

a PáginA da educação

ano XIII | n.º 139 | NOVEMBRO | 2004 · Mensal | Continente e Ilhas 3 Euros [IVA incluído]

42 **Pré-Escolar é um direito das crianças**

Sabe-se hoje que o desenvolvimento dos menores de seis anos exige uma efectiva Educação Pré-Escolar. Esta já não pode ser justificada em nome do direito ao trabalho das mulheres com filhos mas sim em nome do direito que as crianças têm a uma educação global. A Educação Pré-Escolar é questão de equidade e justiça social. Jurjo Torres Santomé, colaborador permanente de a PÁGINA e Professor da Universidade da Coruña, Galiza, di-lo, claramente, em artigo escrito em castelhano que publicamos na língua original, certos que se trata de um idioma acessível aos nossos leitores.

07 **Esplendor e glória para o ano 2004**

“O ano de 2004 tem sido um ano marcante no campo das competições desportivas internacionais, e mais marcante ainda para dois dos mais pobres países europeus – Portugal e a Grécia – do que para outros países. Uma equipa portuguesa ganhou a Taça dos Campeões Europeus em futebol, e o país organizou o Campeonato Europeu de futebol. A Grécia, para grande surpresa de quase toda a gente, ganhou o campeonato, e para surpresa quase do mesmo nível, dadas as profecias de fracasso, organizou uns Jogos Olímpicos espantosos. Ambos os países ressurgiram com o orgulho nacional não só intacto, como também aumentado”. Quem o escreve, com sentido crítico, é Roger Dale, da Universidade de Bristol, Reino Unido, no texto que preenche as “Reconfigurações”.

17 **Educação e identidade**

“A folclorização da Nazaré irá servir, sobretudo a partir dos anos sessenta, para a construção de uma identidade cultural, não tanto por parte dos pescadores, mas, sobretudo, por parte de uma classe média local, que, não vivendo directamente do mar, se apropria de uma identidade e se afirma herdeira de uma cultura piscatória”. Quem o afirma é José Trindade da Escola Superior de Educação de Leiria, numa viagem entre a tradição e a modernidade.

Foto: isto é

29 **... Ensinar a aprender**

“A máxima de que “a escola deve ensinar a aprender”, cantada em prosa e verso pelos educadores mais progressistas, também compartilhada pelos professores e professoras construtivistas, pode ter consequências desastrosas. Afinal, “a escola não deve proporcionar somente uma máquina formal, mas também a substância que esta máquina processa. Afirmar que esta substância vem com as crianças, que a extraem da televisão, da experiência ou de suas próprias descobertas, implica sustentar uma espécie de autoabastecimento infantil que é, de todo, improvável. E, logicamente, reforça as desigualdades socioculturais de origem”. Quem o diz, em português do Brasil, é Luis Henrique Sommer, na rubrica “Cultura e Pedagogia”. A não perder.

Foto: isto é



Democracia é saber entender o que o outro tem para dizer

Reinaldo Matias Fleuri (da Universidade de Santa Catarina, Brasil) fala das relações interculturais na escola, em entrevista (páginas 11, 12 e 13)

Da incompetência do governo à investida da «nova» direita

É incompetência a mais, para quem exige, em pleno espírito de Estado-empresa, «produtividade» às escolas e aos professores, «mérito» e «responsabilidade» aos alunos, para quem fornece dados para a publicação de «rankings selvagens»...

a cor do mês

Sabemos agora, com muito mais clareza, a gravidade das responsabilidades políticas do Governo das Direitas na hecatombe do processo de colocação de professores e do início do ano escolar. Houve de tudo um pouco: Ministros que adiaram a divulgação de listas porque receavam o seu efeito na campanha para as eleições europeias (David Justino); responsáveis políticos que assumem, a posteriori, o papel de «cordeiros do sacrifício» para poupar a actual Ministra e, quem sabe, manter as boas graças do poder (Abílio Morgado); uma Ministra que faz jogo duplo e envia, sob a capa de assessores, um punhado de especialistas informáticos para pilhar, à compta, as bases de dados de ordenação dos professores de maneira a que, em seguida, pudessem fazer uma lista alternativa, sem que a Ministra, vá lá saber-se porquê, rescinda o contrato com a dita compta; uma nova lista, enfim, a dos professores contratados, já da responsabilidade dos «génios informáticos» que a Ministra descobriu, em que se confundem os horários residuais de substituição de professores com outros apresentados pelas escolas e em que se excluem largas centenas de docentes do quadro.

É incompetência a mais, para quem exige, em pleno espírito de Estado-empresa, «produtividade» às escolas e aos professores, «mérito» e «responsabilidade» aos alunos, para quem fornece dados para a publicação de «rankings selvagens» que têm como único propósito tornar invisíveis os contextos sociais de produção das desigualdades, favorecendo o ensino privado, para quem é incapaz de fornecer uma só ideia estratégica para a educação, devorado nas suas próprias trapalhadas e contradições.

Entretanto, a nova direita lança uma das suas mais contundentes campanhas contra o ensino público, através das doudas vozes de António Barreto, José Manuel Fernandes ou Fátima Bonifácio. Querem a redução do ensino à aprendizagem, o fim do prazer associado ao aprender (doravante visto, de novo, em pleno retrocesso de décadas, como sacrifício ou ascese, processo de filtragem das elites que expulsa do sistema as escórias so-



Foto: Iêto é

A NOVA DIREITA lança uma das suas mais contundentes campanhas contra o ensino público, através das doudas vozes de António Barreto, José Manuel Fernandes ou Fátima Bonifácio.

ciais) a eliminação dos discursos e práticas inovadoras (entendidas como mera «experimentação»), o fim, em suma da pedagogia. São estes os ideólogos da nova ordem neoconservadora, arautos de um mundo novo à sua medida, uma espécie de utopia ao contrário.

Em relação ao Governo, há que combatê-lo política e socialmente, começando pela higiene mínima que passa pela demissão da Ministra. Quanto aos «neo», urge situá-los no debate ideológico, classificá-los, bem como ao seu discurso que tenta passar como metaideológico e para além das divisões esquerda/direita... E reinventar, permanentemente, o ideário da escola pública. A isto voltaremos.

OBSERVATÓRIO de Política Educativa

João Teixeira Lopes
Faculdade de Letras da
Universidade do Porto
Deputado do
Bloco de Esquerda

MANIFESTO

Não percas a cabeça, homem Nem o faças em meu nome!

Nós abaixo-assinados, homens, dizemos sim à luta e à Lei Contra a Violência de Género.

Porque não podemos ser cúmplices face à realidade de uma violência que, dia após dia, ano após ano, mata milhares de mulheres e obriga muitas outras a abandonar os seus locais de trabalho, os lugares onde vivem e a sua cidade procurando fugir à violência do seu agressor; uma violência que provoca todos os anos milhares de suicídios de mulheres e maltrata física e psicologicamente centenas de milhares delas.

Porque a violência executada por homens contra mulheres requer medidas específicas, pois é uma violência que em nada se assemelha, nem quantitativamente nem pelas suas características, aos casos isolados de violência de mulheres contra homens.

Porque esta violência assimétrica é um terrorismo machista que não aceita a emancipação de quem a sofre, pelo que a sua forma mais extrema, o assassinato, tem lugar, na maior parte dos casos, quando a mulher rompeu ou está em processo de ruptura com o agressor.

Porque esta violência de domínio e de subjugação afecta os direitos e as liberdades do conjunto das mu-

lheres, já que não só maltrata ou mata as directamente afectadas mas também porque contribui para criar um clima de intimidação e medo generalizado na hora de denunciar os maus tratos e de romper com os agressores.

Porque uma Lei Contra a Violência de Género não é inconstitucional nem é singularizar o tratamento dado a certas formas de violência, em função do alcance do dano social causado por elas.

Porque a adopção de medidas sociais e penais que combatam de forma específica a violência de género não é uma discriminação dos homens mas tão só uma acção positiva, urgente e imprescindível.

Porque não avalizamos com o nosso silêncio infundadas alegações de discriminação masculina, vindas na maior parte dos casos de quem é mais indiferente face à realidade da discriminação das mulheres no salário e no emprego, na distribuição do tempo de trabalho não remunerado, na composição dos órgãos de direcção de entidades públicas e privadas, e mesmo em leis como as que regem a ordem dos apelidos em razão do sexo.

**PORQUE A LUTA DAS MULHERES
NOS AJUDOU A ABRIR OS OLHOS**

**PORQUE A NOSSA DIGNIDADE
NÃO DISPENSA A LIBERDADE E A IGUALDADE**

PORQUE A SUA DOR TAMBÉM NOS DÓI

PORQUE NÃO QUEREMOS SER CÚMPLICES

**NÓS, HOMENS, DECIDIMOS
NÃO AO TERRORISMO MACHISTA
SIM À LUTA CONTRA TODAS AS
FORMAS DE VIOLÊNCIA DE GÉNERO**

Adesões:
redacao@apagina.pt

A aldeia das jardineiras

Ou o modo como se pensa e se faz formação em Portugal

Não é necessário ser-se sapateiro para ver se uns sapatos estão tortos.

Mas também estou certo de que, para dizer como endireitar esses sapatos — só um oficial do ramo e dos bons. (Oscar Mascarenhas, DN, 2001)

Durante os governos de Cavaco Silva, Portugal recebeu largos milhões de contos, da então União Europeia, destinados à formação profissional. Podíamos ter aproveitado tão avultadas quantias para criar uma infra-estrutura sólida de suporte à componente de formação tecnológica e profissional. Mas não foi o que aconteceu.

O governo de então, e os que se lhe seguiram, continuando a receber ajudas fortes da UE, preferiram apostar no que designaram por estruturas de formação flexíveis, assente na «sociedade civil», na iniciativa privada e no mercado. Foi um excelente modo de transferir milhões de contos da União Europeia, e dos cofres do Estado, para os bolsos dos empresários e de outros argutos «empreendedores» do negócio da formação.

Não conheço nenhum estudo sério que avalie o modo como se gastou o dinheiro da formação tecnológica e profissional durante estes últimos vinte anos. E no entanto as nossas universidades têm uns lar-

meiro, regionalmente, os projectos de desenvolvimento económico, social e cultural. Estudou-se a qualificação da mão-de-obra disponível. Elaboraram-se, finalmente, os planos de formação que promovessem a elevação e adaptação do nível de qualificação das pessoas em articulação com o desenvolvimento da infra-estrutura económica, social e cultural que se desejava. A avaliação e a correcção de trajectórias esteve, e está, sempre presente. E não se pense que este trabalho se arrastou por anos.

E em Portugal?

Insisto no interesse de investigarmos o modo como utilizámos esse dinheiro e o modo como outros países tiraram partido dele. Enquanto os cientistas não investigam, e não nos ajudam a perceber melhor a coisa, temos de nos contentar com a visão do senso comum que é a nossa. Para exemplificar permitam que vos conte uma «história da vida real», entre muitas outras que vos podia contar sob o modo obscuro como se

associada a sete Câmaras Municipais — foi-me simpaticamente facultada toda a documentação sobre o curso. Este teve a duração de 640 horas de formação. Foi frequentado por vinte e um formandos. Vinte do sexo feminino e um do sexo masculino. O mais habilitado era o do sexo masculino pois tinha 17 anos de idade e havia completado o 6º ano de escolaridade. As vinte mulheres tinham idades entre os 17 e os 36 anos. Onze tinham completado o 1º ciclo e nove eram designadas nas fichas como analfabetas. Das vinte, oito eram da mesma aldeia e da mesma família, sendo que seis eram irmãs e as outras duas primas. Pareceu-me que daquelas oito mulheres e daquela aldeia até podia vir o título para a peça: «A aldeia das jardineiras».

O curso de jardinagem foi dado por professores de um Instituto Politécnico Agrícola apoiados por professores de uma escola secundária local. Guardo o programa e o currículo. Os formandos tiveram coisas como trinta e cinco horas de química

curso um sucesso. «Correu maravilhosamente bem». Dos formadores obtive apenas uma simpática resposta. Uma formadora afirmou-me, por telefone, que tinha sido «uma experiência muito gira». Os restantes formadores não tiveram tempo para me atender.

Fui à aldeia das jardineiras. Estando envolvidas no projecto sete Câmaras Municipais pensava ir encontrar as formandas em pleno trabalho e com obra para mostrar nos jardins municipais. Puro engano. Os vinte e um formandos estavam todos no desemprego. Perspectivas de trabalho? Esperavam por novo curso. Tinham percebido as aulas? «As professoras eram muito simpáticas, falavam muito bem, mas a gente, já se sabe, não entendia do que estavam a falar». Tinham feito trabalhos práticos durante o curso? «Isso não correu bem porque foi no Inverno e choveu muito, ficávamos mais na sala». O que mais lhes agradara no curso? «Foi muito bom. Pagaram-nos a 450\$00 à hora, ganhámos um bom dinheiro.»



Foto: Isto é

gos milhares de investigadores dedicados às causas da economia, da sociologia e da educação.

Não tenho aqui espaço para re-tratar o que se fez em Espanha, no domínio da formação, no mesmo período. Mas acompanhei, na medida do possível, o modo como se tratou esta questão em regiões como a Galiza, Catalunha e País Basco. Tive ocasião de ver como se articularam os projectos de desenvolvimento - a pelo menos dez anos - com a caracterização dos níveis de formação da população adulta e, finalmente, com o planeamento da formação a fazer, para cada grupo alvo, ao longo do tempo. Em síntese, definiram-se pri-

trata a formação em Portugal.

Em 1993 interessou-me perceber porque razão Portugal não era auto-suficiente na produção de flores. Temos um clima diversificado e bom. Não temos samba mas temos boa terra, água e muito Sol. E, por isso, eu não entendia porque havíamos de ter de importar flores em vez de as exportar. Ao procurar elementos para esse trabalho jornalístico descobri que no distrito de Viseu tinha terminado um curso profissional de jardinagem. Pareceu-me poder ter interesse saber o que se tinha feito em tal curso e se daí vinha alguma resposta para a questão que me preocupava. Contactada a organização promotora — uma ONG

orgânica. Vinte e duas horas de estudo de solos. Quarenta e cinco horas de «História da Arte Aplicada aos Espaços Verdes». E outros estudos de profunda erudição como a «rega gota a gota» e «a rega por aspersão». Isto sem falar num profundo mergulho na botânica e na zoologia que o espaço não permite aqui esmiuçar.

Perante um programa tão erudito, eu quis saber como tinham os formadores conseguido ensinar tais matérias a mulheres analfabetas. E quis perceber como tinham vivido o curso as formandas, o que tinham aprendido e que mudanças provocara tais aprendizagens nas suas vidas.

As organizadoras consideravam o

Neste mesmo número, na página 47, Francisco Silva, diz-nos que somos ainda «um país em cujo «inconsciente» prevalece uma mentalidade de caçadores re-colectores». E eu acrescento: há em nós um desejo de imitar, de copiar e de importar tudo; uma repulsa em pensar, investigar, estudar e trabalhar o que somos; um desejo doentio de trabalhar para o grupinho de pertença ignorando e desprezando os resultados do trabalho; uma enorme capacidade de delapidar meios, de viver do faz de conta, das «coisas giras», de trabalhar para a imagem. Gente aldrabona. Como gostava de lembrar a avó: «Isto não é um país, é um sítio mal frequentado».

editorial

Está por publicar (...)
o livro das bombas,
dos abusos de poder,
do subtil afastamento
de pessoas, da punição
a uma professora por
ter comemorado o 25 de Abril
no pátio da escola (...).

Está tudo dito sobre o partido e a personagem que governa a Região Autónoma da Madeira: desde a ausência de planeamento sustentável de gravosas consequências futuras, ao repugnante e truculento terrorismo verbal diariamente empregue, até aos tentaculares interesses que a varrem de lés a lés. Tudo o que se escreva equivale a inconsequente repetição. Apenas, sustento eu, está por publicar o livro destes trinta anos autocráticos, o livro que deixe para a História a caracterização de um partido tendencialmente fascista e de um homem que, sequioso de poder, comprou títulos, pagou páginas e viu fantasmas na comunicação social independente. O livro que reúna a infinidade de enxovalhos aos Órgãos de Soberania, instituições e adversários políticos, consubstanciados em descabeladas expressões do tipo “tontos”, “bêbedos”, “porcos”, “burros”, “cabras”, “traidores” ou, então, a “Assembleia da República que se f...”. O livro que narre as ofensas a um primeiro-ministro classificado de “caloteiro”, “fariseu”, “indivíduo perigoso” e “aldrabão”. O livro que estude a prática persecutória, a lei da rolha, a cultura do medo, a autocensura e o obscurantismo cultural. O livro que equacione a política de cimentização da paisagem e de cristalização da população jovem e adulta; o livro que desça ao “bas-fond” e que correlacione o sistema com alegados compadrios e riquezas mal explicadas. O livro da ditadura legitimada pelo voto que esclareça como foi possível tomar de assalto a Escola, a sociedade civil e instalar a perversão democrática. O livro das bombas, dos abusos de poder, do subtil afastamento de pessoas, da punição a uma professora por ter comemorado o 25 de Abril no pátio da escola. O livro dos sub-



Foto: isto é

QUE ESPERAR DO FUTURO

de uma juventude formada na castração do pensamento, na Escola cúmplice do sistema e na esteira dos exemplos de má educação de quem governa?

sídios para manter a obediência e o silêncio, o livro das obras a mais, o livro que mergulhe na Fundação, nas expropriações e que narre a governamentalização da Assembleia. Seria interessante publicá-lo.

Preocupa-me o futuro da Madeira. O meu receio é que, perante tanta

indiferença e apatia face ao controlo absoluto, razão tenha Eric Hoffer, citado por Laurence Peter (1989): “(...) saboreamos o poder não quando movemos montanhas ou mudamos o curso dos rios, mas quando podemos transformar homens em objectos, robots, fantoches, autómatos

ou verdadeiros animais”. Na esteira deste posicionamento, embora outro seja o contexto, aproximo as palavras de Almada Negreiros no Manifesto Anti-Dantas, digo eu, a propósito, Anti-Jardim: “(...) Uma geração que consente deixar-se representar por um Dantas é uma geração que nunca o foi. É um coio d’indigentes, d’indignos e de cegos! É uma rêsma de charlatães e de vendidos e só pode parir abaixo de zero. (...) Uma geração com um Dantas à prôa é uma canoa em seco. (...) E o Dantas teve claque! E o Dantas teve palmas! E o Dantas agradeceu!”.

É por tudo isto que se torna imperiosa a revolta. Como escutei, no Santuário do Monte, em 1999, pela boca de Sua Excelência Reverendíssima o Bispo do Funchal, devemos “ser cooperadores com os homens mas, perante a maldade e a tirania, rebelar-se e resistir”. Enquanto é tempo, sublinho. Porque o que vem a caminho é bem pior. A última revisão constitucional, só possível com uma oposição política benevolente, nalguns casos cúmplice, incapaz de fazer a síntese do processo político regional dos últimos trinta anos, escancarou as portas à competência legislativa no âmbito das matérias ditas de interesse específico, elencadas no Artigo 40º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira. A Educação em sentido genérico e o desporto, em particular, lá estão. Tratou-se da machadada final. Doravante, nada escapará ao controlo do partido maioritário na lógica de um país dois sistemas. E sendo assim, que esperar do futuro de uma juventude formada na castração do pensamento, na Escola cúmplice do sistema e na esteira dos exemplos de má educação de quem governa?

Curiosamente, ou talvez não, ao mesmo tempo que digito, acompanha-me e deixo-me embalar na palavra e no som de Chico Buarque (in Meu Caro Amigo) que convosco partilho: “(...) aqui na terra tão jogando futebol/tem muito samba, muito choro e rock’n’roll/Uns dias chove, noutros dias bate sol/mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui tá preta (...)”.

Porque, como li algures, “ter medo de ser livre provoca o orgulho de ser escravo”, continuarei, fiel a princípios e valores, a meter o pauzinho nesta monumental engrenagem, pelo amor que tenho a este pedaço do meu País e à profissão que abraçei.

EDUCAÇÃO desportiva

André Escórcio
Mestre em Gestão
do Desporto
Escola B+S Gonçalves
Zarco – Funchal
a.escorcio@mail.telepac.pt

Kerry não é de esquerda

Quando estas palavras estiveram impressas em letra de forma, preto no branco, numa página da nossa PÁGINA, é provável que já se saiba se George W. Bush foi reeleito presidente dos Estados Unidos da América ou se o eleito é o outro, John Kerry.

A ressalva da existência de um resultado eleitoral fiável justifica-se: nas últimas eleições a vitória do actual presidente (que recebeu menos votos do que o seu mais directo adversário) só seria confirmada umas boas semanas depois do acto eleitoral.

No ano 2000, a dupla republicana George W. Bush / Richard Cheney recebeu 50,460,110 votos, superados pela dupla democrata Albert Gore Jr. / Joseph Lieberman que recebeu 51,003,926. Meio milhão de votos a mais não foi suficiente para ganhar as eleições. Bush conseguiu 271 representantes e Gore 266. Quatro anos depois tudo isto poderá repetir-se.

Os Estados Unidos da América ainda não conseguiram adaptar o respectivo sistema eleitoral às exigências dos nossos dias: continuam a eleger em Novembro,

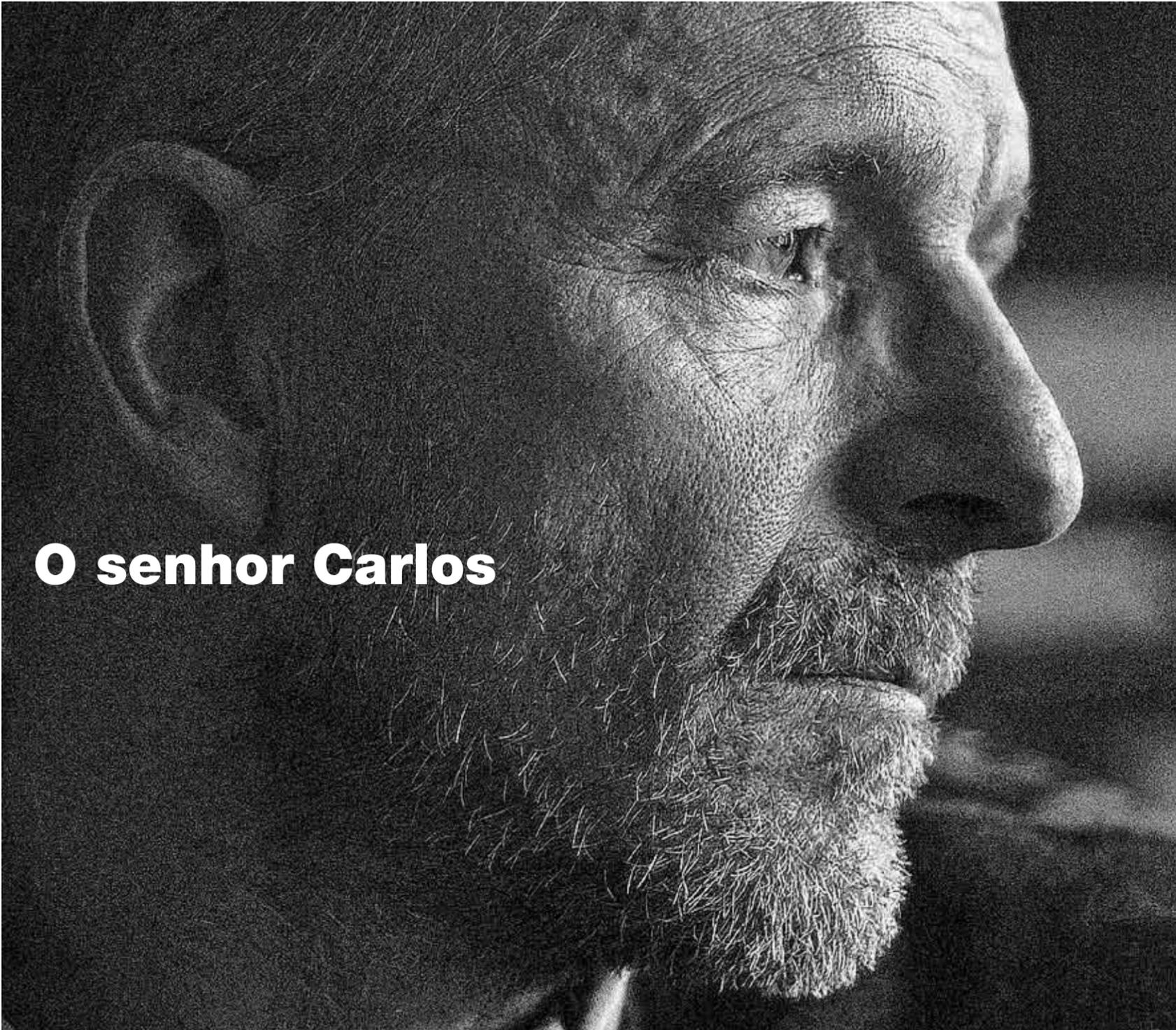
para não prejudicar os trabalhos agrícolas, e indirectamente, isto é, elegem pouco mais de meio milhar de grandes eleitores que têm a palavra final... Nem a polémica gerada pelas eleições de 2000 ajudou a encontrar uma solução para o problema.

Se a tradição ainda é o que era, Kerry destrona Bush. Aconteceu o mesmo há 12 anos, em 1992, quando Bill Clinton impediu a reeleição do pai do actual presidente. Será que a “maldição dos Bush” é não conseguirem um segundo mandato presidencial? Se assim for é menos grave

do que a de Kennedy que não conseguiu um segundo mandato por outras razões.

Curiosidades de uma curiosa Democracia, cada vez menos participada e mais mediatizada, que se mostra ao Mundo de uma forma distorcida. Na dicotomia Democratas/Republicanos o que se confronta não é a esquerda com a direita.

Há uma esquerda norte-americana mas esta não é representada por Kerry, mesmo que este critique a maneira como se está a fazer a Guerra no Iraque e no Afeganistão.



O senhor Carlos

Não sendo por acaso que há acasos, o primeiro ano da vida do Marcos Rafael coincide com o último dos anos em que o seu avô será professor de crianças, pelo que somos da mesma idade e partilhamos experiências e memórias.

O Marcos tem uma memória prodigiosa, uma memória de tempos umbilicais e outras, que guarda só para si. Quando aceder à fala e souber comunicar na linguagem dos homens, será demasiado tarde para reaver uterinas memórias e muito cedo para verbalizar as outras. Elas serão guardadas, no seu mais secreto recanto, até que, passada a idade de ser velho, o Marcos regresse ao lugar da memória de todos.

É bem verdade que é uma só a memória dos homens. E memória é coisa que não falta aos professores. Os professores só pecam por três defeitos: o de nada escreverem do muito que sabem, o de não divulgarem as maravilhas que operam no segredo da sua sala, o de não denunciarem situações que se crê não aconteçam...

E se ouvíssemos professores contando memórias de quando ainda não eram professores? E se dissessem porque gostavam de ir a escola e do que não gostavam? Talvez pudessemos ler algo assim... A minha primeira escola era mais pobre do que tudo o que se possa imaginar. A

directora morava no último andar do velho edifício. Na sala, havia um quadro negro e umas carteiras a desfazer-se. Recordo o cheiro da tinta, a caneta de aparo, o mata-borrão... Eu carregava demasiado na caneta e borrarava o caderno de duas linhas. Nem a palmatória de olinhos aplicada a rigor me resolvia o problema. Bem pelo contrário!... Com o nervoso miudinho aumentava a pressão sobre a caneta e voltava a partir o aparo... Mas não quero lembrar mais isso. Gostaria de dizer que quase tudo o que aprendi, durante os quatro primeiros anos de escola, aprendi-o fora da escola.

Eu ia à escola, de manhã. De tarde, trabalhava na oficina do meu pai. À noite, ia para a casa de um senhor que morava no primeiro andar de meu prédio.

Era um tal cheirinho a livros naquele quarto! Todas noites, devolvia os livros já lidos e remexia prateleiras em busca de novidades. O senhor Carlos assistia à minha sofreguidão visivelmente satisfeito. Visivelmente, rejubilava por me ver sair de sua casa, levando nova remessa debaixo do braço. Eu subia as escadas, duas a duas, e, entrando em casa, espalhava os livros sobre a cama, para uma primeira escolha. Depois, sob a luz fraca e tremeluzente de um candeeiro a petróleo, noite adentro,

esforçava os olhos na avidez de leituras urgentes: o Cavaleiro Andante, o Mosquito, o Pateta, a Fagulha....

O senhor Carlos era um homem muito conhecido na minha rua, por não ter ido casar na igreja e por "ter ideias políticas". Avisavam-me: Vê lá com quem andas. Na tua idade, do que tu precisas é de bons exemplos! Ainda vais dar em ateu, ou comunista!

Na minha rua, o senhor Carlos era o único que tinha livros em casa, e era uma das raras pessoas que sabia ler. Não era professor, mas ensinou-me a amar a leitura, muito antes de eu ir para a escola. Hoje, eu sei que ele me ensinou a ler pelo método global de palavras, ainda que não soubesse que era um método. E mostrou-me, pelo seu exemplo, que há muitas maneiras de aprender... e de viver. Possuía uma estranha coragem de assumir a diferença, num tempo de medo e sombras. Creio mesmo ter modelado os meus afectos no amor que ele tinha pela sua companheira – um amor profundo e sem contrato. Aprendi, muito cedo e com pessoas simples, os dons da dádiva, da simplicidade e da coragem, ainda que continue a considerar-me em deficit no uso de tais dons.

Quando fui para a primária, eu já sabia ler. Mas não tive outro remédio senão disfarçar. Tinha que escrever letras em carreirinhas e fazer de conta

de que não sabia ler. No meu primeiro dia de escola, o senhor Carlos juntou ao monte de livros de quadradinhos um livro grosso, que tinha escrito na capa: "A oeste nada de novo". Foi o meu primeiro livro sem figurinhas. E disse-me: Leva. Lê quando quiseres. Mas não mostres a ninguém.

Explicou-me tratar-se de um livro proibido pela Censura. Explicou-me o que era a Censura. Explicou-me tanta coisa!...

Quantas vezes tive de voltar atrás na leitura! Quantas mais vezes me apeteceu devolver o livro com uma desculpa esfarrapada do género: Ainda não consigo perceber o que querem dizer algumas palavras... Mas, quando ensaiei o pretexto, numa noite em que me perguntou se eu já lera algum bocadinho do romance, a frase saiu a falso. E, quando subi ao segundo andar, um braço segurava um macinho de livros, o outro ia abraçado a um dicionário.

Eu não queria desiludir o senhor Carlos. E levei a leitura até à última página. Aliás, à medida que avançava, menor era o sacrifício. E quando, orgulhosamente, dei por concluída a leitura desse primeiro livro sem figurinhas, eu vi os olhos do senhor Carlos brilharem, quando lhe disse: O senhor Carlos não terá por aí outro romance? Pode até ter mais letras do que este!

Requiem pelo ensino da ciência

Todas as crianças nascem cientistas.

Nada se aproxima mais do espírito de um cientista que a curiosidade natural de uma criança.

Essa curiosidade leva-a a explorar, interrogar, testar, verificar resultados, compreender o funcionamento de tudo o que a rodeia.

O que motiva um petiz a desmontar um rádio para saber de onde vem a voz, é exactamente o mesmo que leva um astrónomo a estudar os confins do universo a fim de perceber a sua origem. Sem professor, nem livros, sem saber sequer o que é um número, a Natureza prepara-o com o bem mais precioso para compreender o mundo: a curiosidade. E o que fazemos nós com esta inestimável qualidade?

Embora se trate de uma genuína atitude científica, a maioria dos pais prefere classificar a desmontagem de um rádio como um acto de sabotagem. É precisamente aqui que tem início um longo processo de destruição da curiosidade e do espírito de descoberta a que se dá o nome de "educação". Porém os pais são o principal agente deste processo de desconstrução da curiosidade. Vamos seguir o percurso desta criança que desmontava rádios.

Mais uns anos e ela entra para a escola. Entusiasmada, imagina que finalmente lhe vão explicar como funciona o rádio, como se forma o arco-íris, para que serve o sangue, porque existem tantas estrelas? Deve ser muito divertido, pensa ela. Porém, a decepção não podia ser maior. "O quê? Para que queres tu, tão novo, saber como funciona um rádio? A escola é uma coisa séria. Não há tempo a perder com essas traquinices de andar a abrir rádios. Que disparate, qualquer dia vinham os teus pais fazer queixa que tu destruí-as os electrodomésticos todos. Devia ser bonito! Ainda nem sequer sabes ler e já queres saber essas coisas todas."

E que coisas importantes ele aprende? Primeiro aprende a ler e escrever, e decorar as regras gramaticais. O pequenito, que desde há uns anos que tinha aprendido a comunicar oralmente as suas ideias, de repente viu-se deparado com palavras de fazer arrepiar os cabelos: palavras esdrúxulas, pretérito perfeito, condicional, mais que perfeito, predicado, e eu sei lá mais o quê. Afinal aquilo que lhe saía da boca não eram palavras, mas coisas com aqueles nomes feios e que deviam surgir de acordo com um sem número de regras complicadas, sem esquecer as intermináveis excepções. Como era possível que o que ele aprendera sem dificuldade,



Foto: Isto é

e era tão engraçado e útil, pudesse tornar-se em algo tão complicado e estranho? O nosso amigo agora tinha medo de falar, pois na certa iria dar um pontapé na gramática. A expressão oral tornara-se um território minado, com a professora sempre à espreita de num deslize. Vêm-me à memória o seguinte poema:

Uma centopeia vivia feliz
Até que um sapo lhe disse, a brincar:
"Com tantos pés para andar
nunca te enganas, meu petiz?"
Cheia de dúvida de tanto pensar
Acabou a infeliz caindo,
Sem saber como marchar.

Só depois de ter passado por um período de "aprendizagem" de mais de 7 anos é que ele começa a ter verdadeiro contacto com a ciência e a técnica. Mas atenção, nada de sujar as mãos! A ciência é uma coisa limpa, abstrac-

ta, já bem preparada e acondicionada, prontinha a decorar, desculpem, aprender. Os laboratórios são muito caros, dá muito trabalho preparar uma experiência, e só dão confusão. É muito mais fácil abrir o livro e apresentar a verdade tal como ela lá vem, limpinha. Depois é só não se enganar nas fórmulas e resolver os exercícios onde se pede, por exemplo, para medir uma corrente eléctrica, quando nunca foi posto os olhos num multímetro - mas isso é um pormenor. "Se existem no manual fotografias multicores de células de cebola, porquê dar-me ao trabalho de as ver num microscópio poeirento guardado num armazém da escola? Não me pagam mais para isso, pois não?"

Educar vem do latim "educere" que significa extrair. Educar é pois um processo de ajudar a extrair e desenvolver o que há dentro de nós. Educar não é impor um dado saber a

alguém, como se tratasse de encher um pote vazio. No entanto, educa-se uma criança como quem doma um cavalo. Primeiro inibindo-lhe a sua energia e espontaneidade, usando um ensino formal e livresco o mais afastado possível do seu mundo de maquiagem e de invenções onde reina a imaginação. Depois disso ele fica pronto para engolir submisso e passivo (sem andar a partir as coisas e sem por em causa o professor) os manuais escolares um atrás doutro. Irá seguir, desta forma, calma e serenamente até conseguir carregar a pesada sela do saber da humanidade.

Não é de estranhar pois, que o nosso país tenha tido um papel tão diminuto na ciência e que haja tão poucos cientistas portugueses. Também não devemos ficar surpreendidos com o desinteresse e a recusa dos alunos em aprenderem ciências e matemática. É de estranhar sim, que no final do ensino secundário haja ainda jovens entusiasmados por seguirem uma carreira científica.

O nosso amigo que queria saber como funcionava o rádio vai ter de esperar. Esperar muito. Com sorte, se seguir uma carreira de engenharia, ela irá aprender como funciona o rádio daí a 10 ou 20 anos. Mas nessa altura para que serve isso? O entusiasmo morreu, em vez de pulos de alegria, limita-se quando muito a deixar escapar um "hum!". A postura de adulto a outras extravagâncias não permite. Em vez de voltar a abrir um rádio para ver se aquilo é mesmo assim, ou ele próprio tentar fazer um, pousa calmamente o manual sobre a mesa, liga a televisão e folheia o jornal. Isso de fazer essas brincadeiras foi há muito tempo atrás. Num tempo, que ele recorda com nostalgia, em que andava com as maluquices inconsequentes de tentar compreender o funcionamento do mundo.

Como afirmou certo dia um cientista famoso: "um cientista é uma eterna criança que não cedeu ao convencionalismo da vida de adulto". Eu não podia estar mais de acordo. Pena é que queiramos fazer adultos crianças que nunca o foram.

Chegámos portanto ao paradoxo de a escola ser a principal responsável pela perda de interesse dos alunos pela ciência.

ÉTICA e profissão

Armando Vieira
Instituto Superior de Engenharia do Porto,
ISEP e investigador
no Centro de Física
Computacional da
Universidade de Coimbra
asv@isep.ipp.pt

ENSINO

Professores russos em greve por aumento de "salários miseráveis"

Milhares de professores, cientistas, médicos e funcionários da cultura participaram, em Outubro, numa greve geral de um dia em toda a Rússia para pedir ao governo de Vladimir Putin um aumento dos "salários miseráveis" que auferem os funcionários públicos daquele país.

"Putin, acabe com os terroristas e não com a ciência russa" e "Vergonha

para o Estado que destrói a cultura" foram algumas das mensagens escritas em cartazes levados pelos manifestantes, reunidos sob a chuva de Moscovo, perto da sede do governo.

"O meu salário de três mil rublos (100 euros) dá-me apenas para sobreviver, quando tenho 30 anos de serviço e as paredes do meu apartamento cober-

tas com diplomas honorários", queixava-se Liudmila Pirogova, uma mulher de 50 anos que trabalha no Museu de Artes Decorativas da capital russa.

Sob a pressão dos manifestantes, o vice-primeiro ministro russo Alexandre Jukov garantiu que o governo prevê um aumento de 20% dos salários do sector público no início do próximo ano, um anúncio que não

convenceu os manifestantes.

O protesto reuniu cerca de duas mil pessoas em Moscovo e outras milhares participaram em manifestações em várias regiões do país. Na Rússia, o salário médio dos professores é de 100 euros, enquanto que o salário médio no país ronda os 240 euros.

Fonte: AFP

“Tapados pelo Nacionalismo”

Gostaria de discutir algumas das coisas que ficam “tapadas” quando olhamos para as competições, campeonatos, etc., e considerar até que ponto caímos no mesmo conjunto de problemas quando passamos do desporto Olímpico e dos campeonatos de futebol para aquilo que pode ser designado, sem grande razão para rir, como as “Olimpíadas Educacionais...”

O ano de 2004 tem sido um ano marcante no campo das competições desportivas internacionais, e mais marcante ainda para dois dos mais pobres países europeus – Portugal e a Grécia – do que para outros países. Uma equipa portuguesa ganhou a Taça dos Campeões Europeus em futebol, e o país organizou o Campeonato Europeu de futebol. A Grécia, para grande surpresa de quase toda a gente, ganhou o campeonato, e para surpresa quase do mesmo nível, dadas as profecias de fracasso, organizou uns Jogos Olímpicos esportivos. Ambos os países ressurgiram com o orgulho nacional não só intacto, como também aumentado.

Mas estes mesmos sucessos também nos devem fazer parar para considerar o que é que de facto se passou com aquelas competições. Trata-se de uma questão acerca de como somos tipicamente “tapados” - da mesma forma que os guarda-redes o são quando um remate surge por detrás de um conjunto de jogadores que se encontra frente a eles. Por outras palavras, tendemos a não reconhecer a natureza e o que a competição envolve no nosso entusiasmo de ver a “nossa” equipa ganhar, ou, se se estivermos menos envolvido, a ver uma excitante e alegre compita.

Gostaria de discutir algumas das coisas que ficam “tapadas” quando olhamos para as competições, campeonatos, etc., e considerar até que ponto caímos no mesmo conjunto de problemas quando passamos do desporto Olímpico e dos campeonatos de futebol pa-

ra aquilo que pode ser designado, sem grande razão para rir, como as “Olimpíadas Educacionais” e os campeonatos que constituem o elemento cada vez mais presente e relevante afectando a direcção e os produtos, públicos, privados e individuais da educação.

Há aqui pelo menos três coisas a destacar: a concentração na posição que se ocupa na tabela e como é que essa posição poderá ser melhorada; a natureza dos interesses envolvidos; e a natureza da entidade competitiva.

A primeira encoraja um foco no sucesso relativo e não absoluto do nível de sucesso. Para continuar com a analogia do futebol, uma equipa pode ganhar mais jogos numa temporada do que na anterior e acabar numa posição baixa na tabela classificativa. O padrão do campeonato no seu todo pode ter sido melhorado, e mesmo o de cada uma das equipas envolvidas, mas isso torna-se irrelevante para a classificação final. Uma equipa pode ter sucesso a nível nacional e ser um fracasso em termos internacionais.

Segunda, os interesses podem não ficar confinados à posição final na tabela como um fim em si mesmo, que é como tendem a ser percebidos. Não é a “honra” da equipa, ou do país, apenas que está em causa, mas também a sua viabilidade comercial (mesmo o seu valor no mercado bolsista), ou a das marcas dos seus patrocinadores ou a dos seus concidadãos.

E terceira, enquanto a entidade competitiva é tipicamente apresentada como a “nação” ou o “clube” den-



Foto: isto é

tro da nação, não se torna necessário olhar para além das discussões acerca da “elegibilidade” e das manobras ilícitas, por um lado, e do reconhecimento nacional das prestações dos clubes de futebol que possam conter alguns, ou mesmo nenhum, jogadores nascidos no país, para ver como é que esse tipo de assunções são frequentemente muito frágeis.

Espero que a questão levantada pela ampliação desta analogia para pensar acerca da educação seja clara – isto é, que é necessário fazer o mesmo tipo de perguntas acerca das tabelas classificativas no âmbito da educação, como aquelas que fazemos acerca das do futebol – dado que o que aqui parece estar é muito mais importante. Temos de reconhecer a cumplicidade de muita ciência social nestas questões; a tradição do ‘nacionalismo metodológico’, a ideia de que o estado-nação é o nível apropriado de análise das sociedades, permanece muito forte mesmo quando se reconhece a importância da globalização

– de facto, trata-se mesmo de um indicador de como tão pouco seriamente está a ser tomada a globalização.

Temos um espantoso exemplo de uma tabela classificativa no campo da educação que exemplifica todas as questões que acima levantei, na forma dos exercícios da OCDE e PISA. Estes conduziram, em alguns lugares – particularmente na Alemanha – a amplas demonstrações de preocupação pública, e a importantes transformações na política educativa. O foco da preocupação centra-se na posição relativa na tabela classificativa e na resposta acerca da forma como se poderá melhorar essa posição. O ponto a enfatizar aqui é que ao confinar a resposta à procura de uma melhoria na posição na tabela implica quer aceitar a base da competição, quer o abandono das bases existentes para avaliar o sucesso e o valor do sistema educativo. E, é claro, não é este o caso apenas para aqueles que são relativamente mal sucedidos; aplica-se igualmente aos bem sucedidos, que são

pressionados no sentido de manter e de melhorar a sua posição. Tudo isto acaba por nos “tapar” aquilo que um novo conjunto de regras e bases do sucesso educativo pôs em movimento; no caso do PISA, tal parece envolver uma mudança do conteúdo das competências como base para a avaliação dos produtos das experiências educacionais. Estas já não se confinam ao nível nacional, estendendo-se, antes, a níveis supranacionais aos quais as técnicas do tipo PISA são desenvolvidas.

A introdução de indicadores do desempenho dos sistemas educativos desenvolvidos e destinados ao nível supranacional, portanto, é mais do que um mero transplante de uma técnica bastante testada. Isto muda, mais do que reflecte, o mundo que pretende medir; a assunção de que se trata apenas de uma outra forma de competição internacional que “nos” dá a oportunidade de ver com que nível de sucesso o “nosso” sistema assume quando comparado a outros, esconde as mudanças do “nós”, a natureza e os interesses envolvidos na competição, aquilo que exclui, e a oposição que acaba por construir. As assunções que circulam acerca da natureza das tabelas classificativas e dos níveis aos quais os sistemas educativos são formados e dirigidos ameaçam deixar-nos “tapados” acerca do que está “realmente” a acontecer – seja isso um perigo ou uma promessa – até que, como o guarda-redes que ficou tapado, seja demasiado tarde para podermos responder.

RECONFIGURAÇÕES

Roger Dale
Universidade de Bristol
Reino Unido

02.10 Governo equipa 8300 escolas com Internet de banda larga

Dentro de um ano e meio, o Governo conta ter todas as escolas do país, básicas e secundárias, equipadas com Internet de banda larga. (...) A ligação das escolas vai processar-se de forma faseada, sendo que, até final de do ano, mais de 60 por cento dos 8300 estabelecimentos de ensino devem já ter pelo menos um computador com ligação a Internet em banda larga.

05.10 Feriados e pontes custam 5% da riqueza nacional

Mais de 3,5 mil milhões de euros, 3% do PIB, é quanto custam à economia os 11 feriados obrigatórios do calendário português, acrescidos do Carnaval e do feriado camarário. Se a estes 13 «domingos» artificiais se acrescentarem os custos das pontes, então o impacto na riqueza nacional é mais profundo.

08.10 Governo vai fechar 174 licenciaturas

Há 174 cursos em risco de fechar as portas em 2005 por terem registado baixa procura este ano. O Governo quer encontrar solução para todas as licenciaturas que cativaram menos de dez candidatos no último concurso de acesso, o que pode passar pelo seu encerramento ou suspensão.

10.10 Absentismo pode duplicar os custos das empresas

A esmagadora maioria das faltas ao trabalho poderia reduzir-se se se melhorassem as condições laborais, defende o estudo de uma investigadora do Instituto Politécnico do Porto, que conclui ainda que o absentismo causa uma duplicação de custos nas empresas, por via do que deixa de ser produzido devido às ausências dos trabalhadores.

13.10 Investimento para 2005 cai em quatro ministérios

As Obras Públicas, a Economia, o Turismo e a Educação são os ministérios penalizados na distribuição das verbas destinadas ao investimento público no próximo ano, oriundas directamente do Orçamento ao Estado. A Educação, com menos 8,4%, figura na lista dos que mais perdem. No pólo oposto situa-se a Defesa. O ministério de Paulo Portas terá uma dotação de 66,5 mil milhões de euros, o que representa um aumento de 452,1%.

COLOCAÇÃO DE PROFESSORES

Em favor de mais autonomia das escolas

Mesmo quando os concursos e colocações geram pouca contestação, a verdade é que os processos politicamente adoptados para gerir o dossier professores – formação, concursos, colocação e exercício profissional – arrastam factores com impacto negativo na consolidação de culturas de escola promotoras da qualidade das aprendizagens dos alunos que é urgente atenuar e resolver.

Todos os anos, por uma razão ou por outra, o concurso e a colocação de professores, deixam amargos de boca aos mais directamente interessados - professores, escolas, pais - e ao público em geral. Este ano foram os atrasos nas colocações. Mesmo quando os concursos e colocações geram pouca contestação, a verdade é que os processos politicamente adoptados para gerir o dossier professores – formação, concursos, colocação e exercício profissional – arrastam factores com impacto negativo na consolidação de culturas de escola promotoras da qualidade das aprendizagens dos alunos que é urgente atenuar e resolver. É necessário aproveitar o impacto da Declaração de Bolonha para repensar a formação de professores e retomar processos para a sua certificação bem como do desempenho docente. No que se refere às colocações, eliminar a dança geográfica dos professores e as consequentes incertezas e descontinuidades na sua acção, com efeitos na qualidade do seu comprometimento nos projectos educativos da escola e numa efectiva profissionalidade docente, para não falar da angústia pessoal pelo afastamento do seu espaço afectivo e familiar.

É neste cenário de constrangimentos, com evidentes impactos na qualidade da educação, que a comunicação social agita a opinião pública com os rankings das escolas, abrindo portas para comparações indevidas. Um ranking pressupõe que aquilo que pretende comparar seja, de facto, comparável. Pressupõe que estão asseguradas, a todas escolas as condições contextualizadas para que cada uma possa cumprir os padrões de qualidade que delas são esperados. Mas não é assim. A publicação de rankings baseados nos resultados escolares dos alunos é uma medida perversa. Mais do que os resultados médios dos alunos ordenados por escolas, a opinião pública retém re-



Foto: isto é

presentações diferenciadas da qualidade das escolas em função dos resultados escolares. Não é de esperar que uma leitura de senso comum tenha em conta variáveis quantitativas e qualitativas que colocam muitas escolas longe de lugares cimeiros de sucesso. A frieza dos rankings não lhas revela. Tal como são divulgados fragilizam ainda mais – aos olhos da opinião pública - as escolas pior colocadas e os respectivos professores já de si fragilizadas por factores de contexto – geográficos, económicos, sociais e culturais - e pela falta de apoios supletivos que atenuem vantagens de partida. Os rankings que nos são dados a conhecer, deveriam constituir uma etapa – não publicável - de um processo sistemático e comprometido visando identificar as causas dos diferentes resultados das escolas e tomar as decisões necessárias para promover a qualidade das mais desfavorecidas. Só com este tratamento, a hierarquização dos resultados (qualidade?) das escolas

deveria, se conveniente e vantajoso, ser publicável.

A disponibilidade de um corpo docente estável, empenhado nos projectos educativos e numa cultura de escola de qualidade, para além do horizonte de um ano lectivo, é seguramente um factor determinante da qualidade das escolas. E é espantoso que num país com milhares de professores desempregados, muitas escolas não os tenham atempadamente e com continuidade. A questão da colocação dos professores, como é feita, não se esgota, em cada ano, depois de realizada. Deixa nas escolas um clima de instabilidade, para todo o ano lectivo, com forte impacto na qualidade do trabalho. Muitos professores sabem que todos os anos têm de sujeitar-se à dança de escolas ou à forte possibilidade ou certeza do desemprego. Não há cultura de escola orientada para a qualidade que se consolide e resista a este clima.

A questão que, finalmente, ocorre

A DISPONIBILIDADE de um corpo docente estável, empenhado nos projectos educativos e numa cultura de escola de qualidade, para além do horizonte de um ano lectivo, é seguramente um factor determinante da qualidade das escolas.

colocar é se a autonomia das escolas não pode abranger a liberdade para recrutarem os professores de que precisam em função das suas necessidades, dos seus projectos, dos contextos – cultural, geográfico, económico, social - em que se inserem e, sobretudo, dos padrões de qualidades que visam atingir. Para mim, não são precisas mais evidências para concluir que sim. Ao poder central caberia estabelecer e verificar o cumprimento de critérios essenciais – responsabilidade, igualdade, qualidade, justiça - e uma função supletiva para situações em que não fosse possível à escola colmatar as suas necessidades docentes a nível local ou regional.

**FORMAÇÃO
e trabalho**

Carlos Cardoso
Escola Superior de
Educação de Lisboa,
ESEL/CIED
carloscar@netcabo.pt

15.10

Trabalhadores portugueses são dos mais penalizados

Portugal é um dos três países da União Europeia onde os trabalhadores suportam mais encargos durante a baixa por doença. A conclusão consta de um estudo da Aon Consulting Eurometer, empresa de consultadoria na área do emprego e dos benefícios sociais, segundo o qual os trabalhadores nacionais suportam 37% do valor que lhes é pago durante o período de baixa médica. Uma situação bem diferente da vivida na Dinamarca, Irlanda, Itália, Luxemburgo e Holanda, países onde a cobertura é de 100%.

15.10

Classe média perde

A classe média será a principal prejudicada com as mudanças anunciadas para o IRS. Apesar da descida da taxa mínima de 12% para 10,5%, os portugueses com um rendimento colectável de, pelo menos 16 mil euros anuais, poderão sofrer aumentos de impostos em 2005. Isto devido ao corte dos benefícios fiscais e também à actualização salarial, que será, em princípio, superior à correcção das taxas.

17.10

Faltam professores de tecnologias da Informação e Comunicação

Os atrasos na colocação de professores podem provocar problemas na nova disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação. A culpa é da “impreparação total” e da inexistência de “um diagnóstico de necessidades”. criticam os sindicatos. No ano de arranque da disciplina, as aulas deverão ser ministradas por professores de outras áreas que tenham conhecimentos de informática.

19.10

Desemprego de longa duração duplica desde 2002

Segundo dados publicados pelo Instituto Nacional de Estatística o número de pessoas que estão sem emprego há mais de dois anos duplicou entre o primeiro trimestre de 2002 e o segundo trimestre de 2004. Actualmente, este tipo de desempregados já representa 25% do total de desempregados, percentagem que não passava de 17,4%, no primeiro trimestre de 2002.

EDUCAÇÃO

O fim da pobreza nos países subdesenvolvidos



de maioria dos casos o pacto de mediocridade impera. O professor finge ensinar, a instituição académica finge que acredita e o aluno aplaude essa situação, pensando, que quanto menos trabalho tiver, menos esforço, melhor.

frustrado com o nível de exigência encontrado e muitas vezes tem seu diploma não reconhecido oficialmente. Esse fenómeno ocorre, pelo grande número de faculdades que iniciaram suas actividades sem seu devido reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC) Brasil. As instituições públicas por sua vez enfrentam problemas ainda mais sofríveis nesse país. Atraso no pagamento dos funcionários, professores, pouca verba para pesquisa, ocasionando evasão de cérebros e outros factores que fazem com que cada vez mais se abra menos vagas nas universidades públicas brasileiras. Uma informação importante aos alunos portugueses que gostariam de fazer algum tipo de curso de licenciatura, pós-graduação ou mestrado no Brasil é a análise da instituição de ensino que o aluno for buscar. É comum aluno de licenciatura no Brasil estudar quatro ou cinco anos e não conseguir validar seu diploma. A justiça brasileira pouco se importa com esses casos, a maioria das acções jurídicas, onde alunos pedem na justiça a validade de seus diplomas, pode levar até dez anos.

Para solucionar o problema da pobreza e de fato fazer com que países subdesenvolvidos ou em crescimento tenham educação de qualidade, será necessário mais do que esforço académico. Precisamos criar uma consciência mundial pela educação e pela erradicação da miséria, da pobreza e da inércia que muitos governos têm em relação à importância de seus povos.

Uma recomendação importante aos alunos portugueses que pensem fazer algum tipo de curso de licenciatura, pós-graduação, mestrado ou mesmo doutoramento no Brasil, é que se informem e analisem bem a instituição de ensino a que se candidatam.

É comum, um aluno de licenciatura no Brasil, estudar quatro ou cinco anos e depois não ver a sua licenciatura oficialmente reconhecida.

A justiça brasileira pouco se importa. Os processos de pedido de validação dos cursos arrastam-se e chegam a demorar dez anos.

Existe um consenso mundial. Quanto mais culto um povo, menos pobre será. Apesar dessa visão ser global percebemos ao redor do mundo o abandono e o descaço com que é tratada a educação.

Em países em crescimento e subdesenvolvimento esse problema ainda é mais evidente. Educação de ponta, educação verdadeiramente voltada para o sucesso profissional é para poucos. Apenas alguns privilegiados têm acesso à educação com um nível próximo do aceitável. Na gran-

A exemplo de países como o Brasil que nos últimos anos percebeu uma explosão de instituições particulares de ensino superior, fez com que a procura de alunos e a concorrência entre escolas, aumentasse em níveis assustadores. Esse factor reduziu automaticamente a exigência das universidades pela selecção de seus alunos e o impacto no ensino foi inevitavelmente catastrófico.

O aluno começa seus estudos em uma universidade, sem maturidade para tal. Não sabe exactamente o que quer, ou a que veio. Fica

OPINIÃO

Fabiano Silvestre
Professor da
Escola Superior de
Administração, Marketing
e Comunicação, ESAMC.
Mestre pela Universidade
de Campinas, Unicamp

20.10 Estudo aponta «efeitos perversos» da divulgação dos 'rankings' das escolas

A divulgação dos 'rankings' das escolas secundárias tem «efeitos perversos» constituído-se como um dispositivo que tem como objectivo conduzir à «privatização do sector público da educação». Estas são algumas das conclusões do estudo «Um olhar crítico sobre os rankings elaborado pelo Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, dirigido por Alberto Amaral (...)».

21.10 Sindicato dos jornalistas acusa Governo de censura

O «Governo convive mal com a liberdade de expressão e persegue o doentio objectivo de limitar a independência dos meios de comunicação social geridos pelo Estado». Essa é a acusação feita pelo Sindicato dos Jornalistas (...) em que são analisadas as declarações dos ministros da Presidência, Morais Sarmiento, e dos Assuntos Parlamentares, Rui Gomes da Silva.

21.10 Pais querem adiamento dos exames do 9º ano

A falta de regulamentação e os atrasos nas colocações de professores levam a Confederação Nacional das Associações de Pais, professores e partidos políticos a defender que os exames nacionais de 9º ano, a realizar pela primeira vez este ano, sejam adiados para 2005/2006.

23.10 Sindicatos lamentam desinvestimento na Educação

O Governo está a desperdiçar, mais uma vez, a oportunidade de investir na Educação. É o que consideram os sindicatos dos professores, que lamentam a situação. Para 2005, o Ministério da Educação verá o seu orçamento diminuir em 2,2 por cento, o que corresponde a 4,1 por cento do Produto Interno Bruto. Segundo o relatório do Orçamento do Estado para o próximo ano, a diminuição de verbas justifica-se pelas medidas de racionalização introduzidas pela anterior equipa ministerial, ou seja, através do reordenamento da rede de escolas e do fecho de centenas de estabelecimentos de ensino.

23.10 Agressões nas escolas duplicam em 3 anos

Quase 1.100 professores, estudantes e funcionários das escolas do ensino básico e secundário foram agredidos fisicamente em 2003 por alunos e, em alguns casos, por encarregados de educação. Na sequência dos maus tratos infligidos por colegas, 156 crianças e jovens deram entrada no hospital no ano passado. Os roubos dentro de portas também aumentaram, sobretudo o de telemóveis. Mais uma vez, foram os alunos as maiores vítimas, com 904 casos (mais 19% que em 2002).

As elites moçambicanas em processo de construção

A acção das elites [Moçambicanas] procura estar sintonizada com as mudanças em curso causadas pela globalização presente, umas vezes copiando o que vem dos países centrais do capitalismo, outras, assumindo uma postura de assimilação crítica.

A crise económica que Moçambique vem atravessando, em resultado dos erros na concepção e direcção da estratégia económica, da guerra de desestabilização e da conjuntura económica internacional desfavorável, tem aprofundado a dependência. O país depende hoje de donativos e empréstimos estrangeiros para financiar as importações essenciais e até o próprio orçamento e funcionamento do Estado. Nesta situação, não é fácil salvar-se a soberania nacional, tão necessária à tomada de decisão sobre as mudanças ou reajustamentos económicos e políticos em curso, correndo-se, assim, um grande risco de se perder com a adopção de novas políticas económicas e financeiras, o que tantas vidas custou na luta pela independência nacional. Com a paz alcançada pelos Acordos de Roma, em 1992, o país passou a trilhar o caminho de um sistema sócio-económico e político com base no multipartidarismo e no mercado.

Após o término da guerra surge uma enorme vontade de desenvolver uma maior capacitação dos dirigentes empresariais e melhorar de forma relevante seu desempenho na administração de empresas, para a consecução destes objectivos, entre os vários aspectos que poderão merecer um estudo mais aprofundado está o de conhecer o perfil dos dirigentes empresariais moçambicanos.

Um estudo sobre lideranças e a cultura cimentada em valores e crenças específicos vão dando o sustentáculo e a singularidade necessária aos dirigentes empresariais moçambicanos, decorrendo disto a necessidade de delinear, compreender e sistematizar o seu papel na gestão das empresas estatais, através da descoberta de regularidades no seu desempenho, das rupturas e dos ajustamentos ocorridos nas últimas décadas no tecido social do país.

Pode-se a grosso modo elaborar uma "tipologia" das elites existentes no país:

elites políticas que fazem a acumulação graças às facilidades criadas pelos seus cargos enquanto di-



rigentes do aparelho de estado;

elites empresariais, uma grande parte transitando da categoria anterior e desenvolvendo suas actividades em diferentes sectores da economia, muitas dessas actividades centradas no mercado informal (chapas, dumberengues, pequenas empresas de prestação de serviços;

elites comerciais, tradicionalmente a actividade comercial tem sido exercida pelos grupos indianos, paquistaneses e outros comerciantes asiáticos que foram chegando a Moçambique nos últimos 25 anos. Contudo, os dumberengues (mercados informais) estão sendo geridos maioritariamente por grupos bantu destes uma parte é constituída por emigrantes doutros países grupos nacionais com poder financeiro restrito e por vezes fazendo negócios com apoio e em regime de consignação com os grupos asiáticos;

elites intelectuais, constituídas

pelos intelectuais que se foram formando internamente e no estrangeiro e que estão desenvolvendo suas actividades na educação, instituições de pesquisa, informação e em cargos governamentais que estão produzindo seus trabalhos com uma regularidade incerta dada a dificuldade financeira enfrentada para publicação de trabalhos no mercado interno;

elites estrangeiras, em grande parte constituída por técnicos especializados de diferentes ONG(s), administradores do capital estrangeiro presentes no país, bem como empresários em grande parte dedicados à prestação de serviços.

A acção das elites procura estar sintonizada com as mudanças em curso causadas pela globalização presente, umas vezes copiando o que vem dos países centrais do capitalismo, outras, assumindo uma postura de assimilação crítica. No entanto, grandes contrastes so-

ciais estão presentes no âmbito da distribuição da riqueza nacional. A exclusão social é um dos desafios mais prementes que as elites têm de enfrentar e conseguir soluções dentro dos programas de ajuda externa já existente, mas mais do que isso, importa encontrar soluções que passam pela criação de emprego em projectos de desenvolvimento de mão-de-obra intensiva e procurar desenhar um projecto nacional mais conectado aos recursos e capacidades humanas existentes no país real. Contudo uma reflexão sobre o tema necessita de maior aprofundamento em trabalhos posteriores. Importa pois assinalar a mudança provocada pela a acção das elites, suas redes de actividades, suas imbricações no tecido social e económico, o que, merece um estudo, bem mais rigoroso do que a simples constatação da sua existência, no afloramento breve realizado neste texto.

OLHARES

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

TERRORISMO DE ESTADO

Crianças palestinianas assassinadas nas salas de aula

Uma rapariga palestiniana de onze anos, recentemente atingida por disparos do exército israelita numa escola da Faixa de Gaza, morreu vítima dos ferimentos. Ghadir Mkhemar estava sentada na sala de aula de uma escola gerida pela agência da ONU para os refugiados palestinianos (Unrwa), no campo de refugiados de Khan Younes, quando uma bala de uma arma automática a atingiu na zona genital. No dia 7 de Setembro, uma outra criança, Raghd Al-

Assar, de dez anos, tinha igualmente sido ferida na cabeça por disparos provenientes de uma posição israelita, quando estava também ela sentada numa sala de aula em Khan Younes. Morreu a 22 de Setembro.

O director da Unrwa, Peter Ansen, mostrou-se "profundamente triste" por este acontecimento e lamenta que duas crianças possam conhecer a morte nos bancos da escola quando estas deveriam ser um "lugar de paz". Ansen sublinha

ainda que o número de crianças e jovens assassinados pelo exército israelita tem "aumentado de forma significativa" e que "o direito mais fundamental das crianças, a vida, é agora violado diariamente".

De acordo com números do ministério da Saúde da Autoridade Palestiniana, os palestinianos menores de dezoito anos representam praticamente um quarto dos assassinatos na Faixa de Gaza após o lançamento da operação "Dias de Peni-

tência" pelo exército israelita, em 28 de Setembro último. As mortes destas duas crianças somam-se agora aos 112 palestinianos mortos desde a ofensiva do exército israelita, que, segundo o governo daquele país, visa pôr termo ao lançamento de "rockets" sobre o seu território. Desde o início da Intifada, no final de Setembro de 2000, morreram já 4478 pessoas, das quais 3450 palestinianos e 954 israelitas.

Fonte: AFP

“Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar mas entender o que ele tem para dizer”



Foto: Istó é

Numa época em que a intolerância global se parece ter abatingido sobre o planeta e em que as diferenças culturais, mais do que uma riqueza, são encaradas como algo a suprimir, Reinaldo Matias Fleuri é um “utópico” que insiste na necessidade de a escola se assumir cada vez mais como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade. Professor titular do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil, Fleuri centra a sua investigação em áreas como a educação popular, os movimentos sociais, a educação intercultural e a formação de educadores.

A PÁGINA aproveitou a sua passagem pelo Porto para o entrevistar e abordou temas pertinentes à escola actual, como a necessidade de reforçar a aprendizagem das diferenças através da educação multicultural ou insistir no papel do professor como mediador da diferença e não como promotor da hegemonia cultural. Pelo meio, Fleuri revela alguma da experiência brasileira neste campo e comenta a recente polémica da proibição de sinais religiosos nas escolas francesas, mais conhecida como “Lei do Véu”.

Numa altura em que as questões relacionadas com a diferença e a identidade cultural se assumem como um dos principais temas da actualidade na escola, a multiplicidade de termos em torno de uma mesma ideia - multicultural, transcultural, intercultural - tende a dificultar, por vezes, a compreensão deste fenómeno. Afinal, o que significa cada um destes conceitos e em que contexto se aplicam?

Hoje em dia verifica-se um intenso debate sobre as questões da relação entre os diversos grupos culturais, coexistindo, nesse âmbito, várias propostas e concepções de abordagem que, por vezes, usam os mesmos termos para designar conceitos diferentes ou afirmam as mesmas coisas a partir de termos diferentes.

Tome-se o exemplo do conceito de “educação multicultural”, utiliza-

do nos países anglo-saxónicos para designar a luta pela paridade de direitos entre diferentes grupos sociais e culturais na sociedade, que na Europa é habitualmente traduzido pelo conceito de “educação intercultural”. Certos autores, como Stephen Stoer e Luísa Cortezão, usam o termo “educação inter/multicultural” para se referirem a esse conjunto de movimentos, propondo não só o respeito mútuo das especificidades de cada grupo cultural mas também a relação e a interacção entre eles.

Já o termo “transcultural” refere-se à ideia de encontrar os valores comuns das diferentes culturas que permitem criar uma base de entendimento tendo em conta essas mesmas especificidades culturais. É um conceito que se refere especialmente aos processos de miscigenação que ocorrem na inter-relação entre

diferentes grupos sociais e onde se trabalha com as zonas de fronteira, os “entrelugares” que se constituem entre os diferentes movimentos.

Em relação a toda esta problemática há dois aspectos que me parecem importantes referir. Em primeiro lugar, considerar que é impossível reduzir a um único conceito esta multiplicidade de conceitos, de ideias e de propostas que se diferenciam entre si, e que, mais do que um obstáculo, constituem uma grande riqueza na medida em promovem o diálogo e a compreensão do ponto de vista do outro.

O segundo aspecto que me parece importante salienta refere-se à explicitação do eixo fundamental de toda esta questão, ou seja, de que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas e sujeitos sem que essa relação e essa unidade anule as diferenças, mas, pelo contrário, potencialize o desenvolvimento de cada um deles.

Como é que a escola tem encarado e trabalhado este tema da multi/inter/transculturalidade?

Este problema põe em cheque toda a proposta monocultural da escola, e o desafio que se coloca hoje é o de saber como promover diferentes processos de desenvolvimento, partindo de distintos lugares subjectivos culturais, geracionais e sociais, e conseguir chegar sempre à diferença.

Mas, concretamente, como está a responder a escola a este desafio?

Eu acho que aqui se coloca uma questão a que eu chamaria “sal-

to lógico”. Nesse sentido, gostaria de contar aos nossos leitores uma pequena história, da autoria de Edwin Abbot, que poderá ajudá-los a esclarecer a minha ideia. O livro de Abbot, intitulado “Flatland” (Planolândia), conta a história de um país onde os habitantes são todos figuras geométricas de duas dimensões. Um dia, o senhor quadrado foi de visita a um outro país, o país da Linhalândia, e ficou perplexo pela forma como aquele povo conseguia viver numa única dimensão, onde tudo se resumia a pontos e linhas.

O senhor quadrado voltou à sua terra preocupado e pensava: “Será que existe um outro país, ainda mais diferente? Como é que seria se víssemos numa outra dimensão? Como é que eles nos veriam?”. Esta questão tornou-se ainda mais complicada quando o neto chegou da escola com um problema de matemática: “Na matemática, o dois ao quadrado equivale a uma representação geométrica de um quadrado de dois metros de cada lado. Como é que se poderia representar um dois ao cubo?” perguntou a criança. O avô disse que isso era impossível e mandou o menino dormir. O facto é que ele se encontrou diante de um paradoxo que colocava em cheque o próprio contexto lógico que sustentava essa afirmação.

Então, a superação do paradoxo só é possível a partir de uma elevação do nível lógico. Só se pode resolver os problemas insolúveis no plano da bidimensionalidade se nos



Foto: Iáto é

“(...) a tarefa do educador, mais do que transmitir um modelo de cultura de conhecimento científico, passa por promover e criar um processo de mediação para que as pessoas possam interagir, enfrentar os conflitos e os problemas comuns (...)”.

colocarmos no plano da tridimensionalidade e assim por diante. São esses problemas que são colocados à escola do currículo monocultural.

É impossível para um professor que tem de se limitar a um programa com prazos pré-estabelecidos, a horários rígidos, que tem de realizar exames, atender à diversidade de uma turma com 20, 30, 40, 50 crianças, que por vezes, inclusivamente, comunicam de uma forma diferente, que podem ser surdos ou cegos, que falam uma outra língua... Como o professor tem que garantir um processo homogêneo, um método único de ensino do conteúdo curricular, ele vê-se forçado a usar uma estratégia para reduzir as diferenças à hegemonia. Tudo o que aparece como diferente é incorporado num programa único.

É preciso perceber que o processo educativo não se dá numa sequência linear e progressiva, mas numa relação entre as pessoas, que são desafiadas pelos problemas que enfrentam na sua vida, na sua prática quotidiana. Esta concepção de educação coloca a relação de conhecimento não só entre um sujeito e um objecto, mas na relação entre sujeitos que são mediatizados pelo mundo, tal como referia Paulo Freire.

Concluindo, a escola tem procurado adaptar-se a este “salto lógico” procurando desenvolver experiências de projectos de investigação-ação, baseados na relação entre as pessoas, e compreender e enfrentar os problemas na sua prática. Mas isto implica uma outra concepção de currículo, de programa pedagógico.

Esse conceito de educação implica a necessidade de se repensar e ressignificar a figura do educador. Como vê o papel do educador nessa perspectiva que tem vindo a defender?

Eu entendo o papel do educador nesta perspectiva inter-cultural ou dialógica, isto é, com base numa relação que encare a educação não como uma mera transmissão de conhecimentos mas como uma relação entre pessoas que procuram compreender e enfrentar os seus problemas. Entendendo essa relação dialógica como o factor fundamental da educação, e entendendo também que cada sujeito não é um indivíduo com uma essência única, mas com uma história, que participa em diferentes contextos e se constitui em diferentes identidades culturais, então ela passa a ser entendida como uma relação entre os sujeitos e os seus respectivos contextos culturais.

Nesse contexto, a tarefa do educador, mais do que transmitir um modelo de cultura de conhecimento científico, passa por promover e criar um processo de mediação para que as pessoas possam interagir, enfrentar os conflitos e os problemas comuns, procurando a partir dos seus respectivos referenciais culturais, das suas experiências, das suas histórias de vida as formas e os elementos para compreender e para resolver os problemas. Nessa medida, o educador deve ter como fonte de recursos teóricos, de conhecimento, não apenas a cultura escrita, letrada, mas as culturas vivas que são património de todas as pessoas e comunidades.

Nesse sentido, e abordando um tema caro a Paulo Freire, de que forma pode a cultura popular ser um instrumento de promoção dos processos educativos?

A cultura popular, tal como ela é designada, é, na realidade, constituída por uma trama muito complexa de culturas. Até à década de 60, 70 existia uma contraposição entre a cultura erudita – personificada na cultura académica universitária – e a cultura popular, entre a classe dominante e a classe dominada. Hoje em dia essa relação complexificou-se e procura-se compreender as múltiplas dimensões, processos e culturas que constituem cada fenómeno. Assim, hoje entende-se a cultura popular como a trama das relações entre os diferentes sujeitos culturais, que desenvolvem padrões de compreensão diferenciados, e o grande desafio que se coloca é o de potenciar as interações que se estabelecem entre eles.

No contexto escolar, por exemplo, este desafio é concretizado através do desenvolvimento das mediações entre questões de género, da relação entre homens e mulheres, dos homossexuais, de geração, de classe, já que todas essas dimensões são constitutivas de cada sujeito.

Para responder concretamente à sua questão, a cultura popular pode contribuir para o desenvolvimento do processo educativo em primeiro lugar na medida em que procure compreender não só o que cada um tem a dizer, mas os contextos a partir dos quais cada um o afirma, ou seja,

não se trata apenas de dar a palavra às pessoas mas compreender o que elas dizem e trabalhar no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, ecológicos do que elas dizem.

Em segundo lugar, essa possibilidade de interacção entre pessoas de culturas diferentes só ocorrerá se cada um dos sujeitos estiver decidido a isso, porque se cria uma zona de risco, de conflito, de tensão, mesmo de insegurança. Então, a segunda contribuição da cultura popular neste processo é trabalhar no sentido de tornar sustentável e potenciar as fricções que se constituem na relação entre os diferentes sujeitos.

Não é possível ensinar sem aprender

Tem com certeza acompanhado a recente polémica relativa à proibição do uso de símbolos religiosos ostentatórios nas escolas francesas, mais conhecida como a “Lei do Véu”, já que a comunidade mais visada é, precisamente, a muçulmana. Qual é a sua opinião acerca da posição do governo francês?

A escola francesa tem uma tradição laica que pressupõe que a garantia do direito de igualdade entre os estudantes implica impedir que uma ideia, uma crença ou uma ideologia predomine sobre as outras. É com base nesta crença que as autoridades francesas afirmam que a escola não deve tornar-se num espaço onde se manifestem símbolos religiosos de uma determinada religião



“(…) lidar com as manifestações de diferença é colocar-se numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, principalmente, deixarmo-nos interpelar, colocando em causa os nossos próprios padrões de conhecimento para entendermos o outro”.

porque isso colocaria as outras em situação de desvantagem.

No entanto, considero que neste pressuposto existe um equívoco de fundo, já que se confunde a igualdade com a homogeneidade. O segundo equívoco é que ao pretender garantir a igualdade de direitos pela imposição de uma norma se possa garantir uma igualdade de direitos. Na minha opinião, a igualdade de oportunidades só se constitui pelo respeito e pela potenciação das diferenças, não pela sua eliminação.

Garantir a igualdade de oportunidades significa proporcionar não só a possibilidade de cada um poder manifestar o seu referencial cultural, mas de produzir espaços e estratégias de diálogo, de interação, de compreensão de um todo, já que é a partir daí que se desenvolvem os múltiplos processos de solidariedade.

No caso do véu, a imposição legal de uma norma que nega a manifestação de diferenças impede o diálogo, dificultando, desse modo, a explicitação do conflito e a construção de soluções para o mesmo.

Como é abordada no Brasil a questão das diferenças culturais na escola, nomeadamente as de carácter religioso?

Eu penso que no Brasil predomina uma certa tradição de homogeneização cultural. Sendo um país oficialmente católico, todas as demais religiões tendem a ter um papel subalterno. Mas creio, apesar de tudo, até pela própria história de miscigenação do Brasil, que existe um forte

respeito mútuo, que por vezes pode ser confundido com tolerância ou indiferença em relação ao outro. Mas não existe nas escolas essa perspectiva radical de afirmação como acontece em França.

A escola no Brasil possui tradicionalmente um padrão monocultural, com um currículo, estratégias didáticas e mecanismos de avaliação que hierarquizam as crianças e as práticas educativas, apesar de no quotidiano da instituição escolar estar presente a emergência dessas diferenças. E quando elas não são enfrentadas e resolvidas pela iniciativa dos professores, criam-se múltiplas formas de confronto e de solucionamento entre as próprias comunidades.

As religiões afro-brasileiras, por exemplo, foram, no passado, proibidas. A forma de resistência encontrada por esses grupos sociais passava por camuflar a religião afro com símbolos católicos. Isso criou práticas sincréticas que, ao mesmo tempo, são espaços de resistência mas também espaços de diálogo, de apropriação dos valores e dos símbolos do outro. Através deste mecanismo essas práticas religiosas acabaram por ser reconhecidas e legitimadas, convivendo, eu diria, sincreticamente, sem perceber os limites e as diferenças em relação às demais religiões.

Quem fala nos símbolos religiosos, fala também no próprio vestuário e na forma como os alunos se apresentam na escola. As notícias que dão conta da proibição

do uso de certas formas de indumentária, principalmente em escolas inglesas e francesas, são cada vez mais frequentes. Será que a escola deveria, mais uma vez, fechar-se a essas diferenças ou, pelo contrário, aceitá-las de forma que, tal como já referiu, isso constitua um enriquecimento cultural? A questão da indumentária é algo que muitas vezes passa despercebida aos adultos mas que para os jovens assume uma grande importância, não concorda?

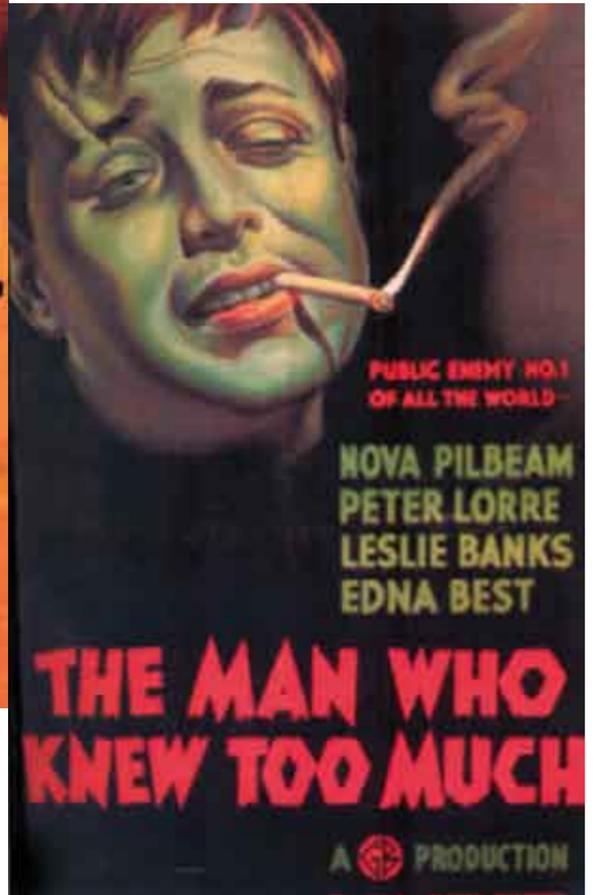
Eu acho que uma escola ou uma prática pedagógica que se queira dialógica precisa de saber potenciar essas formas de comunicação. Ser democrático não significa apenas deixar o outro falar mas entender o que ele tem para dizer. Não só através das palavras, mas através de todas as suas formas de comunicação – a comunicação corporal, a comunicação visual e outras múltiplas formas de expressão. Os alunos expressam significados que muitas vezes a escola ou não está preparada ou não possui instrumentos eficazes para compreender e superar. Eu penso que se deve tentar superar essa visão da norma, habitualmente ligada à proibição, ao castigo ou à recompensa, e desenvolver olhares diferentes para facilitar o diálogo e a compreensão mútua.

Eu considero que o educador pode mais facilmente educar e até mesmo conquistar a confiança, a parceria e a interlocução com as crianças e os jovens - mesmo que estes se manifestem, por vezes, de uma maneira contestatária, seja vi-

sualmente, fisicamente ou verbalmente -, se procurar entender o que eles querem afirmar através da sua atitude ao invés de simplesmente dizer “está certo” ou “está errado”. Porque não perguntar “o que quer ele dizer com isto?” ou questionar-me a mim próprio “será que está certo ou está errado?”.

São duas perguntas aparentemente simples mas que demonstram uma lógica e uma epistemologia diferentes. A epistemologia do “certo” e do “errado” é como trabalhar na primeira e na segunda dimensão, como eu há pouco referia. É reduzir aspectos tridimensionais ou históricos a uma dimensão plana. Quando nos questionamos acerca do que um aluno pretende afirmar colocamos numa outra dimensão, eu diria tridimensional ou quadrimensional, que implica tempo e relação entre as histórias, e com isto multiplicamos ao cubo as possibilidades do nosso relacionamento.

Em resumo, eu considero que lidar com as manifestações de diferença implica colocarmo-nos numa atitude de curiosidade, de diálogo, de compreensão e, principalmente, deixarmo-nos interpelar, colocando em causa os nossos próprios padrões de conhecimento para entendermos o outro. É esta “crise” interior que nos permite evoluirmos e fazermos evoluir o próprio conhecimento. É por isso também que não é possível ensinar sem aprender. Aliás, só com uma atitude de aprendizagem face ao outro podemos desenvolver o processo de ensino e de transmissão de conhecimento.



Sobre / de Hitchcock

Coincidentemente com a saída da edição em Portugal dos filmes da fase britânica de Sir Alfred Hitchcock, ofereceram-me o livro da Taschen sobre ele. Lembrei-me de partilhar convosco algumas frases suas e de alguns dos seus admiradores.

“Se fizermos explodir uma bomba, o nosso público tem um choque que dura dez segundos. Mas se o público souber que a bomba foi activada, podemos criar suspense e mantê-lo num estado de expectativa durante cinco minutos.”

Hitchcock, “Directors in Action”, 1973

“Poderíamos dizer, creio eu, que a uniformidade de Hitchcock, o seu domínio dos truques e a inteligência que demonstra ao conseguir que o público reaja de acordo com os seus cálculos – o *feedback* que ele pretende e que consegue – revelam não tanto um estilo pessoal mas uma teoria pessoal da psicologia do público e provam que os seus métodos não são os de um artista mas de um prestidigitador”

Pauline Kael in “I Lost it at the Movies”, 1963

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Secundária
Especializada Artística
Soares dos Reis

“Apesar de todas as minhas bravatas, sou bastante sensível e cobarde... (...) Estou mais interessado na técnica de contar histórias através de um filme do que no conteúdo do próprio filme.”

Peter Bogdanovitch, “Who the Devil Made it”, 1997

“De todos os seus motivos e traços distintivos (escadas, chaves, pássaros), aquele que mais me intriga é o seu fascínio pelas quedas. As quedas de grandes alturas eram os seus crescendos dramáticos”

James Alcott, “Death and Master”, Vanity Fair, Abril 1999

“Creio que o crime devia ser cometido por um tagarela num belo dia de Verão. O indivíduo mais animado de uma festa pode muito ser um assassino psicopata”

John Russel Taylor,

“Hitch: The Life and Times of Alfred Hitchcock”, 1973

“Hitchcock exige uma situação de normalidade, por muito enfadonha que ela possa parecer, para realçar a pérfida anormalidade subliminar. Hitchcock compreende, ao contrário dos seus detractores, a função crucial do contraponto em cinema.”

Andrew Sarris,

“The American Cinema: Directors and Directions 1928-1968”, 1969

“O cinema não é uma fatia de vida, é uma fatia de bolo. Nem todos os vilões são negros, nem todos os brancos são brancos. Há cinzentos em todo o lado.”

Alfred Hitchcock

“Hitchcock sempre soube exactamente onde havia de colocar a sua câmara (e só existe um lugar certo para cada cena).”

Graham Green, “The Spectator”, 1936

“Eu diria que qualquer homem que dê ao seu cão o nome de Philip of Magnesia, como eu dei, é de convivência difícil.”

Alfred Hitchcock

“Não é má pessoa... embora não seja exactamente o companheiro adequado para ir acampar.”

David O. Selznick

“A duração de um filme devia ter uma relação directa com a resistência da bexiga humana.”

Alfred Hitchcock

“Aquilo que me diverte em Hitchcock é o modo como ele realiza um filme na sua cabeça antes de saber qual é a história. Damos connosco a tentar racionalizar os planos que ele pretende fazer, mais do que a própria história.”

“Raymond Chandler Speaking”, Raymond Chandler

P.S. E agora, como diriam os Monty Python, uma coisa completamente diferente: já ouviram o CD dos Pluto “Bom Dia”? É mesmo bom.

*Cartazes de filmes do “período inglês” de Hitchcock

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

Na assinatura mencione nº sócio e índice 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

Há que reconhecer, o desenvolvimento da humanidade, principalmente neste último século, ficou a dever muito à expansão da escola pública, e a sua crise actual, não deve servir para negar a validade dos seus princípios e do ideal de educação que lhes estão subjacentes, nem justifica o recurso ao modelo do mercado como alternativa para a regulação e provisão do serviço público educativo.

Ao longo dos últimos textos publicados nesta minha colaboração regular com A Página da Educação tenho vindo a comentar diferentes episódios da governação da educação em Portugal como sintomas mais gerais de um processo sistemático e deliberado de depreciação da “escola pública”, dos seus princípios e valores. Disse-o em Outubro de 2003, a propósito da “Escola da Ponte”, em Fevereiro de 2004, a propósito das expectativas negativas sobre a política educativa para este ano, e em Junho de 2004 sobre os “erros do concurso de professores”.

Entre os princípios que informam a ideia de um serviço público de educação quero destacar: a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que escola seja sábia para educar (permitindo a emancipação pelo saber), recta para integrar as crianças e os jovens na vida social (através da partilha de uma cultura comum) e justa (participando na função social de distribuição de competências).

É certo que, em muitos casos, estes princípios não tiveram correspondência nas políticas, nas formas de organização, no currículo e nos métodos pedagógicos, em que assenta a escola de massas, ao longo da sua evolução histórica e no seu processo de expansão à escala planetária. Contudo, há que reconhecer, o desenvolvimento da humanidade, principalmente neste último século, ficou a dever muito à expansão da escola pública, e a sua crise actual, não deve servir para negar a validade dos seus princípios e do ideal de educação que lhes estão subjacentes, nem justifica o recurso ao modelo do mercado como alternativa para a regulação e provisão do serviço público educativo.

Foto: Isto é



Por um lado, falta ao mercado (entre outras coisas) a sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro, e melhores recursos para obterem o sucesso educativo a que têm direito. Por outro lado, o Estado social não pode estar limitado (como querem os defensores de políticas neo-liberais neste domínio) a cumprir as funções de “carro-vassoura” dos excluídos que o mercado enjeita (por questões de rentabilidade e eficácia). E aqui, o recurso à metáfora do “carro-vassoura” justifica-se plenamente se nos recordarmos que esta designação é dada, nas corridas de ciclismo, ao carro que vai na cauda do pelotão para recolher os ciclistas que são obrigados a desistir, por não conseguirem acompanhar o andamento dos outros corredores.

O ESTADO SOCIAL
não pode estar limitado (...)
a cumprir as funções
de “carro-vassoura” dos excluídos
que o mercado enjeita...

Defendo por isso que, no contexto actual da crise do Estado Providência (e do modelo social a que deu origem), se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores, perante a difusão transnacional de uma vulgata neo-liberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa.

Mas defendo, igualmente, que a falência actual do modelo burocrático-profissional que serviu de base à expansão da escola pública no passado, obriga a procurar novas formas organizativas (pedagógicas e educativas) e novas modalidades de governo e de intervenção que permitam a recriação da escola como espaço público de decisão colectiva, baseada numa nova concepção de cidadania que, como diz Whitty, “vise criar a unidade sem negar a diversidade”.

É este o grande desafio que se coloca a todos os que continuam a acreditar na necessidade de provermos colectivamente um serviço público que garanta o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum, para todas crianças e jovens, em condições de equidade, de igualdade de oportunidades e de justiça social.

IMPASSES e desafios

João Barroso
Faculdade de
Psicologia e de Ciências
da Educação da
Universidade de Lisboa

Juiz determina que o FBI liberte documentos sobre John Lennon

Um juiz de Los Angeles ordenou à Polícia Federal Americana (FBI) que liberte as últimas dez páginas dos seus arquivos sobre John Lennon. Estas páginas podem confirmar que o ex-Beatle foi investigado pelos serviços secretos americanos por causa das suas actividades políticas.

O juiz Robert Takasugi mandou o FBI entregar estas dez páginas — das 300 sobre Lennon — ao professor Jon Wiener da Universidade da Califórnia, colocando fim a uma batalha jurídica que começou há mais de 20 anos, quando este professor deu início a uma investigação sobre o

assassinato do ex-Beatle.

Em 1980, ano em que o cantor e compositor britânico foi assassinado, o professor Jon Wiener começou a sua odisseia judicial com o objectivo de ter acesso aos arquivos, elaborados durante o começo dos anos 70, em plena actividade pacifista de Lennon. Wiener pediu os documentos para realizar a investigação sobre o homicídio do ex-Beatle.

“Depois de Lennon ter sido assassinado em frente ao seu apartamento em Nova York, em Dezembro de 1980, eu só quis escrever algo sobre ele”, explicou.

Durante as duas décadas que o caso esteve na Justiça, Wiener — autor de “Gimme some truth”: The John Lennon FBI files (Dá-me um pouco de verdade, os arquivos de John Lennon) — obteve algumas vitórias. Em 1997, junto da União de Liberdades Civis dos Estados Unidos conseguiu a libertação de mais de 200 páginas destes arquivos, que foram publicadas no livro em 2000.

Segundo o autor, estes documentos revelaram que o presidente americano Richard Nixon pretendia ordenar um exame de drogas contra Lennon, para con-

seguir deportá-lo e parar as suas actividades pacifistas.

O Departamento Americano de Justiça alegou que não podia entregar as últimas dez páginas porque representavam uma ameaça à segurança nacional.

Agora, o juiz recusou o recurso do governo, que tem agora 60 dias para decidir se apela da medida. Wiener destacou que não espera de qualquer maneira encontrar nada de explosivo nas dez páginas que serão libertadas.

Fonte: AFP

CARTAS na mesa
José Paulo Serralheiro

Das saudades do passado às saudades do futuro

Não é mais aceitável (...)

manter um ensino secundário que se consome na farsa do ingresso ao ensino superior, deixando alunos, professores e pais esgotados para as reais tarefas da formação pessoal, profissional e social que competem a este nível de ensino.

A reflexão que se tem vindo a desenvolver, a nível nacional, sobre o Ensino Secundário (ES) em Portugal, sobretudo a partir de meados da década de 90, tem permitido evidenciar alguns aspectos que, explicitados, permitem compreender mais claramente a complexidade deste tema. Sem pretender ser exaustivo, e no espaço de que disponho, direi o seguinte:

Não está claramente determinado qual é/deve ser o “lugar” do ES no sistema educativo português, ou seja, qual é ou deve ser a sua função no quadro do sistema educativo português, apesar do seu evidente lugar intermédio entre a educação básica (obrigatória) e o ensino superior, isto se pensarmos na totalidade diacrónica dos três ciclos estruturantes do sistema educativo formal. Tal reflexão deve, obviamente, abarcar as actuais duas vias do ES dito regular: a que conduz à continuidade dos estudos no ensino superior (cursos científico-humanísticos – seja lá o que isto quer dizer) e a que conduz ao ingresso directo no mundo do trabalho (cursos tecnológicos). São conhecidas as posições dos que entendem que a distinção entre estas duas vias deveria ser mais nítida, tão nítida que deixassem de ser vias e passassem a percursos, ou até a caminhos divergentes e sem pontes. Tal não elimina a necessidade de uma clara e desejável diferenciação entre estas

duas vias que consagre três aspectos verdadeiramente essenciais:

— desde logo, uma formação geral que garanta uma formação secundária comum a todos os jovens que frequentem este nível de ensino, em nome da qualificação humana dos alunos e da igualdade de oportunidades; qualquer diferenciação precoce nesta vertente é, a todos os títulos inaceitável;

— distinção clara de planos de estudo visando as formações científicas e tecnológicas de modo a satisfazer – tarefa sempre difícil – expectativas e interesses vocacionais diversificados, assim como legítimas necessidades sociais; esta distinção pressupõe a definição clara dos perfis dos diplomados nestas duas vias, isto é, exige que o plano de estudos dos cursos tecnológicos dignifique o certificado de nível III respectivo e não enrede professores e alunos em trabalho academicista e formal basicamente irrelevante para a formação em causa;

— de igual modo, os cursos científico-humanísticos necessitam de um currículo que não reproduza, como actualmente acontece, sob o pretexto do prosseguimento de estudos, uma concepção livresca e factualista das formações humanista e científica modernas e actuais. Já agora refiro que um dos obstáculos a esta reformulação está precisamente, a meu ver, na subordinação instrucional e funcional do ES face ao ensino superior. Não é mais aceitável – e já o não é há muito tempo – manter um ensino secundário que se consome na farsa do ingresso ao ensino superior, deixando alunos, professores e pais esgotados para as reais tarefas da formação pessoal, profissional e social que competem a este nível de ensino. Sem pretender diabolizar a questão do ingresso é, no entanto, evidente hoje o “espaço” que esta preocupação ocupa na vida de alunos, pais e professores deste nível de ensino. A solução desta questão é antes de mais política e social, antes de ser técnica: acabe-se com a promiscuidade entre exames nacionais de 12º ano como requisito para a realização do ES e o seu carácter de provas específicas para o ingresso no ensino superior e teremos meio caminho andado; criem-se condições para acabar com os *numerus clausus* e teremos andado a outra metade. (Claro que há aqui dificuldades de outra grandeza que



Foto: Isto é

não se podem ignorar: para que o ES mude no sentido que tenho vindo a defender é preciso que o ensino universitário mude, não propriamente, talvez, na compreensão e extensão dos seus conteúdos mas no sentido social da formação que assegura e na atitude face ao desafio pedagógico que se lhe impõe assumir, por muito que muitos sintam necessidade de o denegrir ou, simplesmente, continuar a ignorar. Agora que o projecto do Governo sobre a Lei de Bases da Educação vai voltar ao Parlamento e que se aproximam os prazos para as decisões relativas à Declaração de Bolonha, talvez seja uma boa altura para tentar decisões articuladas e abrangentes relativas a estas matérias).

ACABE-SE COM a promiscuidade entre exames nacionais de 12º como requisito para a realização do ES e o seu carácter de provas específicas para o ingresso no ensino superior e teremos meio caminho andado;

Resumindo:

— clarificação da formação científico-humanística no sentido de equilibrar a vertente teórica com a vertente praxística, de modo a rentabilizar doze anos de escolaridade que não podem ser reduzidos ao grau-zero do saber-fazer, como actualmente acontece;

— clarificação e rentabilização da formação tecnológica visando a credibilização do nível III da qualificação profissional, possibilitando, contudo, se o aluno o desejar, o prosseguimento de estudos no ensino superior;

— reforço de uma formação geral comum que garanta a coesão e a unicidade das formações secundárias, independentemente das suas opções vocacionais (até porque frequentemente este termo é ainda um eufemismo para designar as consequências da determinação social); garantir a coesão e a unicidade das formações secundárias é uma finalidade solidária, progressista e de referência democrática; abandoná-la seria uma manifestação de violência social e de retrocesso civilizacional.

Do meu ponto de vista, a concretização destas linhas estratégicas para a qualificação da formação secundária devem constituir parte da solução e não serem encaradas, como o são em amplos sectores, quicá maioritários da sociedade portuguesa, como parte do problema.

DO SECUNDÁRIO

Paulo Pais
Escola Secundária do
Padrão da Légua

SAÚDE

Investigadores suíços desenvolvem molécula microbiciida contra a Sida

A Faculdade de Medicina de Genebra desenvolveu uma nova molécula microbiciida que pode evitar a transmissão do vírus da Sida sem a necessidade do uso do preservativo. A molécula, chamada PSC-Rantes, pode ser utilizada sob forma de mousse ou de creme e aplicada sobre as mucosas dos órgãos genitais para impedir a entrada do HIV no organismo durante as relações sexuais, explicou o professor Robin Offord, que dirigiu a investigação

juntamente com o cientista Oliver Hartley.

“Ficamos muito satisfeitos ao constatar que, pela primeira vez, um agente biológico pôde proteger todos os indivíduos do grupo exposto à infecção”, afirmou o professor Offord, cujos trabalhos foram publicados na revista americana Science.

A molécula foi testada sob forma de solução líquida em trinta macacos, num laboratório de Lausanne, e os testes com seres humanos poderão ter lugar no próximo

ano, informou aquele investigador, para quem este tratamento só se expandirá em grande escala “dentro de alguns anos”.

A equipa espera que a molécula permita uma luta eficaz contra a epidemia nos países em desenvolvimento, que totalizam 95% das novas infecções e onde os homens possuem uma forte tendência para recusar o uso de preservativo, já que a grande vantagem deste agente desinfetante é o de poder ser aplicado

directamente pela mulher.

Apesar da boa notícia, os custos deste produto são ainda muito dispendiosos para que ele possa ser comercializado em países mais pobres. A Universidade de Genebra espera, por isso, que o resultado da sua investigação provoque um efeito multiplicador e concorrencial entre outros laboratórios para o desenvolvimento de um produto eficaz e barato.

Fonte: AFP

Educação e identidade

A folclorização da Nazaré irá servir, sobretudo a partir dos anos sessenta, para a construção de uma identidade cultural, não tanto por parte dos pescadores, mas, sobretudo, por parte de uma classe média local, que, não vivendo directamente do mar, se apropria de uma identidade e se afirma herdeira de uma cultura piscatória.

O Estado Novo promoveu a construção de uma identidade nacional, assente, por um lado, nos tipos regionais, onde o pescador da Nazaré, a par da noiva do Minho ou do campino do Ribatejo, entre outros, representa pedaços sui generis do mosaico nacional; e por outro, num passado longínquo, de uma herança lusitana, ou nas descobertas enquanto cimento unificador. Servindo de contraponto ao país aldeia, a Nazaré ocupará um lugar de relevo na propaganda nacional, representando o elo com o passado glorioso das descobertas: aqui estavam presentes, como fósseis vivos, os homens que tinham dado novos mundos ao mundo.

Esta mitificação e folclorização da Nazaré irá servir, sobretudo a partir dos anos sessenta, para a construção de uma identidade cultural, não tanto por parte dos pescadores, mas, sobretudo, por parte de uma classe média local, que, não vivendo directamente do mar, se apropria de uma identidade e se afirma herdeira de uma cultura piscatória.

Enquanto a classe média manipula estrategicamente uma suposta identidade local, que lhe permite afirmar uma diferença cultural perante o outro; os descendentes da classe piscatória aprendem, por meio de uma escolaridade mais prolongada, que lhes permite



Foto: Isto é

um contacto mais próximo com a classe média local, e lhes alimenta expectativas de ascensão social pelo abandono da pesca, em troca de novas ocupações ligadas ao turismo, uma nova identidade que lhes permite viajar entre a tradição e a modernidade, numa manipulação estratégica de identidades múltiplas ou sincréticas. Os filhos dos pescadores, apanhados pela democratização do ensino, com o

OS DESCENDENTES da classe piscatória aprendem, por meio de uma escolaridade mais prolongada, que lhes permite um contacto mais próximo com a classe média local (...) uma nova identidade que lhes permite viajar entre a tradição e a modernidade...

alargamento do secundário a partir dos anos setenta, e que têm hoje entre trinta e quarenta anos, juntam-se aos filhos da classe média local em momentos rituais da vida da comunidade para pensarem e viverem em conjunto a afirmação de uma herança comum.

Fazendo percursos inversos, os dois grupos sociais, quais Terceiros Instruídos, negociam uma identidade etnocultural, num combate simbólico pela construção da imagem do pescador da Nazaré.

O bilinguismo cultural usado como recurso social, tal como é feito por essa nova classe média oriunda do meio piscatório, só se tornou possível porque esta geração teve acesso a uma escolaridade mais prolongada. A escola forneceu-lhes o código linguístico, corporal, as competências e os saberes universais que lhes permitem aproveitar as oportunidades criadas pela indústria turística e ocupar os novos postos de trabalho que a modernidade trouxe à Nazaré.

verso e reverso

E AGORA professor?

José Trindade
Escola Superior
de Educação de Leiria
Instituto Politécnico
de Leiria
jmtrindade@esel.ipleiria.pt

CARTA ABERTA AO PRESIDENTE LULA DA SILVA

A medida provisória dos transgênicos é má para o Brasil!

Prezado Presidente Lula,
Espero que esteja bem
de saúde e espírito.

Já lhe escrevi diversas vezes sobre a questão da liberação dos transgênicos. Esta avaliação sobre os eventos mais recentes foi escrita pelo meu colega e amigo Jean Marc von der Weid (ler p. 28), que foi do CONSEA até bem pouco tempo e tem acompanhado o assunto como profissional da área e consultor dos agricultores familiares. A constatação das tomadas de decisão mal informadas por parte da Presidência da República é tanto mais grave quanto mais arriscada é a MP assinada por você legalizando a ilegalidade que é o plantio e a comercialização da soja trans-

gênica em todo o território nacional.

Espero que estes argumentos sejam suficientemente fortes para fazê-lo rever sua decisão e ouvir as vozes mais abalizadas do mundo científico, econômico e as mais conscientes e organizadas dos movimentos sociais - todas unanimemente contrárias à MP e à liberação dos transgênicos no momento atual das pesquisas. Do ponto de vista econômico, eu me pronuncio com veemência, como profissional, para lembrar que:

— a decisão tem o limitado horizonte dos interesses imediatos do grande agrogócio e da fome de divisas do Ministro Palocci, voltada apenas para a visão estreita da estabilidade e da governabilidade através do pagamento em dia das dí-

vidas financeiras e do clima propício para os investimentos estrangeiros no Brasil;

— a decisão institui um verdadeiro monopólio por uma só empresa, a Monsanto, em dois produtos, o químico glifosato e as sementes geneticamente modificadas, que não se reproduzem e geram uma dependência comercial permanente e insuperável dos agricultores que as adotarem: "sementes que já nascem mortas"! Isto não é bom nem para o capitalismo, cujo princípio de livre mercado é negado por uma empresa autocrática, apoiada pela cumplicidade do poder público a serviço do seu interesse privado;

— o discurso de que aumentado a quantidade exportada de soja o Brasil estará mais confiável e terá mais recursos

para importar e para equilibrar sua conta de capitais só é verdadeira no estreito curto prazo, e coloca o país numa situação indesejável de vulnerabilidade externa ainda maior a médio prazo; e isto num setor em que incide diretamente a questão da segurança e da soberania alimentar! Os mercados europeu, japonês e chinês certamente recusarão, agora ou mais tarde, os nossos produtos transgênicos, e perderemos mercados que têm um imenso potencial de demanda para produtos do Brasil!

Espero que estes argumentos, e os contidos no texto de Jean-Marc, estimulem o Presidente a reconsiderar sua decisão!

Atenciosamente,
Rio de Janeiro, 17.10.04

SOLTA

Marcos Arruda
Economista e educador
do Partido dos
Trabalhadores, PT

Uma prática que indaga o conhecimento escolar

Como aprendem as crianças?

Muitas são as teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil que nos ajudam a olhar para a sala de aula, para nossos alunos, para suas formas de aprender e nossos modos de ensinar.

Porém, em muitos casos, parecem se referir a crianças diferentes das que lidamos em nossos cotidianos.

Um discurso amplamente divulgado e aceito que afirma a aprendizagem como processo singularmente vivido pelos estudantes convive com a necessidade de adequar os diferentes ritmos e possibilidades de percurso ao tempo definido pela escolarização. O ensino demarca o limite da flexibilidade para o tempo de aprender, por se vincular a objetivos homogêneos aos quais todos devem alcançar.

Freqüentemente, nas salas de aula, crianças não correspondem aos modelos de aprendizagem e desenvolvimento que conhecemos, sendo percebidas como crianças que não aprendem. Por que são identificadas desse modo? O que as caracteriza? Não aprendem o quê?

O movimento individual, comparado ao modelo pré-definido, produz uma classificação das crianças, postas numa hierarquia de acordo com seus diferentes ritmos. Os alunos cujos processos diferem dos padrões são vistos, porque compreendidos, como aqueles que não aprendem. A prática avaliativa predominante se refere a etapas pré-determinadas às quais todos os alunos devem atingir, mesmos quando se considera o ensino-aprendizagem numa perspectiva processual, em que a variedade de ritmos é prevista.

No cotidiano escolar ouvimos falar de crianças que não acompanham a turma; que não realizam as atividades no tempo esperado; que copiam, mas não lêem; que não escutam, enfim, crianças sempre acompanhadas pela palavra não. Diante desse quadro, como compatibilizar a identificação de crianças que não aprendem com as teorias que nos informam que a aprendizagem ocorre por diferentes caminhos, demandando diversos processos? Seria a não aprendizagem outro modo de expressão da aprendizagem?

A prática classificatória, ao comparar a criança real com a idealizada, não nos ajuda a responder à difícil pergunta que nos acompanha a ca-



Foto: Isto é

da dia: como aprendem as nossas crianças? Que pode ser acompanhada por outra: o que sabem os que são vistos como os que nada sabem?

A avaliação classificatória, embora dominante, não é a única. De-

fendemos a avaliação como uma prática de investigação, que nos convida a dialogar com o processo pedagógico do qual participamos e com cada um dos sujeitos que compartilham o trabalho realiza-

do na sala de aula com a finalidade de melhor compreender a dinâmica ensino-aprendizagem. Como parte dessa dinâmica, a ação avaliativa se propõe a investigar os diversos percursos realizados, resultados apresentados, obstáculos encontrados, soluções produzidas cotidianamente na sala de aula. Contribui, desse modo, para que a professora conheça melhor seus alunos(as), em especial, aqueles que apresentam trajetos ainda não elaborados nas teorias que sustentam as ações docentes.

Aqui se revela especialmente relevante o modo como o erro é apreendido no processo de avaliação. Se na perspectiva classificatória o erro demarca o não saber, a impossibilidade, a incapacidade, a falta, fazendo da criança que erra a criança que não aprende, na ótica da investigação, o erro sinaliza o movimento que vem sendo realizado pela criança no processo ensino-aprendizagem do qual participa. O erro, assim considerado, indica as aprendizagens já realizadas, os saberes consolidados e, também, novos saberes ainda em elaboração, portanto, espaços potenciais de novas aprendizagens, espaços privilegiados para a intervenção pedagógica.

A avaliação como prática de investigação colabora para potencializar os movimentos de interação e interlocução em que alunos e professoras(res), trocam saberes, compartilham desconhecimentos, dialogam sobre suas experiências, partilham descobertas, criando na sala de aula um clima mais solidário e menos solitário de aprender-ensinar.

Bibliografia:

- ALVES, N. & GARCIA, R.L. Os sentidos da escola. Rio de Janeiro, DP&A. 1999.
 ESTEBAN, M.T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro, DP&A. 1999.
 SAMPAIO, C.S. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora pesquisadora. In: ESTEBAN, M.T. (org) Escola, Currículo e avaliação. São Paulo, Cortez, 2003.

AFINAL onde está a escola?

Carmen Sanches Sampaio
 Escola de Educação da UNIRIO e GRUPALFA, investigação em Alfabetização das Classes Populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro
 Maria Teresa Esteban
 Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro

EUA-POBREZA

Um quarto das famílias trabalhadoras americanas vive na pobreza

Mais de um quarto das famílias trabalhadoras dos Estados Unidos, cerca de 39 milhões de pessoas, tem dificuldade em dar resposta às suas necessidades básicas e é classificada como pobre, afirma um relatório, realizado pelas fundações Annie E. Casey, Ford e Rockefeller, divulgado recentemente. Apesar de o documento evitar atribuir culpas a qualquer um dos dois partidos que têm assumido o poder naquele país, ele refere que a sociedade americana "não deu os passos

adequados para garantir que estes trabalhadores possam cumprir as suas metas e construir um futuro para as famílias".

De acordo com as conclusões do estudo, um total de 28 milhões de empregos, quase 25% do mercado de trabalho no país, não chegam para assegurar o rendimento necessário a uma família de quatro pessoas acima do nível da pobreza. E mesmo alcançar o ensino secundário já não é por si só uma garantia contra a pobreza, já que 3,9 milhões de famílias

que auferem baixos salários incluem pelo menos um elemento mais qualificado, de acordo com o relatório.

Segundo os padrões do governo americano, para ser considerada uma família com baixo rendimento um agregado familiar de quatro pessoas deveria ter recebido em 2002 menos de 36.784 dólares. O rendimento médio para o mesmo tipo de família seria este ano de 62.732 dólares. A maioria destas famílias trabalhadoras pobres (53%) são constituídas por

casais, enquanto 47% são famílias monoparentais, onde se incluem 20 milhões de menores, seis milhões dos quais vivem oficialmente abaixo da linha da pobreza.

Os economistas atribuem a difícil situação dos trabalhadores pobres a uma constante queda do número de empregos na indústria, relativamente bem remunerados e com menor exigência de qualificações.

CARNAVAL

A criação do sonho, o sonho da criação

Nascidas nos morros e subúrbios cariocas as escolas do samba ocupam hoje com seu desfile, o centro de uma festa espetacular. Através de suas fantasias, carros alegóricos e o samba-enredo os desfiles contam histórias e encantam o público com seu ritual.

O enredo proposto é uma história que se transforma numa linguagem plástica e áudio-visual da “fantasia”;

no barracão os desenhos e projetos são a largada para a confecção das roupas e construção dos carros.

Na quadra, o samba-enredo será cantado inúmeras vezes ao longo dos ensaios das alas que compõem o desfile.

Na passarela do samba, o desfile de cada escola é uma exposição de curta duração feita com indumentárias, músicas, carros e muito mais. A comunidade toda trabalha durante o ano para esse momento. O público emociona-se, canta, dança e aplaude as mais variadas histórias. Um encontro entre arte, ciência, educação, cidadania, criatividade e valorização dos diferentes saberes e, das culturas, tradições e rituais populares. Esse espetáculo torna-se, então, palco privilegiado para falar e ser escutado, ou, ao menos, olhado.

Antes de viver no Rio de Janeiro tinha um conhecimento que, a experiência “o que acontece ou o que nos passa” diria Jorge Larrosa, fica transformando cotidianamente: marcada por uma série de pré-conceitos, o carnaval não era outra coisa que uma festa que tinha perdida a sua popularidade para transformar-se numa festa inventada para atrair turistas “gringos” difundindo um samba tipo “marchinha” musical, fácil de aprender e, mostrava uma suposta promiscuidade sexual naturalizada e, não comum fora de América Latina, que, pelo tanto desejo gerado ficaria difícil não vender o produto “carnaval” encarnado nas imagens de lindas mulatas com poucas e brilhantes roupas, e, lindos malandros sambando até cair; uma outra versão apreendida sobre o carnaval –principalmente o carnaval carioca- foi a da certa “perigosidade” da festa, da cidade, da gente, da rua, dos morros, da vida; em parte, Rio não abandona a sua humanidade pelo tanto, as suas contradições, e, a pesar de ser “maravilhosa”, é humana: a tragédia e a comédia dançam a cotidianidade na cidade cheia de curvas e variadas cores, como a sua gente.

Através de minha participação em algumas atividades desenvolvidas pela Casa da Ciência (UFRJ) formei parte dum grupo de gente que brincou o carnaval carioca com a Es-



cola do Samba “Unidos da Tijuca”.

Que relação existe entre carnaval e ciência? Inicialmente esta pergunta parece estranha, mas para a popularização da ciência acadêmica – que parece ter preguiça em caminhar as ruas e abandonar papéis e ar refrigerado - nada melhor que a Passarela do Samba - a Avenida do Sambódromo Marques de Sapucaí do RJ - palco duma festa espetacular, assistida por milhares de pesso-

as para apresentar um enredo sobre samba e ciência.

A Casa da Ciência é um espaço de popularização da ciência através de diferentes atividades apresentadas nas mais variadas linguagens. A partir do encontro com o carnavalesco Paulo Barros (atualmente na Escola Unidos da Tijuca, e premiado com Estandarte de Ouro como revelação do carnaval 2004) a idéia de participar da festa foi sendo possível,

e plasmou-se na construção do enredo “O sonho da criação e a criação do sonho: a arte da ciência no tempo do impossível” com o que sambamos as 4500 pessoas que desfilamos na avenida o domingo de carnaval 22 de fevereiro, e com o que festejamos o posto de Escola vice-campeã para surpresa de todo mundo.

Para além das premiações, reconhecimentos, aplausos, brilhos e luzes, o que mais mexe com a minha emoção é saber que alguns projetos coletivos que fazem a cultura dum povo ficam para além de supostas “contaminações” ou “mistificações”, ficam para além dos intentos de atrapalhos em conceitos ou pré-conceitos, ou pacotes de turismo global ou alternativo: o carnaval, o samba, a gente re-significa tempos e espaços e se revela sem rubor revelando ao mundo os saberes que existem desde o princípio dos tempos. Uma festa de comunhão entre o sagrado e o profano liberando as duas coisas das dicotomias aparentes, um espaço de alteridade, de encontro e negociação das próprias e estranhas subjetividades, e, sobre todo, uma enorme “avenida colorida” – como o sambista Catoni cantava - onde os papéis aparentemente fixos perdem a sua rigidez, revelando outras possibilidades: uma adolescente de favela também é a melhor rainha da bateria, um pedreiro também é puxador de cuíca o tamboril, uma dona de casa é também uma elegante baiana, uma instituição universitária que difunde ciências – Exatas? Humanas? - é também barracão e quadra de carnaval e de produção de projetos culturais vinculados ao samba, ou melhor sua matriz sai dos prédios universitários do Bairro de Botafogo e inventa filiais no morro de Borel, nas ruas da Praça Mauá, na avenida do Sambódromo... uma psicóloga argentina e amante do tango é também parte desse povo que criou o sonho, e sonhou a criação...

FORA DA ESCOLA também se aprende

Anelice Ribeto
Psicóloga. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil
anelatina@yahoo.com.ar

COMERCIALIZAÇÃO DO ENSINO

Jogo bolsista na escola considerado ilegal

A organização ATTAC (Associação para a Taxação das Transações Financeiras e Ajuda ao Cidadão) saudou como uma “vitória sobre a mercantilização da escola” uma recente decisão do tribunal de administrativo de Cergy-Pontoise, na região de Paris, que julgou ilegal a organização do jogo bolsista “Masters da Economia” numa escola secundária daquele país – um assunto a que a PÁGINA já tinha feito referência em números anteriores. A decisão do tribunal surge no seguimento de uma queixa apresentada por um

professor da escola secundária Auguste-Blanqui, que contestava a organização do jogo no interior do estabelecimento de ensino.

O “Masters da economia” é um jogo organizado pelo grupo bancário CIC, jogado através da Internet, e aberto aos alunos do ensino básico e secundário. Nele se procura multiplicar um capital fictício através de ordens de compra bolsistas. Desde o início do jogo, em 1981, que a ATTAC e o sindicato de professores FSU pediam ao ministério da educação

francês que o interditasse no interior das escolas.

De acordo com o tribunal, o jogo tem objectivos claramente publicitários e comerciais a favor do banco organizador e colidia com a proibição de iniciativas de natureza publicitária, comercial política ou confessional em estabelecimentos de ensino, indo contra o princípio de neutralidade da instituição escolar.

A ATTAC espera agora que esta decisão se torne jurisprudente e escreveu já ao ministro da educação François Fillon

e a todos os directores de escolas para que ponham termo imediato ao jogo. Além disso, a associação anunciou mobilizar-se no sentido de pedir a abrogation de um código de boa conduta das intervenções de empresas em meio escolar, de 1981, já que esta “legitima a entrada na escola de marcas e interesses comerciais”, e, de uma forma geral, a “subordinação da educação a imperativos económicos e mercantis”.

Saudades da vida

verso e reverso

Nunca em toda a sua vida tivera uma depressão. Só mesmo a morte para o pôr naquele estado lastimável de desolação. Ainda trazia na alma bem gravadas as palavras que tantas vezes ouvira por ocasião dos enterros a que assistia: “Mais mal é de quem fica!” Uma ova! Quem falava assim não estava seguramente morto. Mas havia de lá chegar. Ah, se não havia e depois é que ia ser bonito. - Ah, se não havia! Depois é que ia ser bonito...

O pior da morte era realmente não ter nada para fazer. Ou seja, o maior sonho dos vivos. Mas a sensação de inutilidade, para quem em vida tinha sido tão activo, deixava-o irritado. Profundamente. Sem remédio. Ou sem remédios. Porque ao menos os vivos sempre podiam engolir uns calmantes para aplacar o espírito. No seu caso, simplesmente não podia ingerir. Fosse o que fosse.

Ai as saudades que tinha de uma boa coxa de frango assada no forno com batatas douradas e arroz seco. Do vinho tinto, do branco e do rosé. No seu actual estado até uma murraça bebia. Ele que nunca se metera nos copos, lamentava agora não poder apanhar uma valente borracheira. Ai a inveja que sentia dos bêbados tantas vezes criticados...

“Mais mal é de quem fica!” Que tristeza, os vivos só diziam disparates. Talvez por isso, como castigo, a morte impunha um silêncio meditativo. Não poder partilhar o desarranjo que lhe ia na alma, quase o fazia desejar não a ter. Os seus companheiros de morte eram muito metidos em si. Talvez remoessem nos seus pecados. O que não era o seu caso.

Sabia que não tinha levado propriamente uma vida “santa”, mas também não tinha efectivamente levado uma “boa” vida. Porque simplesmente não tivera essa sorte. Acalentava, por isso, a esperança de vir a ser recompensado. De alguma forma. Sendo que a única compensação capaz de trazer a felicidade ao seu espírito seria a possibilidade de viver de novo. Mas suspeitava, e aí também a razão da sua depressão, que dificilmente isso lhe aconteceria. Na lista dos “a ressuscitar” haveria, com certeza, gente mais pia ou apta a servir o futuro reino dos céus. Até ao grande juízo final nada saberia. Teria simplesmente de esperar. Outra das grandes chatices da morte: ter de dar tempo ao tempo. Esperar pela degradação total do mundo, pelo apocalipse e pela conclusão do processo judicial eterno. Só então saberia a sua sorte. Fosse ela qual fosse. Nada era mais irremediável do que morte. E, nesse ponto, ainda concordava com os vivos.

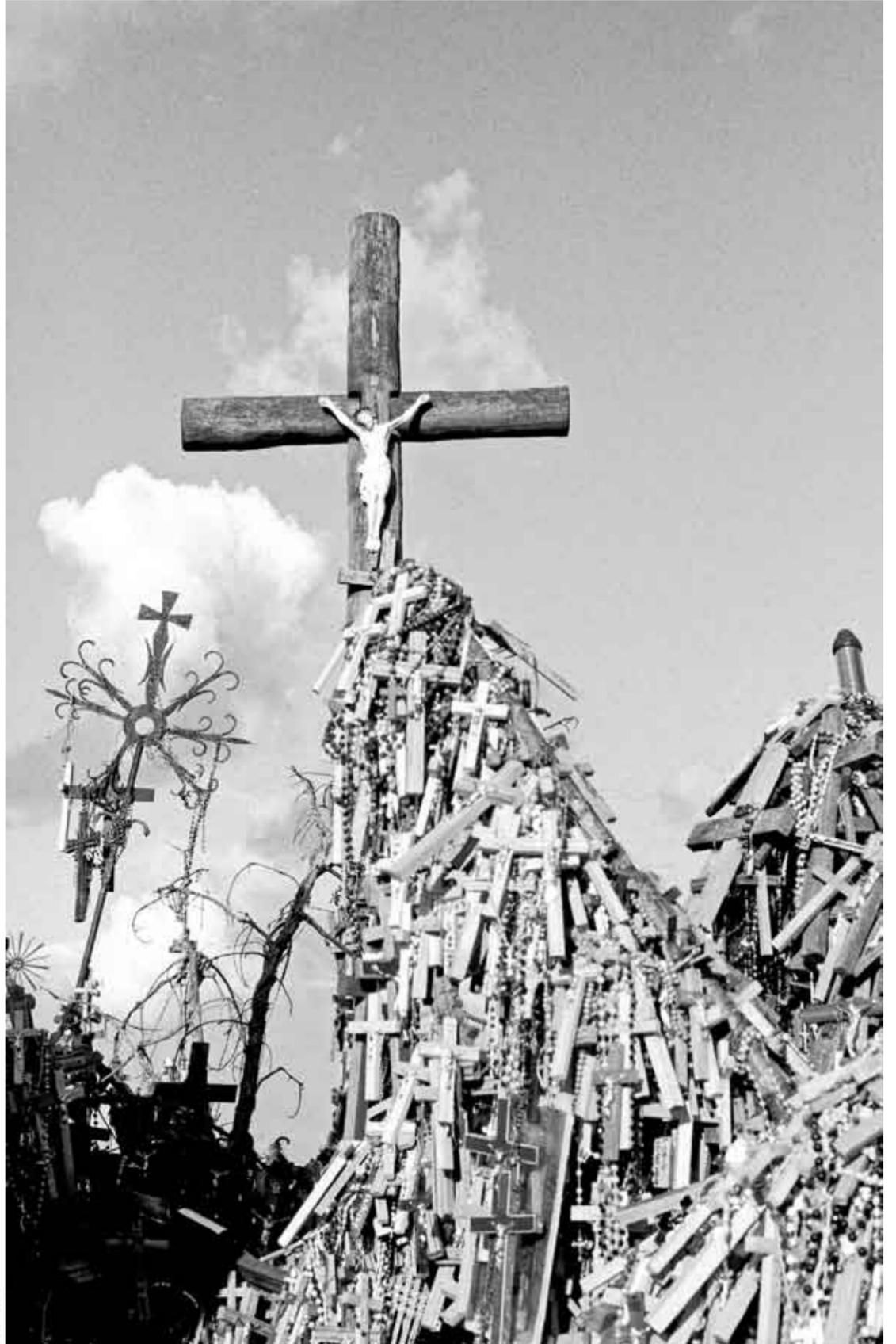


Foto: Isto é

RETRATOS
Andreia Lobo

IGNORÂNCIA

Jovens americanos desconhecem a realidade mundial

De acordo com estudos realizados após os atentados de Nova Iorque, em 11 de Setembro de 2001, e divulgados recentemente, uma percentagem significativa dos jovens americanos tem um grau elevado de desconhecimento do mundo e das suas culturas, sendo particularmente alarmante no que se refere ao continente asiático, onde vive mais de 60% da população do globo.

Assim, de acordo com um inquérito realizado pela “Asia Society” - uma instituição com sede em Nova Iorque que se dedica a melhorar a compreensão e a comunicação entre os americanos e os povos da Ásia e do Pacífico - e por instituições congéneres, quatro em cada dez estudantes não sabe, por exemplo, qual o oceano que separa os Estados Unidos da Ásia, ao passo que oito estudantes em cada dez não sabem que a Índia é a maior democracia do mundo ou que Mao Zedong é o fundador da República Popular da China. Os estudos

mostram, no entanto, que também os professores estão pouco conscientes da realidade contemporânea.

“Os atentados funcionaram como uma alerta tanto para os alunos como para os educadores para que estes preencham as suas lacunas no que se refere ao conhecimento do mundo”, diz Michael Levine, um dos responsáveis da “Asia Society”. Nesse sentido, alguns programas educativos foram introduzidos depois de 2001 nas escolas americanas com o objectivo de promover o conhecimento do mundo. Entre eles figuram formações na área das línguas e culturas chinesa, japonesa, russa e italiana e sobre a história do mundo, tendo diversos estados americanos incluído nos seus programas educativos estudos generalistas sobre a Ásia, a África, a América Latina, o Médio Oriente e questões de interesse mundial. No entanto, apesar de o interesse por estas questões ter conhecido um aumento significativo,

estas formações ainda não estão generalizadas a todo o território americano.

“Se os jovens americanos querem assumir no futuro o papel de dirigentes do mundo, eles deverão conhecer não só as tecnologias do século XXI mas também um conhecimento aprofundado das outras culturas”, afirma Stephanie Bell-Rose, presidente da Fundação Goldman Sachs.

Para o presidente da “Asia Society”, Nicholas Platt, a globalização justifica um conhecimento acrescido das regiões do mundo, das suas culturas e das suas línguas, sublinha num recente artigo de opinião publicado no Financial Times, afirmando que “o conhecimento do mundo não pode mais ser encarado como um luxo, mas como uma necessidade”.

Solta

Fonte: AFP

AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

A reorganização do centro para a recentralização (IV)

Não é possível... decretar retoricamente a autonomia das escolas, promover alterações nas designações e composições dos órgãos de gestão e na estrutura organizacional, instituir a possibilidade da assinatura de «contratos de autonomia» de 1ª e de 2ª fases e, em simultâneo, manter inalterada a tradicional política centralista e a mesma estrutura orgânica do Ministério.

A aprovação, em 1998, do “Regime de autonomia, administração e gestão” das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), após a apresentação de um estudo sobre o reforço da autonomia das escolas conduzido por João Barroso sob encomenda do Governo do Partido Socialista (PS), ocorreu, contraditoriamente, num contexto normativo marcado pela lei orgânica do Ministério da Educação de 1993. Uma lei que, partindo de pressupostos gerencialistas e modernizadores, recentralizou o poder através de mecanismos de desconcentração (direções regionais e coordenações de área educativa).

Não surpreende portanto que, a vários títulos, as conclusões do estudo de avaliação posteriormente dirigido por João Barroso esteja, em termos críticos, para o Decreto-Lei nº 115-A/98 como o relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação esteve para o Decreto-Lei nº 172/91. Não é possível, como se concluiu em ambos os casos, decretar retoricamente a autonomia das escolas, promover alterações nas designações e composições dos órgãos de gestão e na estrutura organizacional, instituir a possibilidade da assinatura de “contratos de autonomia”



Foto: istó é

de 1ª e de 2ª fases e, em simultâneo, manter inalterada a tradicional política centralista e a mesma estrutura orgânica do Ministério. Se a política não muda, o aparelho centralizado da administração escolar permanece,

ainda que possa registar alterações de morfologia.

Como se sabe, não foi assinado um único contrato de autonomia, embora tal facto não tivesse impedido os sucessivos governos de recorrerem cada vez mais a es-

ta categoria nos seus discursos, tomando-a já como uma aquisição certa e consensual.

Porém, esta situação, que de um ponto de vista jurídico-formal tenho caracterizado como de grau zero da autonomia contratualizada, não foi exclusiva da lei orgânica de 1993, a qual vigorou até 2002. A nova orgânica aprovada pelo XV Governo Constitucional presidido por Durão Barroso (Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro), embora considere a orgânica anterior “inadequada”, assumindo-se em contraponto como um “instrumento de racionalização de recursos” capaz de “modernizar a administração educativa”, apenas realiza um princípio de conveniência e disciplina discursivas ao repetir que as escolas são “titulares de uma crescente e desejável autonomia”; tópico que, ao ser invocado, não acarreta consequências de maior na política e na administração plasmadas neste documento, apesar de nele se afirmar que a nova orgânica “pressupõe o desenvolvimento da autonomia das escolas”.

Ao invés, o diploma apresenta uma estrutura reconcentrada, criando novas direcções-gerais e, sobretudo, extinguindo todos os institutos públicos dotados de autonomia: Instituto de Inovação Educacional, Instituto Histórico da Educação, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores e Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos. É criado ainda o Conselho Coordenador da Administração Educativa e, no seu seio, três outros conselhos: Conselho de Directores Regionais de Educação, Conselho de Avaliação de Recursos e Conselho da Acção Social Escolar.

Aos órgãos e serviços centrais da administração directa cabem as funções de gestão de recursos humanos e de concepção, pla-

neamento, regulação, avaliação e inspecção, deixando bem clara a separação entre concepção e execução, centro e periferia, superiores e subordinados. As direcções regionais de educação, cujas orgânicas foram definidas através de decretos regulamentares publicados em 2004, devem garantir “a fidedignidade da execução das políticas educativas elaboradas com o apoio dos serviços centrais”, assumindo um papel de “intermediação” e sendo definidas, ilusoriamente, como “serviços executivos periféricos” quando, pelo contrário, são verdadeiras instâncias pericentrais, representando o centro junto às verdadeiras periferias – as escolas, a quem cabe apenas a execução local e institucional das políticas do centro. Esta lógica hierárquica e extensionista é claramente assumida, reconceptualizando a expressão (sempre ambígua entre nós) de “territorialização da política educativa” e associando-a não a uma descentralização de poderes mas antes a uma eficaz disseminação e fiel realização das directivas centrais por todos os territórios.

Será, como veremos, no âmbito regional e local que se completará a lógica centralista e de controlo, agora servida por dois elementos relevantes: um de legitimação, invocando a autonomia da escola e a territorialização, e outro de eficácia, apostando na padronização da informação e numa espécie de taylorismo informático on-line que almeja o controlo automático das escolas.

Nota da redacção:

No número anterior, nesta mesma rubrica, Lugares da Educação, o título do texto do nosso colaborador Almerindo Janela Afonso saíu errado. O título correcto é: «A Cidadania dos Quatis» e não dos «Quantis» como erradamente se publicou. Ao autor e aos nossos leitores o nosso pedido de desculpa.

LUGARES da educação

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

verso e reverso

COMPORTAMENTOS

Cérebro humano vive conflito permanente entre razão e emoção

De acordo com uma investigação recentemente publicada pela revista americana Science, o cérebro humano enfrenta um conflito permanente entre o seu centro de emoção, que procura a satisfação imediata, e a zona da razão, que privilegia os ob-

jectivos a longo prazo.

O estudo, realizado em conjunto por quatro universidades americanas, é parte integrante de uma disciplina emergente que analisa os processos mentais e neurológicos ligados às decisões micro-económi-

cas do consumidor, a chamada “neuroeconomia”. Neste caso concreto, os cientistas examinaram particularmente as opções de consumo, onde as escolhas de curto prazo são menos racionais do que as decisões a longo prazo.

“Esta investigação, tal como as que já anteriormente tivemos oportunidade de realizar, mostra que raramente agimos apenas pelo impulso”, explica Jonathan Cohen, professor da Universidade de Pittsburgh. “Temos diferentes sistemas neuro-

lógicos que entram em acção para resolver diversos tipos de problemas e o nosso comportamento é ditado pela competição ou cooperação entre eles”.

Fonte: AFP

Solta

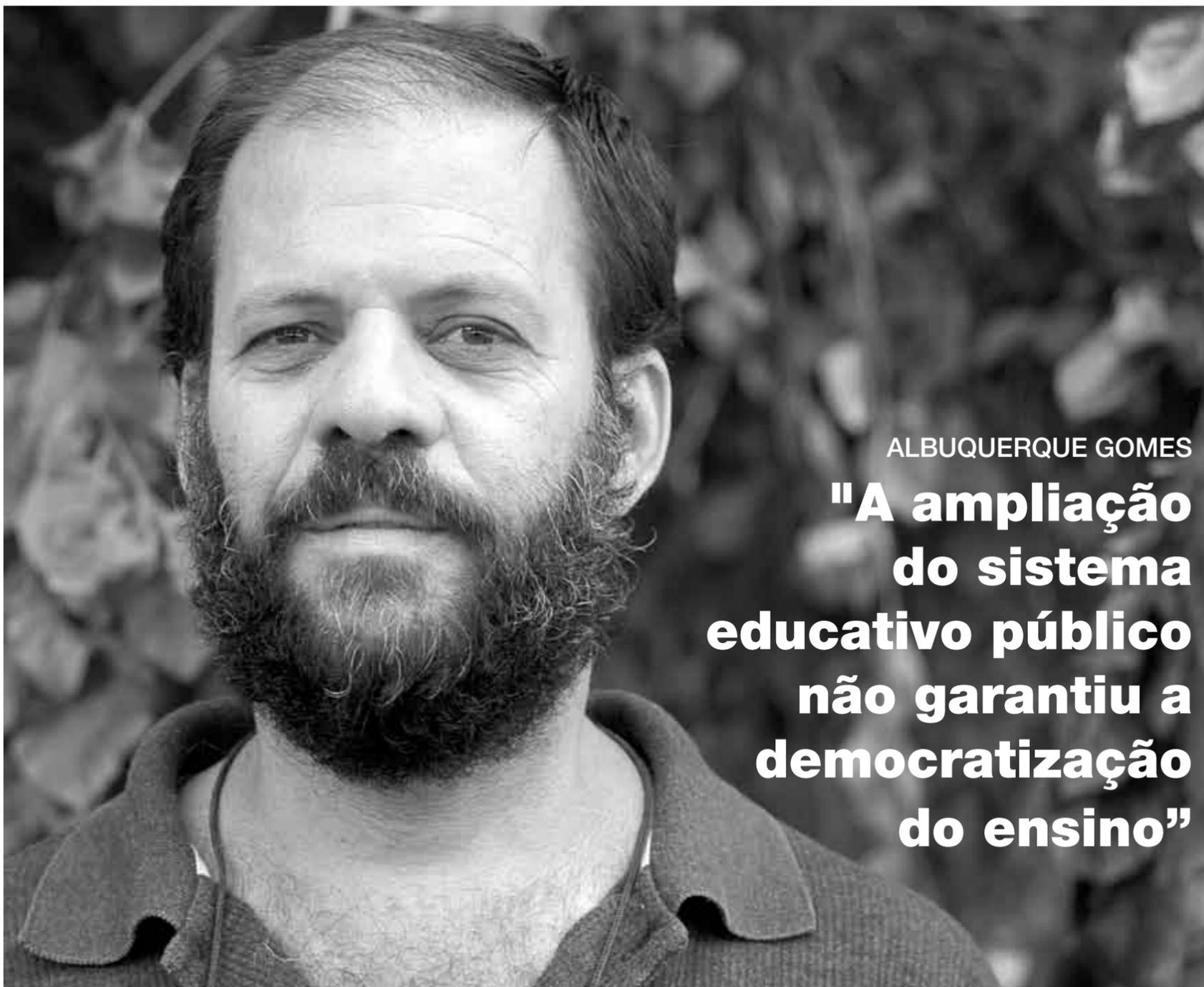


Foto: Istó é

ALBUQUERQUE GOMES

"A ampliação do sistema educativo público não garantiu a democratização do ensino"

O face a face do número de Novembro é preenchido com uma entrevista a Alberto Albuquerque Gomes, professor da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista e investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento, Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Ao longo desta conversa, que, entre outros temas, se desenrola em torno dos novos sentidos para a escola actual, Albuquerque Gomes defende que mais do que responder às exigências sociais e económicas ela deve preocupar-se sobretudo em "ensinar".

Na comunicação que teve oportunidade de apresentar no IV Fórum Paulo Freire "Caminhando para uma cidadania multicultural, realizada no Porto, em Setembro, referia que "a ampliação do sistema educativo público a partir da década de 70 não garantiu a democratização do ensino". Que principais razões estão na origem desse falhanço?

Quando me referi ao facto de que a ampliação de vagas não significou a democratização da sociedade, defendi a tese de que, apesar da retórica oficial de que o acesso de todos a uma escola pública e gratuita era um mecanismo fundamental de democratização da sociedade, na prática, aquelas crianças e jovens oriundos das classes populares historicamente excluídas dos sistemas de ensino, continuaram a sofrer um processo de exclusão dentro da escola, principalmente a partir da deterioração das condições de vida de grande parte da população menos favorecida. Evidentemente que me

refiro especificamente ao Brasil e a Portugal, países que conheço melhor e dos quais pude dispor de dados e informações mais concretos.

Porém, esse quadro pode ser verificado em outros países quando se investiga as taxas de insucesso escolar e quem são as principais vítimas desse processo perverso. O abandono escolar e o insucesso escolar denunciam a face mais perversa dessa "falsa democratização", ou seja, quando o aluno abandona a escola sem a conclusão da escolaridade obrigatória não está a cumprir-se a tarefa primordial da escola.

Aliás, tem números que sustentam a sua tese...

Sim, na comunicação que apresentei apresentei alguns dados sintomáticos desta situação. Segundo um relatório divulgado pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Brasil, podemos contabilizar cerca de 30 milhões de brasileiros analfabetos com mais de quinze anos.

O que se passou então com a escola? Se considerarmos que o sistema educativo brasileiro se ampliou consideravelmente a partir dos anos 70, verificaremos a procedência deste argumento: a ampliação do sistema educativo público não garantiu a democratização do ensino.

Em relação a Portugal, segundo dados do Relatório do Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, em 2003 cerca de 40% dos alunos em idade escolar abandonaram precocemente o sistema educativo e 48% dos jovens entre os 18 e os 24 anos está fora do ensino e inseridos no mercado de trabalho.

Segundo o mesmo relatório, em Portugal, considerando-se um índice 100, o salário médio de um trabalhador sem qualificação de nível secundário é de cerca de 60, enquanto que o salário de um trabalhador com formação superior é de cerca de 180.

Quando os dados se referem aos trabalhadores desempregados, são ainda mais assustadores: 75% dos trabalhadores desempregados em Portugal possuem habilitações escolares não superiores ao ensino básico.

Como se vê, os dados são irrefutáveis e corroboram a tese que defendo.

Referiu também na altura que "apesar de a escola nas sociedades capitalistas ter contribuído nas últimas décadas para justificar e reproduzir desigualdades,

ela tinha um sentido muito próprio". Actualmente, terminada a ilusão de que a formação escolar assegura, no mínimo, um emprego, qual passou a ser, afinal, o sentido da escola?

A educação e a escola, no período imediatamente posterior à II Guerra Mundial, representaram uma alternativa de progresso e de democratização, principalmente para os países europeus destruídos. Assim, a massificação da escola foi inevitável. Além disso, para muitas famílias, a educação escolarizada representava, senão a única, a mais importante alternativa de ascensão social.

Porém, qual é o sentido da escola em tempos de grandes avanços tecnológicos, de diminuição das distâncias, de rapidez do fluxo de informações? Para que serve a escola num quadro de desmancho da sociedade do emprego ou salarial, dentro de uma realidade onde pode haver aumento da produtividade e da expansão económica sem incrementos proporcionais de emprego? Que sentido atribuem as crianças e jovens à escola actual?

Um dos focos principais das críticas diz respeito à sua inadequação às procuras da racionalidade técnico-científica, das novas categorias do trabalho e das frequentemente referidas "competências requeridas" pelo mundo da produção. Aqui estabelece-se um paradoxo bastante interessante, já que ao mesmo tem-



Foto: Istó é

*“Na minha opinião,
uma nova escola deve ser
constituída para enfrentar
os novos desafios sociais,
com absoluta clareza
de que não lhe cabe a ela
a responsabilidade
exclusiva de preparar
crianças e jovens para
a vida em sociedade e para
o mundo do trabalho”.*

po em que é criticada por todos, de acordo com interesses diversos e específicos de cada grupo, a escola é unanimemente desejada por todos. Essas críticas e exigências em relação à escola vão desde a ideia da escola como espaço de formação para a cidadã desenvolver no aluno as novas competências exigidas pelo mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, resiste-se às mudanças da escola: seja o poder económico que se opõe à educação ecológica, seja o poder religioso que se opõe à educação sexual, seja a universidade que teme o questionamento dos paradigmas científicos da moderna sociedade tecnológica.

Nesse contexto, qual é, então, o desafio que se coloca hoje para dar um novo sentido à escola?

Creio que o grande impasse e o grande desafio para os professores, investigadores, alunos e famílias é encontrar um novo sentido para a escola, uma vez que as promessas de emprego e de estabilidade já não são cumpridas.

Na minha opinião, uma nova escola deve ser constituída para enfrentar os novos desafios sociais, com absoluta clareza de que não lhe cabe a ela a responsabilidade exclusiva de preparar crianças e jovens para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Este é um desafio a ser partilhado solidariamente

de forma a superar paradoxos como o analfabetismo da língua que ainda é um desafio para países como o Brasil.

Caberia ainda, a essa nova escola o papel de desenvolver consciências críticas e espíritos solidários que sejam capazes de reconstruir e reinventar, no dizer de Boaventura de Souza Santos, novos espaços e tempos de deliberação democrática. Esse parece-me ser um bom caminho para continuarmos a romper as barreiras das cavernas, dos guetos, dos isolamentos que continuam a afligir a humanidade contemporânea.

Voltando à questão das expectativas em relação à escola por parte dos diversos sectores sociais, nomeadamente do económico, que espera dela a atribuição de novas competências para o mundo do trabalho... essa posição representa, na sua opinião, “um entrave para a construção de uma escola que se configure como espaço de luta”. Em que medida?

Não creio que essa questão deva ser analisada dessa perspectiva, uma vez que se trata de uma problemática mais ampla. Andy Hargreaves, numa conferência proferida no IV Colóquio de Ciências da Educação, realizado na Universidade Lusófona em 2003, refer-se a uma economia do conhecimento que estimula o crescimento e ao mesmo tempo fragiliza a ordem

social, opondo interesses individuais e o bem comum.

Creio que essa questão deve ser analisada nesse contexto mais amplo, pois se por um lado a escola pública se massifica durante a expansão do capitalismo, alardeando a igualdade e a democratização de oportunidades, ao mesmo tempo tem sido responsável pela reprodução camuflada de inúmeras desigualdades.

Esperar que a escola se transforme em espaço de luta parece-me algo temeroso. Não porque eu não concorde com a ideia que a escola possa ser um espaço de rehumanização, mas porque temo que se aumente ainda mais a pressão que se faz sobre ela.

A escola tem sido vista como portadora de todos os males e ao mesmo tempo é extremamente desejada. Alguns defendem que a escola deve formar o cidadão “crítico-reflexivo” e prepara o aluno para a vida social. Outros dizem que a escola precisa de atender a novas demandas e preparar para trabalho. E há ainda aqueles que dizem que a escola deve formar preservando os valores humanitários. E finalmente, os mais cépticos que dizem que a escola está em crise e não responde aos interesses da sociedade. Parece-me que são demasiadas exigências para a escola. Que tal se começassemos por esperar que ela cumpra o seu objectivo primeiro: ensinar?

O Lápis Azul

Pedaços de um Portugal censurado

O MINISTRO DO EXÉRCITO EM CONTACTO COM OFICIAIS DO MOVIMENTO

Pelas 10:45 horas, foi radio-difundido o seguinte comunicado:

O movimento das Forças Armadas reconhece que a população civil não está a respeitar o apelo já efectuado várias vezes para ficar em casa. Muito embora o conteúdo das acções desenhadas seja quase total, tanto o ministro do Exército abandonou o Ministério e entrou em contacto com oficiais superiores do Comando do Movimento.

Pede-se mais uma vez a população que permaneça nas suas casas a fim de não pôr em perigo a sua própria integridade física. Em breve será radio-difundido um comunicado ordenando o domínio da situação.

JORNAL DE NOTÍCIAS

ANO 86.º — N.º 323

16 — ABRIL — 1974

Foi o símbolo de uma época. O “lápis azul” riscou notícias, fados, peças de teatro e livros, apagou anúncios publicitários, caricaturas e pinturas de parede. Sendo proibida qualquer referência ao material censurado, poucas foram as oportunidades de ver o que se perdeu. A exposição “O Lápis Azul: A Censura do Estado Novo”, mostra uma pequena parte desse espólio.

Mas ilustra o grande alcance da actuação censória que vigorou 48 anos, desde o Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 aos regimes de Oliveira Salazar e Marcello Caetano. Até Dezembro, a exposição pode ser vista no Fórum Vallis Longus, em Valongo. A organização é do Museu Nacional da Imprensa.

Depois da tesoura, o facalhão!



Rolha na boca. Óculos na ponta do nariz. O jornalista não pode “falar”. Tem uma faca à cabeça. E uma tesoura aberta entalada no pescoço. Na lâmina da faca lê-se “Lei de Imprensa”; na tesoura, “Censura”. Os traços são de Francisco Valença que desenhava assim uma caricatura alusiva à “censura prévia”. Viriam a ser publicados no semanário satírico “Sempre Fixe” a 8 de Julho de 1926. Um pequeno texto acompanha a gravura: «Na impossibilidade de desenharmos e escrevermos no “Diário do Governo”, teremos de transformar o “Sempre Fixe” em jornal de modas. Já temos mesmo uma linda colecção de figurinos de “dolmans”, calças à Chantilly, capotes, etc., para a presente estação. Vamos desbancar o Depósito de Fardamentos!»

Personificada numa mulher volumosa a “Censura” aparece também caricaturada nas páginas de uma das edições do semanário “Agora” de 16 de Fevereiro de 1969. Está sentada nas magras pernas de um ardina de sacola à tira colo. No chão um amontoado de páginas riscadas com uma cruz. À caricatura da autoria de Luís Trindade segue-se em legenda uma advertência ao leitor: «Explicação Necessária: Por motivos óbvios somos forçados uma vez mais a publicar a gravura alusiva ao facto. Decerto os nossos amigos compreenderão.» A caricatura política assumia-se desde logo como uma arma pronta a ridicularizar o regime e por isso interdita. A ditadura receava o humor.

Censura na Imprensa

Apresentada como uma medida transitória por se encontrarem suspensas as garantias constitucionais da República, a Comissão da Censura é instituída a 22 de Junho de 1926. Os jornais passam a ser obrigados a enviar a esta comissão quatro provas de página e a não deixar em branco o espaço das notícias censuradas. A implicação desta medida causa a indignação nas redacções. Em 1933 a Censura viria a ser legalmente instituída através da Constituição.

Começa assim a saga do “lápis azul” que conhecerá dois momentos. O primeiro até Setembro de 1968, sob a alçada de António de Oliveira Salazar e com a designação de Comissão da Censura. O segundo com a nomenclatura de Comissão do Exame Prévio durante o governo de Marcello Caetano, que só terminará a 25 de Abril de 1974.

Quando a 27 de Setembro de 1968 António de Oliveira Salazar é afastado do poder, Marcello Caetano sucede-lhe. Aproveitando a mudança na Presidência do Conselho, Sá Carneiro e Pinto Balsemão, deputados da ala liberal do regime, apresentam em 1970 um projecto de lei de imprensa onde propõem uma redução do âmbito da Censura. A resposta de Marcello Caetano surge em 1971. O “Diário do Governo” publica a Lei 5/71 onde se decreta apenas uma mudança de nomenclatura. Na prática, a imprensa periódica continua sujeita às proibições e correcções da Censura.

A 1 de Junho de 1972, o “Diário de Lisboa” noticia em primeira página a entrada em vigor da Lei de Imprensa (de-

creto-lei n.º 150/72) onde se estabelece como regra a “liberdade”: «É lícito a todos os cidadãos utilizar a imprensa de acordo com a função social desta e com o respeito dos direitos de outrem, das exigências da sociedade e dos princípios da moral».

E como “excepção” o regime de Exame Prévio: «A publicação de texto ou imagens na imprensa periódica pode ficar dependente do exame prévio, nos casos em que seja decretado o estado de sítio ou emergência».

A razão apontada para esta excepção lê-se no parágrafo final da notícia. «Dado que nos encontramos oficialmente em estado de emergência (após a resolução de 20 de Dezembro passado) a imprensa periódica fica sujeita a exame prévio. Assim, o que até ontem era regra (a autorização administrativa prévia para a publicação de texto ou imagem) é, a partir de hoje, excepção.»

No jornal República, de 9 de Junho de 1972 é publicada uma advertência semelhante onde se faz uma referência a uma outra implicação do decreto-lei 150/72: «Nos textos ou imagens publicados não é consentida qualquer referência ou indicação de que foram submetidos a exame prévio». A Primavera Marcelista faltava à promessa de uma maior abertura do regime.

Mentalidades

A actuação do censor variava entre a proibição total da matéria submetida a exame e a aprovação com cortes. Entre a actualidade informativa algumas temáticas pareciam mais “predispostas” a receber o carimbo “Cortado”.

É o caso de um inquérito sobre namoro, casamento, relações pré-conjugais e controle de natalidade destinado a ser publicado no “Notícias da Amadora” de 17 de Janeiro de 1968. A propósito de alguns dados divulgados no Anuário Demográfico pedia-se a opinião de alguns jovens sobre aquelas temáticas. Uma estudante universitária, de 18 anos confessava-se «católica mas a favor do controle de natalidade». As estatísticas do Anuário mostravam um decréscimo no número de partos: 221736 em 1964, 214824 em 1965 e 211452 em 1966. Um jovem, estudante e empregado de 16 anos confessava-se a favor das relações sexuais pré-conjugais e do casamento pelo registo por considerar «um erro o casamento pela igreja face à mudança de mentalidade entre os jovens». O artigo é totalmente censurado.

Más condições de vida

O mesmo tratamento merece um artigo sobre o flagelo do Bócio Endémico a publicar no “Jornal do Fundão”. As provas de página das edições de 26 e 28 de Janeiro de 1968 dão conta de um estudo médico exaustivo sobre esta doença, realizado pelos médicos Fernando Dias de Carvalho e José Lopes Dias, nos meios rurais do concelho de Oleiros, e terras dos concelhos de Castelo Branco, Fundão, Prença e Sertão.

Com base num inquérito sanitário a 10481 indivíduos (2/3 da população de 147 localidades), dava-se a conhecer as más condições de vida daquelas gentes: «carências alimentares», «excesso dos trabalhos rudes e pesados», «envelhecimento precoce agravado no sexo feminino pela sobrecarga das gestações e dos partos repetidos». Era ainda denunciada a existência de 4533 casos identificados de Bócio.

O Ultramar

O trabalho minucioso do censor é visível num memorando relativo a uma edição (sem data) do diário portuense “O Primeiro de Janeiro”. Numa lista, as diferentes secções do jornal aparecem enumeradas e classificadas quanto à sua publicação ou não. Censurados estavam a secção “Noticiário do Ultramar” e alguns artigos relacionados com a actuação dos tribunais, o aborto e a PIDE.

Outras notícias seriam publicadas mas com cortes. Um artigo sobre o envio de tropas para a guerra ultramarina recebia a atenção do censor que advertia para o corte da referência ao número de homens, ao seu destino e à quantidade de armas.

Não raras vezes a pena pela publicação de notícias censuráveis que escapavam ao controle do censor era a suspensão das publicações por tempo a determinar. O jornal “A Voz Africana”, na sua edição de 16 de Fevereiro de 1968 destaca um desses casos na sua primeira página: a suspensão por 30 dias do “Diário de Moçambique”. O motivo ficara a dever-se ao facto de este jornal ter relatado uns incidentes ocorridos no Norte da província moçambicana dos quais resultara a morte de um militar.

Artes

Na prova de página do “Notícias da Amadora” de 2 de Março de 1968 está uma notícia sobre o compositor Fernando Lopes-Graça autorizada pelos Serviços da Censura onde se podem ver os cortes efectuados.

No primeiro parágrafo suprimido lêem-se alguns elogios ao génio de Lopes Graça que o censor decide apagar: a descrição do compositor como «um homem cuja vida é uma luta exemplar contra a ignorância e o modo de dizer “estou aqui”»; e o elogio às «canções que recolhe do sangue do nosso povo».

Um as linhas depois segue, sem cortes, o motivo da notícia: a projecção internacional que o compositor português atingira pelo facto de Rostropovich,



um reconhecido violoncelista russo, lhe ter encomendado o “Concerto para Violoncelo”, classificado pelo o jornalista como “a sua última obra de fôlego”. Mas logo depois a censura volta a cortar uma parte incómoda deixando o leitor sem saber que a primeira audição mundial daquele concerto do compositor português fora interpretada por Rostropovich durante as comemorações da Revolução Bolchevista.

Internacional

O tratamento da informação internacional merecia algum “cuidado” censório. Exemplo, os cortes efectuados num artigo de Francisco Mota, sobre a crescente apreensão nos meios internacionais com a Alemanha Ocidental, a publicar na edição de 11 de Maio de 1968 do “Notícias da Amadora”. São cortadas informações sobre escândalos que se abatem sobre o governo alemão e a acusação feita pelo jornal “Der Spiegel” de que o presidente Lübke teria “colaborado na construção de campos de extermínio de judeus durante o reinado hitleriano”.

Desporto

Outro caso de suspensão de publicação acontece com o jornal desportivo “A Bola” devido a uma reportagem publicada a 25 de Março de 1946. A matéria, não censurada, reportava um desafio de futebol amigável entre a Selecção Portuguesa e, de acordo com o jornalista responsável pela peça “onze marinheiros britânicos da Home Fleet tomados como a selecção Britânica”. Portugal vencera por 11-1.

O jornalista escrevia assim: “A luta não foi equilibrada, foi indiscutivelmente correcta ou não estivessem em campo 11 ‘cidadãos’ britânicos (...) só para se ver como se perde com uma ‘cara alegre’ e sorriso nos lábios a grande maioria – mas muito grande – dos assistentes ao espectáculo não deve ter dado por mal empregado o dinheiro gasto com os bilhetes da entrada... No entanto outro motivo de indiscutível sucesso houve, por milagre, para justificar a deslocação de tantos milhares de pessoas ao vale do Jamor (...) a exibição da Banda de Música Inglesa durante o intervalo do desafio. A compostura, o garbo e a afinação daquele conjunto compensou de sobejo o ‘sacrifício’ da tarde. Com aquela pequena amostra de um breve quarto de hora o público ficou deliciado, aplaudindo merecidamente.”

Os comentários custariam ao jornal um mês de suspensão por «falta de respeito para com um país Velho Aliado e para com Sua Majestade, a rainha», lê-se num comunicado da Comissão de Censura.

O largo alcance da Censura

Música

A censura estendia-se a outros domínios que não a Imprensa. A realização de um espectáculo público dependia de uma solicitação de autorização submetida à Comissão da Censura. E nem as letras dos fados a serem cantados escapavam ao exame da Inspeção dos Espectáculos, Serviços de Censura.

Foi o que aconteceu com a noite de fados marcada para o dia 9 de Dezembro de 1939 no Café Mondego, em Lisboa. As letras das canções haviam sido enviadas para a Inspeção dos Espectáculos, Serviços de Censura.

Entre os visados o fado "Tejo... Canção da Saudade" da autoria de Aureliano Lima da Silva merecera a aprovação sem cortes. Já um outro fado do mesmo autor intitulado "A Guitarra" fora aprovado mas com alguns cortes. Na primeira quadra cantava-se «Querida guitarra/ Alma bizarra/ és imortal» mas omitia-se o final: "A tua história/ é a glória de Portugal». A última quadra sofria um corte semelhante. Cantava-se «Guitarra querida/ a tua vida/ está gravada dentro de nós» e cortava-se "Por que és a voz/ da pátria amada».

Menos "sorte" teria o "Fado Socialista", escrito em 1927 por Ramada Curto que seria proibido. A letra não deixava ao censor margem para dúvidas: «Gente rica e bem vestida/ P'ra quem a vida é fagueira/ Olhem qu'existente outra vida/ N'Alfama e na Cascalheira! (...) Mas um dia hão-de descer/ Os lobos ao povoado.../ Temos o caldo entornado/ Vai ser bonito de ver/ Não verá quem não viver/ O fogo d'essa fogueira/ Soa a hora derradeira/ De quem é feliz agora.../ Às mãos da gente que chora.»

Cinema

Mas se alguns dos cortes da censura são "óbvios" pelas mensagens subversivas ao regime político fascista, outros são menos claros. Num panfleto de divulgação do filme "A Casa Encantada" de Alfred Hitchcock, a navalha que um homem segura enquanto abraça uma mulher é apagada. Um outro filme, "Bonnie e Clyde" de Arthur Penn é visado pela censura e vê cortada a crítica cinematográfica presente na prova de página da edição de 11 de Maio de 1968 do Notícias da Amadora.

Publicidade

Um anúncio de uma marca de vestuário, de homem e senhora apresentava uma foto com dois casais vestidos em primeiro plano e outra em segundo plano onde o grupo aparecia sem roupa, ainda que não se percebesse a nudez dos seus corpos, o slogan

"Ou Daga ou nada" explicava a imagem. A Censura autorizava o anúncio mas cortava a segunda imagem.

Pintura

Em 1947 Júlio Pomar pintava um fresco numa das paredes do interior do Cinema Batalha, no Porto. Depois do trabalho acabado a censura mandava tapar a pintura com tinta branca. Hoje, passados 55 anos ainda lá está coberta a obra.

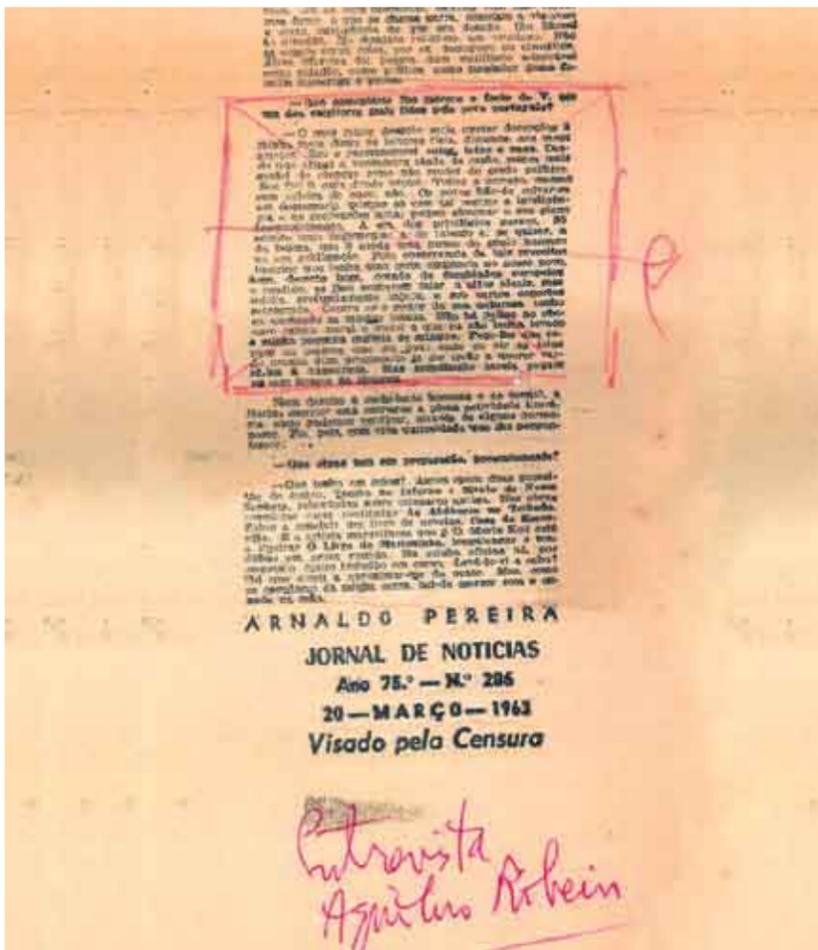
Teatro

Pela mesa censória passavam também os guiões das peças teatrais, antes da sua exibição. A revista "Travessa da Espera" da autoria de Vasco Sequeira e António Cruz com exibição marcada para Dezembro de 1945 no Teatro Maria Vitória viu cortados pela censura 2/3 do seu texto. E um dos seus actores chegara a ser repreendido por ter proferido diálogos cortados.

Para além dos guiões, o material de divulgação das peças eram também objecto de censura. Em comunicado, a PSP do Porto informa o Circulo de Cultura Teatral do Teatro Experimental do Porto da apreensão decorrida a 18 de Março de 1972 de diversos cartazes anunciando a peça "A Casa de Bernarda Alba" de Frederico Garcia Lorca por determinação do Governador Civil do Porto. O cartaz exibia uma mulher nua da cintura para cima.

Livros

- Alguns exemplos de obras proibidas.
- A Ave sobre a Cidade** Papiniano Carlos
- A Campanha** Fiana H. P. Brandão
- A Classe Operária irá desaparecer?** N. Gaouzner
- A Esperança Agredida** José Manuel Mendes
- A Revisão do Contrato Colectivo de Trabalho dos Metalúrgicos**
- Minha Senhora de Mim** Maria Teresa Horta
- Moçambique pelo seu Povo** José Capela
- O Motim** Miguel Franco
- O que é a Reforma Agrária** Blasco Hugo Fernandes
- Oração Fúnebre por Ernesto Guevara** Fidel Castro
- Os Clandestinos** Fernando Namora
- Podem Chamar-me Euridice** Orlando da Costa
- Poesia Portuguesa Erótica e Satírica – Séculos XVIII – XIX**
- Revolução Sexual na União Soviética 1917-1944**
- Um Homem Não Chora** Luiz de Sttau Monteiro



E se acabássemos com o ensino unificado e outras coisas mais?

Nada existe de permanente a não ser a mudança (Heráclito)

Foto: Isto é

Porque não permitimos aos alunos do básico escolher o seu currículo de um largo leque de oferta? Não será essa uma condição prévia para impedir que os alunos transitem de ano sem saberem nada de certas disciplinas? E porque não acabar, no secundário, com a dualidade ensino liceal - ensino tecnológico? O ensino liceal ainda tem algum cabimento? Não deve hoje todo o ensino ser tecnológico e profissional? E porque não deixar que o ensino superior escolha ele os seus alunos? É sustentável continuar a fazer do básico e secundário apenas um ensino preparatório para o superior? Isso não é a exclusão e o elitismo escolar levados ao limite?

Li num jornal que um militante do CDS/PP, com experiência de emigração na Suíça, defendia que a nossa escola devia seleccionar, logo de pequenos, os alunos com possibilidades de seguir estudos e os outros. “Na Suíça — dizia o militante exaltado — logo na primária, os professores vêm logo quais os garotos que têm cabeça para os estudos e quais os que têm músculo para a estiva”.

Até 1974 a nossa escola fazia essa selecção entre os que aparentavam ter cabeça e os que aparentavam só tinham músculo. Isto é, entre os que respondiam ao padrão único e os que fugiam à norma. A selecção no ingresso era feroz. Uma grande percentagem das crianças não chegava a entrar na primária. Das que entravam nesta apenas uma pequenina percentagem passava ao ciclo seguinte. O funil era pequeno e o bico estreitíssimo.

Marcelo Caetano, num texto de 1934, a propósito da formação das elites, defendia que eram precisas pelo menos três gerações para o povo ambicionar chegar à universidade, à elite. Sito de memória: O filho de um analfabeto, com trabalho e perseverança, pode completar a escola primária. É possível que um filho deste, com muito trabalho e esforço,

venha a ser um operário especializado e, reunindo condições naturais, pode um filho deste operário especializado ambicionar a universidade. Eis a hierarquia no seu esplendor.

Após a 2ª Guerra Mundial Portugal abriu-se timidamente à indústria e ao comércio. No final dos anos cinquenta e inícios de sessenta, o regime sentiu a necessidade de produzir alguma mão-de-obra especializada. Ao lado dos liceus, destinados à formação livresca das elites destinadas ao mando, abriu as escolas industriais e comerciais destinadas a formar electricistas, torneiros mecânicos, soldadores, carpinteiros e marceneiros, canalizadores, guarda-livros, dactilógrafos, empregados bancários e até bordadeiras e doceiras. «Um país, dois sistemas». O liceu para os que tinham «cabeça», ou eram filhos de cabeças, e as escolas comerciais e industriais para os do «músculo». Uma estrada para os ricos e uma vereda para os pobres.

Com o 25 de Abril criou-se o ensino unificado. À boa maneira pequeno-burguesa desejou-se comer o bolo dos até aí dominantes sem inquirir das verdadeiras qualidades do mesmo. O ensino público liceal foi assumido como o ensino de qualidade. O ensino profissional, até então ensino dos pobres, foi repu-

diado. Confundiu-se igualdade com uniformidade. O poder da época não entendeu que «temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza» (B. S. Santos). Apesar de trinta anos de mudanças económicas e sociais e de toda a transformação da ciência e da tecnologia continuamos no ponto em que estávamos.

Há trinta anos que vivemos deste preconceito. No ensino básico, teimamos em não dar aos alunos, a possibilidade de escolherem disciplinas em que querem ter sucesso. Metade abandonam a escola. Da metade que fica mais de metade completa o ensino básico com aprendizagem nula a várias disciplinas. Preferimos que eles construam uma história de insucesso em vez de lhes permitir escolhas de sucesso. Porque não acabar com o currículo unificado?

No secundário mantemos o preconceito e a dualidade. Liceal — os nomes variaram — para os que almejam ser elite. Profissional para os fracassados do sistema. Pobres, ricos e remediados continuam a passar por aqui. E porque não acabar com o ensino liceal? E porque não considerar que todo o ensino secundário é tecnológico e mesmo profissional?

Já não estamos no tempo em

que a ciência e a técnica progrediam por caminhos diferentes. Hoje, a ciência e a técnica fazem parte de um todo. Não há saber sem saber fazer.

É possível encontrar um núcleo de saberes obrigatórios de todos os cidadãos. São aqueles que nos permitem responder às exigências da vida e do nosso próprio desenvolvimento ao longo dela. Os saberes que contribuem para a coesão nacional. Esses devem ser os saberes obrigatórios. Os outros, sobretudo os que derivam da produção científica e tecnológica, são equivalentes. Que mal vem ao mundo e às pessoas se um cidadão souber música e outro matemática? O que perde a sociedade se um jovem escolher física e outro preferir biologia ou filosofia? Ensino Básico é um ensino rigorosamente igual para todos ou uma resposta educacional competente às necessidades de desenvolvimento do potencial básico de cada um? Uma certificação de igual valor pressupõe a frequência das mesmas disciplinas ou o reconhecimento da chegada ao mesmo patamar de competências ainda que em áreas não iguais mas equivalentes?

Importante é teimar em obrigar todos a comer do mesmo? O importante não será permitir a cada aluno construir na escola uma história pessoal de sucesso?

PONTO de fuga
José Paulo Serralheiro

SISTEMA EDUCATIVO

França apresenta projecto de grande reforma

Uma educação básica reforçada, professores mais dedicados e antecipação da frequência da escolaridade obrigatória são algumas das propostas constantes no relatório “para o futuro da escola” apresentado recentemente pelo governo francês como base para uma reforma do sistema educativo daquele país que o executivo deseja implementar a partir do ano lectivo 2006-2007.

O relatório Thelot, cognome do presidente da comissão que o elaborou há um ano, Claude Thelot, será a base desta

reforma, que já começou a despertar críticas no meio, vista como uma retoma de métodos obsoletos. Ao receber o relatório, o primeiro-ministro Jean Pierre Raffarin insistiu no carácter “prioritário” desta reforma, que será debatida pelo executivo conservador em “Dezembro ou Janeiro”, antes de passar para o Parlamento. A tendência é que substitua as normas aprovadas pelo governo socialista em 1989.

O documento propõe oito programas de acção com o objectivo de educar, instruir, integrar e promover. Assim, a escolari-

dade obrigatória passará a ter início aos cinco anos de idade, período no qual os alunos deverão reunir competências básicas, nas quais se incluem utilizar um computador e compreender o inglês básico. A comissão propõe a valorização do ensino profissional e a criação de um estatuto dos alunos equivalente ao de “aprendizes”. Nesse sentido, propõe-se também que se ajude os alunos a criar um projecto pessoal de formação adequado ao perfil e vocação dos alunos.

Além disso pretende-se também “redefinir o papel do professor”, fazendo

com que estes passem mais tempo na escola de forma a “educar, acompanhar e orientar” os alunos, com um consequente aumento da remuneração.

Finalmente, o relatório Thelot propõe a “construção de uma educação em concertação com os pais ao serviço do sucesso educativo dos alunos” e o desenvolvimento de parcerias exteriores, implicando nesta tarefa associações, empresas, comunicação social, serviços médicos e sociais, polícia e justiça.

Fonte : AFP

Solta

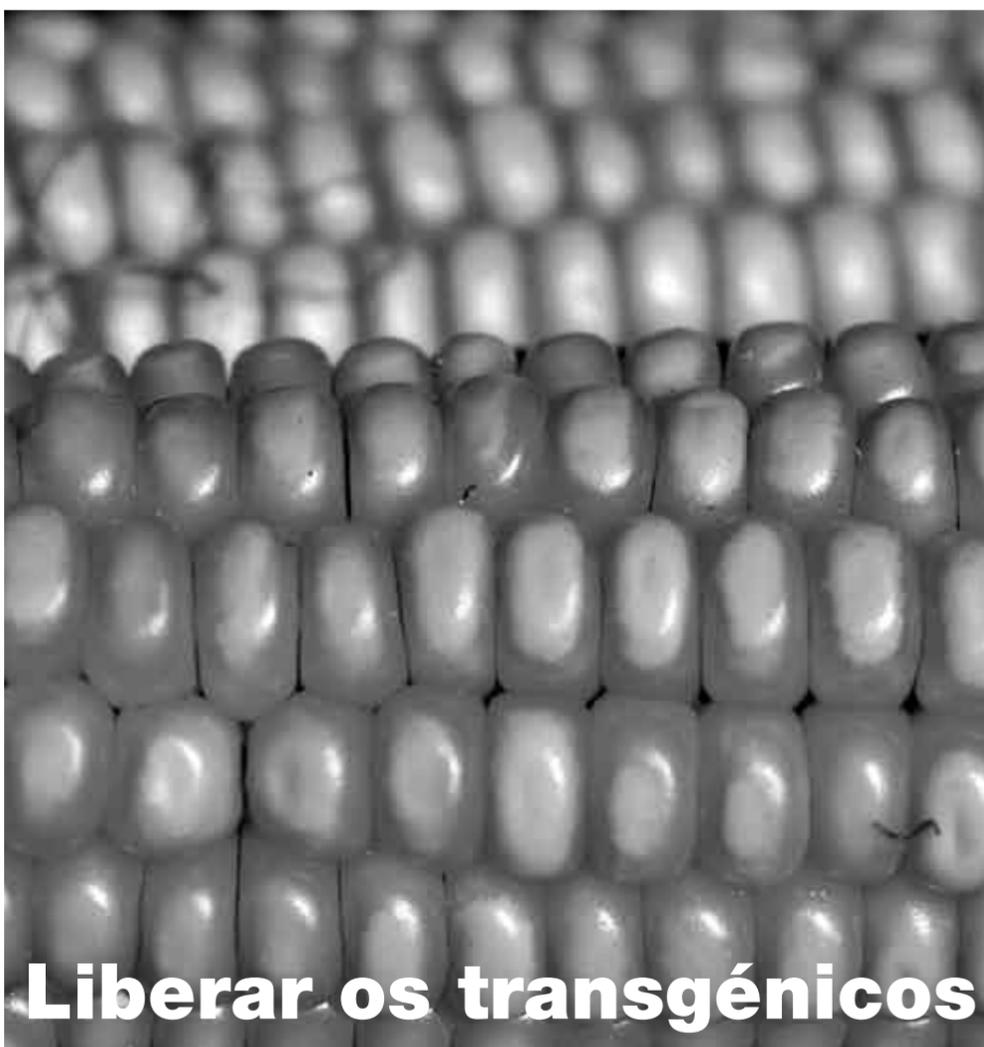
O Presidente da República [do Brasil], quando ainda candidato, deu a melhor definição sobre a posição do seu futuro governo na questão dos transgênicos: “liberar é burrice”. Nestes próximos dias o Presidente poderá assinar uma medida provisória (MP) com o conteúdo do substitutivo do Senador Ney Suassuna ao projeto de lei (PL) de Biossegurança aprovado na Câmara.

Ocorre que este PL tem como base uma proposta assinada pelo próprio presidente e que foi amplamente debatida dentro do ministério antes de ser enviada ao Congresso. Que se passa no governo para que o presidente faça aquilo que antes chamou de burrice?

O argumento avançado pelo porta-voz da presidência, André Singer, de que o substitutivo representa um amplo consenso e que, portanto, deve ser adotado pelo governo é de uma grosseria política assustadora. O “amplo consenso” no Senado se opõe a uma fortíssima maioria da Câmara que aprovou o PL por mais do dobro dos votos. É, no mínimo, ignorar a posição de uma Casa do Legislativo Federal assumir o substitutivo do Suassuna como a posição vitoriosa neste tema.

A atitude aparentemente incoerente do governo no debate deste PL de Biossegurança fica ainda mais estranha quando se sabe que a mobilização pelo voto no substitutivo foi assumida pelo ministro Aldo Rebelo e pelo líder do governo no Senado, Aloísio Mercadante. O governo mobilizou o Senado para derrubar o seu próprio projeto de lei, aprovado na Câmara contra o voto da bancada ruralista e do lobby da empresa multinacional de biotecnologia Monsanto!

O governo mudou de posição no intervalo da tramitação do PL entre a Câmara e o Senado? Se o fez não foi de forma transparente nem participativa, pois a ministra Marina Silva foi surpreendida



Liberar os transgênicos

Foto: Isto é

pela atitude dos articuladores políticos do governo no Senado. A ministra considerava, com boas razões, que a posição do governo era aquela discutida na Comissão Interministerial que envolveu onze ministérios e foi oficializada com a assinatura do presidente ao encaminhar o projeto ao Congresso.

É verdade que as incoerências já tinham começado a se manifestar no próprio debate na Câmara onde o ministro Aldo Rebelo, então líder do governo naquela casa, preparou um substitutivo contrário ao projeto assinado pelo presidente. Este substitutivo, entretanto, foi abandonado pela base governamental na Câmara e a coerência com a proposta original restabelecida.

O governo já tinha cometido dois erros baseados em informações falsas quando emitiu as MPs 113 e 131, em Março e Setembro de 2003, respectivamente

Na primeira o governo acreditou que toda a safra de soja estava contaminada com transgênicos plantados clandestinamente e que para cumprir a legislação e decisões judiciais vigentes teria que queimar toda a soja produzida no país. Dado falso. Na safra 2002/2003 apenas 4 milhões (no máximo) em um total de mais de 50 milhões de toneladas estavam contaminadas e este volume se concentrava no Estado do Rio Grande do Sul.

Na segunda o governo acreditou que os agricultores gaúchos não dispunham de sementes não transgênicas de soja para plantar a safra 2003/2004 quando havia cerca de 250 mil toneladas de mais de 40 variedades convencionais disponíveis para aquele Estado.

A justificativa do governo para liberar a comercialização da safra 2002/2003, em flagrante violação das posições anteriores do PT

e do próprio candidato Lula e da legislação vigente era a famosa “herança maldita” do governo anterior, inflada com avaliações incorretas sobre a amplitude do problema. Na liberação do plantio 2003/2004 foi o dado falso

sobre a falta de sementes. É escandalosa uma explicação tão falsa que só pode demonstrar que o presidente e seus principais assessores foram manipulados ou que estavam tentando enganar o público. Os dados sobre a disponibilidade de sementes estavam acessíveis na internet para verificação de qualquer um.

A história das posições do governo no tema dos transgênicos mostra que houve uma mudança envergonhada do presidente e do chamado “núcleo duro”, de defensores do princípio da precaução e da necessidade de estudos de impacto ambiental e dos riscos para a saúde do consumidor

em defensores da liberação indiscriminada destes produtos. Esta posição não foi assumida abertamente pela resistência da ministra Marina Silva e, secundariamente, dos ministros Humberto Costa e Miguel Rosseto.

O trágico nesta mudança de posição foi que ela não se deu por uma confrontação entre os argumentos complexos envolvendo aspectos científicos, ambientais, de saúde, de mercado, de economia da produção, de agronomia. A conversão se deu por razões mais comezinhas, vinculadas a uma opção cega pelo agronegócio representado no governo pelo ministro da Agricultura. O governo sequer escutou os argumentos de que esta opção pode ser um tiro no pé das exportações agrícolas. O agronegócio é a favor dos transgênicos por razões imediatistas e falseadas por circunstâncias peculiares que não têm a ver com vantagens reais nem no médio prazo.

O debate sobre os riscos dos transgênicos tem implicações estratégicas que o governo não quis escutar. Sequer o fato de que os consumidores e agricultores europeus se posicionam maciçamente contra estes produtos foi levado em conta. O Presidente Lula afirmou que mudou sua posição por “razões científicas”, mas ele só escutou as razões dos cientistas defensores dos transgênicos. O Presidente ignora o fato de que os próprios cientistas do *Food and Drug Administration*, do governo americano, levantaram vários problemas sobre a segurança destes produtos para os consumidores e que a decisão de liberação dos transgênicos nos EUA foi em franca oposição às razões destes especialistas.

As implicações de uma liberação indiscriminada dos transgênicos terão efeitos de longo prazo e o governo dá mostras de uma total irresponsabilidade na forma em que vem tratando o assunto.

Cientistas planeiam uma “Arca de Noé” para preservar ADN de animais ameaçados de extinção

Um grupo de cientistas britânicos pretende criar uma espécie de “Arca de Noé” para preservar o patrimônio genético de animais ameaçados de extinção. Inspirado na história bíblica de Noé, que levou um casal de cada animal para uma arca com o objetivo de salvá-los de um dilúvio, o projecto inclui a recolha de ADN e amostras de tecido de milhares

de espécies ameaçadas que deverão desaparecer do planeta nas próximas três décadas. Os coordenadores do projecto rejeitam, no entanto, a ideia de “ressuscitar” espécies extintas há muito tempo como os dinossauros, a exemplo do que foi mostrado na série de filmes “Jurassic Park”.

As primeiras amostras já foram recolhidas e deverão per-

manecer congeladas no Museu de História Natural de Londres. Entre as primeiras séries de ADN preservadas estão a de um antílope seriamente ameaçado do deserto da África saariana (scimitar horned oryx), o pombo de Socorro, uma ave autóctone de uma ilha no litoral do México, e o cavalo-marinho amarelo. Os cientistas que co-

ordenam o projecto “arca”, que tem a sua origem na Universidade de Nottingham, no centro da Inglaterra, esperam que a médio prazo esta recolha se estenda a todo o globo.

Porém, nem todos vêm com bons olhos esta experiência. “Eu acho que estas amostras de ADN serão eventualmente usadas para clonagem”,

afirma o professor Alan Cooper, director do Centro de Biomoléculas da Universidade de Oxford. “Nós somos cautelosos a respeito da clonagem porque essa é uma matéria entusiasmante, mas quem sabe o que se poderá fazer com esses espécimes no futuro?”.

Uma das contribuições que as análises culturais tem trazido para a educação é a de ressaltar o caráter pedagógico de instâncias que operam para além dos muros da escola, outros tempos e espaços de produção de subjetividades, ao que parece até mais poderosos do que a educação formal, historicamente a cargo das instituições escolares. Isto é da maior relevância, sobretudo se considerarmos que quando as crianças chegam às nossas salas de aula já foram subjetivadas pelos textos culturais da mídia, que provê materiais dirigidos à produção de suas identidades sociais e a sua inserção nas chamadas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas (Kellner, 2001). Contudo, os estudos culturais nos oferecem ferramentas conceituais para olharmos também para a educação escolar. O convite deste pequeno texto é justamente este: o de olharmos para a alfabetização de nossas crianças a partir de algumas contribuições que nos são oferecidas pelas análises culturais mais recentes. À revelia de uma crise sem precedentes na cultura da escrita (Sarlo, 2002), é para as classes de alfabetização que eu dirijo minha atenção.

Os últimos anos do século XX testemunharam a consolidação da pedagogia construtivista(1) como o discurso dominante na educação escolar brasileira. Desde a escola básica, passando pelos cursos de formação de professores de nível médio, até a universidade, o que se constata é a hegemonia de um discurso pedagógico que toma como postulados alguns axiomas da psicologia genética de Jean Piaget e, especialmente, porções do pensamento da argentina Emília Ferreiro, a quem se atribui a “descoberta” do processo (psicogenético) de aquisição da língua escrita. Um contato mais estreito com professores e professoras da escola básica revela que seus conhecimentos acerca da epistemologia genética não vão muito além da capacidade de caracterizar os estágios de desenvolvimento estabelecidos pelo psicólogo suíço – sensorio motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. No que se refere aos saberes da psicogênese da língua escrita, a situação é bastante similar. De uma maneira geral, os departamentos pedagógicos e administrativos das escolas



Construtivismo: a ordem discursiva das classes de alfabetização brasileiras

Foto: Isto é

solicitam a classificação das crianças das classes de alfabetização nos chamados níveis de conceitualização da língua escrita – pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético. De fato, desde as professoras mais antigas, com largo tempo de experiência alfabetizando crianças de todas as classes sociais, até as recém egressas dos cursos de formação de professores, todas são capazes de classificar seus alunos e alunas em um daqueles níveis, e mesmo discorrer longamente sobre a organização de uma sala de aula construtivista. Assim, pode-se dizer que o construtivismo estaria funcionando como o regime de verdade da educação brasileira contemporânea, estabelecendo certas regras, sancionando alguns enunciados e interditando outros tantos, regulando as ações dos professores e professoras, na medida em que estabelece um campo de visibilidade e de dizibilidade acerca das coisas da sala de aula.

Apesar desta unanimidade, não se pode dizer que esta pretensa formação “científica” dos professores e professoras está garantindo uma sólida alfabetização das crianças brasileiras. Pelo contrário, a média de desempenho dos estu-

dantes de 4ª série, auferida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 2003, revela que 55% das crianças têm habilidades de leitura consideradas críticas ou muito críticas. Em outras palavras, as crianças classificadas como tendo habilidades de leitura em um nível muito crítico (18,7% dos estudantes brasileiros) não sabem ler. Aquelas classificadas como tendo habilidades de leitura de nível crítico (36,7% dos alunos) estariam relativamente confortáveis se freqüentassem uma 2ª e não uma 4ª série do ensino fundamental (Araújo e Luzio, 2004).

As noções de representação cultural e de produtividade discursiva (noções correntes no campo dos estudos culturais) podem ser úteis na compreensão do que está ocorrendo na educação brasileira. Sem entrar na polêmica discussão acerca da (in)consistência da formação dos professores e professoras, pode-se afirmar que eles e elas compartilham de um vocabulário comum, de um conjunto de conceitos e relações (expressos por palavras) que instituem os objetos que pretendem descrever (Foucault, 2000). Assim, a noção de um sujeito epistêmico,

que eu preferiria chamar de sujeito cognitivo, se transfigura na criança natural que povoaria nossas salas de aula. Esta representação de criança natural, em contínuo (e “natural”) processo de desenvolvimento, é princípio e fim da organização didático-pedagógica da sala de aula, isto é, das práticas dos professores e professoras. O que estaria ocorrendo é que aquela ordem discursiva que permite que algumas coisas sejam ditas (e feitas) e outras não, estaria a balizar, a normalizar, a regular as próprias práticas docentes. Em outras palavras, os professores e professoras já não estariam exercendo a histórica arte de ensinar, enquanto atividade intencional organizada, planejada, avaliada... Pelo contrário, a dita criança natural, a representação de sujeito cognitivo é que definiria a forma de agir docente. Neste sentido, dominados, presos a uma ordem discursiva que produz o sujeito cognitivo, os professores e professoras vão organizar o ambiente escolar para que este sujeito emergja, se manifeste uma vez mais e sempre no espaço da sala de aula.

É preciso destacar que dentro do conjunto de palavras e de enunciados interditados pela ordem discursi-

va que regula o discurso pedagógico corrente estão ensino e método. Ao que parece, elas não se coadunam com aprendizagem e prazer, outras palavras mágicas que compõem um difuso ideário compartilhado pelos professores e professoras contemporâneos. No meu entendimento, a situação é tanto mais dramática na medida em que as crianças das classes populares não têm acesso a uma formação suplementar que pode ser provida pelas famílias de classe média. Por outro lado, a máxima de que “a escola deve ensinar a aprender”, cantada em prosa e verso pelos educadores mais progressistas, também compartilhada pelos professores e professoras construtivistas, pode ter conseqüências desastrosas, afinal, “a escola não deve proporcionar somente uma máquina formal, mas também a substância que esta máquina processa. Afirmar que esta substância vem com as crianças, que a extraem da televisão, da experiência ou de suas próprias descobertas, implica sustentar uma espécie de autoabastecimento infantil que é, de todo, improvável. E, logicamente, reforça as desigualdades socioculturais de origem” (Sarlo, 2002, p. 105-106).

Nota:

Não cabe aqui uma análise do construtivismo como paradigma da educação. Tal discussão é desenvolvida competentemente na edição de agosto deste jornal. De acordo com o referencial teórico que sustenta minha reflexão, não cabe também discorrer sobre a heterogeneidade de que o construtivismo assume em diferentes artigos científicos. Tomo o construtivismo como uma dimensão ordenadora, reguladora das práticas docentes, na medida em que sanciona algumas assertivas e coloca em circulação significados específicos que se pretendem generalizáveis. Neste sentido, não se discute o estatuto de verdade do construtivismo, mas sim seus efeitos de verdade. No caso brasileiro, a epistemologia genética piagetiana não é sinônimo de construtivismo, mas sua base teórica privilegiada. Em todo o caso, não se atribui à Piaget um conjunto de ditos compartilhados por professoras e formadoras de professoras que se autodenominam construtivistas.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Carlos H.; LUZIO, Nildo. Leitura na Educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 25 jun. 2004. Disponível em <http://www.mec.gov.br/news/Artigos> Acesso em 4 ago. 2004.
FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
KELLNER, Douglas. A cultura da mídia. Bauru: Edusc, 2001.
SARLO, Beatriz. La escuela en crisis. In: SARLO, Beatriz. Tiempo presente: notas sobre el cambio de una cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

CULTURA e pedagogia

Luís Henrique
Sommer

Licenciado em Pedagogia e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil e do Centro Universitário Feevale, além de pesquisador do Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade – NECCSO. henriquesommer@uol.com.br

Para as crianças
vítimas de violência familiar

Sabemos que o mito que orienta o nosso comportamento é o da Sagrada Família definida pelos cristãos romanos: um pai que trabalha, uma mãe a tomar conta da vida doméstica, uma criança que brinca com os seus pares e ensina aos eruditos do Templo de Jerusalém, por brincalhão, sorridente e sábio que é ao ponto dos pais ficarem impressionados. Ideias conhecidas por nós da cultura romana e faladas por mim nesta coluna imensas vezes. Reiterada, para lembrar sempre o necessário respeito incluído na interacção dos seres humanos, seja qual for a sua idade e a sua geração. Esse respeito que precisa de ser entendido como a conversa entre adulto e criança, com ideais e palavras definidas pelo entendimento do mais novo. O mito serve apenas para nos indicar da necessária bondade e educação que esse adulto transmite ao mais novo. No denominado Decálogo ou Dez Mandamentos, existe uma frase que manda respeitar pai e mãe. Mas, não há retorno: em lado algum é possível ler honrar as crianças. Pode-se comentar que todo o Decálogo tem por objectivo organizar o contexto de bem-estar para o conjunto do grupo social. E, sem qualquer dúvida, receio do esquecimento dos pequenos no conjunto da vida social. Diz Freud em 1885 que a criança é todo ser humano desde a concepção até o começo do entendimento aos cinco anos de idade. Procura o seu divertimento ideal e erótico e a subtracção à morte, o que denominou Eros e Thanatos, para surpresa do mundo científico e do mundo social em geral. Até ao dia de hoje. Em 1966, um seu seguidor, Wilfred Bion, contradiz e para definir que o ser humano, criança ou adulto, tenta confrontar a dor para aceitar a humilhação a que a vida definida por Adam Smith, John Maynard Keynes, Margaret Thatcher, Ronald Reagan, pelo Ditador Pinochet, pelo teórico Milton Friedman e pela sua mulher, pelo ditador do mundo, esse Bush júnior e também pelo nosso governo actual: criam a raridade, a escassez, a falta de meios para viver, tal como referi no texto anterior. A ideia de Freud é hedonística, a de Bion é reli-

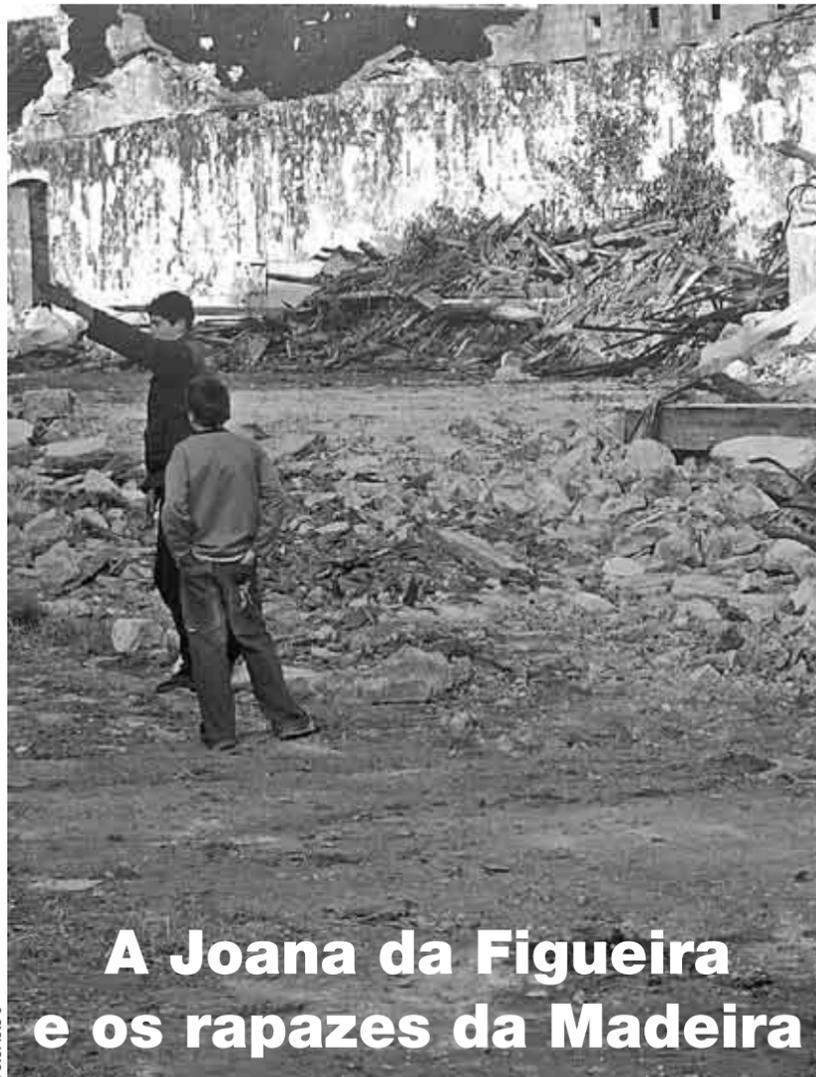


Foto: isto é

A Joana da Figueira e os rapazes da Madeira

giosa no sentido de disciplina: aceitar o sofrimento para desenvolver o entendimento e entender a verdade. Verdade definida como o facto infinito existente perante nós ou inconsciente, tratado como material presente ou consciência de ser.

Contexto duro. Contexto do crescimento da Joana. A lavar a loiça, a tomar conta de outras crianças, seus meios-irmãos, a cuidar da casa. E muito mais....Nos seus oito anos, a aguentar, sem prantos, gritos e batidas dos seus adultos. Sem defesa. Estava a entender a realidade. Uma entre tantos nos vários países do mundo; esses seres que a lei manda serem cuidados, tutorados, amados, geridos pelo quarto mandamento. Mandamento que obriga a Joana a não falar: a mãe e o seu homem são uma entidade de respeito. E desaparece. Nem sabemos onde anda nem para onde foi...levada ou não. A mãe não fala, apenas angaria a compaixão do povo nos primeiros dias e coloca toda a gente

a orar para a menina aparecer. Até as suspeitas de crime serem levantadas pela deliciosa família dentro da qual Joana crescia...e vivia...bem ou mal. Aparece o pai finalmente – estranho em Portugal, um pai abandonado a mulher e, conseqüentemente, os mais novos que não são pessoas. Como diz a minha doutoranda, Angélica Espada: “a criança, esse subentendido”. Interessa a mulher, não a ninhada....excepto se servem para ser comércio. Sem dúvida, Joana era o factotum de casa, a força de trabalho para um irmão de mãe que dorme na cadeia por medo do povo se zangar e puni-lo, bem como um parceiro da mãe que anda oculto. Adultos cujo comportamento incendeia a procissão das velas ao Sábado à noite, entre Figueira e Olhão e até de sítios mais distantes como Quarteira. Vêm progenitores e as suas crianças, em silêncio. Não a pedir ressurreição, mas a advertir que o povo está alerta, que o povo não se deixa enganar, que o povo não ad-

quire medo do medo inculcado com o dito terrorismo, e a polícia, já cansada de andar a conjecturar durante semanas alternativas de um suposto enterramento. Como em Atocha de Madrid, o povo junta-se por simples mensagens telefónicas e muda todo o sentido do espectro político do Reino de Espanha e o Governo retira até os Friedman da Economia bem como aos soldados mandados a morrer por convénio entre ditadores. O povo sabe. O povo está alerta.

E se o povo tiver mais palavras, diria comigo: vão à Alemanha, vão à Bélgica, entrem pelas redes pedófilas ou de prostituição infantil. Como já comentei nesta página imensas vezes, que os pais do pré – púberes e púberes da Madeira, exibiam o preço mais alto atingido na venda do filho para o estrangeiro ou para a Net. Quem ganhava mais com a venda da carne tenra, ganhava prestígio social e vida melhor. Freud denominou este facto de aberração sexual, Bion, de facto não contingente por mutável. Eu, fico cansado de gritar com estas palavras e nos meus livros para acordar os que mandam e usam a criança que não é objecto de valor nem de mais valia. É de carinho, no meio do abandono que vivem pelos pais serem a força de trabalho do nosso governo. Pelos pais que recebem salários, como comentava Mauss em 1923, nem todos os lucros acumulados dos proprietários podiam restituir o devido em valor de trabalho da população. As Joanas não são enterradas em sítios desconhecidos ou lançadas ao rio. Andam pelas vias aéreas, de carro ou comboio a ser pasto dos hábitos dos ricos e dos que manipulam o poder.

A seguir uma conversa em aula, disse-me o meu discente Alexandre Versolato: “Professor, não será que se enganou, e não é a Economia que deriva de Religião, mas sim ao contrário?”, porque o povo desolado tem que ir a Fátima, a Kinock, a Lourdes, a Monserrat, para poder retirar das procuras religiosas, os seus filhos, que, como bem diz Angélica Espada, não são um subentendido: o conceito é irónico. Já passou a ditadura de Salazar, mas subsiste a que não entende a violência familiar. E com este golpe apimentado, fecho estas linhas, sem saber para onde me deva voltar.

Stelios

Sempre se riu dos irmãos e até dos pais. Não lhe interessava trabalhar no hotel, embora soubesse que dali vinha o dinheiro que servia para comprar as laranjas. Isso não o incomodava. Às vezes, numa desesperada tentativa de domesticação, escalavam-no a ele, para a recepção do Hotel Louvre. Não adiantava. Stelios esforçava-se por falar mal inglês, francês, até grego, a sua língua mãe. Uma noite, uma turista francesa perguntava-lhe se podia trazer um homem para dormirem juntos. Stelios respondia sempre “oui”. “Oui?” perguntava ela, espantada com tanta abertura mental. “Oui”, respondera Stelios, queria lá saber disso, não

era problema dele, pelo menos pensava assim. Mas sabia falar francês e inglês, além de grego, claro. Outra vez, uma excursão de gregos chegou, Stelios ou Stely, como durante muitos anos lhe chamaram, tão pobres informações deu, que uma idosa grega se voltou para quem o acompanhava e lhe perguntou algo. Riu-se muito, depois. Ângelo não sabia responder, fizera um gesto tentando explicar isso. A senhora perguntou a Stely que fazia um mudo na recepção do hotel! O tubo de água rebentou, no quarto, começou a ameaçar inundar tudo. Stely exclamou “Nero”? Que Nero, pensou Ângelo, o tipo é doido, está a falar de um

Imperador? Ele não se mexeu da cadeira, só quando o pai, o senhor Sotiris chegou e foi ao quarto entendeu que era água. Mas Stely já sabia isso, Ângelo dissera-lhe “hidros”. Ainda hoje existe a palavra “hidráulica” em grego, mas Stely estava ali para não se incomodar. Claro, com os milénios, “hidros” passou a “Nero”. Gostava de aborrecer o irmão, Vangelis. Lia muito, porém. Um dia contou que somos todos uns parvos, vivemos de glórias falsas. “Como Turing, o homem que decifrou o código das máquinas que equipavam os submarinos alemães, na segunda guerra; preso, julgado, condenado por homossexualidade em 1952, suicidou-se

em 1954, na democrática Grã-Bretanha.” É assim, a vossa glória, acrescentou. Dependes de júris. Ele não, realmente. “Há experiências mágicas, as da fotografia e há experiências miseráveis, as vossas.” Na Idade Antiga surgiu a mistura do acaso com o destino, somos isso. “Como?” “Se observamos aves a voar, as suas entranhas, acreditamos que há presságios. Ou seja, há um destino que ao mesmo tempo pode ser evitado, porque nos envia sinais dele mesmo, há um destino indistinto, uma ordem que comporta a indeterminação, um Cosmos que integra o Caos. Eu assumo isso; vocês querem acreditar na ordem.”

QUOTIDIANOS

Carlos Mota,
UTAD, Vila Real.

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Instituto Superior
Ciências do Trabalho e da
Emprego, ISCTE/CEAS
e Pólo de Miranda do
Douro da UTAD.
12 de Outubro, dia de
invasão Hispânica a outras
culturas, do ano 2004.

As tentativas oficiais de ajudar a criar soluções para que a população cigana deixe as franjas da sociedade e, passe a viver uma vida de cidadania plena em Portugal, conheceram algum incremento na derradeira década do século XX.

Parece um antigo pregão, mas não é. Apenas retomo o tema da escolarização das crianças ciganas, agora, por intermédio do elo fundamental que dá pelo nome de educação intercultural.

As tentativas oficiais de ajudar a criar soluções para que a população cigana deixe as franjas da sociedade e, passe a viver uma vida de cidadania plena em Portugal, conheceram algum incremento na derradeira década do século XX.

Em especial no ensino, em 1991 foi criado o SCOPREM substituído, em 2001, pelo Secretariado Entreculturas, que ficou na dupla tutela da Presidência do Conselho de Ministros e do Ministério da Educação, cuja produção de materiais veio colmatar uma lacuna sentida no domínio intercultural.

Para a escolarização das crianças ciganas, publicou, entre outros, um conjunto de livros da colecção europeia «Interface», abrangendo temáticas variadas e, que também propiciam abordagens diversificadas no ensino em geral. Privilegiar a sua cultura, história e, organização social foram preocupações dos autores, que os elaboraram respeitando o rigor e a clareza. A língua romani, as origens da sua história e estudos de caso, são exemplos de temas nela incluídos. Trata-se de uma colecção a merecer a máxima atenção dos professores (porém, de que percentagem é conhecida ou, quantos deles a usam amiúde?) e, por isso mesmo, a exigir aplicação em contexto de aula, vocação primeira da sua já longa existência (remonta a finais dos anos oitenta).

Coube ainda ao Secretariado recolher, compilar, registar, analisar e publicar (Base de Dados, I a VIII, desde 1992-93 até 1996-97) os dados estatísticos referentes ao conjunto dos alunos por grupo cultural ou, pelo conjunto dos estudantes

Quem quer saber?



que frequentavam (no início e no final de cada ano) a Escola pública no espaço continental. Contemplando os ensinos básico e secundário a sua distribuição era concelhia, por distrito, dando a conhecer os dados compilados por grupo cultural ou, pelo conjunto dos estudantes. A recolha, efectuada escola a escola, permitia, através da consulta da base informatizada, realizar múltiplos estudos detalhados. Em 1998, todavia, a base saiu da gestão do Secretariado e, na prática, deixou de existir e, a sua falta continua a fazer-se sentir. De resto, várias entidades a nível internacional recomendam a existência de compilações similares para se poderem analisar tendências, corrigir trajectórias, aperfeiçoar estratégias, i.e., melhorar o que assim o exige. Ainda há dias, a Agência das NU-Habitat lamentava a escassez de dados estatísticos sobre o Povo Cigano em Portugal.

Um trabalho pioneiro que existiu, e que deveria ter tido melhor sorte.

Através dele foi possível conhecer, com rigor, a evolução escolar (e a respectiva distribuição geográfica) dos alunos ciganos e, é por força da sua actual inexistência que se voltou à situação anterior de palpitar, desconfiar, presumir, ou seja, a pior maneira de abordar questões já de si tão complexas e, a merecerem sê-lo com sensatez. A realidade mostrou que a saída precoce do sistema e o abandono eram elevados (revestindo especial gravidade e, por isso, a pedir actuação consentânea, o caso específico das alunas) e, que havia um fosso entre o número dos alunos que ficavam pelo 4.º ano do básico e os poucos que prosseguiram até ao 9.º ano. Só em casos excepcionais transitavam para o secundário ou cursavam no universitário.

O trabalho realizado pelo Entreculturas parece ter ido “por água abaixo”. Avaliações, balanços, são desconhecidos. Diz-se que não está extinto mas, a página na Internet (www.sg.min-edu.pt/entreculturas.html) indica a última actualização em Maio/2003. Semear para não colher parece irracional, além do desperdício de recursos financeiros, sempre tão parcos, donde a pergunta no título ser pertinente. Logrará obter resposta?

A Ana Laura Valadares cá estará, no próximo número com “Touch my back & I snore”.

TEXTOS bissextos

Elisa Costa

Historiadora, Lisboa

LITERATURA

García Márquez volta ao romance, género que o notabilizou

Dez anos depois de publicar o seu último romance, o colombiano Gabriel García Márquez, prémio Nobel de Literatura, volta ao género que o consagrou com o livro “Memoria de mis putas tristes”, a história de um professor de 90 anos que deseja presentear-se com uma noite de amor com uma virgem adolescente.

Contada em 109 páginas, a nova obra do aclamado autor de “Cem Anos de Solidão” foi recentemente lançada com tiragem de um milhão de exemplares nos países ibero-americanos. O lançamento foi precedido da mesma

expectativa que costuma gerar um novo livro do escritor colombiano, desta vez temperada com a discricção com que foi preparada a edição. Apesar de o texto ter sido mantido em absoluto segredo e a sua leitura só ter sido permitida a poucas pessoas próximas do escritor, tal não impediu a circulação de versões piratas na semana anterior ao seu lançamento.

No seu primeiro romance em 10 anos, depois de “Do Amor e Outros Demónios”, de 1994, García Márquez faz uma homenagem ao Nobel japonês Ya-

sunari Kawabata, cujo romance “A Casa das Belas Adormecidas”, de 1961, serviu de base para o seu livro.

Decorrido em Barranquilla, no mar das Caraibas, em meados do século passado, “Memoria de mis putas tristes” é contado na primeira pessoa pelo professor Mustio Collado (assim apelido pelos alunos), que decide viver o amor através de uma relação platónica. Para isso, procura uma “donzela”, Delgadina, de 14 anos.

Na Colômbia, onde, segundo as estatísticas oficiais, cada habitante lê ape-

nas um livro por ano, o lançamento de uma obra de García Márquez é sempre uma festa e neste caso não foi excepção. O mesmo fenómeno observou-se há dois anos com o lançamento do primeiro volume da sua autobiografia, “Viver para contar” e há sete, quando da publicação de “Notícia de um sequestro”, ampla reportagem sobre o tráfico de drogas e Pablo Escobar, que liderou o cartel da cocaína em Medellín, um personagem que sempre obcecou o escritor.



Para uma rentrée diferente!

Porque não arranjar algumas boas razões para mudar o estilo e o ritmo da sua vida quotidiana no período do Outono?



Foto: isto é

A rentrée é todos os anos o tempo das mais diversas possibilidades, no entanto deixamos que este período do ano aconteça por si só, como se um grande redemoinho de vento nos atirasse para o local onde sempre estivemos.

Este período do ano caracteriza-se pelos bombardeamentos de enormes (e novas) cargas de publicidade, do convite para novas compras, de mais programas de televisão, de novas coisas a fazer e a ver, na maior parte das vezes de forma muito pouco activa. Quer dizer, as férias terminaram. O trabalho recomeça e os projectos têm o seu reinício.

Mas depois das férias, o que é que há na realidade de novo?

Pouco ou nada.

Assim sendo, porque não arranjar algumas boas razões para mudar o estilo e o ritmo da sua vida quotidiana no período do Outono.

Por que não aproveitar nesta estação do ano das ocasiões que o tempo livre proporciona para sair da cidade. Para ir caminhar ou correr, num caminho ou num trilho em contacto com a natureza.

Por que não associar a ocupação dos fins de semana, saindo em família tendo como destino um parque ou uma reserva natural ?

O OUTONO aparece, todos os anos, como o momento mais propício para reflectir sobre o ano profissional que se inicia e a forma como o queremos vivenciar.

Se assim pensa, sugerimos-lhe o seguinte:

1. Associe as suas saídas “rentabilizando” as deslocações. Imagine, por exemplo, saídas de “2 (ou 3) em 1”. Saídas que associem os seus percursos culturais a uma actividade física, visitando lugares apazíveis, ou optando por escolher percursos adaptados ao seu nível de condição física.

2. Nestas suas caminhadas tenha a preocupação de se hidratar. Conte entre 750 ml. e 1 litro de água por hora.

3. Se preferir a montanha à planície, ataque qualquer encosta que esteja ao alcance dos seus olhos. Aproveite assim para desenvolver a sua potência muscular.

4. Não deixe de se certificar se vai bem calçado. Se os seus ténis são adequados para a caminhada ou a corrida, nomeadamente quando os percursos a percorrer não estão suficientemente ordenados.

5. Por fim utilize roupa ligeira, de preferência de fibras sintéticas, para lhe dar uma sensação de leveza e aumentar o seu conforto. Não esqueça os óculos, pois estes como acessório, poderão ajudá-lo a proteger os seus olhos do sol, bem como dos troncos que lhe poderão aparecer pelo caminho de forma imprevista.

O Outono aparece, todos os anos, como o momento mais propício para reflectir sobre o ano profissional que se inicia e a forma como o queremos vivenciar. Por nós propomos-lhe que “sacrifique” algumas das suas habituais práticas de vida menos saudáveis. Inicie-se na actividade física recreativa em contacto com a natureza. Afaste-se do caos em que está quotidianamente mergulhado no decorrer da semana, em especial se habita a cidade.

Convidamo-lo a procurar um estilo de vida mais afastado do dever (sempre) cumprido ou da crónica insatisfação do dia-a-dia. Em suma, sugerimos-lhe uma ligeira mudança mais compatível e associada a um estilo de vida em que os valores da saúde, e do bem estar estão presentes, e que na proposta que lhe deixamos, passa indubitavelmente pelo contacto activo com a natureza.

TERRITÓRIO & Labirintos

António
Mendes Lopes
Instituto Politécnico
de Setúbal

INTOLERÂNCIA

Livro banido na Arábia Saudita por causa de um excerto do Génesis

As autoridades educativas da região de Haúl, na Arábia Saudita, ordenaram a retirada de um livro do programa escolar argumentando que este contém excertos de um texto extraído do Antigo Testamento que “contradiz” o Alcorão, o livro sagrado dos muçulmanos, revela o diário saudita Okaz. O livro em causa é proveniente de uma editora libanesa e contém, de acordo com as autoridades sauditas, “textos judaicos cujo conteúdo vai contra o Alcorão e a Sunna” – uma recolha dos feitos e pensamentos do profeta Maomé, que complementam o Alcorão.

Segundo o jornal, o excerto do Génesis que aparece no livro conta a história do profeta Abraão e do sacrifício do seu filho Ismael. O Alcorão e a Torah (o livro sagrado dos judeus) reportam com variantes a história de Abraão

e do seu filho Ismael, antes do nascimento de Isaac. No Génesis, o episódio do sacrifício de Abraão refere-se a Isaac, pai dos Hebreus, ao passo que no Alcorão é Ismael, pai das tribos beduínas da Arábia, que Abraão se prepara para degolar antes da intervenção do anjo Gabriel.

O jornal Okaz publica também um excerto do texto censurado onde é referido que Abraão recebe de Deus a ordem de sacrificar Isaac, seu filho único. Na Bíblia, o episódio do sacrifício de Abraão tem lugar após o Patriarca ter afastado Agar (escrava de Sara, mulher de Abraão) e Ismael (filho de Agar, que na tradição judaico-cristã é renegado) sendo Isaac, por essa razão, o seu “filho legítimo”. Esta versão, porém, contradiz o Alcorão de um ponto de vista estritamente literal, já que o livro

sagrado dos muçulmanos considera Ismael, no mínimo, em igualdade de circunstâncias com Isaac.

Os países ocidentais, em particular os Estados Unidos, acusam o sistema educativo saudita de incitar ao ódio religioso e à intolerância face a outras confissões religiosas que não o Islão sunita, a religião do Estado.

Em meados de Setembro, um relatório do Departamento de Estado americano afirmava que “não existe liberdade de religião” naquele país, lamentando que “a liberdade de expressão religiosa é negada à excepção daqueles que aderem à versão do Islão sunita, o Wahhabismo, doutrina puritana nascida no século XVIII.

Pedagogia Social, cidade educadora e «especialistas de mãos vazias»

De «mãos vazias», sem trunfos escondidos na manga, sem receitas miraculosas e sem respostas prontas, mas com dedicação, profissionalismo e sentido ético, os educadores sociais podem dar um contributo decisivo na realização prática do ideal de uma educação para todos, durante toda a vida.

(Isabel Baptista. A PÁGINA. Set. 2000)



Foto: isto é

Quando há quatro anos escrevia um texto intitulado «especialistas de mãos vazias», não adivinhava a força dessas palavras. A expressão não é minha, colhia-a de um texto de Jean Vassileff, e, a avaliar pela opinião de alguns académicos, ao recorrer a ela para designar os técnicos que assumem a pedagogia social como um saber matricial, concretamente os chamados educadores sociais, terei involuntariamente contribuído para o obscurecimento da sua imagem profissional. Porém, parece que os educadores se reconhecem nessa metáfora, de tal forma a têm feito sua. Reproduzida numa multiplicidade de contextos e, tantas vezes, utilizada como «senha» de identificação entre pares, ela continua a servir de pretexto a mensagens vindas por correio electrónico, deste e do outro lado do atlântico.

Surpreendentes testemunhos de um espaço profissional que tem valor e sentido, mas ainda pouco conhecido e reconhecido, esses registos precisam saltar as fronteiras de uma «comunidade virtual», alimentada apenas nos circuitos de comunicação do cibernundo. Por isso estamos aqui, de novo, reforçando o apelo à participação num espaço de escrita profissional que possa funcionar como lugar de encontro, partilha, reflexão e debate. Um espaço que, afinal, só poderia ser este mesmo, o que dá pelo nome de «cidade educadora».

Adoptando a educação como prioridade estratégica nas suas dinâmicas de desenvolvimento, as cidades educadoras constituem um campo privilegiado para a acção dos técnicos capacitados para o trabalho sócio-educativo – como é o caso destes «especialistas». O seu saber profissional de referência é a pedagogia social, a ciência da educação que tem por objecto de estudo a praxis educativa em contexto social, na pluralidade das suas formas e dimensões. Seja ao nível da educação de adultos; da educação especial; da educação laboral e ocupacional; da educação para o tempo livre; da educação cívica;

da educação comunitária; da educação para a saúde; da educação penitenciária; da educação intercultural ou educação ambiental, a função sócio-educativa é equacionada, planificada e reflectida, a partir de um saber teórico abrangente, apoiado no contributo de diferentes ramos disciplinares, como a filosofia, a psicologia, a sociologia ou a antropologia.

Uma mais valia em termos de formação que, paradoxalmente, tende a ser geradora de angústia e frustração. Na verdade, chamados a dialogar com uma pluralidade de técnicos e de serviços, os pedagogos sociais acabam por sentir-se vulneráveis quando confrontados com discursos, aparentemente, mais especializados. O que, de certa maneira, explica a procura crescente de formação pós-graduada, mestrados e doutoramentos. Facto revelador, também, do grau de exigência pessoalmente assumido ao nível do desempenho profissional. Nas escolas, nos centros de saúde, nos hospitais, nas prisões, ou nas associações cívicas, no acompanhamento de indivíduos ou em dinâmicas comunitárias, os educadores desenvolvem uma acção importantíssima na mediação entre pessoas, instituições ou projectos. Assumindo-se como profissionais da relação, trabalham na zona de contacto e de sensibilidade intersubjectiva, ajudando a desenhar uma geografia de proximidade humana, feita de «nós» e de laços comunitários. Deste modo, asseguram que os processos educativos mantenham a ligação ao sentido fundador, ou «centralidade subterrânea», como lhe chamou Michel Maffesoli. Está na hora, pois, de dar visibilidade a esse saber fazer, a essa forma, paciente e discreta, de construir a vida em comum, fundando-a num solo antropológico fundamental.

O apelo fica feito. Escrevam, enviem notícias, textos sobre o que vivem e sentem, sobre o modo como o vivem e sentem, relatos de experiências, propostas, testemunhos de reflexão.

Encontramo-nos aqui, no lugar de sempre.

Ficha Técnica

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

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*. Patronilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **À FLOR da pele** — Cristina Mesquita Pires, *Escola Superior de Educação de Bragança*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** de José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da 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** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bárto Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica, 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, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada do Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português*. | **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*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da 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, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Ana Laura Valadares Metelo, *Escola Superior de Educação de Lisboa*; Darlinda Moreira, *Universidade Aberta, Lisboa*; Elisa Costa, *Historiadora, Lisboa*; Paulo Raposo, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-ISCTE, Lisboa*; Telmo Caria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro,UTAD, Vila Real*.

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

CIDADE

educadora

Isabel Baptista
Universidade Católica
Portuguesa, Porto
educacao_social@hotmail.com



Nova carta inédita de Vergílio Ferreira a Serafim Ferreira

O ESPÍRITO
e a letra
Serafim Ferreira

Foto: Iêto é

Meu caro Serafim:¹

Obrigado pelas provas e pela sua carta². Esta particularmente lhe agradeço por muitas razões - entre elas pelo facto mortificante de um frequente "não vale a pena" com que olho atrás o que já fiz e sobretudo olho o que faço. Felizes dos que se sentem justificados pelo que realizam. Por mim, só descubro no que atrás vou largando, motivos de desânimo. De modo que, mesmo nas boas palavras dos outros, se recolho encorajamento, é um encorajamento que se me gasta depressa. Assim mesmo, fazem-me jeito... Mas basta de lamúria. No fim de contas, se temos um destino a cumprir e a assumir, o que me cabe é assumir o meu com o bom ou o mau, o belo ou o feio que veio nele - e resignar-me³. Os correios embrulham-me a vida aqui, porque não há intervalo entre a chegada e a partida. De modo que me não é fácil regular o problema das provas - que foram para mim uma extraordinária surpresa, atendendo ao que aconteceu com os Ensaios. Eu gostaria de ter o livro todo na mão, para fixar melhor uma impressão de conjunto. Assim espero que hoje venham novas provas. Se todavia não vierem, devolverei as que aqui tenho para não empatar. Uma leitura de conjunto esclarece-nos muito sobre muitos pormenores, não apenas quanto à coerência da "história", mas ainda quanto à escrita. E sobre as suas sugestões, dúvidas e o mais, não se coíba: tomas sempre na devida conta, mesmo quando persisto na minha opinião. Obrigado pelo Comércio⁴. Eu assino a "Página" e portanto devolvo-lhe a sua que já tinha lido. O artigo do E. Lourenço (que espero ver estas férias) é excelente. Coincide pelo menos totalmente com o que penso do Torga - um autor que hoje mais que nunca me é difícil suportar pelo tom de lobisomem sem grandeza para isso. Suporta-se esse tom, quando há lá dentro motivo para isso e sobretudo quando esse motivo excede essa dimensão pessoalista. Torga passa a vida a falar de si, sendo es-

se "si" construído com o pequeno truque da voz cavernosa, o olho dilatado, as mãos grossas a escorrer o húmus de Trás-os-Montes. Mas um papão só às crianças impressiona. Adamastores houve um só, e mesmo esse acabou a lacrimejar como qualquer mortal. Há uma fraqueza manifesta na pretensa força de Torga, que só é força para o pobre campónio da cultura. Torga é um bom artista, mas aflitivamente limitado. Simplesmente, ele julga que não, ele pensa que por falar à Miguel Ângelo em voz grossa, Miguel Ângelo o ouve logo. Torga é um Acácio a fazer peito⁵. Não li o artigo do Régio⁶, nem o do sujeito que logo lhe respondeu. Mas li o do Rogério Fernandes⁷. Régio deve ter dito asneiras, como é de sua sina ao meter o bedelho em tudo, com a mania de preleccionar toda a nação. Ficou-lhe o jeito pedagógico desde a Presença e já ninguém lho tira. Mas assim mesmo, o artigo do R. Fernandes - que pobreza! Também este tomou a mania de orientar a cultura no sector E. Coitado. Deixou-se engor-dar muito e a gordura chegou-lhe ao cérebro. Ficou assim lento e pesado no movimento das ideias. E repare como ele persiste, segundo a tática da escola, numa manha já velha: só agora desautorizam quem lhes não convém, neste caso o António José Saraiva - a que alude, sem o mencionar. Porque foi o Saraiva quem em tempos arreou no Sérgio dialecticamente. Agora já é um asno para ser montado pelo Vilhena. Que esperteza a destes saloios. O que eles não sabem - e talvez saibam... - é que o próprio António Sérgio disse do livro do Vilhena que se sentia nele como o Pilatos no Credo. Tinha piada que o repetisse em voz alta⁸. Nada recebi ainda do Costa Dias. Pode dizer-lhe que lhe escrevi para casa?

Abraços para todos aí e para si do

Vergílio Ferreira.

Notas de rodapé

1. Carta datada da Praia das Maças-Fontanelas, 14. Agosto. 1965 - sábado.
2. Nesta altura, estavam em revisão de provas dois livros: Espaço do Invisível-1 e Alegria Breve, mas é a este último que se refere.
3. Eram frequentes estes desabafos, tantas vezes feitos de viva voz, como comentário amargo no desenrolar dos livros que se faziam por entre conversas e opiniões trocadas sobretudo na fase derradeira da revisão de provas.
4. Tratava-se de um artigo sobre Miguel Torga, publicado em O Comércio do Porto, que de algum modo contrariava então o que Eduardo Lourenço dissera antes no ensaio O Desespero Humanista na Obra de Miguel Torga, Coimbra, 1955.
5. Julgo que V. Ferreira corrigiu mais tarde estas opiniões acerca de Torga, talvez pelo entusiasmo causado pela leitura do artigo de Ed. Lourenço...
6. Deve ter sido a propósito da polémica travada então, em diferentes quadrantes, pelo livro de V. Magalhães Vilhena, António Sérgio e o Idealismo Burguês, numa edição da "Seara Nova", em que interveio muita gente. O próprio V. Ferreira escreveu um texto bastante azedo sobre essa questão, que manteve inédito ao longo dos anos, mas acabou por publicá-lo, com alguns "cortes", na revista Criterium, dirigida por João Palma-Ferreira, nº. da Primavera de 1976.
7. Nessa altura, director-adjunto da revista Seara Nova.
8. Este ajuste de contas tem algo a ver, afinal, com as posições políticas que apenas em parte se esclareceram nas tomadas de posição e no alinhamento ideológico que, nos meios intelectuais, se conheceu depois de 25 de Abril de 1974.

Nota da Redacção

Esta segunda carta completa a divulgação de correspondência entre Vergílio Ferreira e Serafim Ferreira, iniciada no número anterior

Editora Profedições, Lda

Livros disponíveis

Preços de venda directa



Profedições
livros@profedições.pt

consulte
o catálogo

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

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A escola da nossa saudade
Luís Souta: Preço 7,20 € | <input type="checkbox"/> Por falar em formação centrada na escola
Manuel Matos: Preço 6,30 € |
| <input type="checkbox"/> A escola para todos e a excelência académica
António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 6,30 € | <input type="checkbox"/> Sozinhos na escola
José Pacheco: Preço 11,25 € |
| <input type="checkbox"/> Carta de chamada:
depoimento da última emigrante portuguesa em havana
Aurélio Franco Loredó: Preço 6,30 € | <input type="checkbox"/> Cartas na periferia
Fernando Bessa: Preço 6,30 € |
| <input type="checkbox"/> Como era quando não era o que sou o crescimento das crianças
Raúl Iturra: Preço 9,00 € | <input type="checkbox"/> Etnografia e educação: reflexões a propósito
de uma pesquisa sociológica
Pedro Silva: Preço 10,80 € |
| <input type="checkbox"/> Educação intercultural: utopia ou realidade
Americo Nunes Peres: Preço 10,80 € | <input type="checkbox"/> Da cadeira inquieta
Iracema Santos Clara: Preço 7,20 € |
| <input type="checkbox"/> Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos
e regime de autonomia das escolas
Manuel Reis: Preço 6,30 € | <input type="checkbox"/> Escola da Ponte: em defesa da escola pública
Vários: Preço 9,00 € |
| <input type="checkbox"/> Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias
José Pacheco: Preço 9,00 € | <input type="checkbox"/> E agora professor?
Org. Ricardo Vieira: Preço 5,50 € |
| <input type="checkbox"/> Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade
Ricardo Vieira: Preço 6,30 € | |
| <input type="checkbox"/> Pensar o ensino básico
Vários: Preço 6,30 € | |

Nota: os livros podem ser pedidos pelo correio, telefone, fax ou email. Os portes do correio são da nossa responsabilidade. Pode enviar cheque em nome de Profedições, Lda, ou pedir para fazer pagamento por multibanco.

Rua Manuel II, 51 - C - 2.º andar, sala 2.5 - 4050-345 PORTO
Tel.: 226002790 - Fax: 226070531 - Email: livros@profedicoes.pt

Acesso ao ensino superior: Que percursos para um mesmo caminho?

De acordo com números do Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, concorreram este ano às escolas de ensino superior 46.251 estudantes para um total de 46.797 vagas, tendo sido colocados 92% dos candidatos - representando um total de 42.506 alunos -, e utilizadas 91% das vagas. Quer na primeira quer na segunda fase, 90% dos candidatos ficaram colocados numa das suas três primeiras opções. No entanto, mais de 3500 estudantes colocados na primeira fase não se matricularam, o que significa que, em 2004, ingressaram no ensino superior, através do concurso nacional, cerca de 39 100 candidatos. Por comparação com o ano lectivo anterior, este número representa uma diminuição de 3%.

Partindo destes números, interessará sobretudo agora avaliar a pertinência do actual modelo de acesso ao ensino superior em Portugal, tema para o qual convidamos este mês quatro comentadores: António Pedro Dores, vice-presidente do Sindicato Nacional do Ensino Superior; Carlos Ceia, professor da Universidade Nova de Lisboa; Nuno Nogueira, economista, e Belmiro Cabrito, professor de Economia da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Um painel de opinião que, apesar de longe do consenso, lança algumas luzes para um debate que se torna cada vez mais necessário.

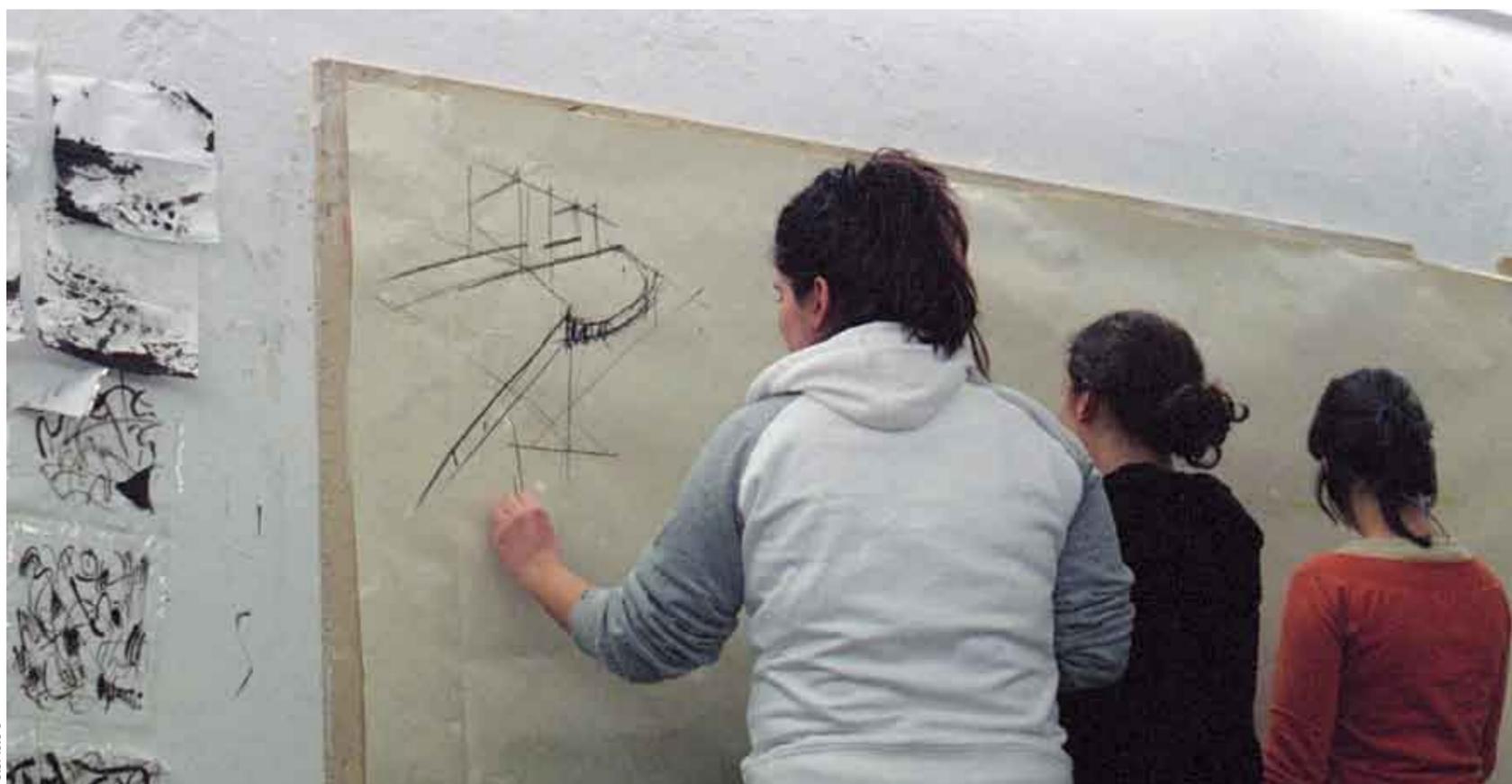


Foto: Isto é

Actual modelo de acesso ao ensino superior é “discriminatório”

Belmiro Cabrito, professor de Economia da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, explica nesta curta entrevista à PÁGINA as razões que o levam a definir como “discriminatório” o actual modelo de acesso ao ensino superior e porque motivo acredita que o processo de Bolonha, actualmente em curso, levará as universidades portuguesas a adoptar no futuro o modelo de acesso anglo-saxónico.

Que apreciação crítica faz do actual modelo de acesso ao ensino superior?

Apesar de todos os inconvenientes que lhe estão associados, julgo que o actual modelo pode ser considerado “menos mau” porque ainda vai permitindo o acesso a um grande número de candidatos.

Porém, na medida em que impõe *numerus clausus* em todos os cursos, com agravamentos sucessivos - por vezes sem se entender muito bem porque, em especial nos últimos anos - ele é altamente discriminatório, já que se sabe existir alguma relação entre a avaliação e o capital cultural, social

e económico dos alunos, entre quem vem do ensino público e do privado, as notas que se obtêm num e noutro sistema, enfim, contextos que geram discrepâncias entre aqueles que entram e os que ficam para trás - que habitualmente são os mesmos.

Assim, na minha opinião, o acesso ao ensino superior deveria ser considerado de carácter universal e não existir qualquer forma de limitação aos candidatos, exceptuando o actual critério de conclusão do 12º ano de escolaridade. Afinal, é para isso que serve o direito à educação inscrito na Constituição.

Concorda então com a ideia de eliminação progressiva do *numerus clausus*?

Considero que a introdução do *numerus clausus* nunca sequer deveria ter sido imposta, pelo que advogo a sua imediata abolição. É uma medida que poderá ter feito algum sentido numa altura de regulação e de adaptação do sistema, mas, vinte anos depois, o sistema já teve tempo de se auto-regular.

Até porque face à actual regressão na procura do ensino superior, que entre outros motivos, se prende com questões de ordem demográfica, não andarei muito longe da verdade se disser que

a actual oferta do ensino superior público universitário e politécnico praticamente garantirá, com algum esforço de investimento, a totalidade da procura.

Que comentário faz ao modelo anglo-saxónico de acesso que, entre outras particularidades, é baseado numa seriação dos alunos com base na sua nota de acesso e com entrevistas aos candidatos feitas pelas próprias universidades?

Em Portugal as perspectivas apontam para que as instituições de ensino superior desenvolvam uma progressiva autonomia, podendo, com esta evolução, vir a verificar-se a existência de critérios diferenciados no acesso de acordo com as opções de cada escola.

O modelo anglo-saxónico, baseado no modelo de dois ciclos (3+2), dos convites e do modelo de seriação, contraria também ele o modelo de acesso universal que eu defendo, na medida em que acaba por gerar discriminação. Isto, porque sempre que se verifica um modelo de competição entre os alunos pela entrada nas faculdades ou entre as faculdades pela entrada dos alunos, em função de critérios que não têm em conta os percursos e os handicaps decorrentes de uma sociedade

que mantém fortes desigualdades, as condições de igualdade não estão garantidas. São processos que, na minha opinião, devem sempre passar por alguma forma de discriminação positiva de forma que os candidatos estejam em igualdade de circunstâncias.

A Inglaterra, nação que muito contribui para a afirmação das universidades e das escolas empresariais, vê-se actualmente confrontada com uma estratificação das escolas e dos alunos ao nível do ensino básico e secundário. O discurso em torno da igualdade de acesso e liberdade de escolha deve ser defendido, mas o facto é que as condições para que o percurso académico se realize em igualdade de circunstâncias não é garantido com este modelo.

Mas concorda que o processo de Bolonha, actualmente em curso, acabará por condicionar o acesso ao ensino superior através desse modelo...

Sim. Um processo de construção de um espaço comum europeu de ensino superior implica a existência de uma certa normatividade e irá, concertada, condicionar o actual modelo e obrigarnos a adoptar um sistema relativamente parecido com o anglo-saxónico.

A autonomia das universidades no acesso ao ensino superior

A Proposta de Lei de Bases da Educação (última versão conhecida de 26-5-2003) contém a chave da maior mudança política que se pode introduzir no acesso ao Ensino Superior português: tal como acontece na maior parte dos países mais competitivos na área do Ensino Superior, o acesso tem que deixar de estar totalmente concentrado nas mãos do Estado protector e as suas responsabilidades organizativa e conceptual têm que ser transferidas para as instituições formadoras. O artigo 18º da Proposta de Lei é, a meu ver, fundamental nos seguintes pontos:

3. O processo de avaliação da capacidade para a frequência, bem como o de selecção e seriação dos candidatos ao acesso e ingresso em cada curso e estabelecimento de ensino superior, é, nos termos da lei, da competência dos próprios estabelecimentos, os quais devem associar-se para este feito, de modo a que os estudantes possam concorrer a instituições diferentes.

4. O Governo pode estabelecer restrições quantitativas de carácter global no acesso ao ensino superior (*numerus clausus*), por motivos de interesse público, de garantia da qualidade do ensino ou em cumprimento de directivas comunitárias ou compro-

missos internacionais do Estado português, tanto em relação aos estabelecimentos de ensino superior públicos, como aos particulares e cooperativos.

5. O Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentarem o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.

Combinando esta estratégia com a também já anunciada medida correctiva de fixação de notas mínimas de acesso ao ensino superior “compatíveis com as exigências de conhecimento adequadas à sua frequência”, diz-se no programa do Governo actual, o quadro de acesso ao Ensino Superior ganharia um novo rosto, beneficiando as instituições universitárias e politécnicas. Tendencialmente, devíamos até projectar a eliminação dos *numeri clausi*, porque o princípio da autonomia também se deve aplicar ao princípio de boa fé das instituições que são capazes de fazer a sua própria gestão de recursos humanos. A prática universitária pública prova, aliás, que as instituições são capazes hoje de cumprir a exigência de controlo da qualidade das ofertas de formação.

O esforço de contenção do número de vagas anuais é hoje um sinal de maioria das instituições de Ensino Superior, que são capazes de decidir todos os anos quais as suas prioridades e quais as suas necessidades específicas nas diferentes áreas científicas. Estão ultrapassadas as contingências sociais e políticas que levaram à massificação do ensino superior público e privado na década de 1990, com um desenvolvimento insustentável de cursos e com um total descontrolo da oferta em termos qualitativos e quantitativos. A falência do método de avaliação dos cursos iniciado nessa mesma década pela Fundação das Universidades Portuguesas não ajudou a criar as condições para que o Estado pudesse abdicar da gestão nacional do acesso ao Ensino Superior. Hoje, uma universidade que não seja capaz de gerir adequadamente os seus recursos humanos, ajustando-os à lei da procura, dificilmente tem condições para sobreviver numa sociedade cada vez mais europeísta e competitiva. Hoje, a universidade portuguesa sabe que só o critério da qualidade dos cursos lhe pode valer, por isso existe uma consciência consolidada de gestão racional das vagas de acesso, apesar dos ca-

dos pontuais dos que insistem em defender postos de trabalho em desfavor da qualidade dos cursos.

Outras questões práticas previstas no espírito reformista dos tempos que vivemos são igualmente importantes, desde a questão do número de elencos alternativos de provas que não poderá ultrapassar três, salvo em situações de excepção devidamente fundamentadas, até à obrigatoriedade de obtenção de uma classificação mínima de 95 pontos (num total de 200), nas provas de ingresso, “assegurando que os estudantes que ingressam no ensino superior demonstram um nível mínimo de conhecimentos em disciplinas nucleares para a frequência dos cursos que pretendem realizar” (Decreto-Lei n.º 26/2003). Trata-se de correcções fundamentais a um sistema que acumulou vícios de forma terrivelmente injustos para quem sempre tentou defender a qualidade das ofertas curriculares. Naturalmente que o mecanismo de provas de ingresso tem que ser transferido para as instituições que recebem os estudantes, no sistema previsto de autonomia da selecção dos candidatos.

Carlos Ceia

Universidade Nova de Lisboa



Foto: Isto é

Medidas polémicas... mas necessárias

Alude-se com frequência ao “país de doutores” em que se terá tornado Portugal nos últimos anos, mas a verdade objectiva dos números lembra que no seio da UE, Portugal é simultaneamente o país com maior percentagem de abandono escolar e um dos países com menor percentagem da sua população com estudos superiores.

Aparentemente este dualismo seria fonte de desigualdades sociais mas o desemprego crescente entre licenciados e a profissionalização e requalificação técnica dos restantes, revela uma face mais dramática do problema: o trauma de significativas frustrações sociais e pessoais que derivam da máxima: “o que é importante é tirar um curso superior, qualquer que ele seja”, acompanhada por uma outra “mais vale um desempregado licenciado do que um sem qualificações”.

Esta aparente lógica esbarra nos profundos dramas pessoais que são vividos por muitos jovens cujas expectativas, alimentadas por um sistema

de ensino sem aderência à realidade sócio-económica, acabam por não se concretizar, tornando sem sentido quatro ou mais anos da sua vida – veja-se o caso de milhares de professores sem colocação, entre outros.

A nossa sensibilidade social para o problema levou já o Estado a tomar as primeiras medidas como o recente programa de requalificação no qual se inscreveram milhares (!?) de jovens licenciados. Medidas avulsas como sempre. O problema é estrutural e exige medidas estruturais. Nesse sentido, o acesso ao ensino superior deve ser alterado, de modo a assegurar que:

A) Todos os alunos que obtenham nota de acesso igual ou superior a 16 valores têm o direito inalienável de frequentar o Ensino Superior com propinas e demais custos suportados pelo Estado, e independentemente da existência ou não de *numerus clausus* no curso em questão, sendo responsabilidade do Estado garantir a existência de vagas suficientes para esses alunos.

B) Todos os alunos que obtenham nota de acesso inferior a 10 valores não poderão frequentar o Ensino Superior, mesmo que o curso em questão não tenha qualquer aluno a frequentá-lo. Em 2004, dez por cento dos cursos receberam alunos com notas negativas, com classificações entre os 8,32 e os 9,99.

C) Todos os alunos com notas de acesso entre 10 e 16 valores ficam sujeitos a uma seriação com base nos resultados escolares obtidos, no seu perfil psicológico, na sua experiência profissional ou “currículo de vida”.

D) A colocação dos alunos far-se-ia da seguinte forma: seriação por ordem decrescente de alunos, com base na sua nota de acesso. Posteriormente, todas as universidades teriam acesso a essa seriação e poderiam convidar os alunos a ingressar em cada uma delas (imperando a saudável concorrência entre universidades da qual beneficiariam todos os elementos do sistema educativo). Recebidos os convites de cada universidade, os alu-

nos escolheriam as que mais desejassem, tendo preferência, os alunos com melhores notas. Todos os alunos com nota de acesso superior a 10 poderiam ter a oportunidade de frequentar o Ensino Superior, mediante as circunstâncias sociais do momento.

Em todo este sistema, o Estado assumiria um papel de independência e justiça social. Ao Estado competiria avaliar as universidades, velar pelo bom funcionamento do sistema, impor regras, e apoiar simultaneamente os melhores alunos e os alunos mais carenciados.

Seriam medidas polémicas? Sem dúvida... Mas são necessárias. Face à realidade que temos presenciado, as consequências dramáticas das más opções tomadas ao longo dos últimos anos apenas agora começaram. O adiamento destas mudanças necessárias apenas tornará o drama mais intenso e mais próximo de cada um de nós.

Nuno Nogueira

Economista

Editor Executivos.Online.pt



Foto: isto é

Acesso ao ensino superior: Os ricos que paguem o saber...

O acesso ao ensino superior é um símbolo tópico da construção social destes primeiros 30 anos da nossa democracia: o menor desenvolvimento da União Europeia associado ao maior leque salarial e às maiores desigualdades sociais que se conhecem, com muita descredibilizada burocracia, feita para ser manipulada pelas influências. Rara racionalidade orienta a política educativa. Excesso de compromissos inconfessáveis e lóbis.

Há que mudar profundamente muita coisa, e também o acesso ao ensino superior. Recordemos como que era antes – o caos da inexistência, quando o secundário não tinha nenhuma consequência para o acesso ao superior – para o que queremos que passe a ser no futuro – uma porta aberta para quem, vindo de qualquer parte do mundo, queira ter acesso à sociedade do conhecimento, versão euro-lusitana.

Antes da autonomia universitária e da liberdade, cada faculdade orga-

nizava livremente o modo de escolha dos seus alunos. Ironicamente, na actualidade, o Estado organiza uma lista nacional de alunos seriados – segundo a técnica da lista de colocação de professores no ensino não superior – e distribui-os, sob numerus clausus, pelas escolas que entende. No futuro ninguém sabe o que se apronta, mas o alívio com que as políticas de Ensino Superior (ES) receberam a queda do número de candidaturas, traiu o sentimento de temor do risco de que nos tornemos, a breve trecho, um povo super-instruído e amante obsessivo do ciência, o maiores dos perigos que Portugal enfrenta desde o canto das sereias!

Pelas últimas declaração do ministério, pode mesmo pensar-se que há o plano – que o Conselho de Reitores já rejeitou, valha-nos isso – de ressuscitar os bacharelatos, como Salazar fez quando reduziu a instrução à terceira classe “para todos”. Quer dizer: nos últimos trinta anos conseguiu-se conter a

(perigosíssima) ânsia popular de acesso ao ensino superior, através do 12º ano, do putativo problema do acesso ao ensino superior e da abertura ao Ensino Superior privado. Quando a pressão popular abrandou – uff, finalmente! – antevêem-se políticas de reforço da elitização do acesso ao conhecimento, por via da desresponsabilização do Estado português sobre a qualificação do ES: os ricos que paguem o saber, dizem-nos.

Peço desculpa por estar a falar em política educativa. Sei que não é politicamente correcto. Mas perdoem-me: eu não sou um especialista... Apenas acho estranho que o processo de Bolonha seja reduzido a uma contabilidade financeira de quantos anos de estudos superiores o Estado admite vir a pagar àqueles que passarem o cabo das tormentas, quando o objectivo alegadamente enunciado é o de organizar políticas europeias de competição global no quadro da sociedade do conhecimento (funda-

mental e aplicado, profissional, mediático ou internético). O que é que tem a ver?

No futuro, se Portugal se continuar a abrir ao mundo, o Ensino Superior pode/deve acolher candidatos dos PALOP e de outras nacionalidades europeias, ou de qualquer região do globo, que queiram viver a produção de conhecimento que se fizer na pátria de Camões, eventual sede de uma política de pacificação moral ecuménica, tecno-científica e multicultural, para que podemos prepararmos, se soubermos colocar as nossas virtudes no mundo. Que enorme contribuição para a Europa e para o mundo lusófono que Portugal inteiro se tornasse um novo Silicon Valley humanizado! O original também foi implantado no deserto...

António Pedro Soares

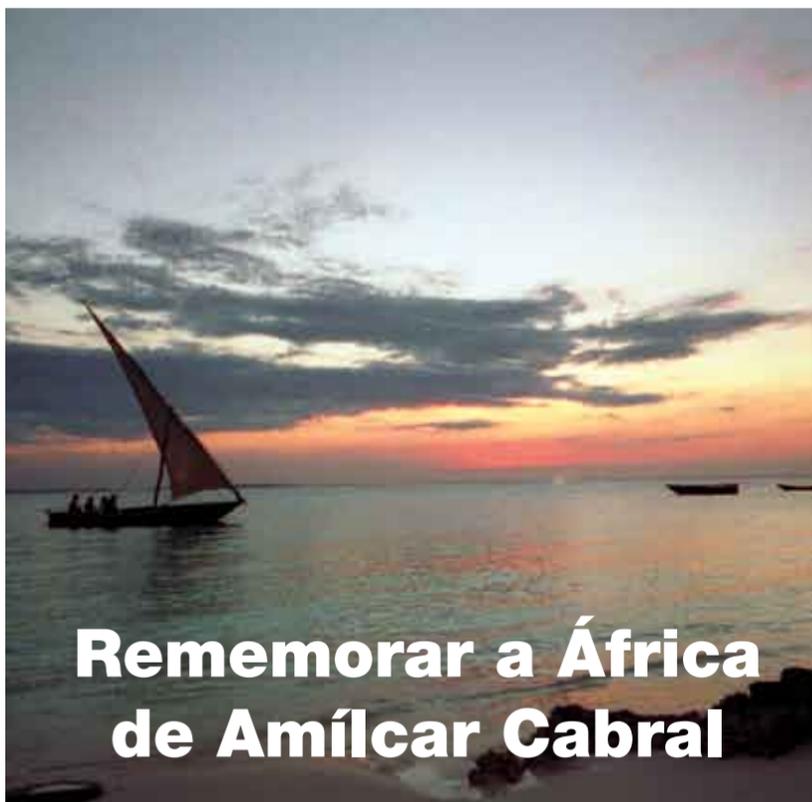
Vice-presidente do Sindicato Nacional do Ensino Superior

No passado mês de Setembro, realizou-se em Cabo Verde um simpósio internacional para celebrar o octogésimo aniversário do nascimento de Amílcar Cabral e os trinta anos da independência das ex-colónias portuguesas de África, no qual estiveram presentes, ao lado de antigos companheiros da luta de libertação nacional, como Aristides Pereira, Luís Cabral, Pedro Pires, Carmen Pereira, Eugénia Neto, Joaquim Chissano e Marcelino dos Santos, os portugueses Mário Soares e Almeida Santos.

Segundo o relato de um jornalista português que cobriu o evento, Almeida Santos salientou uma evidência que orgulha todos os cabo-verdianos, independentemente das suas motivações: ser Cabo Verde “o único Estado nascente do antigo espaço colonial português que, longe de regredir, progrediu”.

Logo nos aflorou à mente a reflexão “cínica” (o termo é dele) do politólogo americano, Fareed Zakaria, sobre a “maldição” que envolvia a maioria dos países potencialmente ricos, mas socialmente atrasados, do Terceiro Mundo: “A riqueza em recursos naturais compromete a modernização política e o crescimento económico (...) porque eles impedem a emergência de instituições políticas, leis e administrações modernas”, antes propiciando o surgimento de políticos “cujo único objectivo é fazer crescer a sua fortuna e o seu poder. Num país destituído de recursos, o enriquecimento do Estado tem como objectivo que a sociedade também enriqueça, a fim de que o Estado possa tributar essa riqueza.”

Zakaria citava exemplos bem conhecidos, nomeadamente em



África, em que Estados “trust-fund” emergiram das independências como “gestores de um património que cresce graças às receitas das matérias-primas e do petróleo e não têm de se aplicar na tarefa, muito mais difícil, de criar um sistema de leis e de instituições que possam gerar riqueza nacional.”

Mas a questão é muito mais ampla do que aqui se perfila, e já outros líderes africanos, como Nkrumah, Touré ou Agostinho Neto, que uma sintomática desmemória dos seus sucessores vem sendo consentida “pro domo sua”, alertavam para as deformações culturais que Cabral elenca no congresso do PAIGC de Cassacá, em 1964: “clientelismo, servilismo,

espírito de clã, poligamia, bajulação e racismo, considerado o oportunismo da pior espécie” - sem poder ainda imaginar que, por causa disso, também ele seria assassinado, em 1973, como César pelo seu “fiel” Brutus.

Sem subscrever uma epígrafe “cínica” como a de Zakaria, - “Abençoados sejam os pobres” - Cabral haveria de ter a noção exacta de que, não estando identificadas promissoras riquezas naturais em Cabo Verde e na Guiné (ele era filho de pai cabo-verdiano e mãe guineense), a “intelligentzia” de Cabo Verde e o “úbere” da Guiné, como componentes do mesmo tronco histórico-colonial, poderiam constituir um caso exemplar em África.

Alteradas as regras do jogo imposto pelas estratégias da geopolítica que os Estados emergentes das independências em África eram obrigadas a seguir, para atingirem o seu objectivo (então, o Mundo submetido à Guerra Fria impunha escolher entre dois protecționismos ou duas vassalagens), os sucessores sem memórias do tempo de Cabral (como de Neto, que também o passado mês de Setembro recordou ter morrido há 25 anos), ufanos porque a globalização se impôs à socialização, não hesitaram em dizer naquele simpósio celebrativo: “Se Cabral fosse vivo estaria certamente orgulhoso do nosso país, de cuja independência foi o principal obreiro. E, no entanto, esse resultado foi alcançado não aplicando as suas teses ou em certos casos desaplicando mesmo algumas delas, [pois] nos seus aspectos fundamentais estão nos antípodas do modelo esboçado por Cabral.”

É duvidoso que Cabral estivesse totalmente de acordo com esta opinião. Louvando, sem dúvida, a circunstância de Cabo Verde, mesmo sem a Guiné, manter viva e actuante a sua “intelligentzia”, que fez do país flagelado pelo Vento Leste um caso de política exemplar em África, ele acabaria por encolher filosoficamente os ombros, recusando o papel narcísico de “corretor de passados”.

No máximo, sendo ele um grande conhecedor da história e do carácter dos humanos, mostraria compreender como e porque haviam mudado as regras do jogo e os jogadores - mas não deixaria de afirmar à mais nova geração que a última palavra em história nenhum contemporâneo a escreverá.

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto



Revista Educação, Sociedade e Culturas nº 21
Educação e ambiente
Temas transversais
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
Edições Afrontamento
pp. 233

Este número da revista Educação, Sociedade e Culturas examina algumas das questões que se levantam na área do ambiente e da educação. Os textos apresentados reflectem uma variedade de perspectivas desenvolvidas por especialistas de áreas diferentes que estiveram envolvidos num conjunto de seminários de formação de professores realizados no contexto do projecto “terra: transversalização curricular e consciência ambiental”.



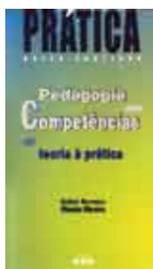
Disrupção Escolar
Estudo de casos
Abílio Afonso Lourenço
Maria Olímpia Almeida de Paiva
Porto Editora
pp. 128

Este livro foca dois estudos realizados com alunos do 3º ciclo sobre um tema que é considerado uma das actuais preocupações da escola: a disrupção escolar. É desejo dos autores que esta obra ajude a uma melhor compreensão das autopercepções, dos problemas na aprendizagem, dos comportamentos pró-sociais e da acomodação à escola no decorrer da adolescência.



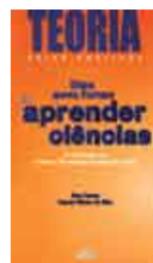
O Outro Lado do Espelho
Sentimentos, vivências, imaginários
Ana Sofia António
Edições Asa
pp. 127

No espaço escolar os professores são os principais protagonistas da mudança. Por constituírem um grupo profissional, não são neutros a todo este processo. Contudo, se por um lado é atribuído aos professores um número crescente de funções, por outro eles são excluídos de uma série de papéis que lhe estavam tradicionalmente concedidos. Compete aos professores a capacidade de aprender a viver com todas estas contradições.



Pedagogia das Competências
Aníbal Barreira
Mendes Moreira
Edições Asa
pp. 144

A pedagogia das competências constitui uma referência dos sistemas escolares de muitos países da Europa, África e América, em substituição da pedagogia por objectivos. Este livro da colecção “Guias práticos” pretende ajudar os professores a melhor compreender este tema através de uma parte teórica, onde se aborda a instalação e a exercitação de competências e a sua avaliação, complementada por uma gama de fichas que operacionalizam esta corrente pedagógica.



Uma Nova Forma de Aprender Ciências
A educação em ciência, tecnologia e sociedade
Alice Fontes
Iolanda Ribeiro da Silva
Edições Asa
pp. 168

A abordagem Ciência/Tecnologia/Sociedade pode ser feita, para a aprendizagem das ciências, utilizando-se diversas estratégias e recursos. Apresentam-se, nesta obra, quatro unidades de ensino que, sem querer retirar a criatividade dos professores de ciências, podem ser utilizadas na sala de aula como uma sugestão ou como um ponto de partida.



Um Voo Possível
O sucesso escolar nas asas da auto-estima
Simão de Miranda
Edições Asa
pp. 95

Este livro pretende positivar o valor da criança como pessoa, favorecendo o seu sentimento de competência pessoal. Nele se incluem retratos de vivências com jovens em que a auto-estima foi mobilizada dentro da escola, actividades interdisciplinares que articulam as dimensões da natureza humana que concorrem para a elevação da auto-estima e ainda propostas de 45 actividades lúdicas para grupos de jovens que estimulam a sua auto-estima.

Outros livros desta editora:



Agenda/dossier do Professor
aDirector de Turma
inclui cd-rom
Edições Asa - pp. 288



Agenda do Professor
6 turmas
Inclui cd-rom
Edições Asa - pp. 272

Assine e divulgue

a página
da educação



A preto e branco

Um caso kafkiano

Foto: isto é

Olhar sereno de quem dificilmente se espanta. António Ferreira é professor contratado e tem 28 anos de serviço. Viu a vinculação aos quadros fugir-lhe várias vezes. Mudanças na legislação. E uma série de azares. Diz quem conhece a história, que a vida profissional de António “dava um verdadeiro filme”.

Começou a dar aulas em 1975 como professor de Educação Física na Escola Preparatória de Tabuaço. E manteve-se como professor provisório vinculado ao Ministério da Educação (ME) até ao ano lectivo de 1978/79. Altura em que o inesperado aconteceu. Ficou excluído do concurso de professores por não possuir um curso de complemento da responsabilidade do ME que só viria a ser ministrado após esse mesmo concurso.

Inconformado, António Ferreira expõe o caso ao Provedor de Justiça. Em resposta, surge uma recomendação daquele órgão ao secretário de Estado dos Ensinos Básico e Secundário onde se pede a admissão a concurso de todos os candidatos excluídos naquelas circunstâncias. Do lado da secretaria de estado dizem que a recomendação “é inexecutável”. E assim se manterá, apesar dos apelos do Provedor ao Ministro da Educação (1980 e 1981), ao Primeiro-Mi-

nistro, à Presidência do Conselho de Ministros e ao Presidente da República (1982). Em 1983, a provedoria arquiva o processo por as suas recomendações não serem acatadas.

Sem nunca deixar de leccionar, mas sempre como professor provisório, António termina em 1987 uma outra licenciatura, em Filosofia. Conta já com 12 anos de serviço mas vê-se ultrapassado pelos professores cujo curso possui estágio integrado. Continua, por isso, a ser colocado nos então chamados mini-concursos. Precisava de obter a profissionalização mas não a poderia realizar através do estágio facultado pelo Ministério da Educação, uma vez que este se destinava apenas aos professores vinculados.

Obter a profissionalização através da Universidade Aberta foi a opção encontrada. O que não seria de esperar era que após a conclusão da profissionalização (1991), António viesse a descobrir que esta de nada lhe serviria. Pela razão de apenas ser válida para professores vinculados.

Em 1992 António consegue a homologação da classificação profissional com a respectiva contagem do tempo de serviço. É, no entanto, retirado do concurso de Quadros de Zona Pedagógica pois não cumpre o

requisito legislativo de ter dado aulas três anos seguidos no ensino público e ter sido colocado no ano anterior.

Perante a instabilidade do ensino público, António procura uma alternativa no privado. “Foi um período de sossego em que tive um aconchego”, refere a propósito desta experiência. Ainda assim, concorre anualmente a nível nacional sem contudo conseguir vincular. A sua passagem pelo ensino privado termina em 2002. Altura em que é colocado como professor contratado na Escola Secundária Alexandre Herculano, no Porto. Foi lá que passou os dois últimos anos de serviço.

A “anormalidade do sistema”

Quando toda a classe reclamava dos erros na primeira lista de colocação publicadas em Maio, António Ferreira verificava que no seu caso tudo estava em ordem.

Os problemas surgiram quando na segunda lista o campo referente à contabilização do tempo de serviço, que na anterior marcava 5910 dias (17 anos) antes da profissionalização, desaparecera. A razão é apresentada no impresso: “Campo alte-

rado pelos serviços. Tempo de serviço incorrecto em função de fórmulas de controle dos tempos”.

“Vários colegas sofreram do mesmo erro”, garante António Ferreira. Com apenas uma diferença: reclamaram e viram o erro corrigido. “No meu caso não!”, contrapõe. Apesar da escola ter reconfirmado ao ME o tempo de serviço indicado pelo professor a lista publicada em Setembro insistia no erro. E como não foi notificado de que a sua reclamação não havia sido aceite, António Ferreira não teve a oportunidade de entrar em tribunal com uma providência cautelar, como fizeram alguns colegas seus.

Na sequência deste erro, António Ferreira ficou graduado com o número 914 quando, segundo as suas contas a posição que lhe estaria reservada na lista seria a quadragésima. Acresce que no seu grupo de ensino foram colocados professores até ao número 900. A situação aguarda agora por um desenlace. António Ferreira apresentou um recurso hierárquico e está à espera. “Tenho sempre hipótese de ficar como contratado no Porto”, adianta. Caso a situação não se resolva levará o processo para o contencioso. “Não me posso entregar à anormalidade do sistema”, conclui.

PROTAGONISTA

Andreia Lobo

DIREITOS DA CRIANÇA

Abuso infantil quintuplica em Israel desde início da Intifada

O número de crianças e jovens israelitas submetidos a abusos e violência quintuplicou desde o início da Intifada, há quatro anos, denunciou recentemente um grupo de defesa dos direitos das crianças, que relaciona o aumento do número de casos com a crise económica e de segurança que Israel atravessa.

De acordo com Hanita Zimrin, que dirige a Associação para a Protecção das Crianças (ELI), com sede em Telavive, a maioria das situações registadas desde o

início da Intifada, que representou para Israel um severo declínio económico, ocorre em casas de famílias com pior situação sócio-económica. “Não pelo facto de as pessoas mais pobres serem mais violentas, mas porque elas estão muito mais expostas às pressões económicas”, explica Zimrin.

“As pessoas em Israel sentem uma ameaça e uma incerteza contínuas e vivem sentimentos de medo, ansiedade e raiva, que podem facilmente transformar-se em agressão contra as crianças”, diz Zimrin,

explicando que, neste contexto, os pais que têm a tendência para ser violentos mais dificilmente conseguem controlar o impulso.

Zimrin refere ainda que 70% dos casos de abuso foram cometidos por um dos pais e que as mães tendem a ser abusivas com maior frequência, já que passam mais tempo com as crianças e são, de certo modo, mais responsáveis pela sua educação. Outra das principais conclusões passa pelo que descreveu como “uma tendência muito perturbado-

ra e crescente de abuso sexual de crianças por outras crianças”.

A associação apresentou os resultados da sua investigação ao parlamento israelita com “a esperança de agitar consciências” e, mais importante, reunir recursos para tratar destas crianças, disse Zimrin. “Somos financiados com doações israelitas e americanas, mas pensamos que é responsabilidade do governo dividir parte deste peso”, afirmou.

Fonte: AFP

Solta



Foto: isto é

Abandono escolar

Idades	1991	2001
10	3.5	0.0
11	4.2	1.4
12	5.0	1.7
13	9.9	2.2
14	19.5	3.4
15	29.2	7.1
Total: 10-15	12.5	2.7

Quadro 1 Taxa de Abandono Escolar

(indivíduos com 10-15anos que não concluíram o 3º ciclo de Ensino Básico).

Fonte: ME/DAPP (2003)

	1991	2001
Saída antecipada	54.1%	24.6%
Saída precoce	63.7%	44.8%

Quadro 2 Taxa de Saída Antecipada (indivíduos com 18-24 anos que não concluíram o 3º ciclo do Ensino Básico e não frequentam a escola) e de Saída Precoce

(indivíduos com 18-24 anos que não concluíram o Ensino Secundário).

Fonte: ME/DAPP (2003)

	UE 15	Bel	Din	Ale	Gre	Esp	Fra	Irl	Ita	Lux	Hol	Aus	Por	Fin	Sué	RU
HM	19	14	17	13	17	29	14	sd*	26	18	15	10	45	10	11	sd
H	22	15	17	13	17	29	14	sd	30	19	17	10	52	13	11	sd
M	17	12	17	13	13	22	12	sd	23	17	14	11	38	8	10	sd

Quadro 3 Taxa de saída Precoce (%) nos países da União Europeia (2001)

Fonte: ME/DAPP (2003) - *sd - Sem dados

	UE 15	Bel	Din	Ale	Gre	Esp	Fra	Irl	Ita	Lux	Hol	Aus	Por	Fin	Sué	RU
25-34 anos	29	25	13	15	28	44	24	27	41	32	25	16	45	10	11	sd
35-44 anos	35	38	19	15	41	57	35	37	49	36	31	19	80	17	18	sd
45-54 anos	44	49	21	19	57	73	43	53	61	43	38	28	85	32	26	sd
55-64 anos	54	63	31	26	73	85	56	64	76	51	46	37	86	50	37	sd

Quadros 4.1 e 4.2 Percentagem de indivíduos que não completaram o Ensino Secundário por grupos etários (2000), União Europeia e países candidatos.

Fonte: Key Data on Education in Europe 2002, Eurostat

	Bul	Rep Ch	Est	Chip	Let	Lit	Hun	Mal	Pol	Rom	Eslové	Eslová
25-34 anos	24	7	9	18	19	8	10	sd	11	13	15	6
35-44 anos	24	11	8	28	22	4	9	sd	13	19	22	1
45-54 anos	34	16	14	49	29	12	16	sd	23	38	29	19
55-64 anos	53	24	34	64	60	45	34	sd	44	63	39	38

Quadros 4.1 e 4.2 Percentagem de indivíduos que não completaram o Ensino Secundário por grupos etários (2000), União Europeia e países candidatos.

Fonte: Key Data on Education in Europe 2002, Eurostat

Portugal é o país da Europa dos 25 com maior percentagem de indivíduos sem habilitações ao nível do Ensino Secundário, regista o documento "Key Data on Education in Europe" 2002 do Eurostat [Quadros 4.1 e 4.2]. Esta situação repete-se nas quatro faixas etárias definidas: dos 25 aos 64 anos.

Em 2000, 68% dos jovens portugueses com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos não possuíam o 12º ano. A média dos Quinze ficava-se pelos 29%. Entre os países recém-aderentes à União Europeia (à exceção de Malta) a média é ainda mais baixa: 13%.

De um modo geral todos os países membros da UE viram os seus níveis educacionais crescer embora esta subida seja mais notória na Bélgica, Grécia, Finlândia e Suécia. Mais longe dos 29%

que perfazem a média europeia estão Portugal (68%), Espanha (44%) e Itália (41%).

É nas gerações mais velhas que se encontra a maior percentagem de indivíduos sem habilitações ao nível do Ensino Secundário. Portugal não é excepção com 86%.

Estreitando a faixa etária para os 18 e os 24 anos, 44.8% dos jovens portugueses não concluiu o 12º ano, abandonando precocemente o Ensino Secundário 24.6% não terminou o 3º ciclo do Ensino Básico e não frequenta a escola [Quadro 2]. A taxa de abandono escolar, relativa a indivíduos com 10-15anos que não concluíram o 3º ciclo de Ensino Básico, é de 2.7% [Quadro 1]. Os dados são do Ministério da Educação e dizem respeito ao ano de 2001.

Inquérito em linha

Face ao modo como se iniciou o ano lectivo, a Ministra da Educação deve:

Demitir-se
48%

Continuar no cargo
36%

Sem opinião
14%

TOTAL RESPOSTAS: 333

Este vai ser um ano lectivo:

Melhor que os anteriores
00%

Como os anteriores
10%

Com problemas acrescidos
89%

TOTAL RESPOSTAS: 376

Na sua opinião:

Os quadros de escola devem alargar-se até ao máximo das suas necessidades permanentes
61%

Os quadros de zona pedagógica é que devem ser alargados ao máximo das necessidades
25%

É bom para as escolas manter uma larga maioria de professores contratados anualmente
13%

TOTAL RESPOSTAS: 339

No próximo concurso, aos educadores e professores ainda não vinculados e aos que se encontram em quadros de zona pedagógica, deve ser dada a possibilidade de optarem entre o tradicional contrato anual ou um contrato plurianual com a duração de 4 anos.

Os que optarem pelo contrato plurianual de quatro anos, se no final desse contrato pedirem recondução na mesma escola, devem ganhar o direito a entrar definitivamente no quadro dessa escola. Esta contratação implica aceitar permanecer na mesma escola durante os 4 anos de duração do contrato plurianual e no ano em que se pede recondução. Só após esses cinco anos pode voltar a concorrer, para uma possível mobilidade, no interior dos quadros de escola.

Esta é uma forma de o docente poder ganhar, logo no primeiro ano em que concorre, um vínculo definitivo ao ministério e de não ficar sujeito à contratação a prazo.

Qual a sua posição face a esta proposta?

Estou de acordo
56%

Não concordo
17%

Preciso de mais explicações
26%

TOTAL RESPOSTAS: 269

Andamos a saltar de manifesto em manifesto em defesa da Escola Pública, enquanto aqueles que têm capacidade de decisão ou de influência política a corroem, paulatinamente e sem sobressaltos. Dão tempo ao tempo, pactuando, permitindo, incentivando e, paradoxalmente, tentando retirar benefícios do descalabro. Não será por acaso que a catástrofe em que as equipas de Justino e Seabra transformaram o processo de colocação de professores tem vindo a ser subtilmente aproveitada para matar dois coelhos com uma cajadada só. Afirma-se, por um lado, a incapacidade do Estado em governar a coisa pública e oculta-se, por outro, que os problemas com que a Escola Pública se debate são, em larga medida, produto do desinvestimento que a direita no poder tem vindo a protagonizar na consolidação, afirmação e desenvolvimento dessa mesma escola.

Nada disto é novo. Constitui um dos objectivos estratégicos de uma agenda política transnacional que é incentivada e beneficia da conjuntura política em que mergulhamos neste início do século. Numa primeira fase visa promover-se o financiamento das escolas privadas em paridade com o das escolas públicas, para, numa fase posterior, se confinar as segundas a uma função mais assistencialista do que formativa, através da oferta de serviços educativos de qualidade inferior e, por isso, com poucas hipóteses de serem objecto de qualquer tipo de reconhecimento social. É este conceito de Escola Pública, contraditório com os valores, os propósitos e a dinâmica de uma sociedade democrática, que urge denunciar, recusando, para já, o pequeno subterfúgio semântico com que a direita no poder tende a enfrentar esta questão, ao deixar de falar em escolas públicas para se referir, antes, ao serviço público de educação que, na opinião de alguns dos seus ideólogos, tanto estas escolas como as escolas privadas deverão encontrar-se em condições de assumir. A reivindicação da livre escolha das escolas por parte dos pais, a subsequente defesa, mesmo que tímida, dos denominados cheques-ensino, a obsessão pela publicação dos «rankings» das escolas do Ensino Secundário são, apenas, algumas das manifestações maiores desse movimento de privatização da Escola Pública que a põem

em causa como instituição sujeita a finalidades e a uma dinâmica de carácter democrático.

Olhando para esse movimento e, sobretudo, para os argumentos que os seus mentores invocam, há que reconhecer que a credibilidade destes últimos tem vindo a ser sustentada, em parte, pela ambiguidade dos discursos de todos os que se encontram no campo da defesa de escolas públicas, democráticas e de qualidade. Estes nem sempre são capazes

TEMOS DE COMEÇAR a discutir, também, as responsabilidades dos professores e das suas associações no actual estado em que se encontra a escola pública.

de distinguir e de afirmar, de forma clara, quais os obstáculos que radicam nas decisões de carácter político daqueles que são contra a existência de escolas públicas o mais capazes e inclusivas possível, dos obstáculos que têm a ver com o modo como se realiza e acontece a gestão do quotidiano dessas escolas, quer do ponto de vista administrativo quer do ponto de vista curricular quer, ainda, do ponto de vista pedagógico e didáctico. A desqualificação das escolas públicas importa reconhecer, tem acontecido de vários modos e a partir da actuação de actores com responsabilidades e estatutos distintos no âmbito do sistema educativo português. É certo que há obstáculos exteriores às dinâmicas internas dessas escolas, como, por exemplo, a responsabilização social excessiva com que, actualmente, se tende a olhar para a Escola como instituição educativa. É certo que há decisões de carácter político gravosas que afectam o funcionamento das mesmas, assim como é certo que temos que começar a discutir, também, as responsabilidades dos professores e das suas associações no actual estado em que se encontra a escola pública.

Seremos nós capazes de assumir este desafio? Seremos nós capazes de compreender que da assunção responsável do mesmo depende, em larga medida, não só o futuro da Escola Pública enquanto instituição socialmente mais justa e culturalmente mais pertinente, como por consequência, o nosso futuro como profissionais autónomos e realizados com o trabalho que produzimos?

Escola Pública: para que te queremos?

Numa primeira fase [promove-se] o financiamento das escolas privadas em paridade com o das escolas públicas, para, numa fase posterior, se confinar as segundas a uma função mais assistencialista do que formativa, através da oferta de serviços educativos de qualidade inferior e, por isso, com poucas hipóteses de serem objecto de qualquer tipo de reconhecimento social.



Foto: Iêto 6

na contra capa

DISCURSO directo

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

PLANO de FORMAÇÃO 2004



Centro de Formação da
Associação para o Museu dos
Transportes e Comunicações
Rua Nova da Alfândega
Edifício da Alfândega
4050-130 Porto
Tél. 225 403 058
Fax 225 403 098
amtc@mail.telepac.pt

Ações de Formação	Créditos	Formadores	Destinatários	Duração	Datas	Vagas
A importância da voz na prática docente - Condições da voz e as suas capacidades expressivas que tornam cada um de nós personalidades comunicantes.	2	Régina Castro - Lic.º em Ciências da Educação; Inibido na área de ensino do teatro Ana Moreira - Lic.º em Ciências da Educação; Prof. do 1.º Ciclo; Experiência formativa em Alfândega	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário	50 H	25 Outubro a 13 Dezembro (2.ª e 5.ª Feias)	20
O conhecimento de si e do outro - A Expressão Dramática como instrumento de expansão da fantasia, individual e socialidade.	1,3	Adelina Carvalho Especializada em Expressão Dramática e Criação Teatral em Educação Prof. do 1.º Ciclo	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário	32 H	2 Novembro a 21 Dezembro (3.ª Feia)	20
O ensino experimental das ciências na sala de aula - Partilha de Métodos e Técnicas de Comunicação e Experimentação de Princípios Científicos Básicos.	1	Luísa Ayres Pós-Graduação em Ciências, Cultura e Comunicação; Lic.º em Biologia/Geologia; COP/MIC/ IPATIMUP	Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Professores de Ciências dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico	25 H	3 Novembro a 22 Dezembro (4.ª Feia)	20
Museu, escola e comunidade - O Museu como recurso pedagógico inovador e parceiro activo no processo de Educação para a Cidadania.	1,2	Adriana Almeida - Mestrada em Sociologia; Coordenadora do Serviço Educativo do MIC Cecília Amorim - Lic.º em Ciências da Educação; Titular do Serviço Educativo do MIC	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário	30 H	8 Novembro a 20 Dezembro (2.ª Feia)	20
Produção de exposições nos espaços escola e museus (seminário) - As Exposições como instrumentos de comunicação. A experiência do Museu partilhada com as escolas.	2	Carla Coimbra Pós-Graduação em Museologia; Lic.º em História - Variante; Ensino Básico e Secundário Art. Museológica do MIC	Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário	50 H	9 Novembro a 21 Dezembro (3.ª e 5.ª Feias)	10

O MUSEU COMO ESPAÇO ALTERNATIVO DE FORMAÇÃO E CONSTRUTOR DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



PUB



Foto: Istó é

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Equidad, justicia social y educación infantil

Como consecuencia de los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo y educación de las niñas y niños menores de seis años, las necesidades infantiles y los Derechos de la Infancia pasan a ser el centro de atención y se constituyen en las líneas de fuerza para la argumentación y justificación de la Educación Infantil. Por consiguiente, para defender la Educación Infantil ya no es lícito recurrir a los derechos de la mujer al trabajo, sino a los Derechos de la Infancia a la educación.

Uno de los resultados del siglo XX, al que la feminista y educadora sueca Ellen Key en 1900 ya pronosticó como el “siglo de los niños”, es que como fruto de las investigaciones que sobre la infancia se vinieron realizando en casi todos los ámbitos del saber, el mundo de la Educación Infantil sufrió una radical reconceptualización. Como consecuencia de los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo y educación de las niñas y niños menores de seis años, las necesidades infantiles y los Derechos de la Infancia pasan a ser el centro de atención y se constituyen en las líneas de fuerza para la argumentación y justificación de la Educación Infantil.

Por consiguiente, para defender la Educación Infantil ya no es lícito recurrir a los derechos de la mujer al trabajo, sino a los Derechos de la Infancia a la educación. Si los descubrimientos de la psicología, neurología, pedagogía, sociología y antropología sirvieron para conocer mejor la idiosincrasia de este periodo evolutivo y, por consiguiente, las posibilidades de estimular y ayudar a un mejor desarrollo y socialización de las niñas y niños, es obvio que el foco de atención deje de ser el de la facilitación de la incorporación de la mujer al mundo laboral para pasar a serlo el de los derechos de esas niñas y niños a la educación y a una vida digna. De este modo, las políticas públicas se vieron forzadas a pensar y garantizar mejor esos derechos infantiles.

El cambio es radical, pues en el pasado este periodo del desarrollo infantil estaba considerado como un asunto exclusivamente privado, en el que no tenían responsabilidades los poderes públicos. La educación infantil era considerada únicamente como tarea de madres y padres. Con el avance de las investigaciones sobre la infancia, cambian las perspectivas y será en el siglo XX cuando ya se apueste claramente por una responsabilidad compartida entre el Estado y la familia. Se asume que la familia no tiene porqué disponer de todo un conjunto de conocimientos especializados que son consustanciales para garantizar un desarrollo infantil más óptimo, por lo que se hace indispensable el concurso de las instituciones de Educación Infantil.

Es por ello que resulta claramente inconsecuente que la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada en la última legislatura del gobierno del Partido Popular, volviese a recuperar viejas denominaciones como Educación Preescolar, al igual que argumentaciones referidas a esta etapa educativa centradas en la necesidad de facilitar el acceso de las mujeres al mercado de trabajo. Asimismo, llama poderosamente la atención que se recurra al prefijo “pre” para denominar esta etapa, preescolar, dando la sensación de que no se sabe bien en qué consiste. Esta denominación sólo nos informa que la educación preescolar es la etapa del sistema

educativo que precede a la educación escolar, pero no nos informa de cuál es su idiosincrasia; de ahí que no hubieran encontrado un nombre específico, lo que subraya la ambigüedad e, incluso, un notable vacío en cuanto a lo que desde opciones políticas conservadoras se considera que debe ser la educación en esos primeros años de la vida.

Recuperar la palabra “preescolar” implica olvidar que en la segunda mitad de la década de los setenta y primeros años de la de los ochenta ya se había llegado a un consenso prácticamente total acerca de la inadecuación de nombres y funciones como “educación maternal”, “párvulos”, “guarderías”, “nidos”, “jardines de infancia” y, por supuesto, “preescolar”. Nombres que priorizaban las funciones de custodia y relegaban las dimensiones educativas.

La propuesta para debate que acaba de lanzar en España el Ministerio de Educación y Ciencia, del Gobierno Socialista, “Una educación de calidad para todos y entre todos” (2004), sin embargo, vuelve a dejar claro que la Educación Infantil es “una etapa fundamental para el desarrollo de los niños y niñas de edades tempranas, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su desarrollo social” (pág. 25) y, algo que es de suma importancia, “asume la función de corregir la conocida espiral que empieza en las desigualdades de origen social” (pág. 26).

Tengamos presente que los efectos sobre el desarrollo infantil de la asistencia a centros de educación infantil están muy documentados por numerosas investigaciones. En este sentido, en una de las últimas compilaciones de investigaciones educativas, promovida por la institución norteamericana National Research Council, se concluye que aquellas niñas y niños que en sus primeros años de vida acuden a colegios con buenos proyectos curriculares muestran mejor desarrollo cognitivo, afectivo, social y de lenguaje que aquellos que no participan en programas de Educación Infantil (Barbara T. BOWMAN, Suzanne DONOVAN y M. Susan BURNS, 2001).

Si somos coherentes con el conocimiento disponible en la actualidad sobre las potencialidades de la Educación Infantil, los poderes públicos están obligados a posibilitar que todos los niños y niñas se puedan beneficiar de ella. Es por ello que considero que en la próxima ley de educación debe concretarse un serio compromiso de ofertar un mayor número de plazas en el sector público para el tramo 0-3. Subrayando, de igual manera, la necesidad de un mayor esfuerzo en los núcleos rurales y barriadas urbanas más desfavorecidas, en coherencia con el discurso progresista de lucha contra la exclusión y a favor de la calidad de la educación. Ésta debe ser una de las líneas de acción decisiva para prevenir el fracaso escolar.



Un Estado preocupado por la Justicia Social tiene que contemplar la oferta de plazas a toda a población de 0-3 años en la red pública.

Un Estado preocupado por la Justicia Social tiene que contemplar entre sus líneas prioritarias de acción la oferta de plazas a toda la población de 0-3 años en la red pública, y con una buena dotación de recursos tanto materiales como humanos. Recordemos como, siempre que se prestó atención a los grupos socialmente desfavorecidos, una de las medidas a las que, tradicionalmente, se vino recurriendo es a programas de Educación Compensatoria dirigidos a las niñas y niños de estas edades.

En relación al segundo ciclo de Educación Infantil, de tres a seis años, una política que apueste por políticas de equidad y justicia social lo debe convertir en obligatorio, además de gratuito. Recordemos que en esta etapa la ley reconoce que, entre otras metas educativas, se avanza en la lecto-escritura, la iniciación a una lengua extranjera y el uso del ordenador, algo que generaría desigualdades muy notables, como mínimo, en el primer ciclo de Educación Primaria a aquel alumnado que se escolariza por primera vez. No hacer obligatoria esta etapa es sentar las bases de una sociedad en la que la desigualdad de oportunidades es la norma. Una vez más, quienes pertenecen a los grupos sociales más desfavorecidos llevarían todas las de perder, pues son quienes menos información tienen sobre la importancia de la educación en esta fase del desarrollo infantil, a la vez que disponen de una peor oferta de plazas. Pensemos que, además, son estos colectivos sociales los que todavía tienen más tabúes e ideas equivocadas acerca de la necesidad de la educación en estos pri-

meros años de la vida. Para muchas de estas personas, escolarización y castigo son conceptos y realidades muy semejantes. Por desgracia, aun podemos encontrar a madres y padres que amenazan con enviar a la escuela a sus hijos e hijas cuando se portan mal.

Conviene no olvidar que en los últimos años viene decreciendo la oferta de plazas en la red pública; todo lo contrario de lo que sucede con la red de centros privados, donde aumenta año a año. El Consejo Escolar del Estado en su Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo Español (Curso 2001-2002) hace visible un cierto malestar ante el descenso tanto de centros, como de unidades escolares, como de estudiantes en el red pública de centros donde se imparte Educación Infantil. Así, en este Informe se deja constancia de una reducción del número de centros públicos de Educación Infantil, 19 colegios menos (-0.2%) que el curso anterior, mientras que en ese mismo periodo de tiempo la oferta de centros privados aumenta en 63 centros (1.4%). En el número de estudiantes se produce un incremento mucho mayor en la red privada (un 5.2%) que en la pública (un 3.4%). Esta misma tendencia es visible cuando se contabiliza el número de unidades en las que están escolarizados los niños y niñas de esta etapa: se produce un tímido crecimiento en la red pública, un 2.9%, mientras que en la red privada el incremento es de un 4.9%. A estas unidades es preciso agregar las que se encuentran en unidades mixtas de Educación Infantil y Primaria, pero también aquí se mantiene la ten-

dencia: una reducción global de 241 unidades (-8.8%) en la red pública, mientras que se produce un incremento de un 16.7%, seis unidades, en la red de centros privados. En lo único que la red pública sigue manteniendo una muy ligera ventaja es en el número medio de estudiantes por unidad escolar: 19.1 estudiantes por unidad en los centros públicos, frente a 20.9 en la red privada. Estamos, por tanto, ante una ratio demasiado alta, si realmente queremos ofrecer una educación de calidad. De ahí, que hasta el propio Consejo Escolar del Estado en el mencionado informe recomiende explícitamente que se "disminuyan los ratios en Educación Infantil".

Las investigaciones que se realizaron en los últimos años en las aulas de Educación Infantil vienen a reforzar la importancia de un ambiente de aprendizaje en el que se vean facilitadas las comunicaciones interpersonales. En esta etapa, son las profesoras y profesores quienes deben garantizar un clima de confianza en el que las niñas y niños puedan sentirse estimulados a interactuar tanto con sus compañeros y compañeras como con los adultos presentes en el aula. Estimular el lenguaje, la coordinación motriz, el desarrollo intelectual, la comunicación y socialización exige interacciones muy frecuentes, lo que obliga a considerar qué tipo de ratio docente-estudiantes son más adecuadas. Informes avalados por la UNESCO, vienen recomendando que con estudiantes de tres, cuatro y cinco años de edad es preciso un adulto por cada 8 estudiantes (David P. WEIKART, 2000, pág. 81). No podemos

ignorar que cuando la ratio es mayor, con niños y niñas de estas edades es muy difícil promover un ambiente más personalizado, en el que sea fácil conversar con los adultos y solicitar su ayuda cuando surgen problemas en la realización de las tareas. En aulas con ratios, por ejemplo, de veinte estudiantes por docente la tendencia es a homogeneizar demasiado tanto las tareas a realizar como los modos y tiempos de completarlas; se limita en exceso la iniciativa del alumnado, pues la profesora no puede atender a esas necesidades individuales, con lo cual estamos condicionando y limitando procesos del desarrollo infantil.

Un compromiso con la Educación infantil conlleva el acompañamiento de un plan de financiación que permita hacer realidad lo que se legisla. Recordemos que con la LOCE ya se abren posibilidades en el curriculum de este segundo ciclo para la iniciación de una Lengua Extranjera y el acceso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, pero no se llegaron a ofrecer garantías para hacer viable tal oferta, pues hasta el momento no existe una propuesta de incremento de recursos económicos que haga factible la dotación de un mínimo de recursos didácticos para trabajar esos contenidos curriculares. Tampoco hay una política de programas de actualización para el profesorado que en estos momentos trabaja en esta etapa educativa; ni escuchamos nunca hablar de la necesidad de incrementar el número de plazas de docentes en este nivel, ni de incorporar otros especialistas, por ejemplo, en bibliotecas, en informática, etc.



Foto: istó é

El profesorado de Educación Infantil.

Insistir en el carácter plenamente educativo de la etapa 0-6, implica la exigencia de un profesorado especialista, con una buena formación, así como políticas de actualización bien definidas.

No podemos ignorar u olvidar la historia de esta etapa educativa, de lo contrario es previsible que podamos volver a repetir errores pasados que, en la actualidad, serían imperdonables, pues sus consecuencias serían realmente graves de cara a una política promotora de la igualdad de oportunidades y a la formación de una ciudadanía responsable, solidaria y democrática. Es muy necesario recordar la importancia que tuvieron y siguen teniendo las mujeres en esta etapa del sistema escolar. El saber de las mujeres, el que fueron construyendo a lo largo de siglos en los que sólo ellas eran las encargadas de los cuidados y de la gestión de la vida en el hogar, así como del ofrecimiento de afecto y amor a todos los miembros de la familia, especialmente a las hijas e hijos, fue algo que contribuyó a enriquecer el currículum escolar en la Educación Infantil, desde el momento en que ellas también las que se hacen cargo de estas instituciones docentes; con posterioridad sus innovaciones y aportaciones pedagógicas acabaron extendiéndose a todas las demás etapas. Ese saber experiencial se fue objetivando y convirtiéndose en otro de los focos de atención con los que se contribuye a formar una persona. La entrada de la educación social, afectiva y psicomotriz en el currículum escolar fue debida a la presencia de la mujer en este ámbito de trabajo; lo mismo que la educación plástica y musical. El descubrimiento de la importancia de la sensibilidad y de los afectos son el fruto de las responsabilidades

que las mujeres tuvieron dentro del mundo institucionalizado de la Educación Infantil.

En la actualidad, estos saberes chocan frontalmente con las orientaciones mercantilistas con las que los gobiernos conservadores y neoliberales pretenden caracterizar el sistema educativo. Una prueba de ello es que en estos momentos cada vez se insiste menos en las dimensiones educativas que pueden y deben acompañar actos como ayudar a los niños y niñas en su aseo corporal, en la alimentación, en el sueño, en sus conflictos personales, en la resolución de sus miedos, etc. Hoy en día es frecuente escuchar a algunas profesoras y profesores que esas tareas no tienen que ser de su incumbencia, sino de otro tipo de personal menos cualificado. Algo que podemos considerar una importante señal del avance de la mercantilización del sistema educativo. Lo que se convierte en importante son sólo aquellos contenidos culturales de corte más academicista, aquellos que la educación tradicional consideraba como los únicos importantes: la lectura, la escritura y las matemáticas. Da la sensación de estar volviendo a imperar en la Educación Infantil una especie de "primarización" o incluso "secundarización" de sus metas educativas. Parece como si el modelo que reina en los modelos más conservadores de trabajar en la Educación Primaria o Secundaria pretendiera convertirse también en modelo para la Educación Infantil.

No obstante, este peligro está siendo detectado día a día por un mayor número de docentes, pues tenemos que ser realistas y reconocer que, gracias a que quienes trabajan en Educación Infantil han mejorado mucho en la formación con la que se incorporan a este puesto de trabajo,

esas tareas que hace varias décadas se consideraban como vejatorias y se realizaban de manera mecánica, sin apenas interacción y comunicación, desde que comienza el movimiento de las Escuelas Infantiles, en la segunda mitad de la década de los setenta, se convirtieron también en educativas, por ejemplo, el cambio de pañales, y todo lo relacionado con el aseo, la alimentación y la relajación.

Incluso, informes elaborados por organismos de tendencia más conservadora, como la OCDE, concluyen que el profesorado que cuenta con una formación universitaria y una capacitación más especializada en Educación Infantil proporciona interacciones con los niños y niñas que son más estimulantes, cálidas y de mayor eficacia tanto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje como en los tiempos de recreo (OCDE, 2002).

La exigencia de una Licenciatura, en vez de la actual Diplomatura, tiene como razón de peso el gran avance del conocimiento que está teniendo lugar en todas las disciplinas que se dedican a investigar sobre la infancia. Es obvio que una formación universitaria de sólo tres años es a todas luces insuficiente, y mucho más ahora que se producen nuevas exigencias en los contenidos obligatorios en esta etapa, como son la iniciación en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación y en idiomas. No debemos olvidar que en las últimas décadas existía un notable consenso entre el profesorado sobre la necesidad de una mejora en la formación en aspectos que la educación tradicional y actual viene descuidando, como son una formación que permita una más óptima relación y comunicación con las familias del alumnado, espe-

cialmente cuando éstas pertenecen a grupos culturales y religiosos que están siendo sometidos a procesos de exclusión en el entorno en el que viven. En sociedades abiertas y multiculturales como las actuales es preciso desarrollar mucho más las habilidades comunicativas y sociales del profesorado. Aprender a respetar peculiaridades culturales, no dominantes, siempre y cuando no sean contrarias a los Derechos Humanos, exige una sólida formación sobre la historia y las características de esas comunidades.

Si no se asumen estas exigencias de mayor profesionalidad podría querer significar que desde el Ministerio de Educación y Cultura se vuelve a "presuponer" que educar es un instinto con el que nacen todas las personas, y más acentuado en el caso de las mujeres. Un error semejante equivaldría a querer borrar de la memoria de la gente todos los logros y conquistas sociales alcanzados a lo largo del Siglo XX, o lo que es lo mismo, regresar al siglo XIX.

BIBLIOGRAFÍA

- BOWMAN, Barbara T.; DONOVAN, Suzanne y BURNS, M. Susan (Eds.) (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. Washington, DC. National Academy Press.
- Consejo Escolar del Estado (2001). Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo Español. Curso 2000-2001 y Curso 2001-2002. <http://www.mec.es/cesces/texto-informes.htm>
- OCDE (2002). *Niños pequeños, grandes desafíos. Educación y atención en la infancia temprana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001). *Educación en tiempos de Neoliberalismo*. Madrid. Morata.
- WEIKART, David P. (2000). *Early Childhood Education: Need and Opportunity*. Paris. UNESCO: International Institute for Educational Planning.

Como é do conhecimento público, a colocação de professores no corrente ano, ganhou proporções inimagináveis, sendo objecto constante dos noticiários das televisões, jornais e rádios, porém, mesmo assim, não foram focados certos factos que “brandam aos céus” e passo a citar:

Os professores da Madeira e dos Açores foram alvo de uma verdadeira discriminação, relativamente aos professores do continente. Enquanto estes podem candidatar-se no período de 15 a 22 de Julho aos destacamentos por condições específicas, os das ilhas só o puderam fazer cinco dias após a saída das listas definitivas. Até nestas listas, expostas ao público, essa discriminação é visível, uma vez que os professores, do continente foram colocados nas listas conforme o grupo profissional e os dos Açores e Madeira apareceram no fim das listas todos juntos, sem a mínima preocupação de os ordenarem profissionalmente.

O art.º 35 dos Concursos do pessoal docente, para destacamentos por condições específicas, não prevê excepções e que eu saiba, Madeira e Açores fazem parte integrante de Portugal, verificando-se que este procedimento nas colocações dos professores desrespeita todas as normas de concurso.

De início, estes professores nas listas definitivas, foram todos excluídos por causa dos boletins não trazerem as quadrículas suficientes para o código da escola das quais são titulares (a culpa é de quem fez os impressos).

No concurso de destacamento por condições específicas foram igualmente todos excluídos com o pretexto de que os mesmos boletins estavam mal preenchidos e com falhas.

Falhas sim, mas não dos professores, mas na programação informática do concurso, porque só assim se admite que não tenham aparecido nas listas e só mais tarde é que “ressuscitaram” no final de uma lista que à última hora o Ministério fez sair com todos excluídos.

Senhora Ministra não teria sido por V.Exa premeditada esta situação?

Que mal lhe fizeram os professores da Madeira e dos Açores para serem tratados assim?

Será “crime” estes docentes



Foto: istó é

Professores da Madeira e dos Açores discriminados

Carta aberta à Senhora Ministra da Educação

quererem dar apoio às famílias, que tanto necessitam da sua ajuda e apoiarem-se na legislação que o seu governo fez, para humanamente socorrerem quem lhes é querido?

Se a Senhora Ministra tinha dúvidas dos atestados médicos, o mais correcto era mandar investigar e só depois saíam as listas com a consciência tranquila de quem não fez injustiças.

A Senhora Ministra veio a público dizer que a lei tem que ser alterada. Não, Senhora Ministra, não é a lei que

está errada mas sim a sua aplicação.

Se vossa Exa. aceitar simples atestados médicos para os docentes obterem destacamentos aí não há “santos que lhe valham” mas se tudo for comprovado com juntas médicas as leis funcionam na perfeição e não será necessário andar sempre a mexer na legislação cada vez que se dá um “espirro”. No ano internacional da família é a única maneira humana e civilizada de lhe dar atenção e olhar pelos que mais necessitam. Foi uma das leis, senão a

única, que o governo de V.Exa emitiu a pensar nas pessoas e famílias.

Como pode, Sr.ª Ministra, deitar-se à noite em paz consigo própria perante as injustiças cometidas?

Os professores da Madeira e dos Açores estão nas Ilhas, não por sua vontade, mas porque, aqui no Continente, não tinham esperança de serem colocados e os filhos comem todos os dias, as casas pagam-se todas os meses e os pais são pobres para poderem aguentar com as despesas da família que eles (professores) constituíram. Sendo assim, não lhes restou outra alternativa senão irem para longe à procura daquilo que o ME de Lisboa lhes negou.

Agora, por motivos catastróficos de doenças dos pais envelhecidos e cheios de mal do corpo e de alma ou dos filhos desamparados, que só vêem o pai ou a mãe nos poucos dias de férias, com problemas de saúde, querem (apoiados numa lei existente) regressar por uma necessidade imperiosa e é-lhes negada essa possibilidade.

Muitos professores estão a enfrentar gravíssimos problemas familiares, já estão nas ilhas há três e mais anos sozinhos sem as esposas, ou os maridos e os filhos e o seu casamento está em risco. Ou optam pelo emprego e divorciam-se da família ou escolhem a família e deixam o emprego correndo o risco de morrerem todos à fome e à mingua de tudo, porque cá não arranjam modo de ganhar a vida. O desemprego está a crescer e os professores não têm a vida facilitada. Quando procuram emprego, para uns lugares têm habitações a mais, para outros os estudos académicos não chegam. E todos deitam as “mãos à cabeça” sem solução para a sua vida.

Senhor Presidente da República, Senhor Primeiro Ministro, Senhor Provedor de Justiça, autoridades do meu País, País de uma só Bandeira e de uma democracia abrangendo todos os cidadãos independentemente da cor, raça ou credo, peço-lhes, que mandem investigar esta situação e que a justiça seja reposta o mais urgente possível, porque “o Sol quando nasce é para todos” e... os “afilhados” que tenham paciência, porque primeiro está quem precisa.

Uma lágrima de uma criança

Cláudia

ABAIXO-ASSINADO

Pela justiça e pela legalidade

Os Pais e/ou Encarregados de Educação dos alunos pertencentes às escolas do Agrupamento de Escolas do Baixo Barroso – Montalegre abaixo assinados, vêm expor a V.a Ex.a o seguinte:

Como é sabido o início das actividades lectivas, para o presente ano, estava previsto acontecer entre os dias 16 e 23 de Setembro do ano. Como é de conhecimento público, nesta data apenas os professores do Quadro Geral estavam colocados nas suas escolas e por isso, a maior parte delas não estava a funcionar devido à falta de professores. Consequentemente, os nossos filhos/educan-

dos estiveram sem aulas.

Por decisão do Sr. Presidente do Conselho Executivo deste Agrupamento de Escolas, e muito bem em nosso entender, todos os professores do Quadro de Zona Pedagógica, pertencentes a este Agrupamento de Escolas foram chamados para iniciarem o ano lectivo nas escolas do Agrupamento, ficando apenas uma sem professor. É do nosso conhecimento que todos os professores iniciaram as actividades lectivas com o empenho e dedicação que já lhes conhecemos, visto serem professores que já leccionam nestas escolas há muitos anos consecutivos.

Tal não é o nosso espanto quando ontem, dia 29 e hoje dia 30, os nossos filhos/educandos deixam de ter aulas porque os professores, que leccionavam nestas escolas há vários anos, foram colocados noutros estabelecimentos de ensino. Além disso e contrariamente às suas preferências os professores colocados nas nossas escolas após publicação da lista definitiva de colocações de professores, não querem vir para as mesmas porque também não manifestaram essa preferência nos respectivos boletins de concurso e por isso apresentam atestados médicos para não comparecerem.

Achamos que os nossos filhos/educandos têm direito à educação, e acima de tudo educação dada por professores competentes, transmissores de valores, com muita vontade de trabalhar e que realmente querem estar nas nossas escolas. Assim, apenas pedimos que sejam colocados nas mesmas os professores que nelas estavam a trabalhar afincadamente desde o dia 16 de Setembro.

Cientes de que V.a Ex.a não deixará de ponderar o que entender por conveniente.

Montalegre

OPINIÃO dos leitores

Os pais e/ou Encarregados de Educação que se subscrevem respeitosamente

Sou professora profissionalizada, que leccionei durante quatro anos consecutivos (incluindo o estágio pedagógico) e, actualmente, encontro-me DESEMPREGADA.

Quero partilhar convosco o meu triste percurso neste concurso de docentes.

Tive a infelicidade de não mencionar o grupo de docência para o qual estou habilitada e para o qual devia candidatar-me, no boletim de concurso. Como tal, fui excluída do concurso, no entanto, o meu nome não figurava nas listas provisórias de exclusão (a razão desconheço por completo!). Devo referir que o verbete não continha erros, apenas figurava no grupo de docência o motivo da minha exclusão A041A – Não menciona ou menciona incorrectamente o nível, grau de ensino ou grupo de docência a que se candidata.

No período de reclamações e em sede própria procedi ao preenchimento do modelo próprio para o mesmo fim e assinaliei o campo 2.2 O candidato não figura nas listas provisórias de ordenação ou de exclusão. Verifiquei que o boletim não previa a minha situação e como tal, tive que recorrer ao preenchimento do campo 6 – Observações/ Outras situações no qual mencionei “O meu nome não figura na lista de exclusão, embora me encontre excluída pelo motivo A041A. Este refere Não menciona ou menciona incorrectamente o nível, grau de ensino ou grupo de docência a que se candidata. No campo 4.1 do boletim do concurso onde se lê deve ler-se 15. Conforme informação prestada pelo órgão de gestão da escola onde lecciono, (...) Assim, deverá considerar-se que o boletim fica devidamente preenchido, de forma a que eu seja incluída no concurso”. Esta informação foi confirmada pelo órgão de gestão – Campo 8: Confirmação da escola.

No dia 6 de Agosto fui surpreendida com uma notificação da Direcção Geral

Professora à beira de um ataque de nervos...



dos Recursos Humanos da Educação, que chegou fora do prazo previsto pela lei, cujo o conteúdo era: É de Manter a exclusão/ Nada a rectificar. A introdução dos novos dados configura a uma nova candi-

datura fora de prazo, nos termos da alínea c) do artº 9º do Decreto-Lei 35/2003, de 27/02, conjugado com o ponto 6.4 do Aviso 6556-A/2004 (2ªserie), de 14/06.

Perante esta situação recorri ao sin-

dicato, o qual me sugeriu uma exposição dos factos à, até então, Directora Geral dos Recursos Humanos da Educação – Joana Orvalho e a elaboração de um recurso hierárquico, facultativo, à Ministra da Educação. Foi o que fiz de imediato, na expectativa de ser atendida (Agora posso dizer “ Que ingenuidade!!”).

No dia 31 de Agosto, dia em que foram “publicadas” as listas definitivas de graduação e de exclusão, verifiquei que o meu nome já existia numa das listas, a dos excluídos do concurso. O que a lei prevê para resolver (ou tentar resolver) esta situação é o recurso hierárquico. Como tal, foi o meio que usei para modificar a minha pendente situação. Até hoje, não recebi qualquer resposta, o que implica a exclusão do concurso de professores. Por isso, voltei a fazer um novo recurso e, mais uma vez, com a expectativa de ver o meu nome na lista dos candidatos não colocados, para que, num futuro próximo, seja colocada.

O que descrevi é uma realidade que vivo desde o dia 6 de Agosto, mas aquilo que sinto é uma incerteza, uma insegurança e uma revolta enorme. O Ministério é livre de tomar decisões mesmo fora daquilo que é previsto pela lei, e eu (uma simples professora que quer trabalhar) não posso remediar um erro para o qual tenho legitimidade em fazê-lo.

Para o Ministério, nós professores, somos números e não Seres Humanos que contribuímos para o futuro deste país.

Convém referir que tenho conhecimento da fase de concurso – Oferta de Escola, mas quando é que esta surgirá? Sendo optimista estaria a leccionar no final do mês de Novembro e até lá ...

Se houver alguém que seja capaz de encontrar a solução para o meu problema, POR FAVOR, mostre-me o caminho para chegar até ela, porque a pouca luz que possuo está no limiar.

Paula Maria
Leandro Flores
Professora
paulalfflores@iol.pt

Também na gaveta...

O jornal «a PÁGINA da Educação» na sua edição de Outubro de 2004 traz, já na despedida, a história «na Gaveta» de um tal Mrozeck que se resumiria mais ou menos a isto: «certo dia um fulano (Deus?) descobre numa gaveta da sua cómoda uns seres pequeninos de quem até fica a gostar, que lhe pedem que os ajude a resolver uns pequenos problemas e aos quais até promete ajudar ‘porque estava de boa disposição’. Entretanto veio à rua e porque um camião lhe sujou as suas calças novas ficou de mau humor. Ao chegar a casa e quando lhe lembravam que havia chegado o momento de os ajudar, estando agora de mau humor com um movimento impaciente varreu-os a todos com a mão!»

Fantástica esta história! Não pelo recado que é banal, mas pelo facto de vir num jornal dedicado à Educação e pelas coincidências que me evoca!

Vejam os:

Houve há dias em Bragança uma pequena manifestação de Professores que não tendo sido colocados, alguns com largos anos de serviço, acharam por bem dirigir o seu protesto ao Senhor Governador Civil. Antes porém de se manifestarem, os organizadores contactaram como era lógico, os sindicatos que os representam e dos quais são associados. Mas os Sindicatos (ou melhor: os seus representantes) que anos antes na hora de inscrever os professores ali presentes «estavam de bom humor» e prometeram

ajudá-los logo que fizessem a fichinha... agora que já „não estavam de bom-humor «mandaram aqueles professores dar uma volta» mas desta feita sozinhos!

É sintomático que aquela história apareça justamente no jornal «a PÁGINA da Educação», porque nos dá conta de como a Vida é cruel... e mais do que isso é cínica.

Procurei depois saber porque é que os Sindicatos não tinham acompanhado aquela vintena de professores nos seus justos protestos e aí compreendi! É que segundo se sabe, tinham sido eles a «ensinarem» a muitos professores a forma de dar a volta ao sistema. Quer dizer: foram os sindicatos ou alguns dos seus representantes que deram aos professores o bonito conselho de ultrapassarem os

seus colegas com um «atestado» falso!

Lindo serviço! Por essa razão não estavam presentes quando deles precisaram! E aquela vintena de professores que estavam ali para protestar lá foram sozinhos levar a carta a Garcia!

Lembro-me na altura de ter olhado para o altaneiro castelo de Bragança! Havia nuvens por trás, lá longe! Havia raiva ali, junto das instalações do Governo Civil de Bragança!

...Nos Gabinetes dos Sindicatos contava-se provavelmente a última anedota sobre Santana Lopes!...

Quanto aos professores sentiram-se «varridos com um movimento impaciente» como na história da página 48 do jornal «a PÁGINA da Educação»!!!

Veríssimo Ramos
Professor

Alerta! Doentes doentes!

Muito se tem falado da necessidade de reestruturar a função docente, no sentido de o professor enveredar pela construção de um perfil que o identifique como agente de comportamentos salutogénicos: não comer, não beber, não fumar... Em excesso, claro!

Enfim, o professor deverá ser exemplar na promoção da saúde nas escolas e nas comunidades.

É de lamentar a forma vergonhosa

de como estes ideais colidem com as práticas. Digo isto, porque a realidade é dramática! Por exemplo, no agrupamento a que pertença, todos os professores (repto: todos!) foram colocados por “condições específicas”. Portanto, com base nas declarações médicas que terão apresentado, estão todos incapacitados.

As condições ditas específicas generalizaram-se abusivamente. Não tenho dúvidas (quem terá?) que grande parte destes

profissionais, sem escrúpulos, inventariam e inventaram doenças (em si próprios ou nos seus familiares) para, em primeira prioridade, escolher um local de trabalho, tentando fazer crer que o seu episódio é o mais emergente, em prejuízo dos que são ilegitimamente ultrapassados e dos que realmente necessitam desse recurso legal.

Quem nos governa não vê que a “lógica” está completamente invertida?

Como podem os doentes trabalhar?

Em que sectores de actividade se assiste a estes descalabros?

Como podem estes do(c)entes perspectivar intervenções para a construção de uma escola promotora de saúde?

É caso para enfatizar a ironia do pensamento popular: “Se o trabalho dá saúde que trabalhem os doentes!”.

Assim, se a doença passa a requisito promocional, teremos que ficar todos doentes!

OPINIÃO
dos leitores
José Manuel Barreira
Professor, Mirandela

Mistério

Para o efeito deste texto, restringimo-nos ao “mistério” das tribulações havidas com as complexidades do funcionamento da ferramenta informática para o caso [das colocações] empregue pelo Ministério da Educação.

Adelino Gomes, ao falar no programa “Prós e Contras” de 20 de Setembro passado – e fê-lo no seu comentário de fecho a um debate sobre a Educação, colocado em agenda na sequência do processo da colocação de professores, relativo ao ano lectivo 2004/2005 –, referiu-se a dois mistérios que o deixaram perplexo. Para o efeito deste texto, restringimo-nos ao “mistério” das tribulações havidas com as complexidades do funcionamento da ferramenta informática para o caso empregue pelo Ministério da Educação.

Afirmou ele que, numa época de sucessos científicos e tecnológicos – e deu exemplos da área da exploração espacial –, o estranho seria verificar que ainda parece estarmos na pré-história da informática. Impressionado – até pela eficácia comunicativa – com a descrição efectuada pela Ministra da Educação sobre os trabalhos inerentes a uma ferramenta que deve computar, ordenar, cinco dezenas de milhar de itens – a cada um o seu candidato – de acordo com um complexo algoritmo. Foi a conclusão a que ele chegou. Deixou assim transparecer – pareceu-me –, sem o explicitar como acusação, a suposição de que teria havido – de entre outros factores – incompetência “técnica” ao nível de utilização do programa. É de agradecer a Adelino Gomes a formulação da sua perplexidade, uma vez que ela parece representar um sentimento espalhado na população, cumprindo assim o seu papel de jornalista.

A questão ficou no ar, estava-se no fim da sessão e ninguém poderia já comentar as suas afirmações. Pe-

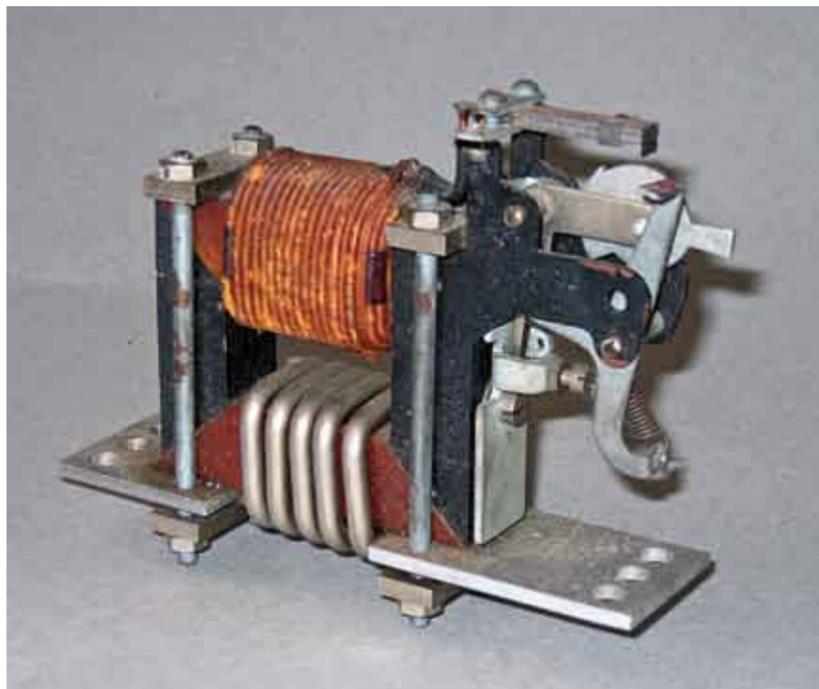


Foto: isto é

[SOMOS AINDA] Um país em cujo “inconsciente” prevalece uma mentalidade de caçadores re-colectores.

lo que penso estar a bola nas mãos de quem a quiser apanhar, o que vou fazer antes de a devolver...

Na verdade, mesmo sem conhecer a ferramenta empregue, mas sabendo de tantas situações “engenhairais” complicadas, parece que a complexidade e as dificuldades vividas no Ministério da Educação configuram tratar-se esta de uma situação “trivial” perante um problema complexo – o trivial, portanto, é estas coisas não correrem bem sem mais nem menos! E diga-se – de passagem – que o facto de esta acção não ter um carácter espectacular como o possuem as façanhas científico-

tecnológicas ligadas à aventura espacial da Humanidade e, portanto, o facto de tal acção – desde uma perspectiva mediática – parecer à primeira vista tratar-se de matéria rasteira, simples, não deve inibir o entendimento que as façanhas requeridas terão ser de elevado calibre.

Com efeito, hoje em dia, e já desde há décadas – para não dizer desde quase sempre –, muitas coisas tecnicamente difíceis de realizar aparecem feitas, sem mais, aos olhos de toda a gente – à gente que, não as tendo feito, crê que tudo aquilo é natural. É uma marca do orgulho de quem as fabrica (!), das qualida-

des do seu actuar, que os clientes – pessoas e organizações – não se tenham de aperceber das complexidades científico-tecnológicas e das complicações e subtilezas das implementações dos seus produtos. Um não se aperceber que toca também – é claro – os altos responsáveis das instituições – e as respectivas estruturas – ao decidirem. E em particular num país onde as coisas já de usual aparecem feitas, isto é, vindas de “fora”. Um país em cujo “inconsciente” prevalece uma mentalidade de caçadores re-colectores.

Daí a frequência com que “profissionais” julgam estar uma coisa feita quando apenas foi esboçada. Daí a dificuldade em avaliar quanto tempo leva uma coisa a ser acabada, a poder ser utilizada. Daí o crer-se estarem os produtos adquiridos, por princípio, prontos a ser vestidos. Se há problemas, estará o utilizador errado. Daí, antes dos problemas acontecerem, o nem passar pela cabeça ter de verificar e avaliar as ferramentas antes de as introduzir ao serviço. Etc.

A desadaptação será ainda mais relevante ao tratar-se com “complexidade” – como poderá passar-se com o nosso caso. Como chegar, neste caso, à colina do procurado “atractor”, poderá ser um objectivo não atingível a 100%, e menos ainda com ligeireza. Daí, talvez, o “mistério”.

(As reflexões acima, partidas de um concreto caso – notório –, não se entendem movidas por anseios quer de apuramento quer de branqueamento de responsabilidades específicas, antes tão só o são enquanto pensar na C&T no seu caldo de cultura!)

DA CIÊNCIA e da vida

Francisco da Silva
Engenheiro,
Portugal Telecom

O Caldeirão borbulhante

Esta imagem em cores falsas do Telescópio Espacial Hubble permite-nos uma visão vantajosa da galáxia espiral NGC 3079 que se encontra a meros 50 milhões de anos-luz de distância, na direcção da constelação da Ursa Maior. As características mais interessantes desta galáxia são os seus pilares de gás que se elevam acima de um caldeirão cósmico activo, em rotação, no centro da galáxia. Estes pilares sobem a uma altura de cerca de 2000 anos-luz e parecem situar-se na superfície de uma imensa bolha ascendendo do núcleo galáctico. O que cria esta super bolha ainda não está determinado, mas a hipótese mais viável é que seja formada por ventos provenientes de estrelas massivas. Se tal se verificar, estas estrelas massivas provavelmente nasceram todas de uma vez, à medida que o centro galáctico passou por uma repentina explosão de formação de estrelas.



Foto: NASA (Outubro, 2004)

O último hussardo

B. era rodeado por mistério e importância. Alguns dos seus conhecidos sabiam algo sobre ele, mas poucos sabiam tudo. Só a sua mulher, a mãe e a avó sabiam tudo. Os restantes parentes e até os filhos estavam condenados a conjecturar.

Todas as noites, depois de as crianças terem ido para a cama, B., em chinelos, sentava-se junto do candeeiro a ler o jornal, e a mulher vinha ajoelhar-se ao pé dele, pousava a cabeça nos seus joelhos e, olhando-o nos olhos, dizia em voz baixa: «Por amor de Deus, B., vê se tens cuidado...»

B. detestava caldo de ossos de vitela. Detestava igualmente o regime.

B. é um herói.

Por vezes regressa a casa sorridente mas silencioso. Aqueles que lhe são mais queridos sabem que, se ele quisesse e pudesse, teria muito para lhes contar. À noite, a mulher, timidamente, sem disfarçar a admiração, pergunta-lhe: «Outra vez?»

B. acena a cabeça e espreguiça-se. Todo o seu ser irradia força viril.

«Onde?» inquire a mulher, surpreendida com a sua própria audácia.

B. levanta-se e dirige-se à porta. Abre-a repentinamente, certificando-se de que ninguém está à escuta. Procura por detrás das cortinas. E responde, num sussurro: «No lugar do costume.»

«Ai homem», exclama a mulher.

Esta curta palavra exprime tudo.

Como já mencionámos, entre os

amigos, B. goza de uma reputação um tanto misteriosa, mas excitante: «B. deve ser cauteloso...», «B... corre algum perigo...?», «B. é que os ensina...»

A mãe preocupa-se com ele. Anda preocupada, mas orgulhosa. Refere-se-lhe sempre dizendo: «O meu filho». A avó, senhora idosa e decidida que vive só, sente-se unicamente orgulhosa. Nunca deixa transparecer temor ou preocupação. Diz à filha, mãe de B.: «Há que correr riscos na nossa idade. A nossa causa precisa de homens destemidos. Se o Eustácio fosse vivo, faria exactamente o mesmo.»

Quando fala aos bisnetos, diz: «Orgulhem-se de ter um pai assim» — e ao mesmo tempo mostra-lhes gravuras de cavaleiros com plumas galopando pela planície fora. «O vosso pai podia fazer o mesmo. Ainda não se deu por vencido.»

Entretanto, B. vai aos urinóis. Com cuidado, fecha a porta à chave. Inspecciona o cubículo com olhos faiscantes. Está sozinho? Com um movimento lesto, tira o lápis do bolso e escreve na parede «Abaixo o Comunismo!»

Abandona o urinol apressadamente e salta para o primeiro táxi ou coche que encontra. Dá uma direcção que não é a sua. Sai e dirige-se a casa por caminhos desviados do trajecto normal. A noite, a mulher pergunta-lhe timidamente: «Outra vez?»

B. já há bastante tempo que ac-

tua deste modo e, apesar desta vida arriscada lhe ter abalado os nervos e causado insónias, não desiste.

É cuidadoso e muda de letra. De vez em quando, pede a caneta emprestada ao seu chefe.

«Se eles conseguem identificar a caneta. ah! ah! ah!». Emite um riso agoirento, só de pensar nos incómodos que o chefe sofreria, com esta manobra de despiste dos seus, de B., perseguidores. Os tiranos.

Por vezes B. sente o sangue gelar-se-lhe nas veias, em contacto com o perigo. Uma vez, por exemplo, quando escrevia numa parede «Os católicos não desistirão», alguém bateu à porta com força. Estava certo que eram ELES que o vinham buscar. À pressa, apagou o slogan. Continuavam a bater. B. engoliu o lápis. Abriu a porta. Viu um homem forte de face avermelhada. Estava a fechar uma pasta. O acusador público? Sem dizer palavra, empurrou B., entrou na retrete e fechou a porta.

B. nunca mais se esqueceu deste incidente...

Olhava todos os empregados dos urinóis com desconfiança. Podia acontecer que algum deles fosse um espião disfarçado.

Num dia de Inverno, marchava para o campo de batalha do costume quando uma coisa o fez parar de terror. A porta do urinol estava fechada. A giz, via-se uma brutal inscrição, sem dúvida obra do inimigo,

«Fechada para obras».

B. sentiu-se como um hussardo, ao perder a espada na confusão da batalha.

Mas decidiu continuar a batalha. Foi para a estação do caminho de ferro. Aí encontrou um pelotão de soldados dirigindo-se para o seu objectivo. A desconfiança aumentou. Não só se tinham servido de subterfúgio traiçoeiro — «Fechada para obras» — como declaravam estado de sítio. Imaginava tropas ocupando todos os urinóis. Mas ele era esperto demais para se deixar apanhar. Compreendia facilmente as suas tácticas toscas. Não o apanhariam.

Era óbvio que na cidade todos os objectivos deviam ter sido ocupados, incluindo o Hotel Polónia e a cantina comunal «Gastrónomo 1». Decidiu portanto atacar noutros sítios. A última palavra pertencia-lhe.

Meteu-se num comboio, saiu na primeira paragem e dirigiu-se para a pobre aldeia que se avistava no vale. Mal chegou à primeira casa, pediu se podia ir aos lavabos.

«O quê?» Ficaram surpreendidos. «Nós fazemos atrás das árvores», responderam-lhe.

Anoitecia nas matas. Tanto melhor, pensou. Foi para o meio do arvoredo e escreve na neve: «O General Franco há-de ensinar-vos!»

Regressou a casa. Nessa noite, ficou durante muito tempo em frente do espelho a pensar se lhe ficariam bem as dragonas de um hussardo.

