito com a educação formal e não formal, lutando pela democracia educativa que se faz com a alfabetização de adultos, com projectos concretos que dêem resposta às necessidades, aos problemas e às expectativas das populações."

Seja qual for a alternativa, uma certeza se impõe: a sua realização requer um investimento e "vontade política", diz Cristina Mesquita Pires. "O investimento maior teria de vir da parte das autarquias e das juntas de freguesia, mas cabe aos professores e também às Direcções Regionais de Educação o trabalho de sensibilização destas entidades para a importância deste tipo de projectos."

Andreia Lobo

Empurrar o curso com a barriga



© isto é

Falta-lhes uma, duas ou muitas disciplinas para acabar o curso. Entretanto "o canudo" vai ficando em segundo plano. Primeiro o emprego, depois logo se vê, dizem. Há alunos que apesar da frequência universitária, decidem dar prioridade à entrada no mercado de trabalho. Para uns trata-se uma questão de sobrevivência, para outros um "aproveitar a oportunidade". Uns trabalham na área para a qual se estão a formar. Outros nem por isso. São estórias de alunos que entram nas estatísticas do "insucesso universitário". Mas que afinal apenas se limitaram a optar por uma via diferente.

"Não houve nenhuma razão especial" para justificar a decisão de arranjar um emprego. Mas "a paixão pela música" impediu-o de dizer não à oportunidade de começar a trabalhar numa loja discográfica. Há três anos e meio Bruno Malheiro, 24 anos, trocou a assistência a algumas das aulas do curso de História que ainda frequenta na Universidade do Minho, em Braga, por um emprego em part-time. "No início a ideia era conciliar os estudos com o trabalho", reflecte Bruno Malheiro. Mas pouco a pouco quase sem se dar conta foi deixando "o curso para trás". Quando faz as contas às matriculas que já efectuou surpreende-se: sete.

Também para Diana Oliveira, 25 anos, tudo aconteceu naturalmente: "Não tive intenção de sobrepor o trabalho aos estudos!" A frequentar o

curso de Língua e Literatura Moderna, variante Inglês/Alemão, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, começou por trabalhar apenas aos fins-de-semana numa loja comercial na zona da Baixa portuense. "Quería ganhar uns trocos", graceja. "Depois - continua - comprei o carro e tive necessidade de responder a esse compromisso." Juntou mais alguns part-times durante a semana. E até ao 4º ano, garante Diana Oliveira, conseguiu "levar o curso mais ou menos direitinho". Entretanto já lá vão 8 matriculas.

Dário Silva, 27 anos, não faz contas às matriculas. Suspendeu a sua frequência no curso de Comunicação Social na Universidade do Minho. "Não penso retomar a matrícula antes de 2006/07", admite depois de uns momentos a fazer contas à vida. Por

terminar tem cerca de metade do curso. Deixou de ter tempo para ir às aulas em 2000, altura em que começou a trabalhar como repórter fotográfico em alguns jornais diários. De lá para cá não parou. Entretanto, acabar o curso deixou de ser uma prioridade. "Não vejo que a licenciatura possa alterar tanto a minha vida profissional que me faça precisar dela!", comenta.

Para Bruno Malheiro a conclusão do curso também não é uma prioridade. Sente-se "realizado" com o emprego que tem. Mas não esconde que gostaria de poder fazer investigação na área da História Contemporânea. E uma vez aprovadas as duas disciplinas que ainda lhe sobram para acabar o curso, tem vontade de fazer o mestrado. "Vou fazê-lo por gosto e não há espera de poder ser investigador", comenta. Até porque pela experiência de

colegas de curso mais velhos, Bruno Malheiro sabe que o destino mais certo de um recém-licenciado em História é o desemprego.

Por acreditar que a licenciatura lhe trará "poucas perspectivas de emprego" Diana Oliveira confessa que "neste momento é mais importante a estabilidade financeira do que a conclusão do curso". Por isso, trabalha agora a tempo inteiro. Ainda assim insiste que ser empregada de balcão não é o emprego que tenciona ter a "vida inteira". De facto, Diana espera fazer este ano lectivo as duas disciplinas que lhe faltam: metodologia do ensino de inglês e de alemão. E para trocar as voltas ao desemprego decidiu deixar a variante de ensino e ingressar pela científica. "Talvez possa usar as competências linguísticas para trabalhar na empresa", replica.

PROTAGONISTAS
Andréia Lobo

CANCRO

Medicamentos experimentais inibem crescimento de tumor em ratos

Medicamentos experimentais têm mostrado resultados promissores na inibição do crescimento de tumores cerebrais mortais em ratos, segundo um estudo elaborado por investigadores americanos da Universidade Duke, na Carolina do Norte. Estes medicamentos desaceleraram significativamente o crescimento de tumores humanos implantados em ratos de laboratório, bloqueando o processo pelo qual o tumor cria novos vasos sanguíneos que permitem o seu desenvolvimento. Um desses medica-

mentos - o ZD6474 - atrasa o crescimento de três tipos de tumor que atacam o sistema nervoso central em três semanas.

O mesmo medicamento mostrou-se igualmente eficaz contra três tipos diferentes de tumores cerebrais, "uma notável descoberta uma vez que os tumores cerebrais são muito diferentes na sua constituição biológica", explica Jeremy Rich, professor assistente de medicina do Centro de Tumores Cerebrais da Universidade Duke.

Nos últimos cinco anos, os investigadores de oncologia concentraram os seus esforços em agentes que pudessem bloquear o processo pelo qual as células endoteliais formam novos vasos sanguíneos para levar oxigénio e nutrientes aos tumores.

Mais de 60 agentes que bloqueiam o novo crescimento celular estão em testes clínicos nos Estados Unidos, e apesar de parecerem seguros e bem tolerados, o surgimento de terapias tem sido raro, segundo

um recente artigo da revista da Associação Médica Americana.

Por este motivo, investigadores como os da Universidade Duke continuam a explorar novos agentes na esperança de transformar o cancro de uma doença letal num mero mal crónico, administrado pela diminuição do ritmo de crescimento dos tumores. Os testes em seres humanos deverão começar dentro de um ano.

solta

Fonte: AFP

A Animação Sociocultural no centro do desenvolvimento pessoal e comunitário.

Há muitas coisas que não gosto neste país. Não gosto da democracia domesticada, da cultura do silêncio, das desigualdades socio-económicas e das exclusões socioculturais. Dói-me que esta aldeia pequena ande à deriva. De forma autista e prepotente, os poderes instalados vão fomentando o corte de laços sociais e de confiança daqueles que lutam por uma globalização solidária e sustentável.

olhares de fora

Sabemos que o pensamento único e a globalização hegemónica escondem linguagens e poderes que dificultam a reconstrução de quadros de referência educativos, sociais, culturais e éticos, promotores dos direitos humanos, substantivos para todos. A retórica dos discursos vai dizendo que é imperioso defender a qualidade de vida e o bem estar e que a educação e a cultura, como processos de desenvolvimento, são para todos. Porém, as imposturas da sociedade de consumo, ao sacralizar o *homo economicus* em detrimento do *homo socius*, estão a por em grave crise a democracia. Em nome da emancipação e da cidadania, assistimos à normalização, ao relativismo acrítico e ao pessimismo niilista, impedindo os homens e as mulheres de uma cultura dialógica e de acção contra as desigualdades e as opressões que atravessam o nosso quotidiano.

Face a este cenário, não podemos ficar indiferentes. É urgente requalificar a democracia. Os movimentos civis devem desempenhar um papel activo. A cidadania reflexiva e crítica não se pode reduzir apenas às dimensões política e administrativa, mas deve criar oportunidades de acção e (re)integração social. É pela partilha de valores e poderes/saberes que a democracia se pode transformar num modo de vida.

Em nossa opinião, esta arte de viver deve emergir das comunidades de base. É no viver quotidiano na família, na escola, no trabalho, na paróquia, na associação, etc., que as relações se tornam significativas e se constrói a consciência colectiva. É pensando o agir local e agindo o pensar global que poderemos recuperar a identidade comunitária.

É imperioso superar as rotinas através de processos energéticos, envolvendo as diferentes gerações, divulgando experiências e revalorizando as culturas de todos os grupos sociais. Por outras palavras: o aprofundamento da democracia exige dos agentes e actores sociais uma abor-



© isto é

É NO VIVER QUOTIDIANO na família, na escola, no trabalho, na paróquia, na associação... que as relações se tornam significativas e se constrói a consciência colectiva.

dagem centrada na animação sociocultural. A animação necessita da democracia como a democracia necessita da animação.

Pela nossa parte, assumimos a Animação Sociocultural como uma estratégia política, educativa e cultural de emancipação individual e colectiva, assente num conjunto de práticas de Investigação Social, Participação e Acção Comprometida. Um processo fundamentalmente centrado na promoção da participação consciente e crítica de pessoas e grupos na vida sócio-política e cultural em que estão inseridos, criando espaços para a comunicação interpessoal.

Estas reflexões ajudam-nos a entender a Animação Sociocultural como uma estratégia que encontra no vivo e no agido da comunidade os elementos necessários para iniciar o diálogo e o encontro de valores comuns que permitam alcançar as finalidades de cada um, e principalmente, as do colectivo.

Defendemos, portanto, uma prática aberta à participação individual

e social, que implica activamente o sujeito como criador de cultura e não um mero objecto de acção cultural. Assim, a Animação Sociocultural assume-se numa perspectiva praxeológica, transformando a passividade, a resignação e o fatalismo do viver humano em participação, autonomia e emancipação. A animação é, pois, entendida como uma estratégia para o desenvolvimento pessoal e comunitário.

Neste mundo complexo não existe uma animação, mas, face à diversidade humana e às diferentes vivências e realizações pessoais e comunitárias, os múltiplos âmbitos da animação (intercultural, ambiental, da leitura, do ócio e do tempo livre, sanitária e hospitalar, Rural, Urbana, sociolaboral e de empresas ... de grupos... infantil, juvenil, de marginalizados, de adultos, de deficientes...), vão fazendo caminho. Efectivamente, é a partir da realidade em que estamos inseridos que devemos desvelar as verdades e construir projectos de animação. A vida é tomar partido nos projectos em que acreditamos. E animar e animar-se, partilhando poderes/saberes e valores que criem um novo estilo de cidadania activa.

Decorrente da mundividência destes âmbitos, não podemos olhar para a árvore esquecendo a floresta, isto é, a animação para ser sociocultural deverá incorporar as suas dimensões intrínsecas – educativa, social, cultural e política – num projecto mais amplo de desenvolvimento social.

Na prática, as metas sociais e globais (universalizar a escolaridade básica e aumentar a taxa de alfabetização feminina, facilitar o acesso aos códigos culturais da modernidade necessários para a integração na sociedade produtiva e para participar na vida pública, etc.) denunciam a complexidade das relações humanas e a diversidade das necessidades educativas da sociedade, o que vem exigindo enquadrar a Animação Sociocultural numa ordem conceptual mais ampla.

EDUCAÇÃO e cidadania

Américo Nunes Peres
Universidade
de Trás-os-Montes e Alto
Douro, UTAD, Chaves

SIDA NA AMÉRICA LATINA

Terapia avança, mas prevenção ainda falha

O tratamento de pessoas infectadas pela Sida avançou na América Latina, mas ainda é preciso fazer muito em matéria de políticas de prevenção que rompam com os tabus culturais, segundo afirmaram especialistas reunidos no Congresso Mundial sobre a Sida, realizado em Punta del Este, no Chile, em Dezembro passado.

"O machismo, aceite tanto pelo homem como pela mulher, e a forte rigidez religiosa tornam muito difícil que as pessoas entendam a necessidade de prevenção na

América Latina", afirmou a médica cubana Irene Acevedo.

Durante o encontro foram referidos os importantes avanços registados em matéria de tratamento e monitorização dos infectados por HIV na América Latina. "Um total de 50% das cerca de 500 mil pessoas sob tratamento no mundo está na América Latina. E desses 50% metade está no Brasil, país pioneiro na luta contra a Sida", referiu Antonio Gervase, especialista da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Um dos motivos para este avanço é a redução dos preços dos medicamentos, graças às negociações conduzidas por vários governos com os laboratórios internacionais ou, inclusivamente, como no caso de Cuba, devido à produção nacional de genéricos, destacaram os participantes na reunião.

A margem destes progressos, o número de casos continua a aumentar na região, onde a Sida afecta dois milhões de pessoas e provocou, só este ano, quase

100.000 mortes no continente.

"Ainda há muito por fazer pela educação da população e é preciso instaurar políticas de prevenção efectivas e claras", disse a cientista chilena Maritza Rios, criticando "o peso da Igreja que, através da sua influência, evita que se fale abertamente sobre métodos de prevenção como o preservativo".

Portugal atrasado na organização territorial

A organização do território é um tema essencialmente do século XX. Mais recentemente passou também a falar-se em desenvolvimento sustentável. Estes temas são aqui abordados neste e num próximo artigo.

A organização do território desenvolveu-se essencialmente no séc. XX. A então União Soviética iniciou um processo nos anos 30 com a utilização de um plano quinzenal que pretendia reorganizar uma rede policêntrica de cidades e núcleos de produção. Esta problemática teve grande impacto. Porém, entre os "desurbanistas" e os "europeístas", o "stalinismo" impôs essencialmente uma estrutura hierarquizada sem uma mudança do modelo urbano-industrial.

Na Inglaterra, o problema da organização do território colocou-se com a industrialização e o acréscimo da população urbana, mas não se realizaram mudanças estruturais.

Na Itália, os governos ensaiaram processos múltiplos para resolverem a disparidade norte-sul – a questão do Mezzogiorno. Mas apenas sobressairam medidas de gestão do mesmo modelo de crescimento.

Em França, a organização territorial desenvolveu-se com uma estratégia ainda mais explícita. A luta contra as disparidades regionais e o desejo de controlar o peso excessivo de Paris em relação ao resto do território, levou a uma série de medidas que colocou a França como um dos países europeus tecnicamente mais bem apetrechados com uma metodologia de organização do território.

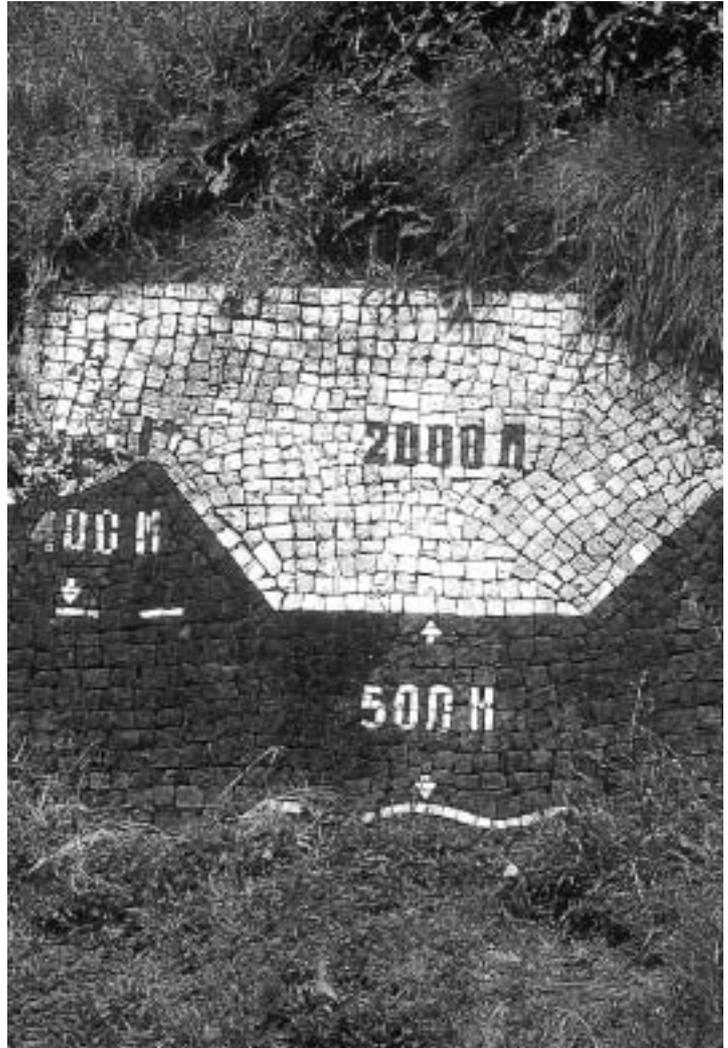
Assim, a partir de 1950, através do Ministro da Reconstrução e do Urbanismo, Claudius Petit, surge a necessidade do plano nacional da organização do território. E, em 1963, a DATAR, Delegation d'Amenagement du Territoire et Action Regionale, directamente ligada ao Primeiro Ministro e aos diversos

ministérios, revelará uma política de coordenação na prossecução de vários objectivos, visando uma política concertada na constituição de grandes infra-estruturas e de metrópoles de equilíbrios. Mas foi apenas em 1997 que a lei Voynet propôs uma melhor coordenação regional e promoveu a filosofia do "desenvolvimento durável" ou seja, pretendeu-se reorientar o crescimento económico de acordo com o desenvolvimento ecologicamente sustentado. Porém, nada de estruturante veio a realizar-se de modo significativo.

A Alemanha fez nos últimos anos alguns passos no sentido de fazer progredir o desenvolvimento de energias renováveis como alternativa à energia nuclear. Algumas experiências, como o caso da nova organização territorial do Vale do Emscher, apontam para um outro modelo de desenvolvimento ecologicamente sustentado. Porém, mesmo com a presença dos Verdes, os passos não são ainda decisivos para a tal mudança de paradigma.

Em Portugal, o Estado Novo ensaiou algumas medidas que conduziram ao reforço da metrópole como a cabeça do império colonial.

A partir dos anos 60, o reforço das estruturas viárias, portuárias e a construção de barragens aparecem ligadas ao crescimento e modernização. O complexo de Sines constitui um dispositivo virado para o aproveitamento energético resultante da exploração colonial. Depois do 25 de Abril, a "modernização" apenas consolidou o modelo urbano-industrial que era ainda bastante arcaico em relação ao capitalismo dominante.



© Isto é

DEPOIS DO 25 DE ABRIL, a "modernização" apenas consolidou o modelo urbano-industrial que era ainda bastante arcaico em relação ao capitalismo dominante.

Portugal, ao nível da comunidade europeia, apresenta-se assim como o País mais atrasado na organização territorial. Os governos têm funcionado predominantemente numa gestão de crises e sem projectos integrados numa nova organização territorial. E tem primado a ausência de uma visão assente no desenvolvimento ecologicamente sustentado, para-

o que exige prospectiva e meios políticos e eco-tecnológicos consequentes.

A falta de espaço leva-me a deixar para um próximo artigo algumas considerações fundamentais sobre "sustentabilidade", termo agora muito usado entre nós sem que por isso se tenha, muitas vezes, uma adequada noção do seu conteúdo.

Greve no Quénia reabrem três das seis universidades públicas

No Quénia, as direcções decidem reabrir três das seis universidades existentes no país, embora os professores continuem a dizer que vão prosseguir a greve.

Três das seis universidades públicas do Quénia, fechadas desde o dia 10 de Novembro, em consequência de uma greve dos

professores que reclamam aumentos salariais, reabriram as suas portas no dia 4 de Janeiro, mas os professores já anunciaram que continuam o seu movimento.

"Nós não retomaremos os cursos enquanto o governo não satisfizer as nossas reivindica-

ções", declarou o presidente do sindicato do pessoal universitário (JASU), John Nderitu.

As outras três universidades públicas devem reabrir na próxima semana, anunciaram as suas direcções.

As autoridades quénianas fecharam as seis universidades pu-

blicas do país em 10 de Novembro, após o anúncio do movimento grevista lançado unanimemente por cerca de 3.200 professores aderentes da JASU, num efectivo estimado em 3.500 segundo a organização sindical.

Os grevistas pedem a multiplicação por 10 do salário mínimo

para um professor em início de carreira, actualmente a rondar os 315 dólares, e por 24 o salário dos mais antigos actualmente fixado em cerca de 530 dólares.

O governo promete rever os salários em Fevereiro, mas não diz que concessões está disposto a fazer.

SOCIEDADE e território

Jacinto Rodrigues
Faculdade
de Arquitectura
da Universidade do Porto

Sobre a ciência que se aprende fora da escola e da academia

A argila pode estar na origem das células! A reposição de hormônio traz risco de asma! Bahia cria mosca para controlar "praga" que causa o apodrecimento de mangas! Mulheres judias têm mais chance de desenvolver câncer de mama! Astronomia brasileira chega à primeira divisão! UFRJ patenteia ácido contra célula tumoral! China quer sua estação espacial em 2012! Flórida manda alimentar paciente em coma! Ecologistas cobrarão ação de Lula no Protocolo de Quioto! Pressionado, Irã pára de processar urânio! França endurece campanha contra o fumo! Comitê de Bush vê ameaça na biotecnologia! Estados Unidos descobrem doping que pode esvaziar Atenas!

olhares de fora

Manchetes como as transcritas acima figuraram nas últimas semanas em diferentes seções de um jornal brasileiro de ampla circulação. É interessante considerar que todas podem ser associadas de alguma forma à ciência, mesmo que elas intituem matérias que tratam de assuntos bastante diferenciados. Transcrevo-as, aqui, não apenas para marcar o espaço que a ciência ocupa hoje nas notícias dos jornais, mas, principalmente, para destacar as múltiplas dimensões, ações, decisões, temáticas, previsões, promessas, cuidados, preceitos morais, questões éticas, práticas, hábitos e sujeitos que a ela têm sido articulados. E, também, para registrar que tal articulação, processada e colocada em circulação diariamente nesses jornais, se dá em outras produções culturais como os programas de televisão e os anúncios publicitários. Ou seja, como Dorothy Nelkin (1995) referiu – a ciência está na mídia! Mas ela está, também, na literatura, nos filmes (e não apenas nos de ficção científica) e nas revistas de variedades e informativas. Enfim, cada vez com maior frequência e intensidade, essas pedagogias culturais, expressão que Henry Giroux (1995), Douglas Kellner (2001), Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) utilizam para designar essas produções da cultura e o seu efeito educativo, vêm nos ensinando ciência e, ao mesmo tempo, como postulam os praticantes

de Estudos Culturais da Ciência, produzindo-a discursivamente! Caberia, então, perguntar: que significados, atributos e atribuições têm sido conferidos a essa ciência produzida/instituída fora dos consagrados limites das instituições científicas? E, também, se nesse processo, inscrito em tantas articulações e relações de poder, configura-se uma ciência deturpada, desfigurada e descaracterizada?

Enfim, uma ciência desprovida das qualidades que a elevaram à posição de uma das mais importantes criações de nosso tempo? As dimensões deste artigo apenas me permitirão ensaiar algumas poucas considerações sobre tal tema, mas, certamente, a ciência configurada nesses textos ganhou significados e atributos diferentes e até bem distanciados daqueles que filósofos como David Hume, John Stuart Mill, Karl Popper, entre outros tantos, lhe foram atribuindo em seus legitimados escritos. Na ciência representada nas manchetes citadas acima, o levantamento e a busca de respostas para questões que há muito tempo intriguam os humanos – sua origem, a origem do mundo e do universo, por exemplo, – está indicada. Mas há muitas outras representações: invoca-se a ciência para intervir no controle dos

efeitos de suas próprias práticas; destaca-se que ela é um importante e produtivo empreendimento político e econômico colocado em curso por nações, estados e instituições – nesse caso, ela não é nomeada, a nação, os estados ou as instituições a re-presentam! A ciência está, também, no cerne de conflitos internacionais, nacionais, regionais e locais proces-

A CIÊNCIA ESTÁ NA MÍDIA!

Mas ela está, também, na literatura, nos filmes (e não apenas nos de ficção científica) e nas revistas de variedades e informativas.

sados em diferentes âmbitos – a metáfora dos campeonatos esportivos é usada para destacar o avanço de uma área de conhecimento – e a sua articulação à ética lhe exige lidar com decisões relativas à vida e à morte. Além disso, à ciência também cabe oferecer instrumentos de controle que permitam a identificação do traço mínimo, daquilo que não é suspeitado, do que resistiu à detecção das mais sofisticadas fraudes. Enfim, fora das salas de aula, nas quais a ciência é usualmente associada a método, descoberta, criação e ao mito do encontro da verdade, a ciência é também todas essas coisas! Ora é esperança, como salientou Ripoll (2000), ora um poderoso e rentável empreendimento produtivo, mas que também se pode tornar calamitoso, ora instrumento de salvação, ora de cuidado, ora de assombro, ora de expectativa e de tensão, ora de registro

e de encontro do inesperado e do incontrolável! Então, é preciso ter cuidado, pois como está indicando o "Comitê Bush", não se sabe mais, exatamente, quais efeitos suas práticas acarretarão. E é preciso novamente perguntar: que ciência é mesmo essa que está na mídia? Desfigurada, deturpada? Ou, então, da forma como está delineada, estaria ela, apenas, incorporando significados e representando muitas das contradições e incertezas desses chamados "tempos pós-modernos"?

Referências Bibliográficas

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1995.
KELLNER, Douglas. A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e pós-moderno. São Paulo: EDUSC, 2001
NELKIN, Dorothy. Selling Science. How the Press Cover Science and Technology. USA: Freeman and Company, 1995.
RIPOLL, Daniela. Não é ficção científica, é Ciência: a Genética e a Biotecnologia em revista. Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000. Dissertação de Mestrado
STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.) Cultura Infantil – a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

© isto é



CULTURA e pedagogia

Maria Lúcia
Castagna Wortmann
wortmann@zaz.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul e
Universidade Luterana do Brasil, coordenadora do Grupo de Estudos de Educação e Ciência como Cultura (GEECC)

Novo método para multiplicar as "células-mãe" do sangue

Uma equipe de investigadores do Instituto Cochin de Paris, dirigida pelo professor Axel Kahn, desenvolveu um novo método para multiplicar o número de "células-mãe", suscetível de permitir o desenvolvimento de novas estratégias terapêuticas na luta contra o cancro.

Presentes na maior parte na medula ós-

sea e, em menor medida, no sangue, estas células têm a capacidade, em função das necessidades do organismo, de se renovar ou diferenciar para reconstituir o conjunto de células do sangue de um indivíduo, especialmente depois de um transplante. Assim, uma célula-mãe pode, em princípio, tornar-se, indistintamente, uma célula do

coração, do braço ou do intestino.

No entanto, o número destas células-mãe é insuficiente para se poder pensar em utilizá-las no transplante de medula ou em terapias celulares ou genéticas. Para minimizar este inconveniente, os investigadores esforçaram-se para encontrar os meios que favorecem a sua multiplicação, recorrendo,

nomeadamente, a uma proteína chamada HOXB4, que tem a propriedade de estimular a produção destas células sem que seja necessário introduzir no organismo o gene necessário à sua produção.

Fonte: AFP solta

O Elefante ou o Quebra-nozes para as crianças?

Foi comentado no nosso jornal do mês de Dezembro, que Natal era quando o marketing quis. Comentário que me leva a pensar a relação dos adultos e das crianças. Essa relação, hoje, de distância e, antigamente, de larga intimidade, ambas com muito imaginário e certa afectividade. Imaginário, como é natural, que varia no tempo e no espaço. Como Pyotr Ilyich Tchaikovsky e Gus van Sant. Como a água do óleo. Qual, a verdadeira? Qual, a conveniente? Qual, a da História? Não é o acaso que me leva a pensar no Elefante e no Quebra-nozes.

Para nossa neta Maira, filha de Cristan van Emden e Paula (née Iturra)

O Elefante, de Gus van Sant, é o filme que relata, em 2003, o que aconteceu na Escola Secundária de Columbine de Littleton, Colorado, USA, em 1999. Em Abril de 1999, duas crianças púberes massacraram colegas, docentes, administrativos e amigos. Uma escola assassinada por sentirem que ninguém tinha paciência, carinho ou atenção por eles, e que a sua inteligência e talento passavam despercebidos. De facto, até o Für Elise de Beethoven ou Sonata ao Luar, descrevem os sentimentos emotivos dos meninos desprezados. Por quem? Acabado o filme, ficamos a saber, ao pesquisar os factos e ao reparar no processo dentro do qual decorre a nossa vida actual: a solidão, a falta de família, mães empresárias, pais no escritório, sem beijo, abraço, carícia ou sorriso, esses pequenos nadinhas de apoio para seres que estão a começar a vida. Não tendo ainda capitalizado análise, entendimento, simpatia, dos seus actos e factos, como referem Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em 1970, no seu *La Reproduction*, quando falam que a violência simbólica está ligada ao sistema de ensino – distante da acção pedagógica – disciplina com castigo corporal, sistema de ensino baseado na memorização das ideias sem debate, informes negativos aos adultos das crianças, e outras ideias desenvolvidas por eles em diferentes textos, especialmente nos majestosos *Le pouvoir symbolique* de 1989, ao referir Bourdieu, que “la mort s’agit le vif”, ou a morte do outro dá-me a vida – como parecem



© Isto é

ter pensado os adolescentes ao reivindicarem o seu direito à vida amável, justa e reconhecimento dos seus afazeres. Proferem uma frase dura e bestial ao Director que costumava bater-lhes, no segundo prévio à balada de balas que canta a extinção de um ente anti-pedagógico: “Nunca pensaste que eu também pensava, sua besta... Diz perdão, Diz perdão..!”..., mas a absolvição acaba por ser o fuzilamento sobre o piso do bom feitor de crianças assassinas; bem como no *La misère du monde* de 1993, ao falar de famílias deslocadas do seu sítio natural, terra e lar. Exactamente, esse Elefante das crianças que agarram a vida na medida que matam mais de duzentas pessoas para compensar a falta de sítio próprio, definido pela frase do início deste texto: o *marketing* retira seres humanos dos seus descendentes, do cuidado e atenção aos seus estudos, namoros, planos de vida, gerindo auto estima enganada, Beethovens que substituem emotividade mal nascida, abortada ou nunca desenvol-

vida. Esse pesado animal de tromba cumprida acaba por ser a sociedade que cria entidades para o mercado, que saibam calcular e encurralar o inimigo – inimigo definido, à la Freud, pelo desbravamento de seres para amar, por seres para odiar e serem mortos para esse agarrar a vida. Deslocação não querida, mas entendida por causas distantes de sentimentos necessariamente entremeados com uma certa racionalidade que os adultos saberiam ensinar... se o mercado o permitisse. Elefante criado pelos invasores do Vietname, salvadores do Iraque, intervenientes em processos democratas, como o do Salvador do Chile. Toma da vida, uma real toma da Bastilha que pretende a liberdade, igualdade e fraternidade, direitos definidos mas nunca atingidos. Direitos, fundamentais na idade adolescente que, ao não serem fornecidos, passam para uma sublimação ritual na Missa das balas lançadas em nome da justiça e do bem-estar dos adolescentes em questão. Fuzilar para tomar a vida do outro e assim

ficar no justo peso e medida da interacção social. Intercção definida pela acumulação do lucro e procura de mais valia na empresa da vida, como tem sido definido pela nossa História, ao longo do tempo, a partir da existência de mercadorias entre países ocidentais e orientais, mercadoria que desnorreia o comportamento. Donde, Quebra-nozes. Pyotr Ilich apresenta-nos uma Clara que acolhe no seu regaço o seu boneco partido na rixa de crianças na noite de Natal. Essa noite apoiada pelo avô que dança, a mãe que dita as horas de ir para cama, o pai que apoia a disciplina e assim terem uma surpresa para os pequenos no dia seguinte de manhã. Pequenos que no referido bailado, manipulam o seu ainda despovoado imaginário, dentro dos limites delineados pela família. Um Quebra-nozes que, na fantasia da pequena, dança, namora, apresenta um bosque e um castelo no qual se manifesta como o Príncipe que realmente era. Quebra-nozes que o seu irmão, na sua raiva de já não ser capaz de brincar com os presentes de Natal, parte e desfaz, como se fosse um presságio do Elefante de Columbine, Van Sant e Tchaikovsky pertencem a dois mundos diferentes: os da magia da criação musical que ilude a partir de factos que seriam banais se não fossem importantes para as crianças, o músico; ou da magia da irrealidade do real na base da irrealidade da imagem, o cineasta. No entanto, os dois a analisarem a importância do apoio do adulto que entende – ou não –, os pequenos. Os que entendem ganham uma princesa; os que não, ganham uma depressão e, muitos, um luto inesperado. Van Sant sa-

be qual a pedagogia necessária para termos cidadãos animados e emotivos que sabem combinar coração com razão. Piotr, faz-nos dançar com o chá da China, o chocolate da Espanha, os doces da Rússia e a infinita Valsa das Flores, no minuto que toda a família festeja a recuperação do Quebra-nozes, a sua conversão em Príncipe e o seu amor declarado à pequena que, já mulher, o souber restaurar, em menina, no seu colo. A História arquiva Columbine, mas aprende os factos que o capital nos causa: assim como arquiva em salas de dança e em discos o ar doce e amoroso da Valsa das Flores, Epilogo desejado por todo o educador. Uma Apoteose a milhas de distância dos educadores – tantos! –, que criam aborrecidos e mal estimados Columbines. A História aborrece o Elefante e sonha com o Quebra-nozes, mas vive na singular batalha do animal de tromba cumprida, já faz anos... e os que ainda faltam. Para as crianças não pode haver Quebra-nozes, excepto se queremos levantar a Apoteose de saber agarrar a vida para a continuar dentro do plano dos direitos humanos que, até onde entendo, os nossos dois artistas criam e Pierre Bourdieu analisa de forma sabida. É com eles que aprendemos a crescer e a não apenas a viver dentro do lucro e mais valia, mas sim dentro de uma raciocinada fantasia. Elefantes e Quebra-nozes a par e passo, no processo da vida, para os pedagogos aprenderem com todos estes artísticos factos. Haja ouvidos para entendermos os processos educativos e vivermos calmos e serenos, no amor e delicadeza de gerações a partilhar a mesma cronologia.

DA criança

Raúl Iturra
lautaro@mail.telepac.pt
ISCTE-CEAS
Amnistia Internacional
Membro da National
Child Project
Utrecht, Netherland

O Mundo e o Saber

A Educação, esse animal querido e detestado, continua na “ordem do dia”.

Edgar Morin propõe que “a educação se dedique à identificação das origens de erros, de ilusões e de cegueiras”. (1) Vivemos num tempo de desilusões; a “Educação”, o tal animal, não existe só, sem actores múltiplos

e concretos que a produzam. Lembrem-se da pergunta: “acredita na Justiça”? e da resposta-padrão: “sim, acredito na Justiça”. Qual o sentido da pergunta e da resposta? Alguém acredita na Justiça? Acredito na Justiça como valor, o que é confundido com “Justiça”/ “Sistema Judicial”: alguém se lembraria de per-

guntar: “acredita na Educação”, querendo dizer algo como “acredita no Sistema Educativo”? As gargalhadas não parariam, com tal pergunta! (Talvez por isso não se perguntem coisas dessas). Com a Educação sempre se passa o mesmo, mais e mais tarefas são atribuídas à Senhora, mas ela não responde, porque não anda

por aí, bipede, fresca e solta. O “sistema educativo” esse sim, anda por aí, espalhado por milhares de estabelecimentos de ensino, nas mãos e cabeças dos seus actores, alunos, docentes, pais, funcionários, políticos. O sistema educativo, tal como “as ciências”, nada diz sobre a realidade que o ultrapassa e o condi-

ciona, porque é ele que está contido no todo social e não o contrário. Crianças vendidas nas ruas, órgãos humanos também, como fazer para identificar o erro, ilusão, a cegueira?

(1) Edgar Morin, *Os sete saberes para a educação do futuro*, I. Piaget, 2002, p.25.

QUOTIDIANO

Maria Gabriel Cruz
Universidade
de Trás-os-Montes e Alto
Douro, UTAD, Vila Real

Textos bissextos: rubrica que arranca com o novo ano - 2004, bissexto segundo o calendário, e connosco que aqui estaremos bianualmente num sexteto à procura de uma partitura possível. Os bissextos regressam de quatro em quatro anos. Mas nós, por essa altura, não prometemos estar cá: é que o mundo dá tantas voltas... Naturalmente, de docentes e investigadores originários de instituições diversas, com formações académicas distintas e diferentes posicionamentos político-educacionais espera-se uma rubrica eclética e diversificada no estilo e na temática, ainda que girando em torno da "educação e cultura". O experimentalismo temático queremos que seja o refrão e a inquietação crítica a razão de ser... para além disso, apenas a provável certeza de que este ano, com textos bissextos, teremos mais um dia no resto das nossas vidas...

I – Portugal e/imigrante

«Passam as horas
neste cais embaladas
nas ondas...
– E tu, ó emigrante,
já 5 vezes foste e já 500
vieste agora já não tens
mais mundo para onde
ir, nem mais onde
te escondas!...»

(“Oceano Pacífico” in Mar Coalhado,
Branquinho da Fonseca)

A sociedade portuguesa tem vindo a sofrer acentuadas transformações no domínio da heterogeneidade étnico-cultural, mais visível no litoral e, em particular, nas grandes áreas metropolitanas. Inverteu-se o sentido da mobilidade: deixámos de ser o tradicional país de emigração. Dessa epopeia ficam-nos os números impressionantes: 5 186 719 emigrantes portugueses espalhados por todo o mundo (um pouco mais de 50% do total de residentes no território nacional); 63,5% nas Américas e 26,4% na Europa. Mas este movimento não cessou: só na década de 90, saíram do país, em média, 30 mil pessoas/ano. Uma emigração cada vez mais temporária (85,5% em 1999) e com destinos predominantemente europeus (em cada 10 “emigrantes”, 9 escolheram a União Europeia e a Suíça, onde ganham duas ou três vezes mais). Segundo um estudo da CGTP, os baixos salários e as más relações de trabalho constituem as principais razões para a “fuga” destes trabalhadores da sua pátria. De acordo com dados da Organização Internacional das Migrações, divulgados em Junho passado,



© Isto é

os portugueses estão em 6º lugar no que respeita à remessa de emigrantes (tinham enviado para o país 3,1 milhares de milhões de euros, em 2000). Estas remessas representam cerca de 3% do PIB (tenha-se como termo de comparação os 2,7% do turismo ou os 2,4% do investimento estrangeiro).

Tornámo-nos, entretanto, um país de imigração, num movimento cujos primórdios está associado ao desmoroar do império colonial. Em 1961, a anexação de Goa, Damão e Diu trouxe para Portugal (e Moçambique) cerca de 20 mil pessoas; movimento que se acentuou nos meados dos anos 70, do século XX, com a descolonização e a chegada massiva de quase um milhão de “retornados”. Para nos anos 80 o número de emigrantes superou, pela primeira vez, as saídas legais. Nas duas últimas décadas, a corrente migratória acelerou-se com o nú-

mero de emigrantes a passar dos cerca de 50 mil para os actuais 450.000 (56% dos quais com «autorização de residência» e os restantes com «autorização de permanência»); esta evolução recente aparece sumariada na tabela que se segue:

ANOS	IMIGRANTES
1981	54 414
1990	107 767
2000	207 607
2001	350 503
2002	423 580
2003	450 000

(Fonte: SEF)

Segundo dados de 1997-98, a incidência de estrangeiros em Portugal era de 1,7%, o 3º país da UE com menor percentagem, depois da Finlândia e da Espanha que registavam valores ainda mais baixos. No entanto, na década de 1986-96, o índice de crescimento atingiu os 17% (o 4º mais alto da União). Todavia, foi no ano de 2001 que a imi-

gração subiu de forma mais intensa. De 1999 a 2003 o número de emigrantes registou um aumento de 134,2%. Hoje, a percentagem de emigrantes sobre a população portuguesa já é de 4,5% (contra os 25% da Suíça e os 11% da Suécia), o que nos coloca como o 2º país “mais atraente” da bacia do Mediterrâneo Ocidental (daí a nossa participação no «Diálogo 5+5», instituído em 1990, e que reúne os Chefes de Estado e de Governo de Portugal, Espanha, França, Itália e Malta + Mauritânia, Marrocos, Argélia, Tunísia e Líbia; o mais recente encontro ocorreu a 5 e 6 de Dezembro, em Tunes, com as migrações e a segurança na agenda de trabalhos).

No entanto, «a imigração ilegal aumentou de forma acentuada» como o reconhece o governo no preâmbulo do novo decreto-lei sobre imigração (DL nº 34/2003 de 25 de Fevereiro) ainda que a sua quantificação continue pouco

precisa: o Executivo fala em 50 mil, uma associação imigrante avança com 100 mil, mas um funcionário do SEF, em declarações a um jornal diário, estimou-a em 200 mil (ou seja, quase metade dos legais!). E isto apesar de já termos tido dois períodos de legalização – 1992 e 1996. Após o que, entre Agosto de 1998 e Fevereiro de 2003, se publicaram quatro diplomas legais (da Assembleia da República e do Governo) sobre imigração, o que reflecte bem, nesta área, as mudanças que se estão operando. A actual legislação, que terá outros desenvolvimentos no Plano Nacional de Imigração (previsto no Programa do Governo), instituiu, pela primeira vez, o sistema de quotas (antecipando-se à própria UE; só em 12/9/03, a presidência italiana viria a propor um estudo que conduziu ao estabelecimento de quotas). Ora o nosso Conselho de Ministros, de 6/6/02, já definira a quota de 27 000 imigrantes. E a partir de agora, um relatório, de 2 em 2 anos, descriminará quantos estrangeiros podem entrar em território nacional, para que sectores de actividade e para que zonas do país.

De facto, nestes últimos anos, temo-nos tornado num país de acolhimento dos africanos negros fugidos das guerras civis e da pobreza nos PALOP, dos brasileiros à procura de melhores condições de vida, tal como os europeus do leste, na sequência da implosão do Bloco Soviético, mas também de europeus comunitários, com a nossa adesão plena, em 1986, à UE, para além dos orientais, com o fechar do nosso ciclo imperial. Portugal é, neste início de milénio, um país marcadamente multicultural e esta matriz tende a acentuar-se com “Portas” abertas ou fechadas.

(continua em Junho; no próximo mês aqui estará a minha colega e amiga Darlinda Moreira)

TEXTOS bissextos

Luisouta
Instituto Politécnico
de Setúbal
lsouta@ese.ips.pt

Bush suaviza posição sobre "combatentes inimigos"

Os Estados Unidos concederam a dois prisioneiros de Guantánamo, detidos em virtude da “guerra contra o terrorismo”, o direito a um advogado, deixando entrever uma flexibilização das suas posições sobre este assunto polémico. “O governo americano responde deste modo às numerosas críticas expressas nestes últimos meses sobre a questão da detenção, em Guantánamo ou em outros lugares dos Estados Unidos, de pes-

soas privadas de representação legal”, afirmou Jonathan Turley, professor de direito na universidade George Washington.

Esta resposta do governo de George W. Bush é, no entanto, “modesta e tardia”, tendo em conta a amplitude das críticas, refere Turley, lamentando que as autoridades norte-americanas não tenham seguido uma “política coerente” sobre o assunto.

Assim, pela primeira vez, o mi-

nistério americano da Defesa anunciou ter autorizado um prisioneiro de Guantánamo, o australiano David Hicks, a ser defendido por um advogado militar.

O Pentágono também permitiu que um americano de origem saudita, detido em Guantánamo e transferido para uma prisão militar nos Estados Unidos depois de ter sido determinada a sua nacionalidade, seja representado por um advogado.

Esta medida concedida a Yaser Esam Hamdi, capturado no Afeganistão no final de 2001, não deve ser considerada como um “precedente”, já que “o acesso a um advogado não é imposto por lei” para os prisioneiros qualificados como combatentes inimigos, avisou o Pentágono em comunicado.

“Em nenhum momento o governo americano declarou que os dois homens tinham direito a um advogado. A administração dei-

xa entender que decidiu conceder este direito como se estivesse a prestar um favor”, ressaltou Turley, chocado pelo comportamento “no limite da constitucionalidade” do governo de Bush. “Acho que a administração se deu conta de que a sua posição sobre estas questões de direito era extrema demais para ser sustentável”, analisou.

Fonte: AFP solta

Simulações e simulacros no debate sobre Ensino Profissional

Estamos quase na singular situação em que se tenta provar uma hipótese de investigação ao inverso, isto é, deturpando a realidade para salvar a teoria.

As discussões levadas a cabo, em diferentes países, sobre o ensino profissional, têm conseguido a proeza de produzir um conjunto de discursos que acreditam os seus estatutos num conjunto de pressupostos desacreditados. Estaríamos, assim, quase que na singular situação em que se tenta provar uma hipótese de investigação ao inverso, isto é, deturpando a realidade para salvar a teoria. Seria bom que, na conjuntura actual, se começasse a debater o ensino profissional dedicando-se maior atenção à dimensão do quadro que fornece forma.

Com um arrazoado pseudo-erudito, quotidianamente "conselheiros mediáticos", sempre de modo muito didáctico, chamam a sociedade à responsabilidade realçando a necessidade de se cancelar unanimidades em torno do ensino profissional como forma de se assegurar prosperidade no futuro, um futuro, contudo, que mais do que uma temporalidade para além do presente é um tempo incerto, é um tempo que, a considerar o desde quando tais apelos vêm sendo feitos, nunca chega. Tem sido esta a ladainha, vamos lá, desde que os efeitos da crise sistémica - em alguns países mais cedo, em outros mais tarde - decorrentes do estiolamento do Estado de Bem-Estar vieram a lume.

A constatação, já lá vai algum tempo, de que se tornou impossível levar adiante o modelo de desenvolvimento capitalista adoptado no pós-Segunda Guerra Mundial, trouxe à mesa de discussões todo um rosário de novas e velhas lamúrias. Cotejando-

se o que é com o que se quer, aí vão surgindo as receitas. Para todos os gostos. Todavia, o que ninguém quase jamais se pergunta é sobre se numa ordem sistémica que, de *per sí*, se funda na desigualdade (ou se se quiser, na exclusão) entre as partes paciantes, não chega a ser até "natural" que o seu funciona-

mento, de tempos em tempos, se veja atravessado por impasses de gestão interna. Com as coisas se passando dessa maneira, o ensino profissional é então apresentado como uma espécie de Abrete Sésamo. "Mecanismo medicinal" para o desenvolvimento, auto-estrada para um futuro nacional de prosperi-

dade. E melhor ainda quando se realizam reformas laborais.

De tal raciocínio, temos dois dos pressupostos desacreditados que paradoxalmente acreditam os discursos salvacionistas sobre o ensino profissional. O primeiro consubstancia-se no facto de estes realizarem uma inversão de ponto de partida para

apreender os impasses sistémicos da ordem político-económica contemporânea. O segundo resulta da compreensão de que o ensino profissional, ao fim e ao cabo - a julgar pela forma como ele tem sido realçado -, teria potencialidades que o nivelariam hierarquicamente ao patamar da esfera de decisão política.

Sabendo-se que um dos atributos da força dos argumentos é superar a pretensa força de supostas argumentações que não se delinham como momentos-síntese de construção do concreto-pensado, quer dizer, de expressão (re)construída no plano da abstracção daquilo que emerge na materialidade imediata, há que se destacar que uma das principais tarefas de um ponto de vista (auto)reflexivamente crítico, no debate sobre o ensino profissional, é pôr em evidência as motivações políticas que estão ocultas a ele e que ditam a sua agenda cognitiva. Afinal, tanto o conhecimento é "sua história" como a História só se deixa apreender por meio dos conceitos que a organizam.

Decerto, assim, estaremos num caminho metodológico pertinente para nos situarmos perante o processo social, tendo em conta que este emite os sinais que, sob a forma de "ideologia", indicam os contornos entre as coisas, mas que para conhecê-lo se faz necessário produzir conceitos e categorias que lhe traduzam criativamente. Eis a via a ser seguida para que sejam desconstruídas as abordagens que, ocultando os seus propósitos políticos, intervêm no debate sobre o ensino profissional engendrando simulações e simulacros.

COM UM ARRAZOADO PSEUDO-ERUDITO, quotidianamente "conselheiros mediáticos", ... chamam a sociedade à responsabilidade, realçando a necessidade de se cancelar unanimidades em torno do ensino profissional como forma de se assegurar prosperidade no futuro, um futuro ... que... é um tempo incerto, um tempo que, a considerar desde quando tais apelos vêm sendo feitos, nunca chega.



© isto é

TECNOLOGIAS

Ivonado Leite

Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte,
UERN, Brasil

MIGRAÇÃO HUMANA

Descoberta de ossos de animais reforça uma nova teoria

Recentes descobertas de ossadas de ursos, cabras montanhosas e outros animais na costa oeste do Canadá têm reforçado uma nova teoria sobre a forma como os seres humanos migraram da Ásia para a América do Norte. Os investigadores acreditam que os primeiros homínidos chegaram à América do Norte há cerca de 16 mil anos em embarcações feitas de peles de animais e não a pé pelo corredor a leste

das Montanhas Rochosas, como se acreditava anteriormente.

Os investigadores da Universidade Simon Fraser, em Burnaby (Columbia Britânica), afirmam que o osso completo do tornozelo de uma cabra e ossadas de urso, encontrados em cavernas separadas no lado noroeste da Ilha de Vancouver e nas Ilhas Rainha Charlotte, provam que havia um ecossistema diverso no local há 16 mil anos capaz de sustentar

grandes animais e populações humanas numa época em que a região estaria supostamente coberta de gelo. Os arqueólogos descobriram também ossadas de salmão, sapos, pardais, martas e arganazes, num total de mais de quatro mil fragmentos.

"A maioria das pessoas acreditava que a Columbia Britânica era bastante estéril e inóspita, similar à Gronelândia, mas o material que encontramos indica que

a costa era um meio ambiente bastante produtivo e poderia possibilitar a sobrevivência de seres humanos nesta área", disse o geólogo Brent Ward, que liderou a expedição à Ilha de Vancouver.

A teoria convencional sustenta que os primeiros humanos chegaram ao continente há mais de 12 mil anos, atravessando uma "ponte" de terra entre a Sibéria e o Alasca, que depois foi submersa. Acredita-se que eles

tenham seguido uma presa por um estreito caminho através da província de Alberta, no sul do glacial que cobriu todo o Canadá, chegando ao norte dos Estados Unidos. Depois, povoaram o resto das Américas, deixando para trás traços da sua existência na Ilha San Miguel, na Califórnia, em Clovis, no Novo México e em Monte Verde, no Chile.

solta

Fonte: AFP

Ficha Técnica

Director e Coordenador editorial José Paulo Serralheiro | Editor João Rita | Editor Gráfico Adriano Rangel | Redacção Andreia Lobo e Ricardo Costa | Secretariado Lúcia Manadelo | Paginação-Digitalização Ricardo Eirado e Susana Lima | Fotografia João Rangel (Editor) | Ana Alvim | Joana Neves.

Rubricas e colaboradores

À LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*; António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa*; Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*; Patrícia 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 Portuguesa, 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 Namora da Rosa, *Universidade de Évora* | **DA CRIANÇA** — Raul 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 Escorção, *Funchal* | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ângel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otília 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* | **Textos bissextos** — Coordenação: Luis Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Ana Laura Valadares Metelo, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. Darlinda Moreira, *Universidade Aberta*. Elisa Costa, *historiadora*. Paulo Raposo, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-ISCTE, Lisboa*. Telmo Caria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*.

Administração e Propriedade Profedições. Ida · Porto Conselho de gerência Abel Macedo. João Baldia. 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 | Correo electrónico redacao@apagina.pt | Edição na Internet www.apagina.pt | Impressão Naveprinter, Maia | Distribuição VASP - Sociedade de Serviços e distribuição. Embalagem Notícias Direct, Maia | Serviços Agência France Press, AFP. | Membro da Associação Portuguesa de Imprensa - AIND

Cultura escolar e cidade educadora

Onde fica a autoridade, a identidade, da organização escola quando a sociedade reclama condições para uma aprendizagem contínua, protagonizada por todas as pessoas, em todas as circunstâncias da sua vida? Qual é a diferença, o sentido, o valor do modo escolar de aprender?

Prisioneira de uma imensa teia burocrática tecida pelos laços que tradicionalmente a tutelam e asfixiam, mandatada para o desempenho de funções terrivelmente ambiciosas e desenhadas longe da realidade que diariamente a interpela e interrompe, continuamente subjugada pelo peso de expectativas sociais confusas e contraditórias, a escola é agora chamada a reinventar-se na interacção dinâmica com uma sociedade que se pretende, toda ela, educativa e educadora. Como quer, como pode, como deve a escola responder a este repto?

A questão não é fácil, ainda que estimulante. Sobre tudo quando colocada do lado de

modo escolar de aprender? A vida da escola é disciplinada por saberes socialmente reconhecidos, ensinados em múltiplos rituais de aprendizagem e de esforço que passam, necessariamente, pela leitura, pela escrita e pelo exercício paciente que suscita um aprender autónomo durante toda a vida. O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas, frente a frente. Tempo para aprender a escutar e a ser escutado, para aprender a ajudar e a ser ajudado. A escola é vida com tempo para pensar a vida, lugar de

modo educadora uma cidade que menospreza as suas escolas. Há, de facto, uma cultura de aprendizagem característica do universo escolar que, como tal, pede para ser respeitada, aprendida e valorizada num quadro mais vasto de co-responsabilização social.

Por outro lado, porém, a defesa de uma identidade própria não pode explicar, por parte da escola, a opção por uma lógica de funcionamento surda aos apelos do mundo de que é parte integrante e onde, afinal, vem o alimento que justifica o esforço de aprender. Como organização específica, como instituição de referência com

um capital de conhecimento incontornável, a escola não pode demitir-se de contribuir activamente para a concretização do pacto educativo da cidade. Além do mais, o cumprimento deste dever constitui uma oportunidade preciosa para sair da teia, para romper com o ciclo asfixiante que rouba tanto ânimo, obscurecendo o brilho das melhores iniciativas. A escola é, na verdade, habitada por espíritos empreendedores e atentos ao pulsar do mundo. Não como excepção que apenas serve para confirmar a regra, mas como palco de muita acção, de muita sensibilidade, de muita inteligência e de



© isto é

dentro de uma instituição que vem sendo, persistentemente, posta em causa, chamada a democratizar e a democratizar-se, a incluir e a incluir-se. Onde fica a autoridade, a identidade, da organização escola quando a sociedade reclama condições para uma aprendizagem contínua, protagonizada por todas as pessoas, em todas as circunstâncias da sua vida? Qual é a diferença, o sentido, o valor do

muitos encontros e de muitos começos. Lugar para aprender a sentir o mundo num despertar de fomes novas que nenhum visível sacia. Lugar onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros. É com este lugar de aprendizagem, de humanismo e de cultura, que nos identificamos e a partir do qual faz sentido estabelecer plataformas de confiança e de compromisso com outros actores.

Não pode afirmar-se

O TEMPO DA ESCOLA é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas, frente a frente.

muito remar contra a maré de vontades adormecidas e acomodadas. Porque também as há. Dentro, como fora das escolas. A dinâmica de mudança motivada pelo movimento das cidades educadoras não está, naturalmente, isenta de riscos e de incomodidades. Não se muda sem alterar hábitos e rotinas. Uma verdade pedagógica que importa lembrar a propósito, também, deste desafio.

A escola - panaceia para os males sociais (II)

A promoção e a continuidade da formação cívica é o papel que cabe à escola enquanto espaço socializante e socializador por excelência; porém, não pode passar pela cabeça de ninguém que a escola deve estar sózinha nesse difícil confronto e muito menos quando tem que lutar contra potentes adversários que deveriam ser indubitáveis e inseparáveis aliados nessa batalha: os meios de comunicação e as próprias famílias.

Mediante o estado actual das coisas, afigura-se cíclico conseguir uma concertação entre as diversas instituições influentes nesta área: família, meios de comunicação, escola, associações particulares, círculo de amigos, ocupação dos tempos livres e outras. Não escrevi a família em primeiro lugar casualmente: é aí onde tudo deve começar, onde deve iniciar-se a formação orientada para os princípios éticos, para o bom relacionamento social, para a escolha consciente dos programas televisivos ou literatura infantil e outras opções que os pais têm que fazer na educação dos seus filhos. Nada adianta, porém, haver famílias que até poderão fazer as opções mais correctas, e haver outras que estragam os seus educandos com demasiadas cedências, faltas de apoio, faltas de diálogo, falta de explicações para certas proibições, ausências prolongadas. Estes casos reflectem-se no comportamento individual e acabam por se reflectir também no comportamento do grupo onde eles estão inseridos, mimando assim personalidades alicerçadas nos princípios que se tem vindo a defender. É aqui que deve desempenhar um papel importante a ramificação da formação aos encarregados de educação, feita por orientadores preparados para o efeito e sempre com base no diálogo, no debate moderado e na experiência de cada um; uma formação orientada para uma concertação de opiniões quanto às opções a adoptar na educação dos filhos. Entre estas opções desempenha especial importância a escolha dos programas de televisão. Assim, já se poderia seleccionar o lixo televisivo influenciando grandes comunidades a evitar ou mesmo boicotar certos programas e pressionar com mais força os responsáveis pela produção e emissão desses programas noutro sentido. Porque quem

faz os programas de televisão acabam por ser os espectadores, e se estes não são orientados a escolher produtos com qualidade e se preferem o que racionalmente não é bom, é isso que lhes dão e acaba por ser isso que todos temos que inevitavelmente suportar.

Tendo por base as vertentes já referidas, a formação cívica poderá e deverá efectivar-se através de várias formas para que constitua um espaço privilegiado, galvanizador e potencializador de toda a organização e acção educativas e não meras referências de intervenção casuística. Além de outras práticas, os jogos de cooperação e a literatura infantil são duas formas de efectivação da formação cívica, por irem de encontro aos interesses dos jovens. Além disso pode fazer-se uma constante ligação interdisciplinar e transdisciplinar com base na actividade lúdica e no inesgotável manancial educativo alimentado pelo imaginário, pelo fantástico e pelo património literário popular.

Todas estas orientações são ideias para a atenuação do problema do ponto de vista pedagógico. No entanto, para que exista uma efectivação mais sólida e mais consequente destas práticas será necessária a cooperação coordenada e a colaboração inequívoca dos responsáveis políticos, desde as autarquias até aos mais altos dirigentes nacionais. A criação de estruturas desportivas, lúdicas e culturais com o acompanhamento de monitores devidamente preparados; a obrigatoriedade de um arranjo urbanístico e paisagístico que incluam espaços verdes e de lazer; a concessão de mais facilidades aos progenitores para poderem acompanhar os seus filhos de mais tenra idade sem precisar de os depositar em creches ou infantários; a desconcentração da população nos grandes centros urbanos, criando pólos de de-



© Isto é

envolvimento na província; são algumas das medidas que poderiam contribuir para proporcionar aos jovens e cidadãos em geral uma melhor qualidade de vida prevenindo possíveis comportamentos desviantes, proporcionando uma educação mais salutar e uma formação mais integrada. Claro que tudo isto pressupõe uma completa restauração de "vícios" gover-

nativos que duram há muitos anos e que não serão facilmente debelados. A simples produção de legislação, sem a criação de condições para a sua aplicação prática, pouco ou nada resultará e continuaremos a adiar e até a agravar um problema social que precisa de ser encarado com o empenhamento generalizado de toda a sociedade.

RIO acima
José M. A. Carvalho
Escola Básica 1 de Cubo
- Agrupamento
de Carracedo Montenegro

Assine o jornal a PÁGINA da educação

Nome: _____
Morada: _____
C. Postal _____
Tel: _____ E-mail: _____
Contribuinte: _____ Habilitações: _____
Actividade _____ Envio cheque nº _____
Banco _____ Valor _____
Pago por transferência bancária. Autorizo que o Banco _____
a partir desta data e anualmente, até ordem em contrário, proceda à
transferência da quantia de _____ (_____)
da _____ (_____) minha conta com
o NIB _____

para crédito da conta da Profedições com o NIB 003507870002279873023 da
Caixa Geral de Depósitos.

Data: ____/____/____

Assinatura _____

Preços:

Portugal 1 ano: 30€ / 25€* - 2 anos: 55€ / 45€*

Estrangeiro 1 ano: 50€ - 2 anos: 90€

**Preços para estudantes e sócios dos sindicatos da FENPROF. Os estudantes enviam fotocópia do cartão de estudante e os sócios o nº de sócio e sigla do sindicato.*

Enviar esta ficha para PROFEDIÇÕES, lda

Rua D. Manuel II, 51 C - 2º andar - 4050-345 PORTO (Portugal)

Lei do ensino especial está a causar polémica

dossier



© isto é

O governo está a preparar uma nova lei para o ensino especial que poderá deixar milhares de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sem apoio educativo no ensino público. Através da introdução do conceito de NEE de carácter prolongado na nova legislação, as escolas poderão passar a encaminhar para escolas de ensino especial os alunos com deficiência profunda – calculados em mais de metade do universo dos alunos com NEE –, deixando sem funções uma boa parte dos professores de apoio educativo. No dossier deste mês abordamos este tema através da análise de alguns aspectos da nova legislação e de depoimentos de docentes da área em análise, leitura que ficará mais completa através da entrevista a Luísa Panaças, professora da Escola Superior de Educação de Portalegre, especialista na área da Escola Inclusiva (a ler nas páginas 11, 12 e 13).

O ovo da serpente

Pedem-me para comentar neste número de A Página da Educação o actual modelo de apoios educativos especiais no ensino público em Portugal. Parece-me importante começar por referir que o nosso país tem uma legislação adequada à realidade no terreno, que garante às crianças e jovens o direito de frequentar a escola regular em igualdade de circunstância com as restantes crianças. Porém, de acordo com alguma informação que me tem chegado, o senhor ministro da educação anunciou estar em curso a preparação de uma nova legislação que o próprio considera “polémica”.

Apesar das várias tentativas que os sindicatos da Fenprof fizeram no sentido de saber mais pormenores acerca desta legislação, até hoje, enquanto professora e dirigente sindical, não soube de mais nada em concreto. Porém, a avaliar pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que está também a ser ultimada pelo actual governo – onde não são respeitadas as orientações emanadas da Declaração de Salamanca, que refere nomeadamente a necessidade de construção de uma escola inclusiva que integre todos os alunos com NEE, sejam elas de carácter social ou físico –, receio que a política de integração que até hoje caracterizava os apoios educativos e o ensino especial possa vir a ser alvo de uma política de retrocesso.

Mas não é necessário socorrer-nos da Lei de Bases para se ter consciência desta orientação. Bastará olhar para a actual política de destacamentos dos professores de apoio especial, para a falta de equipas multi-disciplinares que garantam o apoio a estes professores nas escolas ou para a falta de professores especializados nas deficiências auditivas e visuais nas escolas da Grande Lisboa, para se perceber que ao longo dos últimos anos não foram criadas condições que satisfaçam os técnicos, as escolas e os pais – que, cansados destas indefinições, acabam por matricular os filhos em instituições particulares.

Penso que o governo deveria ter a coragem política de assumir que não quer as crianças e jovens com NEE juntamente com as outras crianças nas escolas. O próprio ministro já veio dizer que os deficientes devem estar em instituições particulares e o discurso da secretária de estado vai no mesmo sentido, mas isso não é assumido claramente. O governo está a empatar esta questão, a desgastar-nos aos poucos e, no fundo, a criar as condições para que as crianças e jovens com NEE passem a ser encaminhados para instituições de apoio particulares.

Todo este processo faz-me lembrar um filme de Ingmar Bergman, O Ovo da Serpente, que funciona como uma boa metáfora de tudo aquilo que acabei de descrever: antes mesmo da serpente nascer já sabemos o mal que ela carrega dentro de si.

Maria Jorge
Professora de Educação Especial - 1º Ciclo do Ensino Básico
(Depoimento retirado a partir de entrevista)

É preciso mudar a atitude face à deficiência

Enquanto responsável técnica numa instituição particular de solidariedade social, julgo que um dos principais direitos que assiste às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é o de poderem frequentar a escola da sua área de residência. Para que isso aconteça é necessário que beneficiem dos vários apoios que ajudam a diminuir as barreiras físicas e emocionais que constringem esse acesso.

Acredito, por isso, que o apoio do Ministério da Educação e das instituições de reabilitação de retaguarda, que fazem um trabalho paralelo à escola, se revela indispensável para integrar as crianças com deficiência motora no ensino regular. Nesse sentido, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores desenvolve, através do seu programa sócio-educativo – pelo qual sou responsável –, vários projectos de inclusão escolar, com diversas modalidades de trabalho, que variam de acordo com as necessidades de cada utente.

Apesar de considerar que a actual legislação salvaguarda o direito das crianças com NEE à permanência no ensino regular – nesse aspecto a legislação portuguesa é perfeitamente equiparável em relação ao contexto europeu –, julgo que há ainda muita coisa para mudar, nomeadamente a supressão das barreiras arquitectónicas na maioria das escolas, a melhoria da formação dos professores e a aposta na disponibilização de tecnologia que permita criar melhores condições de integração aos alunos com NEE.

Será importante referir, neste contexto, que existe um bom trabalho realizado nas escolas portuguesas, mas ele ainda não é suficiente para dar resposta a todos. O Ministério da Educação tem feito algum esforço nesse sentido, mas é preciso reconhecer que se torna difícil de gerir financeiramente uma tarefa tão pesada como esta. No entanto, mais importante do que o esforço financeiro é a mudança de atitude face à deficiência, que poderia abrir muitas outras portas.

Isabel Amado
Coordenadora do Programa Sócio-Educativo da Liga Portuguesa de Deficientes Motores - Centro de Recursos Sociais
(Depoimento retirado a partir de entrevista)

"A escola inclusiva está em perigo"

Neste dossier dedicado ao ensino especial não podíamos deixar de entrevistar quem, pelo seu trabalho no terreno, pode dar uma visão geral sobre os problemas e as expectativas com que se confrontam os professores de apoio educativo nas escolas. Beatriz Martinho, educadora de infância especializada há 21 anos, dirigente sindical do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa e conselheira nacional da Federação Nacional de Professores, refere que a escola inclusiva está em perigo e que Portugal corre o risco de retroceder na área dos apoios educativos para crianças com Necessidades Educativas Especiais.

dossier

Na sua qualidade de educadora e de dirigente sindical qual é a análise que faz do actual modelo dos apoios educativos para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

A minha perspectiva não corresponderá, com toda a certeza, àquilo que o governo afirma nesta matéria, já que este garante que as crianças com NEE estão a ser todas apoiadas e que a maior parte delas até nem deveria estar abrangida nos esquemas de apoio prestados actualmente pelos professores de educação especial. O que é facto, porém, é que desde o início deste ano lectivo existem crianças sem apoio e muitas delas não são inclusivamente sinalizadas – e aqui reporto-me em particular às crianças que frequentam o ensino pré-primário.

Para completar este retrato, refira-se a falta de estabilidade profissional a que estão sujeitos os professores de apoio. Há mais de trinta anos que estes vivem numa situação de destacamento anual e de uma completa indefinição no âmbito do Estatuto da Carreira Docente. Este ano lectivo houve, pela primeira vez, vagas para professores de apoio especial no distrito de Lisboa que não foram preenchidas, o que reflecte o mau estar que se tem vindo a instalar na educação especial, nomeadamente pe-

la ausência de condições de trabalho nas escolas.

Partindo das entrevistas que realizei para este trabalho, fiquei com a impressão de que a legislação é adequada à realidade no terreno mas acaba por não se aplicar na íntegra. Confirma esta ideia?

Sim, concordo com essa ideia. E num recente debate sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, realizado em Santarém, ouvi inclusivamente o deputado Fernando Charrua, do Partido Social Democrata, dizer que no próximo ano haverá ainda maiores cortes na colocação de professores de educação especial. Quem trabalha nesta área nunca julgou que a situação pudesse chegar a este estado. Trata-se de uma situação muito grave, e julgo que nem os pais nem os professores do ensino regular se estão a aperceber muito bem da sua amplitude.

Em poucas palavras, o governo está a chegar à conclusão de que não são necessários professores de educação especial, mas apenas terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, intérpretes de linguagem gestual, entre outros. É evidente que estes técnicos são imprescindíveis para este tipo de trabalho – nomeadamente para integrar equipas multidisciplinares que estão pro-

metidas há muitos anos mas nunca passaram do papel –, mas não pode pretender-se realizá-lo sem os professores de apoio especial.

Acha que se pode falar numa regressão na área dos apoios educativos especiais?

Completamente. A escola inclusiva, pela qual vimos a lutar há tantos anos, está a ficar em perigo. Onde está o respeito pelos princípios enunciados nas declarações de Salamanca e pelos direitos inscritos na Constituição da República Portuguesa relativamente aos cidadãos portadores de deficiência? Desde há dois anos que se anuncia este caminho, mas ele parece estar definitivamente consagrado com este governo.

Exemplo disso mesmo são os conselhos municipais de educação, onde não há lugar para o professor de educação especial. Se os apoios para as escolas do ensino regular advêm das decisões tomadas neste órgão de poder, não havendo quem possa defender os interesses dos apoios educativos especiais poderá significar a retirada das crianças e jovens com NEE do ensino regular.

Onde pensa que poderá levar esta política do Ministério da Educação?

Esta política irá, na minha opinião, levar à segregação das

crianças e jovens com NEE, através da criação de turmas especiais, e, no caso das deficiências mais graves, do seu encaminhamento para instituições especializadas. O que parece igualmente grave é o facto dos professores dos restantes sectores de ensino não se estarem a aperceber que este problema também lhes toca a eles.

Está a pretender dizer que os professores ignoram, na sua maioria, os contornos políticos e sociais destas medidas?

Sim. Acho que os professores do ensino regular não se apercebem que a presença destas crianças é uma mais valia para os seus colegas e para eles próprios, nomeadamente pela oportunidade diária de conviverem com a diferença e por ajudarem a realizar um trabalho que faz destas crianças e jovens pessoas de pleno direito. Mas para isso é indispensável que tenham acesso aos apoios técnicos a que têm direito, designadamente a equipas multi-disciplinares, que continuam a não existir por falta de vontade política do ME.

A nova legislação relativa aos apoios educativos especiais já está definitivamente aprovada?

Sei, por vias indirectas, que até ao final do mês de Dezembro iria proceder-se à ac-

tual revogação da legislação em vigor - orientada pelo Decreto-Lei 319/91 - proposta que o ME enviou para a FENPROF, sobre a qual enviamos um parecer em Fevereiro de 2003 e não obtivemos resposta. Assim, tudo indica que a nova legislação irá ser promulgada nos cinco dias de interrupção lectiva das férias de Natal.

Que aspectos demarcam esta legislação em relação à anterior que podem vir a mudar a face dos apoios educativos especiais?

Parece-me que o principal alcance desta nova legislação passa por retirar as crianças e jovens com NEE do ensino regular. Ao passo que na anterior se fomentava a continuidade dos professores de educação especial e se valorizava a sua actividade, nesta é-lhes retirado o seu papel. O que me preocupa mais é que isto significa uma regressão de quase trinta anos no que se refere à filosofia de ensino inclusivo. Estamos a caminhar para trás, e esta sensação de impotência começa a esmorecer a vontade dos professores por vermos que os frutos do nosso empenho se estão a perder. O governo tem de chegar à conclusão de que esta sociedade só pode ser realmente democrática com a integração plena destes jovens nas escolas do ensino regular.

© Isto é



Breve síntese das mudanças anunciadas

Enquadramento Legal:

Actual legislação: Lei de Bases do Sistema Educativo: Constituição da República e Decreto-Lei 319/91, 23 Agosto.

Proposta do ME: Decreto-Lei 115/98, 4 de Maio - artº 38º e Decreto-Lei 6/01 e 7/01, artºs 10º e 8º

Âmbito de aplicação:

Actual legislação: Alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentam os estabelecimentos de ensino básico e secundário públicos, educação pré-escolar e ensino básico mediatizado.

Proposta do ME: Alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado do ensino pré-escolar, básico e secundário, regulamentando os artigos 10º e 8º dos DL 6 e 7/01, de 17 Janeiro

Conceitos:

Actual legislação: O conceito de NEE baseia-se em critérios pedagógicos, substituindo a classificação diferenciada em categorias, baseada em decisões do foro clínico

Proposta do ME: NEE de carácter prolongado são os que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações acentuadas ao nível do seu funcionamento em um ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão e outros); motor; cognitivo: fala, linguagem e comunicação; emocional/personalidade; saúde

Medidas educativas:

Actual legislação: "Regime Educativo Especial"

- Equipamentos especiais de compensação
- Adaptações materiais
- Adaptações curriculares
- Condições especiais de matrícula
- Condições especiais de frequência
- Condições especiais de avaliação
- Adequação na organização de classes ou turmas
- Apoio pedagógico acrescido
- Ensino especial

Proposta do ME: "Medidas Especiais de Educação"

- Alterações curriculares específicas
- Condições especiais de avaliação
- Apoio especializado ao aluno

Encaminhamento:

Actual legislação: "Para uma instituição de educação especial"

- Se a aplicação das medidas se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência.

- Os Serviços de Psicologia e Orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar fazem a proposta, que é decidida pelo Órgão de Gestão

Proposta do ME: "Para uma escola de ensino especial"

- Sempre que a aplicação das medidas se revelem comprovadamente insuficientes em função da avaliação feita ao aluno pela equipa responsável pelo processo de elegibilidade.

- A proposta e decisão é feita por esta equipa, devendo estar presente nesta reunião o psicólogo ou director pedagógico da instituição.

Certificação:

Actual legislação: Para efeitos de formação profissional e emprego, o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.

Proposta do ME: Ao aluno com NEE de carácter prolongado é atribuído um diploma do ensino básico, após o cumprimento da escolaridade obrigatória de acordo com o definido no seu Programa Educativo Individual. No diploma serão anexadas obrigatoriamente as alterações escolares específicas que foram aplicadas ao longo da sua escolaridade.

Declaração de Salamanca

Sobre princípios, políticas e práticas na área
das necessidades educativas especiais



© isto é

"(...) Nós, delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação (...).

Acreditamos e proclamamos que:

(...)

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e os jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...).

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,
- adoptar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo,
- desenvolver projectos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas
- estabelecer mecanismos de planeamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo,
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais,
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva,
- garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

(...)

A Página numa conversa com professores de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe

Estiveram presentes no VI Congresso do Sindicato dos Professores do Norte, realizado em Novembro do ano passado na Póvoa do Varzim, como representantes das delegações de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Aproveitando a sua passagem por Portugal, A PÁGINA entrevistou Nicolau Furtado e José Barros, do Sindicato Democrático dos Professores de Cabo Verde, e Bartolomeu Espírito Santo e Angélica Loureiro, do Sindicato dos Professores e Educadores de São Tomé e Príncipe, procurando retratar o sistema educativo e a actividade sindical nestes dois países africanos de língua oficial portuguesa

Cabo Verde: Apostar na qualidade do ensino

De uma forma sucinta, como caracterizaria o sistema educativo em Cabo Verde e quais os principais problemas com que se confronta?

Nicolau Furtado (N.F.): O sistema educativo em Cabo Verde é uma herança do regime colonial português e julgo que, actualmente, já não se coaduna com a realidade do país. Uma das principais marcas dessa herança, que ainda hoje se mantém em prática, é a transição automática de ano lectivo, facto que, indirectamente, está a prejudicar as gerações vindouras. Para discutir estas e outras reformas necessárias, o nosso sindicato já pediu uma audiência ao ministro da Educação cabo-verdiano no sentido de se proceder à reforma do sistema educativo e adequá-

lo às necessidades que se impõem.

Em relação ao parque escolar, e embora haja algumas escolas que necessitem de melhoramentos, pode considerar-se satisfatório, principalmente nos centros urbanos, onde os professores são também mais qualificados. No interior das ilhas a oferta não tem a mesma qualidade, e devido à necessidade de suprir a falta de professores muitos deles exercem a profissão sem habilitações para a docência.

Como é organizada a formação de professores em Cabo Verde? Os professores recebem formação no próprio país?

Jorge Barros (J.B.): Actualmente, somente cerca de 60% dos professores cabo-verdianos são formados a nível interno, em todos os níveis de ensino. Os restantes recebem formação em países

terceiros, nomeadamente em Portugal, Brasil e Estados Unidos, mas o país está a criar condições para que a formação se passe a realizar exclusivamente em território nacional, com a qualidade que merecem. Nesse sentido, o SINDEP acordou com o ME cabo-verdiano que todos os professores sejam habilitados para a docência nestes moldes até 2010.

O governo cabo-verdiano traçou alguma meta para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo no arquipélago a médio ou longo prazo?

N.F.: Nenhum país consegue desenvolver-se com base apenas em quadros de nível superior; é necessário que existam técnicos de nível intermédio e apostar na formação profissional. Dado que a massificação do ensino não está a produzir os resultados desejáveis para o país, nos últi-

mos anos o governo mudou de estratégia e optou por apostar na qualidade do ensino e na formação profissional como áreas prioritárias.

Segundo tenho conhecimento, a falta de manuais escolares e de livros didácticos é outro dos principais problemas em Cabo Verde?

N.F.: Sim, esse é outro dos problemas com que nos confrontamos. Temos algumas bibliotecas equipadas, mas são insuficientes para dar resposta às solicitações. Para tentar suprir alguma dessa carência, já contactamos com os colegas do Sindicato dos Professores do Norte no sentido de nos apoiarem através do envio de material para conseguirmos dar resposta à procura dos nossos associados, sobretudo no que diz respeito ao ensino secundário e superior.

Nicolau Furtado



Bartolomeu Espírito Santo



© Isto é



Jorge Barros



Angélica Loureiro

Qual é a média de alunos por professor em Cabo Verde?

J.B.: Esse número varia conforme as ilhas e os concelhos a que nos referimos. De uma forma geral, no entanto, pode dizer-se que a média de alunos por professor se situa entre os 20/30 no ensino básico e os 38/40 no ensino secundário.

E quanto à taxa de escolarização?

J.B.: Cabo Verde tem actualmente uma taxa de escolarização no ensino básico próxima dos 90%. Apesar de a tendência apontar para a diminuição do número de alunos – fruto da política de controlo de natalidade que o governo tem levado a cabo –, a migração interna do interior para as cidades faz com esse número esteja gradualmente a aumentar nos principais centros urbanos.

Cabo Verde foi um dos países que se comprometeu a generalizar o ensino básico até 2015, de acordo com os objectivos do milénio estabelecidos em Dakar, capital do Senegal, sob os auspícios das Nações Unidas, em 2000. Julga que esse objectivo será cumprido?

N.F.: Cabo Verde é um país que está permanentemente condicionado a nível financeiro para desenvolver qualquer tipo de projecto, nomeadamente a nível educativo. Por essa razão, o governo estabeleceu acordos de cooperação com países terceiros e organizações internacionais e em negociação

2000 um novo grupo de professores relança o projecto, fazendo trabalho de terreno em todas as ilhas e levando ao governo propostas concretas, das quais resultaram, nomeadamente, o novo estatuto profissional dos professores cabo-verdianos.

De entre as conquistas por nós obtidas podemos destacar o direito a assistência médica – somos o primeiro grupo profissional da administração pública do país a consegui-lo –, o aumento do período de férias de 22 para 32 dias úteis, estando actualmente em discussão as condições de aposentação e uma nova grelha salarial para o ensino secundário, já que os professores do ensino básico beneficiaram recentemente de um ajuste salarial.

A nossa principal dificuldade enquanto organização reside no facto de dependermos exclusivamente do regime de voluntariado dos associados para todas as tarefas. Além disso, temos ainda de contar com a dispersão geográfica das ilhas e a falta de acessos, que nos dificulta o trabalho de sensibilização junto dos professores. Dessa forma, a taxa de sindicalização não ultrapassa ainda os 45% do total de 6775 professores do arquipélago.

São Tomé e Príncipe: Generalizar o ensino básico até 2015

Os conflitos sociais e políticos que têm abalado a sociedade são-to-

generalizar o acesso ao ensino básico, mas os professores não sabem o que não-de fazer com tantos alunos e estes não sabem o que andam a fazer na escola. Desta forma, os alunos que transitam de ano não saem preparados e aos que ficam no sistema não lhes é oferecida qualidade de formação.

A falta de preparação dos alunos é habitualmente imputada aos professores. É essa também a posição do governo são-tomense?

B.E.S.: De facto, o professor é habitualmente o bode expiatório dos males que afectam o sistema educativo, mas não considero que seja essa raiz do problema, antes a falta de uma política objectiva e coerente para o ensino por parte do governo, que conduz a altas taxas de insucesso e de abandono escolar.

Quais são os principais problemas enfrentados pelos professores no país?

Angélica Loureiro (AL): O principal problema reside, na minha opinião, na falta de manuais escolares. O ensino em São Tomé e Príncipe está, na prática, ligado ao sistema de ensino português e os manuais reflectem essa situação de dependência. Apenas a disciplina de História tem manuais próprios; as restantes disciplinas estão orientadas de acordo com os currículos portugueses. O governo tem garantido que está a efectuar diligên-

através de um plano de alfabetização que começou a ser posto em prática no ano passado. Em termos de cooperação internacional Portugal é hoje o nosso principal parceiro, mas o país conta igualmente com o apoio da Unesco e da Unicef. Temos consciência de que as metas traçadas em Dakar, nomeadamente a generalização de um ensino básico de qualidade, são um grande desafio, mas temos de ir avançando aos poucos e a medida das nossas possibilidades.

Qual é a situação em termos de ensino superior?

A.L.: Em São Tomé e Príncipe existe um centro politécnico vocacionado para a formação profissional e um instituto superior politécnico, orientado para uma formação especializada, que, no entanto, não atribui o grau de licenciatura, sendo necessário obtê-la em países estrangeiros através de acordos de cooperação. Mas um dos principais projectos do governo na área da educação passa precisamente pela instalação de instituições de ensino superior universitário no país.

Há quanto tempo existem sindicatos democráticos em São Tomé e Príncipe?

B.E.S.: Há cerca de quatro anos.

Quais são as principais dificuldades com que se depara o Sindicato



© Isto é

com o Fundo Monetário Internacional e com a União Europeia no sentido de investir na formação de professores e procurar atingir a universalização do ensino básico em 2015.

Existem instituições universitárias no país?

J.B.: Apesar de a oferta a nível de ensino superior ainda não cobrir todas as necessidades – escassez que se deve sobretudo à inexistência de um corpo docente qualificado –, Cabo Verde oferece cursos universitários em educação, economia, gestão empresarial, engenharia e, desde há três anos, foi firmado um acordo de cooperação com o Instituto Piaget para complementar a oferta de formação na área da Educação.

Em que contexto surge o Sindicato Democrático dos Professores de Cabo Verde (SINDEP), que representam neste congresso?

J.B.: O SINDEP foi originalmente fundado em 1993, mas nessa altura não houve condições para o sindicato avançar para a consolidação. Em

mense têm com certeza impedido o desenvolvimento de um sistema educativo estável. Qual é a situação actual?

Bartolomeu Espírito Santo (BES): Sim, de facto em São Tomé e Príncipe temos-nos confrontado recentemente com problemas sociais e políticos que nada beneficiam o sector educativo do país, a que se juntam os problemas herdados do passado, nomeadamente em termos de infra-estruturas. As salas de aula do ensino básico, por exemplo, acolhem em média 40 alunos e no ensino secundário esse número eleva-se a 80. É uma situação claramente anti-pedagógica e consideramos que o governo tem total responsabilidade nesta matéria.

Este ano, por exemplo, milhares de crianças e jovens perderam o ano por causa da instabilidade política vivida nos últimos tempos e dificilmente poderão recuperá-la depois de ultrapassada a idade de frequência da escolaridade obrigatória – actualmente de oito anos.

Além disso, o governo decidiu encher as salas de aula como forma de

clias no sentido de resolver esta questão, mas o facto é que ainda não chegaram novos manuais às escolas.

Qual é a actual taxa de escolarização em São Tomé e Príncipe?

B.E.S.: À volta de 90% no ensino básico.

O governo tem alguma perspectiva de alargar a taxa de frequência e o acesso à educação – de acordo, aliás, com os compromissos estabelecidos em 2000, em Dakar, no Senegal?

A.L.: Sim, de facto o governo pretende generalizar o ensino básico até 2015, mas essa intenção parece estar expressa apenas no papel. O executivo diz que gasta uma percentagem significativa do Orçamento de Estado no sector educativo mas isso não corresponde à prática, ou pelo menos ainda não é visível, já que continuam a existir muitas carências em termos humanos e materiais.

Apesar disso, é de sublinhar o esforço governamental em generalizar o acesso à educação, nomeadamente

dos Professores e Educadores de São Tomé e Príncipe neste início de actividade?

B.E.S.: Julgo que a maior dificuldade da actividade sindical no país advém da falta de tradição organizativa, proibida durante a era colonial e restringida depois da independência pelo poder político, que não permitia que os sindicatos fossem absolutamente livres. Foi precisa a queda do partido único para que o sindicalismo pudesse finalmente assumir-se livremente. Apesar disso, depois da nossa criação o governo tentou dividir-nos em diversas estruturas, o que não faz qualquer sentido num país onde existem cerca de 2 mil professores.

A taxa de sindicalização ronda os 100 por cento, mas é necessário muita vontade e muita dedicação para levar a cabo esta tarefa. E o apoio que temos recebido de organizações congéneres, como o Sindicato dos Professores do Norte, que nos convidou para o seu VI congresso, é extremamente importante para nós em termos formativos.

ESPAÇO
dos leitores

Ricardo Marinho

dos Santos

ricmarinho@alpinet.com.br

Centro Universitário

Moura Lacerda, Brasil

ESPAÇO
dos leitores

Lídia Maria Neves

Marques

Professora do Quadro

de Nomeação Definitiva

do 8ºB, da Escola Sec.

Dr. Manuel Laranjeira,

de Espinho

Por que só o professor?

O professor no processo ensino-aprendizagem se relaciona principalmente ao desempenho escolar e, sem ele, não se faz escola. Os demais fatores que nos permitem fazer uma leitura do universo escolar podem nos levar a crer que as relações de poder existentes na escola tornam o professor, ao mesmo tempo, causa e consequência da realidade escolar.

Afinal, qual a função do professor na escola? Professor eficiente será aquele especialista em transferir conhecimentos? Será a mera transferência de conhecimento responsável pelo crescimento do aluno? Pensar desta maneira nos leva a relegar ao desprezo qualidades indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento tais como, a ação de procura do conhecimento de forma a obter uma aquisição duradoura, a reflexão crítica sobre o que fora apreendido, a curiosidade de buscar em fontes diferentes o conhecimento, o questionamento, a inquietação, a in-

certeza e muitas outras qualidades inerentes ao educando que se aventura na procura de novos saberes.

Infelizmente, muitas de nossas escolas ainda se baseiam em modelos positivistas de veiculação do conhecimento. O professor se apoia em modelos de comparação aos métodos utilizados por seus professores e (re) transmite as vivências de suas experiências escolares. Hoje as propostas de construção de uma escola com novos valores, nos levam ao encontro do pensamento de Trigueiro em "Filosofia da educação brasileira" (1983) que nos dá a idéia de que "a educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica".

Os homens não são recipientes vazios que completamos com o saber sistematizado ministrado nas escolas. O conhecimento é adquirido com a problematização de suas dúvidas que

se consolidam com as relações que podem ser feitas com o mundo que o cerca. Aprender, segundo este enfoque, se constitui em atitude de envolvimento na aquisição, interpretação e produção dos saberes. O estudante não tem mais a atitude contemplativa ou absorvente perante aos dados que lhe são apresentados.

As novas necessidades de formação de professores deverão se situar na promessa de inserir este professor em uma concepção de que o processo ensino-aprendizagem deverá compreender a aquisição e a transferência de conhecimento em uma perspectiva histórico social. Desta maneira possibilitaria o surgimento de uma consciência crítica que relacionasse o sujeito ao objeto de estudo integrando-o a uma cadeia de procedimentos que levassem a um estudo que tivesse início na coleta de dados e que culminasse na reflexão crítica. A pesquisa, dentro deste enfoque, passa a ter importân-

cia capital pois envolve aluno e professor na tarefa de investigar e refletir sobre o objeto estudado, senão o próprio mundo. Para tanto, a pesquisa precisará ser desmistificada para se tornar uma prática diária, acessível. A construção do conhecimento deverá se dar de maneira menos rígida, despojada de critérios e elementos burocratizantes que a visão positivista nos legou, deixando de se apresentar como tarefa de iluminados, escolhidos, detentores do conhecimento como senhores da ciência. Apresentar, ensino e pesquisa como elementos de uma prática integrada, que envolva professores e estudantes na aquisição de conhecimento integrado, partilhado, colocando os envolvidos neste processo na condição de apreensão destes dados e não reproduzindo os saberes vem se tornando, felizmente, o objetivo a alcançar de muitas instituições.

O aproveitamento didático da canção na aula de Língua Estrangeira

A Reorganização Curricular do Ensino Básico e os Novos Programas do Secundário, apontam para modelos de intervenção didáctica, orientados para a Pedagogia Intercultural, participada e interactiva, assim como para uma abordagem intercultural dos conteúdos.

As propostas metodológicas e os recursos a utilizar devem ter em conta as (novas) realidades sociais: a dos nossos alunos mas também as dos jovens europeus em geral, pluralistas e expressando uma diversidade cultural, linguística e até racial que não pode ser ignorada na sala de aula. Assim, aprender uma língua estrangeira deixou de ser um processo para conhecer um conjunto de regras morfosintáticas e uma listagem de léxico com algumas vagas referências civilizacionais. O aluno precisa de sentir que aquilo que aprende na sala de aula tem utilidade prática. O desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira deve assentar em metodologias e em recursos pedagógicos que apontam para uma educação intercultural.

A aula de Língua Estrangeira deve ser um espaço permeável à actualidade e é, por excelência, um terreno fértil para os alunos se exprimirem, estabelecerem trocas, compreenderem.

As Competências Essenciais, apresentadas no novo Currículo Nacional do Ensino Básico, no respeitante às línguas estrangeiras, salientam a necessidade de se estabelecer uma relação afectiva com a língua estrangeira. Este aspecto é de extrema importância porque, pela via afectiva, o professor conseguirá provocar uma mudança de atitude relativamente à aprendizagem.

Por tudo isto, o recurso à canção na aula de Língua Estrangeira parece-nos válido e oportuno. Com efeito, a canção faz parte do universo de referência dos alunos. Levar um sucesso discográfico para a sala de aula ou escolher uma música que corresponde às preferências musicais dos discentes, faz com que a aprendizagem se transforme em prazer.

Uma segunda vantagem da canção é que ela permite introduzir a interculturalidade na sala de aula, estabelecendo uma ligação entre a língua e a sua cultura, reforçando também a actualidade e a modernidade destas últimas.

O recurso à canção enquanto instrumento pedagógico permite ainda diversificar as práticas comunicativas, levando os alunos a realizar determinadas tarefas em língua estrangeira: respostas a perguntas, tomadas de posição, actividades de reescrita ou de criação, entrevistas, simulações, dramatizações...

Como introduzir então a canção na sala de aula? Primeiro, deve-se despertar a curiosidade do aluno com actividades diversas, por exemplo um "brainstorming" a partir do título. É a primeira fase, a que os franceses chamam "Mise en Route".

Depois, a audição da canção deve ser consciente, isto é, enquanto ouve a canção, ainda sem ter o texto à sua frente, o aluno deve realizar tarefas propostas pelo professor: identificar, numa lista de palavras, aquelas que ou-

ve; reconhecer instrumentos musicais, caracterizar o ritmo...

Um terceiro momento deve corresponder à compreensão do texto. Aqui também, convém diversificar as propostas de actividades. Qualquer aprofundamento do tema, de um conteúdo linguístico ou gramatical, só poderá ocorrer depois do texto ter sido bem entendido.

Finalmente, o regresso ao universo do aluno deverá ser privilegiado, fomentando-se tomadas de posição, estabelecendo-se comparações com casos pessoais ou nacionais.

Em suma, a canção constitui um método eficaz para se alcançar, de uma forma inovadora e motivadora, os "objectivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social".

livros



Profedicoes
livros@profedicoes.pt

consulte
o catálogo

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

Por falar em Formação Centrada na Escola

Manuel Matos
18x11,5 - 215 p
c/ desconto - 6,30 €

Cartas da periferia: Um antropólogo na Terra dos heróis

Fernando Bessa Ribeiro
18x11,5 - 48 p
c/ desconto - 6,30 €

Etnografia e Educação Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica

Pedro Silva
18x11,5 - 128 p
c/ desconto - 10,80 €

Sozinhos na Escola

José Pacheco
24x11 - 136 p
c/ desconto 11,25 €

A Escola da Nossa Saudade

Luis Souta
24x11 - 162 p
c/ desconto - 7,2 €

Pensar o Ensino Básico

Org. Rui Trindade
18x11,5 - 142 p.
c/ desconto - 6,30 €

Encomendas: Cheque em nome de: Profedicoes - Rua D. Manuel II, 51 C - 2º andar - 4050-345 PORTO - Tel. 226002790
. Fax 226070531 - livros@profedicoes.pt

Em nome de Lube

Contaram-me que quando Lube olhou o mundo pela primeira vez seus irmãos já saíam sozinhos. Que quando nasceu, vinha dentro de uma mesma bolsa junto com um gêmeo que não sobreviveu. Soube das suas alergias, e que por causa da fraqueza das suas pernas não podia dar nem dois passos e ficava olhando um mundo que parecia cheio de surpresas, fora desses dois passos. Falaram-me que não foi negro de nascimento: osso e coró descorado; que se prendeu ferozmente da teta da sua mãe, e, que sua mãe prendeu-se ferozmente à vida dele, e assim foram indo... *pasito a pasito*(1). É filho do melhor caçador que a gente viu por aqui, ficou órfão num duelo de honra. Lube não parecia ser nem macho nem fêmea, era só Lube. Soube que não pulava, nem brincava, nem emitia sons, nem ouvia: parecia não pertencer a este mundo, alheio na sua própria aventura de brigar com a vida dia a dia, não fazia outra coisa que ser um lobisomem: o mais feio. Tampouco assistiu às aulas socializadoras com os irmãos, nem aprendeu das crises evolutivas normais, porque nunca as atravessou.

Será que como li em alguns textos um só pode ver quando acredita...(2), que a isso que me contaram, o desejo, transformou fraquezas em fortalezas: hoje, depois de quase dois anos, eu olho Lube olhar o mundo com olhos abertos, e, ao mundo olhá-lo boquiaberto.

Seus irmãos cresceram e fugiram da casa para outros lugares e gentes, ele inventou-se um amigo invisível ao que conta nossos contos quando nos dormimos. Não sabe de gêmeos, nem de irmãos, nem de humanos: Lube é uma relação em si mesmo, e é onde ele circula para dizer que alguém está ali, pretendendo ser nomeado para constituir-se. Já não espirra, mas alguma alergia está transformando-o num careca novo. Não tem feito muito mais que dois passos... e, acredita que pisou a lua: ele só reconhece como próprio o quintal onde marcou limites que permitem a ele, seguir sendo, sempre em referência a outros; no seu quintal de um pouco mais de dois passos, Lube inventa espaços onde nos permite rir de nós mesmos inventando seus lugares de crescimento. Lube é negro agora, mas tem brilhos vermelhos; segue sendo pele e



© Hbó e

ossos, porém ele não tem complexos em seu desengonçado andar nem em sua cor indefinida. Abandonou a teta da sua mãe, porém ela não parou de amamentá-lo dessa cálida presença que têm as *madrazas*(3) de todas as culturas: seu olhar fica sempre atento à maneira em que Lube é testemunho da sua teimosa generosidade. Para contrariar as expectativas de seu pai, só caça borboletas que sempre voam longe. Cuida, mais que nada, dois saquinhos inchados que penduram de suas pernas e que ainda não descobriu os prazeres que podem dar-lhe, os exhibe, mostrando aos quatro ventos que ele foi ele desde o começo, pena que nós não sabíamos disso. De lobisomem virou Lube com lua cheia e sem se olhar em outros espelhos.

Dizemos que ele é o cangaceiro mais bem-humorado de uma quadrilha de "outros" nomeados, que o nomeiam, e nessa relação dialógica tem se dado à vida: nunca soubemos como foi que, Lampião(4), seu irmão, com um só olho, começou a seguir seus passos e a salvá-lo de cobras que não pretendiam brincar de guerra com ele. A Pirrila, divina do clan, santa e vagabunda, caçadora e caçada, ágil e mansa, empenha-se em trazer ao terceiro mundo descendência que o encha; essa descendência teimosa emerge desde relações que jamais podemos terminar de entrelaçar ou controlar, porque se escorrem como seu andar. Luis Melodia, tem nome que o define: maldito(5), negro, ágil, abusado, inteligente, sonoro; Melodia iniciou a Lube num mundo de amigos reais, dando-lhe possibilidades de fazer visível isso que estava invisível como um amigo no mato: Lube, grandalhão sentado na última fila da sala de aulas faz só garrancho, enquanto Melodia constrói teoremas de científicos loucos. Birdy é dois: um que foi ao vazio, e outro que se incluiu no clan: branco, olhos azuis, filho de pai estrangeiro. Qual é a hierarquia entre eles? Quem é quem ali onde se encontram?

Finalmente, Lube, tem mais de sete vidas... e as desfruta dia por dia, nem sabendo que poderia antecipar saudades e perdas, felicidades e amores... só vai vivendo todas ao mesmo tempo.

Lube, suspeito, é um GATO, eu não sei se ele sabe que é um gato, mais de alguma maneira reconhecemos a necessidade aprendida de "encaixá-lo" numa "categoria" que o identifique: nos serve ao nosso controle... não sei se serve a ele... então, Lube é nosso gato e ao mesmo tempo, não é... li uma frase da escritora Clarice Lispector que fiz minha, em algumas oficinas sobre INCLUSÃO ESCOLAR que coordenei numa escola do Rio de Janeiro, quando debatia com os professores sobre a constituição relacional do "outro" e sobre o próprio e interno "outro" que inventamos quando nomeamos ao aparentemente alheio e estranho "outro"; Clarice dizia "Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa? Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome pertence aos que me chamam".

Nota: Ajudaram na tradução do espanhol Guilherme e Filé, que também inventaram o Lube.

(1) Palavras utilizadas na Argentina que significam "pouco a pouco".

(2) Humberto Maturana, Heinz Von Foerster, "don Juan" de Carlos Castañeda...

(3) Palavra que na Argentina usamos para nomear uma "boa e cuidada mãe".

(4) Bandoleiro que se tornou um mito no sertão nordestino brasileiro.

(5) Luis Melodia é um cantor e compositor brasileiro que foi durante muito tempo identificado como "maldito" pela sua irreverência: em uma de suas gravações se identifica cantando "eu sou um negro gato de arrepiar".

ESPAÇO dos leitores

Ânelice Ribetto

Psicóloga – Escuela

Especial "Jerónimo Luis

de Cabrera", General

Cabrera, Córdoba,

Argentina é Membro do

Grupo de Pesquisa:

Redes de saberes em

educação e comunicação:

questão de cidadania,

UERJ, RJ, Brasil.

anelatina@yahoo.com.ar

inquéritos

A actuação do Governo está:

A melhorar
25%A piorar
74%

Total Respostas: 516

Destas questões qual a que o
mais preocupa:Abandono e insucesso na escola
08%Consumo de Drogas
13%Indisciplina na escola
12%Desemprego
51%Baixa qualificação dos portugueses
13%

Total Respostas: 465

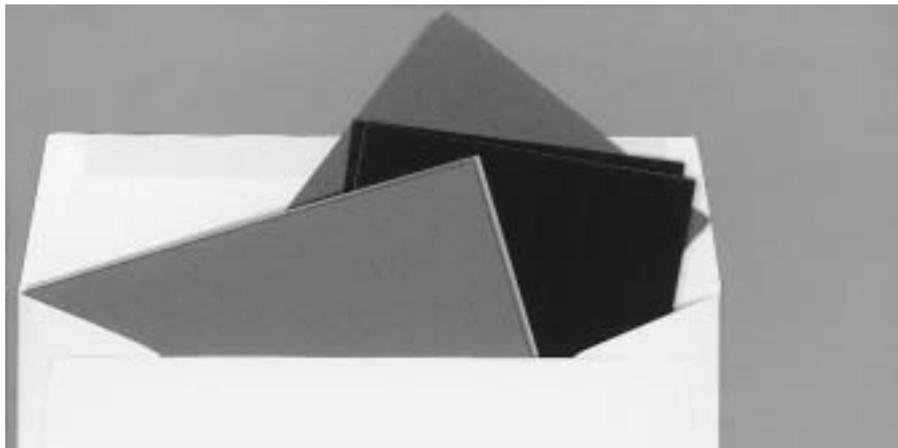
Em relação a 2003
o próximo ano vai ser:Melhor
41%Pior
38%Igual
20%

Total Respostas: 471

O ensino em Portugal está:

Melhor do que há 2 anos
14%Pior do que há 2 anos
49%Igual ao que estava há 2 anos
35%

Total Respostas: 427



© isto é

Cartas virtuais

Comentários dos leitores a propósito dos inquéritos

Bola de neve ou bola
de incompetência?

A actuação do Governo tem sido péssima desde o início. Mas está a piorar de dia para dia pelo acumular de asneiras, escândalos, compadrios, conflitos, incompetências... O pior é que as eleições de 2006 ainda estão longe.

António Rosado

A direita marreta

Na Europa vive-se um ciclo político em que domina a direita. Em Portugal estamos perante duas realidades que se completam. No PSD dominam os jovens do tempo da geração rasca. São uns imberbes ignorantes, arrogantes e que leram a cartilha neoliberal. Confundem as quatro pequenas ideias que têm na cabeça com o pensamento da humanidade. No CDS domina a rapaziada filha dos fascistas frustrados e sedentos de vingança. Seguem religiosamente o pensamento fascistoide e rasteiro de pais e mães frustradas com o 25 de Abril. Têm saudades do fascismo. Da lei, da ordem e da servidão salazarista. Têm saudades do Portugal pequenino, tacanho e miserável.

Estão bons uns para os outros. Dão-se bem e vão dando cabo do País.

Telmo Duarte

Mais educação, precisa-se

Preocupa-me o baixo nível educacional dos portugueses. O baixo nível educativo é fortemente responsável pela baixa produtividade e pelo fraco espírito crítico dos portugueses. Um povo com maior educação e mais esclarecido certamente que obrigaria a outras políticas. Um povo mais culto, não elegeria Barroso e Portas. Um povo mais culto, não suportaria calado toda a actual incompetência governamental.

António Fernandes

Pior é difícil

Todos os governos estão empenhados numa campanha de propaganda no sentido de nos dizerem que tudo vai me-

lhorar. Pensam que uma campanha que incute confiança vai ajudar a que as coisas se componham. Mas o decisivo são as políticas. Ora as políticas em Portugal continuam a ser as mesmas que nos últimos dois anos levaram o país à pobreza e ao retrocesso. Por isso não acredito que as coisas vão melhorar. É evidente que é difícil que piores pois já batemos no fundo do poço.

Joana Pessegueiro

Incompetência pública
e notória

O ensino em Portugal há dois anos já estava bastante confuso. Tinham sido tomadas muitas medidas sem ter havido tempo para se consolidarem. O actual Governo tornou tudo bastante pior. Extinguiu organismos necessários à melhoria do sistema (ex: Instituto de Inovação Educacional, entre outros). Extinguiu o sistema de avaliação das escolas que estava a dar os primeiros passos. Paralisou o processo de reforma do secundário que dava seguimento à reforma do básico. Lançou medidas à toa. Nomeou para as Direcções Regionais uns comissários políticos burros e autoritários. As poucas medidas que tomou são contraditórias...

A incompetência da actual equipa é pública e notória.

Maria Antónia Relvas

Ministro precisa-se

Quem o ouviu e quem o ouviu!

Antes de ser ministro, o então deputado do PSD, David Justino, criticava tudo e tudo resolvia. Tinha na manga soluções para tudo e mais alguma coisa. Era só ciência e competência!

Depois foi a ministro. No início era só ameaças. Avaliações, competência, eficiência, prémio, castigo... Ele ia fazer milagres e pôr o sistema nos eixos.

Agora está murcho. Parou o que funcionava e substituiu o que se ia fazendo por nada.

Parar, murchar, asneirar e disparatar são a sua divisa.

E a juventude que pague as favas do regresso ao passado.

Hugo Teixeira

Igual em todo lugar do mundo!

Estou em processo de conclusão de curso no ensino superior. Que curso escolhi? Letras! Pois é companheiros, em breve serei professora de língua portuguesa aqui em meu país, sou brasileira e ainda acredito na educação. Seja aqui ou aí em Portugal a situação dos professores é bem difícil, somos menosprezados pelos governos que não reconhecem nossos valores como formadores de cidadãos. Sim, formamos as gerações futuras e somos responsáveis pelo futuro de nossas crianças; sendo assim, devemos ser tratados com o mínimo de respeito por nossos governos.

Aqui no Brasil, estamos depositando total confiança no governo do Sr Luis Inácio Lula da Silva, acreditamos que por ser de um partido de esquerda tem a tarefa de organizar os setores e valorizar a classe trabalhadora.

Espero que a greve do dia 21 tenha sido o primeiro passo para uma memorável vitória. Como dizemos aqui no Brasil: a esperança sempre vence o medo. (...)

Um grande abraço desta companheira de luta que será PROFESSORA COM MUITO ORGULHO.

ESPAÇO
dos leitores

Márcia Serafim
São Paulo - Brasil
marciacomunicacao
@hotmail.com

1904-2004
centenário do nascimento
de ARMINDO RODRIGUES

andarrilho

Nascido em Lisboa (1904-1993), em cuja Universidade se formou em Medicina e exerceu a actividade clínica em largos anos de profissão, Armindo Rodrigues sempre esteve ligado aos meios políticos e culturais no combate activo ao fascismo salazarista e marcelista, tendo colaborado em diversos jornais e revistas literárias. Toda a sua obra poética, reunida em 18 vols. entre 1970-1986, revela sem dúvida na opinião crítica de Óscar Lopes, "adentro do neo-realismo a voz de um actualizador de velhas tradições, sobretudo lírico-epigramáticas e sentenciárias". Mas na visão humanista e dialéctica do mundo e da vida sempre se povoou numa plena lucidez na abordagem do seu próprio tempo e por isso, como observou Jacinto do Prado Coelho, cada um dos seus poemas "requer uma leitura em função de todos os outros, pois nos surge como fugaz momento de uma dialéctica vital que transborda dos limites dos seus livros", porque

*Em cada pensamento estou inteiro.
Inteiro estou no mínimo protesto.
Inteiro estou no mínimo desânimo.*

Ainda na lembrança de tantas vezes o ver subir e descer o Chiado, sempre com o estetoscópio debaixo do braço, disponível para servir de argumento em caso de qualquer ofensa ou insulto, como algumas vezes aconteceu depois de Abril ter chegado, nunca soube ao certo se o que mais me agrada e cativa na poesia de Armindo Rodrigues é a sua evidente força irónica ou a carga lírica e emocional, com evidentes ressaibos lorquíanos vislumbreados no conjunto da sua poética, ou a simpatia pessoal que desde longe tive por quem de algum modo me ensinou a olhar o Mundo para lá das quatro paredes da própria solidão.

Guardo do poeta de Quadrante Solar a memória de saber, há muitos e largos anos, que pelos caminhos de descoberta de autores que foram da minha preferência, alguma coisa fiquei a dever a Armindo Rodrigues na leitura de livros por si fielmente traduzidos (Malraux, Fournier, Chokolov, entre outros), na paixão e entusiasmo dessas coisas, e assim aprendi a olhar e a admirar a "obra poética" de quem, por entre uma certa timidez e humildade, quase pe-

dia licença para existir como poeta e nunca foi capaz, ao longo de quase noventa anos de vida, de abandonar a sua "barricada". E, por entre o convívio silencioso dos poemas, na frontalidade das suas posições ideológicas, das muitas "histórias" contadas em redor, refiz o "mito" de saber da sua existência nos encontros de acaso pelas ruas e livrarias lisboetas do Chiado - a Medicina sempre no caminho do Poeta, numa outra forma de ter voz e saber assim estar na vida e na poesia.

Pertencendo à corrente neo-realista desde o seu primeiro livro *Voz Arremessada ao Caminho* (1943), Armindo Rodrigues ergueu durante cinquenta anos uma Obra Poética que se impõe na fulgurância da sua expressividade e merece ser hoje relida sob um outro olhar, não só na perspectiva do seu alinhamento ideológico, que cedo se revelou coerente e firme nas linhas cruzadas de atitudes e posições próximas do neo-realismo dps anos 40 e 50, mas sobretudo pela importância literária de que toda ela se reveste. Ou no sentido dialéctico de sempre inquirir a realidade social e humana que o envolvia, sabemos ainda que na vida e na poesia Armindo Rodrigues ergueu a voz, falou alto e com justiça, participou corajosamente no acto de emendar o rumo da História que, como poucos de nós, viveu por dentro nas linhas cruzadas da própria vida e do tempo que lhe coube viver:

*Toda a justiça é injusta, porque julga,
toda a ordem desordem, porque impõe,
toda a verdade errada, porque muda.*

Ora, pela importância poética do seu "exemplo" e ainda na justeza das posições que soube assumir, na verticalidade de ter sido um grande e bom companheiro de muita gente, lembramos que Armindo Rodrigues foi um velhoromeiro que agora saúdo na passagem do primeiro centenário do nascimento e na releitura de muitos dos seus poemas, neste modo de o reencontrar e ver que à volta não anda hoje muita gente ou os leitores não lhe fazem companhia.

Mas se a vida defendeu o Poeta e consente-nos, para nosso íntimo prazer, que escutemos a voz que

ainda se ergue na defesa de valores que em consciência não traiu, e no sonho com que encheu as horas do seu fadário:

*O sonho e a vigília andam a par.
A par o que se nega se promete.
Nada é nada, se apenas se afirma.*

Assim, só nos resta estender a mão em saudação fraterna e reler alguns dos poemas de Armindo Rodrigues que nos ficaram como memória de quem, na forma desejada de um sincero ou propositado "apagamento" pessoal, continua a estar no nosso caminho, na certeza de que o eterno mistério da poesia (e da vida) sempre se alcança neste mundo. E ainda em memória de Jacinto do Prado Coelho, que foi um excelente estudioso da nossa literatura, evocar estas palavras sobre o Poeta de Romanceiro:

"Voltada ideológica e emocionalmente para o futuro, trazendo até nós, viva, uma longa e variada tradição, a obra de Armindo Rodrigues parece querer significar que não é arrancando as raízes culturais dum povo que o seu futuro se constrói".

Por último, dizer que Armindo Rodrigues não merecia estar assim tão esquecido e talvez a celebração dos cem anos de nascimento sirva de algum modo para o trazer ao convívio dos leitores. Mas, ao abrir por acaso um dos volumes da Obra Poética, detenho-me sentidamente nesta Ode ao Tejo e digo com o Poeta, fitando o rio largo e longo que nos corre aos pés, por entre sinais de tristura e desencanto, mas de esperança redescoberta, na memória saudosa desses dias de Abril já quase perdidos de vista:

Náufrago entre o passado e o futuro,
um conjuro-o, o outro tento-o depreender.
Mas a ambos os vejo sem os ver.
O que passou faz-me a memória escuro.
O que virá como o hei-de merecer?
(...)
Mudos voltamos ao Rossio onde
há sempre um vão rumor de gente vã.
Torna-me a alegria brusca e sã.
Também depois da noite que nos esconde
Romperá uma lúcida manhã.

Livro em destaque

ANTÓNIO CARMO
em álbum nos seus 36 anos de pintura

Para celebrar 36 anos de pintura, António Carmo (Lisboa, 1949), acaba de publicar um álbum em que reúne grande parte do seu trabalho pictórico desde 1967 (desenhos, guaches, óleos, painéis), com o propósito de fazer conhecer melhor toda a obra até hoje realizada.

Em excelente aspecto gráfico e numa edição bem cuidada, com o patrocínio do Montepio Geral, este álbum reflecte de forma bem evidente que na estreita relação que se descobre entre o real e o imaginário sempre presente na arte de António Carmo se pode contemplar, por entre for-

mas e cores muito quentes, esse mundo poetizado de lugares e pessoas de um quotidiano reinventado, seja na imagem de um vendedor ambulante ou de um tocador de acordeão ou ainda nas figuras balléticas de outras danças.

Reflexo claro de um sentido actual e ilustrativo da vida e das suas sombras, das gentes e dos seus ofícios, dos símbolos e mitos que assumem outra expressividade pela força da sua pintura, a arte de António Carmo impõe-se como a natural afirmação de saber escolher os motivos ou no propósito de melhor entender o quotidiano, ressaltan-

do do cromatismo entusiástico e delicado dos trabalhos, nos azuis e vermelhos, nos ocres e amarelos, esse mesmo sentido de poetizar o "imaginário" pela certeza da sua vocação pictórica.

Eis um álbum que se apresenta como trabalho gráfico e editorial de grande qualidade e também como forma de homenagem a um artista que tem feito com grande regularidade várias exposições individuais no país e no estrangeiro.

Ed. Caminho / Lisboa, 2003.

O estado da Nação



© isto é

À toada da existência de uma falta de auto-estima dos portugueses, que às vezes parece compulsiva pela vibração que transmite a muitos dos discursos sobre "o estado da Nação" que se lêem e ouvem, como uma litania, nos órgãos da comunicação social, juntou-se, como que em contraponto, a afirmação, sincera ou terapêutica, de que o que falta a Portugal é a publicitação, além fronteiras, das suas reais qualidades. Ou seja, o país, segundo a leitura que dele fazem alguns assumidos representantes da opinião pública, sofre sobretudo de um défice de comunicação da excelência das "marcas" nacionais, que, sem mais favores do que uma eficaz prática de "marketing", se colocariam ao lado de outras reconhecidas internacionalmente. E logo são invocados, como razões de orgulho nacional, os Descobrimientos, a EXPO-98, o vinho do Porto, a construção de dez mega-estádios de futebol para o EURO-2004 - menos citado, o Prémio Nobel da Literatura, conferido, em 1998, a José Saramago, e sempre esquecido, o Prémio Nobel de Medicina, partilhado, em 1949, entre professor Egas Moniz, médico-cirurgião, e o fisiologista suíço Walter Hess.

Sendo geralmente de políticos, economistas e empresários as vozes que se ouvem a fazer a pedagogia do optimismo, aliás sempre salutar, faltaria saber se o povo indiferenciado se reconhece, realmente, como sofrendo de uma falta de auto-estima responsável pelo "estado da Nação" e em que medida esta, por inteiro, tem a "consciência de si" necessária para se auto-analisar e poder concluir se no "pathos" lusitano a sobreestima não tem sido mais determinante do que a subestima.

Na verdade, não poderão ser tomados como falta de auto-estima os "sinais" de um país, considerado o mais pobre da União Europeia, onde a maioria da população (que é pobre ou remediada) ambiciona usar roupas de marca, passar férias em zonas chiques, ter um automóvel para passear, gastar mais dinheiro em comida e vestuário do que os outros europeus, ter mais telemóveis, em média, do que os americanos, possuir uma casa com móveis de estilo, por vezes uma vivenda com piscina - e não se sentir diminuído por registar os mais baixos índices de instrução e leitura, a maior percentagem de absentismo na escola e no trabalho, de cursos universitários sem aplicação prática, de mortos na estrada e de presos preventivos nas cadeias.

E se juntarmos a estes "sinais" de clara sobreestima (e não ao contrário), reveladores de uma "consciência de si" que se satisfaz com um imperativo, - "parecer bem" - outros "sinais", bem mais antigos, veremos que há um "pathos" nacional que conserva práticas e juízos de valores já predominantes no século XVI, quando, segundo Alexandre Herculano numa releitura de Vitorino Magalhães Godinho (vidé Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa), a população portuguesa propendia para "o luxo, a ostentação e os gastos desnecessários, com vista ao prestígio", numa "pirotecnia de vaidades" que se prolongou através dos séculos...

É um facto que nunca se ajustou aos portugueses a máxima de Amiel - "Sê, não pareças." O servo sempre aspirou a parecer um "senhor", o pobre a parecer rico, o senhor e o rico fazendo tudo para mostrar que o são. Uns, querendo iludir as distâncias; outros, sublinhando-as - porque em todos a grande aspiração foi sempre "parecer o melhor possível" e a naturalidade nunca satisfaz o ego lusitano.

Não será tudo isto prova de uma sobreestimada "consciência de si", para ocultar porventura - parafraseando Eduardo Lourenço - uma relação conflitual que os portugueses têm com a sua imagem heroica? Respondam também os sociólogos e os historiadores, e não apenas os políticos, os economistas e os empresários.

Se for, não bastará incentivar os agentes do Mercado nem os promotores da Imagem: é indispensável investir na Educação e na Cultura, pois é com estas que se modela o espírito e a consciência dos povos, e as nações, respeitadas, se colocam umas ao lado das outras.



Para uma Nova Dimensão do Desporto

Manuel Sérgio
Instituto Piaget
pp. 280

Este livro teve a sua primeira edição em julho de 1974 e foi a primeira publicação da Direcção geral dos Desportos após a Revolução dos Cravos. No prefácio, Manuel Sérgio, colaborador regular do jornal A PÁGINA, afirma de forma iniludível que assumia uma ruptura com o complexo ideológico que informava o desporto nacional. O autor começou então a apresentar uma obra singular na teorização do fenómeno desportivo.



Como Melhorar as Escolas Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas

António Bolívar
Edições Asa
pp. 319

Este livro faz uma análise actual da inovação e apresenta propostas práticas para a melhoria das escolas. As estratégias nele contidas destinam-se a desenvolver a capacidade de aprender das organizações. Conjuga uma análise descritiva sobre a inovação e desenvolvimento das escolas e, de um ponto de vista crítico, com os limites internos e externos das estratégias de mudança.



Uma Seta no Alvo A avaliação como aprendizagem

Miguel Ángel Santos Guerra
Edições Asa
pp. 126

A avaliação pode servir para muitas finalidades. O importante é utilizá-la como meio de aprendizagem, como um modo de compreender para melhorar as práticas que constituem o seu objecto de estudo. A metáfora "Uma seta no alvo" serve para compreender, com clareza, que se pode utilizar a avaliação para classificar, comparar, seleccionar ou, simplesmente, qualificar. É necessário, no entanto, utilizá-la para aprender e para melhorar a aprendizagem dos alunos, a dinâmica das escolas, a formação dos professores e a implantação das reformas.

Outros livros desta editora:

A Descoberta do seu Estilo de Liderança Um guia para educadores e professores

Jeffrey Glanz
Edições Asa
pp. 175

Estudo Acompanhado. Manual de sobrevivência para estudantes perdidos e professores ansiosos

Vitor Manuel Martins.
Edições Asa.
pp. 95



Portefólio - Uma escola de competências

Carla Bernardes
Filipa Bizarro Miranda
Porto Editora
pp. 128

Este livro constitui um excelente recurso de apoio às práticas dos professores. Está construído segundo uma organização que permite a cada um dos leitores confrontar as suas opiniões com as razões apresentadas pelas autoras para fundamentarem o recurso a portefólios na formação quer de alunos quer de professores e, simultaneamente, encontrar sugestões para passar do discurso do saber ao discurso do fazer.



Introdução à Historiografia da Ciência

Helge Kragh
Porto Editora
pp. 233

"A presente obra tem por tema aquilo que penso ser o essencial da historiografia da ciência. Nela abordo uma série de problemas que, sugiro, são de importância fundamental para qualquer autêntico estudo histórico da ciência, independentemente do seu campo e período." (Retirado do prefácio do autor)

Outros livros desta editora:

A Construção da Ciência Moderna. Mecanismos e mecânica

Richard S. Westfall.
Porto Editora.
pp. 169

A Aula

Álvaro Gomes.
Porto Editora.
pp. 111



Itinerários de um músico caminheiro Fotografias de Armando Leça

Até 1 de Fevereiro, de terça a domingo, das 10 às 13 e das 15 às 18 horas, está patente ao público no Museu da Quinta de Santiago, Centro de Arte de Matosinhos (Rua de Vila Franca, Leça da Palmeira) uma exposição de fotografias de Armando Leça (1891-1977), pequena mostra de um Portugal que já não existe mas que este músico caminheiro registou em viagens pelo país a recolher parte do acervo musical popular e imagens fotográficas que constituem um arquivo único da etnografia portuguesa.

Por doação da família, a Câmara Municipal de Matosinhos possui 64 álbuns de fotografias de Armando Leça, num total de mais de 14 mil imagens obtidas nos anos 30 e 40 do século passado. Como se lê no folheto da exposição, "Armando Leça não foi um fotógrafo no sentido artístico do termo, mas essencialmente um viajante e um investigador apaixonado da cultura popular que utilizou a fotografia para documentar os múltiplos itinerários que percorreu em busca da cultura popular portuguesa".

Citando ainda o desdobrável que documenta a exposição, dir-se-á que as imagens seleccionadas e captadas por Armando Leça transportam-nos até um país rural que apesar de pequeno na dimensão possui uma variadíssima diversidade regional. Um país ainda afastado da uniformização imposta pela emigração, pela industrialização e pela influência da cultura urbana. Um país ainda muito afastado do fenómeno da globalização.

Uma oportunidade para também "conhecer" o próprio Armando Leça, compositor e professor de música, músico caminheiro que compôs algumas das mais famosas melodias do cinema mudo português, trabalhando para a "Invicta Filmes".

Armando Leça, pioneiro na divulgação do cancionário tradicional português, é, de facto, um desconhecido cujo trabalho no domínio da recolha das expressões musicais populares, dos traços e dos instrumentos musicais não tem preço. Além de etnógrafo, A. Leça foi também compositor musical, tendo escrito para piano e violoncelo e elaborado cânticos sacros ao lado de operetas e recriado melodias de raiz popular.

Notas sobre o livro de Matilde Pessanha "Siza, Lugares Sagrados e Monumentos"



De uma forma geral, a crítica da arquitectura tem-se mantido manietada como durante o período moderno, pela ausência da dimensão antropológica. A arquitectura e o urbanismo continuam prisioneiros do fiscalismo tecno-funcionalista.

Isto advém do facto das ciências do território se terem desenvolvido separadas das ciências sociais e também as próprias ciências sociais não terem compreendido a relação estreita entre sociedade e território, entre os lugares e as ideias.

No entanto, a dimensão cultural e simbólica teve sempre os seus cultores:

Bachelard e o espaço poético, Foucault e a topologia do poder, Goffman e os dispositivos institucionais, Edward Hall e a proxémia das culturas, Yung, Cassirer, Eliade e Durand e os espaços sagrados.

Por outro lado, arquitectos e urbanistas plasmaram na sua obra, numa forma consciente ou não, formas plásticas simbólicas e de grande sentido cultural: Wright e Niemeyer. E o próprio Corbusier, mau grado o reducionismo de alguns dos seus textos panfletariamente racionalistas, não deixa de expressar o sentido simbólico e cultural, nomeadamente em Ronchamp, La Tourelle e Chandigarh.

Contudo, estas questões não pareciam relevantes na análise da história da arquitectura.

Já quase nos anos oitenta, Lynch mostrou como os mapas cognitivos determinavam a forma de apropriar e atribuir significado aos lugares da cidade, revelando a intuição de Heidegger, numa relação recíproca entre "construir, habitar e pensar".

Matilde Pessanha revelou, neste livro sobre o arquitecto Siza, como é que a memória cultural e os contextos duma antropologia situada aparecem como matriz na criação do arquitecto.

Assim, o gesto arquitectónico em Siza Vieira começa na vivência, no olhar e na apropriação da cultura e dos lugares, o que permite a singularidade da sua obra, em virtude do seu particular percurso de vida.

Assim, a sua singularidade tem a ver com a tradição, com a paisagem portuguesa, com os mitemas da cultura lusiada, mas ao mesmo tempo essa singularidade abre-se à universalidade da dimensão simbólica dos lugares sagrados, de gestos arquetípicos comuns à humanidade.

Nos três monumentos analisados, Monumento aos Calafates (1959), Monumento a António Nobre (1980) e Monumento à memória das vítimas da Gestapo (1983), Matilde Pessanha explicita essas duas dimensões presentes na obra de Siza Vieira, o carácter singular e quase regional ao mesmo tempo que se revela o sentido universal.

A Fonte do Bairro da Malagueira, em Évora, e a Igreja de Sta. Maria no Marco de Canaveses, contêm também essa simultânea complementaridade entre o lugar e o tempo, entre a memória e a criação, entre a terra e o céu, entre a gravidade e a leveza, entre a raiz e a utopia.

O livro de Matilde Pessanha revela assim um outro olhar sobre a arquitectura. Abre portas para uma metodologia transdisciplinar, aceitando como desafio a complexidade e relegando o espartilho redutor e positivista a que esteve sujeita a análise da arquitectura.

CINEMA

Neste número de a PÁGINA não sai a habitual rubrica sobre Cinema de Paulo Teixeira de Sousa. Regressará no próximo número. Na PÁGINA de Dezembro, por lapso, na rubrica de CINEMA, não foi publicada, acompanhando o texto, a fotografia indicada pelo autor. Tal facto prejudicou a leitura da rubrica a qual fazia referências à imagem escolhida. Ao autor e aos leitores as nossas desculpas pelo erro.

Comunicações à distância

Nas comunicações à distância os sinais devem existir sob determinadas formas e cumprir certos requisitos de potência, se o fito for o de cumprirmos com o seu destino - ou seja, chegar aonde e a quem direito nas condições próprias para aí actuarem de forma inteligível junto dos receptores humanos (e tecnológicos).

Nas comunicações à distância - portanto, dedicadas a situações fora do alcance directo da vista e do ouvido, também da possibilidade olfactiva, quanto mais do tacto, estas situações a requerem mesmo o contacto com a superfície exterior da nossa pele, em particular com as adequadas pontas dos dedos das nossas mãos -, então, nas comunicações à distância os sinais devem existir sob determinadas formas e cumprir certos requisitos de potência, se o fito for o de cumprirmos com o seu destino - ou seja, chegar aonde e a quem direito nas condições próprias para aí actuarem de forma inteligível junto dos receptores humanos (e tecnológicos).

As características de "volume" da voz humana, e mais ainda as relativas à possibilidade de aparição perante potenciais correspondentes, desde sempre desafiaram o estabelecimento de ligações de longo alcance: o que os nossos ouvidos e os nossos olhos alcançam - pois alcançam o que a evolução biológica os levou a alcançar. E isto é assim por mais fortes que sejam as capacidades sonoras do orador ou do gritante ou do instrumento tocado. Ou, no caso da visão, por melhor que seja a iluminação disponível. E por melhores que sejam os ouvidos escutantes. E por mais insectos



© Isto e

O EMPREGO DE TÉCNICAS electromagnéticas para a transmissão de sinais correspondeu à viragem para uma nova era.

que os olhos possam descortinar na banda de lá do Tejo (lisboeta sou eu, daí a automática referência à margem norte do seu estuário).

Por isso, a Humanidade desde sempre procurou enviar as suas mensagens à distância, a distâncias que ultrapassassem tais alcances.

Nesse sentido, mesmo sem necessitar de inventar a escrita, enveredou a Humanidade pela transmissão de sinais de fumo e de ondas sonoras, de pequenas nuvens criadas com as suas mãos ou através da percussão de tambores ou similares, as nuvens

podendo ser avistadas no céu, ou fazendo chegar os sinais dos *tantans* aos locais remotos pretendidos (remotos do ponto de vista do emissor, que este, por sua vez, também se encontra em remota posição em relação ao receptor).

E neste tipo de situações tornou-se obrigatório, devido às características dos meios de comunicação disponíveis, o emprego de códigos baseados num pequeno número de sinais diferentes.

Agora podemos deixar voagar a nossa imaginação, auxiliados pelas imagens de filmes sobre índios e outros

protagonistas. É possível lobrigar, para o caso da emissão de fumos, a existência de conjuntos de pequenas "nuvens", conjuntos contendo um número limitado de elementos, ou mesmo - em situações mais elaboradas - de sequências de tais conjuntos de tais "nuvens". Contudo, as mensagens a enviar terão sido simples e o seu repertório não muito alargado, consistindo porventura sobretudo de avisos urgentes.

No caso da comunicação sonora, a dos *tantans*, pode seguir-se uma via de raciocínio algo similar ao considerar

as suas capacidades e as formas dos seus sinais e a natureza das suas mensagens. Excepto que, nestes casos dos sons, não se está dependente das variações diárias de condições de propagação como nas situações de visualização de fumos... Mas, o certo é qualquer dos dois tipos de meios ter empregue uma espécie de comunicação digital sincrética. E sincrética no sentido do conteúdo de um ou número limitado de sinais enviados poder corresponder a frases completas. A diferença entre os dois estava na grande disparidade de velocidade de propagação: 340 m/s para o som, 300.000 km/s para a luz. Contudo, uma diferença que quase nem se notava para as distâncias envolvidas entre emissores e receptores.

O emprego de técnicas electromagnéticas para a transmissão de sinais correspondeu à viragem para uma nova era. McLuhan identificou a passagem da galáxia de Gutenberg para a dos meios de comunicação eléctricos. Primeiro a telegrafia, logo seguida do telefone - meios de comunicação ponto-a-ponto, com os sinais a serem trocados nos dois sentidos, ou seja, meios conversacionais. Depois a distribuição *urbi et orbe* de informação a partir de um ponto central - a Rádio e a televisão. Aí estavam as telecomunicações.

ciência

DA CIÊNCIA
e da vida
Francisco Silva
Portugal Telecom

Saturno insólito

A perspectiva invulgar de Saturno, na imagem, foi obtida pela Sonda Cassini, em 9 de Novembro de 2003, quando se encontrava a 111,4 milhões de km do planeta. Este é um projecto de cooperação entre a NASA (EUA), a ESA (Europa) e a Agência Espacial Italiana. Podem observar-se já alguns detalhes nos anéis e na atmosfera, que aumentarão à medida que o veículo se aproximar do seu destino. Se tudo correr como previsto daqui a um ano a sonda lançará sobre o satélite Titã um pequeno módulo - chamado Huygens - que, entre outras investigações, procurará sinais de vida. A sonda entrará em órbita, em torno de Saturno, a 1 de Julho deste ano.

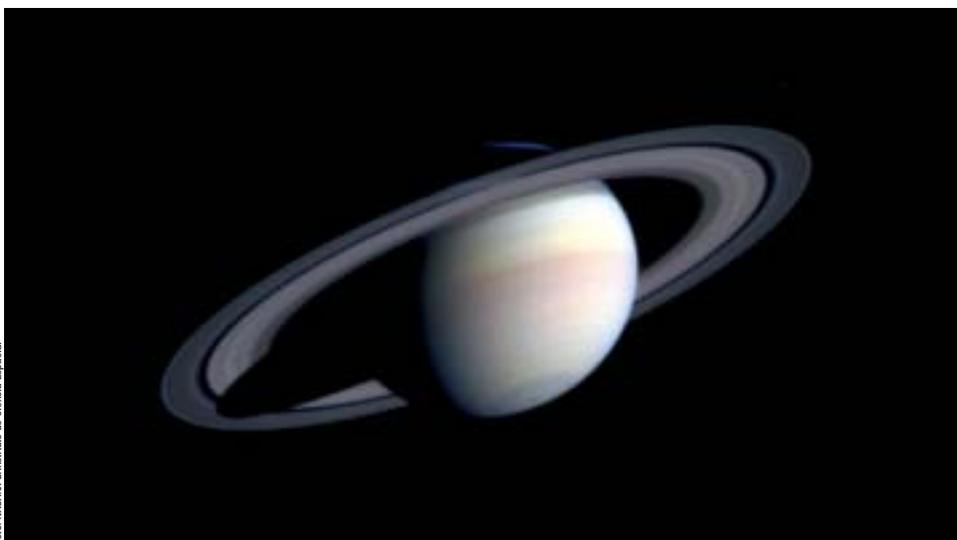


Foto: NASA/JPL/Instituto de Ciência Espacial

Os «pais de Bragança» e os jovens ciganos

Hoje as violências são mais visíveis. Mas, em alguns casos, continuam a ser socialmente aceites. O caso das minorias étnicas – e em particular dos ciganos, povo nómada, desestruturado pela destruição da sua base económica tradicional, o pequeno comércio ambulante – atinge o epicentro da discriminação...

Portugal não é um país de brandos costumes. Nunca o foi. Mesmo durante o mito sa-lazarista de um bucólico país rural existiam, em silêncio, crimes bárbaros e múltiplas violências, em particular num tempo em que as questões da terra e da propriedade levantavam acesas e agressivas paixões, ou em que as famílias, na linhagem patriarcal, assumiam, sem pejo, o papel de guardiãs da moral e da ordem masculinas. A própria Igreja era cúmplice destas violências e o Estado, epicentro da repressão, prendia, torturava, matava. As escolas, plenamente «elevadas» à categoria de aparelhos ideológicos de Estado, exerciam punições físicas e simbólicas.

A guerra colonial significou, então, o apogeu do horror e alguns militares, como Kaulza de Arriaga, mancharam as mãos de sangue em orgias de massacre.

Hoje as violências são mais visíveis. Mas, em alguns casos, continuam a ser socialmente

da discriminação, devido quer às condições sociais que produzem a segregação (desemprego, precariedade, toxicidade, miséria, iliteracia e baixas qualificações...), atingindo, embora de modo desigual, segregadores e segregados, quer aos emergentes dis-

Em Bragança, os pais e os responsáveis de uma escola ergueram um coro (um muro!) de protestos contra a eventual inserção de uma turma de ciganos, impelidos à escolarização como contrapartida do usufruto do rendimento social de inserção.

que defendo, deixar de condenar as inflamadas tomadas de posição dos encarregados de educação. Contextualizá-las e compreendê-las é fundamental, mas não perdoá-las ou deixá-las passar em claro. Nem me é possível, tão pouco, passar ao lado da acção desastrosa do meu sindicato – o SPN – ao colocar-se, de forma tão reducionista como corporativa, ao lado dos «pais» de Bragança e dos responsáveis da escola.

Combater a agenda mediática e a sua lógica imediatista é uma tarefa cívica da maior urgência. Mas também o é, mesmo com desculpas ou atenuantes, opor firme resistência a todas as veleidades xenófobas ou aparentadas.

EM BRAGANÇA, os pais e os responsáveis de uma escola ergueram um coro (um muro!) de protestos contra a eventual inserção de uma turma de ciganos, impelidos à escolarização como contrapartida do usufruto do rendimento social de inserção.

aces. O caso das minorias étnicas – e em particular dos ciganos, povo nómada, desestruturado pela destruição da sua base económica tradicional, o pequeno comércio ambulante – atinge o epicentro

dos cursos populistas (os clones desavindos – Paulo Portas e Manuel Monteiro – constituem uma expressiva ilustração dessas narrativas saudosas da pureza étnica de um povo imperial).

OBSERVATÓRIO de política educativa

João Teixeira Lopes
Professor. Deputado do
Bloco de esquerda



FOTO
sem legenda
Mariana Queirós