



11 Escola reprodutora de desigualdades

Angelina Carvalho, professora de sociologia da Educação na Escola Superior de Educação do Porto, aborda, em entrevista a a Páquina, a dimensão socializadora da escola, desmitificando alguns "discursos", de alguns fazedores de opinião, sobre a escola que, ao contrário do que muitos pensam não pode dar aquilo que a sociedade lhe pede e que a própria sociedade não consegue assegurar.

38 Diferenças atrapalham as escolas

Enquanto em França a utilização, ou não, de sinais de marcas culturais, como o véu islâmico, nos espaços públicos franceses, é polémica a abalar a forte tradição republicana francesa (ler página 7) por cá, descobre-se que a "escola ainda é adversa à cultura cigana", como reconhece Sérgio Aires, coordenador do Grupo de Trabalho Inter-institucional sobre a Etnia Cigana, e como sentem os próprios ciganos para quem a escola é vista como um espaço de "domesticação" onde, por desconhecimento e racismo, as crianças ciganas são mal vistas e mal tratadas. Uma entrevista para ler no face a face.

17 Afinal toda a gente anda nas explicações

Ricardo Vieira, da ESE de Leiria, descobre-nos um mundo onde os estudantes vivem em várias dimensões paralelas, onde se vive em duas escolas paralelas: uma onde aprende, o centro de explicações, e outra onde se finge que aprende. É o universo oculto das explicações. Necessárias até para os bons alunos, sob pena de terem notas pouco diferentes das dos maus alunos.

47 Fronteiras da Natureza

"O Ambiente tem o sentido de tudo aquilo que está lá fora, que supostamente será infinito, imutável e inesgotável. Mas será assim connosco, humanidade, neste planeta redondo e finito? No quadro do sistema político vigente, na verdade, a palavra Ambiente passou a ser utilizada para delimitar uma fronteira entre o que é privado e o que é do domínio público ou de interesse social. É uma fronteira que se move". Palavras de Rui Namorado Rosa para ler em Da Ciência e da Vida.

Sinais de desertificação

A lenta agonia das escolas rurais

Reportagem de "a Páquina" por caminhos perdidos na Serra do Marão e Dossier nas páginas 35, 36 e 37



Vindo do escuro

Nesta nossa aldeia remota estamos sob a garra da terrível ignorância e superstição. E eu, que queria sair e libertar-me, vejo-me impedido por bandos de morcegos que esvoaçam como folhas sopradas pelo vento de Outono e batem, as asas, contra as vidraças da minha janela. Temo que algum deles se meta no meu cabelo e eu nunca mais consiga arrancá-lo de lá. Eis porque estou aqui sentado, camaradas, reprimindo o desejo de sair à rua, e por que vos faço este relatório.

Pois bem, no que diz respeito à compra de cereais, comecei a decair desde que o diabo apareceu no moinho e tirou o chapéu com um gesto elegante. O chapéu era de três cores: vermelho, azul e branco, e tinha bordadas as palavras *Tour de La Paix*. Os camponeses têm evitado o moinho, e o moleiro - e a mulher, de tão preocupados, meteram-se no álcool, até que, um dia, ele a regou com

vodka e lhe pegou fogo. Depois, partiu para estudar Marxismo na Universidade do Povo a fim de, como ele dizia, ter alguma coisa para opor aqueles elementos irracionais.

A moleira morreu nas chamas, e assim temos mais um fantasma.

Devo dizer-vos que à noite há algo que uiva por aqui e uiva tão terrivelmente que o nosso coração quase pára de bater. Há quem diga tratar-se do espírito do pobre Karas, que nunca teve um chavo, amaldiçoando os lavradores ricos; outros dizem que é o endinheirado Krywon, lamentando-se depois da morte das expropriações forçadas. Uma autêntica guerra de classes.

A minha cabana ergue-se isolada na orla da floresta. A noite é negra, a floresta é negra e os meus pensamentos são como corvos. Um dia o meu amigo Jusienga estava sentado num tronco de uma árvore perto da floresta, len-

do Os Horizontes da Tecnologia, quando alguma coisa o atingiu por trás, de tal modo que, durante três dias, andou com um ar vago e perdido.

Precisamos do vosso conselho, camaradas, pois estamos aqui isolados, a quilómetros de qualquer lugar, rodeados apenas por distância e tumbas.

Um habitante da floresta disse-me que, com lua cheia, nas clareiras, cabeças sem corpo rolam à toa, perseguem-se, batem com as testas umas nas outras como se quisessem alguma coisa, mas chegado o alvorecer desaparecem, e apenas ficam as árvores a murmurar, não muito alto, pois têm medo. Céus! Nada me fará ir lá fora, nem a maior das necessidades.

E com o resto das coisas é o mesmo. Vós falais acerca da Europa, camaradas, mas aqui... Ainda mal deitámos o leite nas canecas, já anões corcundas lhe cuspiram dentro.

Certa noite, a senhora Glus acordou alagada em suor. Olhou para a sua colcha, e que viu? O pequeno crédito que nos tinha sido concedido antes das eleições (para a construção da ponte). E morreu de repente, sem Extrema-Unção, com o dito crédito mesmo ali sobre a colcha, todo verde e sufocado de riso. A velha desatou a gritar, mas ninguém veio ver o que se passava. Como pode uma pessoa saber quem grita e qual a sua posição ideológica?

E no local onde íamos construir a ponte, afogou-se um artista. Só tinha dois anos, mas já era um génio. Tivesse ele vivido e havia de ter compreendido e descrito tudo. Agora, porém, nada mais lhe resta fazer senão voar de um lado para o outro e exibir-se.

Como não podia deixar de ser, todos estes factos modificaram a nossa psicologia. As pessoas acreditam em fei-

tiçaria e na superstição. Ainda ontem, encontraram um esqueleto atrás do celeiro de Mocza. O padre diz que é um esqueleto político. Aqui acredita-se em fantasmas e coisas do outro mundo, e até mesmo em bruxas. É certo que temos uma mulher que tira o leite às vacas e lhes provoca febres, mas nós pretendemos que ela se inscreva no Partido, privando assim os inimigos do progresso de, pelo menos, um argumento.

Como batem as asas destes malditos morcegos! Cristol como voam e chamam «i, i, i» e voltam a chiar «i, i, i». Não há nada como aquelas casas grandes que têm tudo, evitan-do-nos assim ir lá fora fazer atrás das árvores.

Mas ainda há coisas piores do que isto. Enquanto escrevia, abriu-se a porta e apareceu o focinho de um porco. Está a olhar para mim muito estranhamente, espedado...

Não vos tinha eu dito que aqui as coisas são diferentes?

© Isto é



Larguem os touros no Conselho de Ministros

Diz a piada que um pessimista é aquele que, perante uma situação degradada, diz: «isto não pode ficar pior». Um optimista é aquele que, perante a mesma situação, afirma: «isto ainda pode ficar pior».

editorial

É verdade que em política o poço nunca tem fundo. Isto é, numa perspectiva optimista a coisa pode ficar sempre pior. É assim que, perante a actual situação do país, estou optimista.

Acorda-se pela manhã e escutam-se logo notícias animadoras. Hoje, por exemplo, fiquei a saber que — à semelhança do que fazem os pilhagalinhos do nosso comércio e indústria — o Ministério da Justiça cobrou descontos aos trabalhadores e não os entregou à Segurança Social. Aqui temos um belo exemplo de cumprimento da lei e de combate à fraude fiscal!

Olhando a vida política portuguesa com o olhar optimista da piada, eu não tenho dúvidas que os senhores Durão e Portas vão continuar a disparatar até que lhes tirem ou se lhes acabem as pilhas. A tentação de muitos políticos, que governam em maioria absoluta, é a de se porem a cuspir da varanda sobre os populares que lhes passam por baixo. Parece que isso os anima e descontra. É o que este governo tem feito de forma desastrada e arrogante.

João Benard da Costa lembrava recentemente que se dizia, na primeira metade do século XIX, na corte do nosso obeso D. João VI que o rei era bastante desbragado. «Comia pernas de frango que tirava dos bolsos, enquanto metia a mão por baixo das saias das raparigas» deliciando-se no apalpão às coxas de frango e das moças. Em Portugal vivemos um novo tempo de desbragamento. Baixam-se os impostos e fazem-se todas as vontades aos que já têm muito — dão-se-lhe coxas de frango — enquanto se explora, se amesquinha e se humilha o povo. O nosso Governo banqueteia os poderosos à custa da exploração dos mais fracos. É um governo de peito ancho, perante os mais fracos, e de cauda caída perante os poderosos.

Este Governo do PSD/PP vai ficar conhecido como o governo dos ziguezagues, das paragens e dos cortes. Extinguir, fechar, parar e cortar, são as palavras mais ouvidas nos corredores governamentais. Tem um primeiro-ministro profissional da vacuidade e de boca cheia de futuro. Ignorando que o poço da política não tem

fundo, vão dizendo que já lá batemos e anunciando a retoma no futuro. Virá tudo no futuro. Caminhamos para a retoma, para a felicidade e para o desenvolvimento como quem caminha para a morte. É coisa certa. Um dia virá. Só não se sabe quando.

Os nossos dois queridos líderes estão bem acompanhados no governo. Um exemplo. Com o seu ar seráfico, o Ministro do Trabalho vai levando avante a sua cruzada. Por ele, o Ministério do Trabalho da Solidariedade e da Segurança Social, perdia a Segurança Social e a Solidariedade e ficava só do trabalho escravo. Com persistência vai destruindo o frágil modelo social que se vinha, apesar de tudo, construindo. Fez um *cocktail* onde mistu-

rou os malandros, os pobres, os excluídos, os desempregados, os reformados, os aldrabões e os doentes. E vai tomando medidas tendo por objectivo combater este grupo imaginário de madraços. Tal como o resto do seu governo, está obcecado pela pequena fraude dos pobres e ignora a grande fraude fiscal dos ricos e poderosos.

Como se conta noutra anedota quando eles chegaram ao governo o País estava a um passo do abismo. Agora já demos um passo em frente. Fomos e continuamos a ser empurrados para o desgoverno. Aos diversos níveis da hierarquia do poder instituído, somos governados por uns rapazolas desbocados e aparvalhados e por umas mulheres sem ponta por onde se

lhes pegue. Dizem tudo fazer em nome do déficite e do mercado. A verdade é que estamos a caminho de ficar sem direitos sociais, sem reforma, sem emprego, sem Estado, sem crescimento económico, nem desenvolvimento, nem consolidação das tais malditas finanças públicas.

Nesta República S.A.R.L. (Sociedade Anónima de Responsabilidade Limitada) Jorge Sampaio pela manhã apela à solidariedade social, à coesão, à protecção dos mais desvalidos e pela tarde promulga as leis que hão-de tornar os fracos ainda mais fracos. Veja-se o que aconteceu, por exemplo, com o código de trabalho, a lei da segurança social, a das reformas ou, mais recentemente, a do subsídio de doença.

Oficialmente o governo é de direita e não de extrema-direita, mas é a extrema direita económica, social, cultural e política quem está, de peito feito, no governo.

Face ao desemprego que se propaga mais depressa do que a gripe dos frangos, o governo cruza os braços, fecha os olhos e intimamente regozija-se pois acredita que a onda de desemprego não é mais do que o mercado a livrar-se dos fracos e a fortalecer o tecido empresarial.

Este é o País da UE onde as relações de trabalho são mais frágeis e precárias, onde o trabalho é mais mal pago, e, ao mesmo tempo, é aquele onde o patronato mais ladra contra a rigidez das relações de trabalho e contra os salários altos. Agora, a estes velhos latidos privados juntam-se os do governo contra os salários e os direitos dos trabalhadores da administração pública.

As crenças primárias e egoístas dos (neo)liberais e (neo)conservadores leva-os a uma persistente pregação. Pregam-nos a excelência do deus mercado e a necessidade de vender o Estado a retalho. Se pudessem, e fosse do interesse dos poderosos, eles até privatizavam os cometas. E mandar-nos-iam para lá trabalhar com um contrato precário, o salário mínimo e um bilhete de ida sem regresso.

D. João VI deliciava-se com as coxas das moças e dos frangos, já o filho, o absolutista D. Miguel, organizava largadas de touros contra os ministros reunidos em conselho. Não é má ideia! Olhem uma largada agora! Imaginem os ministros em debandada e a ministra das finanças, de tesoura em riste, e a gritar: — «eu corto, eu corto, eu corto». As orelhas dos bichos? As do povo?

Vivemos de profecias. Anunciam a ruína da República já amanhã ou a sua salvação no dia seguinte. No meio do ribombar dos insultos e das ameaças, dos cortes de salário e de direitos a quem trabalha, também nos mandam vencer o desânimo, o pessimismo, a tristeza, a depressão. Coisa fácil. Basta mudar de governo. Não é?

Como diz a piada, eu sou um optimista. Isto ainda vai ficar pior.



© Isto é

Ano europeu da Educação pelo Desporto

Joseph Stiglitz, no seu livro *Globalização – A Grande Desilusão* (Terramar, Lisboa, 2002), afirma lucidamente: “Hoje, a globalização não funciona. Não aproveita aos pobres do mundo. Não resolve os problemas ambientais. Não contribui para a estabilidade da economia mundial”. Com efeito, “as regras do jogo económico mundial são fixadas em função dos interesses dos países industriais avançados e não dos que estão em vias de desenvolvimento”. Este Prémio Nobel da Economia sabe, sem margem para dúvidas, que a falsa globalização neoliberal esconde que há uma globalização alternativa, ancorada no respeito pelo homem todo e por todos os homens considerados iguais no areópago da ONU.

Nenhum homem informado do nosso tempo é contra a globalização – mas contra a globalização ao serviço dos mais fortes e poderosos, a qual sustenta e reproduz o trágico dualismo da sociedade actual, onde as elites mais cultas são funcionários do Estado ou da alta finança e às massas alienadas pelas grandes centrais de manipulação da opinião pública se distribuem, como no tempo dos romanos, “panem et circenses” (pão e circo). Em Portugal, por exemplo, um Benfica-Sporting, ou um Benfica-Porto, em futebol, são, durante dias incontáveis, o acontecimento mais importante de um país onde o desemprego prolifera, onde os sistemas de saúde e de educação se encontram condicionados e bloqueados pela asneira falante da incapacidade estatal. É preciso dizê-lo, sem receios, a democracia política, mesmo na Europa, mostra-se incapaz de institucionalizar a democracia social. E, por isso, o proletariado, hoje, sabe ler e escrever, mas não sabe criticar, discernir, ajuizar o mundo onde vive. A globalização neoliberal caminha a par com uma tremenda ignorância colectiva.

É assim possível falar num Ano Europeu de Educação pelo Desporto, quando o próprio desporto (refiro-me ao mais publicitado e propagandeado) constitui uma afronta aos mais elementares princípios da ética e da moral? Um Desporto que aplaude os vencedores e esquece ou deprecia os vencidos potencia necessariamente o egoísmo, o individualismo, o narcisismo. A separação, aplaudida pela tradição mais acritica possível, entre o físico e o psíquico, com o esquecimento da dimensão sócio-política, não se produziu por acaso. Quanto mais físico for o desporto, mais apolítico e acrítico ele será. É o reino das bestas esplêndidas: são velozes, ágeis, fortes... mas não pensam! E assim os governos que a sociedade de mercado controla não temem quem faz desporto, mas... quem pensa! Os

milhões de euros que se gastam com o espectáculo desportivo têm o aplauso dos governantes fartos de saber que ele conformiza e cloroformiza multidões. Os meses de Junho (Euro-2004) e Julho (Jogos Olímpicos) vão propiciar-lhes dois meses de férias, em que ninguém vai descer à liça, lembrando os graves problemas sociais que nos afligem. Não sou um polemista, na vera acepção da palavra. Para o polemista todo o floreio externo se damasquina de verrina, zombaria e troça. Por vezes, ele visa chafurdar o adversário na lama da mesquinhez, da verrina, da zombaria. Ora, eu o que pretendo é criticar, no sentido etimológico do termo, isto é, separar o trigo do joio, dizer o que, no meu modesto pensar, é bom ou é mau. Não acredito que o Ano Europeu de Educação pelo Desporto consiga ultrapassar o carácter biomédico e técnico, que é apanágio de um desporto neutral, bem comportado, à maneira do “ancien régime”. O que há de livre e libertador, na prática desportiva, não emerge no abandono e na recusa do político. No entanto, nada melhor para minimizar a esfera política do que invocar que são meramente técnicos e médicos os problemas desportivos. Ou, no meio de uma cascata de asneiras, jurar, a pés juntos, que a prática desportiva liberta os atletas do consumo da droga, quando o doping campeia, como se sabe, pelo desporto. Na sociedade de mercado, onde tudo se transforma em mercadoria, tudo se compra e se vende, até no desporto.

Não passa de um puro sofisma e de uma falsidade proclamar que o Ano Europeu de Educação pelo Desporto vai transformar, etica e moralmente, a prática desportiva. Cá estamos para ver! Uma prosa embaladora; meia dúzia de *slogans* e de palavras-de-ordem; uma ou outra iniciativa pública, com criancinhas muito bem vestidas; pouca imaginação e uma assustadora ausência de equipamento doutri-



© isto é

nário – nada disto contribuirá para um desporto novo. Há, nas minhas palavras, a acidez corrosiva do mero ranco? De modo nenhum, até porque não odeio ninguém. Mas não deixo de acrescentar que, louvaminhadose turbulados por uma afogueada subversão subfascista, muitos dos actuais promotores do Ano Europeu de Educação pelo Desporto não estão em condições psicológicas e sociais para uma crítica sagaz das causas primordiais que endoam o desporto actual... a começar na competição desmesurada que despeja, no espaço desportivo, as cenas mais lamentáveis! As suas resoluções (que não acredito possam aproveitar-se) acontecerá o mesmo que às resolu-

ções da ONU: sucedem-se umas às outras e poucas são aquelas que efectivamente se cumprem! Afinal, é a lei da força e não a força da lei que efectivamente se cumpre! Mas, dir-se-á, no desporto não há guerra! A mão lenta, rendilhosa, elegante de alguns estudiosos do desporto e os jornalistas rendidos à hora pandémica de uma só bandeira – não poderão esconder nunca que o desporto que aí está, como afinal quase tudo o que aí está, se encontra ao serviço de um determinado tipo de sociedade e, por isso, inquinado por uma subtil atmosfera de imperialismo tecnológico e financeiro! E onde há imperialismo há desigualdade – há guerra, inevitavelmente!

NÃO ACREDITO que o Ano Europeu de Educação pelo Desporto consiga ultrapassar o carácter biomédico e técnico, que é apanágio de um desporto neutral, bem comportado, à maneira do “ancien régime”

EDUCAÇÃO desportiva

Manuel Sérgio
Universidade
Técnica de Lisboa

06.01 Professores querem 'cunhas' investigadas

O Sindicato dos Professores da Região Centro pediu (...) à Inspeção-Geral da Educação e à comissão parlamentar de Educação que todas as situações de alegadas 'cunhas' na colocação de docentes por si denunciadas sejam investigadas. Nos últimos meses o SPRC denunciou 13 casos de suspeitas de favorecimentos na colocação de professores em Viseu, Aveiro, Coimbra, Covilhã, Castelo Branco, Santarém, Portalegre e Bragança, mas apenas dois deles foram alvo de uma investigação pela Inspeção-Geral da Educação, solicitada pelo Ministério da Educação.

06.01 Associação de Estudantes de Évora decreta falência

A Associação de Estudantes da Universidade de Évora anunciou (...) o encerramento de todas as suas actividades e serviços por falta de verbas. A academia responsabiliza o Instituto Português da Juventude pela «situação de falência», por ter indeferido o subsídio anual ordinário relativo a 2003, no valor de 65 mil euros.

08.01 Menos exames e aulas com 90 minutos no secundário

A revisão curricular do ensino secundário foi (...) aprovada em Conselho de Ministros. Haverá menos exames, uma carga horária mais leve - composta por aulas de 90 minutos - e um currículo flexível que impõe uma formação geral a todos os cursos, deixando a cada aluno a hipótese de escolher as restantes disciplinas.

10.01 Estagiários ficam de fora

O novo regime de colocação de professores vai afastar durante um ano os docentes estagiários. Ou seja: quem está a fazer estágio durante o ano lectivo corrente não vai poder participar no concurso para 2004/2005. Os professores que estão nesta situação não se conformam e dizem que muitos docentes que fizeram estágio em 2002/2003 conseguiram colocação neste ano lectivo.

Voar em vô



© isto é

Alguers, em 11 de Setembro de 2007,

Querida Alice,

Neste mesmo dia de há seis anos, pássaros metálicos derrubaram torres altaneiras e semearam a morte nas terras do norte. Na mesma terra de onde partiram, num outro 11 de Setembro, mensageiros da morte que semearam sofrimento no sopé dos Andes, nas terras do sul. É verdade, querida Alice. Nos dias que sucederam ao teu nascimento, o reino dos pássaros vivia ensombrado pela compreensão de uma evidência: as sociedades que dispunham das melhores escolas eram as mesmas sociedades que produziam exércitos ocupantes e seres egoístas que, em nome do seu conforto, envenenavam os céus de todos os pássaros com gases letais. Nesse tempo, também através da escola se perpetuavam insanos ciclos de violência e morte.

Muito antes, no primeiro ano do vigésimo século da era dos homens (no tempo de um discreto anunciar da era dos pássaros), uma andorinha enunciou uma premonição jamais consumada. Essa andorinha acreditava que o vigésimo século do tempo dos homens seria chamado "o século da criança". Acreditava que a escola faria dos pássaros e dos homens seres mais sábios e mais felizes. Porém, durante todo esse século, a Escola apenas reproduziria velhos rituais sem sentido. A escola dos homens não produzia humanidade. Produzia bonsais humanos. E, no princípio do século em que nasceste, a escola já nem sequer ensinava (como pode uma escola ensinar, se nunca acariciou ninguém?).

Mas foi também por essa altura que uma outra gaivota (de nome Jean) explicou o que a ciência dos homens havia aprendido com as suas companheiras vindas das terras do sul. Sendo as gaivotas da nossa história pássaros "aprendizes até ao último bater do coração" ficaram presas à descrição da

maravilhosa criatura. E a andorinha Jean contou as gaivotas segredos que ajudaram a melhorar a escola das aves.

Quando a proximidade do Verão impelia as andorinhas a partir, elas voavam sempre em bando, desenhando no céu a forma de um vô. Quando uma andorinha batia asas, produzia uma corrente de ar ascendente que ajudava a progressão das companheiras que voavam atrás de si. Se, por efeito de um golpe de vento ou tentação de lonjura, alguma an-

A CIÊNCIA DOS HOMENS apurou que as andorinhas que voavam no aconchego do bando emitiam sons que animavam as que, por contingência, ocupassem os lugares da frente.

dorinha se afastava do bando, logo regressava ao seu amplexo protector. E, quando a fadiga assaltava a andorinha que ocupava o vértice da cunha voadora, logo outra andorinha corria a ocupar o seu lugar. Poder-se-ia pensar que a andorinha que voava à frente de todas as outras cortava o vento sem ajuda de ninguém... Puro engano: se perante os seus olhos se estendia o sem fim do espaço, atrás de si, todo um bando a impelia para a frente e lhe conferia a escolha do rumo. Aliás, enquanto durou, a ciência dos homens apurou que as andorinhas que voavam no aconchego do bando emitiam sons que animavam as que, por contingência, ocupassem os lugares da frente.

Estas e muitas mais lições aprenderam as gaivotas – sempre prontas a aprender com outras aves –, mas a maior das lições foi dada por uma andorinha que, apercebendo-se do drama vivido pela escola das aves, por ali se deixou ficar, enquanto durou o cerco imposto pelos abutres, negrelas e pagagaias. É certo e sabido que nenhuma andorinha, em seu perfeito juízo, se deixaria ficar, trocando o

certo pelo incerto, arriscando a vida. Mas esta aceitara plantar ninhos noutros beirais. Como sempre acontecia perante a simplicidade e beleza dos pássaros – que me traziam à memória a simplicidade e a beleza esquecidas por muitos homens – quedei-me num silêncio comovido perante o gesto da andorinha resiliente.

Pressinto, querida Alice, que te questionarás: como pode essa andorinha arriscar expor-se aos rigores da invernia e ao peso das saudades do futuro? Sabemos que uma andorinha é criatura de hábitos gregários, que não sobrevive à solidão e que, quando aprisionada, resiste secretamente em silêncios que falam de voos por dentro. Mas esta manifestava uma alegria de existir maior que a saudade que sentia de África. É que a andorinha não estava sozinha, mas amparada. Eu explico...

No decurso das viagens, sempre que uma andorinha adoecia ou ficava ferida, logo as duas mais próximas abandonavam o bando, para a acompanhar e proteger, somente regressando ao aconchego de um outro bando em migração, quando a andorinha que protegiam recuperasse a capacidade de voar, ou morresse. E eu bem vi, ao longo de um longo Inverno, um ninho de lama a abarrotar do calor de três pares de asas negras. Assim, as gaivotas receberam destas andorinhas que sonhavam o regresso da Primavera mais uma prova de que a solidariedade não era uma palavra vã.

Nesse distante mês de Outubro dos primeiros anos deste século, os primeiros frios de Outono foram temperados com a chegada de pássaros de todas as cores e origens, que, seguindo o exemplo das andorinhas solidárias, acorriam em auxílio da escola das aves. E já não era apenas uma escola que urgia perseverar, mas todas as escolas onde, sob múltiplas formas esboçado, o futuro despontava.

do PRIMÁRIO

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves

Profesores duplicados, em versão metafórica

Podremos justificar en los contradictorios propósitos que suelen asociarse a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, con dos tendencias bien definidas: de un lado, la que nos muestra su clara predisposición a imitar, perpetuar y legitimar el "orden" existente, mostrándose insensible hacia las profundas desigualdades en las que se asienta; de otro, la que nos desvela el inexcusable papel de la educación como un factor clave a la hora de innovar y cambiar las realidades sociales, abriendo el pensamiento y la acción a un amplio abanico de valores y perspectivas.

En su último libro publicado en español, el escritor y pedagogo francés Daniel Pennac, narra las peripecias de un dictador agorafóbico (temeroso de las multitudes y las concentraciones públicas) que decide contratar a un doble que le sustituya antes de abandonar su país para instalarse en Europa, donde dejará numerosas huellas, aunque muy pocas dignas de hacer memoria. A este doble, al que se alude como un "sosias", lo sustituirá otro, al que prolongan cinco o seis dobles más, que el autor va retratando con mayor o menor detalle desde su hamaca, incorporado al relato como un protagonista más de la novela, cuyo trasfondo - real e imaginario a un tiempo - nos sitúa en Teresina, capital del Estado brasileño de Piauí, al que describe como "demasiado pobre para que sirva nunca de marco a una fábula sobre el poder".

En este escenario, Pennac apela al humor como una forma ética de censurar las miserias de un mundo opresivo y tenebroso, en el que irán emergiendo episodios y vivencias que muestran la permanente necesidad que sienten los personajes para hacerse con otros papeles, en otros espacios, bajo otros cielos..., movidos por la ambición y el atrevimiento que subyace a sus intrigas y deseos. Asimismo, por la búsqueda -menos fácil- de un lugar en el que crezca la felicidad, la esperanza y la justicia.

Podemos asimilar el "territorio de metáforas" en el que nos sumerge Pennac a la escuela (y, por ampliación, al sistema educativo), y a su viejo afán por reproducir vidas, sociedades y culturas, contando con la inestimable colaboración de los profesores. Es posible que se trate de una comparación atrevida y hasta desafortunada,

cargada de subjetividades e inconsciencias, ya que nada o muy poco del libro de Pennac la sugiere explícitamente, más allá de las alusiones que realiza al aprendizaje de la escucha, al peso de la memoria o a la voluntad de transfigurarse que anima a los "dobles", especialmente a aquel que emigra a Hollywood fascinado por las imágenes cinematográficas de las que son portadores algunos "convidados" de renombre, como Rodolfo Valentino o Charles Chaplin. A lo que podría añadirse el hecho de que todos los "dobles" desempeñarán su papel a la perfección, manteniéndose en un rol que obliga a los ciudadanos a que no se salgan del suyo.

Creo, no obstante, que hay razones que permiten establecer ciertas analogías entre el argumento al que se remite "el dictador y la hamaca" (Mondadori, 2003) y el universo de la educación, con especial énfasis en el quehacer docente y la ética. Y que, de un modo u otro, podremos justificar en los contradictorios propósitos que suelen asociarse a las prácticas educativas, dentro y fuera de la escuela, con dos tendencias bien definidas: de un lado, la que nos muestra su clara predisposición a imitar, perpetuar y legitimar el "orden" existente, mostrándose insensible hacia las profundas desigualdades en las que se asienta; de otro, la que nos desvela el inexcusable papel de la educación como un factor clave a la hora de innovar y cambiar las realidades sociales, abriendo el pensamiento y la acción a un amplio abanico de valores y perspectivas. En este juego antagónico, por la complejidad y las responsabilidades que encierra, cómo se posicionen los profesores, aquello que emprendan y hagan, pero también lo que



© Isto é

dejen de hacer en función de un determinado juicio o criterio ético (y no sólo estrictamente profesional o técnico), son cuestiones esenciales.

Por estas y otras razones, aceptamos que los profesores pueden o podemos serlo de diversas maneras, aunque muchas de ellas consistan en poco más que "duplicar" como lo son o han sido otros docentes, repitiendo sus contenidos, metodologías, actitudes, comportamientos, gestos, posturas, etc. a los que se toma como modelos o patrones de referencia. Que esto pase explica la existencia de un considerable volumen de profesionales de la educación que desempeñan su labor adaptando, imitando o emulando lo que hacen otros, favorecidos y hasta legitimados por la proliferación de prácticas pedagógicas que invitan a ello, con el aliento que le otorgan ciertos tipos de formación inicial y/o continuada, para los que ningún profesor deberá ser muy distinto de los ya exis-

tentes. Tal vez, aunque no se diga explícitamente, con la intención de que el relevo generacional de los docentes se produzca con sosiego, a imagen y semejanza de lo conocido, sin que nada cambie sustancialmente.

Lo paradójico es que en sociedades tan acomodaticias como las nuestras, esto acabe juzgándose como un signo de bienestar y progreso. Cuando es así, el problema no reside tanto en que los profesores se dupliquen y multipliquen ad infinitum conforme a unas determinadas señas de identidad. Lo objetable, desde una lectura ética, es que suceda apelando a los dictados de cualquier Reforma o promesa de calidad en la educación; es decir, de un pretendido cambio a más y mejor, cuando habitualmente nos quedamos en simples "duplicados". La obra de Saramago, con rostro y perfil humano, está llena de advertencias sobre el dramatismo que encierra verse en la situación.

ÉTICA e profissão

José Antonio
Caride Gómez
Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza

14.01 Professores criticam

A Federação Nacional dos Professores (Fenprof) criticou o anteprojeto de decreto-lei da reforma da educação especial do Governo, considerando-o negativo por "assentar num conceito limitador de necessidades educativas especiais", que vai afectar milhares de alunos.

16.01 Desemprego recorde entre os doutores

No final de Dezembro de 2003 havia mais de 450 mil pessoas inscritas nos Centros de Emprego, o que representa um aumento de 19% em relação ao mesmo mês do ano anterior. Particularmente grave é a situação que se regista ao nível dos licenciados, com 39.785 pessoas titulares de uma licenciatura à espera de trabalho. Foi neste nível escolar que se registou o aumento mais acentuado, pois em Dezembro de 2002 esse número era de 29.840, o que representa uma subida de 33,3%.

20.01 Desejo de Ascensão Social Prejudica Rendimento Estudantil

A vontade de suplantar um colega de turma ou a forte determinação em alcançar um elevado patamar de classificação escolar são factores determinantes na obtenção de sucesso académico. A conclusão é extraída de um estudo realizado na Universidade do Porto.

20.01 Portugal é o país com menos licenciados em ciências

Portugal registava, em 2001, a pior marca da União Europeia quanto à percentagem de cientistas no total de novos licenciados, revela um relatório do EUROSTAT ontem divulgado em Bruxelas. Pior: a posição portuguesa no "ranking" estabelecido pelo documento contrasta com as posições mais favoráveis ocupadas por alguns dos países em vias de adesão à UE, ou que a ela pretendem aderir a médio prazo.

A Escola, o Laicismo e a 'Diferença'

A decisão do governo francês de reafirmar o laicismo do sistema educativo surge, desde logo, como discutível, dado que a escola francesa, (...) só formalmente pode ser considerada como laica.

Tomamos conhecimento através da imagem e das palavras do presidente Jacques Chirac, nas televisões, que o governo francês deliberou não permitir que a religiosidade se manifeste no sistema escolar. Tal decisão decorreu de um debate que se tem vindo a desenvolver nos últimos anos a propósito da utilização ou não de sinais de marcas culturais, no caso o véu islâmico, nos espaços públicos franceses.

O estado francês possui, como se sabe, uma forte tradição republicana que pressupõe que as crianças, cidadãos a construir, são, para todos os efeitos, 'filhos e filhas da República'. A dinâmica política que parece presidir a esta perspectiva é a de que o estado promove e constrói, através da acção socializadora das suas instituições, uma espécie de 'etnia nacional'. Neste sentido, para se ser cidadão em pleno da República surge como obrigatória a aquisição dessa marca étnica, sendo a escola o dispositivo político privilegiado para essa mesma aquisição.

Como chamava a atenção o sociólogo da educação Basil Bernstein, a escola não existe independentemente da sociedade. De facto, ela é permeada pela cultura dos estados-nação e, por sua vez, infunde-se nessa mesma cultura. Assim, a organização do ano escolar, por exemplo, nos seus ritmos anuais, é pontuada por interrupções que são profundamente enraizadas na cultura nacional, incluindo evidentemente aí as marcas religiosas: a assunção da semana de cinco dias tendo como referência o 'dia sagrado' de Domingo, as férias do Natal, do Carnaval, da Páscoa, etc. Esta presença da cultura nacional e das suas normas não se limita aos aspectos religio-

sos, as marcas culturais de teor mais profano são também visíveis: a maneira considerada apropriada de 'vestir para ir à escola', as opções de vestuário e o aspecto físico dos próprios professores, para dar apenas estes exemplos. Assim, torna-se claro que a separação jacobina entre o particular cultural e o universal da cidadania é, no fundo, marcada pela 'etnicidade nacional' que lhe está na origem, isto é, a escola republicana francesa, sendo republicana é também, indiscutivelmente, francesa, quer dizer, de fundo judaico-cristão.

Desta forma, a decisão do governo francês de reafirmar o laicismo do

sistema educativo surge, desde logo, como discutível, dado que a escola francesa, como argumentámos, só formalmente pode ser considerada como laica. Por outro lado, este tipo de afirmação de republicanismo não chega para velar o facto de o estado-nação ser originalmente uma construção híbrida e, sobretudo, hoje ser uma realidade de tal maneira composta que aquilo que significa ser 'francês', ser 'português', ser 'alemão', etc., tem de ser reexaminado. Mais, no caso francês a tradição jacobina e republicana parece, a julgar pelas palavras de Jacques Chirac, dizer que para se ser um cidadão francês na máxima plenitude não basta ter nacionalidade francesa, sendo preciso – e talvez isso seja o mais importante – ter adquirido o que acima chamámos a 'etnicidade nacional'.

Não é possível negar que actualmente a escola francesa é constituída por um público muito heterogéneo. De acordo com o nosso argumento, é esta a questão de fundo – a relação com a diferença – e não a questão do laicismo da escola francesa. Por outras palavras, o governo francês parece assumir que o laicismo escolar não é mais do que a promoção da escola 'francesa' nos seus moldes tradicionais. Proclamar, a partir do poder central, que as 'diferenças' não têm lugar na escola republicana francesa, é a mesma coisa que declarar que a sociedade francesa não tem, por exemplo, uma parte importante da população constituída por muçulmanas.

Em suma, as palavras de Chirac surpreenderam-nos porque parecem veicular uma concepção de construção nacional fundada num modelo de sociedade marcada por etnocentrismo.

O nosso receio é que, talvez, este mesmo modelo seja extrapolado para o nível da construção europeia, remetendo para a construção de uma meganação e da respectiva 'etnicidade'. Não se trata de defender que os 'franceses' não devem ter orgulho nas suas 'raízes' culturais, o que se trata é de abrir a possibilidade a que todos os cidadãos nacionais possam exercer o direito de exprimir igual orgulho nas suas. Não se trata também de querer pôr em causa o papel dos estados-nação na construção da Europa, mas de não reduzir essa construção a uma *remake* da construção do estado-nação.



© EBO é

forum educação

RECONFIGURAÇÕES

António M. Magalhães
e Stephen R. Stoer
Faculdade de Psicologia
e de Ciências
da Educação
da Universidade do Porto

Identidade, identidades e educação

Não há ainda uma ideia do que deverá ser a UE que permita agregar em seu torno e de um símbolo, cidadãos de sociedades profundamente nacionais. (...) O processo para consolidação de uma identidade europeia e de um sentimento de pertença à Europa realiza-se, essencialmente, através de dinâmicas económicas e sociais, de mobilidade e de comunicação...

forum educação

A leitura de uma recente entrevista de Anne-Marie Thiesse sobre nacionalidades e cidadanias na Europa, sugere questões fundamentais para a construção de uma cidadania europeia no espaço da União Europeia (UE). Em particular, faz pensar nas resistências que se colocam à realização do projecto de educação para uma cidadania europeia e a sua coexistência com a promoção das cidadanias nacionais. Em primeiro lugar porque não há ainda uma ideia do que deverá ser a UE que permita agregar em seu torno e de um símbolo, cidadãos de sociedades profundamente nacionais. O processo para consolidação de uma identidade europeia e de um sentimento de pertença à Europa realiza-se, essencialmente, através de dinâmicas económicas e sociais, de mobilidade e de comunicação, factores que mais têm caracterizado o projecto da UE. São essas que os cidadãos dos países membros mais têm vivenciado. Mais difícil se torna a apropriação de factores históricos e culturais – embora obviamente existam – na estruturação do sentimento comum de pertença à Europa, factores que têm sido essenciais na realização das identidades nacionais.

Tendo em vista a promoção de um sentimento de identidade europeia e não apenas nacional, por parte dos cidadãos dos países membros, a UE propôs a inclusão nos currículos de uma dimensão europeia. Tal dimensão inclui, numa primeira fase (após 1988), a apreensão das raízes míticas, históricas e culturais da Europa e dos países membros – os alicerces civilizacionais da Europa e dos valores e princípios fundamentais comuns; da história, economia, sociedade e cultura dos países membros – para, numa segunda fase (Cimeira de Lisboa, 2000) acentuar o papel da educação e formação enquanto meio para tornar, até 2010, a União Europeia na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do Mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social. Apesar da longínqua herança histórica comum, parece ser este o objectivo que mais congrega o sentimento de iden-



© isto é

tidade europeia, na medida que é através dele que cada país membro pode progredir económica e socialmente e promover a qualidade de vida dos seus

tem sido um fenómeno muito evidente no evoluir recente da UE.

Prevalece um conjunto de competências gerais de base a assegurar pe-

intencionalmente promovida? Que conceito de identidade e cidadania nacional pressupõe o currículo e a prática dos professores? Como está o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, da Língua e Cultura Portuguesas como aspectos estruturantes de identidade nacional? Como tem sido equacionada a relação entre mudanças culturais e cidadania? Como é realizada a educação para a coexistência necessária entre uma identidade europeia e de uma identidade nacional? Quais são os factores essenciais de identidade nacional face a novos processos e desafios globais, incluindo a integração europeia e a imigração?

E finalmente: que formação de professores para educar para diferentes cidadanias? Estão as escolas de formação de professores a realizá-la?

COMO ESTÁ o ensino e aprendizagem da História e Geografia de Portugal, da Língua e Cultura Portuguesas como aspectos estruturantes de identidade nacional?

cidadãos. É, sobretudo, nesta dinâmica que os modos de vida e opiniões se vão tornando cada vez mais próximos gerando sentidos de identidade comuns. E, naturalmente, os processos inerentes à integração europeia, e outros factores, vão influenciando, com o tempo, o sentimento de identidade e de cidadania nacionais em cada país membro. Mas, nesta dinâmica de relações entre diferentes países, uns têm mais poder do que outros para afirmar as suas identidades nacionais. E este

la escola, a todos os cidadãos da UE até 2010. Delas parece ter emergido a revisão curricular para a educação básica estabelecendo, enquanto finalidade principal, a educação para a cidadania através do desenvolvimento de 10 competências transversais essenciais. Faz sentido colocar agora algumas questões, certamente sem resposta imediata, acerca da realização das finalidades propostas nessa revisão. Como é a educação para uma identidade e uma cidadania nacional,

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso
carloscar@netcabo.pt

Haverá água em Marte?

Depois de ter enganado o Conselho de Segurança das Nações Unidas com supostas provas irrefutáveis da existência de armas de destruição maciça no Iraque, Colin Powel, Secretário de Estado da Administração de Bush II, admite agora que Bagdad talvez não tivesse tais armas, em nome das quais os Estados Unidos e o Reino Unido justificaram a invasão e consequente ocupação daquele país soberano.

A documentação apresentada pelos norte-americanos nas Nações Unidas pa-

ra justificar a invasão do Iraque era há muito contestada como sendo apenas um relatório encomendado por Tony Blair aos serviços secretos britânicos e elaborado com base numa tese de 1991, de Ibrahim Al-Marash, num plágio tão convincente até os erros de ortografia originais constavam no novo documento.

Segundo Colin, citando Ibrahim Al-Marash, actual professor numa universidade californiana, o regime iraquiano teria por hábito "esconder armas de destruição ma-

ção em residências particulares e mesquitas". Blair e Bush acreditaram e os chefes dos governos de Portugal, de Espanha, da Dinamarca, de Itália, da Hungria, da República Checa e da Polónia também. Afinal era mentira. É o próprio Colin quem, agora, o admite.

Sabe-se agora (confessadamente) que o Reino Unido e os EUA basearam a *causus belli* (a razão para a guerra) em informações falsas e tendenciosas. Sem que tal pareça constituir grande escândalo. Em

nome da colonização do petróleo do Iraque, a mando do *lobby* da energia que verdadeiramente manda em Washington.

Valha-nos o facto de haver água em Marte. A menos que as provas científicas desta evidência sejam também falsas e sirvam apenas para justificar o novo programa eleitoral, perdão, espacial da Administração Bush. A caminho do planeta vermelho – o que tem o nome do Deus da guerra – com uma escala na Lua. Uma lua-de-mel para descanso dos guerreiros.

sublinhado
João Rita

Impasses na democratização das pós-graduações

As universidades vêem-se confrontadas com novos desafios da sociedade, sendo compelidas a abrirem as suas portas a importantes contingentes de estudantes de pós-graduação.

forum educação

Sabemos bem que sucedemos a um longo período em que os doutoramentos e até os mestrados estiveram reservados quase que exclusivamente aos docentes universitários por razões de carreira e por existir o pressuposto de que a eles só deveria ter acesso uma elite intelectual. Porém, na sequência do processo histórico relativamente recente de democratização do ensino e do correspondente acesso aos respectivos graus, aqueles acabaram por ser alvo de uma procura alargada. Acresce que os novos estádios de desenvolvimento científico e tecnológico impõem, com carácter generalizado, exigências acrescidas de qualificação académica e de produtividade da investigação. As universidades vêem-se confrontadas com novos desafios da sociedade, sendo compelidas a abrirem as suas portas a importantes contingentes de estudantes de pós-graduação. No caso português, a concorrência das restantes universidades europeias e os normativos comunitários impuseram, a este nível, a democratização do acesso.

Retomamos aqui um tema ao qual já demos aqui o devido destaque mas a que queremos acrescentar mais algumas reflexões.

É que, apesar do que fica dito, as nossas universidades têm igualmente experimentado algumas dificuldades em compatibilizar a referida democratização do acesso com o aprofundamento e renovação dos critérios de rigor, nomeadamente em matéria de avaliação e classificação. Importa, de facto, evitar nesta matéria tanto a confusão entre democratização e massificação como o envelhecimento da persistência do elitismo académico com a incapacidade muito expandida para se aplicarem os próprios dispositivos legais existentes. Vai ser preciso que, na realidade, todos entendam de uma vez por todas que, por exemplo, a hierarquia das classificações e das menções deve ser mobilizada mais do que nunca, não constituindo de forma alguma solução, mas apenas uma forma de capitulação, a eliminação pura e simples daquele escalonamento em favor da simples indicação da decisão de aprovação...

A não utilização das menções disponíveis pela sua redução prática à mais elevada ou pela sua eliminação formal concorrem decisivamente para um subtil deslizamento da democratização para a massificação na medida em que passa a imperar uma cinzenta homogeneização dos méritos relativos. Decorrem daqui várias consequências, nomeadamente a fragilização dos referenciais de qualidade, o desincentivo ao aprofundamento dos níveis de investigação, a ausência de indicações seguras para potenciais empregadores e, claro, o



© isto é

A NÃO UTILIZAÇÃO das menções disponíveis pela sua redução prática à mais elevada ou pela sua eliminação formal concorrem decisivamente para um subtil deslizamento da democratização para a massificação na medida em que passa a imperar uma cinzenta homogeneização dos méritos relativos.

desprestígio dos graus em causa.

Vemos que, desta forma, a benevolência não constitui aqui uma qualidade mas um enorme defeito.

Parece-nos que há uma persistente dificuldade de adaptação à passagem de um regime selectivo por elitismo social para um outro em que a aplicação da democraticidade social, afirmando-se pelo reconhecimento do direito de entrada (dentro de condicionamentos específicos das competências de acesso, segundo estritos critérios técnicos e científicos) terá de ser seguida por um exigente – e igualmente tutelado – percurso de formação especializada e de prática investigativa. Acresce que, definidos critérios e níveis de exigência, a hierarquia das classificações e das menções não só passará a espelhar a diversidade dos diferentes desempenhos como terá mesmo um efeito regulador sobre os processos pedagógicos e de pesquisa. Por outro lado, todos perceberão que, cumpridos os requisitos fundamentais de cientificidade e rigor, poderão ter acesso a diplomas que, embora dessacralizados, não perderam a sua reputação e eficácia. Cultivar-se-ão assim as elites imprescindíveis pa-

ra a formação consequente e a todos os títulos inadiável dos nossos quadros com classificações que poderão corresponder com as suas diferenças às reais necessidades das várias empresas, escolas, serviços e respectivos estádios de desenvolvimento.

Não pode, entretanto, o nosso sistema de ensino dar-se ao luxo de desbaratar recursos e energias com uma sistemática e igualmente nociva rejeição da possibilidade de os estudantes concluírem os seus projectos de pós-graduação. Através da aplicação, pela negativa, da mesma redução da grelha de classificações o estudante é, por vezes, levado, se não for julgado excelente, a ter de abandonar os seus propósitos de obtenção de um diploma de mestrado ou de doutoramento quando, no nosso entender, até ao nível mínimo de Bom, estes graus deveriam ser concedidos com toda a naturalidade.

Hierarquizar segundo o mérito de cada um faz parte da democratização do ensino e da investigação e é exactamente o contrário de homogeneizar ou de excluir numa atávica mistura da incapacidade de distinguir com a sedução pelo autoritarismo.

DO SUPERIOR

Adalberto Dias
de Carvalho
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto

Fragilidade nas relações de trabalho em Moçambique

[em Moçambique] As influências políticas do Estado continuam sendo extremamente poderosas nos acertos com os protagonistas envolvidos, dada a posição dual do Estado no papel de mediador e empregador duma parte substancial do quadro do funcionalismo e das empresas públicas.

Durante a guerra civil em Moçambique foram desviados os recursos necessários à produção, implicando numa acentuada redução da capacidade produtiva das empresas. As privações em bens de consumo, foi desenvolvendo uma apropriação interna ou gestão de sobrevivência e de mercado negro. Em que na maioria das empresas, a produção era utilizada como moeda de troca pelos funcionários para aquisição de outros bens escassos.

Após as privatizações o carácter social da produção deixa de ser prioritário e a gestão começa a atender à rentabilidade com redução forte dos custos, e o consequente desemprego para a força de trabalho considerada excedentária. A lei do trabalho de 8/98 de 20/06/98, com um forte conteúdo socializante na defesa dos interesses dos trabalhadores, passou a ser letra morta, já que os mecanismos de inspeção do trabalho, de controle sobre as condições em que este se processa não são accionados pelo Ministério do Trabalho (aparentemente por falta de pessoal e meios materiais). Por conseguinte os patrões sabem da inexistência de quaisquer penalizações para os infractores e por isso actuam com a maior impunidade.

As relações de trabalho têm vindo a ser foco de conversações tripartidas na Comissão Consultiva do Trabalho. As influências políticas do Estado continuam sendo extremamente poderosas nos acertos com os protagonistas envolvidos, dada a posição dual do Estado no papel de mediador e empregador duma parte substancial do quadro do funcionalismo e das empresas públicas. Os empregadores dada a sua conhecida fragilidade e inexperiência, na sua grande maioria, dependem substancialmente de decisões e regulamentação do Estado sobre uma grande parte da actividade económica exer-

cida. Por conseguinte, andam a boque daquilo que são consideradas as medidas que mais convém adoptar para a sua sobrevivência.

Os trabalhadores e os sindicatos que os representam, ainda estão muito pouco habituados e adaptados a negociações que representem os interesses gerais dos assalariados, em termos de desemprego, formação, qualificação e arranjos salariais mais ou menos equitativos. As privatizações apressadas da década finda, aumentaram o desemprego e as leis do trabalho são pouco obedecidas pelo patronato. Os sindicatos pela sua gestão ligados ao partido no poder, herdaram uma grande sujeição aos interesses partidários e precisam de reafirmar o seu papel central na defesa

das reivindicações dos trabalhadores e uma postura estratégica mais interventiva, em relação aos efeitos perversos das racionalizações dos quadros de pessoal e das políticas neoliberais do Fundo Monetário Internacional. O que em termos concretos, pode e deve passar pela definição de estratégias de longo alcance, na tentativa de poder enfrentar com algum realismo, a reestruturação produtiva e a flexibilidade do trabalho presentes no mundo, desde a década de 80, do século XX. Neste contexto, o sindicato deve intervir na vida económica, política e social, o que teria de passar pela participação com o governo e investidores nas definições e opções de projectos de desenvolvimento que sejam sustentáveis. Atender às ca-

racterísticas específicas dum país em que a maioria da população (cerca de 70%) vive no campo, a força de trabalho é pouco qualificada e as opções pelo investimento em trabalho intensivo, tem de ser um factor a ser contemplado nas negociações por alternativas sustentáveis de desenvolvimento do país.

Os dilemas e paradoxos herdados continuam sendo fulcro de fortes tensões que se manifestam periodicamente em empresas privatizadas e não só. A negociação e a sua aprendizagem, continua sendo a forma mais adequada para atingir os entendimentos parciais que vão sendo obtidos entre os protagonistas nas relações de trabalho e na vida em sociedade.

OS EMPREGADORES [em Moçambique] dada a sua conhecida fragilidade e inexperiência, na sua grande maioria, dependem substancialmente de decisões e regulamentação do Estado...



OLHARES

Maria Antónia Rocha
da Fonseca Lopes
Faculdade de Economia
da Universidade Eduardo
Mondlane, Moçambique

20.01 Portugal com mais mulheres em Ciências e Engenharia

Portugal é o país da União Europeia com a maior proporção de mulheres licenciadas. Em cada dez diplomadas, sete são mulheres (67%), segundo dados do Eurostat. Ocupa também o 1º lugar no "ranking" da percentagem de mulheres na totalidade de diplomados em Engenharia e o segundo no sector das Ciências. Meta-de dos licenciados em Ciências são mulheres (48%), assim como 35,3% dos diplomados em Engenharia.

21.01 Politécnicos querem equiparação

O recém-eleito presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP), Luciano Almeida, defendeu ontem a igualdade ao sector universitário na atribuição de graus académicos - nomeadamente nos graus de doutor -, que deve ser em função das competências de cada instituição, e não do seu nome.

22.01 Governo lidera contributos para a subida da inflação

O Governo está a dar o maior contributo para o aumento da inflação em 2004, assumindo a liderança dos maiores aumentos de preços. Os transportes, que pesam cerca de 19% no cálculo da inflação, vão aumentar em média 3,9%, depois de o Executivo ter também agravado significativamente os preços na Educação. Os sectores regulados, como a electricidade e telecomunicações estão com aumentos da ordem dos 2%. E as actividades sujeitas à concorrência perspectivam para este ano a estabilização ou mesmo uma queda de preços devido à crise.

23.01 Escolas do 1º Ciclo do norte sem leite desde o Natal

Desde o final de Dezembro que diversas escolas do 1º ciclo do ensino básico, do pré-escolar e do ensino mediatizado do Norte do país deixaram de ter leite para distribuir pelos alunos. O programa "Leite Escolar", do Ministério da Educação, prevê a distribuição gratuita e diária de pacotes com dois decilitros de leite.

"A escola é reprodutora de desigualdades sociais"

Angelina Carvalho, em entrevista à PÁGINA:

entrevista



© Isto é

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (UP), Angelina Carvalho iniciou a sua actividade docente como professora do 2º ciclo, tendo sido presidente do Conselho Directivo da Escola Básica 2º e 3º ciclos do Cerco do Porto. Mais tarde, após ter concluído a pós-graduação em Administração Escolar pela Escola Superior de Educação do Porto (ESEP), foi requisitada como docente de Sociologia da Educação na ESEP. Terminou o Mestrado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEP) e continuou a actividade enquanto formadora na área de formação de formadores para diversas instituições na área de Projecto e Organização Curricular no âmbito da formação contínua de vários centros de formação. Está actualmente inscrita no doutoramento em Ciências da Educação na FPCEP. Trabalhou com diversas instituições no âmbito da investigação pedagógica, tendo coordenado e participado em alguns projectos no âmbito de instituições nacionais e estrangeiras. Tem diversos livros, artigos e comunicações publicados no âmbito da investigação da formação de formadores e em investigação pedagógica e educativa. Ao longo desta entrevista, Angelina Carvalho aborda a dimensão socializadora da escola, alguns dos factores que, de acordo com uma investigação que realiza, conduzem ao abandono escolar precoce e critica o "discurso hipócrita" sobre a escola de alguns fazedores de opinião pública.

Após um percurso pela docência e pela formação contínua de professores, dedica-se agora à tese de doutoramento que, segundo pude saber, debruça-se sobre as estratégias sociais e pessoais de inserção na vida activa de jovens adultos que abandonaram precocemente a escola. Pode falar-nos um pouco acerca deste trabalho?

Sim, a minha tese de doutoramento retoma uma preocupação que já tinha abordado na tese de mestrado e tem por objecto de estudo jovens da zona do Cerco do Porto que abandonaram precocemente a escola ou que têm formas precárias de a percorrer, mas que, apesar disso, se reorganizam ou reconstróem as suas vidas com maior ou menor grau de sucesso social, inclusivamente através de formas que podemos considerar marginais. Em todo este processo considero a escola como ponto de convergência daqueles sujeitos no processo de construção dos seus percursos.

Neste trabalho tento descobrir através dos seus discursos porque desistiram da escola, porque não investiram nela como forma de promoção social, que outros pontos de interesse encontraram, como se reorganizam, e sobretudo tentar compreender como se constrói a dimensão deles de "cidade", porque é interessante descobrir que para os jovens que permanecem ali há como que uma referência ao ethos em que

se envolveram, embora esse ethos seja uma zona empobrecida da cidade. Em suma, tento perceber qual é a influência que a escola exerce ou eventualmente não exerce nos percursos de vida e que outros espaços ou instituições têm essa influência.

Que conclusões pode retirar partindo dos dados preliminares que já recolheu?

Apesar de os dados disponíveis serem ainda escassos, parece confirmar-se a ideia de que a escola é reprodutora de desigualdades sociais, que existe uma cultura ambiente que reafirma essas lógicas de empobrecimento, que resultam numa situação de acomodação para alguns e, muitas vezes, uma revolta que acaba por não se organizar como projecto mas como uma situação adaptativa.

Isto corresponde um pouco àquilo que eu já tinha feito no trabalho anterior, mas dessa vez fi-lo junto de jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória – teriam à volta de 20 anos na altura em que os entrevistei –, procurando saber como é que eles viam a escola e porque razão a abandonaram antes do tempo. De uma forma geral, cheguei à conclusão que o faziam para arranjar outras saídas para a vida que a escola não lhes proporcionava e sobretudo não garantia.

Estes, com quem agora trabalho, são mais velhos e já tiveram oportunidade de se reorganizar e ter um

percurso de vida próprio, apesar de eventualmente para alguns poder ser precário.

Nesse estudo que desenvolveu anteriormente que motivos apresentavam os jovens para a desistência do percurso escolar?

Esse estudo está publicado pelo Instituto de Inovação Educacional, intitula-se "Da Escola para o Mundo do Tra-

"De facto, a escola atravessa um momento difícil, mas não é regressando à escola do tempo dos nossos pais que se resolve o problema, porque essa escola já não existe e essa sociedade também não. É preciso encontrar soluções novas para novos problemas".

balho: uma Passagem Incerta", e nele se conclui que a escola não vai ao encontro das expectativas deles. Há mesmo uma entrevista muito interessante de um jovem – na altura com 18 anos e metalúrgico de profissão – que, apesar de não ter concluído a escolaridade obrigatória, consegue descrever a escola através de uma curiosa metáfora: uma corrida de obstáculos ao longo da qual as pernas vão ficando cansadas, e que quando se sente que a marcha continua e não temos pernas para ela o melhor é desistir.

Outra das razões pela qual a escola não corresponde às suas expectativas é o facto de sentirem que o en-

sino está descartado da realidade – um deles diz mesmo: uma coisa é eu estar a trabalhar na oficina do meu patrão, darem-me um pedaço de ferro e eu transformá-lo numa peça, vendo qual é o objecto que me vai sair das mãos, outra coisa é a escola onde eu faço coisas que não sei para que servem. Ou seja, a não organização do ensino com um sentido retira-lhe, em si, o próprio significado.

Outra das observações diz respeito à forma como se processa a avaliação. Eles referem nas entrevistas que os professores só lhes dizem que algo está errado no final de uma tarefa e sentem que tudo o que estiveram a fazer estava mal desde o princípio, ao passo que quando estão na oficina o patrão ou mestre detecta o erro e diz-lhes isso em tempo útil, mostrando de que forma devem proceder para obter um bom resultado. Ou seja, emerge nesta percepção íntima que alguma coisa falha quando se classifica e não se avalia os processos dando uma resposta satisfatória.

Por outro lado, está também presente nos seus discursos a baixa expectativa que a própria família origina nos seus percursos. Eles não evocam isso directamente, mas ao dizerem que os pais também não estudaram, têm a quarta classe ou menos, e que o tio, que também não estudou, tem uma oficina para onde irão trabalhar, estão a transformar esta visão numa expectativa face ao futuro.



© isto é

Não peçam à escola o que ela não pode dar

Que os pode fazer desistir, inclusivamente, de ambicionar determinados percursos profissionais...

Sim, recordo-me até de uma outra entrevista onde um deles dizia que quando era miúdo sonhava ser astronauta, mergulhador, piloto de fórmula 1, advogado, médico ou engenheiro, pondo todas elas no mesmo plano de igualdade; logo, para estes jovens ser advogado ou engenheiro coloca-se no plano da impossibilidade e do sonho na mesma medida que para um miúdo da classe média, cujos pais desempenham profissões liberais, se coloca no plano do sonho ser astronauta mas não advogado ou professor.

Ou seja, no fundo a escola não lhes garante uma saída, e como não garante essa saída mais vale sair e tentar arranjar uma ocupação. A dedicatória do livro refere precisamente isso: "ao David, ao Joel, ... (e a tantos outros que não recordo) que saltaram borda fora antes de serem empurrados".

Com estes mais velhos, que se calhar alguns deles serão os mesmos, tentei compreender de que forma o ethos cultural envolvente também reafirmou estas opções, lhes deu ou não razão ou se eventualmente eles alteraram estes percursos encontrando posteriormente formas alternativas de formação ou de reestruturação social.

A escola de hoje consegue ainda cumprir o seu papel socializador?

A escola deveria ter uma função eminentemente socializadora, mas podemos questionar-nos com base em que valores morais e em que modelos. As situações que vivemos em termos sociais são tão caóticas que é difícil atribuir unicamente à escola essa responsabilidade, porque ela não passa de uma ilha. Uma ilha no



"É uma hipocrisia a sociedade estar a pedir à escola para dar aos alunos aquilo que ela própria não consegue dar. Por isso, se me perguntar se a escola hoje ensina para os valores, eu respondo que não ou que ensina pouco".

sentido em que está cercada por uma série de situações e de contextos sociais que muitas vezes lhe são completamente opostos, cercada por uma série de exigências e de expectativas como se esses contextos não existissem. Cercada por uma sociedade cada vez mais impregnada de um modelo hipócrita, dividida entre o que quer e o que pratica.

Assumimos, por exemplo, que a escola deveria educar para a solidariedade e verificamos que as práticas sociais são de um profundo egoísmo e de um absurdo de ignorância em relação às condições de existência de muitos dos nossos concidadãos; que

a escola deveria educar para os valores e vemos que responsáveis políticos e dirigentes que "metem cunhas" e tentam legitimá-las, cometem batota e tentam justificá-la, alteram as regras do jogo e tentam que sejam aceites, assumem isso com a maior vontade e nada lhes é imputado; que a escola deveria educar para valores que implicam uma certa estética - entendida com ética, como forma de estar na vida e de nos relacionarmos com os outros -, e confrontamo-nos com programas televisivos que, para sobreviverem, vivem à base do fácil, do agressivo, do mau gosto...

Como havemos de nos espantar que os alunos digam palavrões e se empurrem nos corredores ou à entrada da sala de aula quando um dos programas mais vistos na televisão mostra um conjunto de pessoas que utiliza palavrões na sua linguagem quotidiana?

Como havemos de nos escandalizar que os alunos destruam material se ídolos, jovens sim, mas com responsabilidades, que representam Portugal num acontecimento desportivo internacional destroem instalações e equipamento e assistimos, logo de seguida a uma tentativa de branqueamento da situação por parte de responsáveis desportivos e até políticos? Que referências podem ter os alunos?

É uma hipocrisia a sociedade estar a pedir à escola para dar aos alunos aquilo que ela própria não consegue dar. Por isso, se me perguntar se a escola hoje ensina para os valores, eu respondo que não ou que ensina pouco.

Essa é uma das críticas que a sociedade imputa à escola: ela já não ensina os jovens. Afinal qual é o papel da escola hoje se já não ensina ou ensina pouco?

Nesse tipo de crítica que se imputa à escola, acusando-a de já não ensinar, eu poria a tónica no "já". A escola "já" não cumpre o seu papel, mas quando é que alguma vez cumpriu? Na opinião de muitos, já cumpriu mas eu diria que já o fez quando a selecção social se fazia na própria sociedade e eram entregues à escola jovens "escolarizáveis". Agora não cumpre porque a sociedade também "já" não cumpre, so-

zinha, esse papel e lança na escola com expectativas de "ser para todos" aqueles que à partida estão "marcados para morrerem escolarmente". Então, a única maneira de resolver este problema é proibir o acesso à escola dos jovens não escolarizáveis, perdoe-me o cinismo... É este tipo de discrepância, de não querer olhar para os problemas que a própria sociedade está a produzir e atirando as responsabilidades para a escola, que se torna o cerne da questão.

Muitos dos discursos que na comunicação social criticam a escola - estou a lembrar-me do José Manuel Fernandes e da Filomena Mónica, do Público, ou do Henrique Monteiro, do Expresso - são habitualmente hipócritas, porque só teriam razão de ser as suas críticas se a escola fosse frequentada exclusivamente por meninos da classe média. Estes senhores levantam muitas questões relativamente à escola mas não nos dizem o que havemos de fazer aos miúdos que não são originários da classe média, aos "outros, àqueles que vivem situações sociais e familiares muito complicadas, e de que forma havemos de descartá-los... na opinião desses senhores a escola tem de saber resolver todos os problemas, mas não pode porque não consegue.

Esses discursos são manipuladores, porque se é verdade que houve uma certa euforia na relação com a aprendizagem - nomeadamente através das práticas do movimento da escola moderna, da escola nova, que nos mostram a importância de trabalhar de outra forma, de nos ligarmos aos alunos quando estão em dificuldade - muitas das afirmações que são feitas não correspondem minimamente à verdade.

Um artigo no jornal Público dizia que, hoje em dia, graças aos pedagogos, os alunos podem fazer o que querem porque não lhes são pedidas regras, que podem ou não fazer os trabalhos de casa, que podem escolher aquilo que querem ou não querem estudar... Nunca ouvi nenhum pedagogo afirmar tal coisa. Afirma-se que isso foi dito mas não se diz quem o refere, nem onde e utilizam-se estes argumentos demagogicamente.



© Isto é



© Isto é

Que os fazedores de opinião sejam mais sérios

Apesar de se poder discutir a justiça dessas afirmações, o facto é que elas vão reflectindo o estado de espírito da maioria da opinião pública... Não teme que a pressão exercida pela sociedade e pelo próprio poder político tenda a converter o carácter eminentemente socializador da escola numa perspectiva tendencialmente normalizadora?

Corremos esse risco, de facto. Mas antes disso fosse possível, porque eu não acredito que o seja... Pode assumir-se essa postura em termos teóricos mas na prática não é fácil socializar ou transmitir normas de comportamento básicos sem que eles tenham sido aprendidos na primeira fase de socialização, na infância, junto da família. Aos alunos custa-lhes por vezes compreender coisas simples como o facto de não deverem escrever com a cabeça deitada na mesa... Se muitas vezes não se consegue fazê-los compreender a importância destas normas básicas de comportamento, de que forma iremos conseguir transmitir-lhes normas mais elaboradas?

Então sejamos honestos: vamos estabelecer um conjunto de normas a partir das quais excluimos e descartamos os indesejáveis e passamos a ter uma escola expurgada daqueles que perturbam o sistema. Esses senhores também deveriam ter a coragem de afirmar isso, assumir que a escola, segundo eles, além de meritocrática deveria deixar o caminho livre para os "escolarizáveis" e propor o que fazer aos "outros". De contrário, podemos elaborar regulamentos mais ou menos rígidos mas que continuarão a não resolver as questões de base.

A existência de uma sociedade multicultural é cada vez mais visível no nosso país. De que forma está a escola a acolher e a trabalhar com as minorias étnicas e culturais? Não se corre o risco de as normalizar culturalmente em vez de respeitar as suas origens, tentando até tirar vantagem dessa diversidade?

Apesar de já se ter começado a trabalhar a questão da interculturalidade na escola há mais de uma dezena de anos - nomeadamente eu própria o fiz há cerca de 12 anos num projecto que desen-

vovemos em equipa na Escola Superior de Educação do Porto, coordenado por Milice Ribeiro dos Santos. Penso que, actualmente, a escola continua a não estar muito preparada para lhe dar resposta.

Além disso, pelo que me é dado a conhecer, existe de facto muita pressão social no sentido da sua normalização. "Se a escola é esta, a cultura dos outros terá de adaptar-se a ela", é o pensamento recorrente. Mas podemos ser mais racionais e pensar que querer conhecer o outro não é uma questão de bondade mas antes de eficácia pedagógica e educativa. Porém, julgo que nem neste sentido ela é ainda trabalhada pela escola e pelos professores.

Apesar de tudo, começa a verificar-se alguma preocupação na formação inicial dos professores relativamente a esta matéria, tanto do ponto de vista pedagógico como ético, perspectivando a escola como um lugar de aceitação da interculturalidade e da multiculturalidade no plano da aceitação dos valores do outro, com a relativização que isso pode exigir. Mas em termos práticos vamos sobretudo confiando na assumpção de que os portugueses não são racistas e que isso, só por si, será um bom princípio, quando não o é.

Tem alguma mensagem em particular que gostasse de deixar aos leitores de A PÁGINA?

Mais do que aos leitores, gostaria de lembrar aos fazedores de opinião que devem ser mais sérios nas acusações que dirigem e nas afirmações que deixam passar para a opinião pública.

Aos professores, sobretudo os mais jovens, que, tendo consciência da condição precária que é neste momento o próprio acto de estar numa escola, tentassem perceber que quando se sugere uma atitude de reformatão e de reflexão dos contextos pedagógicos seria importante que eles próprios assumissem essa postura, tenham uma palavra a dizer e não se limitem a consumir o que os outros dizem.

De facto, a escola atravessa um momento difícil, mas não é regressando à escola do tempo dos nossos pais que se resolve o problema, porque essa escola já não existe e essa sociedade também não. É preciso encontrar soluções novas para novos problemas.

Agrupamentos escolares: Uma questão de agenda política

Que novos modelos de parceria com a comunidade e os agentes exteriores às escolas devem ser procurados de forma a tecer essa rede de relações que vem referindo?

Existem dois bons exemplos recentes daquilo que se deve e do que não se deve fazer relativamente a essa questão. O exemplo da constituição dos agrupamentos, no âmbito da reorganização da rede escolar, insere-se claramente naquilo que não se deve fazer. As escolas foram completamente afastadas do processo e ignoradas as experiências e as mais valias decorrentes da rede de relações que se foram instituindo com a comunidade, ligando escolas entre si e construindo um território educativo com uma identidade própria, apenas pela ansia de a administração cumprir uma agenda política.

O exemplo contrário será o da Escola da Ponte, e vimos o processo que a rodeou. A administração nunca teve a coragem de dizer que ela não era um bom exemplo e, apesar de ter imposto uma série de formas de avaliação que acabaram por confirmar que era um bom projecto, tentou-se retirar-lhe a força e o espaço.

Até que ponto o argumento da necessidade de socialização das crianças serve os interesses da administração educativa? Será que as crianças e jovens não continuarão, de certa forma, isoladas em comunidades que não são da sua pertença?

Poderá eventualmente criar-se uma situação de guetização quando chegam em minoria a um espaço maioritário de outra cultura e referentes, mas, de qualquer maneira, não sei se não será proveitoso para as crianças confrontá-las com situações que lhes permitam passar de saberes particularistas para o confronto com saberes universalistas. Nesse sentido, considero que há que proceder a rupturas, no bom sentido, de forma que se possa processar um enriquecimento cultural e das abordagens sociais.

O que se deverá garantir é a existência de uma estrutura de apoio que reúna os professores as famílias e acautelar questões práticas como os transportes, os tempos de espera e os espaços de convívio - quanto tempo perdem estas crianças em transportes? Onde ficam à espera de transporte? A porta da escola? Num polivalente sem aquecimento?

Acima de tudo, será importante construir este processo em conjunto com as famílias e com as comunidades envolvidas nele e não através de decisões administrativas e burocráticas.

Concorda que a questão dos agrupamentos é sobretudo política e não pedagógica?

Acho que essa assumpção se torna evidente. Até por uma questão de agenda ela se torna suspeita.

A montra da vida

Parou, sem quase querer, frente à montra. Do outro lado do vidro pousava um manequim: camisa azul-turquesa ao xadrez miudinho, colete de malha em tons de cinza azulado e calça de sarja azul-escuro. «Que elegância», sorriu para o vidro. Tentou que lhe viesse à memória a última vez em que se olhara ao espelho e pensara o mesmo de si. Nada. Nem no casamento do primo em que levou um fato de *Terylene* preto. Comprado na feira ao gosto da Palmira...

O sorriso desvaneceu. O seu próprio reflexo destronara o manequim. Agora via apenas uma camisola de malha com borboto a condizer com umas calças de ganga coçadas. Bom, também, aquela era a sua roupa de trabalho. Ninguém esperasse que fosse para «a obra» de camisinha. É certo que podia trazer uma muda no

saco. Sim, isso era possível. Não precisava andar pela rua vestido «daquela» maneira. Como um qualquer. Em algumas ocasiões até se sentira a parecer mal no autocarro. Em dias como aquele em que trazia de casa as galochas já calçadas. Que coisa. Já se sentira assim numa outra altura. Envergonhado. Quando tinha aulas de educação física e era o único que ia para a escola de fato-de-treino. Os colegas troçavam um bocado. Mas era um puto. E nessas alturas a coisa incha, desincha e passa. Agora não.

«30 euros a camisa?» A marca paga-se bem. Sempre achou que a roupa comprada na feira fazia um vstaço igual à da loja. Com a vantagem de ser a metade do preço. Ao ver a montra percebia que no fundo, no fundo não era bem assim. Se a Palmira o visse com aquele modelito... «40 euros o co-

lete» Com a indumentária completa até arranjava outra Palmira. Não que não gostasse da rapariga. O namoro durava há mais de dez anos. Mas... faltava-lhe estilo. Talvez fosse o excesso de furos nas orelhas. O piercing no nariz. E depois o fato-de-treino. Ao fim-de-semana Palmira não vestia outra coisa. Dizia que já sofria muito à semana por ter de andar nos trinquês. Afinal trabalhava na recepção de uma clínica de análises. Não podia descurar o *look*. Ainda que passasse o dia a atender velhinhos. «50 euros as calças».

Estivesse ele empregado num escritório e à semana só andaria de camisa e sapatinho de vela. Sim, porque ele, ao contrário de Palmira, até tinha um certo estilo natural. Cabelo loiro escuro, olho castanho mel. Um *look* mal empregado em cima dos andaimos. Difícil seria mudar de ofício. Era

questão de fazer um curso. Ele até tinha cabeça. Tanto que acabou o 9º ano. Ia ser um orgulho para os pais. Sobretudo para a mãe. De certeza que a sua roupa se lavaria melhor se não estivesse encharcada de argamassa. Coitadinha da Palmira. Teria de arranjar outro que a levasse ao shopping no fim-de-semana.

«Que elegância», pensou quanto abria a carteira. 30 euros: o orçamento da semana. O equivalente a cinco almoços, um maço de tabaco, duas colunas de totoloto, mais a meia torrada e pingo da Palmira: à quarta-feira saía mais cedo da obra e criara o hábito de levar a rapariga a lanchar ao Café da Praça. Voltou a pôr os olhos na montra. «Que se lixe!» Um homem tem de tomar decisões. E assim comprou a camisa e prometeu a si mesmo mudar de vida.

© isto é

RETRATOS
Andreia Lobo

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

Na assinatura mencionar nº sócio e iniciais do Sindicato

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

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

Não há "retoma" que nos valha!

Eu não sei quais foram os desejos formulados pelos responsáveis do Ministério da Educação ao bater das 12 badaladas que marcaram a entrada no novo ano, mas não vejo razões para grande optimismo.



© isto é

verso e reverso

A "passagem de ano" é um tempo propício a balanços e projectos. Despedimo-nos do ano que termina com promessas de não repetir os erros do passado e agarramo-nos aos prenúncios mais favoráveis para evitar qualquer dose excessiva de cepticismo quanto ao futuro. Eu não sei quais foram os desejos formulados pelos responsáveis do Ministério da Educação ao bater das 12 badaladas que marcam a entrada no novo ano, mas não vejo razões para grande optimismo. Qualquer desejo, por mais simples que seja, de melhoria da situação actual na educação, arrisca-se a não passar de um devaneio, ou de um pesadelo.

O balanço de 2003 é manifestamente negativo. Muitos são os exemplos que podem ser dados, mas limitar-

me-ei a três domínios:

- A educação, como o país, continua à espera da "retoma". Não tanto da "retoma económica" mas da retoma dos valores da cidadania, da democracia plena, da igualdade de oportunidades, da integração dos excluídos, da justiça social, da defesa e promoção do bem público. Estes valores parecem estar em suspenso e as políticas que os deviam concretizar não se vislumbram no horizonte. Em contrapartida, assistimos ao anúncio de medidas que vão no sentido de agravar a exclusão, de reforçar a selecção social, de combater a inovação e de ameaçar os fundamentos da escola pública.

- O próprio funcionamento regular dos estabelecimentos de ensino encontra-

TEMOS VINDO A ASSISTIR a um reforço significativo das tendências mais conservadoras de centralismo político e administrativo no domínio da educação.

se ameaçado e constitui motivo de séria apreensão. Não são só os cortes orçamentais (que afectam mesmo algumas das "bandeiras" do actual governo, como o caso da internet nas escolas), que estão em causa. É o próprio funcionamento do sistema que se tem vindo a desacreditar face a erros e omissões que se acumulam desde a colocação de professores à avaliação das escolas, da ausência de alternativas (políticas e institucionais) à extinção do Instituto de Inovação e do INAFOP, do abandono a que foram votadas a forma-

ção dos professores, a descentralização administrativa e a autonomia das escolas, dos maiores atropelos às regras de bom senso na radicalização dos "agrupamentos verticais" de escolas.

- Finalmente, temos vindo a assistir a um reforço significativo das tendências mais conservadoras de centralismo político e administrativo no domínio da educação. O que não deixa de ser paradoxal para um governo que baseou o seu discurso eleitoral, entre outras coisas, nas promessas de descentralização e modernização da administração educativa. Basta olhar, por exemplo, para a lei orgânica do ministério da educação, para a constituição dos conselhos municipais da educação, para o anunciado regime de colocação de profes-

sos, para vermos como a administração central não abre mão dos seus poderes e prerrogativas, recuando mesmo em relação a algumas tentativas tímidas de descentralização ensaiadas pelo anterior governo. E se conjugarmos estes diplomas com a ausência de medidas concretas no que se refere aos contratos de autonomia das escolas, à transferência de competências para as autarquias, à reorganização das direcções regionais, à reforma da administração dos serviços centrais, etc., vemos bem qual a orientação dominante no ministério e o que ela promete.

Por tudo isto, é difícil desejar votos de um bom ano de 2004 para a educação. Não há "retoma" que nos valha se tivermos que continuar a "tomar" estas políticas.

IMPASSES e desafios

João Barroso

Universidade de Lisboa

"A estratégia da rã selvagem"

É conhecido que a água, em condições normais, congela a zero graus Celsius. Também nos é mais ou menos familiar ver colocar sal nas estradas para evitar que no Inverno a descida de temperatura origine a formação de gelo tão escorregadio para os veículos que circulam. O sal evita que a água congele, mesmo que a temperatura ambiente desça abaixo de zero graus, pelo que se diz que o sal é um anticongelante (outros produtos, com o mesmo objectivo, são adicionados à água das canalizações ou dos radiadores dos automóveis poden-

do conseguir-se que a água se mantenha líquida até -15°C).

Ora no mundo animal existem alguns insectos, peixes, répteis e batráquios que, sob o controlo do cérebro, fabricam um anticongelante que o coração distribui por todo o corpo. É o caso da rã selvagem, que passa uma parte do inverno a -10°C e na Primavera retoma o seu metabolismo normal.

Inspirando-se no facto de alguns animais conseguirem viver num estado de "vida suspensa" os cientistas criaram as bases da criobiologia, disponibilizando téc-

nicas de congelação de células (espermatozoides, óvulos...) e de outras estruturas simples, mas até à data não foi possível congelar nenhum órgão humano resuscitando-o de seguida.

No entanto, o Homem sonha com o grande sonho de "hibernar" por longos anos e acordar séculos e séculos depois no mundo dos seus longínquos descendentes, verificando, in loco, se o planeta azul não hibernou de vez. Talvez assim se compreenda que mais de um milhar pessoas, nos Estados Unidos, tenham solicitado a "hibernação" a

empresas e existam já algumas dezenas de corpos congelados. O preço já está estabelecido e um próspero negócio assegurado.

E nunca se perca a esperança.

Poderá ser uma questão de tempo, assim o afirmam os especialistas em criobiologia. Talvez num futuro mais ou menos longínquo, com os avanços em nanotecnologia médica, se consiga introduzir, no organismo, micro-robots capazes de reparar, uma a uma, os milhões e milhões e milhões de células e estruturas do corpo humano afectadas pela congelação.

E o Homem espera e continua a sonhar o grande sonho da imortalidade...

E agora uma experiência para verificar o poder anticongelante do sal:

Colocar um copo meio de água no congelador ou arca frigorífica.

Colocar, simultaneamente, outro copo igual, também meio de água, mas a que se junta uma colher de sal (agitar para que o sal se dissolva).

Aguardar até que a água no primeiro copo congele.

Observar então o que acontece no outro copo.

NÓS e os outros

Daisi Leilão

Professora

de Física e Química

Universidades e sociedade

As universidades de língua portuguesa espalhadas por três continentes, quatro contando com Macau, estão sujeitas em cada um deles a condicionalismos exteriores violentamente diferentes.

As universidades brasileiras desenvolver-se-ão, certamente, no meio simultaneamente vasto e algo fechado dos horizontes sul-americanos. As Universidades africanas irão descobrir os seus horizontes africanos e estarão presas, possivelmente por um largo período, dos seus terríveis problemas de desenvolvimento. Nós, nas Universidades portuguesas, arriscamo-nos a ficar fechados em órbitas demasiado europeias.

O que é que nos une? Sem dívida a língua com o que ela contém de cultura, tradição e sentir comum.

Nesta brevíssima intervenção pretendo falar de uma faceta fundamental das Universidades de língua portuguesa, que é a sua muito vincada tradição liberal e democrática.

É algo que vem de longe. José Bonifácio de Andrada e Silva, patriarca do Brasil, foi lente da Universidade de Coimbra, professor de Metalurgia, uma Ciência de ponta na época. Mas, além disso, organizou e comandou um batalhão académico quando da luta contra as invasões francesas. O Imperador D. Pedro I, D. Pedro IV para nós, é o exemplo, possivelmente único na História, de alguém que tendo dado o grito de independência de um país em que foi Imperador, abdicou, e foi depois lutar no país de origem, à frente dos chamados 6 mil bravos do Mindelo que desembarcaram na cidade do Porto onde estiveram cercados um ano, para depois, ao fim de uma longa luta, restabelecerem o liberalismo em Portugal.

Portugal, e muito em particular a Universidade de Coimbra, foram durante todo o século XIX centros vivos de ideias liberais e democráticas. Os bacharéis brasileiros formados em Coimbra no século XIX não foram, pois, só lá aprender umas vagas luzes jurídicas. Foram, sobretudo, conviver num dos mais vivos centros de ideias liberais da época.

Não sou historiador e não vou alar-



© isto é

PORTUGAL, e muito em particular a Universidade de Coimbra, foram durante todo o século XIX centros vivos de ideias liberais e democráticas.

gar o tema, mas vou falar de algo de que fui testemunha e foi de imensa importância para mim. Refiro-me ao deslumbramento que tive quando, em 1963, emigrado político português, cheguei ao Recife e vi pela primeira vez um país de língua portuguesa a viver em democracia.

Era o Nordeste, onde o latifúndio estava a ser posto em causa, onde a Universidade se empenhava nas campanhas de alfabetização de Paulo Freire, com sindicatos livres, onde era tratado por cidadão António. Era, sobretudo, o sonho de um grande Brasil a acreditar em si próprio, com uma imprensa em que tudo se discutia, em que os estudantes se empenhavam e ligavam o seu futuro a projectos como

da Electrobrás e da Minerobrás.

Do Recife, onde só passei ano e meio, guardo imagens que me acompanharão toda a vida. São recordações que me impõem, também, uma obrigação que cumpro aqui, diante desta assembleia de universitários de língua portuguesa, que é a de falar de dois jovens estudantes brasileiros, jovens porque morreram jovens, que hoje seriam homens de 50 e poucos anos.

Fui há dois dias à Biblioteca Nacional fazer uma pesquisa para lhes encontrar os nomes e encontrei-os num velho jornal do Recife. São eles: Ivan Rodrigues de Aguiar, de 23 anos, e Jonas José de Albuquerque Barros, de 17 anos, que morreram no dia 1 de Abril de 1964 nas ruas do Recife, acho que posso dizer pela liberdade do Brasil.

Podia falar-vos, em primeira mão, do que sucedeu nesse dia no Recife, de aspectos até inéditos, mas seria falar do episódio. Podemos passar por cima disso.

Mas há recordações. Faz hoje exactamente 33 anos que acompanhei a um cemitério do Recife o enterro de um desses jovens. Lembrome, para além das imagens, do que disse o padre oficiante, professor da Universidade. Não me lembro das frases, lembro-me só de que falou longamente dos anjos, o que me pareceu estranho e irreal. Levei anos a entender. Se me recordo hoje, é porque foi um momento excepcional da vida de um país. Falar dos anjos só é possível num país com uma antiga cultura. É falar de algo que está fora das regras e do tempo dos homens, de algo que, sendo um começo, continua para sempre. Acho que foi por isso que aquele professor da Universidade do Recife falou nos anjos, naquele cemitério em que ia a enterrar um dos primeiros mortos de uma luta que ia ser longa e dura.

Nota:

Este texto é a 1ª parte de uma comunicação apresentada em 3 de Abril de 1997, no Rio de Janeiro, no VII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Publica-se por se crer manter a actualidade e pertinência. A 2ª parte será publicada no próximo número.

À LUPA

António Brotas
Instituto Superior
Técnico, Lisboa

solta

Estados Unidos divididos para as eleições presidenciais de Novembro

A menos de um ano da eleição presidencial nos Estados Unidos da América (EUA) o eleitorado norte-americano está dividido entre os partidos republicano e democrata, facto constatado na anterior disputa pela Casa Branca e confirmado agora em 2004. Nem os atentados que galvanizaram o país em torno do actual presidente, George W. Bush, nem a guerra no Iraque modificaram esta tendência, o que leva os analistas políticos a chamarem aos EUA a "nação 50/50".

Os dados preliminares do próximo acto eleitoral são diferentes dos de 2000: os re-

publicanos partem unidos em torno do presidente, os democratas lançam nove candidatos. Os primeiros apoiam em massa a guerra no Iraque, a detenção de prisioneiros em segredo, as reduções de impostos e opõem-se aos casamentos entre homossexuais. Os segundos estão divididos quanto a todas estas questões.

Dois estudos recentes demonstram que as grandes crises que sacudiram os Estados Unidos nos últimos quatro anos - incluindo o embaraço jurídico causado pelas eleições de 2000 e o escândalo financeiro da Enron - não tiveram capacidade

para modificar a paisagem política.

De acordo com o centro de sondagens Pew Research Center, após consulta de 80 mil eleitores nos últimos três anos sobre a sua filiação política, 30% dos americanos identificam-se com os republicanos, 31% com os democratas e 39% manifestam-se independentes.

O instituto de pesquisas Gallup chegou a conclusões idênticas depois de consultar 40 mil pessoas em 2003. Segundo esta sondagem, 45,5% dos americanos identificam-se com o partido republicano, contra 45,2% que se identificam com os

democratas. Há dez anos, os democratas superavam os republicanos por nove pontos percentuais (49% contra 40%), de acordo com a Gallup.

"O século XXI será testemunha do que trará esta nova guerra de secessão entre os Estados Unidos tradicionais e moralistas e os Estados Unidos leigos e progressistas", refere a este propósito David Corbin, professor da Universidade de New Hampshire.

Fonte: AFP

Explicações é preciso: os filhos de peixe não sabem nadar

É caso para perguntar, professores para quê? É caso para afirmar: os bons alunos precisam de explicações. De contrário têm notas muito pouco diferentes das dos restantes colegas.

verso e reverso

Que a teoria dos dons tinha fracassado já nós sabíamos.

Que com fome e frio os miúdos não estão motivadas para a aprendizagem escolar parece-nos evidente, muito embora "nem só de pão vive o homem".

Que o dito "filho de peixe sabe nadar" sempre pôde ser lido tanto pelo lado da natureza como pelo da cultura também já sabíamos.

Que a probabilidade dos filhos da cultura legítima do Estado terem sucesso era maior que entre os putos provenientes de culturas eminentemente orais também já estava demonstrado.

O que nem todos sabíamos era que os alunos provenientes de culturas mais desvalorizadas pela escola e seleccionados até ao secundário já não precisavam de explicações, ao contrário dos meninos filhos de "doutores e engenheiros" que, de repente, com sucesso e notas de bom não conseguiam atingir a bitola do excelente que permite o acesso às profissões mais procuradas. Os outros aceitam a nota que têm. Estes não!

Vejamos uma pequena história que a vida me contou recentemente.

Era uma vez um menino, aluno de boas notas no ensino básico, que concluiu o 9.º ano. Tinha 15 anos e transitara para o secundário com nota cinco a tudo.

Mudou de escola e encontrou um mundo novo: novo nível de ensino, novos colegas, novas disciplinas, novos professores, novas metodologias de ensino e, para seu espanto, dificuldades pela primeira vez. Os professores agora já não repetiam os exercícios como forma de preparação, para o teste. O menino não percebeu algumas coisas mas adiou para o dia seguinte o momento de ficar esclarecido, uma vez que nenhum dos outros colegas manifestara qualquer atitude sinónima de não compreensão. Só poderia ser acontecimento único e, certamente, resultado de qualquer desatenção.

No dia seguinte o menino voltou a não perceber e questionou o professor que respondeu que era preciso es-



© isto é

O MENINO VEIO A DESCOBRIR – quando um colega casualmente lhe disse que tinha de ir fazer os trabalhos das explicações – que, afinal, todos os restantes andavam em explicações em quase todas as disciplinas.

tar com atenção a tudo porque ele não podia repetir as coisas. A sua educação levou-o a não responder e a aguardar pelo intervalo. Ganhou coragem e perguntou a um colega se ele tinha percebido tudo ao que este respondeu que não. Que, aliás, não tinha percebido quase nada. Mais, também muitos dos restantes estavam em condição semelhante. Só que não avançaram com mais nenhuma ideia.

O menino percebeu então que al-

go de estranho se passava: os alunos não percebiam mas no dia seguinte todos tinham os trabalhos feitos, de forma exemplar, e avançava-se para a matéria seguinte sem que se respondesse ao professor que havia dúvidas da aula anterior. Por seu lado, o menino começou a pensar que algo de mágico se passava. Passava todas as noites a passar cadernos, a fazer os deveres escolares, estes, de resto, como sempre fizera, mas, agora, tam-

bém a descodificar os processos de resolução de problemas na Física e na Matemática uma vez que a aula não tinha servido para isso. Sozinho encontrou muitos caminhos. Autoaprendizagem, diremos. Deixou de ter tempo para as actividades que até aí desenvolvia. Mas, mesmo assim, o tempo não lhe chegava para tudo.

A quantidade de dúvidas foi aumentando e já não conseguiu ultrapassá-las sozinho. Falou com a mãe, que era professora, e levantaram algumas hipóteses que passaram a guiar as buscas de resposta para o imbróglio. O menino veio a descobrir – quando um colega casualmente lhe disse que tinha de ir fazer os trabalhos das explicações – que, afinal, todos os restantes andavam em explicações em quase todas as disciplinas. E era aí que faziam os trabalhos de casa. E era aí que esclareciam as dúvidas. E era aí que reforçavam o Inglês que aprendiam no Instituto Britânico e que a sua escola apenas servia para lhes fazer e corrigir os testes. E era aí que treinavam os tipos de exercícios os modelos de testes para conseguirem passar do vulgar 15 ou 16 para 18 ou, se possível, para 19 valores. O menino primeiro chorou e recusou-se ele próprio a ir para explicações. Ganhou coragem e falou com um professor. Depois com outro. Em todos os casos lhe disseram que agora estavam no secundário. Que não percebiam as dúvidas do menino. Que era preciso estudar.

O menino acabou por pedir à mãe para ir para as explicações. Vive agora, tal como os seus colegas, duas escolas paralelas: uma onde aprende, o centro de explicações; outra onde finge que aprende e onde espera por resultados que não lhe baixem a autoestima, que o situem na escala que sempre conheceu: nota máxima.

É caso para perguntar, professores para quê?

É caso para afirmar: os bons alunos precisam de explicações. De contrário têm notas muito pouco diferentes das dos restantes colegas.

E AGORA professor?

Ricardo Vieira
Escola Superior
de Educação de Leiria

Venham chorar as ruínas da República

Como é do conhecimento de todos, um pouco por todo o mundo, os políticos andam desorientados. Vive-se, a nível mundial, com raras excepções, uma situação de completa tonteria política. Tal situação decorre da aplicação, a nível global, das políticas (neo)conservadoras e (neo)liberais. Os políticos agora não poder, fascinados pelo negócio privado, começaram, nos últimos anos, a vender o Estado a retalho e ao desbarato. Agora sofre-se a sua falência e a sua incapacidade de responder às suas obrigações mais elementares.

Um sinal deste desconcerto, a que não pude deixar de achar graça pela imaginação demonstrada, deu-se em Janeiro na República Centro Africana. Colegas nossos de um sindicato de professores, apelou a todos os trabalhadores assalariados do sector público, para se juntarem na manhã de sábado, 17 de Janeiro, frente à bolsa do trabalho em Bangui, «para chorarem sobre as ruínas da República».

"Camaradas professores(as), camaradas trabalhadores(as), todos à bolsa do trabalho, sábado, 17 de Janeiro a partir das 09H00 para chorarmos sobre as ruínas da

República", apelou a Interfederal da Educação da República Centro Africana.

No início de Janeiro, "o ministério das finanças declarou a quem o quis ouvir que o Estado Centro-africano estava incapaz de pagar aos funcionários públicos (...) e que era difícil, senão impossível, para o governo, fazer face aos pagamentos regulares a todos os funcionários e agentes do Estado e menos ainda de encargar actualizações salariais", lembrou a IFEC.

"O conceito apresentado aos trabalhadores pelo Presidente da República, «+tra-

balho e não + que trabalhar+» está esvaaziado de sentido. Cada um deve trabalhar agora ao seu ritmo e ao seu gosto pois quem paga manda mas quem não paga não manda", continua o sindicato.

Como se vê não é só em Portugal que o primeiro ministro chora pela impossibilidade de actualizar os salários dos funcionários públicos. Não é apenas a República Portuguesa quem está em ruínas e a abrir falência. Como vemos, até em África acontece o mesmo.

Vamos também chorar pelas ruínas da nossa República?

CARTAS na mesa
José Paulo Serralheiro

Pedro viu e ouviu O Lobo

Não sou alfabetizadora, mas acredito que todo educador e educadora comprometidos com a educação como prática libertadora, alfabetizam também seus educandos. Estou me referindo à alfabetização no sentido freireano, como leitura do mundo que antecede a leitura da palavra, das relações entre o texto e o contexto.

Todo educador e educadora comprometidos com a educação como prática libertadora, alfabetizam também seus educandos. É com este fio condutor que venho realizando uma experiência em educação popular numa ONG, SEOP – Serviço de Educação e Organização Popular -, com trabalhos em Petrópolis e na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Os locais escolhidos para iniciar o trabalho eram sempre aqueles onde o Poder Público não chegava: áreas de ocupação, sem água, sem luz, sem saneamento básico, sem a mínima condição de dignidade humana.

Era assim na Vila Leopoldina, em Pedro do Rio, distrito de Petrópolis, em 1997, quando escrevi:

*Lá, um dia passou um trem,
por isto, Leopoldina.*

*Mas, o nome conhecido mesmo,
sempre foi BNH de Pedro do Rio.*

Por que? Ninguém sabe explicar.

*Lá passa o rio Piabanha,
caudaloso, bonito,
mas tão poluído*

que chega a ficar colorido...

E as pessoas?

*Teresa do Veloso como moradia
teve uma caixa d'água.*

Teresona – a avó criança,

um dia mostrei sua foto

com o neto – seu retrato

visto pela primeira vez!

O neto tão parecido,

tão bonito, tão querido!

No sorriso misto de criança e velha

as lágrimas rolaram na admiração.

Com uma ventania

e forte temporal,

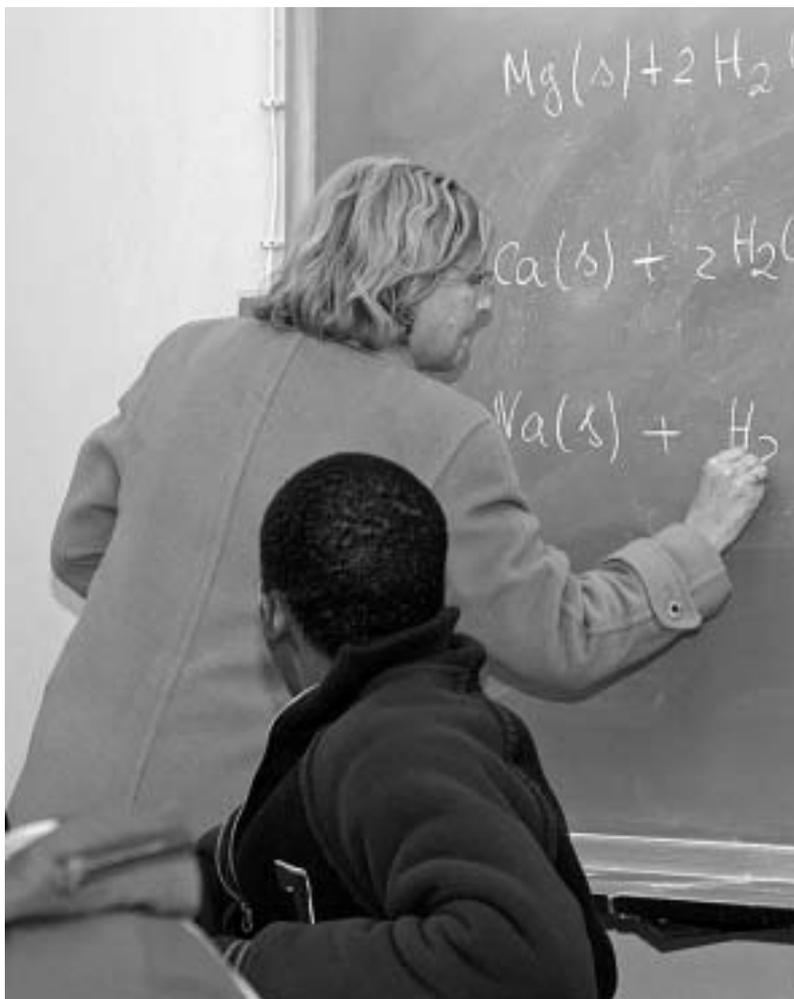
das quatro paredes da casa

ficaram duas e a porta,

abrindo para o vazio.

(in: "Poema Pedagógico, Ensaios de Pedagogia do Excluído")

Dois anos depois, durante as comemorações da Semana da Criança, vi anunciado "Pedro e O Lobo" no Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Não tive dúvida, era a grande oportunidade das crianças ampliarem suas leituras, mudarem o texto do contexto. Sim, porque o trabalho que se iniciara com mães e crianças todas juntas, já estava organizado por idade (de 2 a 6 anos com mães eleitas como re-creadoras e merendeiras) e, a partir dos 6 anos, para os que freqüentavam a escola, inventei uma ati-



© isto e

vidade de apoio escolar com Literatura Infantil e Juvenil, Música e Teatro.

Viajávamos no Tapete Mágico, lendo Sílvia Orthof, Bartolomeu Campos Queirós, Ana Maria Machado, e tantos e tantos outros; ouvíamos e cantávamos muita música do nosso folclore, da MPB e música erudita brasileira também; brincávamos de teatro com as histórias e músicas brasileiras da Escolinha de Teatro do Ilo Krugli. Da mesma forma como conheciam, dançavam e cantavam pagode, forró, rap e imitavam tudo que aparecia nas novelas da Globo, pois já eram iniciados num outro repertório através destas linguagens.

Os excluídos de Pedro do Rio, assistindo "Pedro e o Lobo", de Prokofiev, no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, foi um sucesso e uma emoção que guardamos até hoje – eles e eu.

Todos queriam saber quem eram aqueles 12 adolescentes (porque tivemos que optar em levar apenas os mais velhos) que percorreram o teatro todo, pediram o programa, queriam saber tudo, e assistiram ao espetáculo, com a maior atenção. Tiveram direito até a fotos com os atores (que conheciam muito bem, pois todos eram "globais"). Mas, o mais importante era se sentirem com direito a um espaço e a bens culturais que sempre foram privilégio de poucos.

AFINAL onde está a escola?

Maria Francisca de Pinho Valle

Pedagoga,

Gerente de Educação do SEOP, Brasil

Casta dos intocáveis manifesta-se em Mumbai

Uma marcha de "dalits" ou "intocáveis", o estrato mais baixo no complexo sistema de castas que prevalece na Índia há 2500 anos, participou na inauguração do IV Fórum Social Mundial (FSM) que se realizou no mês passado de Janeiro nesta cidade.

Tocando tambores, dançando e carregando grandes faixas onde se lia "Outro mundo é possível", a palavra de ordem do Fórum, 1500 "dalits" chegaram à capital econômica da Índia numa marcha que

começou no dia 4 de Dezembro nos quatro cantos do país.

Ao mesmo tempo, no local onde se realizava o Fórum, nos arredores de Mumbai, mulheres "intocáveis" desfilarão e dançaram ao ritmo de cantos nos quais exigiam o fim da exclusão e da discriminação contra a sua comunidade.

"Não podemos sequer beber água do mesmo jarro das outras castas", denuncia Rachana Rasaily, uma jovem "dalit" que participou na marcha, o que descre-

ve as condições desumanas em que vive uma grande parte da população da Índia e do Nepal, que, segundo as regras do sistema de castas, deve exercer os trabalhos mais degradantes da sociedade.

Na Índia, com uma população estimada em 1 bilhão de habitantes, 138 milhões de indianos pertencem a este estrato dos "dalits", considerados párias, embora a Constituição tenha abolido há mais de 50 anos o sistema de castas hindu.

"Pela minha descendência, estou excluída dos serviços básicos, como saúde, educação, emprego. Negam-nos todos os direitos", afirma Rasaily. "E por ser mulher, sou duplamente discriminada", acrescenta.

De acordo com as explicações desta "intocável", os "dalits" são considerados "impuros" e não estão autorizados a tocar nos mesmos utensílios de comida das castas superiores: os "brâmanes", ou sacerdotes, os "kshatris", que for-

mam a classe de guerreiros ou administradores, os "vaisya", que são artesãos e comerciantes, e mesmo os "suda", a casta inferior, composta por camponeses.

São párias da sociedade, que vivem amarrados há séculos aos trabalhos de recolher o lixo, lavar casas e quartos de banho, sendo também "vítimas de execuções sumárias e de torturas", denuncia uma activista da Campanha Nacional para os Direitos dos Dalits.

Fonte: AFP

solta

Arquitectando paisagens

Atitudes e procedimentos para conhecer na pré-escola

Entendendo que a construção do conhecimento pelo aluno ocorre a partir de sua acção sobre o objecto de estudo (Vygotsky, 2000), desenvolvemos actividades que propiciaram novas leituras de lugares já familiares aos alunos de cinco-seis anos da educação infantil o quarteirão onde fica a escola, a escola e a casa deles.

Um princípio de nossa postura pedagógica expressa-se pelo trabalho com as atitudes e os procedimentos necessários às acções de estudo do objecto, tanto da professora como dos alunos. Tais acções foram orientadas muitas vezes pelas crianças e em outras havia a marca da função social da professora. Outro princípio consiste no que Paulo Freire chamou de pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 1985): atenção à fala e/ou pergunta da criança e transformá-la num problema a ser trabalhado e estudado, desencadeando acções na busca da resposta.

Professoras e crianças deram uma volta no quarteirão da escola a fim de observá-lo e registrar na prancheta suas observações de pesquisa de campo. As crianças sentavam-se no meio-fio para escrever e desenhar; copiaram o que viram escrito, mas viram também uma escrita que não podiam ler e copiar (pichação). Um aluno perguntou ao guarda de trânsito o que estava escrito em sua camisa e pediu-lhe que ficasse parado enquanto copiava a palavra. Foi interessante ver alunos tão pequenos em ati-

tude de estudo. Uma senhora perguntou a um deles o que estavam fazendo fora da escola: "Estamos fazendo pesquisa!". -

Na roda de conversa, a acção de cada criança foi a de fazer a leitura de suas anotações na prancheta e ditaram um relatório para a professora e, posteriormente, um texto colectivo foi elaborado.

Propusemos a elaboração da planta da sala, a sua representação em desenho visto de cima, "como se estivesse num balão", na expressão de uma criança. A observação de um menino expressa o seu processo de significação do novo conhecimento ao enunciar que "planta é a construção vista somente do chão".

O que nos levou a discutir nas turmas a respeito do planejamento no processo de organização e ocupação do espaço pelas pessoas.

FOI INTERESSANTE ver alunos tão pequenos em atitude de estudo. Uma senhora perguntou a um deles o que estavam fazendo fora da escola: "Estamos fazendo pesquisa!".

Assim, reflectimos sobre o trabalho de arquitecto, urbanista e paisagista, por meio das histórias de vida e da obra de Niemeyer, Lúcio Costa e Burle Marx, com material da internet e de jornais.

Então, um quarteirão fictício e o da escola, o condomínio em construção, a casinha da boneca foram lugares escolhidos pelas turmas para representar bi e tridimensionalmente. Em planejando a maquete, levamos os alunos a analisar a forma que a planta deveria ter e seus outros elementos, buscando as relações entre o que estavam desenhando e o espaço planejado.

Com a maquete pronta e a respectiva planta as crianças fizeram a leitura da maquete, estabelecendo relações entre elas. São ilustrações dessa leitura:

"A maquete não ficou toda igual porque a gente não olhou na planta."

"A gente não olhou a planta, vamos fazer tudo de novo com paciência porque não somos arquitectos, ainda temos que estudar muitíssimo."

© isto é



FORA da escola também se aprende
Lilian Cristina A. T. de Aguiar — Espedita Alexandra L. Mesquita — Ivone de A. Vivas — Elisabeth da Silva — Lúcia C. Fernandes — Jaqueline da C. Cardoso — Maria Inês B. Netto
In, Número Zero, p. 6

América Latina vira à esquerda sob o impulso do Brasil e da Argentina

A América Latina virou politicamente à esquerda em 2003 com a chegada ao poder na Argentina de Néstor Kirchner, que se aliou ao brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva para se distanciar do modelo neo-liberal americano e reforçar a integração regional naquela área do globo. O novo eixo Buenos Aires-Brasília cristalizou-se no final de Outubro do ano passado, durante a primeira visita do presidente brasileiro à Argentina, depois da posse de

Kirchner a 25 de Maio.

Nessa ocasião os dois presidentes assinaram - em contraposição ao neo-liberal Consenso de Washington - o Consenso de Buenos Aires, um manifesto no qual são preconizadas as questões sociais (luta contra o desemprego e a fome, a educação e o progresso tecnológico), em detrimento do equilíbrio orçamental e do pagamento da dívida externa.

Tanto Lula como Kirchner e Ni-

canor Duarte, o novo presidente paraguaio, sublinharam na IX Cimeira de Mercocidades, realizada em Setembro de 2003, em Montevideo, a importância da integração regional, considerada crucial para negociar melhores condições com os blocos dos países ricos como os Estados Unidos e a União Europeia.

Kirchner e Lula aproveitaram a visita ao Uruguai para integrar neste "clube" Tabaré Vázquez, líder da coligação de esquerda

Frente Ampla - Encontro Progressista, grande favorita para as presidenciais de Outubro de 2004. Vázquez declarou-se "em total sintonia" com Kirchner, que militou em grupos da esquerda peronista nos anos 70 e se destacou recentemente pela sua atitude firme nas negociações com o FMI.

Nesta corrente da "nova esquerda" latino-americana podem incluir-se outras figuras, como o ex-jornalista boliviano Carlos Mesa, que em Outubro substituiu

o ultraliberal Gonzalo Sanchez de Lozada, derrubado por uma rebelião popular.

Mesa conseguiu um acordo com o líder da oposição indígena boliviana, Evo Morales, para dividir de forma mais equitativa as receitas provenientes da exportação de gás natural, e é mais flexível nas negociações com os camponeses que cultivam a folha de coca.

Fonte: AFP

solta

Ciência e Tecnologia não cativa jovens

Tecido empresarial não está receptivo à inserção de quadros superiores

Seis em cada mil portugueses, entre os 20 e os 29 anos, possuem uma licenciatura em Ciências e Tecnologias. Em 2001 apenas 5% do total de licenciados se formou nesta área. Percentagem que contrasta com os 11% da média da União Europeia e é inferior à de países candidatos como a República Checa (11%), Estónia, (6%), Eslováquia (8%) e Turquia (9%). Esta conclusão consta de um relatório do Eurostat, gabinete de estatísticas europeu, divulgado em meados de Janeiro. E surge na mesma altura em o Governo anuncia a atribuição de uma verba de mil milhões de euros à investigação científica em Portugal.

Uma das razões para estes números poderá estar na escassez de saídas profissionais para quem pretende fazer carreira na área da investigação, sejam licenciados ou doutorados. Para Fernando Ramoa Ribeiro, presidente da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), a falta de colocação de quadros superiores no tecido empresarial, é preocupante e fruto "de uma mentalidade que é preciso mudar". Através do programa Inserção de Mestres e Doutores no Sistema Empresarial a FCT tem tentado fazer a ponte entre os investigadores e as empresas. No entanto, por falta de "receptividade" do lado empresarial, "o programa não tem tido muito sucesso", lamenta Ramoa Ribeiro.



© isto é

ser financiadas, vão ter de o fazer", conclui Ramoa Ribeiro.

A verba da polémica

O anúncio de Maria da Graça Carvalho, ministra da Ciência e do Ensino Superior, da atribuição de uma verba de mil milhões de euros à investigação científica é para Ramoa Ribeiro um sinal de que esta será uma área prioritária para o governo. Em contraste, os partidos da oposição têm afirmado que se está apenas a anunciar o que já estava previsto e negociado, desde o tempo do ex-ministro da Ciência, Mariano Gago. Tal verba foi negociada no quadro do PRODEP para ser aplicada entre 2002 e 2006, pelo que o agora anunciado — para 2004-2006, seria apenas a parte já prevista para esse período. Não se trata portanto, para a oposição, de nada de novo. Trata-se apenas de dar cumprimento ao já anteriormente negociado e orçamentado.

"O que aconteceu é que havia um série de programas que tinham uma reserva [de verba] que foi toda canalizada para a ciência. Todos os ministros concordaram que essas verbas que estavam adstritas aos seus próprios ministérios pudessem ser canalizadas para a ciência e a inovação" defende Ramoa Ribeiro.

Polémicas à parte, o presidente da Fundação para a Ciência e Tecnologia corrobora a convicção de que é fundamental combater a ideia "errada" de que em Portugal existem licenciados e doutorados a mais. "É preciso motivar os jovens para a ciência e tecnologia". Até porque "se há uma área em que Portugal pode dizer que tem investigadores tão bons como no estrangeiro é a da ciência", conclui.

Alternativas profissionais

No que toca às saídas profissionais dos jovens investigadores, Fernando Ramoa Ribeiro, acredita que o sistema científico nacional deverá integrar "uma parte" desses recursos humanos. "Há laboratórios [de ciência médica] do Estado em que a própria situação é preocupante e a idade média dos seus recursos humanos é muito elevada porque não têm admitido nos seus quadros novos doutores", admite.

Uma outra porta de saída poderá, na opinião de Ramoa Ribeiro, ser aberta pela nova lei sobre o financiamento das universidades e dos politécnicos. A lei prevê que as instituições de ensino superior sejam financiadas pela excelência e também pela percentagem que têm de doutores. "No caso dos politécnicos não tem havido a preocupação de inserir nos seus quadros novos doutores. Com esta lei, se estas instituições quiserem

Taxa de desemprego mediante a qualificação (indivíduos entre os 15-39 anos)

Países candidatos à UE e Portugal, Espanha e Grécia*	Altamente	Qualificação	Baixa
	Qualificados	Média	Qualificação
Bulgária	9.5	21.2	43
Chipre	3	4	6.9
República Checa	4.1	9	32.6
Estónia	8.6	15.2	23
Hungria	1.4	6.2	16.3
Letónia	+	14.3	23.4
Lituânia	10.7	22.4	32.4
Polónia	9.3	24	36.7
Roménia	5.5	9.8	10.3
República Eslovaca	8	23	60
Eslovénia	2.8	6.5	13.8
União Europeia	5.3	8	13.6
Grécia	11.2	17.1	14.5
Espanha	10.3	12.7	14.8
Portugal	+	4.9	5.3

Fonte: Eurostat, "Trinta Anos de Cooperação e Reformas Educacionais nos países membros e candidatos a União Europeia".

*Nota: A inclusão de Portugal, Espanha e Grécia nesta análise à evolução educacional dos países candidatos à União Europeia deve-se ao facto de entre todos haver um passado comum de regimes ditatoriais que os torna comparáveis em muitos aspectos de desenvolvimento social e económico.

+ Não existem dados relativos a estes campos.

ACONTECE
Andreia Lobo

Sida, guerra e exploração infantil serão alvos-chaves da Unicef para 2004

A SIDA, a guerra, a exploração e o abuso de menores, a expectativa de vida e a falta de investimentos em educação serão as principais preocupações do Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) no ano de 2004, anunciou a sua directora-geral, Carol Bellamy.

"Cada um destes problemas isolados supõe desafios para centenas de milhares de crianças e representam um imperativo global para fazermos mais pelas crianças em 2004", acrescentou.

Mais de 50% dos portadores do vírus da

SIDA que descobriram recentemente ter a doença têm menos de 25 anos. No total, há 14 milhões de crianças doentes, 11 milhões delas na África Subsaariana. Grande parte perdeu os pais por causa da doença, que deve deixar cerca de 20 milhões de menores órfãos até 2010, nas previsões da Unicef.

No que se refere à guerra, mais de dois milhões de crianças morreram e mais de seis milhões foram gravemente feridas ou sofreram deficiências crónicas devido aos conflitos armados na década passada, ex-

plica a agência da ONU.

A exploração e o abuso sexual de menores também serão um grande desafio para a organização. Cerca de 240 milhões de crianças trabalham em todo o mundo e 171 milhões em condições de grande risco.

Além disso, 11 milhões de crianças morrem anualmente antes de completar cinco anos de idade. Um número ainda maior tem problemas mentais ou físicos e as suas famílias não têm condições financeiras para comprar medicamentos no caso de doenças como a malária, a rubéola ou a diarreia.

Para concluir, a Unicef destaca que os governos dos países desenvolvidos e em desenvolvimento não reconheceram, como deveriam, a importância dos investimentos destinados à infância, sobretudo na área da educação.

"Se continuarmos a investir nas crianças e insistindo que elas são o eixo de qualquer discussão sobre o desenvolvimento, poderemos fazer do mundo um lugar melhor e mais seguro", destacou Bellamy.

Fonte: AFP

solla

A reorganização do centro para a recentralização (II)

Ao contrário do que muitos supuseram no final dos anos 80, o principal, o mais forte e o mais decisivo opositor da descentralização da educação, da democratização da administração e da autonomia das escolas foi, obviamente, o poder central do Ministério da Educação.

verso e reverso

Aprovada em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Art.º 45º) consagrou os "princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo", também no tocante à administração da educação, estabelecendo como princípio (Art.º 3º, g) "Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas". Distinguiu ainda (Art.º 43º, 2) entre es-

truturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local e anunciou a adopção de orgânicas de descentralização e desconcentração dos serviços, tendo criado como nível administrativo novo os "departamentos regionais de educação". Estes assumiam, contudo, uma feição desconcentrada, embora a sua evolução para órgãos descentralizados ficasse prevista, ocorrendo após a criação das regiões administrativas (LBSE, Art.º 62º, 4).



© Isto é

truturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local e anunciou a adopção de orgânicas de descentralização e desconcentração dos serviços, tendo criado como nível administrativo novo os "departamentos regionais de educação". Estes assumiam, contudo, uma feição desconcentrada, embora a sua evolução para órgãos descentralizados ficasse prevista, ocorrendo após a criação das regiões administrativas (LBSE, Art.º 62º, 4).

Um importante elemento de democratização da administração do sistema educativo ficaria assim dependente da futura (e até hoje adiada) regionalização do país, por forma a legitimar a existência de departamentos ou direcções regionais de educa-

ção em sentido pleno e substantivo, isto é, enquanto órgãos descentralizados e autónomos. Mas uma recepção governativa particularmente restritiva da LBSE quanto às questões da descentralização e da autonomia impediu a ocorrência de qualquer devolução de poderes nos anos seguintes, exceptuando o ensino superior.

Os trabalhos preparatórios da Comissão de Reforma do Sistema Edu-

cativo que incidiram sobre a direcção e gestão das escolas propuseram interpretações mais avançadas, embora já em pleno contraciclo face a decisões governamentais que haviam já optado por uma reorganização do Ministério da Educação com vista à reprodução da administração centralizada. Refiro-me ao novo ordenamento aprovado pelo Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro.

No momento em que as propostas reformistas propunham a criação de órgãos de direcção próprios das escolas, gozando de vários níveis e graus de autonomia, advertindo para

o facto de as suas propostas exigirem "políticas de efectiva descentralização da administração educativa", a nova orgânica optava por uma lógica modernizadora e gestonária.

Curiosamente, o diagnóstico apresentado pela orgânica de 1987 era tão crítico quanto alguns dos textos apresentados pela Comissão de Reforma em 1986/1988. Logo no preâmbulo o Ministério é considerado uma estrutu-

ra "complexa" e "ultrapassada", representando um quadro "desarticulado" e "centralizador". Mas chegados ao articulado concluímos que se trata de uma "redefinição organizacional" de tipo centralizado-desconcentrado. As agora designadas "direcções regionais" não passam de "órgãos desconcentrados de coordenação e apoio", de novo se remetendo para uma futura regionalização a criação de direcções regionais autónomas.

Estruturadas segundo o Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, as referidas direcções são definidas como "serviços regionais desconcentra-

dos", instâncias "intermédias" entre o centro e as periferias escolares, apenas dotadas de autonomia administrativa em função da sua "operacionalidade".

Assim ficava definido um quadro político-institucional absolutamente incompatível com as propostas de reforma quanto à democratização, descentralização e autonomia das escolas. É certo que, à época, as propos-

tas descentralizadoras e autónomas não granjearam muitos apoios e que, pelo contrário, tiveram poucos defensores; embora uma década mais tarde alguns dos sectores mais críticos tivessem assumido uma boa parte delas. Em qualquer dos casos, e ao contrário do que muitos supuseram no final dos anos 80, o principal, o mais forte e o mais decisivo opositor da descentralização da educação, da democratização da administração e da autonomia das escolas foi, obviamente, o poder central do Ministério da Educação.

Neste capítulo, o destino da reforma da administração escolar estava traçado, pelo menos em termos democráticos e autónomos. Até hoje, como veremos.

LUGARES da educação

Licínio C. Lima
Instituto de Educação
e Psicologia da
Universidade do Minho

Japão acusado de amordaçar imprensa antes de enviar soldados para o Iraque

Enquanto o Japão se dispõe a enviar soldados para o Iraque, a sua primeira mobilização numa área de combates desde 1945, desenvolve-se uma polémica em Tóquio depois de o Governo ordenar aos poderosos meios de comunicação nipónicos que se autocensurem para proteger a segurança das tropas.

Recentemente, a Agência de Defesa enviou memorandos à imprensa local e estrangeira pedindo que não sejam difundidas notícias que possam "prejudicar a segurança" dos soldados, ameaçando privar

de informações esses órgãos.

Desde então, os jornalistas protestam contra o que consideram um regresso da censura militar, totalmente contrária aos supostos objectivos humanitários da mobilização nipónica para o Iraque.

"É certo que o nacionalismo militante japonês desapareceu, mas os métodos de controle dos meios de comunicação locais continuam", declarou Teruo Ariyama, professor de jornalismo na universidade Keizai de Tóquio.

"A Agência de Defesa será a única ca-

pacitada para julgar se tal informação pode ser difundida ou não sem que ninguém possa verificar os critérios, podendo simplesmente dissimular a informação que vai contra os seus objectivos e ninguém perceber a diferença", acrescentou.

A maioria dos japoneses opõe-se ao envio de tropas para o Iraque. Muitas pessoas consultadas temem que os soldados nipónicos terminem envolvidos nos combates.

"Nos esperamos que vocês façam o vosso trabalho de jornalistas, mas sem deixar de levar em conta as medidas de segurança",

disse, o primeiro-ministro, aos repórteres.

Os influentes órgãos de comunicação nipónicos - os jornais são os primeiros do mundo em tiragem - e os especialistas na imprensa não estão convencidos.

"Não há nenhuma diferença da propaganda do quartel-general do exército imperial (durante a Segunda Guerra Mundial). A atitude arrogante e anacrónica da Agência de Defesa supera toda a compreensão", denuncia um universitário num artigo publicado no jornal Mainichi Shimbun.

Fonte: AFP

solta

Literatura e educação

Fomos ver a «Castro» ao Teatro Nacional de S. João.

A porta aglomeravam-se pequenos grupos de adolescentes, depreendemos que alunos do Secundário, acompanhados pelo que presumimos ser os seus professores. No átrio sentia-se uma espécie de festividade contida que nos obrigava a inquirir, num diálogo feito em surdina, o que é que levaria aqueles jovens, naquela noite, a aventurar-se, através da encenação de Ricardo Pais, pelo mundo de luzes e sombras inexoráveis que António Ferreira, a pretexto do drama de Inês, de Pedro e de Afonso, soubera criar.

Num tempo feito de cruzadas cinicas que nos querem fazer crer que as escolas portuguesas são espaços votados ao mais completo abandono, aqueles rapazes e aquelas raparigas constituíam, naquele espaço e naquele momento, um desafio. Um desafio dirigido a todos aqueles que insistem em afirmar a degradação dos contextos escolares no presente, para poderem alimentar a ficção da excelência cultural das escolas do passado. Um desafio dirigido, por isso, aos que insistem em valorizar a infeliz inclusão, num manual de Português do 10º ano, do regulamento do «Big Brother», aí entendido como matéria de estudo, que afinal lhes serve como expediente rasca para justificarem a necessidade de retornarem a um tempo - mais idealizado que realizado - em que o ensino da literatura constituía uma condição do desenvolvimento de uma relação mais exigente dos jovens com a língua portuguesa. Será que a maioria daqueles que foram compelidos a estudar, nos antigos Curso Geral ou Curso Complementar dos Liceus, algumas das manifestações literárias mais emblemáticas de autores como Correia Garção, Luis A. de Verney, Nicolau Tolentino, Marquesa de Alorna ou Francisco Manuel de Melo são, hoje, leitores tão assíduos e interpelativos como seria de esperar que o fossem e se proclama que eles são?

Se isso não aconteceu, porque é que se continua a fazer crer, então, que as experiências culturais e educativas vividas, no passado, em contextos escolares diversos foram experiências exemplares, do ponto de vista da afirmação das escolas como espaços culturais pertinentes e significativos?

Embora seja necessário admitir que muitas das propostas e das reflexões produzidas no campo da inovação pedagógica contribuíram, voluntária e involuntariamente, para caricaturar o acto de aprender e o conjunto dos saberes que constituem parte do património cultural que com-

pete à Escola divulgar, importa afirmar, no entanto, que a alternativa não reside na valorização mitigada e sonsa de um passado que não é possível nem desejável voltar a viver. Importa reconhecer, por isso, que a questão que se coloca às escolas de hoje tem mais a ver com o desafio que constitui entender e transformar o património literário num instrumento e numa oportunidade de formação do que propriamente em afirmar a concretização do projecto de uma escola que, pelo contrário, se deve assumir como uma espécie de templo literário, sujeito a rituais e a cânones que, para além de embalsarem os livros, contribuem para nos tolher a centelha de vida que, por exemplo, um poema de Natália pode suscitar naqueles que tenham tido a oportunidade de o aprender a ler.

Que objectivo leviano é esse de querer que um adolescente de dezasseis anos se transforme numa espécie de crítico literário em miniatura, transformando-se num ser cuja disponibilidade para papaguear um conjunto de frases feitas sobre o futurismo em Álvaro Campos só é comparável com a sua incapacidade para sentir e reconhecer a plenitude e a luminosidade da poesia deste heterónimo de Pessoa?

Silêncio. Ouve-se o monólogo inicial de Inês, ingénua e doce. Porque é que aqueles jovens o escutam? Como é que o escutam? Para que é que o escutam? Não há respostas fáceis para esta questão. Não há, também, respostas certas e seguras. A não ser que se entenda que a aprendizagem da literatura nas nossas escolas se define, apenas, como um acto de imposição de significados, recusando-se assim o esforço e o investimento dos alunos como intérpretes, condição da importância formativa que tanto permite que a literatura adquira pertinência curricular, como conduz à valorização do papel do professor como agente de mediação incontornável entre os jovens e as obras literárias.

Foi, por isso, que o escarcêu em



Imagem retirada do «Manual de leitura» Castro

SILÊNCIO. Ouve-se o monólogo inicial de Inês, ingénua e doce. Porque é que aqueles jovens o escutam?

torno do regulamento do «Big Brother» não nos aqueceu a alma, por aí além. É que nunca vimos esses militantes da causa da literatura a assumirem intervenções públicas tão veementes denunciando, por exemplo, as práticas docentes que contribuem para desobrigar os alunos da leitura das obras literárias originais, no momento em que os compelem antes, por força dos testes e da preparação a longo prazo para os exames nacionais, a estudar arduamente o conjunto de opúsculos onde se abordam e

analisam, a retalho, essas mesmas obras literárias.

O dilema em que Afonso mergulha, a solidão do poder onde submerge, presente-se, agora, naquele palco. Na escuridão da sala não é possível vislumbrar o rosto dos jovens que nesse momento nos acompanham. Como é que entendem aquele momento dramático que, perante eles, os actores representam? Não é esta uma pergunta legítima? Não é uma pergunta obrigatória? Não é, afinal, uma pergunta necessária?

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade
Faculdade de Psicologia
e de Ciências
da Educação
da Universidade do Porto

solta

Polónia discute afastamento de homossexuais do sistema educativo

Um partido radical ultra-católico polaco apresentou recentemente no parlamento daquele país um projecto que visa erradicar os homossexuais do sistema educativo, considerando-os como indivíduos "desviantes" e "doentes".

"A nossa proposta fecharia as portas da docência às pessoas que declaram publicamente uma orientação sexual diferente", declarou perante a Comissão Parlamentar

de Educação Andrzej, deputado da Liga das Famílias Polacas (LPR) - partido ultranacionalista e anti-europeu, que conta com 26 lugares num parlamento com assento para 460 deputados.

"Não existe semelhante coisa como uma orientação sexual diferente, o que existe são desvios e doenças", referiu Federowicz, declarando ser necessário proteger a juventude polaca contra tais desvios. "É como se um

daltónico nos tentasse ensinar as cores".

A proposta do LPR pretendia alterar a carta escolar polaca no sentido de os professores prepararem os jovens para a vida em casal entre homem e mulher, entendida, na opinião deste partido, como a única ligação legítima entre duas pessoas.

"O fundamentalismo religioso é o maior perigo para a democracia. Proponho que esta moção seja rejeitada com um voto de

profundo pesar", respondeu a deputada da Aliança da Esquerda Democrática (SLD, no poder), Bronislawa Kowalska. Curiosamente, apesar de o partido de Federowicz representar pouco mais do que 4% do total de deputados no parlamento, a Comissão Parlamentar de Educação rejeitou a proposta com apenas 16 votos contra cinco e uma abstenção.

Fonte: AFP

Escolas Rurais

Entre o encanto e a agonia

Fecham as portas ao ritmo da desertificação. No interior do país o encerramento das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico é apenas mais um indicador deste fenómeno demográfico. Manter abertas escolas com menos de dez alunos implica um esforço financeiro incomportável, dizem as autarquias. Entre o encanto e a agonia da ruralidade, as “escolas primárias”, como as gentes ainda lhes chamam, resistem até ao último aluno. Em Aldeia Velha e Carvalho de Rei, concelho de Amarante, os recreios têm vista para a Serra do Marão e as salas de aula aquecem-se a fôgo de lenha.

reportagem



© isto é

Solidão. Frustração. São estas as palavras que Sandra Pereira, 24 anos, usa para descrever o que sente enquanto professora de uma turma de quatro alunos. Situada na freguesia de São Simão, a 30 minutos de estrada nacional de Amarante, a Escola Básica do 1º ciclo de Aldeia Velha parece muito maior do que é. São mesas a mais para tão poucos alunos. Fernando, 10 anos (4º ano); Ana Cristina, 8 anos (2º ano); Da-

niela Filipa, 7 anos (2º ano) e Hélder, 6 anos (1º ano) estão sozinhos na escola. A professora também.

É o segundo ano de Sandra Pereira como docente. “Vir para aqui foi um choque!”, desabafa a professora. A paisagem verdejante da Serra do Marão, inspiradora de Teixeira de Pascoaes, esconde alguns senãos, mais prosaicos. A miúda de 14 anos que deixou a escola e anda a guardar ga-

do. Os meninos que à tarde vão para os campos ajudar os pais e à noite estão cansados de mais para fazer os trabalhos de casa. Os pais que não se interessam pelas coisas que os filhos aprendem na escola. As dificuldades dos meninos que passam para o 2º ciclo e de repente se vêem numa escola com “gente de mais” para o que estavam habituados. E a certeza de que para os seus quatro alunos “qualquer

novidade mínima será sempre uma grande novidade”. Por tudo isto um desabafo: “É revoltante o esquecimento a que estas crianças estão votadas.” Sandra encolhe os ombros e sorri: “Como são poucas, deixam-nas estar no cantinho delas...”

Para quem se desloca diariamente à aldeia, as dificuldades começam logo no acesso à própria escola. Sem carro a aldeia seria inacessível. Quer

© isto é



Andreia Lobo



© isto é

para quem lá vai, quer para quem dela quer sair. E sem transportes, planificar actividades que impliquem sair da freguesia é tarefa complicada. Aí reside parte da frustração da professora. "Às vezes tenho vontade de os meter no meu carro (risos). Mas quando as coisas são feitas de boa vontade, só funcionam se nada correr mal, não é?", interroga-se.

Ainda assim duas vezes por mês a escola fica para trás. A autarquia de Amarante assegura o transporte, Sandra Pereira e os seus pupilos vão à piscina municipal. "É uma oportunidade de eles conviverem com outras crianças. Até porque como estão sempre os quatro têm tendência para se isolarem", diz a professora.

Este comportamento faz com que Sandra Pereira acredite que "mais do que aprender a ler e a escrever, estes alunos precisam de convivência social." Se Fernando passar de ano, a turma fica reduzida a três. Mas ainda restam duas crianças na aldeia que ainda não atingiram a idade escolar. Mais cedo ou mais tarde a escola ficará vazia. Entretanto, pode acontecer que feche as portas e que os seus últimos alunos sejam transferidos para outra escola de uma freguesia vizi-

nha. Uma hipótese, admite Sandra Pereira, que talvez pudesse beneficiar o desenvolvimento pessoal dos seus alunos. Ainda que do encerramento resultasse menos uma colocação para um professor.

Jorge Pinto, vereador do pelouro da Educação da Câmara Municipal de Amarante, defende o encerramento das escolas com menos de dez alunos. Não acredita, porém, que tal medida tenha obrigatoriamente de gerar mais desemprego entre a classe docente. Defensor inequívoco das equipas educativas de apoio à monodocência, Jorge Pinto, também ele professor de 1º ciclo, acredita que este seria um modo de contornar o problema.

Escolas Pólo

No concelho de Amarante existem 73 escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, pelo que a conservação do parque escolar é "complicadíssima", admite o vereador. "As escolas funcionam com grandes défices, temos poucas cantinas porque são financeiramente incomportáveis em escolas com 10, 15 ou 20 alunos." Neste cenário Jorge Pinto advoga pela junção de alunos em "escolas pólo", que, segundo

o vereador, poderia contribuir para potenciar ao máximo as estruturas existentes na rede escolar: cantinas, bibliotecas, salas de informática. Ou até implicar a construção de novas valências necessárias. Sendo que "caberia à autarquia assumir a responsabilidade do transporte dos alunos para a escola pólo".

A quatro quilómetros da EB1 de Aldeia Velha, fica a EB1 de Carvalho de Rei. A escola alberga nove alunos e um professor. Paulo Amor, 36 anos, pôs pela primeira vez os pés naquela escola há 12 anos. Fez amizades entre as gentes da freguesia, ficou a conhecer bem o meio e gostou. Por isso, este ano lectivo decidiu concorrer à mesma escola onde iniciou a carreira. E talvez concorra de novo. "A constante mudança de professor não é benéfica para estes alunos e gera uma certa desconfiança entre os pais", sustenta. Mas esta é apenas uma das dificuldades que enfrenta uma escola rural. A maior delas, segundo Paulo Amor, é o isolamento.

"Os lugares onde as famílias vivem são distantes uns dos outros, por isso, a convivência entre os miúdos faz-se essencialmente na escola", diz. Um facto que dá uma importância acres-

cida ao espaço escolar. Não apenas como lugar de aprendizagem mas de convívio. Até porque, analisa o professor, "há miúdos que são os únicos nas aldeias onde moram e as suas vivências acontecem entre pessoas mais velhas que não descem ao seu mundo."

Fazer com que as populações aceitem o encerramento da escola é outro problema que se coloca às autarquias. "Quando uma freguesia só tem como equipamentos públicos a escola e a igreja é óbvio que não aceita que lhes 'tirem' um deles", explica o vereador. E depois há também a questão: como agrupar?

Para Jorge Pinto, o ideal seria que a resposta a esta questão pudesse ser apoiada na realização de uma análise sociológica e demográfica das freguesias com mais tendência para a desertificação. No futuro, admite o vereador, uma reorganização da rede escolar que tivesse em conta o encerramento de escolas com um número baixo de alunos, poderia passar pela eventual construção de uma escola que englobasse o 1º, 2º e 3º ciclos. Um caminho já apontado pela nova proposta de Lei de Bases da Educação.

© isto é





© isto é

Um sítio caloroso

No Inverno, o chão da Escola da Aldeia Velha é frio. Mesmo quando ardem cavacas na salamandra da escola. A aldeia também é fria: há dias em que amanhece gelada e até dias de neve. Neste cenário, comprar pantufas para oferecer aos alunos é um gesto de ternura que não cabe no magro orçamento daquele "estabelecimento de ensino".

Sandra Pereira, professora, 24 anos, calçou de afectos os quatro alunos da escola onde está provisoriamente colocada. É prova, inesquecível, de elevada inteligência afectiva. As pantufas que os alunos agora usam não dispensam a lenha para o aquecimento.

Nem dessacralizam o sítio – apenas o tornam mais caloroso.

João Rita

Escolas públicas do 1º ciclo do Ensino Básico com menos de 10 alunos

DISTRITO	EB1 < 10 alunos	EB1 Total%	EB1 < 10 alunos
Aveiro	67	575	11,7%
Beja	53	133	39,8%
Braga	68	490	13,9%
Bragança	242	344	70,3%
Castelo Branco	70	191	36,6%
Coimbra	99	452	21,3%
Évora	23	108	21,3%
Faro	24	205	11,7%
Guarda	207	355	58,3%
Leiria	90	475	18,9%
Lisboa	59	606	9,7%
Portalegre	23	69	33,3%
Porto	28	695	4,0%
Santarém	101	450	22,4%
Setúbal	31	218	14,2%
Viana do Castelo	85	293	29,0%
Vila Real	310	541	57,3%
Viseu	285	747	38,2%
Total Geral	1865	6947	26,8%

Fonte: Recenseamento Escolar Anual 2003/2004 | Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação

No distrito de Bragança, 70% das escolas de 1º ciclo do Ensino Básico têm menos de dez alunos. O que faz com que esta região seja a que mais sofre com a desertificação escolar que tem atingido o interior do país nos últimos anos. Na escala seguem-se os distritos da Guarda (58%) e de Vila Real (57%).

Do total do parque escolar nacional do 1º ciclo do Ensino Básico, 26% das escolas têm menos de 10 alunos.

© isto é



Andreia Lobo

Geração do desenrasca

Desemprego a quanto obrigas

Ela ouviu dizer que "a vida está má para os jovens". Mas desconfia que poucos saberão quanto. Expectativas de emprego, goradas após a conclusão da licenciatura. Formação de cinco anos reciclada em cursos do "centro de emprego". Estágios profissionais, ou pior, não remunerados. Empregos passageiros. A "estória" de Ana Saraiva, 25 anos, é apenas uma entre as muitas que dão corpo à apregoadada "vida difícil" da sua geração.

Tirou o curso de Línguas e Literaturas Modernas, variante Estudos Portugueses, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mas nunca quis "dar aulas". Terminado o ano de estágio, em finais de 2001, Ana Saraiva, 25 anos, viu confirmada a sua "falta de vocação" para a docência. "Como não podia recuar no tempo", decidiu enveredar por um caminho "diferente". Um que lhe permitisse ainda assim "aproveitar" a licenciatura que tinha. A oportunidade de obter outra formação chegou através do gabinete de saídas profissionais da sua faculdade.

Durante seis meses Ana fez um curso de Inserção e Formação Profissional de Jovens que formava assistentes administrativos para pequenas e médias empresas. No final, o Instituto de Emprego e Formação Profissional arranjava-lhe um estágio profissional de meio ano numa cadeia de restauração. A sua função consistia em fazer a gestão de *stocks* e tratar do expediente geral de escritório. Apesar de ser uma área bem distinta daquela em que se tinha licenciado, Ana sentia-se habilitada mas não gostava do que fazia. O trabalho ficava aquém das suas expectativas. Além disso começaram a surgir alguns problemas.

"Eu fazia o trabalho que me cabia muito depressa, e claro, depois ficava sem nada para fazer", recorda Ana. Este "excesso" de produtividade acabou por se virar contra ela. Criou "atritos" entre ela e as suas duas colegas, cujo ritmo era mais "lento". E fez o patrão perceber que não precisava de contratar Ana para conseguir dar resposta ao volume de trabalho da empresa. Bastava exigir mais trabalho às duas funcionárias já contratadas.

Com o estágio profissional terminado e sem ter conseguido lugar na empresa, Ana voltou quase à estaca zero: "Sai com uma mais valia, a de ter aprendido muitas coisas de informática e de técnicas administrativas".

Os novos conhecimentos permitiram-lhe arranjar um emprego em part-time no escritório de um advogado.



© isto é

Ana iria substituir uma secretária cuja gravidez atirou para a baixa. Mas Ana ainda não estava satisfeita. Tinha vontade de trabalhar em algo que a fizesse pensar, ligado às humanidades e aos livros. Com alguma "estabilidade" e uns "dinheiros" no bolso, Ana decidiu investir numa pós-graduação em Ciências Documentais variante bibliotecas e centros de documentação, na Universidade Portucalense. Tinha decorrido um ano sobre a conclusão da sua licenciatura.

No escritório, Ana passava processos a computador, atendia o telefone e fazia de professora. Como o advogado era avesso à Internet e ao Email, Ana teve de ensinar a usar as novas tecnologias. "Ensinei-lhe tudo, 'tintin por tintin', com ele colado ao meu ombro de bloco na mão a tirar

apontamentos. É obra não é?", graça. Entretanto, a licença de parto da secretária acaba e o emprego de Ana também. Desempregada, decide-se pelo voluntariado numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Começa a inventariar o espólio da instituição, faz uma base de dados e aproveita parte do que faz para apresentar nos "trabalhos" pedidos na pós-graduação.

Como o voluntariado não lhe trazia a "subsistência", Ana continua à procura de emprego. Passa por uma empresa de telemarketing ligada ao turismo. Mas não aguenta. Os 50 telefonemas das 9h30 às 14h e a pressão a que é sujeita para "vender" acabam por levar a melhor. Surge uma outra oportunidade. Um novo emprego como administrativa, desta vez numa empresa

ligada ao sector do têxtil infantil. As coisas, porém, não lhe correm bem. O patrão, confessa Ana, era "insuportável": "um daqueles sujeitos sem formação que gostam de humilhar os licenciados e se sentem valorizados por os verem no desemprego", atira.

Enquanto o seu trabalho consistia apenas na gestão de *stocks* de encomendas e no atendimento aos clientes Ana foi ficando. As coisas pioraram quando o patrão entendeu que Ana devia também ser funcionária de limpeza e encarregar-se da lavagem do armazém onde eram guardados os caixotes das encomendas. Ana recusou-se e o ambiente ficou de "cortar à faca". Depois de "aturar" alguma "má educação", Ana acabou por colocar um ponto final na história. Está desempregada.

PROTAGONISTAS
Andreia Lobo

"Amor de Jesus" e "valores do casamento" nos currículos espanhóis

Reconhecer o "Amor de Jesus Cristo" ou enumerar os "valores do casamento" são, além da aprendizagem das tradicionais competências de leitura e de escrita, alguns dos conteúdos que passarão a integrar os programas curriculares das escolas públicas e particulares espanholas já no próximo ano.

"Não pode existir uma formação integral – e, por isso, uma educação de qualidade – se todas as capacidades inerentes ao ser humano, incluindo as de carácter espiritual, não sejam desenvolvidas", assegura o preâmbulo do programa da disciplina de

Religião e Moral, que passa a ser obrigatória nas escolas do país vizinho.

"O aluno irá descobrir (a sua capacidade espiritual) na linguagem da Bíblia, nos modelos cristãos e na presença de Jesus Cristo", prossegue o preâmbulo, que garante a primazia do catolicismo sobre as restantes confissões religiosas. Além disso, nota desta disciplina passará a contar em pé de igualdade com as restantes para a passagem dos alunos e para a média de entrada na universidade, de acordo com a proposta de lei do governo de José Maria Aznar,

que detalha os objectivos, conteúdos e critérios de avaliação dos cursos de catequismo, assegurados por pessoal escolhido pela igreja e pago pelo Estado.

Em alternativa a esta disciplina existirá uma outra intitulada História das Religiões, ensinada por professores de História e de Filosofia, na qual serão abordadas as três religiões monoteístas e temas cruzados de política e religião.

Os partidos de esquerda já manifestaram a sua oposição a esta proposta, com os socialistas a afirmarem uma "clara re-

jeição" ao ensino religioso obrigatório, que consideram "inconstitucional" na medida em que a constituição de 1978 estipula, nomeadamente, que nenhuma confissão tem o carácter de religião de Estado.

Por seu lado, a Confederação espanhola das associações de pais (Ceapa) apresentou uma queixa formal no Supremo Tribunal por considerar que esta medida "viola os direitos de igualdade e os princípios de neutralidade e de separação da Igreja e do Estado".

Fonte: AFP

Ciudadanía

No estoy de acuerdo con quienes declaran estar al margen de la política. Una cosa es pertenecer a un partido político y otra tomar partido en política.

Un león fue capturado y encerrado en un zoo, donde se encontró con otros leones que llevaban allí muchos años. El león no tardó en familiarizarse con las actividades sociales de los restantes leones, los cuales estaban asociados en distintos grupos. Un grupo era el de los socializantes; otro el del mundo del espectáculo; incluso había un grupo cultural, cuyo objetivo era preservar las costumbres, la tradición y la época en la que los leones eran libres; había también grupos religiosos, que solían reunirse para entonar canciones acerca de una futura selva en la que no habría vallas. Y había finalmente revolucionarios que se dedicaban a conspirar contra sus captores. Mientras lo observaba todo, el recién llegado reparó en la presencia de un león que parecía dormido, un solitario no perteneciente a ningún grupo. Al reparar en la presencia del novato, el veterano león le dijo:

— Ten cuidado. Esos pobres locos se ocupan de todo menos de lo esencial: Estudiar la naturaleza de la cerca.

Hay muchas personas que se manifiestan "apolíticas". Hacen esta declaración de forma diversa, pero igualmente clara y explícita: "Yo no quiero saber nada de política", "yo no soy político", "a mí la política no me interesa", "yo no entiendo nada de política"... Estas manifestaciones suelen completarse con otras que descalifican a todos los que se dedican a ella o dicen estar interesados en su naturaleza, funcionamiento y consecuencias: "Todos son iguales", "unos roban más y otros menos, pero todos roban", "son todos unos sinvergüenzas"...

No estoy de acuerdo con quienes declaran estar al margen de la política. Una cosa es pertenecer a un partido político y otra tomar partido en política. Creo que, como ciudadanos, no tenemos la obligación de pertenencia a un partido, pero sí la de participación en la vida pública. La obligación de pensar, dialogar, participar y decidir. La obligación de estudiar la naturaleza de la cerca. Y, consecuentemente, de saltarla o derribarla para que todos podamos vivir en libertad. Creo que no es posible vivir de espaldas a la política. Porque esa postura



© isto é

es una trampa; significa que ya se ha optado políticamente. Pero a favor del statu quo. Todo el mundo conoce la cinica expresión de Franco a un confidente: "Haga usted como yo: no se meta en política".

Hay que meterse en política porque tenemos la obligación de ser ciudadanos. (O ciudadanas. Elena Simón acaba de publicar un trabajo que tiene un significativo título: ¿Sabía usted que la mitad de alumnos son ciudadanas?). Tomar partido, elegir la humanidad, luchar por la dignidad supone o exige tener en cuenta los siguientes presupuestos concatenados.

— El ser humano se distingue de los demás seres porque tiene capacidad de elegir. El ser humano actúa. Puede hacerlo de una manera o de otra, pero no puede dejar de actuar. Los animales están programados por sus instintos, por su genética. No gozan de libertad.

— ¿Cómo saber si un acto ha sido intencionado? En la medida en que su agente es capaz de responder a las preguntas de "para qué" y "por qué" lo hace. La pregunta de "para qué" se refiere a la intención del sujeto y la de "por qué" se refiere al motivo o causa que

ha determinado la conducta. La respuesta a la pregunta "por qué" está situada en cinco grandes núcleos: necesidades, deleites, compromisos, proyectos y experimentos.

— Como seres humanos estamos en relación con otros. Convivimos con ellos. Dice Victoria Camps: "Vivir es convivir. Y convivir es un arte, al menos para los humanos. Si nos guiásemos sólo por nuestros instintos, como los animales, si estuviésemos como los programados a través de nuestros genes, la convivencia

entre nosotros sería infinitamente más fácil, sería más o menos automática".

— Somos responsables de nuestra historia. Es decir que no somos fruto del fatalismo o del azar. Podemos salir de un puerto, pero somos capaces de hacer un proyecto de viaje. Puede haber tormentas, pero la capacidad de guiar el barco es nuestra.

— Como seres humanos somos depositarios de los mismos derechos. Hay personas diferentes, pero no categorías diferentes de personas. Dice Savater: "En un estado democrático existe el derecho a la diferencia, no la diferencia de derechos".

— No todo en la sociedad es acep-

table. Hay cosas buenas y malas. Hay que saber distinguirlas. Por otra parte, no hay una cultura superior a otra en el sentido de que una de ellas no puede aprender de las otras, pero unas son democráticas y otras no. Es decir que no todo es igual. Es malo el fanatismo, pero también el relativismo.

— Nada humano nos es ajeno. Por eso hemos de tener conciencia y compromiso con quienes padecen miseria, e ignorancia. La compasión hacia quienes sufren opresión, injusticia, maltrato, desigualdad... es la base de la ciudadanía.

— La educación cívica es el eje de los aprendizajes democráticos. Y entiendo por educación no el llenar la cabeza de datos, no la adquisición de titulaciones sino la capacidad de pensamiento, de respeto, de compromiso y de convivencia. Lo dice con su habitual clarividencia Fernando Savater en su último libro "El valor de elegir": "Podemos compartir la desazón de Hamlet: ¿por dónde empezar la revolución tan difícil pero necesaria? Pues bien, yo elegiría comenzar por la educación".

Hay que analizar la naturaleza de la cerca. Hay que participar con todos los demás ciudadanos y ciudadanas en el modo de saltarla o de acabar con ella. No para que uno sólo pueda salir sino para que todos podamos vivir justa y libremente.

EDUCAÇÃO e cidadania

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

Vírus da constipação pode curar o cancro da pele

Cientistas australianos descobriram que o vírus de uma simples constipação pode curar o melanoma, uma variante grave do cancro de pele, anunciou recentemente a equipa da Universidade de Newcastle, na Austrália responsável pelo estudo. "Descobrimos que as células do melanoma podem ser destruídas ao serem infectadas com o vírus de uma constipação comum", explicou o professor Darren Shafren, chefe da investigação, cujos resultados foram publicados na edição de

Janeiro da revista da Associação Norte-Americana de Pesquisa sobre o Cancro.

"Os resultados obtidos com células humanas e em testes com animais têm sido muito positivos. Se conseguirmos chegar a resultados semelhantes em testes com seres humanos, um tratamento poderá ser disponibilizado no prazo de um ou dois anos", informou Shafren.

O tratamento, que em princípio será testado numa primeira fase em doentes em

estado terminal, poderia estar disponível num prazo mais curto, mas as autorizações necessárias para a distribuição de um novo medicamento impedem que esse prazo seja diminuído.

O processo consiste em injectar o vírus da constipação no local em que se encontra o melanoma. Ao desenvolver-se, o vírus destrói as células cancerosas. Em poucas semanas, o tamanho do melanoma vai diminuindo até desaparecer. "De-

pois, numa fase secundária, esperamos que o vírus circule no corpo para localizar e destruir outros possíveis melanomas que não puderam ser detectados anteriormente", refere aquele cientista.

A descoberta representa uma nova esperança para a Austrália, país no qual a incidência de cancro de pele é particularmente alta e onde a doença causa uma média de mil mortes por ano.

Fonte: AFP

solta

Os espaços abertos de lazer e recreação na cidade

Algumas (novas) práticas e vocações territoriais

O lazer e a recreação são, na cidade, uma fonte de forte representação pessoal, cultural e social, com um peso significativo nas variáveis que caracterizam a denominada melhoria da qualidade de vida.

No que respeita à qualidade de vida, a cidade é criticada por não a oferecer a quantos nela habitam. Ela é também responsabilizada pelo stress dos cidadãos, ou por todo um conjunto de males e deteriorações que assolam a vida das pessoas e dos grupos e que se tem acentuado nas últimas décadas.

Hoje, teoricamente, todos defendem e almejam uma melhor qualidade urbana, independentemente da sua condição social ou da sua maior ou menor inserção e participação na vida da cidade. Contudo, por detrás desta inocência e neutralidade, deste valor supostamente humano e universal, encontram-se posições, e, sobretudo, interesses bastante divergentes, de que o espaço público é um merecimento.

Desde o início dos anos 80 do século passado que o valor do espaço público se evidencia cada vez mais na cidade como um dos principais vectores em matéria de ordenamento urbano e de primeiríssima importância para as actividades de tempo livre dos cidadãos.

Comparando as políticas urbanas discutidas na última década, com as caracterizadas pelos modelos desenvolvidos em anteriores decénios, é de registar, por parte de algumas profissões com intervenção na cidade, uma maior preocupação com os valores culturais e os hábitos de vida das pessoas.

As palavras de ordem são agora para, reconhecendo as necessidades, os gostos e as aspirações dos utilizadores, renovar e revitalizar os espaços públicos e o edificado.

É neste sentido que, no quadro de encontros de académicos e de profissionais, bem como no âmbito de estudos das mais diversas disciplinas, têm aparecido conclusões que

apontam para a necessidade de políticas de renovação, revitalização e reordenamento dos espaços urbanos. Trata-se de equacionar outras formas de conceber e produzir a cidade, nas quais os espaços públicos abertos de lazer e recreação são uma das vertentes de maior incidência a ter em conta nestas tomadas de decisão.

O regresso ao interesse pelo espaço público, em especial o destinado ao lazer, aparece, essencialmente, com o objectivo da qualificação do quadro de vida das populações urbanas e enquadra-se nas preocupações mais globais dos estilos e da qualidade de vida, com reflexos no bem estar mais geral das sociedades. Concepções e práticas, viradas para a produção e o desenvolvimento destes espaços, aparecem hoje, um pouco por todo o lado, valorizados e reconhecidos.

Os espaços públicos abertos para além de continuarem a ser as encruzilhadas da circulação, ou as meras vitrines da cidade, são também, e, cada vez mais, os lugares de recreação permanente, e de comunicação. Nelles, os habitantes reconhecem-se produzindo territorialidade, tornando os seus, enquanto lugares representativos das suas práticas culturais e sociais.

Qual o papel que cabem aos espaços de lazer e de recreação na melhoria deste quadro de vida?

Quais são as orientações e os métodos que os intervenientes na produção e organização dos espaços públicos de lazer e recreação estão a empreender para se adaptarem à conjuntura actual e às perspectivas futuras?

Como estão as cidades a organizar-se, territorialmente, para dar resposta às ambições e expectativas dos cidadãos?

Que representações e práticas caracterizam os comportamentos das pessoas em termos do usufruto dos espaços de lazer?

As questões aqui levantadas fazem parte de algumas das premissas que

se colocam no campo da concepção, do ordenamento ou da participação relativas ao espaço público da cidade.

Mas voltemos ao assunto central. O das (novas) vocações territoriais.

É com o surgimento de novas vocações espaciais para a cidade que, em parte, se altera a maneira de a habitar. A acompanhar estas vocações emergem, no campo dos espaços abertos de lazer e recreação, novas práticas activas nos territórios urbanos.

Vejam assim qual o significado que, nos dias de hoje, têm por exemplo as Actividades Físicas e Desportivas nos espaços abertos da cidade.

Todos os indicadores sublinham que as actividades físicas e desportivas de carácter recreativo se tornaram um elemento maior, ao conquistarem o seu lugar nos espaços urbanos.

Nelles, milhares de equipamentos foram edificados marcando hoje a paisagem urbana; neles, dezenas de milhares de pessoas se tornaram praticantes. Uns, os equipamentos, tecem uma verdadeira malha urbana, e outras, as pessoas, exercem nela uma função cultural, uma certa maneira de expressão e uma não menos e evidente forma de representação; aí se meream uma dimensão mais humana, mais lúdica, mais colorida e mais festiva.

A cidade e os seus espaços abertos são os palcos da diversidade para os praticantes procurarem os lugares que melhor se adaptam à evolução das suas necessidades e dos seus estilos de vida. Eles identificam-se com o grau acentuado das mobilidades quotidianas ou de fim-de-semana. Esta identificação assenta, por seu lado, na procura de práticas mais livres e autónomas, ligadas ao que se tem vindo a chamar de «práticas de deslize» e que se transformaram numa verdadeira contra-cultura desportiva, isto é, «numa cultura desportiva alternativa».

Mas onde se passa tudo isto?

Onde se encontram estes lugares

de prática na cidade?

Acima de tudo nos espaços públicos abertos - nos chamados espaços *outdoor*, com ou sem natureza.

Nelles, as actividades físicas e desportivas vão, de uma forma não convencional, tomando conta dos lugares. Estes englobam os espaços clássicos "urbanos" (parques, praças, ruas,...), os espaços para peões e cicláveis (alças, pistas, frinchas,...), espaços de descanso (frentes de água, jardins,...), espaços naturais de lazer (trilhos, bosques, parques,...) e os espaços ditos desportivos (áreas de jogo, ou polidesportivos exteriores).

Não sendo, todavia, este um fenómeno totalmente novo, o que o faz tornar mais evidente é a forma como se desenvolve o processo e o tipo de investimento que nele é feito pelas pessoas.

Ao fim e ao cabo, do que também se trata é de um conjunto de espaços na cidade que se inscrevem num projecto individual, deixando a cada um as possibilidades de prática, caracterizadas por serem pouco constrangedoras e facilmente adaptadas aos desejos de cada interveniente.

É neste quadro de princípios e de ideias que muitas práticas têm ganhado uma territorialidade concreta na cidade. Trata-se de territórios com especificidades que encerram em si dimensões de tipo social, geográfico e simbólico e que, de acordo com a leitura política e jurídica, colocam questões de organização e de enquadramento.

Podemos aqui evocar e multiplicar os exemplos. No entanto, situemo-nos em dois que nos parecem terem tido uma progressão extremamente rápida nas grandes cidades europeias e norte-americanas. Eles, só por si, representam uma boa explicitação do que queremos evidenciar.

Um deles é o patim em linha. O outro, a bicicleta.

(Continua no próximo número)

SOCIEDADE e território

António Mendes
Lopes
Instituto Politécnico
de Setúbal

Mulher chinesa procura homem em boa posição económica... se for possível

A mulher chinesa dá actualmente muito mais importância à conta bancária do seu potencial marido do que ao nível de instrução, segundo um estudo citado recentemente pela imprensa chinesa.

Em 1985, 73% das mulheres que procuravam um companheiro através de um

anúncio queriam casar-se com um homem que tivesse diploma universitário. Em 2000, de acordo com o estudo realizado por psicólogos da Universidade de Pequim a partir de anúncios publicados por solteiros durante dois anos, esse número baixou para 29%. Assim, nesse ano 65% das

mulheres (contra 42% em 1985) procuravam um companheiro que já tivesse um bom rendimento e uma perspectiva de carreira atraente.

Esta mudança de atitude das mulheres demonstra que um nível de educação superior não garante um bom salário nem

uma carreira interessante na China, afirmam os autores do estudo, citado pela agência oficial Nova China na sua página da internet.

Cultura não é flor; é tronco

Trata-se no Brasil a cultura como a cereja do bolo da educação, ou a flor na árvore frondosa do saber.

A prova disso é que o Ministério da Cultura está aí, com um ministro que é um charme, um luxo, mas que não tem dinheiro para tocar projeto algum.

Durante o Império, os assuntos ligados à educação estavam a cargo do Ministério dos Negócios do Império, "que na República recebeu o nome de Ministério dos Negócios do Interior. A partir de 1891, passaram a ser tratados pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que absorveu uma tímida Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criada pelo governo provisório de Deodoro da Fonseca. A Revolução de 30, afinal, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública.

Afinal a educação era arrolada, explicitamente, entre os problemas da alçada do governo federal. Esta ligação com a saúde que de certa maneira faz sentido, uma vez que são os dois maiores problemas do país ainda hoje, perdurou até 1953, no segundo governo Vargas, quando se criou um ministério para a saúde e outro para a educação e cultura.

"Dobradinha" interessante que, no meu entender, não deveria ter sido desfeita. Porque não posso ver educação sem cultura ou vice-versa. A não ser

que se considere educação apenas a transmissão de conhecimentos sedimentados. A grande experiência educacional feita no Rio de Janeiro, a dos Cieps, abortada como quase todas as boas iniciativas de um governo sucedido por outro de partido oponente, tinha esta visão. Os animadores culturais faziam parte integrante do corpo docente. E

a biblioteca era um destaque na arquitetura dos prédios especialmente projetados para abrigar crianças em tempo integral.

Trata-se no Brasil a cultura como a cereja do bolo da educação, ou a flor na árvore frondosa do saber. A prova disso é que o Ministério da Cultura está aí, com um ministro que é um charme, um luxo, mas que não tem dinheiro para tocar projeto algum. A grande luta do momento, iniciada no Rio de Janeiro por iniciativa do vereador Eliomar Coelho, é que este ministério tenha 1% do orçamento federal. Um por cento! E muita gente acha que é utopia, que

nunca se conseguirá tanto. Tanto?

Mesmo assim, acho que era melhor quando estavam juntas, em um só ministério, a educação e a cultura. Como aceitar, por exemplo, uma escola sem professor de música? Foi com esta in-

É UMA CANSEIRA ESTE PAÍS, onde temos que recomeçar o tempo todo a lutar por coisas que já tivemos.

quietação que o Conselho Estadual de Cultura, em 2001, começou a debater a questão da educação musical e sua obrigatoriedade nas escolas públicas. O maestro Edino Krieger, membro do colegiado, fez um ante-projeto que encaminhámos oficialmente à Secretaria de Educação. Nada aconteceu. No início deste ano, o texto, mais detalhado, foi entregue à Secretaria de Cultura. Não sei ainda os rumos que tomou. Não é um projeto ambicioso ou inexecutível. A ideia é começar devagar, com um município escolhido para polo. E, aos poucos, ir formando professores e estendendo a obrigação a novas áreas.

Não é nenhuma inovação. Villa-Lobos já queria transformar o Brasil em um grande coral, e quase conseguiu.

Pelo menos, durante algum tempo, havia canto orfeônico nas escolas. Acabou. Como desapareceram os animadores culturais dos Cieps. É uma canseira este país, onde temos que recomeçar o tempo todo a lutar por coisas que já tivemos.

Apesar da canseira, sou patriota. Adoro este país absurdo e surdo aos reclamos do povo que continua torcendo por ele. Mas um dia quase tive vergonha de ser brasileira. Estava em Nova Iorque; era tempo de Natal. Fui assistir a uma apresentação do Messias, de Handel. O maestro, antes de começar o espetáculo, pediu à plateia para se identificar por voz: quem aqui é tenor? quem é contralto? quem é soprano? E por aí foi. Quase todos na plateia levantaram os braços em algum momento. E quase todos cantaram, fazendo o coro, partitura na mão (haviam trazido de casa!), enquanto cantores profissionais entoavam as árias. Eu, muda. Foi deslumbrante. Um espetáculo assim, no Brasil, só dentro de um dos nossos poucos conservatórios de música. E olhe lá!

olhares de fora



© isto é

CULTURA e pedagogia

Ana Arruda Callado
Jornalista e escritora
ex-Presidente do Conselho
Estadual de Cultura

Estudantes estrangeiros preferem o Canadá aos Estados Unidos

As universidades canadenses estão a enfrentar um fluxo inesperado de estudantes estrangeiros que preferem estudar em Vancouver ou em Toronto do que nos Estados Unidos por causa do reforço das medidas de segurança contra o terrorismo impostas neste país desde os atentados do 11 de Setembro de 2001.

Os pedidos de inscrição triplicaram em várias províncias, estimando-se que o número de estudantes estrangeiros tenha crescido em média 15% em relação ao ano passado.

Muitos justificam a sua escolha por se

mostrarem decepcionados com a política externa dos Estados Unidos desde a guerra no Iraque, considerando que o país se tornou hostil para os estrangeiros, em especial para os muçulmanos, temendo ser rejeitados ou detidos nas fronteiras.

" Vim para o Canadá porque as pessoas são mais tolerantes", afirma Talal Al Lamki, um estudante de física muçulmano, originário do Oman, que escolheu a Universidade de Victoria, capital da província da Columbia Britânica. Desde os atentados do 11 de Setembro, refere Lamki, "quase nenhum dos meus colegas foi aos Estados Unidos".

"Não queria estar no país errado, no momento errado, envolvido num conflito em relação ao qual não tenho posição", refere por sua vez o estudante de informática tailandês Pat Gullayanon, da mesma universidade.

"Os canadenses são mais amáveis", sustenta por sua vez o turco Necep Tatairi, estudante de administração, considerando que "o Canadá é um país melhor para viver do que os Estados Unidos".

A maioria dos estudantes estrangeiros no Canadá são provenientes da França, dos Estados Unidos e da China. No en-

tanto, cada vez mais estudantes indianos e de países do Médio Oriente chegam ao Canadá, segundo Ulrich Scheck, director de estudos superiores da Universidade de Queen em Kingston, no Ontário.

"Existem cada vez mais problemas para se ser admitido em universidades americanas. Os estudantes escolhem outros países, como o Canadá", explicou, acrescentando que "alguns reitores nos Estados Unidos estão a ficar preocupados com esta situação".

Fonte: AFP

solta

A morte do avô

Para Constança, essa rapariga de 11 anos, que me faz sentir.

Não é em vão que Alice Miller recomenda, no seu texto de 1999, que a verdade liberta os seres humanos, as pessoas. Mas liberdade para quê? Talvez para o caminho do engano e da falsa verdade que o adulto tenta transferir aos pequenos, por causa do seu próprio temor. Ou, por causa da sua própria dor. O adulto nem sempre entende o que é a realidade e pretende transferir o seu entendimento, para fugir da tristeza que certos processos da vida lhe causam. A morte é um deles. Especialmente, a morte do pai ou da mãe do adulto. Os grandes ficam presos nos seus sentimentos, do amor que têm e tiveram e vão continuar a ter, pelo adulto desaparecido. Essa dor faz com que disarcem o real perante os mais novos, facto que me faz pensar noutra ideia de Alice Miller, a de 1981: "não deves saber que...". Mas, a verdade que liberta, não está nos livros, está na vida e no decorrer do nascimento até partirmos para outro sítio. Qual o lugar, quem vamos ver outra vez, onde está a pessoa amada? E, principalmente, será que uma criança coloca esta pergunta? Nós, adultos, não temos resposta perante a morte. Para nós é um sentimento, uma comoção. Um terramoto nas nossas vidas, como se o chão fugisse de nossos pés. É um sentimento, mas não apenas de emotividade sem definição, é um sentimento de perda. Perda que tem um nome: o luto dos pais. Porque, antes de sermos pais, como uma vez referi nestas páginas, somos filhos. Em consequência, amamos, confiamos, procuramos apoio encontrado no corpo, nas ideias, nas palavras dos nossos pais. Quando em criança se perde um avô, há um adulto que perde um pai. Bem sabemos que os pais fazem tudo por nós: trabalham,



© Isto é

trazem o alimento necessário. O alimento é a guloseima do nosso dia a dia, com a qual os pais nos adoçam a vida, fazendo do nosso quotidiano um prémio difícil para nós de entender, devido a nossa tenra idade. Nós, adultos, ao sofreremos uma perda familiar, sofreremos toda uma história de vida transcorrida entre simpatia, louvores, punição ou açoites se for preciso. Castigo que, em criança, parecem injustos, mas que, já crescidos, sabemos entender como guia qual linha de orientação dos nossos deveres. Essa história não é por nós percebida, não temos conceitos para entender. Parece-nos natural que os nossos adultos andem fora de casa ou nos seus afazeres domésticos. Afazeres que nos quais colaboramos, ou esquecemos por não sabermos como se faz, nem perceber o tempo usado na construção da vida. Era para nós natural o silêncio dos inocentes, frase que não é minha, mas que uso para definir as conversas nas quais nós, pequenos, não participamos devido aos pais não

quererem preocupar devido à nossa curta idade. Curta idade em palavras, em emoções, em entendimento do cálculo matemático para organizar esse processo que denominamos vida. Vida que transcorre entre mais pessoas do que apenas as de casa: visitas, parentes, amigos, a aceitação de nós feita por outros. Esses outros definidos pelos adultos para entram ou não em contacto com os mais novos, seleccionados num pronto-a-vestir, à nossa medida de entendimento, prazer, confiança, harmonias retiradas da vida para nós crescermos em segurança e simpatia. A ausência do pai é a silenciosa opção dentro de vida social que o adulto escolhe ou é obrigado a escolher: uma lição da qual nada sabemos até ao dia de sermos nós próprios a sentarmo-nos na cadeira que voa entre tanto ser humano que devemos saber hierarquizar para com eles agir ou não. Normalmente, enquanto crescemos, perguntamos se tal e qual são os nossos amigos; há uma opção desse adulto para nos informar do

que é melhor e o que o não é. Nem sempre aceitamos as ideias e rebelamo-nos contra a autoridade paterna. Autoridade sabida para aceitar a rebelião ou mandar ou um grito ou um violento não, desses que fazem chorar e nos retiram a confiança do mais velho. Mais uma lição que nos ensina essa liberdade necessária para sermos autónomos e conduzir as nossas vidas sem mágoa ou tristezas, em tempo e altura de sermos nós próprios a escolher o que mais gostamos e desdenhar do que não tem interesse. Lição que o nosso adulto maior sabe ensinar ao retirar da sua prática o que foi a sua própria forma de lidar com os seus, nos dias da sua infância, quando o processo de vida era construído de uma outra maneira. Às vezes, sem recursos; às vezes, a saber cuidar do que possui. Lições que esses adultos um dia nos deixam ao passarem para uma outra vida, ensinaram-nos, saibam ou não o que fizeram. Lições que ficam em nós, da mesma maneira que eles ficaram dentro das nossas ideias e sentimentos. Se a

criação for bem sucedida. Porque, pequena, não há escola de pais: temos que a inventar. A escola é esse dia a dia que decorre do nascimento à morte; do berço à caixa ou ânfora que guarde o nosso corpo. A escola, enfim, e a calma que usam os nossos adultos para confrontar os dissabores que acontecem na História conjuntural que nos coube viver e que é sempre diferente do passado vivido pelos nossos adultos. Quando partem, o nosso pranto é o luto pela escola perdida. A morte, tão natural, é essa parte da vida que é preciso confrontar com serenidade e sem aflição, se a lição quotidiana foi sábia e não escondida em abstrações, deduções, induções, essa teoria da vida que, diz Alice Miller, o adulto prefere escolher para não se comprometer na afectividade. Não foi por acaso, minha pequena, que comecei com teoria: para dizer que a transferência de uma vida a outra, é um reajustamento para as nossas próprias vidas que, estou certo, sabemos fazer à medida da emotividade dos nossos adultos para conosco. A morte do avô passa a ser uma mudança de vida que causa tristeza, luto, solidão e silêncio, até a vida retomar o seu andamento no mesmo sítio, dia e hora da entrada na nova forma de estar. A morte é a melhor lição passível de dar, se a entendemos com carinho e aceitarmos que há dor nas nossas alegres vidas. Essa alegria fica escondida dentro de nós e derramamos lágrimas em silêncio, sem desespero, com a calma e serenidade de uma boa morte de quem viveu bem e com amor, passa desta vida a outra, sem nós sabermos. É assim a morte do avô: a sua derradeira grande lição de amor e alegria no fundamental convívio que tece o nosso futuro. Se ca o pranto, ouve, entende e aprende. O avô fica contente, e os seus também.

DA CRIANÇA

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

Solidários ou solitários?

"Todos os dias, no Planeta, cerca de 100 000 pessoas morrem de fome e das consequências imediatas da fome." (1)

A obra de Jean Ziegler "Os Novos Senhores do Mundo" vale a pena ser lida. Nos agradecimentos o autor refere o Professor Emir Sader, companheiro de Pablo Gentili, nosso amigo e estu-

dioso das relações escola/sociedade, pesquisador do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, que já por várias vezes colaborou na "Página".

Jean Ziegler, num estilo sóbrio, vai analisando o mundo actual e refere que um homem com emprego precário não é um homem livre. É importante denunciar es-

tes problemas, porque são problemas reais. Não basta a existência de uma democracia formal: se temos medo de exprimir o nosso pensamento, pois podemos ser condenados ao desemprego, não somos, de facto, homens livres. Para além disso tornamo-nos egoístas pelo medo; em vez de solidários somos cada

vez mais solitários, procurando resolver os problemas sem os outros... Na página 86 da obra que refiro, Ziegler cita Rousseau: "Estão perdidos se esquecerem que os frutos pertencem a todos e que a terra não pertence a ninguém". Abordagens semelhantes encontram-se na "carta ao grande pai branco" do chefe Seattle, na poe-

sia de Walt Whitman ou nos versos de Fernando Pessoa (heterónimo Alberto Caetano). Mas, como um dia disse Blaise Pascal, "todas as boas coisas já foram ditas, mas não foram feitas."

(1) Jean Ziegler, "Os Novos Senhores do Mundo e os seus opositores", Lisboa, Terramar, 2003, p.17.

QUOTIDIANO

Carlos Mota,
Universidade de
Trás-os-Montes e Alto
Douro, UTAD, Vila Real.

Tecnologia e desafios educativos: a calculadora

Todos temos ideia que as tecnologias vão mudando ao longo dos tempos e que caracterizam as sociedades de uma determinada época influenciando os saberes, os hábitos e as interações sociais que ficam marcadas por outros tipos de actividades, utensílios e locais de encontro. E, mesmo que alguns não possam ou não queiram incluir nas suas práticas novos artefactos tecnológicos, a sociedade incumbe-se de os divulgar e mostrar as suas vantagens relativamente aos antigos que, embora não deixem, em muitos casos, de existir e circular, são revitalizados ou remetidos para outros contextos de utilização.

olhares de fora

Na verdade, generalizar a convivência com os poderosos meios tecnológicos da actualidade é um assunto complexo que deve ser pensado como prioritário na cultura contemporânea portuguesa. A tecnologia inclui artefactos de diversa natureza, com graus diferentes de vulgarização e utilização, exigindo alguns deles níveis consideráveis de abstracção e conhecimento. Contudo, é da familiaridade global de um quotidiano que inclui desde o micro-ondas à Internet, que se define a actualização e o avanço tecnológico de um país.

Como diz A. Pacey, no seu livro *Meaning in Technology*, de 1999, "a prática tecnológica não envolve apenas instrumentos, competências práticas e conhecimentos tecnológicos, mas também envolve uma dimensão política e organizativa e aspectos 'culturais' relacionados com valores e crenças". É por isso importante o papel da instituição escolar ao nível da divulgação e do ensino das formas de utilização das tecnologias contemporâneas. Longe vai o tempo em que se pensava que desenvolvimento tecnológico e literacia eram assuntos não relacionados.

Parece pois estranho que numa altura em que os desafios educativos começam a ser colocados pela familiaridade com o ciberespaço se afirme: "desaconselha-se a utilização indiscriminada das máquinas de calcular nos 1º e 2º ciclos de escolaridade, dado que limita a aquisição dos automatismos de cálculo imprescindíveis à realização em tempo útil das tarefas cognitivas mais complexas". Mas é exactamente isso que diz o documento "Comissão para a promoção do Estudo da Matemática e das Ciências".



© Isto é

Recomendações" nas "Medidas de carácter específico" (pp. 9-10), documento, aliás, não divulgado na página do Ministério da Educação, o que também não deixa de ser estranho.

As calculadoras são dos artefactos tecnológicos actuais mais banalizados. De facto, encontram-se tão vulgarizadas que se vendem calculadoras nas lojas de brinquedos, ao lado de carrinhos telecomandados, barbies e puzzles. Além disso, qualquer telemóvel possui calculadoras entre as opções que oferece aos utilizadores (e é do conhecimento público que Portugal é um dos países de maior implementação destes aparelhos que as crianças manipulam desde cedo) e o mesmo acontece com os computadores. Com isto quero dizer que o referido do-

O QUE OS ALUNOS de Matemática precisam não é que os proibam de usar máquinas de calcular (...) mas sim que os ensinem a usar adequadamente estes instrumentos.

cumento pretende evitar a utilização educativa de um utensílio que, praticamente, já todos usam no dia-dia-dia.

Por outro lado, como mostra um estudo publicado pela Associação de Professores de Matemática, em 1998, as calculadoras são pouco utilizadas no 1º ciclo e, considerando que é pouco provável que os professores não sejam criteriosos nos materiais que utilizam nas suas salas de aula, os termos - "utilização indiscriminada" - utilizados no referido documento, constróem uma afirmação de interpretação dúbia, uma vez que não é

muito claro a que contextos se refere. Acrescente-se ainda que no Relatório Nacional das Provas de Aferição do Ensino Básico 4º ano-2000 as classificações mais altas dos alunos são, maioritariamente, nos itens relativos ao tema Números/Cálculo, pelo que, também não é claro porque é que o principal argumento para justificar esta medida seja que a calculadora "limita a aquisição dos automatismos de cálculo".

Claro que nenhum professor, e muito menos de Matemática, quer ver, nem na escola nem na sociedade em geral, alguém recorrer à calculadora para, por exemplo, multiplicar um número por 10 ou por 100 ou para fazer adições do tipo $52 + 14$. Mas este é precisamente um dos desafios que se coloca, isto é, sabendo como todos sabe-

mos que as calculadoras são utensílios que se encontram à "mão de semear", como evitar o gesto compulsivo da sua utilização em casos de cálculos simples?

Contudo, os desafios não acabam aqui. Outras situações que merecem atenção e que podem ser mais graves são aquelas que advêm do uso pouco criterioso da máquina de calcular. Por exemplo, utilizar a calculadora para multiplicar 21 por 25 e não questionar o que aparece no ecrã da máquina que pode ser 5025 se, em vez de 21, for digitado 201, por engano. Como afirma João Pedro da Ponte, num documento polycopiado de Novembro de 2003, "O que os alunos de Matemática precisam não é que os proibam de usar máquinas de calcular (...) mas sim que os ensinem a usar adequadamente estes instrumentos. Se não forem ensinados na escola a lidar correctamente com estes poderosos meios, vão usá-los na mesma, fora da escola. Muito provavelmente vão usá-los de modo inadequado, porque não foram levados a reflectir sobre os problemas que podem surgir quando não se toma a devida atenção".

No meu entender, as recomendações provenientes de um documento tão anunciada como este teriam a obrigação de ir mais longe. Recorrer a uma recomendação proibitiva é uma solução de verdade acanhada para um assunto com a actualidade e complexidade como o uso das tecnologias nas aulas de Matemática. Tanto mais que Portugal em matéria de ciência e tecnologia precisa mesmo de ser entusiasmado.

Termino por agora e, em Março, os Textos Bissexto continuam com Elisa Costa.

TEXTOS bissexto

Darlinda Moreira
Universidade Aberta
darmore@univ-ab.pt

Cantar fortalece o sistema imunitário

Cantar fortalece o sistema imunitário, segundo revelam estudos realizados por cientistas da Universidade de Frankfurt efectuados junto de um grupo coral amador daquela cidade. Os médicos fizeram dois exames de contagem de plaquetas nos cantores,

antes e depois de um ensaio de 60 minutos do Requiem de Mozart, constatando que durante a interpretação as concentrações de imunoglobulina A (sistema imunitário do organismo) e de cortisol (hormona que actua contra o stress) aumentaram considera-

velmente. O teste continuou uma semana depois, quando os membros do coral ouviram uma gravação da mesma obra musical mas não cantaram. As contagens de plaquetas realizadas antes e depois dessa audição apresentaram índices normais, sem nenhum va-

lor especialmente elevado.

De acordo com Guenther Bastian, professor do Instituto de Pedagogia Musical da Universidade de Frankfurt, que participou na investigação, as actividades musicais não só influem nos processos fisiológicos do sistema

nervoso, fortalecendo o sistema imunitário, como também melhoram consideravelmente o ânimo dos cantores. As conclusões deste estudo foram publicadas na revista especializada *Journal of Behavioral Medicine*.

Fonte: AFP

solta

Paisagem do (des)envolvimento

Se existe um tema que é discutido em meio a um emaranhado de ambiguidades, este é o do desenvolvimento. Seja por, digamos assim, sua "raiz moderna", seja pelas incômodas consequências, não necessariamente modernas, da lógica industrial (desperdício de recursos naturais não-renováveis, poluição do meio ambiente, distorções da urbanização, etc.), o desenvolvimento foi posto na berlinda. Isto não tem intimidado, no entanto, os que professam o credo (neo)liberal a continuarem a sua "pregação teológica". Roma locuta, causa finita: a autoridade do "laissez-faire, laissez-passar" continua a ordenar que se anexe, se for proveitoso para a produtividade, até as estrelas.

A crítica à tal visão já tem sido bastante realçada por formulações contemporâneas, e a bem da verdade, deve ser dito que ela pode ser questionada mesmo a partir do próprio pensamento social clássico. A este respeito, sabemos, por exemplo, que a discussão sobre racionalidade formal e racionalidade substantiva, implica em conceber o desenvolvimento em dupla perspectiva: como algo concernente à evolução de um sistema social de produção, à medida que este torna-se mais eficaz - aumentando a produtividade -, mas também como algo que eleva o grau de satisfação das necessidades humanas. E assim, tornando mais estrita a abordagem, enformada com uma dimensão sócio-histórica, parece que há que se preferir Schumpeter às opções que traduzem os problemas económicos em sistemas de equações diferenciais, ou seja, há que se preferir uma focagem que se preocupa com as mudanças estruturais e os processos que dão especificidade à história social.

Mas, dito isto, no reverso da medalha, como, de modo mais específico, se passa a conceber o desenvolvimento? Ou seja, feita a crítica à ideia convencional, o que então se apresenta? Aqui começamos a entrar no centro de uma problemática.

Já faz tempo que, utilizando uma expressão dos discursos do contexto, debates têm sido empreendidos em busca de um outro desenvolvimento (*another development*). Encontros realizados, documentos escritos. A Declaração de Cocoyoc, o Colóquio de Argel, o Relatório de Uppsala, as Conferências do



© Isto é

Rio de Janeiro são exemplos de iniciativas que, buscando o outro desenvolvimento, impulsionaram um slogan que hoje volta à moda: pense globalmente e atue localmente (*think globally and act locally*). Desenvolvimento alternativo, ecodesenvolvimento e, no caso da relação com a educação, ênfase nas relações de sociabilidade (ao invés de na qualificação de recursos humanos para servir às estratégias económicas) - todas estas foram elaborações

teóricas que emergiram no decorrer das discussões.

As tantas terminologias contudo são indicativas de algo: falta saber o que efectivamente define o outro desenvolvimento. E ainda mais: é preciso precaução com acções que, dizendo-se a este filiadas, levadas a cabo por determinadas agências internacionais, o que fazem é reproduzir e repor as condições que criam os problemas que se quer combater.

Entretanto, apesar das

suas limitações - ou exactamente por causa delas -, o diálogo com o outro desenvolvimento, ao invés de o condenar à partida, deve, pelo contrário, estruturar dispositivos que o credenciem como alternativa perante às demandas e os desafios decorrentes dos impasses da civilização industrial. Neste sentido, não há como não nos acompanharmos do economista hindu Amartya Sen, para dizer que o desenvolvimento deve ser concebido

como a ampliação da liberdade em todas as esferas da vida - de par, claro, com a ampliação da igualdade social. Isto significa realizar uma fusão entre os valores dos bens culturais, as formas de organizar o quotidiano e os bens materiais. E por envolver as diversas esferas da vida de forma simultânea, é que as respostas aos problemas do desenvolvimento devem estar enraizadas no conhecimento local.

Aliás, tal perspectiva ape-la para que se preste atenção a experiências que estão a germinar. Formas de cooperativismo aqui, novos movimentos comunitários acolá. Contra estas experiências, a acusação que pode ser lançada é de serem isoladas, específicas, etc. Mas, e daí, qual o problema? Em contraposição à esta acusação, convém realçar uma lição literária. Isto é, há que se ter em conta que mais vale aprofundar-se na análise de uma experiência específica, e nela encontrar a universalidade, do que perder-se em alegorias, em personagens que não têm substância. Tolstói sabia disso, e assim não foi por acaso que começou o romance Ana Karenina dizendo que todas as famílias felizes são felizes da mesma maneira, mas que cada família infeliz vive sua tristeza de forma única e inconfundível. Começou dizendo isso e, aprofundando-se na vivência específica da tragédia, escreveu um romance verdadeiramente universal.

Desse modo, portanto, não há razão para o outro desenvolvimento recusar experiências específicas. A sua qualificação geral deve ser fundada na singularidade. Deve desenvolver envolvendo todas as esferas da vida.

TECNOLOGIAS

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

Anatomista alemão processado por uso de cadáveres em exposições

O anatomista alemão Gunther von Hagens poderá ser submetido a uma investigação judicial por ter utilizado cadáveres de condenados à morte na China nas suas polémicas exposições internacionais, informaram as autoridades da cidade de Heidelberg, que investigam as denúncias.

Hagens reconheceu numa en-

trevista à revista *Der Spiegel* que a sua equipa de colaboradores negociou na China a entrega de 647 corpos que deveriam ser vendidos a universidades ou exibidos na sua exposição. Aquela publicação fez referência na sua reportagem ao facto de os corpos terem sido obtidos, em parte, de forma ilegal, já que entre os

cadáveres estavam os de dois jovens, entregues em dezembro de 2001, que foram executados com um tiro na nuca.

A representante do ministério público de Heidelberg, Elke O'Donoghue, disse que solicitou a colaboração judicial das autoridades chinesas para esclarecer os factos. Ao mesmo tempo emi-

tiu uma ordem de prisão contra Hagens por usurpação do título de professor, que não lhe é reconhecido na Alemanha.

Os cadáveres, "plastificados" para as exposições segundo uma técnica inventada pelo próprio Hagens, eram provenientes de duas cadeias, uma para presos políticos e outra que funcio-

nava como campo de trabalhos forçados, na cidade chinesa de Dalian.

Apesar da polémica que habitualmente envolve o trabalho deste artista alemão, quase 14 milhões de pessoas visitaram as suas exposições na Europa e na Ásia.

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*. Patróninha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos, Brasil* | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalla—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-Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raul Iturra, *ISCIE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. Bártilo 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 Angel 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, Lúcio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emilia Villarinho, *Universidade do Minho*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada PCP* | **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*. Ivoaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. Fátima Antunes, *Universidade do Minho*. Luísa Carvalho e Boguslava 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 Melo, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. Darlinda Moreira, *Universidade Aberta*. Elisa Costa, *historiadora*. Paulo Raposo, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-ISCIE, 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 Baldaia. José Paulo Serralheiro. | **Registo Comercial** 49561 | **Contribuinte** 502675837 | **Depósito legal** 51935/91 | **DGCS** 116075 | **Administração, redacção e publicidade** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico** redacao@apagina.pt | **Edição na Internet** www.apagina.pt/ | **Impressão** Naveprinter, Maia | **Distribuição** VASP - Sociedade de Transportes e distribuição. **Embalagem** Notícias Direct, Maia | **Serviços** Agência France Press, AFP. | **Membro da Associação Portuguesa de Imprensa** - AIND

Escolas rurais e cidadania Que compromisso?

Olhando a carta escolar do distrito de Bragança, somos confrontados com a triste realidade dos números estatísticos que quantificam crianças, professores, salas de aula, mas não nos mostram a realidade vivenciada em cada dia, as aprendizagens desenvolvidas e realizadas e os sentimentos presentes em cada uma destas pessoas...



© Isto é

A complexificação do mundo, resultante do desenvolvimento económico e tecnológico, que potenciou a descoberta de novos mercados, novas formas de comunicar e conseqüentemente o encontro de diferentes povos e culturas, conduziu, também, ao aniquilamento das zonas rurais, levando por razões económicas e culturais, a população a emigrar, ou pelo menos a transferir-se para zonas urbanas onde o emprego era mais lucrativo, e onde não havia que lidar com a rudeza do trabalho agrícola. Esta partida associada às baixas taxas de natalidade, resultou na desertificação, abandono, isolamento e até ao esquecimento a que foram votadas estas populações.

Mas foi também a consciencialização da existência de uma pluralidade de contextos, que contribuiu para a concepção actual de homem, alargando por sua vez o conceito de cidadania. A cidadania assume, actualmente, não só a qualidade de ser cidadão, implicando que o homem actue em conformidade com os normativos sociais, senão que sejam eles próprios fazedores de uma sociedade solidária e em constante construção. (Praia: 2000).

Compreendemos, assim, que o conceito de cidadania rasgou as barreiras do tempo, mas não foi impermeável. A sua evolução acompanhou o percurso do homem como actor histórico. Se a cidadania diz respeito ao homem no seu encontro com a «cidade», e tendo o homem construído novas formas de «cidade», então esta concepção adquire hoje um valor axiológico diferenciado daquele que lhe era atribuído em períodos anteriores.

Este discurso determinou o aparecimento de novas perspectivas que possibilitaram ver a escola como um espaço que estimula a criação de uma consciência crítica, um local de encontro

entre os velhos e os novos saberes, o reconhecimento da identidade pessoal e local, que favorece a integração das pessoas, numa tentativa de construir uma sociedade mais solidária.

Este projecto deverá colocar o homem frente às pluralidades que interagem na sociedade actual, mas sem perder o sentido da sua identidade pessoal e cultural. E a escola deverá criar condições para o desenvolvimento das capacidades do ser humano

A PROBLEMÁTICA das escolas rurais tem escapado à sensibilidade da nossa sociedade.

e, num esforço de convivência democrática, constituir-se como um espaço que promova a sua realização como pessoa e como cidadão.

E, no entanto, a escola que conhecemos, que faz parte da nossa memória de crianças e jovens, fazer coabitar técnicas novas com técnicas clássicas (Resweber, 1995)

Coexistem assim dois discursos: o da necessidade de levar o homem a construir-se como pessoa e cidadão do mundo, baseada em práticas democráticas e assente num acto pedagógico cooperativo, mas que tem sido constantemente adiado pelas resistências político-económicas que persistem e o discurso da perpetuação resultante desta resistência que faz com que o acto pedagógico possível seja o da transmissão de saberes alicerçados na reprodução de valores que potenciam o individualismo.

Olhando a carta escolar do distrito de Bragança, somos confrontados com a triste realidade dos números estatísticos que quantificam crianças, professores, salas de aula, mas não nos mostram a realidade vivenciada em cada

dia, as aprendizagens desenvolvidas e realizadas e os sentimentos presentes em cada uma destas pessoas que se vão construindo nestes contextos e dos quais recebem uma marca inalienável.

A problemática das escolas rurais tem escapado à sensibilidade da nossa sociedade. Talvez, porque "...o meio rural não se consiga fazer ouvir ..." ou porque "...a situação não é mais do que uma face, particularmente gravosa da desvalorização social do ensino primário, não raro classificado como o 'parente pobre do sistema'" (Azevedo, 1995, p.41).

O futuro das escolas do interior do país depende de um olhar profundo e de um posicionamento crítico sobre a ideia de infância presente na concepção de educação que defendemos e no modelo de sociedade que pretendemos construir.

Esperamos que não se continue a persistir numa visão romântica e tradicionalista que conserve as escolas com uma, duas ou três crianças. Mas desejamos também que a solução não passe por projectos urbanistas e tecnocráticos que consideram o mundo do betão como o símbolo do progresso, aniquilando todas as possibilidades de desenvolvimento do mundo rural e desenraizando as nossas crianças. A solução existe, mas é necessário construir-la num esforço conjunto de cidadania...

Ignorar ou subestimar as dimensões locais e culturais do problema adiando a sua resolução, implica aceitar as consequências futuras em termos de cidadania que a problemática comporta.

Azevedo, J. (1995). *Os nós da rede. O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições Asa
Praia, M. (2001). *Educação para a cidadania*. Porto: Edições Asa
Resweber, J. (1995). *Pedagogias Novas*. Lisboa: Teorema.

“Com as Línguas e a Arte a Caminho da Cidadania”: Notícia de um projecto didáctico

O projecto “Com as línguas e a arte a caminha da cidadania”, que se desenvolveu ao longo do ano lectivo de 2002/2003 em três escolas do Algarve, foi distinguido com o Selo Europeu para as Iniciativas Inovadoras na Área do Ensino/Aprendizagem das Línguas (2003), um galardão da Comissão Europeia atribuído, em Portugal, pela Agência Nacional dos Programas Comunitários Sócrates e Leonardo.

O projecto tinha como objectivo central desenvolver e testar um método de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que pretende ser educativo e motivador, ao mesmo tempo que procura consolidar e alargar os objectivos e o alcance pedagógico das disciplinas de língua. Nela participaram directamente três professores: Alexandre Dias Pinto (da Escola Secundária José Belchior Viegas), Carlota Dias Pinto (da Escola Secundária de Vila Real de Santo António) e Ana Cristina Correia (Escola E.B. 2,3 das Naus – Lagos), tendo esta abordagem didáctica sido desenvolvida nas aulas de Inglês, de Alemão e de Português (nas aulas regulares e de Apoio para alunos de outras nacionalidades) das referidas escolas. Na medida em que a literatura e as artes visuais têm uma função central neste método, colaborou neste projecto o Centro de Estudos Comparatistas da Universidade de Lisboa.

O que caracteriza esta abordagem didáctica e o que nela há de inovador começa no conjunto de objectivos pedagógicos e didácticos que se propõe atingir e que são, resumidamente: combinar o ensino da língua com a formação pessoal dos alunos, promovendo valores humanos, como a justiça, a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro; consciencializar os alunos para o exercício da cidadania, contribuindo para que se tornem cidadãos participativos e críticos, com uma atitude construtiva na sociedade; levar os alunos a conhecer e a reflectir criticamente sobre aspectos

e questões do mundo actual bem como da cultura e da vivência de outros povos. Esta é, pois, uma proposta de como se tratar nas disciplinas de língua as questões da cidadania e o conhecimento de outras culturas, conteúdos que, cada vez mais, devem fazer parte do ensino de um idioma.

A metodologia seguida para alcançar estes objectivos assenta na abordagem comunicativa, centrada no aluno, bem como nas teorias da Educação para a Cidadania e da Educação Intercultural. Articulam-se com estas metodologias o uso da arte ao serviço do (e em articulação com) o ensino das línguas. O material artístico explorado nas aulas (literatura, reproduções de pinturas e de esculturas, fotografia, trechos de música erudita, etc.), que terá forçosamente de ser desafiante e motivador, serve de base a várias actividades do estudo e da prática do idioma: um quadro, quando comentado, servirá para praticar a oralidade ou para introduzir vocabulário; um texto literário para desenvolver a competência da leitura ou apresentar um ponto gramatical; uma fotografia (artística) para exercitar os conhecimentos gramaticais ou como ponto de partida para a redacção de textos; um extracto musical com texto ou um poema lido para uma actividade de compreensão de enunciados orais.

Como produtos resultantes desta iniciativa, organizou-se um livro que explica a metodologia desenvolvida, uma antologia de poemas sobre cidadania (que estão inéditos) e preparou-se uma cassete de áudio com leituras de poemas da antologia. Além disso, coligiram-se numa disquete (intitulada “Galeria Virtual”) reproduções e os endereços electrónicos das obras de arte.

Uma descrição mais completa do projecto pode ser encontrada no site da Escola José Belchior Viegas: www.esec-s-bras-alportel.rcts.pt. Mais informações sobre a iniciativa podem ser solicitadas aos autores do projecto: dias_pinto@hotmail.com.



© isto é

BASTIDORES

Alexandre Dias Pinto
Centro de Estudos
Comparatistas
Universidade de Lisboa

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, Ilda

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

ESCOLAS EM MEIO RURAL

A PÁGINA retoma no dossier de Fevereiro a questão das escolas em meio rural, tentando procurar novos sentidos para um tema que está longe de se esgotar no encerramento de milhares de escolas por esse país fora. Que consequências podem advir da reorganização da rede escolar em curso para o interior do país? Será esta a melhor forma de apostar no desenvolvimento e reordenamento do território? A tão apregoada necessidade de “socialização” das crianças e jovens não terá por trás uma motivação de carácter político mais do que pedagógico? Neste número ouvimos Rui Trindade e José Alberto Correia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e Rui D’Espiney, do Instituto das Comunidades Educativas. Em Março haverá lugar para depoimentos de autarcas, professores e investigadores que nos trarão mais alguns argumentos para esta discussão que parece estar longe de ser consensual.

dossier



© isto é

“A escola pode esperar, a construção da educação é urgente”

Tem-se assistido nos últimos dias ao aparecimento de notícias e justificações para o encerramento das escolas com menos de 10 alunos – escolas, em geral, localizadas em contexto rural – que tendem a difundir a ideia de que uma vez integrados os alunos destas escolas estariam criadas as condições para uma racionalização da rede escolar e para que, finalmente, se poderiam criar as condições para se realizarem as promessas da escolarização.

Neste processo redentor da escola e das suas promessas, desqualificam-se as potencialidades educativas dos contextos sociais, nomeadamente daqueles que, como os rurais, são estruturados por lógicas de proximidades e por relações intergeracionais densas, desqualifica-se a escola e as suas potencialidades como instância capaz de recriar e valorizar vivências, sociabilidades e cognitividades diversificadas e contextualmente pertinentes, ao mesmo tempo que se difunde uma visão mítica da escola urbana descontextualizada, que surge, sempre, como contraponto simbólico de uma escola degradada e degradante, de uma escola isolada, solitária e triste, com défices “materiais e simbólicos” que, naturalmente, se degradou, como se as vítimas deste processo de degradação fossem os eus principais responsáveis.

Mitifica-se, assim, uma escola urbana dotada de condições materiais e simbólicas que não existe, ao mesmo tempo que se “naturaliza” o processo político de degradação material do processo de escolarização em meio rural, desresponsabilizando políticas educativas que perante a complexidade dos desafios deste processo de escolarização e a diversidade dos contextos rurais procuram uma

resposta em torno da questão. “E não será possível exterminá-los?”

Compreende-se também que os actuais discursos educativos retomem, em parte, alguns dos pressupostos dos discursos que se desenvolveram durante o Verão perante a tragédia (para alguns?) dos incêndios que, tendo sido, objectos de uma mediação intensa sempre que ameaçavam os arredores da cidade, abandonaram a cena mediática para se transformarem num “fenómeno natural que regressa ciclicamente”.

Na realidade, estes discursos, para além de acentuarem privilegiadamente os factores naturais ou culpabilizarem incontroladamente os comportamentos humanos inadequados como estando na origem dos incêndios, referiam ainda timidamente a necessidade de desenvolverem e aprofundarem as medidas de reordenamento florestal e de promoverem a “defesa das paisagens”. Raramente mencionam o combate à desertificação humana das zonas rurais ou a preservação e distribuição das sabedorias populares que permitem proteger a floresta e possibilitam, ao mesmo tempo, a afirmação da cidadania daqueles que a habitam.

Com o mesmo ar douto com que se realça a importância destas políticas de ordenamento, já se noticiava, hipocritamente, o encerramento das escolas com menos de 10 alunos como sendo uma imposição da realidade. Ou seja, com a mesma convicção afirma-se a necessidade de combater a desertificação como instrumento de “preservação e de defesa da paisagem”, e louva-se as imposições de uma realidade que apela a decisões políticas tendentes a reforçar a desertificação que se diz querer combater.

De uma forma insidiosa, os discursos dominantes tendem a “naturalizar a ideia” de que o denominado factor humano constitui um óbice ao reordenamento do mundo rural devendo, por isso, ser reduzido ao mínimo imprescindível para a defesa da paisagem.

Ora, a construção de uma alternativa a uma ideologia que subordina o direito à sociabilidade, à pertença e à felicidade aos ditames da competitividade económica e à preservação de uma natureza que só miticamente não é uma construção sócio-política, exige que se pense a problemática da escolarização em meio rural encarando-a como um dispositivo de combate à desertificação e como possibilidade de construção de acções educativas que por serem permeáveis às circunstâncias locais e à densificação das relações sociais e intergeracionais, se afirmam como uma alternativa a um modelo de educação que a reduz a uma escolarização pautada e regulada pelos ditames de uma economia da competitividade.

Estas alternativas não podem, portanto, fazer a economia do reconhecimento de que a escolarização em meio rural, por ser potencialmente propensa à produção de dinâmicas mais contextualizadas e mais permeáveis às circunstâncias locais, apela a que o exercício do dever de felicidade seja indissociável com o desenvolvimento de um trabalho educativo em torno da escola em meio rural, particularmente atento às suas potencialidades transformantes.

O que neste caso está, com efeito, em causa é o reconhecimento de que, em meio rural, as promessas da escolarização exigiram da parte dos profissionais da educação a invenção de práticas profissionais que os des-

vinculavam do Estado para os inserirem nos contextos locais.

Ou seja, nestes contextos, um trabalho educativo que procure assegurar o cumprimento das promessas da escolarização induz dinâmicas educativas localmente globalizadas que não se situam no prolongamento das lógicas dominantes na escola, mas apelam antes para uma des-escolarização da escola, para a sua subordinação aos processos de produção de contextos educativos simultaneamente “localizados” e globalizados. Potencialmente, aí pratica-se a solidariedade entre as gerações, as relações inter e intracomunitárias e uma gestão sábia das tensões entre a pretensa universalidade dos saberes escolares e o carácter contextualizado dos saberes e das sabedorias locais.

Ao recriar a complexidade da acção educativa e ao construir alternativas aos reducionismos e às arbitrariedades que marcam a concepção que a escola construiu dos mundos que a habitam, esta escola não pode esperar. Deste modo, ela experimenta modos de definição dos problemas e soluções inovadoras e emancipatórias que fazem dela um referencial da possibilidade da construção de uma escola cidadã, de uma escola que não se limita a formar cidadãos, mas é uma artefacto da construção de novas cidades e novas cidadanias.

Ao semearem ventos resultantes do encerramento compulsivo destas escolas, os actuais responsáveis políticos arriscam que as sociedades colham tempestades, cuja origem, convém, dizê-lo, não está em pretensos “factores naturais”, nem na multiplicação de micro- incúrias, nem na agregação de um conjunto de comportamentos individuais inadequados...

O encerramento das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico situadas em meios rurais continua a acontecer de forma tão acelerada quanto silenciosa, num processo que se tem vindo a desenvolver ancorado num conjunto de argumentos que são, até agora, objecto de uma aceitação tácita que importa questionar quer quanto ao seu conteúdo quer quanto às suas implicações concretas quer quanto aos riscos de uma tal atitude.

Não me perfilho no número daqueles que acreditam poder travar a desertificação do mundo rural através da manutenção no seu seio, e a todo o custo, das escolas que aí ainda existem. Não deixo, no entanto, é de estranhar que a reflexão acerca desta problemática se produza quer acentuando a dimensão negativa do papel educativo dessas escolas quer, concomitantemente, valorizando o contacto com outras crianças, em contextos educativos melhor apetrechados, como condição educativa incontornável que, só por si, permite superar todas as contrariedades de uma tal decisão. Não sei porque é que tão fácil afirmar que “as crianças não devem estar em escolas com dois ou três alunos” e é tão difícil enunciar os riscos educativos do exodo diário de dezenas de crianças rumo às escolas dos centros urbanos. Não sei porque é que só se reafirma esse isolamento, sem se referir e sem se ter em conta a qualidade de algumas experiências concretas que permitiram e têm vindo a permitir enfrentar esse problema, transformando-o num desafio que implicou romper quer com uma abordagem monolítica da gestão do tempo e do espaço escolar quer com uma visão normativa e normalizadora do acto de educar, as quais circunscrevem de forma excessiva tanto a noção de

actor educativo como a de projecto de intervenção educativa.

É tempo de sermos capazes de promover uma reflexão mais exigente que nos possibilite pensar em soluções creíveis e plurais que não nos confinem à inevitabilidade das respostas que não são capazes de romper com as idiosincrasias e os padrões de funcionamento administrativo, curricular e didáctico em uso, de forma diversa, nas escolas deste país. Tenho consciência que este é um problema mais de carácter político do que de carácter pedagógico, da mesma forma que sei que os tempos que correm não são muito dados a utopias e ao desenvolvimento de projectos inovadores, situação que, contudo, não permite justificar o conformismo em que tendemos a atolarmo-nos em nome de um pragmatismo que, entre outras coisas, impede qualquer tipo de reflexão acerca da problemática em causa.

Só isso é que poderá explicar a ausência de interpelações acerca das condições de vida das crianças afastadas, a maior parte do dia, das suas comunidades de origem. Refere-se às condições logísticas que as beneficiam (o aquecimento central, a biblioteca e as salas confortáveis) mas quantos se questionam acerca das possibilidades dessas escolas se reativarem como um espaço social quer no decurso do tempo escolar propriamente dito quer no âmbito das actividades que ocorrem nos seus tempos livres? Não se corre o risco de escolarizar este tempo imprescindível à vida das crianças? Quem assegura a qualidade dos projectos que acontecem neste âmbito? Como é que uma escola organiza tais programas? Quem são seus mentores? O que pensam as crianças sobre o assunto? O que é que garante que as escolas não

sejam entendidas como uma espécie de parques de estacionamento dos alunos que provêm das comunidades rurais? O que é que garante que crianças tão pequenas, antes penalizadas pelo isolamento das suas comunidades, não sejam penalizadas agora pelo seu isolamento face a essas comunidades? Não sejam penalizadas, agora e também, pelo excesso de escola a que se encontram sujeitas? Porque é que vivemos sem informações acerca da integração destas crianças nos novos agrupamentos escolares? Será que acreditamos que a socialização das crianças resulta de uma equação que se resolve, linearmente, defendendo-se que basta o contacto com mais crianças para que o problema da sua socialização deixe de constituir um problema?

É tempo de deixarmos de recorrer a uma visão tão simplista acerca do processo de socialização humana para justificar as medidas que a actual equipa ministerial tem vindo a implementar face à problemática das escolas do 1º CEB localizadas em meios rurais.

A socialização de uma criança é um processo mais vasto e complexo, depende, sobretudo, da qualidade das interações com o meio físico, social e simbólico que a rodeia, depende da vivência que estabelece com outras crianças, mas também com os adultos e dos espaços de referência onde esses encontros acontecem. Um encontro que lhes permita construir-se como pessoa, um encontro que não se programa, já que depende das vicissitudes da vida e das necessidades da mesma. Um encontro feito de momentos rituais e canónicos, mas que se constrói, igualmente, através de momentos fugazes e surpreendentes. Um encontro que permita às crianças construir-se como um ser in-

tegrado numa comunidade, participando assim e também na construção dessa comunidade. Como é que os novos agrupamentos escolares lidam e gerem com um desafio tão complexo e difícil de enfrentar? Como é que se substituem à vida social autêntica que as crianças experienciavam nas suas comunidades de origem? Constituem, deste ponto de vista, a melhor solução? Constituem sempre a melhor solução? Não podem coexistir com outras soluções? Não seria interessante e necessário que coexistissem com soluções menos ortodoxas? Onde é que podemos encontrar uma reflexão explícita sobre este processo?

Porque é que se visa simplificar, através do enunciado de lugares comuns e de frases feitas, um processo que está longe de ser um processo linear? Talvez pelas mesmas razões porque ainda não assisti, ainda, à reivindicação do estabelecimento de um observatório que nos permitisse a todos a obtenção de dados capazes de suscitar uma reflexão que nos conduzisse a compreender a validade e o sentido das decisões tomadas, neste âmbito, quer pelo poder central quer pelo poder autárquico.

Só a aceitação tácita de que a solução de retirar as crianças das suas aldeias é sempre a melhor solução é que poderá explicar o silêncio ensurdecido que se faz sentir sobre esta problemática. É tempo de questionarmos tal atitude e de promover o debate, conferindo visibilidade às dimensões mais relevantes dos projectos que se encontram em desenvolvimento, sejam aqueles que ocorrem em Melgaço ou Alfândega da Fé sejam os outros, de carácter diferente, que acontecem, por exemplo, na escola da Ouguela, lá no Alto Alentejo.

© Isto é



O que está em causa não é o urbano ou o rural mas a sua periferização

Rui D'Espiney, Coordenador Nacional do Projecto Escolas Rurais e Director Executivo do Instituto das Comunidades Educativas, argumenta nesta entrevista, entre outras questões, porque razão encontra na periferização do mundo rural causas para o insucesso escolar.

Enquanto responsável máximo pelo Instituto das Comunidades Educativas, como encara os argumentos apresentados pelo Ministério da Educação para a reorganização da rede escolar, de que a faceta mais visível é o encerramento de milhares de escolas em meio rural? Perante a sua questão começo com um comentário ao facto de me pedir uma opinião "enquanto responsável pelo ICE". Penso que daqui pode resultar algum equívoco: Desde logo a ideia de que é só o ICE que está em desacordo, o que não é verdade.

O propósito de encerrar escolas vem de longe e é defendido expressamente e intentado sistematicamente pelos serviços do Ministério desde que viram nas Escolas Básicas Integradas o "caminho" (que faltava) para legitimar a concentração em que investem. Foram, no entanto, precisos 12/15 anos para o impor (e mesmo assim de forma não totalmente conseguida). Porquê? O que travou esse processo? O facto de muitas outras instituições partilharem a minha/nossa perspectiva.

A verdade é que o próprio projecto das Escolas Rurais tem na sua raiz não o ICE – que não existia – mas um(a) autarca: e foi a partir de uma Escola Superior – a ESE de Setúbal, ou mais precisamente de uma projecto que se desenvolvia a partir dessa escola – a Rede de Pólos de Acção Educativas - que ele se estruturou e organizou.

Depois, a ideia de que é o ICE enquanto instituição que se considera posto em causa. De modo algum. O que está em causa é o local (rural) e um projecto de escola de novo tipo.

Quanto aos argumentos propriamente ditos concordar-se-á que não aceite discutir, nas dez ou vinte linhas de que aqui disponho o que vem sendo dito, com direito a primeira página ou a notícia de telejornal, por membros do governo e da administração (para não referir conhecidos comentadores e mesmo sindicalistas).

Fi-lo em artigo que publiquei recentemente no Notícias da Amadora e onde explico porque considero (e considera a rede de parecerias implicada no projecto) que carece de validade a ideia do Ministério de que a pequena escola é, por pressuposto, uma escola de insucesso, a ideia que lhe está subjacente de que a criança de meio rural passa a ter sucesso quando transferida para uma escola grande, ou, até mesmo, a ideia de que há uma economia de custos na concentração de escolas. O que aqui posso fazer é sugerir a sua leitura.

Entretanto poderá ajudar à compreensão dos pressupostos em que se apoia este nosso olhar crítico, o texto do professor José Alberto Correia, incluído neste número.

Uma das principais acusações feitas às escolas de meio rural é o facto de o seu isolamento favorecer o



© Iltis

insucesso escolar. No entanto, como referiu nesse artigo publicado no jornal Notícias da Amadora, "o centro de gravidade do insucesso não está na dimensão da escola mas na natureza periférica do mundo rural". Ou seja, mais do que um problema de natureza meramente educativa está-se perante um problema de natureza económica e social, agravado pela inexistência de uma política coerente que privilegie o desenvolvimento do interior do país. Concorda? Concordo plenamente. Nesse mesmo texto, que cita, recordo duas coisas que reforçarão o que diz.

Em primeiro lugar o facto de o insucesso escolar das crianças de meio rural não ser um fenómeno recente, inerente à escola "desertificada": no passado, quando as turmas eram grandes, o insucesso em meio rural já era muito superior ao do mundo urbano; e hoje, nos concelhos rurais onde houve concentração de escolas, continuam a ser as crianças das aldeias as mais atingidas.

Em segundo lugar, o facto de o insucesso escolar também atingir, com

taxas igual ou ainda mais elevadas, as crianças do mundo urbano periférico.

O que está em causa não é, de facto, o urbano ou o rural mas a sua periferização, a sua exclusão.

O Instituto das Comunidades Educativas tem desenvolvido nos últimos anos o projecto das Escolas Rurais. Como o caracteriza e que balanço faz dele?

Para responder a esta questão socorro-me do relatório de uma investigação realizada por uma equipa orientada pelo Manuel Sarmento, da Universidade do Minho.

A partir dos documentos que consultou, das várias visitas que fez, das iniciativas a que assistiu e das muitas reuniões em que participou, ao longo de mais de um ano, considera, essa equipa, que o Projecto das Escolas Rurais constitui, hoje, um movimento que exprime "uma lógica de acção educativa de sentido cívico e comunitário" que entende «a escola como um elo de política social que se não esgota na transmissão de saberes e valores às novas gerações, mas que

se deixa "contaminar" pela comunidade, ao mesmo tempo que contribui para a construir e desenvolver.»

Reconhecendo-se, nesta uma síntese de apresentar o projecto que se trata de uma abordagem educativa que implica uma reconfiguração política da escola, sublinha simultaneamente a equipa o facto dessa abordagem se operacionalizar através de um conjunto de "práticas educacionais em meio rural" que, em seu entender, definem a pedagogia do movimento. De entre as práticas que identifica enquanto "formas recorrentes de acção pedagógica", destaca pela pertinência que poderá ter para as aprendizagens "escolares": a esctruturalização das culturas rurais, o trabalho da pesquisa patrimonial, prioridade à educação ambiental, a pedagogia do fazer e as metodologias de projecto e as pedagogias da comunicação e dos intercâmbios e da participação, a reconfiguração dos espaços educativos.

No que se refere aos adquiridos do projecto, refere a equipa "a título de exemplo: a correspondência interestelar (individual ou colectiva); integração e desenvolvimento de projectos promovidos por várias entidades; criação e animação de Museus; animação de Centros de Dia; recuperação de património local; publicação de brochuras; jornais escolares, feiras de produtos e tradições locais».

Acrescentaria: a criação de centros rurais ambientais, ranchos, grupos de teatro e oficinas permanentes de produtos culturais, etc..

Refere também no seu artigo que em muitas pequenas escolas do país pode encontrar-se "uma riqueza de recursos que não deixa a desejar à que vemos nas grandes escolas" e que estas encontram o seu sentido se tirarem partido da sua heterogeneidade e se forem vistas como espaço educativo alargado da própria comunidade. A aposta nesta escola, conclui, é "a aposta na possibilidade de responder à crise do mundo rural pela inovação e o futuro". Como encaram esta perspectiva os professores e os parceiros educativos com quem tem trabalhado?

Não é o ICE que dá vida aos pólos de desenvolvimento que vêm sendo criados. São os professores, as crianças, as famílias, as comunidades locais o que significa evidentemente, não só que há adesão como entusiasmo. Naturalmente estas apostas pressupõem uma crença, mas uma crença que se constrói com as apostas.

Uma única coisa se pode opor ao envolvimento dos professores: os obstáculos levantados pela administração. O desalento que aqui ou além se faz sentir não vem da descrença na possibilidade de recriar o local; vem do desmerecimento, da insensibilidade que enformam e informam várias medidas que os atingem.

dossier



face a face

A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana

Sérgio Aires, coordenador do Grupo de Trabalho Inter-institucional sobre a Etnia Cigana

Sérgio Aires, 35 anos, Sociólogo, coordena, desde 1998, como técnico nacional, a Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal (REAP), o Grupo de Trabalho Inter-institucional sobre a Etnia Cigana (Grupo SINA), no âmbito da REAP, e a Rede Europeia SASTIPEN (Saúde e Comunidades Ciganas). No ano seguinte torna-se membro da Mesa Coordenadora Nacional da Rede Europeia Anti-Racista e é, desde 2001, Secretário do Bureau Europeu da European Anti-Poverty Network. No âmbito destas diferentes funções concebeu, coordenou e executou diferentes projectos de âmbito nacional e transnacional. A PÁGINA foi entrevistá-lo para saber mais acerca da forma como a comunidade cigana vê a escola e como esta tem trabalhado a sua integração.

Partindo da sua experiência, de que forma encara a escola a comunidade cigana? Ela é entendida como um instrumento de valorização pessoal e social ou como uma mera imposição da sociedade não-cigana? A esta questão não deve ser concertada alheia a falta de diálogo e de reconhecimento da diferença que ain-

da hoje caracteriza as duas partes...

A escola ainda é encarada por uma parte significativa das comunidades ciganas, sobretudo aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, como um espaço alheio e adverso à sua cultura. A educação das crianças ciganas era tradicionalmente feita no seio da família e

quando aceitam integrar um processo educativo fazem-no numa perspectiva minimalista, ou seja, apenas para dotar as crianças dos elementos mínimos - aprender a ler, a contar e a escrever. A escola é vista como um espaço de "domesticação" onde, por desconhecimento e racismo, as crianças ciganas são mal vistas e mal

tratadas. Esta é a perspectiva cigana.

Além disto, a permanência das crianças ciganas na escola, sobretudo as do sexo feminino, mostra-se complicada para as comunidades ciganas, pelo facto de na sua opinião potenciar os casamentos e as relações fora da etnia cigana. Não podemos esquecer que estas comunida-

© isto é



des presentes no nosso território há mais de 5 séculos sempre estiveram votadas a processos de fortíssima exclusão social.

Esta visão tem vindo a alterar-se nos últimos tempos – diria na última década. A esta mudança progressiva não são alheios os esforços de alguns projectos e iniciativas liderados por diferentes organizações, designadamente organizações não governamentais, e uma progressiva – mas claramente insuficiente – abertura das comunidades escolares à diferença presente no nosso território e à educação multicultural. A utilização de algumas medidas de política social – como o caso do Rendimento Mínimo Garantido – para favorecer e facilitar a integração também mostraram algumas potencialidades, ainda que, na minha opinião, necessitem de uma forte avaliação do seu verdadeiro impacto.

A solicitação da presença de figuras como os mediadores culturais por

"A escola ainda é encarada por uma parte significativa das comunidades ciganas, sobretudo aquelas que enfrentam processos de maior pobreza e exclusão social, como um espaço alheio e adverso à sua cultura".

parte de algumas escolas é disso um exemplo. No entanto, ainda muito é necessário fazer para criar mais pontes e reforçar o diálogo. Na realidade ainda estamos muito longe de uma escola inclusiva...

Uma das conclusões do Relatório do Encontro Temático sobre Mediação organizado pela REAPN (2003) refere que é urgente continuar a apostar na sensibilização para a mudança, em particular nas escolas, já que um dos problemas que persiste é não se ter conseguido promover ainda uma verdadeira "educação para a diferença". Para tal, refere-se no documento, é preciso preparar os professores e a escola. Que papel podem desempenhar os mediadores neste processo?

A mediação é um processo de construção de pontes. No entanto, e como refiro muitas vezes, utilizando uma imagem metafórica, as pontes têm que ser construídas a partir das duas margens... os mediadores pouco ou nada podem fazer sozinhos. Aliás a sua existência no estatuto de "sozinhos" é mais prejudicial do que útil.

Ser mediador não é fácil, implica sair da sua comunidade, ultrapassar desconfianças na comunidade maioritária e enfrentar desconfianças na sua própria comunidade. Ora, fazer este processo sozinho, para além de muito difícil é até perigoso para os próprios mediadores que arriscam a ficar num limbo entre uma cultura e outra.

Por outro lado, o apoio das entidades formadoras de mediadores também não é suficiente. De facto, o processo de mediação é um processo de construção activa de relações entre

duas ou mais comunidades. Os mediadores e o processo de mediação podem jogar um papel fundamental para tornar as nossas escolas mais inclusivas. Mas para que isto aconteça a iniciativa tem que partir dos dois lados da ponte e é aqui que na minha opinião é preciso concentrar os esforços....

Apesar do esforço de formação de mediadores ter sido iniciado na década de 90 e da continua solicitação destes técnicos por parte das entidades públicas, continua a não existir nem uma carreira, nem enquadramento financeiro ou contratual dos mediadores já formados, bem a homogeneização e certificação das formações e da sua inserção profissional. Qual é a situação actual e o que tem vindo a ser feito pelo Estado para ultrapassar este impasse?

Em primeiro lugar quero deixar claro que não são assim tantas as solicitações por parte das entidades públicas. Se no caso das escolas existem algumas solicitações, noutras áreas, como na saúde ou na habitação tal não acontece.

Na realidade, pouco ou mesmo nada tem sido feito para ultrapassar este impasse.

Por outro lado, importa referir que a mediação é um processo, uma das soluções, enfim, um instrumento. Convém não pensar que simplesmente promovendo cursos de formação de mediadores os problemas ficam resolvidos. Na realidade e na minha opinião, Portugal deveria abordar esta questão da etnia cigana de uma forma séria, transversal e com recursos específicos.

A semelhança do que se passa em Espanha, se quisermos mesmo integrar este grupo na nossa sociedade de uma forma inclusiva, respeitando as suas especificidades e não provocando uma assimilação cultural completa, tal processo necessita de uma atenção específica e que se deveria traduzir no desenho e implementação de um Plano de Desenvolvimento Integral das Comunidades Ciganas.

Tal processo deveria ser também uma forma de activação e envolvimento destas comunidades, ou seja, deveria contar com a sua participação activa. De outra forma, como noutros sectores da nossa sociedade, estaremos sempre apenas a "costurar permanentemente sobre remendos"... E não deixa de ser interessante pensar que enquanto União Europeia estamos a impôr estas acções aos novos países da União Europeia sem no entanto termos resolvido estas situações no seio de tantos estados-membros da União dos quais Portugal é um exemplo bem demonstrativo.

Se no início deste processo a figura do mediador aparecia habitualmente associado a situações de resolução de conflitos, hoje sabe-se que esta actividade pode ser potenciada e rentabilizada em diferentes sentidos e âmbitos. De que forma?

Quem confunde mediação com resolução de conflitos equivoca-se completamente sobre o conceito de mediação. A mediação é um processo,

uma forma, um "local" de aprendizagem. É sobretudo fundamental percebermos de que falamos quando falamos de mediação. É preciso separar o trigo do joio. A concepção da ideia de mediação não está bem amadurecida e isso é um risco. Um enorme risco!

A noção que muitas pessoas têm de que os mediadores são bombeiros que estão ao serviço das nossas dificuldades enquanto sociedade maioritária para resolverem aquilo que não somos capazes, de que temos medo, que não desejamos que aconteça, com o qual não concordamos e que segundos os nossos valores achamos errado, é profundamente incorrecta e um equívoco. Este equívoco e esta noção deve ser combatida. É por isso que falo da necessidade de sabermos do que estamos a falar quando falamos de mediação. É que sobretudo hoje as palavras podem atrair ao as melhores intenções...

"O associativismo cigano praticamente desapareceu e as associações que ainda existem encontram as maiores dificuldades de interlocução e legitimidade. Uma boa parte dos mediadores que estavam nas escolas tiveram que abandonar estes programas".

Por outro lado, e como já afirmei anteriormente, a mediação não é um instrumento apenas ao serviço das escolas. Se este é um campo preferencial de actuação, outros se mostram muito interessantes, como é o caso da saúde, da habitação, do emprego...

De acordo com o mesmo relatório atrás referido, assiste-se, desde 2001, a uma estagnação deste processo relativamente a variados campos de intervenção, quando as necessidades conhecidas e diagnosticadas demonstram que os problemas continuam a ser os mesmos. De que maneira poderá este impasse resultar num retrocesso das conquistas até agora obtidas?

É precisamente aqui que corremos o maior perigo. Na minha opinião, e na opinião de várias organizações que há décadas intervêm com comunidades ciganas, o pouco que se tinha conseguido – e que na minha perspectiva para o tempo que havia decorrido até era bastante – desmorona-se todos os dias. O associativismo cigano praticamente desapareceu e as associações que ainda existem encontram as maiores dificuldades de interlocução e legitimidade. Uma boa parte dos mediadores que estavam nas escolas tiveram que abandonar estes programas. Afinal trata-se de uma questão de sobrevivência e quase todos tiveram que regressar às actividades económicas tradicionais para sustentar as suas famílias.

Para além disso, produziu-se um processo de descrédito da do que

se havia construído até ao momento. Corre-se o risco de muito rapidamente se destruírem as relações de confiança, de se frustrarem expectativas. Claramente o risco de um retrocesso é evidente e até já se traduz em novas manifestações de xenofobia que nos fazem regressar aos tristes acontecimentos de Vila Verde em 1996.

A REAPN tem conduzido um conjunto de programas de formação dirigidos à comunidade cigana. Enquanto coordenador desses projectos, que balanço faz da sua execução? Que outros projectos estão actualmente em curso?

Não é só em relação às comunidades ciganas que temos desenvolvido projectos. Temos aliás desenvolvido uma particular atenção em relação aos profissionais que intervêm em diferentes e estruturas (públicas e privadas) com estas comunidades. Desde 1996 que nos preocupamos em fortalecer as condições para que a ponte seja construída dos dois lados. Neste sentido temos procurado trabalhar a sensibilização e a formação de diferentes profissionais para uma mais fácil compreensão das especificidades da cultura cigana, procurando desmontar estereótipos e pré-conceitos. Para este trabalho muito tem contribuído a constituição desde 1997 do Grupo de Trabalho Inter-Institucional sobre a Etnia Cigana (Grupo SINA).

Actualmente estão em curso dois projectos os quais merecem um destaque especial: o Projecto "Promotion of more active policies for the social inclusion of the Roma and Traveller minorities", que tem como principal objectivo a identificação no âmbito dos Planos Nacionais de Acção para a Inclusão de diferentes países (Portugal, Espanha, Grécia, Irlanda e República Checa) de metodologias e políticas específicas de promoção da inclusão destas comunidades.

A segunda fase deste projecto que se inicia agora irá debruçar-se sobre a criação de indicadores específicos de inclusão destas comunidades nos diferentes países, contribuindo desta forma para monitorar os respectivos planos no que diz respeito a estas comunidades.

Um segundo projecto prende-se com a continuidade de uma anterior iniciativa no âmbito do Programa Sócrates / Comenius (Formación y Apoyo al Profesorado de Centros con Diversidad Cultural) e que tem como objectivo a identificação de instrumentos de formação e apoio para os professores do ensino secundário (na primeira fase do projecto trabalhou-se com os professores do ensino básico e os resultados deste projecto estão incluídos na publicação "Ensinar e aprender em contextos de diversidade cultural – orientações e estratégias para as escolas".

A REAPN, no âmbito das actividades com o Grupo SINA irá por outro lado continuar a promover iniciativas de reflexão e investigação. No ano de 2004, e tendo em atenção o contexto que vivemos, este grupo de trabalho irá voltar a promover um conjunto de encontros de reflexão tendo como objectivo preparar um conjunto de recomendações e propostas de trabalho.

SAMPA 450

Sampa. A metrópole cosmopolita que agita o Brasil e é o seu coração industrial e comercial.

Por que deram o nome do apóstolo cristão Paulo à Vila de Piratininga?

Por que era tão estratégico aquele território para a expansão do Comércio e da Fé? Para sabermos como isso aconteceu, João Barcellos foi 'entrevistar' o jesuíta Manoel da Nóbrega.

Com você, Leitor[a], a metropolitana São Paulo dos Campos de Piratininga!

Enquanto o fervoroso Anchieta escreve um amantíssimo poema em branca nuvem, "encontro" Nóbrega estabelecendo paralelos históricos e tentando se convencer, qual bandeirante de Deus, como lhe chamou João XXIII, que a melhor defesa de Sampa é, sim, o Trabalho que faz a Riqueza tendo a Fé como suporte...

- Ah, está aí um luso lá de Sampa - alguém anuncia para ele a minha presença. Entre no celestial recinto entre pequenos focos de nuvens. Um cântico gregoriano que, de alguma forma lembra salmos hebraicos e cânticos telúricos pagãos, é a trilha sonora do ambiente. Olho o velho missionário da Ordem de Jesus, e questiono: - Há uma carta em que Anchieta descreve a fundação da Vila de Piratininga, assim: "Mandou o Padre Manoel da Nóbrega os filhos dos Índios do Campo, a uma po-

voação nova chamada Piratininga que os Índios faziam por ordem do mesmo Padre, para receberem a Fé". Ele chegou na Sampa em 25 de Janeiro de 1554, ou seja, no dia em que você mandou celebrar a missa de assentamento...

Nóbrega olha-me e sorri. Percebo que sim, que a informação de Anchieta está correta. E ele diz, à guisa de complemento, que "...construímos Casas para enquanto o Mundo durar"! Ele havia estado, em 1549, em Salvador, onde a 29 de Março fundara o Real Colégio do Brasil, enquanto mandava Leonardo Nunes fazer o mesmo em São Vicente; depois, em 1553, ele mesmo subiu a Serra do Mar, por Paranapiacaba, para conhecer um local, entre os rios Tamaundatei e Anhangabau, onde pudesse "estabelecer uma nova povoação".

- Você subiu a Serra do Mar porque quis uma Casa nova para as crianças, tupis e guaranis (principalmente, os carijós mbianos), de São Vicente, que, na verdade, eram das aldeias do planalto. Você criou um novo lar?

- "...em casa de seus pais, em Piratininga, onde por sua contemplação principalmente fez aquela Casa, para que nos as doutrinásemos e seus pais as sustentassem e com eles ganhássemos todos os demais" - diz, e dá uma olhada, além, sobre a moderna Sampa, a metrópole sem fim. Parece não desgostar muito do que vê,

quase meio milênio depois...

A sua Sampa cresceu, cresce. E lá vai ela enquanto o Mundo durar, enquanto os povos do Mundo acharem nela um porto seguro, uma promessa de futuro.

- Quando, em 1567, após a vitória sobre os Franceses luteranos e os Tamoios, você estabeleceu o Real Colégio do Rio de Janeiro, e do qual foi "o seu primeiro reitor", como notícia Anchieta numa das suas cartas, tornou-se também um bandeirante...

- "Esta terra é nossa empresa!" - diz. Ele deixa clara, aqui, a estrutura miliciana com que a Ordem de Jesus foi celebrada pelo Catolicismo, que enfrentava a expansão do Cristianismo protestante. Afasta, com a mesma leveza insustentável, alguns focos de nuvens que nos separam por instantes, e eu aproveito: - Entretanto, você viu que no Piabiyu (como os guaranis, e mais os carijós, chamam ao Caminho do Peru, e que vocês, jesuítas, tentaram batizar sem sucesso de Caminho de São Tomé...) estava a possibilidade de ganhar a Terra Brasíllis pelas bocas de sertam, e tudo a partir da Sampa, que

- "...se vai fazendo uma formosa povoação" - corta ele, entusiasmado. - E continua: - "É por aqui a porta e o caminho mais seguro para entrar nas gerações do sertam!"

Esta era, então, a Fé que movia o missionário e guerreiro jesuíta Manoel da Nóbrega.

Ele tinha como guia espiritual o apóstolo cristão Paulo, que fora um judeu chamado Saulo.

- O noviço, que logo você ordenou padre, chamado José de Anchieta, lembra, em carta, uma ordem sua: "Assim alguns Irmãos mandados para esta aldeia, que se chama Piratininga, chegamos a 25 de Janeiro do ano do Senhor de 1554".

Manoel da Nóbrega abana a cabeça positivamente. Sorri. Aquela nova Casa, feita para "enquanto o Mundo durar", recebera 13 jesuítas, que assentaram solenemente o nome de São Paulo dos Campos de Piratininga, homenagem de Nóbrega ao seu guia espiritual. E as trezes listras da bandeira de Sampa homenageiam aqueles missionários e Manoel da Nóbrega, o Mestre.

Que esta breve 'entrevista' ajude a esclarecer, historicamente, o que era e como nasceu São Paulo dos Campos de Piratininga.

Bibliografia de Consulta: Nóbrega - o fundador de São Paulo, PIMENTA, José de Melo, SP/Brasil 1990; Morgado de Matheus - o grande governador de São Paulo, BARCELLOS, João, SP/Brasil, 1991, 4ª Edic. 2003; Piabiyu, BARCELLOS, João, SP/Brasil e Guimarães/Pt 2003.

João Barcellos
terranoavacomunic
@terra.com.br

A Constituição Europeia explicada às escolas

Antidemocrática - O seu processo de elaboração por uma convenção de "notáveis" já diz tudo sobre a sua pretensão democrática. É feita por cima das cabeças dos povos europeus e só pode ser assim porque é feita contra os seus interesses.

A Constituição eliminou qualquer referência aos povos da Europa, o que significa que estes não podem esperar dela qualquer reconhecimento do seu direito de autodeterminação. Aprova as medidas repressivas que os Estados apliquem contra essa aspiração dos povos.

Neoliberal - Os bem conhecidos laços entre os grupos de pressão das multinacionais e as instituições europeias dão lugar a grandes escândalos periódicos.

Trata-se de uma verdadeira osmose, com o pessoal dirigente a passar continuamente das funções oficiais para as privadas e vice-versa.

A Constituição não faz qualquer referência ao Acordo Geral para o Comércio de Serviços, proposto pela OMC e aceite pela UE, o que significa que aceita o princípio de que nenhum Estado membro possa opor-se à privatização dos serviços públicos.

Antiproletária - Aquilo a que se chama a "Carta dos Direitos Fundamentais" limita-se a harmonizar pelo mínimo os direitos actualmente reconhecidos, aliás precários ou inexistentes em muitos países do Leste. As multinacionais afiam o dente para os novos aderentes

que virão fazer pressão sobre os salários, aumentar a concorrência entre assalariadas, ajudar a eliminar regalias conquistadas.

O "direito ao emprego" é substituído pelo "direito a trabalhar".

Xenófoba - Ao abrir a porta o estabelecimento de uma categoria inferior à da cidadania plena para os "residentes de longa duração não comunitários", a Constituição cria cidadãos de primeira e de segunda classe. Consagra a Europa foraleza face a uma imigração que ela mesma provoca.

Patriarcal - Os direitos das mulheres, em particular o direito à contraecção e ao aborto, assim como os plenos di-

reitos para as uniões de facto, não são reconhecidos.

Imperialista - A Constituição consagra o "respeito pelas obrigações derivadas da participação na NATO", prevê que a França e a Alemanha desenvolvam uma força conjunta, "no quadro da União", adopta a doutrina militar dos "ataques preventivos", legítima a ocupação do Iraque e do Afeganistão e defende o monopólio das armas de destruição massiva nas mãos das grandes potências e dos seus aliados fiéis, como Israel.

Devemos reclamar que tenha lugar o referendo, a fim de mostrar a toda a população a necessidade de uma rejeição maciça desta Europa reaccionária, inimiga dos trabalhadores e dos povos.

João António
Cavaco Medeiros
Economista/Professor do
Ensino Secundário

livros

Profedicoes
livros@profedicoes.pt
consulte
o catálogo

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

A escola para todos e a excelência académica
António Magalhães e Stephen Stoer
c/ desconto: 6,30

Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade
Ricardo Vieira
c/ desconto: 6,30

A escola da nossa saudade
Luís Souta
c/ desconto: 7,20

Educação intercultural: utopia ou realidade
Américo Nunes Peres
c/ desconto: 10,80

Multiculturalidade & Educação
Luís Souta
c/ desconto: 9,00

Sozinhos na escola
José Pacheco
c/ desconto: 11,25

Quando eu for grande quero ir à Primavera...
José Pacheco
c/ desconto: 9,00

Por falar em formação centrada na escola
Manuel Matos
c/ desconto: 6,30

Etnografia e educação
Pedro Silva
c/ desconto: 10,80

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

O Deputado e o SPN

Da "Página" de Janeiro de 2004

A bem do bom nome do SPN, dos seus sócios, e do deputado J. Teixeira Lopes, o mínimo que este deve fazer é pedir ao SPN-Bragança que lhe forneça os documentos necessários para que se retrate, com artigo de igual dimensão no Jornal A Página. Há muitas formas de levar a água ao nosso moinho, mas não falando de cor, ou de cátedra. Ou, como aqui se diz, "falar do alto da burra!"

Saudações.

Amílcar A.
carlaa@clix.pt

PUB

Leia
a Página

volta sempre na
1.ª quarta-feira
de cada mês

A culpa

A sociedade portuguesa alimenta uma desconfiança em relação à escola, criticando-a com razão e sem ela. As sondagens da opinião pública confirmam a tendência em pedir à escola tarefas de enquadramento das crianças e jovens. A escola de massas não tem conseguido responder à população discente heterogénea.

Nesta medida, as situações de mal-estar na escola multiplicam-se e não afectam unicamente os alunos. Sendo certo que na escola actual (marcadamente tradicional) os alunos têm motivos de sobra para não se sentirem bem, porque será que muitos professores vivem emoções de ansiedade, frustração e culpa?

Recorrendo ao trabalho de Hargreaves (1998)[1] aprendemos a lidar com o problema da culpa e percebemos que, em doses moderadas, ela pode representar um factor de motivação, de inovação e de aperfeiçoamento. O problema é quando a culpa está ligada a sentimentos de frustração e ansiedade podendo tornar-se um factor limitador para o trabalho e para a vida do professor.

Ao tomarmos consciência das armadilhas que no ensino criam os tais excessos de culpa, será possível conviver com estes sentimentos e procurar que eles sejam fonte de cuidado e preocupação pelos outros, no seio da comunidade profissional de ensino.

Sendo possível lidar construtivamente com os problemas da culpa, quando ela é sentida em doses ele-

vadas o comportamento dos docentes pode degenerar no abandono do ensino, em problemas de esgotamento, no cinismo e outras reacções negativas. Os antidotos para resolver estes problemas actuam, na perspectiva do autor, nos sintomas e não nas causas de tais comportamentos.

Uma parte da solução para as armadilhas da culpa encontra-se a montante da escola. Mas como travar a euforia legislativa que tem contagiado, fatalmente, os diversos governos?

A outra parte da resolução do problema terá de ser encontrada na própria escola, no âmbito da sua diminuída autonomia, através dos actos de gestão e no domínio da formação contínua de professores.

Hargreaves (1998) propõe um conjunto de soluções para lidar com as armadilhas da culpa que têm sido adoptadas em alguns locais:

1. Baixar as exigências de prestação de contas e de intensificação do ensino. (...) Deter a burocracia, reduzindo a ênfase que é colocada sobre os resultados dos testes e outras formas impressas de prestação de contas.

2. Reduzir a dependência em relação ao cuidado pessoal e ao tratamento dos outros, enquanto motivo primordial subjacente ao ensino elementar, em particular, ampliando a definição de cuidado, de modo a que este abarque não só uma dimensão pessoal, mas também uma dimensão moral e social, e equilibrando os propósitos educativos de importância equivalente.

3. Aliviar a incerteza e a natureza aberta do ensino, criando, ao nível do estabelecimento de ensino, comunidades de colegas que trabalham em colaboração, estabelecendo os seus próprios limites de exigência profissional e permanecendo ao mesmo tempo empenhadas num aperfeiçoamento contínuo. Tais comunidades também podem aproximar a vida profissional e pessoal dos professores, de um modo que apoia o seu crescimento e permite que os seus problemas sejam discutidos, sem receio de reprovação ou de punição (Idem: 177)".

Esta incursão à problemática da culpa é legitimada a partir do momento em que assistimos ao avanço de uma política e prática neoliberal e neoconservadora. A análise deste tipo de questões em países como o Canadá, Estados Unidos da América e Grã-Bretanha poderá oferecer algumas pistas para melhor compreendermos o que se passa hoje em dia no nosso país. Mas seria um erro ficar por aqui. A questão principal continuará a ser a identificação dos constrangimentos que asfixiam a nossa acção educativa e, simultaneamente, encontrar ferramentas adequadas que potenciem a qualidade do nosso trabalho.

[1] Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Editora McGraw-Hill. Amadora.

© isto é



ESPAÇO
dos leitores

Miguel Pinto
Professor, Mestre em
Ciência do Desporto
mpinto65@sapo.pt

Prática reflexiva para o planejamento de ensino em ciências



© isto é

Durante toda a sua história, a espécie humana, enquanto ser integrante da natureza e de uma dada sociedade e cultura, enfrenta inúmeros desafios que, por sua vez, exigem uma resposta concreta. Estes desafios envolvem desde a compreensão do ambiente natural que o cerca até questões que envolvem a própria sobrevivência, tal como a busca por alimento. Para tanto, esse mesmo homem pode agir de maneira aleatória ou planejar as suas atitudes. Para esta última opção, a educação formal representa importantíssimo meio que permite ao homem a organização de suas idéias.

Se considerarmos a educação como formação da competência humana, que envolve os conhecimentos populares e científicos, veremos que essa formação pode acontecer dentro e fora do espaço escolar. Assim, a educação que acontece no cotidiano das pessoas, das suas experiências práticas com o ambiente, seja ele social, natural, cultural, etc, constitui-se a educação não formal. Diferentemente, a educação que acontece na escola, de maneira ordenada, em busca de determinados fins, constitui-se a educação formal. Porém, mesmo esperando que a escola seja um espaço de socialização entre conheci-

mentos, é interessante notar que as atividades de planejamento de ensino constituem-se numa tarefa burocrática e complicada em que, para cumprir as determinações político-pedagógicas, como datas e preenchimentos de formulários, os professores organizam seus planos sem nenhuma reflexão e mudanças sobre os mesmos. Ai tem se manifestado uma postura acritica do ato de planejar em que, ao serem elaborados, são arquivados, ou até mesmo repetidos durante anos, como se a Ciência, o próprio aluno e o contexto social, cultural e ambiental não sofressem modificações. Planeja-se o ensino sem reflexões sobre os contextos aos quais se destina e, como consequência, acontece a prática de ensino e a aprendizagem mecânica, sem significados próprios para o aluno, onde este é conduzido a repetir conteúdos de livros didáticos, assumido uma postura cientificista do aprender ciências.

É sabido que mundo atual sofre rápidas transformações e que essas afetam diretamente a vida das sociedades. Nesse contexto, o professor precisa atualizar-se, colaborar para que o aluno possa compreender o mundo e suas transformações, situando-os como indivíduos criti-

cos, participativos e integrantes do universo social. As tendências mais atuais da educação no mundo apontam para o ensino que estimule o aluno a procurar respostas para as suas dúvidas, a aprender fazendo, permitindo que o espaço da sala de aula seja um local de cidadania em que os seres humanos que ali estão possam interagir conscientemente sobre suas realidades e sobre seu futuro social. Para tanto, é preciso que o professor busque a prática reflexiva sobre suas atividades de planejamento, modificando-a, adaptando-a constantemente, de maneira que leve em conta sempre as características próprias do contexto social, político, econômico e cultural no qual a escola bem como a própria comunidade que dela faz parte se encontram inseridas. Esta ação reflexiva implica em repensar a sua própria prática de ensino, seus métodos, recursos, abordagens que envolvem a sua prática docente. Conseqüentemente, o ensino ganhará novo significado, em que o objetivo maior será preparar os alunos para que diante das situações que envolvem seu cotidiano, sejam capazes de agir conscientemente, de usar em benefício próprio os conhecimentos.

inquéritos

Em relação à despenalização do aborto é:

A favor 80%

Contra 19%

Total Respostas: 641

Ainda em relação ao aborto:

Deve haver novo referendo: 89%

Não deve haver novo referendo: 10%

Total Respostas: 529

Se em Fevereiro houvesse eleições legislativas votaria:

PSD 11%

PS 45%

PCP 07%

CDS|PP 00%

Bloco de Esquerda 26%

PEV 00%

Outros 09%

Total Respostas: 622

Conhecida a política salarial para a função pública a sua posição é:

Concordo com a política do Governo: 12%

Discordo com a política do Governo: 88%

Não tenho opinião formada 00%

Total Respostas: 600

ESPAÇO dos leitores

Geílisa Costa
Santos Baptista
Núcleo de Estudos
e Pesquisas Sobre
Formação
de Professores (NUFOP)
Departamento de
Educação - Universidade
Estadual de Feira de
Santana, Bahia, Brasil.

BAPTISTA-BASTOS recebe Grande Prémio da Crónica

Na altura de celebrar setenta anos de uma vida cheia de livros, crónicas, entrevistas, reportagens, textos de elogio crítico, muitos e vários prefácios, numa actividade de jornalista que conheceu momentos altos como excelente profissional, Baptista-Bastos acaba de ser consagrado, e muito justamente, com o "Grande Prémio da Crónica/2003", atribuído pela APE - Associação Portuguesa de Escritores ao seu livro *Lisboa Contada pelos Dedos*, que reúne crónicas saídas em "papel de jornal" nas colunas de *República*, *Diário Popular* e outros, mas no propósito firme de retratar uma Lisboa sempre próxima e distante, no calor da emoção e da memória, no fio compassado dos dias e dos anos.

Nas crónicas que reúne neste livro, Baptista-Bastos estabelece pela sua escolha pessoal uma espécie de "breviário" para enaltecer, nos altos e baixos de uma cidade como Lisboa, tudo o que de essencial um jornalista e escritor de obra reconhecida, sempre atento à valorização do quotidiano, sabe captar tantas vezes de forma comovida no que se passa no mundo à sua volta. Dai que o autor de *O Secreto Adeus* faça neste livro uma espécie de "milagre" pelo arrancar de flagrantíssimas situações da vida fragmentos ou imagens para a construção de um todo que reafirme a sua identificação com todos os problemas, numa comunhão de palavras e de sentimentos, de ideias e emoções, nesse seu modo de falar em voz alta como Baptista-Bastos gosta de dizer ou nas palavras do prefácio desta edição de *Lisboa Contada pelos Dedos*: "Querer justificar a loucura e a soberba que me conduziram a reincidir na reunião



de textos escritos em (e para) papel de jornal. As crónicas que deponho agora nas suas mãos são, pretendem ser, humildes quadros de pessoas que aprenderam sem ser ensinadas. Pessoas que, embora atenuando as suas desgraças, nunca apagam a lembrança das suas revoltas".

Em tudo o que arrisca e põe em questão, na sua forma de denunciar e intervir, Baptista-Bastos revela neste livro uma visão muito própria de retratar um mundo de gente com quem dialogou no fio dos anos e tudo se afirma de forma comovida ou irónica, mas numa intenção marcadamente

humanizada, na lembrança das ruas lisboetas de infância ou adolescência (Largo da Paz, Calçada ou Palácio da Ajuda), na evocação de gentes que andaram a seu lado e com elas dialogou em tempos de aprendizagem, na descoberta do mundo (Aquilino Ribeiro, José Gomes Ferreira, Carlos de Oliveira, Alves Redol e outros) ou na memória dos amigos de estúrdia e boémia por lugares que permanecem vivos na sua memória, enfim, sempre o sentido de crónica ou de reportagem está presente nas páginas de *Lisboa Contada pelos Dedos*, como um círculo ou périplo que se não fecha e percorre os meandros mais fundos da vida em comunhão e solidariedade com os outros.

Por isso, ao completar os seus setenta anos, é bom salientar uma vez mais em Baptista-Bastos a força e a limpidez da própria escrita: cortante, exacta e meticulosa nos pormenores, sempre rigorosa no que descreve e narra na certeza de saber que, dividido entre a ficção literária e a crónica ou reportagem jornalística, o autor de *A Colina de Cristal* é, sem favor, um dos nomes mais destacados da nossa literatura, não só pela qualidade da escrita, mas sobretudo pelo sentido polémico e intervencionista como tem sabido definir as suas posições com grande verticalidade. E por isso não será demais dizer e repetir as palavras de Luiz Pacheco: "Leiam o livro todo. São trabalhos jornalísticos exemplares. Há talento, há verve, há ousadia, há um homem, há um escritor".

Baptista-Bastos
LISBOA CONTADA PELOS DEDOS
Ed. Montepio Geral / Lisboa, 2001.

andarilho

Livro em destaque Letras Sob Protesto

Neste último livro, Arsénio Mota reúne várias crónicas que incidem sobre a literatura em diferentes quadrantes de abordagem, muitas vezes com uma certa ironia. Mas o que se deve salientar em *Letras Sob Protesto* é o carácter informativo e crítico como trata questões que são de hoje e de ontem, porque o nosso mundo literário, pleno de equívocos e de situações que se repetem no correr dos anos, não acorda para novas perspectivas culturais que nos façam abandonar o marasmo em que sempre temos vivido. Assim, ao colocar o dedo em muitas feridas (situação do mercado editorial, preço dos livros, os que andam na crista da onda muitas vezes sem tal se justificar, a literatura para crianças, a indústria cultural, mesmo as razões de escrever e de publicar, as questões da crítica, etc.), Arsénio Mota faz isso com verdadeiro conhecimento de causa, mas no propósito de quem, não querendo endireitar o que está mal, ainda acredita que tudo se pode remediar. E não é assim. Os equívocos culturais neste País são atávi-



cos e sabemos que importa bem pouco que o excelentíssimo biógrafo e dramaturgo Freitas do Amaral ou a romancista dona Margarida Rebelo Pinto tenham grande sucesso de vendas com livros de quarta categoria, mas que servem para ter casa com piscina e cavalos, mesmo que se não saiba nadar ou andar a cavalo... Basta olhar atrás, e não recuar muito, para se entender como há autores que tiveram êxito, foram da admiração pública e hoje quase pedem licença para existir: lembremos os "casos", entre muitos mais, de Abel Botelho, Guerra Junqueiro, Albino Forjaz de Sampaio, Manuel Ribeiro e até um Ferreira de Castro. A literatura e a sua verdadeira função, isso é sabido, e sabe-o muito bem Arsénio Mota, está para lá da "escrita" fácil e consumível por parte de clientelas que fazem aumentar a nossa literacia. Assim, *Letras Sob Protesto* tem a qualidade de lembrar todos estes problemas, não para os resolver, mas para chamar para eles a atenção dos leitores mais atentos.

Arsénio Mota
LETRAS SOB PROTESTO
Ed. Campo das Letras / Porto, 2003

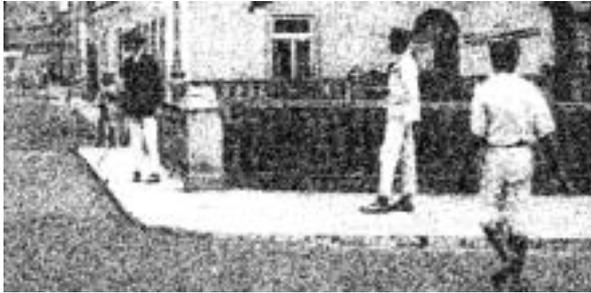
P. S. - Olhe, meu caro Arsénio Mota, faça o que pede o Pires Laranjeira no pós-fácio ao seu livro: "Continua sempre a escrever, pá!" E deixe que tudo ande como anda nesta nossa pobre, triste e queixosa república das letras. Sim, a caravana passa depressa e nem conta muito ser Nobel ou ter tiragens de cem mil exemplares num país como o nosso. O que sobretudo conta são as "coroas" suecas que permitem comprar "uma casa na praia".

Na história do Prémio Nobel, sabe tão bem como eu, ao fim de cem anos multíssimos poucos (e até se podem contar pelos dedos) são hoje os autores consagrados que ainda se lêem, admiram ou estudam sem um sorriso ao canto da boca. A história literária, a nossa, tem muito pouco por onde se lhe pegue. Mas tudo isso são "histórias" que davam outros quinhentos... Um abraço do

Serafim Ferreira

ESPIRITO e a letra
Serafim Ferreira
crítico literário

O EQUADOR de Miguel Sousa Tavares



Quando um jornalista prestigiado e conhecido (agora diz-se mediático) como Miguel Sousa Tavares publica um romance de fundo histórico, corre logo dois riscos: por parte dos críticos literários, o de ser julgado pelo grau de literariedade do texto; por parte dos historiadores, pelo grau de observância dos factos históricos.

A primeira reserva, acresce o pendor dos críticos (mais acentuadamente se forem académicos) para questionar o estilo fluente, linear e objectivo (fílmico, diários), como é normalmente o do escritor-jornalista; à segunda, acresce a tentação de confirmar se a narrativa confere rigorosamente com a história e - um terceiro e talvez maior risco - se o autor, citando imprudentemente a bibliografia em que se apoia, omite outras obras julgadas imprescindíveis.

Poderá o escritor, quando se reclama das liberdades comumente conferidas à ficção, alegar que não pretendeu escrever um texto para selecta literária, tão-pouco um ensaio histórico, mas simplesmente contar uma "estória", por deleite próprio e para desfrute dos seus eventuais leitores. E sentir-se-á gratificado se essa "estória" for apreciada (ou comprada, o que não é a mesma coisa) por dezenas de milhares de leitores, contando, entre eles, um Vasco Graça Moura, que afirma (lê-se na capa da 9ª edição do romance): "... há vinte anos ou mais que eu não devorava um romance português, como me aconteceu com EQUADOR."

Não se trata aqui de fazer uma verdadeira recensão ao livro, que poderia ser coincidente ou não com a unânime opinião de muitos leitores, credenciados e não credenciados por formação literária. O nosso ponto de vista é meramente "colonial" ("colonial", contra a opinião de muitos teorizadores, não quer dizer "colonialista", mas tão-somente, como adjectivo, que é próprio das colónias) e, nesta posição, não nos detém a urdidura romanesca senão na medida em que ela, desenvolvendo-se num determinado contexto histórico, há-de servir para algo mais do que deliciar o leitor romântico com as aventuras sexuais do protagonista e os "peitos devastadores" das suas conquistas na Metrópole e na colónia de São Tomé e Príncipe, para onde foi nomeado governador.

Há-de servir, e serve. São expostas criticamente as sociedades lisboeta e são-tomense do princípio do século (a primeira dominada pela vacuidade burguesa, a segunda pela exploração da mão-de-obra africana) - com lapsos (como a importância do papel de "polvo" que o Banco Nacional Ultramarino desempenhou na economia daquelas ilhas), deslizes ou incorrecções que o próprio autor já reconheceu - para atingir uma posição ética: mesmo na época de uma exploração colonial que assentava no trabalho compulsivo, havia um governador humanista...

Suicidá-lo é um recurso imaginístico do ficcionista. Mas houve, de facto, nas colónias, muitas outras figuras, governadores e não governadores, que não se suicidaram, antes usaram a vida para questionar a política colonial. E foi pena que o autor, quando desenha, sem o nomear, um horrendo governador-geral de Angola (entre 1905 e 1906 só podia ser Eduardo de Noronha, a quem não se ajusta o "retrato", e depois dele, Paiva Couceiro, muito menos) que evocava um antecessor (de há cerca de 40 anos atrás), este nomeado, Calheiros e Menezes, para "justificar" a remessa de negros "contratados" para São Tomé, não lhe tenha concedido o "favor" de poder defender o seu racismo com um argumento legal: é que para São Tomé também iam (e continuaram a ir até há década de 70) os condenados e os indesejáveis... sem "contrato".

Trata-se, pois, de literatura colonial (no sentido atrás definido), e tão "colonial" como os romances de Fausto Duarte sobre a Guiné, de Castro Soromenho sobre Angola e de Sum Marky ou Luis Cajão sobre São Tomé. Em 1977, Manuel Ferreira, um especialista de créditos incontestáveis, escrevia que "a Literatura Colonial define-se essencialmente pelo facto de o centro do universo narrativo ou poético se vincular ao homem europeu e não ao homem africano [em que] o branco é elevado à categoria de herói mítico, o desbravador das terras inóspitas, o portador de uma cultura superior."

Esta definição continua de pé. Salvaguardando as diferenças que existem entre aqueles autores citados e um Henrique Galvão, Ferreira da Costa ou Reis Ventura, um ingrediente desta literatura - o exotismo - continua a ser, hoje, um atractivo tão operante como era há há quarenta ou setenta anos. Para quem escreve e para quem lê...

Neste aspecto, também os tempos não mudaram.



Revista Lusófona de Educação
Edições Universitárias Lusófonas
pp. 177

A Revista Lusófona de Educação é uma publicação científica semestral que tem por objectivo a edição e intercâmbio de trabalhos de investigação, realizados no mundo lusófono, na área das Ciências da Educação. Neste número, entre outros artigos, destaque para uma reflexão do Director, António Teodoro, sobre a possibilidade de uma política de educação à esquerda.



Vale a Pena ser Cientista?
Jorge Massada
Campo das Letras
pp. 164

Entre 9 e 30 de Outubro de 2003, sempre ao cair da tarde, quatro homens e duas mulheres que a comunidade científica consagrou deram a mais interessante e simples lição que podiam dar: a falar é que a gente se entende, que é como quem diz, a falar é que a gente os entende. Um conjunto de onversas com Manuel Paiva, Boaventura de Sousa Santos, João Lobo Antunes, Fernando Lopes da Silva, Irene Fonseca e Maria do Carmo Fonseca, com prefácio de Manuel Sobrinho Simões.



A Irrequietude das Pedras
Reflexões e experiências de um arqueólogo
Vitor Oliveira Jorge
Edições Afrontamento
pp. 193

Este livro procura mostrar que a arqueologia consiste numa actividade moderna, centrada na nossa sociedade de consumo e de produção de "património", preocupada com os paradoxos e inquietações do presente, e projectada para o futuro. Assumidamente escrito na primeira pessoa, com muito de autobiográfico, visa demonstrar como todo o conhecimento é uma experiência, sensorial, afectiva, intelectual, simultaneamente solitária e partilhada com os outros.



Agitar antes de Ousar
O movimento estudantil "antipropinas"
Ana Drago
Edições Afrontamento
pp. 270

Em *Agitar antes de Ousar*, a autora procura traçar o caminho do movimento estudantil de contestação à política educativa dos governos sociais-democratas dos primeiros anos da década de 90, e que ficou popularmente conhecido como a luta contra o aumento das propinas, ao mesmo tempo que esboça o modo de "fabricação" de um movimento social de protesto.



Inverter a Educação
De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação
Nuno Fadigas
Porto Editora
pp. 112

"Este primeiro livro de Nuno Fadigas revela-nos um jovem autor pleno de potencialidades. Alguém que, a partir de um patamar de questionamento filosófico, procura olhar criticamente alguns dos lugares comuns do discurso pedagógico, designadamente aqueles que se desenvolvem nos intermináveis debates protagonizados pelas ideologias dos movimentos tradicionalistas e por muitos dos que pretendem ser radicalmente inovadores".
(Retirado do prefácio de Adalberto Dias de Carvalho)



Educar para a Sexualidade

Helena Alcobia
Alexandra Ribeiro Mendes
Helena Maria Seródio

Porto Editora

pp. 95

A Educação Sexual é uma área de difícil abordagem pela maioria dos professores, porque é um tema abrangente e multidisciplinar. *Educar para a Sexualidade* pretende ser um livro flexível e moldável, que sirva de elemento de trabalho, de ponto de partida ou de ancoradouro quando as dúvidas se amontoam, com algumas sugestões inovadoras que podem levar os alunos a adquirir competências em várias áreas muito para além da educação sexual.



Educação Especial e Inclusão

Quem disser que uma sobrevive sem a outra
não está no seu perfeito juízo

Luis de Miranda Correia (org.)

Porto Editora

pp. 206

Este livro - o 13º da colecção Educação Especial - pretende dar um pequeno contributo para aprofundar questões relevantes nesta área do ensino, considerando temas e abordando questões com que se vem confrontando neste início de milénio, contando, para isso, com a contribuição escrita de diversos autores e investigadores nacionais e internacionais com experiência nesta matéria.



Histórias de Longe e de Perto Histórias, contos e lendas de povos que falam também Português

Maria de Lourdes Tavares Soares

Maria Odete Tavares Tojal

Ilustrações de Manuela Bacelar

Secretariado Entreculturais - Ministério da Educação

Paulinas Editora

pp. 222

"A colectânea de histórias tradicionais e de discursos transmissores de experiências pessoais, que são o núcleo do projecto Histórias de Longe e de Perto, inscreve-se nesse terreno tão móbil e sensível que é o do encontro de pessoas provenientes de grupos com memórias colectivas várias, traduzidas num legado de valores, atitudes, expectativas e olhares muito diferenciados".
(Retirado da apresentação de Rui Tojal)



Da Cadeira Inquieta

Iracema Santos Clara

Profedições

pp. 138

Na última década do século que findou conhecemos uma mulher que queria ter sido arquitecta e que, por circunstâncias várias, não o foi de diploma, não perdendo, apesar disso, a vontade de fazer esboços de projectos na forma de palavras escritas. No seu percurso conviveu com gentes e culturas diversas que enriqueceram o exercício de reflexão sobre problemas do mundo. Essa mulher, a Iracema, partilhou vivências com o jornal "A Página da Educação". Partes de textos que aí foram partilhados com emoção são agora publicados neste livro.

Arte postal (renascimento?) «futebol é...»



© isto é

Círculo ou tendência alternativa de arte por correspondência, (...) fenómeno vivo de resposta e criação, sem fronteiras, que usa técnicas e suportes diversificados. Iniciada nos anos 50 pela "Correspondance Art School", a "Arte Postal" desenvolve-se com o funcionamento universal dos serviços de correios potenciando uma ruptura com a tradição artística dos movimentos e academias de arte.

Grupos como os expressionistas do "Caballo Azul" e de "El Jinete", ou como os dadaístas, futuristas e surrealistas, entre os quais Kurt Schwitters, Tristan Tzara, Marcel Duchamp e Marinetti, usaram a "Arte Postal" para divulgar os pontos de vista dos respectivos grupos. Na década de 60, iniciou-se na América do Sul, um movimento de poetas e editores, que integrou, entre outros, Eduardo Antônio Vigo, da revista "Diagonal Cero", o uruguaio Clemente Padin, o brasileiro Wladimir Diaz Pino e o chileno Guillermo Deisler.

Arquivos, revistas, fanzines e exposições são algumas das formas escolhidas pelos artistas postais para publicitar a respectiva arte. Ponto alto deste movimento foi a inclusão, pela primeira vez - fora dos circuitos marginais e alternativos, de um secção dedicado ao fenómeno, na Bienal de São Paulo, a meados dos anos 70.

É a aceitação (recuperação?) sem o questionamento de sua legitimidade, pelos meios oficiais, da existência e do funcionamento deste circuito de criação artística, hoje com menos expressão pela via postal face ao avanço do correio electrónico. Uma expressão minoritária que, apesar de tudo, resiste. A julgar por convocatórias abertas, a correr mundo, como a que pede olhares sobre o futebol, a pretexto do Euro 2004.

tema: "Futebol é..."

data limite: 31.05.2004

suporte: qualquer objecto que circule via postal, habitual e preferencialmente no formato de bilhete postal

técnica: livre

Endereço postal

Futebol é...

Apartado 4519

4000-001 Porto

Portugal

AMAI no Palácio até 29 de Fevereiro

Numa iniciativa da Associação para a Medicina, as Artes e as Ideias (AMAI) está patente na Galeria do Palácio (Biblioteca Almeida Garrett, Palácio de Cristal, Porto) uma exposição de imagens que «documenta o fascínio com que o Homem procura desvendar a beleza dos segredos dos seus mundos, rompendo inexoravelmente com a estabilidade de verdades estabelecidas». Denominada "Verdade & Beleza", esta exposição de imagens que transmitem dados científicos parece submeter-se a cânones de uma qualquer corrente estética. Perturbante, como a consciência de que a matéria observada se altera, e enigmática, como seria equacionar a dúvida que reside na questão de saber se foi o vírus que gerou a vida (ou o contrário), a exposição, como escreve Denna Jones, conservadora da Galeria Two Ten, em Londres, reflecte a relação simbiótica entre a verdade e a beleza, relação que torna a ciência e a arte parceiros de sedução. De um olhar sobre um vírus devastador a um cérebro mostrando o cortex visual, esta «Verdade & Beleza» não se pode perder na Galeria do Palácio (Biblioteca Almeida Garrett)

«Verdade & Beleza» (Biblioteca Almeida Garrett Palácio de Cristal/ Porto)

Terça a Sábado das 10h00 às 18h00 / Domingo das 14h00 às 18h00

até 29 de fevereiro

O RECTÂNGULO DA FANTASIA

Para o Alberto, Aurora, Conceições, Isabel, Júlio e Lurdes, pois arriscámo-nos a ser os últimos professores de Matemática da "Soares dos Reis"

Em 2003 a Associação Atractor realizou no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto uma exposição dedicada ao "mundo da simetria." Como roteiro da referida exposição foi editado um livro, "O ritmo das formas". Na sua apresentação os editores escrevem:

"(...) Narra uma viagem guiada pela matemática, que, como disciplina incumbida de representar o mundo real sob a forma abstracta, pode oferecer-nos uma acuidade de visão suficiente para detectarmos a harmonia oculta em formas aparentemente distintas, e ajudar-nos a descobrir uma chave de leitura significativa, uma possibilidade de pôr ordem nos "emaranhamentos" de que fala Gombrich."

Num dos vários artigos apresentados neste "roteiro", aparece um em forma de entrevista com (de) Michele Emmer - matemático, escritor, realizador de cinema, jornalista, organizador de exposições. Um dos seus filmes vai passar na série "Arte e Matemática" a passar na "Dois" aos domingos. Aqui estão algumas transcrições:

"O cinema é uma espécie de engenhoca que nos faz entrar num mundo "geométrico" à parte, onde quem dirige dita, em certo sentido, as regras. Sob a direcção do realizador a máquina de filmagem comporta-se como um operador geométrico que "armazena" imagens para as quais o realizador decide antes de mais, com base no seu próprio gosto e nas suas inclinações, qual deve ser o ponto de vista privilegiado. (Os espectadores deverão aperceber-se o menos possível desta intervenção e deverão julgar que as imagens que lhe são apresentadas são as mais naturais, as mais "justas" possíveis. Quanto mais espontâneo um filme parecer, mais hábil o realizador terá sido a filmá-lo.) As imagens



são depois modificadas com a montagem, a dobragem, os efeitos especiais e enfim projectadas numa tela plana: fazer cinema consiste, de certo modo, no reduzir a realidade tridimensional a uma película bidimensional e devolvê-la - através da projecção que recria o efeito tridimensional - filtrada pelo olho do realizador.

Todas estas operações pressupõem escolhas que não são de modo algum neutras e nas quais a simetria tem um papel importante já a partir do dado objectivo ligado ao formato. O formato cinematográfico é de facto rectangular e portanto as imagens devem ser pensadas "mais largas que altas". (Mesmo se uma das grandes invenções de Orson Wells com "Quarto Poder" tenha sido aumentar no sentido da altura as imagens, mostrando o tecto - que antes nunca se via no cinema! - para dar a ideia de potência, de poder). O formato estabelece regras para as cenas, incluindo aquela fundamental de que tudo se desenrola num rectângulo mas deve parecer que se passa noutro lugar; ninguém se deve aperceber de que está simplesmente a ver uma sombra projectada por uma lâmpada a partir de fotogramas que passam sobre um rolo, acompanhado de música. O cinema é disfarce, mas não deve aparecer como tal. As cenas devem ser

arquitectadas, mas sem o mostrar: não devem ser demasiado cheias nem demasiado vazias; no primeiro caso parceria teatro, no segundo cinema pobre e banal.

Por outro lado a simetria intervém também ao regular as relações entre a cenografia, o movimento, as partes descritivas, as partes de diálogo e entre todos estes elementos e a duração da história. O tempo é de facto um elemento na organização do filme: o cenário, a história, as imagens são formadas utilizando o tempo, tempo descontínuo que deve dar a impressão de ser contínuo. Um segundo correndo responde a 24 imagens e a duração total não deve superar 90-150 minutos. A montagem tem por isso de harmonizar as cenas, criar um equilíbrio, gerar uma ordem que frequentemente é ditada por exigências de simetria, ainda que não demasiado rígida. (De qualquer modo, na história do cinema, têm grande importância também as situações em que se realiza uma rotura desta simetria: por vezes o cinema que tenciona caracterizar-se como antecipação, como inovação, fá-lo justamente através da quebra de uma simetria).

(...) O cinema nasceu como cinema científico, para recolher movimentos que de outro modo não se conseguiam captar: um cavalo a galope, a harmo-

nia de uma mulher nua em movimento.

Não só se podem colher imagens não visíveis a olho nu, como se pode construir uma realidade que não existe: pode-se visitar o reino dos mortos, pode-se andar no microcosmos, sobre galáxias. Obviamente a realidade é fruto da fantasia. O importante é que seja sempre claro que toda a técnica está disponível para fornecer meios a uma ideia. De outro modo fazem-se videojogos. E a imagem deve ser "necessária" senão é muito melhor um livro.

E neste mundo de "potencialidades harmónicas" temos necessidade não só de ideias, mas também de normas: vêm-me à mente as palavras de Ennio De Giorgi numa vídeo-entrevista que me concedeu em 1966: "Precisamos de regras; em particular é necessário conhecer os instrumentos que se usam." No nosso contexto é preciso conhecer bem a máquina de filmar, a montagem, a dobragem, o ritmo da música e das palavras, não se pode improvisar.

Para exercitar a fantasia é necessário ter regras. A liberdade sem leis frequentemente não produz nenhum resultado interessante. Recordo-me das discussões há uns anos com Lucio Lombardo Radice a propósito do Festival de Cinema Jovem de Pisa. Ele e tantos outros sustentavam que era preciso colocar a máquina de filmar ou telecâmara nas mãos dos jovens sem os oprimir com regulamentos para não tolher a sua imaginação. Absolutamente falso! Assim produzem-se só os filmes caseiros dos japoneses ou os filmes que os docentes passam nos departamentos de televisão universitários."

Para mais informações:
www.attractor.pt

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa

Escola Secundária
Artística Soares dos Reis

Natureza e sustentabilidade

No quadro do sistema político vigente, (...) a palavra Ambiente passou a ser utilizada para delimitar uma fronteira entre o que é privado e o que é do domínio público ou de interesse social. É uma fronteira que se move.

O Ambiente tem o sentido de tudo aquilo que está lá fora, que supostamente será infinito, imutável e inesgotável. Mas será assim connosco, humanidade, neste planeta redondo e finito? No quadro do sistema político vigente, na verdade, a palavra Ambiente passou a ser utilizada para delimitar uma fronteira entre o que é privado e o que é do domínio público ou de interesse social. É uma fronteira que se move. No fundo não corresponde a nada que tenha a ver com a Natureza ela própria, mas sim com a organização e a actividade da sociedade humana na sua relação com a Natureza. E por essa via tem significado político e é domínio de intervenção política. Por isso há movimentos ambientalistas e até partidos que se reclamam ambientalistas.

A Ecologia é uma disciplina científica recente, que reúne conhecimentos sobre os seres vivos e minerais, e as condições físicas e químicas existentes à superfície da Terra, para se ocupar das suas íntimas relações e interdependências. Mas muitas vezes essa palavra Ecologia é utilizada de forma muito livre e até já sem qualquer relação com o seu verdadeiro significado e âmbito de aplicação. Outras vezes é utilizada com sentido rigoroso mas integrando, para além das esferas geológica e biológica, a esfera da sociedade



© isto é

A ECOLOGIA é uma disciplina científica recente, que reúne conhecimentos sobre os seres vivos e minerais, e as condições físicas e químicas existentes à superfície da Terra, para se ocupar das suas íntimas relações e interdependências.

de humana também, por esse modo reconhecendo e sublinhando as interdependências vitais entre o homem e a Natureza. Nesta acepção, o conceito de Ecologia radica no materialismo dialéctico e no marxismo.

Os Recursos naturais mais básicos à vida do Homem são o ar e a água, em terra são as rochas e o solo e os seres vi-

vos que sobre estes se suportam e são os mares e os seres vivos que os habitam. Mas para sociedades tecnicamente mais evoluídas, recursos são também os minérios, os combustíveis fósseis (carvão, petróleo, gás natural).

Nas quatro últimas décadas, o próprio espaço exterior se tornou em recurso também, neste caso não pelo que

vamos lá buscar mas pelo que podemos ir fazer lá (observar e estudar a Terra e o Universo, suportar redes de telecomunicações, e lamentavelmente, até para fazer guerra).

As sociedades tecnicamente mais evoluídas tendem a fazer utilização mais intensiva de todos os recursos. E se os interesses de alguns prevalecem sobre os in-

teresses da comunidade, a exploração irracional dos recursos naturais, principalmente os mais escassos ou frágeis, pode levar à sua degradação ou mesmo ao seu esgotamento, com consequências graves e duradouras. A utilização dos recursos naturais, sendo componente essencial à actividade económica, tem grande importância e significado político.

Sustentabilidade é também uma ideia que ganhou importância nas três últimas décadas. A sua importância advém do reconhecimento, agora universal, que os recursos naturais são limitados, alguns são mesmo escassos. No fundo, as sociedades humanas dispõem de recursos naturais indispensáveis para o seu trabalho o para seu sustento. A diversidade de recursos utilizados e a maneira como são trabalhados, são elementos caracterizadores da cultura (material e espiritual) da sociedade. A escassez gera-se no conflito da evolução cultural com os meios disponíveis. Uma sociedade que utiliza mal os seus recursos, cria situações instáveis que diminuem ou agravam as condições de vida dos seus cidadãos, e que podem conduzir ao colapso da organização social, no imediato ou a prazo. Assim aconteceu com antigas civilizações.

Oxalá saibamos ser sábios para que tal não aconteça com a nossa.

ciência

DA CIÊNCIA
e da vida

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora
magma@netc.pt

Coração de Cometa

A 2 de Janeiro a Sonda norte-americana Stardust passou muito próximo do núcleo do Cometa Wild 2. O resultado foi esta impressionante imagem, que mostra um núcleo de forma irregular com 5 km de diâmetro. As câmaras instaladas na sonda não pretendiam recolher dados científicos, mas apenas auxiliar a navegação. O principal objectivo dos cientistas era outro: recolher amostras de partículas do cometa *in loco*. Um desafio tecnológico, já que o encontro da sonda com essas partículas se deu a 6,1 km por segundo. Em Janeiro de 2006 uma pequena cápsula regressará à Terra transportando a bordo os resultados da colheita



Foto: NASA/JPL (fevereiro 2004)

Visionarium
PRINTED BY VISUMEDIA

FOTO ciência
com legenda
Luís Tirapicos

Da educação do Governo e da clientela política

A União Europeia definiu em 2001, em Lisboa, metas educativas ambiciosas para atingir em 2010. A Europa afirmava pretender basear a sua economia numa dinâmica e competitividade do conhecimento, que fosse capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social.

Recentemente, a Comissão Europeia concluiu que as estratégias e os objectivos [delineados na Cimeira de Lisboa] não se concretizaram ao ritmo desejado e programado.

É esta a conclusão expressa no documento de trabalho "Educação e Formação para 2010 – A Urgência das Reformas Necessárias para o Sucesso da Estratégia de Lisboa".

Dos indicadores europeus quantificados e pretendidos para 2010, justifica-se referir o pouco empenhamento do governo português na sua consecução.

Em 2002, o abandono escolar precoce (percentagem da população entre os 18 e os 24 anos com apenas o ensino básico e que não está a estudar ou em formação) posiciona-nos no pior lugar da tabela com 45,5%, enquanto a média da União Europeia é de 18,8%.

Mas igualmente preocupante é a verificação da diminuição do abandono escolar ocorrida no início da década de 90 e o seu posterior aumento a partir de meados desta mesma década, que remetem o país para índices de há pelo menos 10 anos.

Relativamente à conclusão do ensino secundário só 44,9% da população com 22 anos termina este nível de ensino, enquanto a União Europeia atinge os 75,4%.

No que se refere às aprendizagens básicas, 26,3% dos nossos alunos com 15 anos têm capacidade de leitura igual ou inferior ao nível 1 da escala de competência em leitura.

Mas também na área da formação ao longo da vida Portugal possui o pior índice da União Europeia.

Só 2,9% da população portuguesa entre os 25 e os 64 anos participou em acções de formação nas quatro semanas anteriores ao inquérito formulado em 2002, enquanto a média da União Europeia atinge os 8,5%.

Também nas áreas do Ensino Superior e Investigação Científica o cenário português é francamente negativo.

No que se refere à igualdade de oportunidades (homens/mulheres) o diferencial é de 26% a favor do sexo masculino.

Temos a mais baixa taxa de diplomação de toda a União Europeia e possuímos também a mais baixa de diplomação em Matemática, Ciências e Tecnologias.

A Comissão, não obstante a dura e crua realidade, reavaliou as estratégias e objectivos e definiu algumas acções prioritárias, como por exemplo, sugerir que cada estado-membro concentre as reformas e os investimentos nas áreas que considere determinantes, que cada estado-membro defina programas globais e concretos nas

áreas da educação e formação e que cada estado-membro utilize o programa "Educação e Formação para 2010" como um instrumento de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas nacionais.

Perante estes dados era naturalmente exigível que o Governo tomasse opções políticas capazes de responder adequadamente aos nossos déficits.

Mas o Governo prefere investir no nosso afastamento, pelo quarto ano consecutivo, da média de crescimento da União Europeia.

O Governo opta por hipotecar o futuro do país e dos portugueses.

O Governo opta por submeter o país aos ditames do Pacto de Estabilidade.

Ao longo destes quase dois anos de governação, a maioria PSD/CDS/PP tudo tem feito para transformar as escolas em empresas, numa lógica de mercado e, por isso, não foram ingenuas as divulgações dos *rankings*, evidenciando aquelas "empresas /escolas" que, à partida, interessa posicionar nos lugares de topo.

Na perspectiva da maioria a escola é um espaço de elites seleccionadas.

E se a este espaço educativo chegam outros, que não os eleitos, propõe-se-lhe o mundo do trabalho precoce ou uma via profissionalizante mais adequada à sua origem de classe.

A exclusão, o abandono e o insucesso escolares são assumidos como factos para os quais não se propõem medidas.

Impõe-se antes a diminuição do financiamento para a escola pública.

A preocupação do governo e assumida pelo Ministro David Justino em sede de Comissão de Educação é clara, não engana sequer os mais distraídos.

Educação sim mas com menos despesa, com mais alunos por turma e com vínculos laborais mais precários para os docentes.

As instituições de Ensino Superior foram retirados mais de 20 milhões de euros no Orçamento de Estado para 2004 que influenciarão de forma determinante a qualidade do seu funcionamento.

Na ciência a situação é idêntica. Onze Laboratórios de Estado das mais diversas áreas tiveram um corte global de 12,3%, crescendo a pressão sobre as instituições para procurar receitas próprias e subestimar as actividades de I&D.

E enquanto a qualificação dos portugueses e o desenvolvimento do país são trucidados por uma feroz política de direita, o governo deleita-se no exercício da cunha, do favoritismo da clientela política, nas irregularidades que põem em causa o direito do cidadão e lançam o descrédito sobre as instituições.

OBSERVATÓRIO de política educativa

Luisa Mesquita
Deputada do Grupo
Parlamentar do PCP

em memória
do artista
do professor
e do amigo

PINTURA sem título

António Santiago
Sottomayor

acrílico sobre madeira
60x60cm
ano 1979/80

