

## 11 **Rankings de escolas traduzem “ofensiva muito conservadora”, diz Rui Santiago a “A Página”**

“A publicação dos rankings de escolas em Portugal surge no âmbito de uma ofensiva claramente conservadora em relação à escola, reabilitando simbolicamente alguns dos discursos e dos temas do Estado Novo, como a questão do mérito e do esforço, fazendo tábua rasa de toda a pesquisa e investigação que tem sido feita em Portugal e a nível internacional sobre este tema.” Quem o afirma é Rui Santiago, professor associado da Universidade de Aveiro (UA), entrevistado nesta edição de “A Página”. Rui Santiago aponta, ainda, alguns dos efeitos perversos para o sistema educativo que esta solução acarreta.

## 17 **Relação escola/família armadilhada nas APs**

Existem associações de pais (AP) cujo relacionamento com a escola se limita a encontros mais ou menos regulares entre o presidente da AP e o presidente da Direcção da Escola. Porque – dizem – às convocatórias para as reuniões aparecem poucos, e sempre os mesmos, pais. Pedro Silva, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Leiria, lembra que ser dirigente de uma associação de pais é um “ofício” de classe média, o que dificulta a necessária comunicação entre APs e pais, na base de uma relação entre culturas, isto é, uma relação entre a cultura escolar – letrada, urbana e de classe média – e a(s)cultura(s) local(ais).

## 29 **Uma certa maneira de fazer as cabeças**

Vera Regina Gerzson, professora de Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, diz que o sol das bancas de revistas não nos enche só de alegria e preguiça, como no poema de Caetano Veloso. Acontece que estes milhares de páginas de milhares de exemplares de revistas que enchem as prateleiras dos supermercados, as salas de espera e muitos outros locais, públicos e privados, fazem parte do poder e contribuem para administrar e dirigir condutas. E sugerem, em regra, no que à Educação diz respeito, soluções neoliberais, apresentadas como naturais, desejáveis e imprescindíveis ao funcionamento das sociedades.

## 32 **Avanços tecnológicos geram perversidades?**

Ivonaldo Leite, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, lembra que “os avanços tecnológicos permitem às armas uma precisão de extermínio como jamais visto, sendo tal precisão absurdamente comemorada de forma efusiva”. Ivonaldo lembra também que “os avanços tecnológicos são invocados para justificar os despedimentos e o aumento dos índices de desemprego”. As novas tecnologias “queimam” oportunidades de trabalho, e que isto é algo considerável “natural”. Será natural?



**Admirável mundo novo do novo capitalismo**

páginas 24 e 25

A avalioocracia entrou em força, criando o seu mercado educativo (os rankings, construídos a partir das classificações dos alunos, a divisão entre escolas de «excelência» e escolas da «escumalha» social), o pior, enfim, do paradigma escolocêntrico, com desprezo pelas identidades, culturas e aprendizagens informais dos alunos, tudo centrando, obsessivamente, na redução do processo e da relação pedagógica à preparação para os exames.

Sob o risco do absurdo que supera todas as expectativas, a hecatombe do governo das Direitas impõe que se façam perguntas, muitas perguntas. Desde logo: como foi possível chegar a tal ponto? O que representam (e quem representam) hoje os partidos da chamada governabilidade? E, acima de tudo, mesmo tendo em conta a luta e a resistência de muitos e muitas, como explicar tão generalizada e difusa passividade, bem patente na fraqueza dos movimentos sociais?

Vou falar «apenas» do que se passou na educação. Mas este «apenas» é, na verdade, falso: ao falar de educação é todo o discurso sobre o país que se desenrola. O país onde Ruy Belo, num dos seus mais belos poemas, nada via acontecer. Ora, com as Direitas no poder, a velocidade impõe-se como nota dominante. Velocidade mascarada de modernização; velocidade classificada como «reformas estruturais»; velocidade entendida como ruptura face ao passado «arcaico». Velocidade, na verdade, de um processo de destruição. Atentemos: aumento das propinas no ensino superior e tentativa de salvação das universidades privadas através dos cortes de vagas; o fim da paridade entre professores e estudantes nos órgãos de gestão; o crescente esforço da participação das famílias nas despesas de educação dos filhos (com evidente quebra do princípio da equidade, dada a disparidade da distribuição de recursos) em estrita obediência ao pacto

#### OBSERVATÓRIO de políticas educativas

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



foto ana alvim

## Aqueles e aquelas que não desistem de fazer perguntas

de estabilidade e crescimento que postula, qual dogma santíssimo, o crescimento nulo do investimento público no superior.

Nos outros níveis de ensino, para além do apocalíptico processo de colocação de professores (e do manto de opacidade, incompetência e irresponsabilidade que persiste, mesmo depois da primeira auditoria), insinuou-se, como nunca, uma crescente diabolização de professores e alunos, os primeiros rotulados

sumariamente de marionetas corporativas, os segundos servindo de receptáculo de todas as frustrações sobre o declínio civilizacional (mediocres, preguiçosos, violentos...).

Não esqueçamos, ainda, a recorrente ameaça à escola pública democrática e inclusiva, com a introdução de critérios empresariais na gestão das escolas (e todo o léxico adjacente da «produtividade», «optimização de recursos», «rentabilidade...»), a par de machadadas nos princípios da

colegialidade e da representatividade de todos os membros das comunidades educativas. A avalioocracia entrou em força, criando o seu mercado educativo (os rankings, construídos a partir das classificações dos alunos, a divisão entre escolas de «excelência» e escolas da «escumalha» social), o pior, enfim, do paradigma escolocêntrico, com desprezo pelas identidades, culturas e aprendizagens informais dos alunos, tudo centrando, obsessivamente, na redução do processo e da relação pedagógica à preparação para os exames.

Lembremos, também, a visão cega e bruta que fechou pequenas escolas sem atentar que algumas delas, ainda que diminutas, funcionavam como o último pulmão de esperança para distantes comunidades rurais (distantes do país oficial...). Ou, ainda, o famigerado anteprojecto de criação de um sistema nacional de educação especial, claramente orientado no sentido de direccionar as crianças para instituições privadas.

Não esqueçamos, sobretudo, o conteúdo da proposta de Lei de Bases, em boa altura vetada pelo Presidente da República, enquanto apogeu da ideologia das direitas, eliminando o cariz predominantemente público da educação, contraindo ao mínimo a participação democrática nas escolas, centralizando o sistema sem reconhecer o combate às assimetrias sociais e territoriais, no prejuízo da autonomia das escolas, instalando e consagrando os princípios da meritocracia e do darwinismo social como ideologia dominante.

Importa ter memória, jamais esquecer. E levantar novas perguntas. Sabemos quem vai ser Governo (Partido Socialista). Mas nada conhecemos das suas opções de futuro em matéria educativa. O passado não é famoso. Os indícios também não. A ainda deputada Ana Benavente revelou, aliás, o que todos sabíamos: o Partido Socialista esteve na iminência de assinar a proposta de Lei de Bases das Direitas! Urge esclarecer, definir, enunciar. Façamos, então, todas as perguntas. E compreendamos o que significa a ausência de respostas...

## “I dove you”

Leio, num jornal diário, uma citação da “Invenção do Amor” de Daniel Filipe, a propósito de uma campanha publicitária da Dove em prol da beleza real e contra a beleza que é definida, “há já demasiado tempo por estereótipos limitados e sufocantes”.

De citação livre, diz-se que o cartaz colado “em todas as esquinas da cidade, nas paredes dos bares, à porta dos edifícios públicos, nas janelas dos autocarros e até mesmo naquele muro arruinado por entre anúncios de aparelhos de rádio e detergentes”, é, nada mais, nada menos, que o cartaz da Vieira da Silva, que em 1974 anunciava aos quatro ventos que a poesia estava na rua.

“Fechem as escolas // Sobretudo // protejam as crianças da contaminação // uma agência comunica que algures ao sul do rio // um menino pediu uma rosa vermelha // e chorou nervosamente porque lha recusaram // Segundo o director da sua escola é um pequeno triste inexplica-



Foto: João Rita

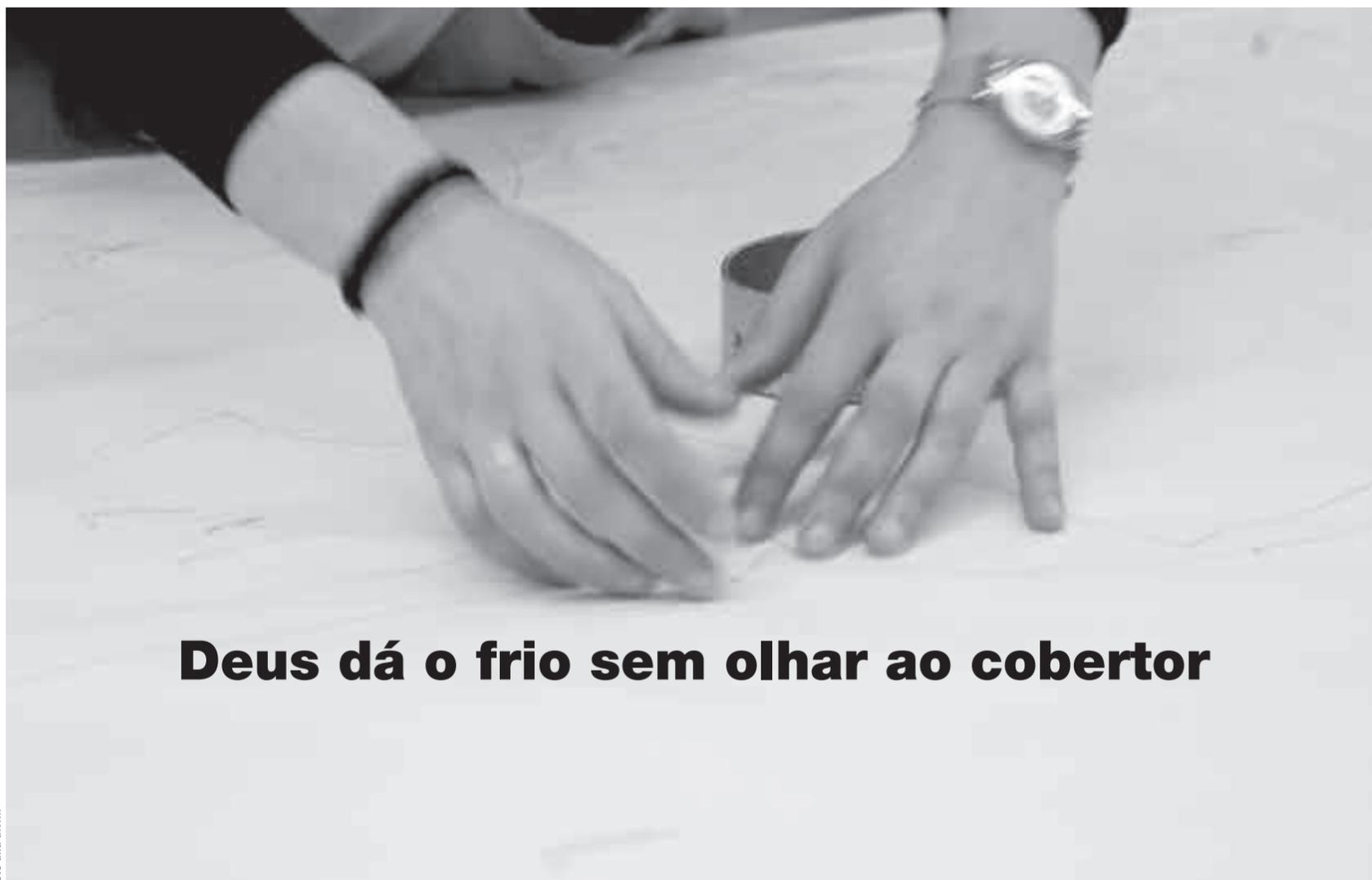
velmente dado aos longos silêncios e aos choros sem razão // Aplicado no entanto // Respeitador da disciplina // Um caso típico de inadaptação congénita disseram os psicólogos”

Tal como o poema, também os cartazes da Dove põem em jogo “a verdade incontroversa das declarações políticas”.

Como se fosse (im)possível gostar de ter 95 anos e sentir-se bonita, mesmo graciosa ou ter orgulho “num belo peito 36D” (Sic)

A verdade é que a poesia voltou à rua pela mão da publicidade, nessa campanha inesperada da Dove que ocupa espaços deixados vagos pelos cartazes da pré-campanha eleitoral em curso para as legislativas. No peito feito de mulheres charmosas, nas “sardinhas” de uma jovem com muita pinta ou nas rugas encantadoras de uma nonagenária africana.

Nós por cá todos bem, “I dove you too”. Poesia, às vezes, escreve-se com “p” de publicidade. Quem diria.



## Deus dá o frio sem olhar ao cobertor

foto ana alvim

É verdade que a nossa sociedade mudou muito. Mudar faz parte da história da humanidade. Quer se queira quer não «todo o mundo é composto de mudança tomando sempre novas qualidades».

No tempo que nos toca viver, além das mudanças materiais, mudou — talvez mais do que tudo — o nosso modo de viver, o qual é agora transmudado em espectáculo pelos meios de comunicação social.

Vivemos na sociedade do espectáculo. Expulsos da realidade, somos solicitados permanentemente a viver do espectáculo que os media encenam e nos apresentam. Um espectáculo sempre efémero. Sobe hoje ao palco para ser esquecido amanhã.

A agenda mediática pauta as nossas vidas ao sabor das suas necessidades de venda de espaços publicitários. Para quem comanda hoje a sociedade, o que é determinante não é a vida humana, mas a publicidade. Sem espectáculo não há anúncios. Sem anúncios não há negócio. E sem negócios parece já não haver vida. O viver tende a ser substituído pelo vender.

É nesta sociedade do espectáculo que nós professores somos chamados a educar e a ensinar. Não é fácil. Sobretudo porque nós e os nossos alunos somos permanentemente solicitados a viver de aparências e não de realidades. E a educação vive da realidade. Num inquérito recente, os nossos jovens, não fazem referência à educação, e, menos ainda, à política, mas indicam os telemóveis como segundo motivo de interesse nas suas vidas.

Alguns pensam que a história, aconteça o que acontecer, corre inevitavelmente para patamares de felicidade cada vez mais elevados. Não me parece que tal movimento seja automático, e, menos ainda, um desígnio divino. Parece mais certo que Deus dá o frio sem olhar ao cobertor, e é a todos nós que cabe conceber, e

arranjar os meios apropriados a cada clima.

Não é inevitável deixar-se levar pela corrente representada pelos interesses das classes hegemónicas. Nem é fatal que a sociedade seja só mercado e espectáculo. Mas se queremos intervir, dando outro sentido às coisas, e à nossa história individual e colectiva, é bom que saibamos escapar ao discurso dominante e tentemos ver o mundo tal como ele é.

A escola e a família, como meios tradicionais de reprodução dos saberes e factores de socialização perderam importância. A publicidade, a televisão, a moda, as conversas virtuais, os contactos via novas tecnologias, tomaram-lhe o lugar. Responder a esta situação é dar uma nova importância aos espaços de convivencialidade de educação social que é preciso criar e desenvolver.

O peso do campo mediático é de tal ordem que temos todos de aprender e de ensinar novas literacias. É preciso aprender a distinguir o que é editado do que não é. O que se aproxima da verdade e o que é falso. O que tem valor humano e o que é virtual. Já não basta saber ler, escrever e contar. É fundamental aprender a descodificar os conteúdos dos meios de comunicação.

O novo capital tende a não ser o dinheiro mas o saber. A separação entre ricos e pobres tende a ser feita entre os que sabem e os que não sabem, entre os informados e os desinformados. Faz-se também pela literacia e pelo preço elevado do real e barato do virtual. Vamos a caminho de uma sociedade alienada onde os ricos possuem o real, os bens verdadeiros, e os pobres o virtual, a imitação ou a imagem deles. Os ricos vivem e os pobres contemplam.

Não podemos esquecer que nunca dispusemos de tanto conhecimento como hoje. E possuiremos cada vez mais ciência, mais saber, mais tecnologia. Sendo assim, de-

víamos possuir mais liberdade. Não têm de ser nem as tecnologias, nem o mercado, nem os interesses conjunturais do crescimento económico a mandar em nós. Quem deve mandar é a sociedade. Nós é que devemos decidir como queremos viver e como queremos usar o conhecimento. Não temos de ser servos das máquinas, das tecnologias ou dos conhecimentos que produzimos.

O futuro das nossas sociedades depende do que soubermos fazer com as tecnologias e com o conhecimento que já temos e com aquele que vamos ter. O presente e o futuro será determinado por quem tiver saber e lhe souber dar sentido. É assim a sociedade do conhecimento, na qual a profissão de professor ocupa um lugar central.

O conhecimento acumulado pela humanidade não resolveu ainda os velhos problemas. A fome, a guerra, a doença, a ignorância, a dependência de preconceitos, tanto podem ser dominados como nos podem dominar. Quando nos dominam fazem-nos recuar no tempo para patamares que a humanidade já deixou para trás. Não podemos ignorar que as novas tecnologias nos dão mais poder para o bem e para o mal, depende de nós usá-las com sentido de responsabilidade.

O homem e a mulher ocidentais têm uma história agitada. Continuamos a viver divididos entre a razão e a fé, a ciência e a religião, o estudo e a crença, o dogma e a utopia, a doutrina e o sonho, a esperança e o desespero, a liberdade e o autoritarismo, a democracia e a ditadura, o progresso e o insucesso, a paz e a guerra. Reflexo desta dualidade é a desesperança que reina aparentemente hoje em Portugal. E digo aparentemente porque não estou certo se a actual desesperança é real se virtual, se vivida por nós no quotidiano se construída como espectáculo pelos media.

É verdade que Portugal atravessa um período de baixo crescimento económico. Mas este facto não é nenhuma catástrofe nacional a reclamar pactos de regime, governos de salvação nacional ou qualquer ditadura aberta ou encapotada. Do que precisamos é apenas de orientação política. Precisamos de um rumo que resulte da participação cidadã e das várias propostas que a nossa sociedade for capaz de construir na sua diversidade.

Um país democrático como é o nosso, que ocupa o 28o lugar no ranking mundial de desenvolvimento, com problemas — naturalmente — não pode aceitar levemente a declaração de calamidade nacional por tudo e por nada. Aceitá-lo é aceitar desistir da democracia e entregar o rumo nacional aos interesses económicos hoje dominantes. É isso que os pregadores da desgraça nacional reclamam. Não querem a democracia. Esconjuram o debate. Consideram conservadores — e para eles pedem as penas do Inferno — todos os que afirmam que a sociedade ainda tem interesses contraditórios e que uma coisa é ser trabalhador, outra dono do capital. E que só na esfera virtual os problemas são únicos e se resolvem com mezinhas copiadas dos manuais de economia, de sociologia ou de política.

Conservadores são os que possuem uma cultura formada estritamente no quadro estrutural e nos paradigmas neoliberais dominantes. Não conservadores são os que conseguem olhar a realidade imaginando outros quadros, outras estruturas, outros paradigmas, outros caminhos. Portugal não tem de viver, como vem acontecendo, sob a ditadura da classe económica dominante. É de novos olhares e de novos rumos que o país precisa. Sejamos nós capazes de abrir portas e janelas para outros modos de ver e de viver.

Hoje, salvo raras exceções, os dirigentes do vértice do movimento desportivo, num egoísmo desmedido e encadeados pela ideia de infinito, (...) pretendem realizar, neste desgraçado Portugal a caminho da banca rota, os Jogos Olímpicos, quando não são sequer capazes de organizar um simples quadro de apoios aos atletas que, no fundo, são a razão da sua existência.

Recentemente, a "Sport Business" (17/12/04) relatou que um jogador de futebol da Liga Inglesa foi suspenso em virtude de ter tido algumas atitudes menos próprias para com o árbitro. Nada de mais normal. Quem assiste a desafios de futebol nos terrenos de jogo ou através da televisão tem de concordar que, nos tempos que correm, este tipo de situação é uma espécie de "pão-nosso de cada dia" na dinâmica do rendimento, da medida, do recorde, do espectáculo e do profissionalismo precoce que envolve, tantas vezes até à esquizofrenia, o desporto moderno. Portanto, deste tipo de ocorrências que acontece cada vez mais frequentemente, é-se levado a pensar que, afinal, o desporto pode já não ser a tal escola de virtudes se é que, no passado, alguma vez o chegou a ser.

Os gregos antigos, pelo menos, tentaram. Ao cultivarem o gosto da luta desenvolviam o talento e a vocação através da competição (agôn) o que fez deles eficazes pedagogos. Contudo, é bom que se entenda, como explica Friedrich Nietzsche (1854-1900) o filósofo da energia vital, da vontade de poder e do superhomem, que se eles tivessem eliminado o agôn da sua vida pessoal e social, abririam as portas do Inferno pré-homérico caracterizado pela selvajaria louca do ódio e pelo prazer sádico do extermínio, cantados por Homero na *Iliada* ao descrever, por exemplo, a selvajaria demente representada por Aquiles, que num acto de pura vingança arrastou com o seu carro de combate o corpo já morto de Heitor, depois de o derrotar.

A educação agonística para os gregos antigos era o bem-estar social. O jovem quando competia na luta, na corrida ou nos lançamentos nos Jogos Olímpicos, pensava na satisfação da sua cidade natal na me-

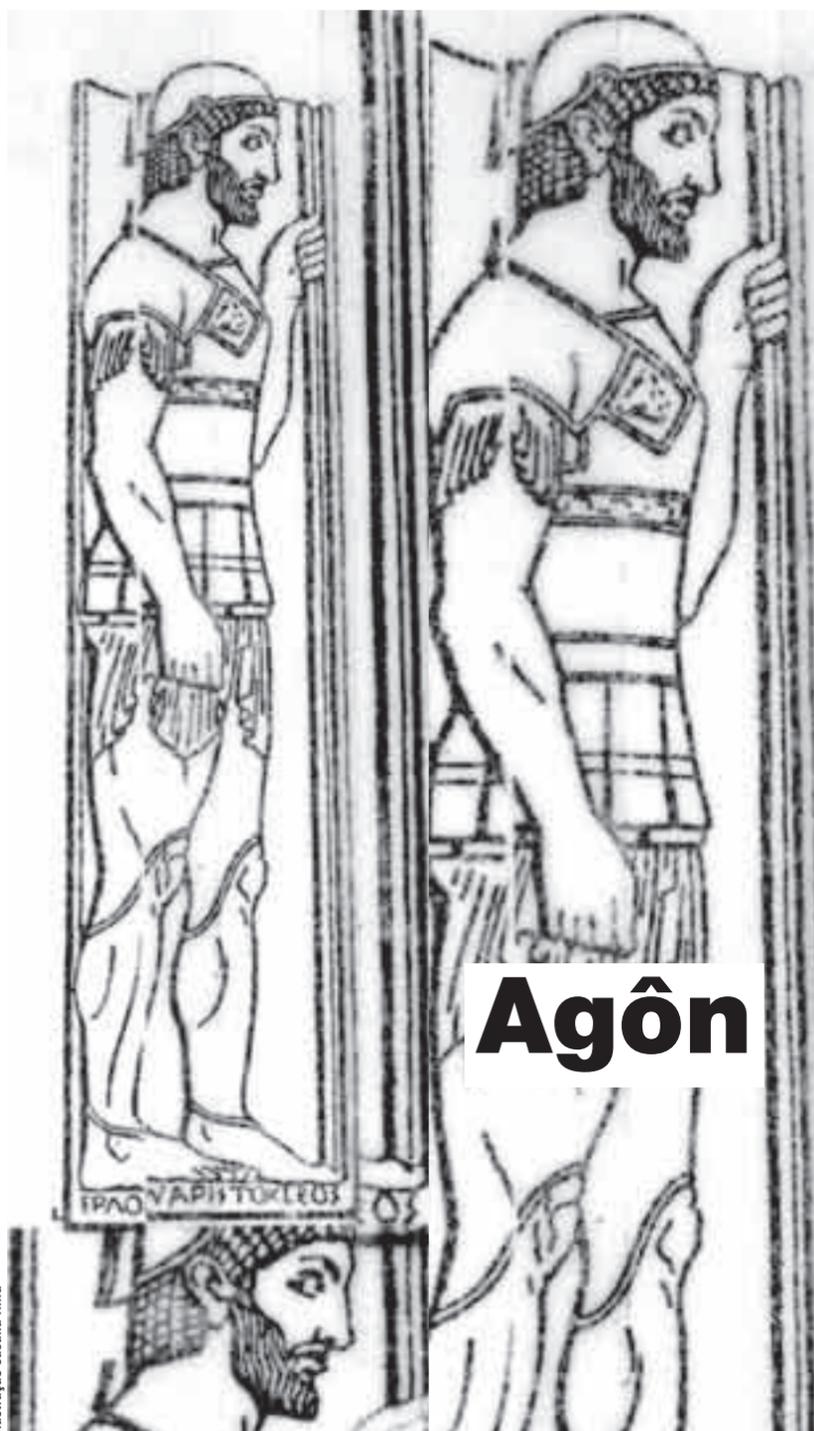


ilustração susana lima

dida em que era a glória desta que ele, através da sua, queria projectar. Até as coroas de louros que os juizes colocavam na cabeça dos grandes heróis olímpicos, estes, consagravam-nas aos deuses da sua cidade. A este estado de espírito os gregos chamavam-lhe "areté", uma espécie de virtude própria da nobreza aristocrática, do heroísmo guerreiro, da honra, da glória, do agôn e da vontade de vencer. Por isso, eles cultivavam a destreza e a força invulgares não só como exercício da estética e do combate leal, mas também como o suporte indiscutível de qualquer posição de liderança.

Hoje, os tempos são outros, pe-

lo que, salvo raras exceções, os dirigentes subjugaram a dinâmica do seu comportamento ignorante ao poder do dinheiro e os atletas, para sobreviverem, passaram a dedicar as suas coroas de louros a Hermes o deus dos comerciantes e dos ladrões. Em consequência, a "areté" enquanto atributo próprio da nobreza perdeu-se na voragem dos interesses, do poder, da corrupção e da rebelião das massas que, até novo ciclo da história, tomaram conta do poder.

Como explica Nietzsche, ao tempo dos gregos antigos a ambição também existia, só que tinha limites e estava condicionada pela entrega concreta à causa social. Hoje, sal-

vo raras exceções, os dirigentes do vértice do movimento desportivo, num egoísmo desmedido e encadeados pela ideia de infinito, tal qual Aquiles da metáfora de Zenão de Élea (séc. V a. C.) que acabou por não alcançar sequer a tartaruga, pretendem realizar, neste desgraçado Portugal a caminho da banca rota, os Jogos Olímpicos, quando não são sequer capazes de organizar um simples quadro de apoios aos atletas que, no fundo, são a razão da sua existência. É isto ao que chegámos, com a chegada da mediocridade mais medíocre e o oportunismo mais oportunista ao poder, que é utilizado num exercício de autêntica selvajaria económica, social e política, em prejuízo dos atletas da base à elite e do País.

O Comité de Disciplina da Liga Inglesa puniu o nosso jogador de futebol com cinco jogos de suspensão e, muito provavelmente, em honra de Hermes aplicou-lhe ainda uma multa de 50£, em coerência com um certo economicismo selvagem, falho de princípios, de saber, de prospectiva e de projecto, que tomou conta do pomposamente chamado Modelo Europeu de Desporto.

Por agora, o problema está em saber aonde é que o jogador vai arranjar o dinheiro para pagar a multa? Vai pedi-lo aos amigos? Ao Banco? Aos pais? Ao patrão? Ao Pai Natal? É que o nosso futebolista prevaricador é um jovem de 13 anos de idade que como não tem rendimentos pessoais poderá estar a ser irradiado do futebol até que venha a obter um emprego para o que terá certamente de abandonar a escola.

Em conformidade, cada vez é mais difícil aceitar as contradições do desporto moderno a funcionar numa lógica com a qual os seus valores agonistas já nada têm a ver, porque profanados não pelos atletas, mas pela cúpula dirigente da política e do desporto que com uma ilimitada sede de poder e de mordomias, na base de um falso diletantismo e da mentira mais descarada, sem a ambição nobre do agonismo quer dizer do espírito de agôn e do arété, porque na sua generalidade, pelo seu comodismo e silêncio são coniventes com o que se está a passar, têm conduzido o desporto para o estado de degeneração acelerada de valores, de honra e de dignidade em que se encontra.

#### EDUCAÇÃO desportiva

Gustavo Pires  
Universidade  
Técnica de Lisboa

## A receita da guerra sem fim

A promessa do presidente norte-americano George W. Bush de pôr termo à tirania no planeta levanta algumas interrogações ao Mundo livre. O designio é grande e nobre, mas o Mundo não encomendou este sermão ao presidente dos Estados Unidos, nem este tem legitimidade para falar em nome do Mundo. George W. Bush será – assim se julga – o presidente de todos os norte-americanos, mesmo dos que votaram Kerry, mas não o presidente da humanidade.

George W. Bush nunca utilizou, no discurso de posse do seu segundo mandato, a palavra "terrorismo" (tantas e tantas vezes utilizada no passado) nem nomeou directamente

o dia 11 de Setembro, data substituída pela expressão eufemística "dia de fogo". Bush elegeu para um discurso repleto de referências às três religiões monoteístas – (Cristianismo, Islamismo e Judaísmo) as palavras "tirania" e "liberdade". Palavras rigorosamente escolhidas.

Para Washington, a China, a Rússia, o Paquistão, o Egipto (entre outros) são países governados com maior ou menor tirania. Como o Irão, país que os Estados Unidos já avisaram poder estar na mira das Forças Armadas norte-americanas. Significarão os excessos retóricos de George W. Bush um aviso prévio para uma nova cruzada?

Tentando pôr água na fervura, alguns assessores do Governo norte-americano apressaram-se a dizer que as palavras do presidente não devem ser interpretadas à letra. Outros foram mais longe e chegaram a sublinhar que o discurso está elaborado de forma a não comprometer George W. Bush.

Mas há também, entre os americanos (e não apenas entre aqueles militantes que se manifestaram contra a política de Bush no dia de posse do presidente) quem fale numa perigosa alteração da política externa norte-americana no sentido de legitimar qualquer intervenção dos EUA no exterior.

Pat Buchaman, conselheiro de Reagan, já advertiu, publicamente, contra esta "receita para uma Guerra sem fim" e o editorialista do *Wall Street Journal*, Peggy Noonan, reconhecido fã incondicional do presidente, já se demarcou dizendo que "a função (de Bush) subiu-lhe à cabeça".

Não é preciso aguardar pelas eleições do Iraque (que terão já ocorrido quando os leitores estiverem a ler este texto) para se saber que elas jamais poderão ser realmente livres, quer tenham uma participação significativa, como pretendem os americanos, ou insignificante como quer a resistência. Não há liberdade num país ocupado.

Todo o avô que se preze “estraga” os netos quanto pode. E eu devo reconhecer que não escapo à regra. Os “estragos” que opero no Marcos são inerentes ao vício da aventura que busco incutir-lhe. Desafio-o para riscos e sortes maiores que os possíveis nos estreitos limites de uma casa, ou os consentidos pelos limites simbólicos de uma vida de conveniência. Incito-o a adular-se sem adular-se.

Acaso o Marcos venha a optar pela nobre missão de ensinar e educar, incitá-lo-ei a retomar os passos dos seus pais, que, discretamente, contrariam o pré-determinado devir das escolas que ainda temos. Hoje, como no futuro que será o do Marcos, as escolas carecem de românticos resilientes, conspiradores. Porém, a reinvenção dos caminhos não é mero capricho, nem poderá converter-se numa via-sacra. Por mais pontiagudas que sejam as pedras que roçarem os seus passos por inexplorados caminhos, convidá-lo-ei a empreender a demanda de um novo Graal. Mas também porque o amo, não lhe pedirei que beba o cálix do sacrifício. Bem pelo contrário!...

A geração do Marcos deverá romper com o fatalismo que sacrificou Giordano nas fogueiras da Inquisição e condenou Sócrates à fatal ingestão da cicuta. Ajudá-lo-ei a finitar o fado funesto que imolou Ghandi num punhal traiçoeiro e Luther King numa bala assassina. Um século após a execução de Ferrer, setenta anos decorridos sobre o assassinio de Janusz Korcsak nas câmaras de gás nazis, é tempo de contrariar o fatalismo que confirma as tentativas de mudança da Escola como sublimes imolações. Não quero cultivar memórias habitadas por histórias de mártires. Bem pelo contrário!...

É conhecida a anedota que refere a possibilidade de fazer viajar no tempo (ou de ressuscitar) um médico cirurgião e um professor que tenham vivido nos primórdios do século XIX. Diz-nos a anedota que, recolocados o médico e o professor nos seus locais de trabalho, o primeiro morreria de susto perante a sofisticação dos recursos disponíveis no bloco operatório onde aportasse. Por seu turno, o professor retomaria a aula interrompida há duzentos anos, mandando abrir a cartilha na página oitenta e três...

Trata-se de uma anedota, bem



foto ana alvim

## Bem pelo contrário!...

sabemos. Porém, é incontestável que os avanços da Medicina, enquanto ciência, introduziram na prática médica profundas transformações, tornando obsoletos conhecimentos e práticas de há dois séculos. E o que distinguirá as escolas do século XIX das escolas que hoje temos?

Mudaram-se os tempos, as matérias e materiais, enquanto o modelo se manteve inalterado: classes,

turmas, aulas, lições, tempos de padrão uniforme, currículos segmentados, estanques, inadequados... Mais computador, menos sebenta, mais “data show” menos pau de giz, em pleno século XXI, a Escola mantém-se tributária de necessidades sociais do século XIX.

É por isso que falo ao Marcos de professores que, outrora, ousaram contrariar velhos desígnios, ou

não reconheceram desígnio algum no seu vagabundear accidental pelas escolas. Também lhe falo da perplexidade dos que tentaram reinventar a escola que foi sua. Como aquele professor que me descrevia a sua passagem pelos calabouços da polícia política, uma polícia que lhe vigiava a correspondência e os passos. Contava-me que, ao longo de todo o tempo que dedicou à nobre missão de educar as novas gerações, assistiu à deserção de muitos professores, à desistência dos mais sonhadores, perante deslealdades e perfídias. E exclamava amiúde:

- Amigo Zé, tu és um crédulo, mas hás-de arrepender-te! O maior dos erros é dar a outra face. Se até mesmo o Cristo perdeu a paciência, até o divino ser se exaltou e desatou aos pontapés nas bancas montadas pelos vendilhões do templo!

Para esse velho professor, muitas tinham sido as noites passadas nos calabouços da polícia política, imenso o tempo de pensar um qualquer sentido para o anónimo sacrifício, enorme a tentação da desistência e da acomodação. E eu cimentei na sua amargura a minha irreversível decisão de recusar mártires.

Bem pelo contrário!... As crianças das escolas em que se desenha um devir luminoso não carecem de registos de actos sacrificiais ou da leitura de hagiografias pontuadas de renúncias. As novas gerações hão-de colher lições de vida em adultos seres não adulterados animados pelo dom da esperança. O Marcos há-de dispensar os exemplos plasmados em biografias de professores mártires.

Manda a verdade que acrescente um sinal de esperança ao aparente pessimismo. Porque importa conhecer o que de belo e inovador se fez pela Educação deste país, revelo ao meu neto a vida maravilhosa da Irene Lisboa, companheira de sonho do meu amigo de fala magoada e de outros professores condenados a degredos. Ainda hoje, os professores não-acomodados da geração dos pais do Marcos se defrontam com alguns teóricos, políticos e opinion makers nossos contemporâneos que, boçalmente, afirmam nos jornais que a degradação do sistema se fica a dever a “novas pedagogias”. “Novas pedagogias” que ninguém praticou, que nenhuma escola adoptou, que nem eles sabem dizer quais são...

### DO PRIMÁRIO

José Pacheco  
Escola da Ponte,  
Vila das Aves

### Concurso milionário

06.01

O concurso de professores deste ano lectivo custou 1.8 milhões de euros. O Governo sempre explicou que o sistema informático dos novos concursos só custaria 600 mil euros. Mas as contas da auditoria da Inspeção-Geral de Finanças ao processo do concurso de docentes referem que só a digitalização das candidaturas remetidas electronicamente custou aos cofres do Estado 1,18 milhões de euros.

### Escolas secundárias perdem onze mil alunos por ano

10.01

As escolas secundárias portuguesas estão cada vez mais vazias.

No ano lectivo 1998/99 estavam matriculados no ensino secundário público (incluindo o recorrente) 342 908 estudantes. Em 2001/02, a queda já quase que ultrapassava a fasquia dos 300 mil inscritos, sendo que a projecção da tutela para este ano lectivo se situa nas 278 500 matriculas. Quase metade do universo total (44,8 por cento) não concluiu o ensino secundário o que, nesta matéria, coloca Portugal na cauda da Europa.

A falta de qualificações traz um outro problema aos jovens portugueses que tentam ingressar no mercado de trabalho: no quadro da União Europeia, o nosso país é também detentor de uma das mais altas taxas de desemprego jovem.

### CGTP chama a atenção para «situação calamitosa»

14.01

«A situação da Segurança Social é calamitosa», com «um grande desnorte no que toca ao registo das declarações de remunerações, atrasos nos pagamentos das prestações e pagamentos ‘à vista’, o que tanto lesa os beneficiários, como o próprio subsistema previdencial», acusou ontem a CGTP.

Ilustrando a gravidade da situação, a central sindical revela, com base nos dados do próprio Instituto de Informática e Estatística da Segurança Social, que existem, a nível nacional, mais de 1,4 milhões de declarações de remunerações erradas, das quais 723 mil (50,3%) só no distrito de Lisboa. E o pior é que, do total de declarações erradas, 9% estão relacionadas com o regime a que pertence o beneficiário e a respectiva taxa real a pagar.

Lo público es mucho más que un apellido que hemos puesto a demasiadas cosas, no siempre con los mejores propósitos. Sin duda, bastante más que una palabra “comodín” asociada a otras, a las que ayuda a definir o interpretar cuando se toma postura acerca de la realidad existente o deseable; necesariamente, también bastante más que el mero trasvase de lo que identificamos como personal, individual, particular o privativo hacia lo que es o podrá ser colectivo, comunitario o estatal, vinculando sus raíces semánticas a un modo de entender la propiedad y/o titularidad de unos determinados bienes o recursos. Menos aún, podrá reducirse lo público a un atributo jurídico con el

mo lo son la confrontación de intereses, las luchas por detentar el poder, los debates ideológicos, las disputas morales, los pactos y consensos entre sujetos dispares e incluso rivales. Lo público no está reñido con las libertades ni con las formas en que éstas pueden manifestarse, salvo cuando se reconvierten en privilegio, manipulación u opresión (del mercado, de la religión, de las instituciones, de la información...). Por que lo público es una expresión más de la libertad que nos hemos dado para garantizar derechos y satisfacer deberes. Entre ellos, los que atañen a la educación y a la formación.

De ahí que consideremos lo público como algo estimable, a lo que precisamos conferir un va-

sobre todo a partir de los primeros años del siglo XIX, cuando la función de educar comienza a ser reconocida y exigida como un servicio “público”. Aunque también en pocas, a decir verdad, se han combatido con tanto empeño algunos de sus logros, apelando a dudosas concepciones de la “libertad de enseñanza”, de la iniciativa privada o del mismo derecho a la educación. No es extraño que estos avatares hayan conducido a observar la “escuela pública” como una representación viva de conquistas fraguadas en los anhelos de una sociedad mejor, más justa y equitativa, con la participación ilusionada de un numeroso elenco de educadores y movimientos de renovación pedagógica, cuyos afanes se han debatido con demasiada frecuencia entre el sufrimiento de las duras realidades y el sueño de las utopías. Todo ello, en un contexto sociopolítico y económico mutante, cada vez más complejo y tecnificado, en el que siguen incrementándose las tareas asignadas a la educación y a las instituciones educativas en relación con el desarrollo social y sus efectos –supuestamente positivos– en una calidad de vida sustentable.

Convertida en un crisol de vivencias y expectativas contradictorias, perfeccionar la enseñanza, los sistemas educativos y sus escuelas, figura entre los objetivos prioritarios de las políticas educativas de todo el mundo, a tenor de lo que se proclama antes, durante y después de cualquier Reforma que se emprenda, sea cual sea el color político que las alimenta. No faltan menciones explícitas a las transformaciones requeridas y al papel de los profesores en la procura de una “escuela pública de calidad”. De un lado, por lo que se espera de su motivación y preparación docente; de otro, por lo que se presupone –en tanto que “servidor público”– que deben ser sus responsabilidades y compromisos con dicha labor. Es así como el valor moral de lo público y de la calidad que debe caracterizarlo en los espacios y tiempos de la escuela, ha acabado por proyectarse en el quehacer ético de los profesores y de su desempeño profesional. A la moral le cabe sostener lo que se debe hacer; a la ética le corresponde situar ese deber en las realidades cotidianas de las escuelas. Sobre lo primero ya hay mucho y bueno escrito. Sobre lo segundo, queda un mundo por hacer. Si para algo ha de servir la ética profesional es para aproximar ambas orillas, sobre todo donde se nos ha hecho más necesaria.

Si como afirma el profesor Javier Sádaba, “la ética no es una burbuja ni se consume en la intimidad de los sujetos”, sino que está inserta en la comunidad, es en ésta donde deberá mostrar su máximo esplendor. Para la escuela, no lo olvidemos, lo comunitario constituye su primera y más sustantiva razón de ser como “dominio público”, una domus res para reafirmarnos en los valores del civismo y en su aprendizaje.

## Escuela pública de calidad y ética profesional



foto ana alvim

que dirimir ciertas disputas que libran las Administraciones “Públicas” y la “sociedad civil”, como ámbito en el que se enmarca la actividad de los ciudadanos; tampoco podrá restringirse a lo que se hace visible, acomodado a roles o funciones que traspasan la intimidad, lo confidencial o la vida en el hogar.

Por fortuna, sin dejar de ser todo esto –y aún más–, lo público también es un sentimiento, prolongado en un estado de ánimo que las sociedades, sus hombres y mujeres, han ido construyendo históricamente en múltiples procesos de interacción social, fáciles y complicados a un tiempo; tanto co-

lor no sólo material sino y sobre todo simbólico: un valor moral, que fundamenta y da sentido a gran parte de lo que somos y hacemos en nuestra convivencia social; y por ello, una oportunidad para agrandar el pensamiento y la acción humana, de aminorar las perversidades latentes en la injusticia y la desigualdad, de activar las potencialidades inherentes a la solidaridad, la democracia y la diversidad. De ahí, consecuentemente, su reivindicación como un soporte esencial para el bienestar de las personas y de su vida en común.

Pocas instituciones han aproximando tanto sus querencias a lo público como la escuela,

### ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago  
de Compostela, Galiza.

hecacide@usc.es

### Só 11% das empresas dão formação aos trabalhadores

18.01

No estudo «Baixa qualificação associada a baixa escolaridade, uma das causas da crise actual», o economista da CGTP [Eugénio Rosa] refere que, em 2002, 16,5% dos quadros superiores, 26% dos quadros médios, 73% dos encarregados e contramestres, 43% dos profissionais altamente qualificados e 76,7% dos profissionais qualificados das empresas portuguesas tinham apenas o ensino básico ou menos.

«A persistência desta situação constitui também uma das causas estruturais (não a única, evidentemente) da grave crise que o país enfrenta neste momento. Ignorá-la, como tem sido feito, é prolongar essa crise e tornar as suas consequências sociais ainda mais graves», aponta Eugénio Rosa.

Um inquérito realizado em 2004 pelo Instituto de Qualidade para a Formação concluiu que das 10 022 empresas inquiridas apenas 1180 (11,8%) desenvolveram formação. Em contrapartida, 72,6% responderam que não tomaram iniciativas nesse sentido.

### ‘Amigos’ a mais no Estado

18.01

O grande problema da Função Pública são “os milhares de amigos dos sucessivos governantes que se colam ao aparelho e não saem mais de lá e não o trabalhador comum”, defendeu o secretário-geral da CGTP, Carvalho da Silva, em conferência de Imprensa.

Rejeitando a ideia de que existem trabalhadores a mais no Estado, criticou as “aquisições por compadrio para lugares de topo”, sublinhando que, por outro lado, há serviços onde falta pessoal, como no Ensino ou na Saúde. Outro dos problemas é que, segundo Carvalho da Silva, também existem serviços sem funcionar por não existir pessoal qualificado para o trabalho.

### Fenprof pressiona partidos políticos

19.01

A Fenprof desafiou os partidos políticos a pronunciarem-se, antes das eleições, sobre um conjunto de questões educativas. A experiência “tem-nos mostrado que os programas partidários pecam por terem formulações demasiado gerais, sendo omissos nas políticas a desenvolver para atingir determinados objectivos», diz Paulo Sucena, secretário-geral da Federação, justificando a exortação.

... O que nos perturba é o que podemos chamar o carácter essencialista da tentativa de lidar com a diferença (neste caso, portuguesa) como se a diferença fosse mais um produto do que um processo.

Numa das nossas contribuições a esta rubrica (Março, 2003) falámos de quatro modelos de conceptualização da relação da sociedade ocidental com as diferenças. Referíamos aí o modelo etnocêntrico, em que o outro era referido como diferente devido ao seu estado de desenvolvimento (cognitivo e cultural); o modelo da tolerância em que a o outro era referenciado como diferente, mas a sua diferença era lida através de um padrão que reconhecia essa diferença como legítima (a ser tolerada); o modelo da generosidade, em que outro é identificado como diferente e essa diferença é assumida como uma construção do próprio Ocidente; e, finalmente, o modelo relacional em que outro emerge como diferente, numa relação em que “nós também somos diferentes”, dado que a diferença está na relação entre diferentes.

O que gostaríamos agora de tematizar é este “Nós” a que o último modelo se refere. Temos ficado impressionados com a ênfase que, nos últimos tempos, os média, e os políticos, têm vindo a colocar quando falando, por exemplo, dos efeitos dos Tsunami nos “nossos” mortos, ou quando o ministro da defesa glorifica, em tons altamente valorativos, o “nosso” mar, ou, ainda, quando alguns guardiães da língua portuguesa falam da “nossa” língua (e isto sem falar em algumas análises recentes que têm aparecido nos jornais, falando das “verdadeiras” características do povo português, ou do “povo europeu” ou, ainda, do “povo ocidental”). Não se trata, evidentemente, de não achar que os média, e os políticos, devem falar do que distingue os portugueses, ou os europeus, dos outros. A própria reclamação de que “a diferença somos nós” chama atenção precisamente para o que os portugueses têm de diferente. Pelo contrário, o que nos perturba é o que podemos chamar o carácter essencialista da tentativa de lidar com a diferença (neste caso, portuguesa) como se a diferença fosse mais um produto do que um processo.

O que surge como central no “modelo relacional” e na reclamação de que “a diferença somos nós” é o carácter não-essencialista da abordagem política da diferença. Significa isso que, ao contrário da ideia da diferença como uma lista de características essenciais, não há, de facto, uma substância que, impregnando dados grupos sociais, os tornam – aos grupos e aos indivíduos – uma diferença específica, como a “racionalidade” para a “humanidade”. A afirmação da incontornável

no seu eventual fim, como diz Fukuyama (ver entrevista na revista Visão, 13 de Janeiro de 2005), isto é, nas democracias liberais e no capitalismo como modo de produção, distribuição e consumo. Como já referimos, o que o “modelo relacional” faz é deslocar as diferenças das “essências” para os processos que as constituem como tal. Assim, “ser Português” hoje não é a mesma coisa que “ser Português” no século XIX, e “ser Português” num futuro não muito longínquo pode implicar estar mais preocupado com os “mortos europeus” do que com os “nossos mortos (portugueses)”. De facto, aquilo que “estrutura” os indivíduos e grupos em Portugal como portugueses tem uma con-

sistência dúctil, mais próxima de algumas formas de sedimentação do que da rigidez do betão.

Também nos parece fundamental sublinhar o carácter agonístico, conflitual, das relações reconfiguradas no âmbito do “modelo relacional”, isto é, o nosso “nós” desenvolve-se através do conflito com os outros “nós”. Neste sentido, assume-se como ponto de partida pensar a diferença na sua incomensurabilidade. Assim, ao assumirmos que a diferença também somos nós, é a nossa própria alteridade que se expõe na relação. O objectivo não é “emancipar” a diferença, acabando com ela, num amplo Mesmo de igualdades que não foram negociadas, mas, ao contrário, lidar com a dife-

## O “Nós” de “a diferença somos Nós”



foto adriano rangel

“Ser Português” hoje não é a mesma coisa que “ser Português” no século XIX, e “ser Português” num futuro não muito longínquo pode implicar estar mais preocupado com os “mortos europeus” do que com os “nossos mortos (portugueses)”.

englishness dos ingleses e a portuguesidade dos portugueses encontra aqui o seu terreno de eleição. Elevado a uma maior dimensão, o ‘Nós’ ocidental seria também presa de uma essência que, embora desenvolvendo-se na história – ‘no princípio era a Grécia...’ –, realizar-se-ia, actualmente,

rença através de um processo de negociação sem fim. O “modelo relacional” arma-se face à sua dissolução na “relação entre diferentes” tendo sempre em conta a história como elemento importante na narrativa identitária. A reconfiguração das identidades nos actuais contextos sociais não só não recusa esse ingrediente fundamental como afirma que os espaços de relação, onde possamos viver em conjunto, são espaços e tempos em que o conflito não surge como um obstáculo à reinvenção das comunidades, mas como o próprio terreno a partir do qual o próprio contrato social é renegociado.

### RECONFIGURAÇÕES

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

### Ensino pré-escolar aumentou em dez anos

19.01

De acordo com os responsáveis do projecto “Empreendedor” da Universidade Lusófona, o número de crianças na educação pré-escolar aumentou 37 por cento nos últimos dez anos. Com o crescimento acentuado, esta a área de educação pré-escolar torna-se por excelência um espaço de oportunidades de negócio.

Teresa Damásio, uma das coordenadoras do projecto, este aumento “não foi acompanhado pelo crescimento da oferta e continuam a existir imensas dificuldades para os pais conseguirem creches e infantários para os seus filhos. “Só quem tem dinheiro consegue e, mesmo assim, é difícil. Tem de se inscrever os bebés quando ainda nem nasceram”, comentou a responsável.

### 5 anos para abolir vantagens fiscais em Gibraltar

21.05

O jornal El País noticiou que a comissária europeia Neelie Kroes, negociou com Londres um acordo para por fim ao paraíso fiscal de Gibraltar. Kroes recomenda uma redução progressiva até 2010 dos benefícios fiscais que desfrutam as empresas estrangeiras (offshore).

Gibraltar acolheu favoravelmente a proposta que desmonta um sistema que é contrário ao espírito de concorrência. O que falta é que o governo britânico oficialize a sua resposta afirmativa, diz um porta-voz de Kroes.

Caso a resposta não fosse favorável Bruxelas ameaçava abrir uma investigação e aplicar sanções ao Reino Unido.

Estima-se que 30.000 sociedades operam em Gibraltar fugindo assim às suas obrigações fiscais.

### Em Espanha Bolonha já tem leis

22.01.05

A reforma dos cursos superiores em Espanha unifica a sua duração e cria um único título para o primeiro grau. O segundo grau corresponde aos títulos de mestre e doutor.

As actuais designações de diplomado e licenciado são extintas. Cabe ao governo vir a dar a nova designação ao primeiro grau.

As novas carreiras vão durar entre três e quatro anos. A este primeiro grau corresponde uma formação geral e profissional mas não especializada. O mestrado pode durar um ou dois anos e o doutoramento é também reestruturado.

A nova lista de cursos estará pronta em Junho. As universidades terão três anos para implantar as novas carreiras a partir do momento em que as mesmas forem aprovadas pelo Conselho Coordenador Universitário.

# O «combate» ao abandono escolar ou a institucionalização de outra escola

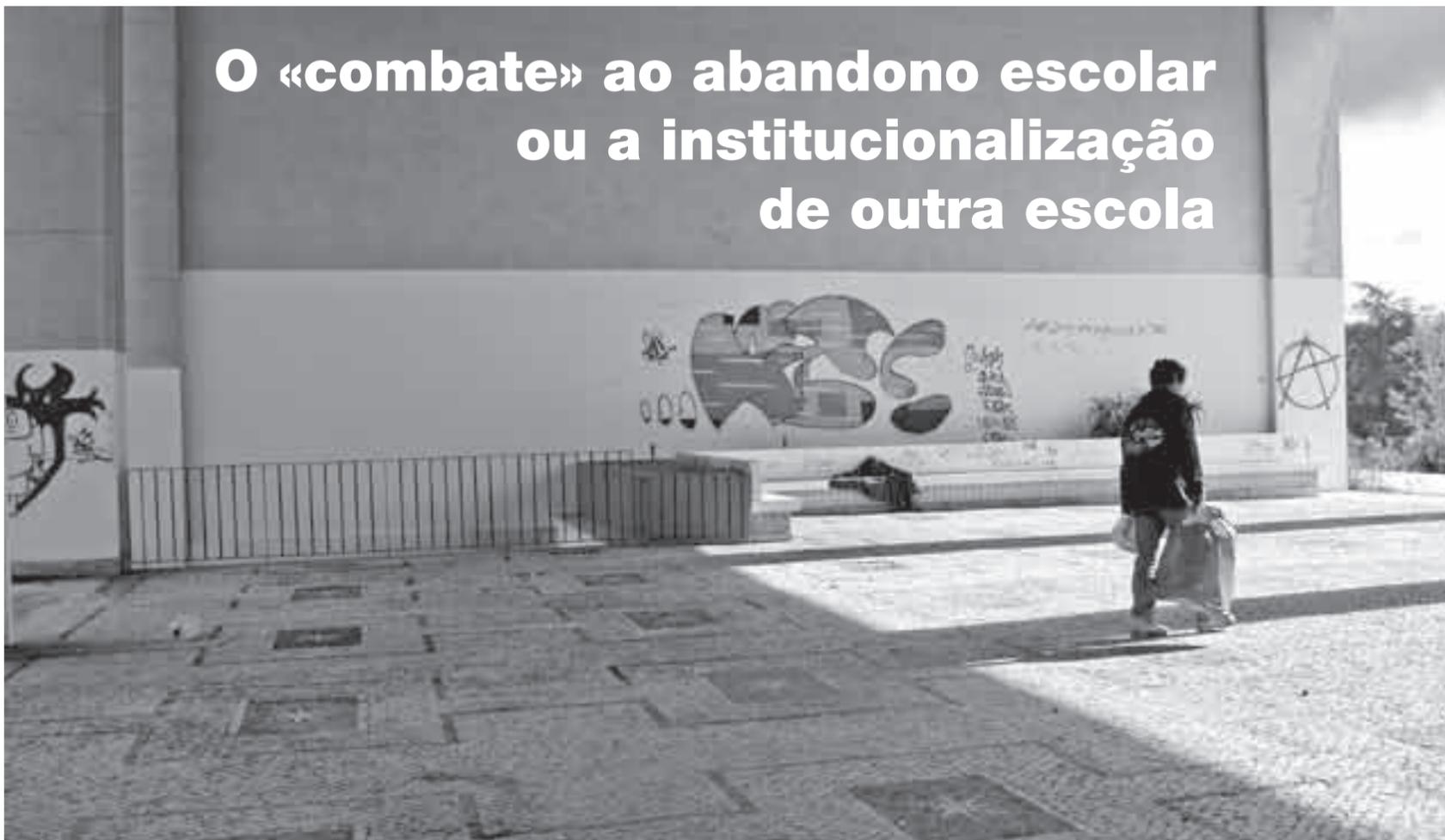


foto ana alvim

Bem se compreende o alcance político que se pretende atingir quando, como acontece com a expressão em referência, se insinua que a permanência na escola é tão só uma questão de insistência e de teimosia individual...

Começo por lembrar aos meus prezados leitores que, nos dois últimos textos aqui publicados (cf. os números 138 e 140 de a Página), tenho-me ocupado da questão da “desescolarização”. Proponho-me hoje continuar, trazendo para o primeiro plano das preocupações as medidas que foram concebidas pelo Ministério da Educação, ainda sob a responsabilidade de David Justino e que a sua sucessora não enjeitou.

Poderá, à primeira vista, parecer um tanto bizarro que me ocupe duma problemática já politicamente morta, uma vez que os seus autores foram afastados das cadeiras do poder e a doutrina criada não chegou propriamente a ser implementada. A verdade é que tudo leva a crer que se trata duma problemática “que veio para ficar”, embora seja de admitir que os minis-

tros e os ministérios não sejam de todo indiferentes à intensidade e à qualidade das questões da agenda social pela natureza das soluções que adoptam, naturalmente intrínsecas aos compromissos políticos que representam.

No caso vertente, as soluções adoptadas contribuíram claramente para conferir à “desescolarização” uma centralidade evidente, pelo menos ao nível dos meios publicitários utilizados. Quem não se lembra, ainda, do “slogan” EU NÃO DESISTO”?

Por detrás do slogan perfila-se, porém, toda uma realidade social que o slogan mais oculta que revela, como, aliás, é próprio dum slogan que se preze (embora duvide que este seja o lugar para o exercício da ironia...). Não é só a extensão do fenómeno da exclusão escolar, nem a sua natureza política, social e cultural que estão em causa e que em nada consentiria o recurso a uma expressão tão ligeira e tão irresponsavelmente voluntarista como “EU NÃO DESISTO”. Bem se compreende o alcance político que se pretende atingir quando, como acontece com a expressão em referência, se insinua que a permanência na esco-

la é tão só uma questão de insistência e de teimosia individual...

Mas o que é verdadeiramente assinalável na problemática em questão, para além do conjunto das medidas que incorporam o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) é o significado que elas comportam, quando analisadas à luz da escolarização do sistema “normal”. Na verdade, o que nós podemos dizer, antes de mais, é que o PNAPAE institucionaliza uma “outra” escola com base em toda uma argumentação que outra base não tem senão a da instrumentalização da marginalidade. E por marginalidade entende-se aqui aquele “mundo” que no texto oficial corresponde a todos os que não conseguem “atribuir um sentido de utilidade e de vocação à escola”, problema que se agrava, como já tivemos ocasião de assinalar em textos anteriores, à medida que o sistema escolar “normal” reforça a tendência para a hiperescolarização. Neste contexto, uma “outra” escola com “mais ensino profissional e mais ensino tecnológico”, com “mais oferta de cursos profissionalmente qualificantes de nível II”, com “Centros de Reconhecimento e

validação de competências (CRVC) e com “certificação de competências com equivalência ao ensino secundário”, com “informação profissional” e “orientação vocacional”, entre outras, aparece-nos não apenas como mais funcional e mais rentabilizadora das “potencialidades” dos seus destinatários, mas, à luz dos modelos de desenvolvimento dominante e da lógica do sistema escolar, a que realiza a “justiça” escolar possível. Tratar-se-á, no fundo, de aplicar ao sistema escolar o modelo da “geometria variável”, que as nossas autoridades nacionais tão veementemente repudiam quando invocado pelas congéneres europeias...

Nesta perspectiva funcionalistamente necessitante, as soluções apontadas até surgem como politicamente generosas, economicamente eficazes, socialmente integradoras. Deixamos para trás, alegremente, como coisas pesadamente modernas, as atribuições e obrigações da escola pública, a igualdade de direitos e de oportunidades, as referências fundamentais da cidadania. E quer queiramos quer não, esta problemática, “veio para ficar...” Vejamos os próximos desenvolvimentos.

## FORMAÇÃO e desempenho

Manuel Matos  
Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto  
mmatos@fpce.up.pt

## A NATUREZA

### Paris, capital mundial da biodiversidade

Paris recebeu, entre 24 a 28 de Janeiro, uma conferência internacional sobre a biodiversidade destinada a fazer um balanço das ameaças que pesam sobre a natureza e propor soluções para remediá-las, um encontro que contou com a presença de cerca de 1200 investigadores, autoridades políticas e ecologistas.

A biodiversidade define a variedade de espécies e dos ambientes naturais em que estas evoluem. Segundo os especialistas, o planeta vive uma crise de extinção sem precedentes. De acordo com as estimativas, desaparecem todos os anos entre 25.000 e 50.000 espécies devido às

mudanças introduzidas pelo homem, algumas delas mesmo antes de terem sido identificadas ou descritas: somente 1,7 milhões de espécies estão catalogadas, de um total de mais de 10 milhões.

Diante desta hecatombe, “a comunidade científica está dividida, dispersa e não tem meios para realizar as investigações necessárias”, explica Michel Loreau, investigador da Universidade de Paris VI e presidente do conselho científico que organizou a conferência.

O encontro “constituiu uma oportunidade única para criar uma ponte entre os cientistas, as autoridades políticas e

o grande público”, mas, ao contrário da mudança climática, muito divulgada pelos meios de comunicação social através dos trabalhos do grupo intergovernamental sobre a evolução do clima, a biodiversidade não conta com nenhum grupo especialista a nível mundial para alertar os chefes de Estado das ameaças contra a natureza.

A Convenção sobre a Biodiversidade, assinada em 1992, não tem qualquer instrumento jurídico para a sua aplicação, como acontece com o protocolo de Quioto. A comunidade internacional comprometeu-se em 2002, na cimeira de

Joanesburgo, a reduzir de maneira significativa a perda da biodiversidade até 2010, um objectivo considerado vago, segundo Michel Loreau.

Apesar de Loreau lamentar que, na altura, não tivessem sido postas em prática medidas padronizadas e sistemas de acompanhamento, a própria conferência de Paris não adoptou nenhuma medida formal nesse sentido, propondo antes a criação de um grupo de especialistas mundial sobre biodiversidade baseado no modelo existente para o clima.



## Não deixar cair uma boa experiência

foto ana alvim

**Não é novidade para ninguém que o professor tende a leccionar as suas aulas pelo mesmo método das aulas que lhe foram ministradas. Se pretendemos mudar as nossas práticas não o conseguiremos só com a nossa formação teórica temos nós professores de vivenciar essas mudanças com os nossos pares consciencializando-nos dos efeitos e dificuldades da sua aplicação.**

Com o Governo de Durão Barroso acabou-se sem qualquer explicação uma experiência ímpar de formação de professores que a meu ver deve ser outra vez implementada e generalizada.

Falo do Acompanhamento da Implementação dos Programas de Matemática e seus ajustamentos. Deve-se essa forma de formação aos autores dos ajustamentos.

Tratava-se de uma acção da responsabilidade do Departamento do Ensino Secundário (DES).

Essa formação reunia professores de todo o país para leitura, estudo dos programas e discussão da forma de passar para a sala de aula as reflexões feitas em conjunto pelos docentes.

Era um trabalho feito com os principais actores da implementação dos programas: os professores.

Esses momentos de encontro culminavam anualmente numa semana de intenso trabalho, em regime de internato, numa localidade longe das grandes cidades.

Eram seis, por vezes sete dias,

em que ficando as tarefas rotineiras da vida de parte, cerca de 70 professores de todas as idades trocavam verdadeiras histórias de vida profissional, enunciavam as dificuldades pessoais e dos professores nas respectivas escolas e delineavam estratégias de actuação nessa realidade.

Muitos professores de Matemática estão ligados entre si pela Internet e trocam mensagens sobre os seus sucessos, problemas e trabalhos.

Ouviam outros, considerados especialistas sobre os temas dos programas quer matemáticos quer didácticos quer tecnológicos e os próprios autores estavam diariamente presentes.

Em conjunto delineavam novas estratégias e abordagens a ser aplicadas na sala de aula de cada um e ali mesmo eram testadas com os presentes.

Não é novidade para ninguém que o professor tende a leccionar as suas aulas pelo mesmo método das

aulas que lhe foram ministradas. Se pretendemos mudar as nossas práticas não o conseguiremos só com a nossa formação teórica temos nós professores de vivenciar essas mudanças com os nossos pares consciencializando-nos dos efeitos e dificuldades da sua aplicação.

Ora nessa semana isso aconteceu!

Numa dessas semanas o tema foi: trabalho de projecto. (na revisão curricular que se ia implementar estava previsto Trabalho de projecto como disciplina curricular!). Ora tendo os responsáveis posto à disposição recursos vários, tais como livros e documentos sobre realidade social da área geográfica onde se estava a trabalhar, os professores foram convidados a partir na definição de projectos por grupos.

Como em todo trabalho de projecto pareceu aos professores que se partia “às cegas” como diriam os meus alunos mas, o facto é que se executaram excelentes trabalhos com a prospecção da realidade lo-

cal: as calçadas com seus desenhos, os problemas dos bombeiros no terreno, os problemas da água e sua distribuição, etc.

Assim se cumpriu o objectivo: os professores experimentarem fazer trabalho de projecto.

Esperavam haver condições nas escolas para o voltarem a fazer com os seus pares, agora da escola, e com os seus alunos como área curricular!

Resta acrescentar que eram professores de Matemática.

Descobrir que matemática havia por trás de cada problema foi o pão-nosso de cada de cada dia de trabalho no projecto, foi uma semana a trabalhar conceitos, a definir problemas, a resolvê-los usando tecnologia e todos os recursos de que disponhamos desde os livros da especialidade e do tema e, evidentemente, a Internet!

Não ficam por aqui as razões da qualidade desta formação:

Havia uma página oficial de apoio ao professor de Matemática onde os frutos destes trabalhos eram partilhados agora com todos os professores interessados pelo país fora.

Os professores envolvidos tinham o compromisso de “reproduzir” com o mesmo espírito, as acções nos seus locais de trabalho com os professores das localidades onde se situavam as suas próprias escolas! Assim fizeram!

O impacto deste tipo de trabalho estava a acontecer.

Todo o acto educativo leva tempo a dar frutos finais e a esses frutos ainda verdes, o ministro Justino cortou a rega. Corre-se o risco da frutificação não se dar.

Muitos professores de Matemática estão ligados entre si pela Internet e trocam mensagens sobre os seus sucessos, problemas e trabalhos.

Só não percebo porque razão este tipo de trabalho de formação de professores não proliferou, bem pior, acabou por parte do Ministério sem explicação.

Quero notar que, na verdade, os autores dos programas têm tentado, cada ano que passa, com esforço destemido, continuar com a formação e um fiozinho de água vai impedindo a seca total.

Creio que os professores lutarão com eles para que o ministério invista forte neste tipo de formação e nos incentivos para recolher experiências, avaliar, renovar e divulgar as boas práticas dos professores.

### DO SECUNDÁRIO

Judite Barbedo  
Escola Secundária  
Filipa de Vilhena, Porto  
Universidade do Porto

## Universidade do Porto acolhe centro europeu de apoio à mobilidade de investigadores e docentes

A Universidade do Porto vai acolher um centro da rede europeia de mobilidade para docentes e investigadores ERA-MORE (European Research Area - MOBILE RESEARCHERS), que tem como missão prestar assistência não só à comunidade de investigadores e docentes da Universidade do Porto, mas de toda a região.

Lançada em Junho passado, a rede ERA-MORE é tida como uma importante ferramenta para atingir o objectivo traçado

na Cimeira de Lisboa em 2000 de transformar a União Europeia na mais competitiva economia baseada no conhecimento. Constituída por mais de 200 centros espalhados por todo o espaço comunitário, a rede tem por finalidade facilitar a mobilidade de membros da comunidade científica entre países comunitários.

O Centro de Mobilidade do Porto, que ficará sediado na Universidade do Porto, terá como função fornecer informação e dar apoio a investigadores e do-

centes estrangeiros que pretendam realizar a sua actividade profissional no Porto, por um período médio ou longo, bem como a docentes e investigadores nacionais que pretendam efectuar um período de trabalho igual no estrangeiro.

A abertura do centro foi assinalada com a realização de uma sessão oficial de lançamento no passado dia 24 de Janeiro. A sessão foi presidida pelo vice-reitor da Universidade do Porto, José Ferreira Gomes, e pela sub-directora do

Gabinete de Relações Internacionais do Ministério da Ciência e Ensino Superior, Fátima Bravo. A sessão contou ainda com uma painel de docentes e investigadores que partilharam as suas experiências de mobilidade no espaço europeu: Catarina Carmona, gestora de projectos do IPATIMUP, IBMC e INEB, Gianpaolo Suriano, investigador italiano a trabalhar no IPATIMUP, Nuno Correia, do INEGI, e Elsa Bronze, da Faculdade de Farmácia da Universidade do Porto.



foto ana alvim

## Professores, 25 anos de serviço

Muitos destes 100 jovens não serão hoje professores do Ensino Primário. Passaram para o Secundário ou para o Superior, realizaram-se noutros cursos e são até investigadores conhecidos; muitos colaboram ou são entrevistados por este jornal com alguma frequência. Outros edificaram estoicamente uma carreira no 1º Ciclo.

Ao longo deste ano lectivo, a geração de professores que fez o curso no Magistério Primário do Porto entre 1976 e 1979 completa 25 anos de serviço.

Naquele tempo (já se pode falar neste registo), ao contrário do que muitos possam pensar, as coisas também não eram fáceis. Cerca de 1500 candidatas - motivadas por ideais diversos que na sua maioria se firmavam em sonhos de mudança impregnados nos ossos de quem se enamorara pelo 25 de Abril aos quinze ou dezasseis anos - aguardavam ser um dos 100 estudantes a ser admitidos. O numerus clausus acabava de ser "inventado" e o acesso a cursos médios ou superiores não era fácil.

O primeiro (e único) ano da Experiência Pedagógica das Escolas do Magistério tinha sido bem célebre: a vinda de professores do estrangeiro, ligados às Artes, à Psicologia (coisas novas!); as actividades de contacto com as populações; novas pedagogias (activas!). Era ainda uma época que se pautava por descobertas que mesmo hoje se demandam, caminhos a ser reencontrados.

Muitos destes 100 jovens não serão hoje professores do Ensino Primário. Passaram para o Secundário ou para o Superior, realizaram-se noutros cursos e são até investigadores conhecidos; muitos colaboram ou são entrevistados por este jornal com alguma frequência. Outros edificaram estoicamente uma carreira no 1º Ciclo. Não se trata neste artigo de avaliar que percursos tiveram estes professores ou que impacto teve a formação inicial nas suas vidas profissionais; disto, aliás, encarrega-se presentemente o projecto FIIP(1). O discurso, hoje, vem carregado e encarregado de emoção, o que, de vez em quando, é uma graça a que professores e investigadores também têm direito.

A admissão na Escola do Magistério significou o alvorecer de uma vida. A centena de alunos que acabou por entrar marcava (juntamente com alguns colegas do curso anterior ou do seguinte) uma diferença profunda: gente arrojada para alterar o mundo, com o furor e a frescura de uma juventude levantada no fervilhar de uma sociedade irradiante de alegria e esperança na comunhão em

comissões de moradores e de trabalhadores, na ligação povo-MFA. Mas o tempo da normalização começara com um governo PS e com o ministro Sottomayor Cardia, que ficou sempre com a imagem de um absurdo pior do que alguns que depois surgiram, muito mais reaccionários. A escola ia sendo "atacada" pelo governo e a Experiência Pedagógica "esquecida": mudava-se o director, os professores, os currículos; mas ficava sempre alguma essência do alento do ano anterior, do vigor com que os alunos tinham chegado. E havia docentes sempre com os discípulos, uns que estavam só às vezes, outros que mostravam uma cara que talvez não fosse a mesma quando viravam costas e outros que nitidamente estavam contra; mas foi na interacção com todos que muito se arquitectou.

Na Escola do Magistério Primário do Porto aprendeu-se muito! Lutar por um ideal até às últimas consequências. Ter os pés bem assentes na terra. Perceber que para "derrotar um inimigo" é preciso estudar e trabalhar muito para saber mais do

que ele (que tal um trabalho sobre a ligação entre a Linguística, a Matemática e a Música, aos 20 anos, com a ajuda valiosa de Óscar Lopes?). Amar os outros descobrindo que as crianças deste mundo serão muito do que se construir no quotidiano de forma equilibrada, aberta, calma. Entender que sem trabalho colectivo não se chegaria a lado nenhum em educação. Descobrir que a alegria é essencial em termos didácticos e pedagógicos. Percorrer Portugal inteiro para encontrar jovens com os mesmos ideais em terras com realidades diferentes. Encontrar-se com o Poder para enfrentar a sua prepotência fosse qual fosse a cor partidária.

Os grupos de trabalho, as saídas para escolas primárias nos meios rurais, a maneira democrática de viver as regras da turma e a disciplina de apóstolos militantes moviam aqueles estudantes. A luta de Literatura Infantil (um anacronismo de professora que se conseguiu suspender) e outras; a batalha contra as provas globais, com greves a nível nacional, ameaçados pelo governo de reprovação geral; o 3º ano, onde as próprias orientadoras de estágio (professoras cooperantes) descobriram que - ao contrário do que anunciavam os senhores que pretendiam ser donos do Magistério do Porto - aqueles estudantes irreverentes não traziam em si senão a pureza do cristal da juventude.

Aprendeu-se na Escola do Magistério Primário do Porto que para se ser professor é necessário respeitar os alunos enquanto pessoas e ser-se humano, com fraquezas e grandiosidade. E ser competente para assumir tudo isso no espaço de aula. Essa é a grande lição. O que não se souber, procurar-se-á nalgum livro, nalgum lente, nalgum jornal (net ainda não havia)... Essa tentação descomunal de mais saber foi o caminho. Ainda que os concursos também fossem tão difíceis e a carreira quase impossível...

Ganharam-se amigos que ficaram para sempre, companheiros de toda a vida.

Há razões para rabisar e deixar entrelinhas esta homenagem caseira às mulheres e aos homens que começaram por ser professores primários. Há 25 anos.

(É sempre tempo de glorificar os professores!)

(1) FIIP: Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB, projecto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado por Amélia Lopes

### ENTRELINHAS e rabiscos

José Rafael Tormenta  
Escola Secundária de  
Oliveira do Douro e  
Escola Superior de  
Educação do Porto

## A SAÚDE

### Descoberto novo gene essencial para o desenvolvimento do cancro

Uma equipa de investigadores americanos descobriu um novo gene, curiosamente denominado Pokemon, que parece estar na origem do desenvolvimento das várias formas de cancro, revela um artigo publicado recentemente pela revista britânica Nature.

"Existem vários genes que podem provocar o cancro, chamados oncogénicos, mas o gene Pokemon é único, porque todos os outros precisam dele para funcio-

nar", afirma o professor Pier Paolo Pandolfi, geneticista do cancro, que dirigiu o estudo realizado pela equipa do Memorial Sloan-Kettering Cancer Center, de Nova York.

A descoberta é determinante para o fabrico de novos medicamentos capazes de inibir a acção deste gene e sustentar o desenvolvimento da doença, afirmam os especialistas. A actuação do Pokemon é caracterizada por debilitar o funcionamento de outras proteínas, em particular através

da redução da produção da proteína ARF.

Os especialistas demonstraram o papel desempenhado pelo Pokemon injectando-o em material genético de ratos, que desenvolveram um linfoma agressivo e mortal, observando que a gravidade do cancro é directamente proporcional à sua presença nos tecidos. Um nível elevado de actividade deste gene foi igualmente encontrado em algumas pessoas que sofrem de cancro.

O Pokemon actua também ao nível de tumores sólidos, assim chamados para distingui-los dos sanguíneos e dos do sistema linfático, afirmou Takeda Maeda, um dos investigadores que assina o artigo.

De acordo com Organização Mundial de Saúde, o cancro mata anualmente 6 milhões de pessoas em todo o mundo.

## Os rankings constituem uma visão simplificada da realidade educativa



foto ana alvim

A hierarquização das escolas secundárias portuguesas através dos rankings está longe de ser um processo pacífico e consensual. Desde que foi iniciada a sua publicação pela imprensa, no ano 2000, muitas vozes levantaram-se contra aquilo que consideram ser um instrumento estratificador do sistema educativo, que poderá, a médio prazo, contribuir decisivamente para acentuar a desigualdade de oportunidades na escola.

Uma das vozes que se levanta contra este processo é Rui Santiago, professor associado da Universidade de Aveiro (UA) e um dos autores do livro “Um Olhar sobre os Rankings”, escrito em parceria com os seus colegas Maria Fernanda Correia, Orlanda Tavares e Carlos Pimenta, que serve de referência a esta entrevista.

Doutorado em Psicologia da Educação pela UA, Rui Santiago centra principalmente os seus interesses de investigação na análise organizacional e na avaliação do ensino superior, sendo, nesse âmbito, investigador no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, organismo presidido pelo ex-Reitor da Universidade do Porto, Alberto Amaral.

Na entrevista que se segue, Santiago contextualiza o aparecimento dos rankings no âmbito nacional e internacional, explica os motivos pelos quais os considera um instrumento com efeitos perversos para o sistema educativo e apresenta alternativas no domínio da avaliação dos processos educativos.

### Que motivo o levou a si e aos seus colegas a efectuar o estudo que conduziu à publicação de “Um Olhar sobre os Rankings”?

Como se sabe, a elaboração de rankings de escolas é uma questão que tem vindo a ser discutida a nível internacional desde há algum tempo, seja no seio da comunidade científica seja na opinião pública, fazendo inclusivamente com que alguns países, como a Dinamarca, a Escócia ou a Irlanda, tenham decidido não continuar a divulgar este tipo de indicadores por considerarem que eles produzem mais aspectos negativos do que positivos.

O nosso estudo surge fundamentalmente por duas razões. Em primeiro lugar para incentivar um debate sério e cientificamente fundamentado sobre os rankings em Portugal. Chocou-me o facto de os rankings terem sido publicados na imprensa da maneira que se sabe e o debate que se gerou à volta ter sido insípido, quando esta é uma questão que deve ser seriamente reflectida por ter impactos sérios nas escolas.

Por outro lado, queríamos introduzir um ponto de vista diferente nesse debate. Sabemos que o discurso ideológico sobre a escola está actualmente dominado por uma perspectiva neo-conservadora e neo-liberal, que começa a ser pensada em termos de mercado ou de um quase-mercado. Nesse sentido, havia necessidade de contrapor a esse discurso ideológico, meramente empírico, um discurso apoiado em termos científicos.

### Qual é o enquadramento sócio-político e económico em que surgem estes rankings?

A publicação dos rankings em Portugal surge no

âmbito de uma ofensiva claramente conservadora em relação à escola, reabilitando simbolicamente alguns dos discursos e dos temas do Estado Novo, como a questão do mérito e do esforço, fazendo tábua rasa de toda a pesquisa e investigação que tem sido feita em Portugal e a nível internacional na área da psicologia, da sociologia, da antropologia sobre este tema.

A esse propósito, diria que alguns sectores da sociedade portuguesa são hoje atravessados por um conjunto de pressupostos ideológicos que, aparentemente, revelam uma nostalgia sobre a qual seria interessante reflectir...

### Por que razão pensa que essa nostalgia renasceu?

Na minha opinião, e partilhando a perspectiva dos meus colegas António Magalhães e Steve Stoer, da Universidade do Porto, há actualmente uma grande pressão sobre a escola - que não é típica apenas de Portugal -, marcada por um reposicionamento do capital cultural das classes médias face ao ambiente económico mais competitivo vivido actualmente nas sociedades ocidentais, e que, por essa via, se transforma numa espécie de novo mandato sobre o sistema educativo.

Por outro lado, e mais uma vez partilhando a opinião dos meus colegas do Porto, em Portugal não tivemos uma concretização plena em termos sociais e económicos do Estado Providência, fazendo com que, após a revolução de 1974, não se tenha verificado uma consolidação de alguns dos princípios a ele ligados em termos educativos, como a igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, há, hoje em dia, muita gente no nosso país que se refere à desigualdade de oportunidades como uma inevitabilidade, e essa perspectiva deve ser combatida a partir de uma reflexão mais consistente e cientificamente apoiada.

### Refere no mesmo estudo que os rankings são claramente um organizador social e político do sistema educativo com o objectivo de produzir efeitos disciplinares nas escolas e que a ordenação das escolas por essa via constitui sempre uma visão simplificada da realidade educativa. Em que medida?

Os rankings constituem uma visão simplificada da realidade educativa na medida em que os dados utilizados para elaborá-los são exclusivamente baseados nos desempenhos cognitivos dos alunos, nomeadamente nos resultados dos exames, o que representa uma perspectiva extremamente redutora da realidade mais abrangente das escolas.

Noutros países onde se publicam rankings utilizam-se também dados relacionados com a incidência sócio-cultural e com o passado escolar dos alunos, e, apesar de nunca poderem dar conta da riqueza dos processos educativos das escolas, eles alargam o seu âmbito. A realidade das escolas é muito mais abrangente do que aquilo que se possa pensar no exterior, envolve a forma de estar dos alunos, a ligação com as comunidades locais, a intervenção dos professores, etc.

Nesta medida, eles constituem um instrumento claramente disciplinador das escolas e estratificador do sistema, nomeadamente do ensino secundário.



“A publicação dos rankings em Portugal surge no âmbito de uma ofensiva claramente conservadora em relação à escola, reabilitando simbolicamente alguns dos discursos e dos temas do Estado Novo, como a questão do mérito e do esforço, fazendo tábua rasa de toda a pesquisa e investigação que tem sido feita em Portugal e a nível internacional (...) sobre este tema.”

**Partindo do exemplo de outros países, refere-se também à possibilidade de ocorrerem alguns efeitos sociais e educativos perversos decorrentes deste processo, que se distinguem ao nível da escola, dos alunos, das famílias e dos professores...**

Sim, já que ele poderá orientar o trabalho das escolas exclusivamente para o desempenho dos alunos e para a satisfação das expectativas da opinião pública, reduzindo toda a dimensão educativa a esses aspectos, ao mesmo tempo que induz e exacerba os comportamentos competitivos entre alunos, escolas e professores.

Outro dos possíveis efeitos é o de promover a selecção dos alunos - à semelhança do que acontece no ensino privado - de uma forma explícita ou implícita, ainda que esta última possa produzir mais efeitos negativos do que a primeira. E as escolas começam já, de certo modo, a organizar-se nesse sentido, havendo casos de uma ou outra escola pública que adoptaram esta atitude, o que tem reflexos a montante.

Neste contexto, corre-se o sério risco de os rankings aprofundarem a hierarquização e a estratificação social que, quer queiramos quer não, já se verifica actualmente, nomeadamente ao nível das representações que a opinião pública faz sobre as escolas. Estas questões são extremamente graves do ponto de vista social, político e económico porque conduzem a um aprofundamento da escola enquanto instrumento de reprodução social.

### **A escola vista como um “produto” educativo**

**Acha que se corre o risco de os rankings poderem transformar-se também num instrumento de definição de políticas educativas?**

Não tenho dúvidas quanto a isso. Os rankings contêm em si um conjunto de estratégias políticas que transferem, de certo modo, uma parte do controlo da escola por parte do Estado para os pais, regulando essa relação de uma forma próxima daquilo que é a visão do mercado.

**Reduzindo os pais a consumidores de produtos educativos...**

Sim. Tal e qual como quando compramos um produto e tomamos a nossa decisão baseados na percepção da relação desse produto com as nossas necessidades. No caso da educação há também essa lógica de escolha individual por trás, entendendo os pais como consumidores na perspectiva de que, calculando as vantagens em função dos seus próprios interesses, eles tenham um papel racionalizador dos “produtos” que a escola oferece.

É uma forma de transferir uma parte da regulação do Estado e da responsabilidade colectiva para uma parte do sistema, bem como uma forma de controlar indirectamente as escolas, induzindo-as a assumir um determinado número de estratégias, de projectos e de comportamentos que as tornem em bons “produtos”.

Apesar disso, acredito que as instituições não respondem automaticamente a estes estímulos e têm respostas diferenciadas. Haverá escolas mais preocupadas com a globalidade dos processos educativos e a forma como intervêm a nível do desenvolvimento cognitivo, afectivo, social, moral dos alunos, e outras, nomeadamente as privadas e algumas da rede pública, que poderão vir a alterar, de facto, a sua metodologia do ponto de vista da organização curricular e dos processos educativos para poder corresponder a esta expectativa.

**A desigualdade do acesso à informação por parte dos pais pode também, na sua opinião, acentuar a estratificação e a organização social. Porquê?**

Esse é outro dos aspectos pouco referido quando se analisa esta questão dos rankings. Isto, porque partindo do pressuposto que todas as famílias tenham acesso a essa informação e que ela seja completa, a maneira como elas a lêem e a descodificam é completamente diferente em função do capital cultural que possuem.

E eu não tenho dúvida de que no nosso país são as famílias da classe média/ média alta aquelas que têm um acesso privilegiado à informação, que a conseguem transformar num conhecimento sobre a escola, sobre o sistema, sobre a possibilidade de elaborar um determinado tipo de projecto profissional futuro ou um projecto formativo para o filho, etc. E isso é uma vantagem enorme.

Portanto, quando muita gente, e alguns go-

vernos, colocam ênfase no facto de a informação ser um importante instrumento de escolha, e na medida em que não estamos a lidar com produtos de supermercado, a informação constitui, neste caso, um instrumento de aprofundamento das desigualdades.

**Em que perspectiva é que a sociedade civil tem ou não direito a essa informação e em que pressupostos é que esse direito se deve processar?**

Mais uma vez afirmo que essa informação é quase como os rankings, na medida em que é um organizador social. Penso que o importante será discriminar quais as funções sociais dessa informação, porquê e de que forma ela é construída e quais os fins que se destina servir. E sobretudo pensar que ela será tão importante para os pais como para as escolas e para os professores.

Por outro lado, ela deve ser uma informação completa, transparente, que dê uma ideia das desigualdades do sistema, permitindo ao conjunto da sociedade portuguesa conhecer as condições em que trabalha cada uma das escolas e perceber porque razão há escolas onde os alunos têm sucesso educativo e noutras não.

**Como é que estão a reagir as escolas e os professores a esta questão?**

Eu acho que a reacção é, de certa foma, dispar. Há casos de escolas públicas, é necessário dizê-lo, que alinharam neste jogo. Disso não há dúvidas. Mas, na esmagadora maioria dos casos, julgo que os professores sentem uma pressão crescente sobre eles e que o ranking motiva injustiças tremendas.

Partindo dos contactos informais que estabeleço e das informações que vou recolhendo, alguns professores ficam muito desmoralizados porque são pessoas que se empenharam ao longo da sua carreira e fizeram um esforço tremendo para conseguir, por exemplo, que alunos que entram com enormes dificuldades de aprendizagem tenham algum avanço, e essa conquista, de repente, parece ir por água abaixo.

**Mas há professores que manifestam a sua concordância... Porque essa diferença de percepção?**

Em primeiro lugar julgo que é consensual que os professores não são monólticos, e que também



foto ana alvim

“Há que admitir que temos problemas em termos de investimento na educação pública. O estranho é que, como resposta a esses problemas, seja aplicada a mesma receita em vários países baseada nos chavões da qualidade, da excelência, etc, quando há outros caminhos possíveis para os resolver.”

no interior das escolas há angústias, que se transforma em formas de auto-pressão. Depois, muita gente acredita que o ranking pode ser um elemento disciplinador. E isso não me espanta, porque há diferentes formas de pensar. A questão do ranking não é, talvez, tão grave quanto se possa pensar. Independentemente de ser-se a favor ou contra, o importante é haver uma reflexão crítica aprofundada sobre as questões que são levantadas pelos rankings e de que forma podem ser abordadas.

### Aprofundar a avaliação centrada nos processos

**Como é que encara os indicadores de performance internacionais, como é o exemplo do P.I.S.A.? Isso também é um tipo de ranking, não é?**

Sim, e também muito disciplinador para os sistemas educativos dos países que nele são avaliados. Pessoalmente, considero que esse tipo de avaliação não tem muito valor, já que se insere numa actual tendência internacional de procurar medir tudo - os comportamentos humanos, as sociedades, os desempenhos -, mas à qual falta uma base científica sustentável.

Depois, sabemos que há países que se preparam especificamente para esse tipo de avaliação. No ano passado, um investigador irlandês afirmou que não era de espantar a posição cimeira da Irlanda nesse tipo de ranking porque era o tipo de testes que os alunos estavam habituados a fazer e que as autoridades educativas os orientavam nesse sentido.

Por outro lado, julgo que os rankings, em termos internacionais, constituem uma mais-valia política aproveitada pelos países, porque é importante para eles terem uma boa posição. Nesse sentido, alguns sistemas de ensino, como é o caso da Irlanda, “treinam” os alunos para responderem a esse tipo de questões.

**Comparando Portugal com os países da periferia, como a Grécia, a Espanha e a Irlanda, o nosso foi aquele que menos conseguiu vencer o atraso educativo, não concorda?**

Claramente, porque também investiu muito menos. E não falo apenas em termos de investimento financeiro, mas sobretudo no investimento em ter-

mos de políticas educativas, dando confiança, suporte político e motivação aos actores no terreno e transformando a educação num objectivo a assumir. E essa situação não se verificou, exceptuando talvez na primeira década após 1974, período após o qual a escola se tornou no escape dos problemas do país. Talvez seja aí que resida o problema.

**Ainda no livro “Um Olhar sobre os Rankings”, refere-se que alguns dos termos próprios de um sistema de mercado, como eficiência, excelência, competitividade, prestação de contas, parecem ter substituído noções do Estado Providência, como igualdade de oportunidades, justiça social, democratização do ensino. Será que esta mudança de terminologia não corresponde a uma procura de respostas à ineficiência que caracteriza os serviços públicos, nomeadamente no que se refere à educação?**

Não, penso é que os países da chamada semi-periferia, falando em termos de visão internacional, trabalham sobretudo em função do desenvolvimento económico, e isso não é só em Portugal que acontece. Na medida em que existe uma tentativa de dominar todos os discursos sociais dando ênfase aos aspectos económicos e de gestão, verifica-se a substituição de um conjunto de conceitos por noções que se relacionam com a qualidade e a eficiência, que, aliás, são redundantes. E isso não é exclusivo da educação. Veja-se o caso da saúde, por exemplo.

**Mas concorda que essa noção de que os serviços públicos não correspondem àquilo que as pessoas esperam deles contribui para esse discurso?**

Claro, como uma tentativa de resposta aos problemas a que se assiste, nomeadamente no sistema educativo. Há que admitir que temos problemas em termos de investimento na educação pública. O estranho é que, como resposta a esses problemas, seja aplicada a mesma receita em vários países baseada nos chavões da qualidade, da excelência, etc, quando há outros caminhos possíveis para os resolver. A nível da avaliação, por exemplo. Porque razão se levanta agora a questão dos resultados e não se aprofundou uma avaliação mais centrada nos processos?

**Como foi o caso do plano de Auditoria Pedagógica (1997) e do Programa de Avaliação Integrada das Escolas (1999-2000), promovidos pela Inspeção Geral de Educação...**

Precisamente, que incidiam sobre os processos. Independentemente da crítica que se possa fazer a esse tipo de abordagem, ela era muito mais interessante do que esta metodologia dos rankings, porque incidia nos processos e baseava-se numa perspectiva de apoio às escolas. Era nesse sentido que se devia ter aprofundado o processo de avaliação das escolas.

**Defende, portanto, essa metodologia...**

Eu defendo um caminho desse tipo. Não quer dizer que seja só esse. Mas defendo um caminho em que a avaliação sirva como um instrumento de apoio ao desenvolvimento das escolas, respeitando as suas diferenças.

**A propósito de avaliação, reconhece-se que no caso francês a recolha e divulgação dos resultados dos rankings é encarada pela administração deste país sob a perspectiva do desenvolvimento de um programa de monitorização da educação, onde se enfatiza a auto-avaliação das escolas e do sistema, fazendo apelo a dados complementares sobre o tipo de escola, os currículos, o número de alunos e comparações entre os resultados nacionais e regionais. Julga que poderia ser este um dos modelos a aplicar?**

Eu não concordo com o estabelecimento de rankings, inclusivamente nos moldes a que se referiu, embora reconheça que, no contexto da lógica tradicional de controlo da administração francesa, há um maior cuidado no tratamento desta questão.

Concordo, no entanto, que haja um conjunto de indicadores, qualitativos e quantitativos, que possam ser utilizados no interior do sistema para melhorar o seu desempenho, perceber o tipo de investimento que os diferentes governos fazem e inclusivamente compará-los a nível internacional. Não nego a validade de indicadores desse género. Defendo é que esse conjunto de indicadores deve ser muito abrangente e dar uma imagem global da realidade educativa da escola.



## Cary Grant, simpatia e chá britânico



“O meu nome de família é Leach, ao qual, no meu baptismo, acrescentaram Archibald Alexandre, sem me darem oportunidade para protestar. Ao longo de mais de metade dos meus 58 anos apareci cautelosamente atrás da fachada de um homem chamado Cary Grant... John Monk Saunders, um amigo e autor de “Nikki”, uma peça que interpretei em Nova Iorque, sugeriu que tomasse o nome da personagem que interpretava nela: Cary Lockwood. Bem; Cary estava bem mas Lockwood não: havia já um actor chamado Harold Lockwood sob contrato com o estúdio. O que viria com Cary? Era o tempo dos nomes curtos Gable, Brent, Cooper... Uma secretária trouxe uma lista telefónica e abriu-a. Grant saltou-me à vista e assim ficou”.

Duas coisas houve que em Cary Grant brilharam mais do que a lua: a sua assombrosa capacidade de permanência e a sua facilidade para se mover como peixe na água dentro das mais díspares personagens. Rei indiscutível da comédia americana da comédia americana no seu melhor momento, foi também o amante romântico ideal com que contaram as estrelas femininas durante mais de trinta anos, em dramas de “fazer chorar as pedras da calçada”.

Todos os actores em Hollywood que fizeram comédia, fazem... e,

atrevo-me a dizer, farão dele mestre. Diz-se que Tom Hanks o reviu plano a plano. Mas já foi obsessão para Tony Curtis, Burt Reynolds... Num dos filmes deste, “Ladrão por Excelência”, Lesley Ann Down pergunta-lhe: “Estás a imitar Cary Grant?” e Burt responde-lhe: “Não. Estou a imitar Tony Curtis quando imita Cary Grant”

Este é o tipo de coisas que se dizem apenas dos grandes, daqueles que se tem a certeza que o público reconhece de imediato.

Quando ainda hoje se vê nos seus filmes “a arrastar a asa” a mulheres que na altura tinham metade da sua idade - Audrey Hepburn, Sofia Loren...- dizemos: “Bolas, que bem que ele estava...”

A sua carreira nunca teve altos e baixos, como os outros “galãs”. Ao longo dos 75 filmes que interpretou desde 1932, nunca baixou o seu estatuto. Ainda em 1964, a Warner quis para interpretar o professor Higgins de “My Fair Lady”. Recusou-o. Dizendo que quem devia fazer era Rex Harrison, que o tinha criado no palco. “Não só não o farei, como não irei ver o filme se não for feito pelo Rex” disse Cary.

Mestre indiscutível da “screwball comedy”, não o impediu de fazer um dos melhores filmes de “suspense” da história do cinema: “Notorious” de Hitchcock, com Ingrid Bergman,

onde percorre todas as escalas possíveis do “suspense”.

Ficou célebre o texto de Kate Buford, incluído na “Film Comment”, de Maio de 1992, sobre a relação de Cary Grant com Hitchcock:

“Estou só diante da câmara. Não há mais ninguém no plano. Suponhamos agora que vou fazer uma coisa muito simples: dizer uma coisa para alguém fora de campo. Suponhamos, talvez, que estou a falar com Grace Kelly. Mas Grace está, neste momento, no andar superior experimentando um vestido. Estou a representar a cena apenas para o realizador, digamos, Hitchcock, que me observa atentamente, e para o operador de som, que está à escuta com o mesmo cuidado.

Tenho uma frase para dizer. Digo-lhe: “A que horas posso vê-la amanhã?”. Hitchcock quer que eu tome uma bebida enquanto digo a frase. Deste modo, levanto ao mesmo tempo o meu copo de chá gelado, o que apresenta alguns problemas. Se o levanto demasiado cedo pareço um homem gritando para um barril. Se o ponho em frente da boca, estrago a minha expressão. Se o pouso com força, mato uma palavra da banda sonora. Se o não faço, parece irreal. Tenho de levar o copo a um ângulo calculado para não provocar reflexos nas lentes. Agora, tenho de o segurar

de uma certa maneira para que o gelo no copo não interfira com o som. Tem de ser absolutamente calmo para evitar que o gelo tilinte no vidro, pois os substitutos de celofane não podem ser usados num grande plano. Finalmente, tenho de me lembrar de manter a cabeça levantada porque tenho um queixo duplo. Agora, temos tudo a funcionar. Mas não, há ainda um problema. O meu cotovelo tem de se curvar para o meu corpo não obstruir a vista da câmara”. Há alguém por aí para dizer que ser actor de cinema é fácil?

Pois é, por isso é que ele disse uma vez: “Todos querem ser Cary Grant. Até eu quero ser Cary Grant”.

P.S. Eu sei que é uma edição americana, eu sei que é muito difícil de encontrar e cara, mas se tiverem a oportunidade de a apanharem... não percam o último livro de Peter Bogdanovich “Who the hell’s in it!” São 500 páginas e 25 retratos de actores americanos. De Lilian Gish a Marilyn passando por Bogart, Cary Grant, James Stewart, Brando, Monty Clift... Como aperitivo. “É isso o que é e será a cultura pop: o que fica connosco quando envelhecemos é, para sempre, as pessoas e aquilo com que crescemos. Sentimos saudades não só do passado do artista, mas do nosso próprio passado”

### CINEMA

Paulo Teixeira  
de Sousa  
Escola Secundária  
Especializada Artística  
Soares dos Reis

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

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

Na assinatura mensal o 1º ano é grátis de imediato

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

Segundo dados recentes da Conferência Internacional contra o Trabalho Infantil, decorrida em Florença, e com base em estudos desenvolvidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), estima-se que cerca de 246 milhões de crianças são obrigadas a trabalhar a tempo inteiro, em todo o mundo, o que corresponde a 18,5% da população menor de idade.

O novo milénio caracteriza-se pela permanência de alguns problemas e pelo surgimento de outros. Se, por um lado, são benéficas as mudanças que se operam a nível macro (aproximação, ainda que virtual e simbólica, de localidades distantes, relacionamentos interculturais, etc.), por outro, as suas repercussões a nível micro são, por vezes, prejudiciais. Fala-se de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, de Novas Formas de Organização do Trabalho, mas onde nos conduzirão se a sociedade em que vivemos não conseguir abraçar e conjugar as “velhas” com as “novas” formas de ver e viver o mundo?

As repercussões dos problemas supracitados verificam-se também nas actividades realizadas pelas crianças, entre as quais o trabalho infantil. Este flagelo social tem sido discutido pelos Ministérios do governo português e nas organizações que os encerram, o Ministério da Segurança Social e do Trabalho, Ministério da Educação, da Saúde e Justiça, todos eles definem e identificam as características do fenómeno no nosso país.

Aquando do surgimento dos primeiros números sobre crianças com menos de 16 anos de idade a trabalharem em Portugal, tentaram-se elaborar as primeiras medidas para combater esse fenómeno social. Terá de ser dada especial atenção às crianças envolvidas em trajectos de labor, mas não podemos, ao mesmo tempo, descurar o parecer dos seus pais e dos outros membros da família, que, muitas vezes, dependem da sua actividade para conseguirem ultrapassar as suas dificuldades quotidianas. Nas sociedades contemporâneas o trabalho infantil surge-nos



foto ana alvim

## Trabalho infantil em Portugal um fenómeno multidimensional

como uma realidade sobre a qual urge reflectir e actuar.

Casos como a prostituição; a pedofilia; a violência doméstica e conjugal; a vida insalubre de alguns imigrantes, quer a nível laboral, quer familiar, mas também da sua sobrevivência; os maus-tratos; a pobreza e exclusão, ilustram como esta segunda modernidade se apresenta desigual para milhões de crianças.

Nesta lista inclui-se o trabalho infantil. Crianças que, por vontade própria ou por circunstâncias familiares e relacionais, optaram por abandonar a escola, inserindo-se ou sendo inseridos no trabalho, remunerado ou não; domiciliário, doméstico, na agricultura, na construção civil, no espectáculo, na prostituição. Segundo dados recentes da Conferência Internacional contra o Trabalho Infantil, decorrida em Florença, e com base em estudos desenvolvidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), estima-se que cerca de 246 milhões de crianças são obrigadas a trabalhar a tempo inteiro, em todo o mundo, o que corresponde a 18,5% da população menor de idade.

A exploração do trabalho infantil

é já reconhecida como uma situação existente e numerosa em Portugal — cerca de 48.914 crianças inseridas nesse contexto...

é já reconhecida como uma situação existente e numerosa em Portugal (cerca de 48.914 crianças inseridas nesse contexto), quer pelos políticos, quer pela sociedade civil, que reconhece que tais práticas como qualquer outra que retire às crianças os seus direitos: o de brincar, ir à escola, entre outros, têm de ser impedidas.

O desafio que se começa a colocar na nossa sociedade e neste novo século que se inicia é que, a par do reconhecimento da existência de numerosos casos de exploração de trabalho infantil, se dê também importância, valor e reconhecimento ao trabalho que estas crianças exercem em seu pleno direito, que são os seus trabalhos escolares.

A escola permite à criança inserir-se num meio social novo que vai ter sobre ela uma influência fundamental e, por essa razão, deveria ter várias funções. Para além de proporcionar à criança instrumentos

de trabalho, métodos de reflexão e conhecimentos que lhe vão ser úteis durante toda a vida, impõem-lhe novas regras e disciplina. Ajudar uma criança ou um jovem a assegurar a sua máxima autonomia possível implica uma transparência constante a respeito do grau de desenvolvimento das diferentes capacidades e da orientação que as possa favorecer. Exemplos de abandono escolar, de retenções no mesmo ano, de faltas às aulas repetitivas são cada vez mais frequentes no nosso país e isso só significa que os nossos sistemas de ensino são pouco atractivos, velhos e exclusivos.

Hoje assistimos a uma necessidade por parte de alguns indivíduos para conhecer o que as rodeia, todavia, há algumas divergências entre a teoria em prática, no sentido de adequarmos o que nos é oferecido, não em proveito próprio, mas para o bem da sociedade ou comunidade. Tal como o psicólogo Carl Rogers nos diz, “Espero pelo dia em que investiremos o equivalente ao custo de um ou dois [campos de futebol] na procura de uma compreensão mais adequada das relações humanas”.

### IMPASSES e desafios

Ana Melro  
Socióloga  
Mestranda  
em Sociologia da Infância  
amelro@portugalmail.pt

### Das intenções e das práticas

O desfasamento entre o DIZER e o FAZER atravessa toda a história da educação. Vale a pena lembrar que a universalidade da educação foi proclamada em França no final do século XVIII, nos projectos da Revolução Francesa. Ela só se concretizou, e apenas no plano legal, um século mais tarde, nas leis escolares da III República.

Este histórico desfasamento é particularmente notório em Portugal. Leiam-se as sucessivas leis e legislação conexas e dar-nos-emos conta do enorme abismo entre o DIZER e o FAZER. Portugal é um país de maus teóricos e de práticos incapazes. De abundante só temos colecionadores e coladores de frases feitas importadas.

Dizem alguns que o país não precisa de mais diagnósticos, que os estudos estão todos feitos e que agora só falta fazer. Tenho as minhas dúvidas.

No caso da educação ou eu me engano muito ou o que mais se tem feito é estudar a realidade que outros estudaram. E é aprender o que outros disseram.

Estudar a realidade da escola portuguesa. Conhecer os nossos estudantes, os nossos pais, a nossa estrutura cultural, a nossa economia. Entender os seus problemas e desenhar-lhe soluções não são coisas que abundem. Os nossos investigadores gostam dos gabinetes, agora do computador, detestam calçar as botas, menos ainda cheirar o campo e o povo. Ao fim e ao cabo em primeiro lugar está a carreira e ela faz-se bem de rabo sentado na cadeira. Mais umas leituras, umas letras, mais umas tretas e a coisa vai.

Muitos dos estudos feitos são sobre a «qualidade do ensino» ou «um ensino de qualidade». Pergunta-se o que precisa

o país e logo nos revelam que precisa de «um ensino de qualidade» ou, «uma escola pública de qualidade». Pergunta-se o que se entende por tais designações e o caldo entorna-se. «Mais meios para a educação» é a resposta mais provável.

Não sei o que querem dizer com a qualidade e mesmo com a quantidade estamos conversados. Ou não é a quantidade de insucesso e de abandono escolar em Portugal um problema dos diabos? Respostas região a região, escola a escola, aluno a aluno, precisam-se.

Neste modelo que estamos a sugerir ao colocarmos uma estrutura mais leve e mais autónoma de concretização dos objectivos talvez se esteja a encurtar a distância entre o plano das intenções e da prática. Recusar o actual sistema em que um projecto educativo, onde se pede

aos professores que façam um projecto para que digam Em vez que se peça para fazerem avaliai aquilo que se fez.

### Qualidade na educação

Finalmente, e muita gente fala da qualidade do ensino. Um dos discursos dominantes desde a década de 70 é a qualidade de ensino, colocando a tónica sobre os aspectos quantitativos, mas de termos em conta qual o valor desses resultados.

Este fórum podia contribuir e esforçar-se por fugir a estes lugares comuns e ter o trabalho e pensar o trabalho. Pensar as questões concretas do que se pretende e o que é preciso para atingir esses objectivos e essa é a vantagem deste tipo de debates.

### CARTAS na mesa

José Paulo  
Serralheiro

Antes de avançar mais, queremos tranquilizar os espíritos mais inquietos; assim, asseguramos desde já que não vamos efectuar nenhuma proposta de contratação de gestores profissionais pagos a peso de ouro, mas sim propor o recurso ao “material humano” existente nas escolas que possuem as competências adequadas na área em apreço.

Na nossa perspectiva, o Gestor de SI/TIC [sistemas de informação/tecnologias de informação e comunicação] para uma escola, deverá

tatorial mas antes, ordenar e “arrumar” o que já se faz em muitas escolas deste país passando, desta forma, a ter cabimento legal, pois consideramos que existem demasiadas pessoas a dar “palpites”, inclusive de fora do sistema educativo, o que tem provocado alguma desordem e confusão. Estas são, intencionalmente ou não, facilitadas por entidades privadas de índole comercial que pressionam os responsáveis das escolas para a aquisição da última “moda” em tecnologias, quer se adaptem ou não às reais ne-

tegrada, pois só assim subsistirão enquanto um todo.

Tal como indica a definição de sistema, todas as componentes estão interligadas e não podem existir isoladamente, devem trocar informação entre si de maneira a que se reforcem enquanto conjunto que possui objectivos comuns.

Deste modo, o Gestor de SI/TIC, é a peça chave na ligação entre as várias componentes do sistema, a imaterial (informação), a material (tecnologia) e o elemento humano. Depreende-se

adaptar uma parte, sem prejuízo do todo. Estas actualizações decorrerão, sempre que possível, numa fase menos intensa do seu funcionamento, nomeadamente nas pausas escolares e sempre na presença quer do Gestor do SI/TIC quer dos diferentes intervenientes na componente a actualizar. Assim, permite que o Conselho Executivo se debruce essencialmente sobre a vertente pedagógico/administrativa da organização escola.

A situação anteriormente descrita é, inúmeras vezes, apontada



ilustração ana alvim

## São precisos gestores de SI/TIC nas nossas escolas

ser um professor oriundo do interior do sistema educativo, ou seja, alguém com formação e competências devidamente reconhecidas na área dos SI/TIC e, se possível, com experiência de docência na área das TIC. Assim, este gestor de SI/TIC deverá ser um elemento que terá como responsabilidade a gestão do SI da escola e do seu suporte tecnológico, reportando directamente ao Director Executivo da escola e ao responsável máximo, da Direcção Regional respectiva, pela área dos SI/TIC.

Além das competências gestivas apontadas terá ainda a seu cargo a responsabilidade directa de administração de toda a rede tecnológica existente que, dependendo da sua dimensão poderá trabalhar em equipa com um outro professor que exista na escola, desde que possua reconhecidas competências para tal.

Não se procura, com esta sugestão, apontar para uma perspectiva di-

cessidades dos estabelecimentos de ensino e quase sempre desconexas entre si, ou seja, não existe integração dos sistemas e aplicações adquiridos, reinando como ilhas desconexas em redes físicas com um funcionamento quase sempre atribulado e com a resolução dos problemas a surgir como a aplicação de “pensos rápidos” que surtem efeito no imediato e nunca a médio ou longo prazo.

A organização escola só funciona de forma adequada quando as componentes pedagógica e administrativa são integradas na concepção dos SI/TIC.

Acontece que não podemos dissociar o ensino/aprendizagem da implementação dos SI/TIC. O funcionamento de todas as componentes do sistema escola, deve suportar-se num mesmo sistema tecnológico a operar em harmonia e de forma in-

daqui que só com a existência daquele elemento, se poderá implementar e por em funcionamento de forma efectiva o SI/TIC numa escola. Assim, permite melhorar o planeamento das necessidades, a definição dos processos, a organização da arquitectura lógica e tecnológica que suportará a informação a partilhar, em suma o funcionamento do Sistema de Informação no geral. Como tal, interliga todos os aspectos inerentes a um correcto funcionamento da organização virtual pois é ele quem permite conjugar os diversos sub-sistemas de modo a desenvolverem-se na mesma direcção e assim actuarem como um todo.

É ainda o Gestor de SI/TIC que faz a ligação ao exterior permitindo que as necessárias actualizações/adaptações (upgrades) ao sistema, se possam efectuar de forma suave e sem oscilações críticas, visto que, como o Gestor tem uma visão do conjunto do sistema mais fácil será

pelos Conselhos Executivos como fundamental, pois como grande parte destes não possuem formação/competências na área dos SI/TIC que lhes permita ter confiança na abordagem destas novas questões, como sejam as redes tecnológicas de comunicação, têm que confiar, muitas vezes, em elementos exteriores à organização (outsourcing), que na maioria dos casos se preocupam apenas com a componente comercial, esquecendo que a organização escola só funciona de forma adequada quando a componente pedagógica e administrativa são integradas na concepção dos SI/TIC.

Assiste-se à proliferação de redes, a funcionar de forma “ad-hoc”, no interior do sistema educativo onde todos os anos, quando da (re)colocação dos professores, ficam órfãs de gestor, à mercê da boa vontade de alguém ou de um ataque pirata deste imenso mar informativo, que são as redes de comunicação.

### BASTIDORES

Luís Fernando

Maurício

Professor. Mestre em  
Organização e Sistemas  
de Informação  
Portalegre

## O ANO DA FÍSICA

### 2005, Ano Mundial da Física

Cem anos depois da publicação das primeiras teorias de Albert Einstein, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) quer fazer de 2005 o “Ano Mundial da Física” com o objectivo de popularizar esta área científica entre o público em geral e os estudantes.

Durante muito tempo considerada como a mais mediática das ciências, a física foi perdendo protagonismo no final do século XX em relação a disciplinas como a biologia ou a genética, que se reflectiu na diminuição do número de profissio-

nais em muitos países europeus, principalmente em França, paralelamente com o crescente desinteresse do público.

Foi neste contexto que a Sociedade Europeia de Física (SEF) propôs 2005 como o Ano Mundial da Física, uma iniciativa formalmente apoiada pelas Nações Unidas em Junho de 2004, aproveitando a comemoração do centenário da publicação das primeiras teorias de Albert Einstein, um dos seus principais impulsores e o cientista que porventura mais a terá ajudado a popularizar-se.

De acordo com o historiador francês

de física, Michel Paty, um dos problemas para o qual Einstein encontrou uma solução foi a “constituição atómica ou molecular da matéria”, que demonstrou a existência do átomo, até então uma mera hipótese, abrindo as portas à física atómica.

Einstein propôs igualmente uma reformulação do problema da “electrodinâmica do corpo em movimento”, suscitado pela teoria de James Maxwell sobre o electromagnetismo, constituindo aquilo a que se chamaria “teoria da relatividade restrita” - que se tornará na fórmula mais famosa da física do século XX:  $E=mc^2$  - e

mais tarde a teoria da relatividade geral.

Porém, apesar do desenvolvimento destas teorias, a física ainda não revelou muitos dos seus segredos. “Ainda temos muitos problemas para resolver”, afirma o presidente da Academia Francesa de Ciências, Edouard Brézin, no preâmbulo da obra “Amanhã, a Física”, que enquadra os grandes mistérios ainda não desvendados desta disciplina, sublinhando que nesta área “continua praticamente tudo em aberto”.

...Os pais são um grupo, por vezes, bastante heterogéneo, mesmo quando pertencendo a uma mesma comunidade.

E a relação entre o líder de uma AP – provavelmente luso, branco e de classe média – e um pai de meios populares (para já não falar de minorias étnicas e/ou linguísticas) é uma relação sujeita aos maiores equívocos.

de interesses colectivos (mesmo que corporativos) e não do indivíduo A ou B, por hipótese em abono do aluno X ou Y. No entanto, como revelei no artigo anterior, apercebi-me, no meu estudo etnográfico [Silva, 2003(1)], da existência de APs que, na prática, não representam os pais. Como então notei não basta designar uma qualquer organização por associação de pais para que ela automaticamente os represente. E este deverá ser o primeiro cuidado a ter por parte de todo o dirigente de uma AP.

os docentes, amiúde, se apercebem de que tendem a ser os mesmos pais que aparecem em ambos os contextos; o que nem uns nem outros se apercebem é o porquê desta situação, ou seja, de que não estamos perante uma coincidência.

Sabemos que ser um «profissional parent» [para usar a designação de Nicholas Beattie, 1985(2)] corresponde a um “ofício” de classe média. E aqui reside um dos possíveis obstáculos na comunicação entre APs e pais. Tenho teorizado a rela-

pre entendem o tipo de obstáculos que medeiam a relação ou em que se relacionam com base na convicção da inexistência de qualquer tipo de obstáculo – pois se a interacção gerada até é entre pais e pais...!

O pressuposto de uma homologia cultural num contexto fortemente heterogéneo impede que se equacionem estratégias que visem a construção de pontes entre culturas ou, para usar uma expressão de Paulo Freire, uma acção cultural dialógica. É a ausência daquilo que



foto ana alvim

## A interculturalidade e as Associações de Pais

No meu artigo anterior escrevi acerca das associações de pais (APs), deixando em aberto a possibilidade de adicionar posteriormente algumas notas, dada a natural exiguidade deste espaço. Nesse artigo sublinhei a) a escassa investigação existente sobre este tipo de organizações, o que as torna num objecto de estudo relativamente raro; b) o facto de encarar as APs como actores sociais (subentendendo, assim, que pais e associações de pais constituem actores sociais distintos); e c) o facto de se participar activamente no movimento associativo dos pais corresponde a um acto de cidadania e de aprofundamento da democracia, se o exercício daquela actividade corresponder à efectiva procura de defesa de interesses gerais e não de interesses de particulares.

Este último aspecto revela-se fulcral, sob pena de se desvirtuar aquilo que é suposto ser a finalidade de qualquer movimento associativo: a defesa

Sabemos que existem APs cuja Direcção funciona em curto-circuito com a Direcção da respectiva escola ou agrupamento, padrão este que, por vezes, se limita ao contacto (mais ou menos) regular entre os respectivos presidentes. Esta é uma das possíveis armadilhas da relação escola-família. E, no entanto, ela corresponde tanta vez a uma situação identificada mas não desejada.

...Não basta designar uma qualquer organização por associação de pais para que ela automaticamente os represente.

Quantas vezes não ouvi dirigentes de APs “queixarem-se” de que convocam reuniões e aparecem muito poucos pais. Quantas vezes eu não os ouvi, tal como a muitos professores, queixarem-se de que são sempre os mesmos pais que aparecem...! O que nem os dirigentes das APs nem

ção escola-família como sendo uma relação entre culturas, isto é, uma relação entre a cultura escolar – letrada, urbana e de classe média – e a(s) cultura(s) local(ais). Muitos dos mal-entendidos entre pais e professores passam pela não compreensão do obstáculo sociocultural que perpassa pela relação. Esta chamada de atenção é igualmente válida para o sistema de comunicação entre pais e seus dirigentes associativos. É que os pais são um grupo, por vezes, bastante heterogéneo, mesmo quando pertencendo a uma mesma comunidade. E a relação entre o líder de uma AP – provavelmente luso, branco e de classe média – e um pai de meios populares (para já não falar de minorias étnicas e/ou linguísticas) é uma relação sujeita aos maiores equívocos. Estamos a falar da necessidade de saber pôr em prática um diálogo intercultural num contexto em que ambas as partes nem sem-

tenho designado por uma sensibilidade socioantropológica (no contexto dos professores e sua formação, mas que se poderia aplicar também ao dos encarregados de educação) que explica, em parte, por que tantos dirigentes associativos dos pais acabam por verificar ser mais fácil interagirem com os docentes da escola do que com muitos dos pais que aparentemente representam. Constitui esta igualmente uma das razões por que muitos dirigentes de APs acabam a descobrirem-se representarem, na prática, um grupo sociologicamente bem identificado de pais e respectivos educandos e não a sua generalidade, quicá aqueles que de mais apoio necessitariam.

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

(2) Beattie, Nicholas (1985) Professional Parents, Londres: The Falmer Press.

### E AGORA professor?

Pedro Silva  
Escola Superior de Educação  
Instituto Politécnico de Leiria  
psilva@esel.ipleiria.pt

### O ANALFABETISMO

#### Cresce o número de analfabetos no mundo árabe

Segundo dados da Organização Árabe para a Educação, Ciência e Cultura (ALECSO), organismo com sede em Tunísia, o número de analfabetos tem vindo a crescer no mundo árabe, onde 35,6% da população não sabe ler ou escrever. Apesar de a taxa de analfabetismo ter vindo a diminuir nas últimas décadas, o número absoluto de analfabetos entre os maiores de 15 anos está a aumentar e passou de 50 milhões (73%) em 1970 para 61 milhões (48,7%) em 1990. Este ano o número total deverá atingir os 70 milhões. Os mais afectados são as mulheres, que registam uma

taxa de 46,5% de analfabetismo.

O fenómeno afecta o conjunto da região, mas os países com forte densidade demográfica são particularmente atingidos, como é o caso do Egipto, Sudão, Argélia, Marrocos e Iémen. Os mais bem situados entre os 21 membros da ALECSO são os países pequenos, dotados de recursos, como os Emiratos Árabes Unidos, Qatar, Bahrein, Kuwait, e a Palestina, que apesar de não beneficiar de uma situação favorável possui um nível de literacia equivalente a estes países.

### A LÍNGUA FRANCESA

#### Na Alemanha pouco mais de um em cada seis alunos aprende francês

Pouco mais de um em cada seis alunos aprende francês na Alemanha. Ainda assim é a segunda língua estrangeira mais aprendida, pelos estudantes alemães, logo a seguir ao inglês.

No ano lectivo de 2003/2004, cerca de 1,6 milhões de alunos, perto de 16,9%, seguiam cursos de francês. É uma proporção estável nos últimos vinte anos, segundo as autoridades escolares alemãs.

Em primeiro lugar, está o inglês com 74,1% e em terceiro lugar o latim com 7,0%.

Estes dados estatísticos referem-se à

escola primária, aos colégios e liceus, bem como aos estabelecimentos de ensino profissional.

Os dados revelam grandes diferenças regionais: no Sarre, próximo da fronteira francesa, mais de um em cada dois alunos aprendem o francês. No lado oposto, na Baviera, Estado regional no sul da Alemanha fazendo fronteira com a Áustria e a República Checa a percentagem é a mais baixa de toda a Alemanha, apenas 9,6%.

Fonte: AFP



foto ana alvim

## Saberes escolares e saberes das crianças: um diálogo nem sempre possível

**Anaís, como seus colegas, praticamente não mais produzem textos onde suas idéias possam ganhar vida e expressão. Sua professora, por acreditar na necessidade de ensinar determinados conteúdos às crianças, até sem perceber, centra sua ação pedagógica na transmissão destes conteúdos.**

Acompanho, desde a classe de alfabetização, um grupo de crianças de uma escola pública e que estão, hoje, na 4ª série do Ensino Fundamental. Em maio de 2003, fui apresentada por um livro escrito por uma criança deste grupo.

Anaís, ao entregar-me o livro, disse:

— Esse é o primeiro de uma coleção que estou escrevendo. Acho que você vai gostar, tia, do título da coleção: Fronteiras da Ciência. Esse é sobre Robôs. Os outros livros vão ser sobre: Doenças; A natureza; O universo.

Ao iniciar seu texto, enfatiza:

Nesta edição nós falaremos sobre robôs. Existem robôs em desenhos e fábricas, às vezes até em casa. A marca de carros e motos Honda produziu um robô lá no Japão. Esse robô se chama ASIMO.

O livro cumpre o anunciado pela autora. Vários tipos de robôs são apresentados, descritos, analisados e desenhados. Anaís lança mão de asteriscos, como se fossem notas de rodapé, escritas nas páginas ao lado do texto principal, que trazem informações complementares ao texto.

Por exemplo: O robô ASIMO é um robô \*doméstico.

Na página ao lado, escreve: \*um robô que mora na casa de seu dono.

São 24 páginas escritas de maneira interessante, criativa e informativa.

Ao final, um alerta.

**ATENÇÃO:**

Esse livro foi feito para mostrar a importância de um robô.

Os robôs são raros hoje em dia.

Mas você pode crê que no futuro robôs serão uma das coisas mais comuns do mundo.

Anaís é uma criança que convive com livros, de gêneros diferentes, em casa. O aprendizado da leitura e da escrita, experienciado na escola, garantiu a Anaís e aos seus colegas de turma, uma alfabetização como processo discursivo (Smolka, 1988), pois através da leitura, ouviam e entendiam o que os outros diziam e enunciavam, por escrito, seus pensamentos, sentimentos e vivências. Mas, no ano passado, na 3ª série, liam e escreviam muito pouco na escola. As

crianças discordam desta minha afirmação, pois ao conversarmos sobre o que lêem e escrevem, na escola, disseram-me: a tia passa um dever atrás do outro e a gente copia tudo do caderno. A nossa mão fica doendo!

Anaís, como seus colegas, praticamente não mais produzem textos onde suas idéias possam ganhar vida e expressão. Sua professora, por acreditar na necessidade de ensinar determinados conteúdos às crianças, até sem perceber, centra sua ação pedagógica na transmissão destes conteúdos. Os textos, copiados pelas crianças, são para marcar os verbos ou os adjetivos ou substantivos ou ainda para desenvolver nos alunos e alunas a interpretação. Os exercícios de leitura e escrita propostos são, prioritariamente, de reconhecimento e produção (Gerald, 1997) contribuindo muito pouco para a continuidade do trabalho realizado nas séries iniciais, onde as professoras empenham-se em realizar um ensino de conhecimento e produção (idem).

O saber-fazer da professora de Anaís, referendado pela maior parte do grupo de professoras que atuam nas turmas de 2ª, 3ª e 4ª séries, busca a “padronização e uniformização” das ações cotidianas realizadas com as crianças.

Anaís está escrevendo seus livros em casa. O que pesquisou, leu e escreveu não fez parte do discutido em sala de aula. Os modos como as professoras compreendem o conhecimento, o próprio processo ensino-aprendizagem dificulta, em algumas séries, o diálogo e a aproximação entre os saberes das crianças e os saberes valorizados pela escola.

A complexidade do cotidiano escolar revela os conflitos, contradições e tensões existentes. Embora em algumas turmas – da classe de alfabetização à 4ª série – as professoras desenvolvam uma prática pedagógica comprometida com desejos, experiências e histórias dos alunos e alunas, em outras, a ação pedagógica ainda prioriza a transmissão de conteúdos escolares selecionados previamente considerando, muito pouco, quem aprende, para que se aprende e por que se aprende.

### Bibliografia:

GERALDI, W. Portos de passagem. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

SAMPAIO, C.S. Aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali... Campinas, SP. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo. Campinas, SP. Cortez, 1998.

### AFINAL onde está a escola?

Carmen Sanches Sampaio  
Professora da Escola de Educação – UNIRIO.  
GRUPALFA-Grupo de pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil

## “Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos”

8 a 11 de Agosto de 2005

De 8 a 11 de Agosto realiza-se o “Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos”, que decorrerá na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, Brasil.

A identidade e a diferença, a complexidade do cotidiano das escolas, os desafios que a este nível se colocam aos pesquisadores, a problemática das alfabetizações cotidianas e das novas culturas comunicacionais, são algumas das temáticas que serão abordadas nesta iniciativa cuja organização conta com

investigadores brasileiros e portugueses. Entre eles Regina Leite Garcia e Maria Teresa Esteban, da UFF; Almerindo Janela Afonso [nossos colaboradores] e Manuel Sarmiento da Universidade do Minho.

O prazo para as inscrições e entrega de resumos inicia a 28 de Fevereiro e encerra a 29 de Abril. A 17 de Junho todos os participantes deverão entregar os trabalhos completos.

### Normas para o envio de trabalhos

Os trabalhos deverão ser entregues com letra formato Times New Roman, espaçamento de 1,5 e alinhamento justificado.

Os resumos não poderão ultrapassar os 2 mil caracteres com notas de rodapé e referências bibliográficas, títulos em negrito e centralizado, nome do autor/autores, seguido da sigla da Instituição, email e três palavras-chave no final.

O trabalho final deverá ter entre 25 e 40 mil caracteres, referências no final do texto, segundo as normas da ABNT; notas em rodapé, título em maiúsculas,

negrito, alinhamento centralizado; nome do autor/autores, seguido de sigla das instituições e email.

### O poster

O texto integral deverá ter entre 10 mil e 12 mil caracteres com espaço, incluídas as notas, referências, quadros e tabelas. O esquema do poster deverá ser apresentado em formato A4 prevendo a proporção do formato final que compreenderá o espaço de 1,00x1,20.

Mais informações: [www.uff.br/grupalfa](http://www.uff.br/grupalfa)



foto ana alvim

## Universidade Popular do Porto Saber sem diploma

A “turma” acomoda-se para assistir à aula de Viver em Forma. Sérgio Vinagre, cuja vida profissional se move na área da Medicina é o “professor”. O burburinho das conversas entre os “alunos” ainda se ouve quando Sérgio, aproveitando os ânimos, pergunta se há algum tema que a “turma” queira discutir na “aula”. Uma voz sobressai. “Como é possível ainda existirem sobreviventes tantos dias após a tragédia do tsunami?”. No quadro Sérgio escreve a palavra sobrevivência.

Com 25 anos de existência, a Universidade Popular do Porto é, nas palavras do também director da instituição, Sérgio Vinagre, “a experiência com maior longevidade e actividade” na sua área de intervenção. Espaço de ensino informal as universidades populares nascem com o objectivo de corresponder às necessidades de aprendizagem da época. A sua origem histórica aparece associada aos movimentos sindicais e operários do século XIX. Sempre ligadas à ideia de democratização do acesso ao ensino estas “organizações de pessoas” reuniram intelectuais e operários.

“Designaram-se universidades porque o seu objectivo foi sempre o de colocar o conhecimento, ao mais alto nível, ao dispor das pessoas, independentemente da sua formação de base”, explica Sérgio Vinagre. Essa diversidade de formações, para o director da UPP, “aumenta a responsabilidade em termos científicos de quem organiza e desenvolve o curso”. O formador ou dinamizador, nomes que substituem a designação de “professor”, conta com os conhecimentos dos “alunos” para a construção de novos saberes. O que leva Sérgio Vinagre a concluir que “o êxito de qualquer curso dependerá das próprias participações dos alunos e da sua autenticidade”.

“Quem sobrevive?”, questiona Sérgio deixando o quadro branco onde escrevera a palavra-chave da aula. A turma irrompe em discussão. “Os mais bem nutridos”, atira um aluno. E logo alguém acrescenta: “Mas não os mais gordos...” Em poucos minutos surgem mais variáveis que supõem a sobrevivência. “Resistência física, capacidade de adaptação...” Sérgio vai registando tudo no quadro deixando os alunos

à vontade para dizer o que pensam. E quando parece consensual que “resistem os mais saudáveis”, Sérgio comenta: “Um indivíduo com um metabolismo como o do diabético aguenta mais a fome”. A discussão está relaxada.

### Necessário mas não creditado

O ensino não formal tem de corresponder às necessidades das pessoas. É desta ideia que parte toda a acção de “militância cultural” da UPP. O leque formativo varia. Os cursos podem consistir em acções específicas e elaborados a pedido de organizações, nomeadamente sindicatos, ou autónomas, partindo da universidade para os mais diferentes públicos.

Aos alunos não lhes é dado nenhum diploma ou certificação que reconheça as competências adquiridas nos cursos. As acções de formação não são creditadas: “Não queremos que o papel tenha um reconhecimento externo, se não haveria uma alienação da própria acção em si que seria vista só como algo para pôr no currículo”, comenta Sér-

gio Vinagre. Pelos mesmos motivos não é feita qualquer tipo de avaliação. “Nos cursos não existem professores e alunos, mas uma equipa de pessoas que junta e desenvolve no tempo previsto uma formação de forma autónoma, podendo alterar o método usado para melhor atingirem os objectivos propostos.”

A propósito da não acreditação das formações, Sérgio Vinagre lamenta o facto de professores serem ‘obrigados’ a acumular créditos com a formação. “Notamos que as pessoas deixaram de procurar a UPP.” O mesmo se passa com os jovens: “A pressão do mercado de trabalho aumenta a procura de diplomas.” Só numa acção em especial de ensino do português a imigrantes, a regra quebrou-se. A certificação impunha-se “para garantir a oportunidade de emprego em iguais circunstâncias com quem aprendeu o idioma pela via formal”, esclarece. No entanto, o director da UPP insiste que a lógica da formação em virtude das necessidades do mercado deve ser contrariada. “A educação tem de ser permanente mas sempre em função da pessoa e da cidadania.”

# Pura sorte

foto ana alvim

O ritual cumpria-se todas as quartas-feiras. Depois do almoço, António passava pela Casa da Sorte a caminho do café. Entrava e respirava fundo. Adorava sentir o cheiro da sorte no ar, dirigia-se para as caixas atulhadas de boletins dos vários jogos da Santa Casa da Misericórdia. Depois fazia uma pequena ginástica aos dedos da mão direita enquanto deixava que o “feeling” guiasse a escolha do boletim do totoloto. Anos e anos a jogar para acertar em três ou quatro números, sem que os prémios chegassem para aplacar o desejo de ganhar.

Chegara mesmo a jogar às escondidas da mulher, numa altura em o “feeling” o levava a preencher cinco boletins por semana. Não só para esconder o dinheiro que gastava. Mas porque Dalila – farta das crises de ansiedade do marido, das noites mal dormidas em que acordava com gritos de “Ganhei! Ganhei, fiz seis, fiz seis!” – fora queixar-se à médica de família que imediatamente o mandara a um psiquiatra. Uma experiência que esperava nunca mais ter de repetir. Afinal maluco era o homem que, tendo a possibilidade de ganhar milhões de uma só vez, se contentava com uns tostões ao fim do mês. Assim pensava António.

O que sentia mal saía da Casa da Sorte com o boletim na carteira era quase indescritível. A felicidade em estado bruto, sem razão e por todas elas. Entrava no café O Campeão e

procurava uma mesa com vista para a rua. Gostava de olhar com atenção para cada coluna do boletim ainda virgem. E de só o começar a preencher depois do primeiro trago na bica.

O cálculo mental por trás das cruzes tinha várias lógicas que eram determinadas pelo “feeling” do momento. Podiam corresponder às idades aproximadas das pessoas que passavam do outro lado da vidraça. Ser números com que sonhasse; e para ter a certeza de que não esquecia os Algarismos ditados pelo inconsciente punha debaixo da almofada um bloco de notas e um lápis, para escrever às escuras, não fosse Dalila fazer mais queixinhas à doutora. Ou resultado de uma técnica que aperfeiçoara com os anos: sustar a respiração e só deixar o ar entrar nos pulmões quando todas as colunas estivessem preenchidas. Raramente, usava técnicas que considerava serem pouco fiáveis, como a de folhear o jornal e apontar o número da página em que parava ou usar as datas de aniversário da família.

Feitas as cruzes, pagava a bica, voltava à Casa da Sorte para registar o boletim e corria para o emprego com a sensação que não mais precisaria de correr na vida depois de Sábado à noite. Até lá era a febre. Enquanto dormia só tinha pesadelos. O boletim na mão e a Casa da Sorte fechada para obras, as cruzes certas mas o boletim por entregar... E as cotoveladas a Da-

lila na agitação do sono profundo. Acordado só sonhava com um casarão à beira mar para si e para a mulher, dinheiro para o irmão e a cunhada pagarem o apartamento ao banco, um Mercedes para si, um carrito para o filho. Fazia ainda parte dos seus planos ajudar os pobres, ser uma espécie de Abramovic do Sport Comércio e Salgueiros, o seu clube do coração... E, por último, sendo este o seu sonho mais íntimo, António desejava com toda a vontade tomar o lugar ao patrão. Planeava, por isso, comprar a firma onde trabalhava desde os 15 anos, mal pudesse dispor da choruda quantia do totoloto.

Com estas maquinações António afugentava todos os aborrecimentos do dia-a-dia até à “Hora da Sorte”. Religiosamente não perdia a extracção. Mas nesse Sábado, de fim de mês, Dalila cismara de ir ao hipermercado ao fim da tarde. E, ignorando o totoloto, fizera finca-pé para que jantassem no shopping não deixando a António hipótese de recusa – sob pena de na segunda-feira ir direitinha ao posto de saúde logo pela matina. Nunca uma pizza lhe causara tanta angústia. E tamanha azia ver Dalila comer demoradamente a última fatia.

Quando, enfim, chegaram a casa, a extracção do totoloto estava mesmo no fim. A chave fugira-lhe do ecrã num ápice. Por segundos António tivera a impressão daque-

les serem os seus números. Com o teletexto ainda por actualizar António desesperou. Mandou Dalila às urtigas juntamente com a médica, telefonou ao irmão, bateu à porta da vizinhança mas ninguém tinha a chave. Inacreditável. Para António era simplesmente um absurdo o facto de não haver um único apostador no prédio. Resignado, meteu-se na cama com o boletim na mesinha de cabeceira e a televisão no teletexto. Adormeceu com o comando na mão.

Acordou era meio-dia com Dalila atirando o jornal para cima da cama, num gesto brusco sinal do desagrado com a cena da noite anterior. Sem se levantar, pegou no boletim e na última página. Nada na primeira coluna, nada na segunda, nada na terceira... Esubalgado, António gelou. Na quarta coluna, segunda fila do boletim, estavam os números que apareciam no jornal. Seria possível?

Saltou da cama. Vestiu o fato-de-treino e, ignorando as advertências de Dalila de que o almoço estava quase pronto, saiu porta fora em direcção ao café do bairro. Sem alaridos, procurou apenas um outro exemplar do jornal que tinha em casa. O teste dera positivo. Fizera seis no totoloto. Voltou a casa. Espreitou o teletexto e novamente pode conferir o impensável. Estava milionário. Sentou-se à mesa com um apetite voraz. Segunda-feira iria ser um dia agitado.

RETRATOS  
Andreia Lobo

## OS PROFESSORES

### Um terço dos novos professores britânicos vem do mundo das empresas

De acordo com um estudo publicado pela agência pública de formação de professores britânica (TTA), cerca de um terço dos novos docentes que ingressam no ensino secundário daquele país são provenientes do meio empresarial. Quase um em cada nove professores de matemática, por exemplo, exerceu a profissão de bancário ou uma carreira equiparável, enquanto um em cada seis professores de ciências foi farmacêutico ou investigador. Nas línguas a situação é idêntica, onde um em cada seis novos docentes é proveniente da área comercial.

De acordo com a sondagem, efectuada sobre uma amostra de 571 novos professores do ensino secundário, estes profissionais decidem mudar de carreira e ingressar no ensino pelo “desafio intelectual” que isso representa.

Steve Sinnott, Secretário-Geral do Sindicato Nacional de Professores, considera que os novos professores saídos do mundo da indústria, do comércio ou de outras áreas profissionais “podem trazer uma perspectiva diferente e uma nova experiência às escolas, e isso é bem-vindo”.

Fonte: AFP

## A GUERRA

### Maioria dos americanos não aprova política de Bush no Iraque

Apesar de George W. Bush ter afirmado numa entrevista ao jornal Washington Post que a sua vitória nas eleições de Novembro provou o apoio maioritário do eleitorado à sua política no Iraque, duas recentes sondagens de opinião mostram que a maioria dos americanos acha que a guerra foi um erro e critica a administração Bush pela situação no Iraque.

As sondagens, realizadas pelo próprio Washington Post e pelo canal ABC News, revelam que 55% dos americanos não aprova a forma como as forças americanas combatem no Iraque contra 44% que

acham que elas fazem o que é preciso.

A sondagem concluiu também que 57% dos 1007 consultados por telefone, entre 12 e 16 de Janeiro, não estavam certos de que as eleições no Iraque proporcionarão um governo estável.

Uma outra sondagem, realizada de forma conjunta pelo jornal USA Today, o canal CNN e o instituto Gallup, reforça esta ideia, indicando que 52% dos americanos acha que foi um erro enviar tropas para o Iraque, contra 47% que acha o contrário.

Fonte: AFP



foto ana alvim

## Uma outra escola – A Escola Cultural

O estado actual da escola não é animador. A Escola que temos tem procurado cumprir, com uma estrutura unidimensional, uma tarefa que não só é pluridimensional como cada uma das dimensões é, senão antagónica, pelo menos incompatível com as demais. Sebastião (2001) chama a esta patologia estrutural, a esquizofrenia da Escola. A ser acertado o diagnóstico, o autor avança mesmo para uma terapia, que passaria pela estruturação da Escola de um modo pluridimensional, onde a informação pudesse fluir dialogicamente entre as diversas dimensões.

Talvez tenha chegado o momento de retomar o paradigma pedagógico que foi proposto pela Comissão da Reforma do Sistema Educativo (CRSE)(1) a que se deu o nome de Escola Cultural. Vamos, obviamente, percorrer os trabalhos de Manuel Ferreira Patrício (um dos mentores deste projecto) para nos animar e fazer renascer a esperança, porque afinal a Escola Cultural é uma Escola por que se anseia. O Projecto Global de Actividades (PGA)(2) da CRSE contém um conjunto de referências à Escola e ao seu modelo organizativo. «A ideia de Escola que transparece limpidamente do PGA, através de duas referências, é a seguinte: a Escola não se esgota no quadro das disciplinas dos planos curriculares, sendo necessário complementá-las com actividades de carácter cultural e desportivo. A CRSE afirmou no seu primeiro documento que a Escola deve ministrar um programa de formação que compreenda articuladamente duas componentes: uma componente lectiva e uma componente extralectiva» (Patrício, 1993: 62). É bom recordar que a CRSE produziu vários projectos de trabalho, dois deles representavam outros tantos modelos de Escola com diferentes filosofias pedagógicas subjacentes: o da Escola Cultural e o da reorganização dos planos curriculares(3). Convém precisar as diferenças essenciais entre estes dois modelos: a

“Área-Escola” foi proposta pelo grupo de trabalho que elaborou o projecto de reorganização dos planos curriculares; a pluridimensionalidade pedagógica da Escola, com relevo para a dimensão extracurricular, foi proposta pela “Escola Cultural”, subscrita por Manuel Ferreira Patrício e assumida pela CRSE.

Duas filosofias estão subjacentes nestas duas propostas: uma filosofia colectivizante – Área-Escola – e uma filosofia humanista e personalizante – Escola Cultural. Estas duas orientações filosóficas posicionam-se de forma diferente relativamente à Área-Escola e às actividades de complemento curricular. “A proposta da Escola Cultural recusa expressamente toda a modalidade de redução da pessoa a qualquer vago sujeito colectivo (...) vê-se que se pensa no aluno como uma pessoa, que é preciso respeitar na sua dupla dimensão individual e social...” (Patrício, 1993: 63).

A simplicidade e a funcionalidade desta proposta podem ser resumidas da seguinte forma: “As aulas constituem a situação de aprendizagem própria das actividades lectivas. Os clubes escolares constituem a situação de aprendizagem própria das actividades extralectivas. Assim, em vez de unidimensional, a Escola começa por ser bidimensional. As actividades lectivas e extralectivas devem relacionar-se, para promover e garantir a unidade do processo educativo dos educandos, a escola acaba por ter de ser tridimensional: com a dimensão lectiva, extralectiva e a interactiva. (...) O aluno aprende com os outros em projectos de maior ou menor amplitude, articulando harmoniosa e unificadamente todas as aprendizagens: dimensão interactiva. (...) De repente, sentiu-se que a escola era outra. (...) Era um novo e gratificante ecossistema pedagógico. Acaba de emergir a dimensão ecológica, ou holística, da Escola: a sua quarta dimensão” (Patrício, 2000:2).

A Área-Escola é apresentada como tempo curricular de frequência obrigatória, enquanto as actividades de complemento curricular da proposta da escola cultural são de frequência livre. Ora, a Área-Escola não tem deixado tempo disponível para estas actividades inviabilizando o cumprimento do que determina o artigo 48º da LBSE (referente às actividades de complemento curricular). Na verdade, os projectos multidisciplinares a gerir de acordo com as possibilidades de cada Escola e numa perspectiva de autonomia e de envolvimento com a comunidade (como foi também a função essencial da Área-Escola) podiam ser viabilizados se a opção tivesse sido a Escola Cultural. “Hoje o país anda às «aranhas» com a organização curricular e que não descansou enquanto não liquidou o Projecto Escola Cultural, com a institucionalização daquela entidade fantasmática a que foi dado o nome de Área-Escola, que qual vírus mutante foi mudando de forma e de nome e se designa hoje por Área de Projecto” (Patrício, 2000:1).

Passados 15 anos da publicação do I Volume dos Documentos Preparatórios da Reforma pela CRSE olhamos com descontentamento a perda da qualidade gradual e imparável do sistema educativo. “A degradação – que já atingiu os fundamentos da própria escola, na disciplina que deve ser a medula desta e no respeito pelo professor, que deve ser a medula da medula – é já apodrecimento do ambiente” (Ibid, 2001b).

Olhando para o abismo em que o sistema educativo mergulhou, assaltamos a vontade de recordar a alegoria da caverna de Platão, que foi retirada de um trabalho de Garcia (2001)(4):

“Os homens presos na caverna pensavam que o mundo era apenas aquilo que se reflectia na parede, sendo que os próprios sons não eram mais que alguns ecos disformes. Só viam e ouviam isso e essa percepção cons-

tituía a sua cosmovisão. Quando um homem se liberta, sai da penumbra, vê outros homens, outras coisas, outros sons, em especial o som da palavra, e vê a luz, constata que afinal o mundo é algo de diferente. Depois quis voltar à caverna para dar a boa nova aos seus amigos prisioneiros. Estes, ao serem confrontados com a “verdade” que lhes destruíra as suas certezas, tiveram medo, pois sentiram uma ruptura com a estabilidade existencial proporcionada pelo conforto da caverna. Assim, rejeitaram a novidade, quase matando o portador da boa nova.”

### Notas:

- (1) A CRSE foi criada pela Resolução do Conselho de Ministros nº8/86 da I Série do Diário da República, em 22/01/1986.
- (2) (PGA) da CRSE, explicitou o conceito de sistema educativo assumido, fundamentou a necessidade e conveniência da reforma do sistema educativo, definiu os grandes princípios orientadores da reforma e delineou as grandes envolventes da mesma. Os principais capítulos relacionados com a substância da reforma incidiram sobre a estratégia, o âmbito e a implementação da reforma e, finalmente, sobre as actividades a desenvolver.
- (3) A CRSE publicou em 1988 o I volume dos Documentos Preparatórios da reforma. O volume compreendia cinco projectos: organização da formação profissional no âmbito da Lei de Bases do Sistema Educativo; a Escola Cultural - sua natureza, fins, meios e organização geral; para um sistema de avaliação escolar; a promoção do sucesso educativo ou o sentido da reforma; reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. (Patrício, 1993)
- (4) É a ideia de que a felicidade se constrói na liberdade e de que o destino do Homem se concretiza na procura da sua transcendência. É um dos significados que a alegoria encerra. Esta é, obviamente, a nossa interpretação.

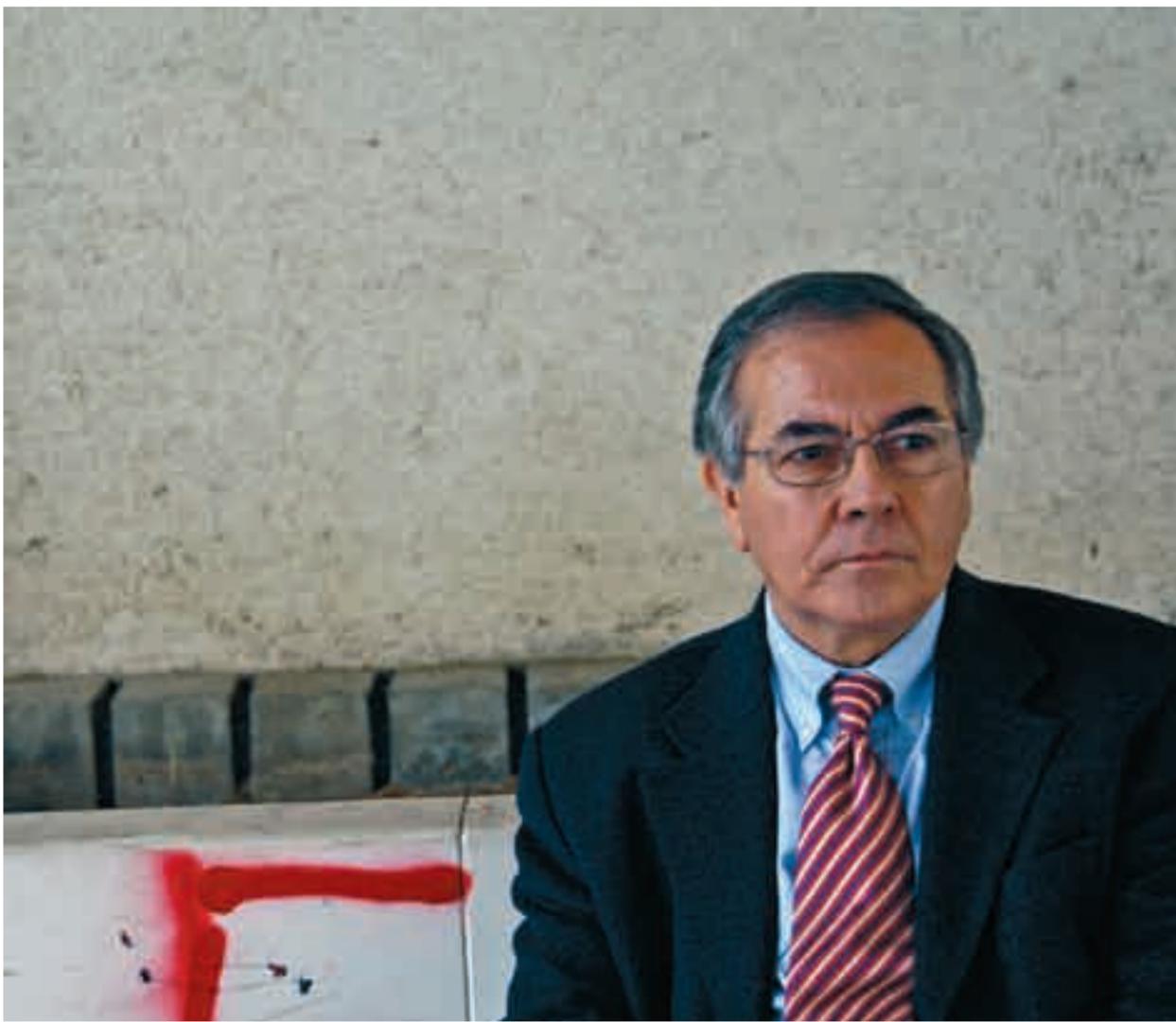
### Bibliografia:

- Garcia, R. (2001). Um olhar antropológico para reencantar a educação. Texto da conferência proferida ao I Congresso Científico de Educação Física do Centro Universitário Nilton Lins. Manaus. Brasil. (Texto policopiado)
- Patrício, M. (1993). A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa. Texto Editora, Lisboa.
- Patrício, M. (2000). A escola que o país necessita continua a ser a Escola Cultural. [On-line]: <http://www.educare.pt/>
- Sebastião, L. (2001). Escola: Aprender o passado, inventar o futuro In: Patrício, M. (Org.), Escola, Aprendizagem e Criatividade. pp. 225-234. Porto Editora. Porto.



*É pela vivência democrática (...) que a organização do trabalho, e o exercício do poder partilhados virão a transformar os estudantes e os professores em cidadãos democratas, implicados numa organização em democracia directa.”*

foto ana alvim



çar os seus objectivos quando cada um dos outros tiverem alcançado os seus e que os objectivos de cada um convergem com os objectivos comuns em que se empenham. Daqui decorre o forte sentido de interajuda dos alunos e dos professores na apropriação, fruição, utilização e partilha dos saberes e da cultura construídos na actividade escolar.

Mas a fonte alimentadora da ética democrática e da cooperação no trabalho é a comunicação – uma pedagogia da comunicação autêntica. Trata-se de uma contínua interlocução pela fala e pela escrita como condição para fazer circular e difundir os saberes e os produtos do trabalho por projectos, estabelecendo circuitos sistemáticos e alargados de informação e partilha. Restabelecem-se assim as condições sociais e éticas da investigação e promove-se o desenvolvimento humano que radica na interacção comunicativa.

### **A democracia participada aplicada à escola**

#### **Em que consiste o modelo pedagógico do MEM?**

Referir-lhe-ei, sucintamente, que consideramos a organização como o factor mais determinante da formação na escola. Por isso criamos um envolvimento cultural motivador, coadjuvante das aprendizagens nos espaços da aula, dividindo-os em áreas de apoio ao trabalho com lugar para mapas de registo das actividades e roteiros de trabalho que vamos realizando, bem como dos planos curriculares colectivos ou dos planos individuais de trabalho, que servem para registo e monitoragem do que fomos fazendo e de como nos posicionamos em relação ao que se contratualizou no planeamento periódico a que procedemos em Conselho de Cooperação Educativa.

#### **De que forma é trabalhado esse modelo no contexto escolar?**

Utilizamos normalmente cinco dispositivos programáticos distribuídos por ciclos de tempo ao longo de uma unidade de gestão que se situa entre uma semana, para os níveis de monodocência, e de cerca de um mês para os geridos por professores de disciplinas.

#### **Pode explicar-nos como se organizam esses cinco dispositivos programáticos?**

Um tempo distribuído destina-se às tarefas do Conselho de Cooperação dos alunos com o professor respectivo. É nele que se gere cooperativamente o desenvolvimento dos programas curriculares e se negociam projectos e outras actividades culturais. É também em conselho que se planeia todo o trabalho e se avaliam percursos de aprendizagens sociais e cognitivas, a partir dos planos individuais de trabalho, dos registos colectivos de desenvolvimento ou dos diários de turma que dão conta das ocorrências significativas da história das relações humanas. O debate para clarificação das ocorrências, especialmente das negativas ou conflituais, dá lugar à proposta de normas de vida consensualizadas que passam a regular os comportamentos e dinâmicas do grupo.

Um outro tempo destina-se ao trabalho cooperativo nos projectos dos alunos, para estudo de temas curriculares, para resolução de problemas ou para a intervenção no meio físico ou social com o fim de produzir mudanças ou de elevar a qualidade de vida na escola ou na comunidade.

Associado ao anterior, existe um outro tempo destinado à comunicação do trabalho feito pelos alunos e partilha dos projectos concluídos. Nele se procede também à apresentação de questionários elaborados pelos apresentadores para avaliarem

a compreensão e os efeitos das suas comunicações e poderem proceder, posteriormente, ao aprofundamento da informação junto dos colegas que não tenham compreendido adequadamente as mensagens.

#### **O estudo autónomo do aluno é valorizado no âmbito desse programa...**

Sim, há um tempo dedicado ao estudo autónomo na sala de aula onde se desenrolam dois tipos de actividade em simultâneo. Uma delas, como o nome indica, destina-se ao trabalho autonomamente realizado pelos alunos, seleccionado no plano individual de trabalho de entre as actividades de treino e de estudo dos conteúdos curriculares que o requeiram ou ainda das actividades de produção textual ou de leitura, por exemplo.

A outra actividade paralela ao estudo autónomo destina-se ao apoio directo do professor, por rotação, aos alunos que precisam de um ensino interactivo individualizado para ultrapassarem obstáculos de aprendizagem e garantirem assim um desenvolvimento educativo mais eficaz. Trata-se de uma actividade fundamental de diferenciação pedagógica por parte do professor.

Um outro tempo ainda é o que o professor consagra ao trabalho de interacção colectiva com os alunos, isto é, com a sua participação activa, para recuperação, aprofundamento e construção compartilhada de conceitos ou para revisão e aperfeiçoamento de textos no âmbito de qualquer das áreas disciplinares. É o tempo igualmente privilegiado para proceder a orientações metodológicas, apresentação de informação particularmente complexa, com o apoio em suportes variados, ou para proceder a sínteses ou à construção de representações diagramáticas a partir de levantamentos de erros, inadequações ou obstáculos feitos a partir de ciclos de trabalho dos alunos.

#### **Qual é hoje o âmbito de acção do MEM?**

O MEM, empenhado na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se hoje espalhado por todo o país, organizado em núcleos regionais.

Através dos seus núcleos, desenvolve anualmente um vasto plano de formação que se concretiza em acções sistemáticas como os Sábados Pedagógicos Mensais; os Grupos de Trabalho Cooperativo; as oficinas, estágios e projectos acreditados pelo Conselho Científico da Formação Contínua; os encontros nacionais de especialidade e de aprofundamento pedagógico e o congresso anual, realizado em Julho, com a participação de algumas centenas de professores de todos os níveis de ensino, para apresentação de relatos de práticas profissionais e reflexão sobre os grandes temas do ensino e da formação.

O modelo pedagógico do MEM e o seu sistema de formação cooperativa de professores têm sido objecto de vários trabalhos de investigação, designadamente no âmbito de teses de doutoramento e de mestrado, em Portugal, em Espanha, em Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

#### **Como caracterizaria a importância actual do MEM no contexto educativo português?**

Importaria sublinhar que volvidos quarenta anos de trabalho pedagógico a promover a cidadania democrática e a batermo-nos contra a exclusão das crianças e dos jovens das escolas a que têm direito, confiamos que a cultura e a vivência dos valores democráticos que promovemos nas escolas venham a desenvolver a democracia nas comunidades que integramos. Somos hoje um alargado movimento de intervenção e influência com que a sociedade portuguesa pode contar para a mudança da sua educação escolar.

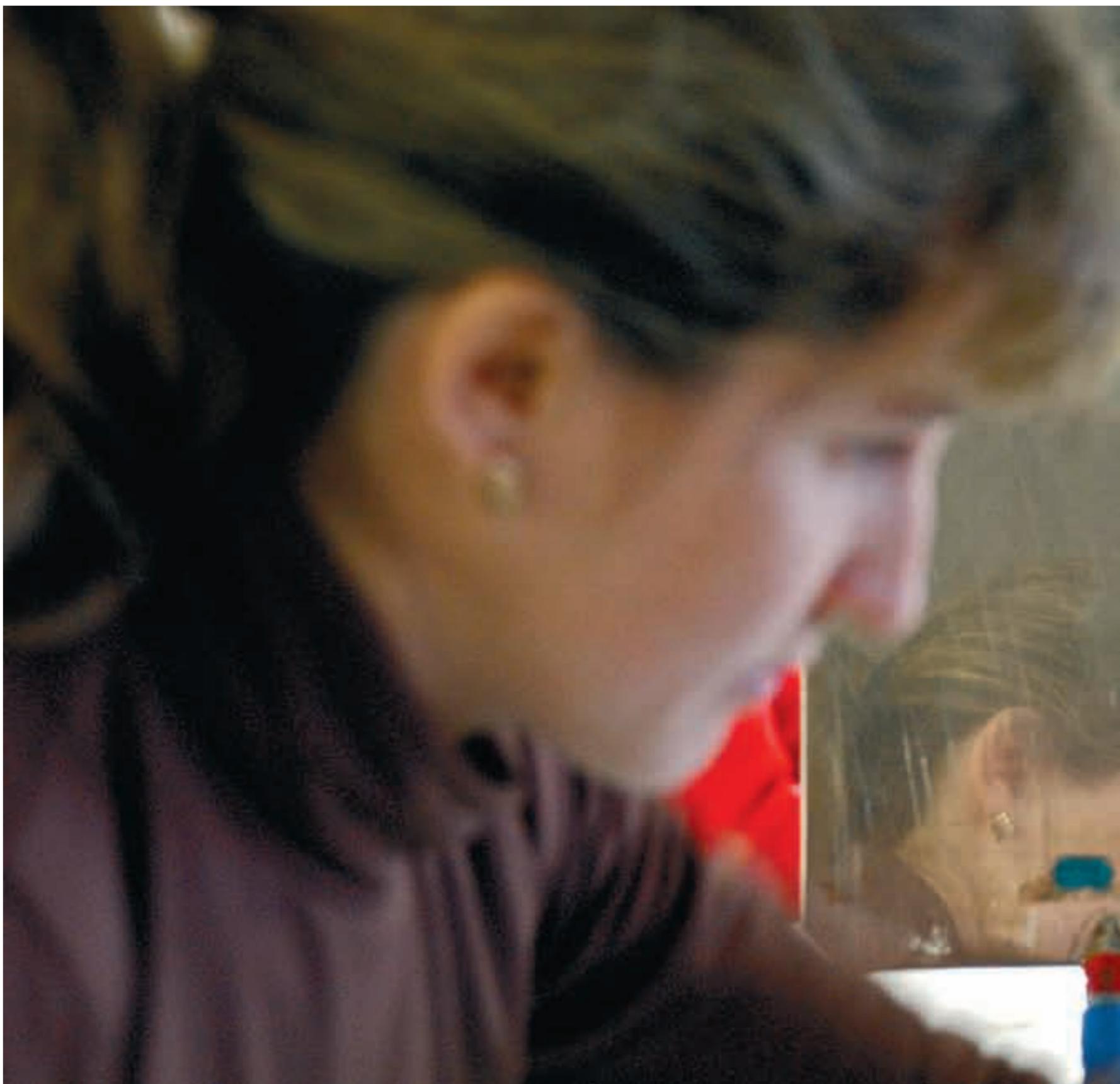


foto ana alvim

**Poucas palavras. Rapidez nos gestos. Faltam 600 camisas para completar uma encomenda. O prazo terminará no fim do dia. O horário prolongar-se-á até a última peça ser embalada. Elas trabalham. Eles também, apesar de serem apenas três. Rostos determinados. Expectantes. No íntimo o receio de que o esforço seja em vão. “Se Deus quiser há-de aparecer um empresário que tome conta de nós”, rezam as trabalhadoras. É tudo o que precisam, alguém que compre a Confecções Afonso e ponha novamente a fábrica a “andar para a frente”.**

Maria da Piedade trabalha há 14 anos na Confecções Afonso, uma fábrica têxtil que produz camisas de homem e blusas de senhora para grandes marcas de luxo. Desenrola um cone de tecido numa grande mesa rectangular para o corte. Tristeza foi o que sentiu quando soube da intenção dos “patrões” em fechar a fábrica. De forma inesperada, à surdina. Planearam a deslocalização da unidade de produção para a República Checa. “Tínhamos muita confiança neles”, desabafa num pretérito cheio de mágoa. Um sentimento que todas partilham. As 98 mulheres.

O comportamento dos administradores da fábrica foi o que mais “chocou” Conceição Pinhão, gerente ainda em funções. A história que precedeu o descalabro teria muito de cómica, não fossem as consequências que ainda podem daí advir. Como habitualmente acontecia, “trabalhadoras e patrões” reuniram nesse dia

– 26 de Novembro – para acertar agulhas sobre encomendas e prazos de entrega. “Uma reunião perfeitamente normal”, recorda Conceição Pinhão. “Eles [os administradores da fábrica] de fato e gravata, sorridentes...” Um pormenor na indumentária que ganhará relevância linhas mais tarde.

O dia de trabalho terminou, como de costume. Horas mais tarde, já noite, uma das trabalhadoras a morar na proximidade das instalações da fábrica, a zona industrial de Arcos de Valdevez, notou umas movimentações estranhas ao redor da fábrica. Bastou “uma espreitadela” à zona para o mistério ficar esclarecido. “Os alemães [os administradores] tinham vestido calças de ganga e t-shirt e andavam a carregar com cones de tecidos e maquinaria para um camião”, desvenda a gerente, sem conseguir esconder a revolta presente na linguagem. O “roubo”, assim se referem as trabalhadoras

ao facto, foi prontamente denunciado a Conceição Pinhão que assim que foi alertada nessa mesma noite se deslocou de Braga, onde reside, até Arcos de Valdevez, convocando todas as colegas para um retorno de emergência ao local de trabalho.

“Circundamos a fábrica e chamamos a GNR”, recorda a gerente com um leve sorriso de vitória na expressão. Com medo de represálias os administradores refugiaram-se dentro da fábrica. “Pedi a todas que tivessem calma para continuarmos com a razão do nosso lado”. De ânimos ao rubro, mas controlados, as trabalhadoras deixaram sair os administradores escoltados pela GNR. Ficou a promessa de que voltariam no dia seguinte para se sentarem à mesa das negociações com as trabalhadoras. Os equipamentos voltaram aos seus lugares. Os alemães também. Nunca mais apareceram na fábrica depois do episódio da noite

de 26 de Novembro. “Parece que fugiram, nessa mesma noite, para Espanha”, diz Conceição Pinhão.

Com encomendas para entregar até Fevereiro, maquinaria e matéria-prima e vontade de não perder o emprego, a solução foi continuar a produzir. Numa espécie de autogestão, a recordar outros tempos, mas já não permitida por lei, as funcionárias pagaram os salários de Novembro, que estavam em atraso, os de Dezembro e os de Janeiro. “Com a compreensão de todos”, adianta Conceição Pinhão. Não só das funcionárias, mas também dos fornecedores que à “confiança” continuam a abastecer a fábrica com a matéria-prima necessária à produção e dos clientes de quem a gerente conseguiu o adiantamento do pagamento das facturas. E assim elas resistem ao encerramento.

São cada vez mais frequentes as situações em que face a uma tentativa de encerramento de uma empre-

## Deslocalizações À espera de um empresário

sa, proprietários e funcionários entram em disputa pelos equipamentos. Um “acto de defesa dos seus empregos”, considera Manuel Freitas, dirigente da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores Têxteis (Fesete). No caso das Confecções Afonso o dirigente é claro: “Independentemente da legalidade da situação, as trabalhadoras têm o direito de exigir que a empresa cumpra com os seus objectivos, uma vez que sem os equipamentos não teriam conseguido pagar os salários.”

Aos 46 anos, tudo o que Maria da Piedade quer é continuar a trabalhar. “Sou muito nova para a reforma”, sorri. Do outro lado da linha de produção, ajudando-a a estender os tecidos para o corte, está Ana Isabel, 24 anos de idade. Trabalha desde os 16 na Confecções Afonso tendo iniciado lá a sua actividade profissional após a conclusão do 9o ano. “Se a fábrica fechar, não sei o que fazer da vida, trabalhei sempre aqui!”, desabafa a jovem. Maria da Piedade ouve o lamento e contrapõe: “Se ela não sabe, que direi eu”. A falta de opções laborais na região é bem conhecida. Por isso, garante terem apenas duas hipóteses caso se

vejam no desemprego: “Lavar panelas num restaurante, ou fazer limpezas!”

### “Não queremos estar aqui!”

O fenómeno da deslocalização é so-bejamente conhecido na indústria têxtil e de vestuário, mas não lhe é exclusivo. Tem afectado os sectores do calçado e dos electrodomésticos. Acontece quando uma empresa – nacional ou multinacional – decide encerrar uma unidade de produção num país e reabri-la noutro com o objectivo de diminuir os custos da produção.

Quando Conceição Pinhão pediu aos administradores uma explicação para o encerramento da fábrica a resposta foi imperativa: “Não queremos estar aqui!”, terão dito. A justificação não satisfaz a gerente que não hesita em acusar a administração de “ter agido de má fé”. Sobre o novo destino, a República Checa, Conceição Pinhão diz acreditar que, sendo um país com elevadas taxas de formação superior, os trabalhadores checos rapidamente comecem a exigir salários mais altos do que os empresários contam pagar.

De acordo com a Fesete, a tendência para a perda de emprego e a

redução das empresas vai continuar. “Em particular entre aquelas que, como a Confecções Afonso, só vendem minutos de máquina [tempo de operação]”, constata Manuel Freitas. Ou seja, empresas cujo tipo de produção se limita à confecção de produtos por moldes, sem que o trabalho realizado incorpore um valor acrescido na peça, que poderia acontecer por exemplo na área do design.

Isto acontece, acrescenta o sindicalista, porque seja na China, Índia ou Paquistão, “há sempre quem venda minutos de máquina mais baratos”. “Ainda que a produção seja feita à custa de uma brutal exploração do ser humano, do trabalho infantil e sem respeito pelo meio ambiente”, esclarece.

Mas enquanto as empresas portuguesas se deslocalizam para a Ásia, a China perde empregos para o Vietname e o Cambodja, onde a mão-de-obra é ainda mais barata, alerta a Federação Sindical Internacional dos Têxteis.

### Indemnizar os herdeiros

Alvoraçadas, três ex-trabalhadoras de uma empresa de fibras químicas

de Valongo dão largas ao seu descontentamento na secretaria da Fesete. A fábrica encerrou há 20 anos. As indemnizações aos trabalhadores foram pagas há dois meses. “Infelizmente, para muitos dos nossos associados quem recebeu a indemnização já foram os herdeiros e não os próprios”, lamenta Manuel Freitas. Outros trabalhadores não foram a tribunal interpor a acção pelo que não serão indemnizados.

“Os trâmites do processo de falência são muito lentos”, critica o dirigente. Só quando a propriedade e os bens existentes são vendidos e apurados os créditos de todos os que interposeram acções em tribunal este processa o pagamento. Mas se, no final dos pagamentos, não há mais ninguém a quem o tribunal deva o que restar dos bens que foram vendidos em hasta pública é devolvido aos antigos proprietários. A demora faz com que muitos dos que interponhem acções vão desistindo de esperar.

Na Confecções Afonso ainda se espera por uma solução. Algum empresário que faça uma proposta de compra da fábrica aos proprietários e mantenha os postos de trabalho.

Quem, com alguma preocupação, pensando o País dependente que continuamos a ser hoje, se der ao incómodo de reverter a memória só até à época recente do Salazarismo – e por via das dúvidas desvanecer eventuais sombras que ainda envolvessem a ideia de os Portugueses sempre terem sido agraciados com o aparecimento de heróis e santos providenciais – há-de ter ficado perplexo com a encenação esplendorosa organizada pelos principais partidos políticos para receberem os seus líderes, em recintos a trasbordar de luzidos correlegionários e convidados, numa onda de euforia que pedia meças com as entradas triunfais, no Egipto, de Alexandre Magno, Júlio César ou Napoleão Bonaparte...

cidade portuguesa; ou simplesmente os líderes, quais ungidos pela Providência que os escolheu, interiorizaram e assumiram, sem reboço, o papel do “salvador” que respeitadas cientistas sociais afirmam ser “esperado” pelos portugueses nos momentos de grande depressão e ansiedade.

Há quem ainda chame “sebastianismo” a essa “fé” que teria começado com os “sinais” vistos no céu pelo primeiro Rei, na batalha de Ourique e que depois, ciclicamente, ressurgiu nas trovas do sapateiro Bandarra, em Trancoso; nos sermões do padre António Vieira, desde o sertão do Brasil; nas manifestações da República Nova de Sidónio Pais e do Estado Novo de Oliveira Salazar; e, por

da independência nacional. E que já não há mais Impérios para desmentir a nossa pequenez real, além do único que foi mais mercantilista do que judaico-cristão seria o Quinto, este, sim, consentâneo com a actual mística dos novos “cruzados” dos Estados Unidos.

Eis, agora, que uma nova Esperança agita a alma dos portugueses, mas introjectada pelos políticos como um ansiolítico (que ilude os efeitos das crises sem debelar as causas). Na forma de “slogans” que, paradoxalmente, agravam o estado de ansiedade, de um lado, convocam-se os ânimos para atingir Novas Fronteiras; de outro, sob o lema dos Heróis do Mar, incita-se a voltar ao Atlântico – em todo o caso ressaltando que a Europa (e já não um Portugal “orgulhosamente só”) é ancoraduro seguro e fiável.

No hermetismo das sibilinas exortações, é preocupante a indefinição do que os líderes entendem por Atlântico e Novas Fronteiras (geográficas? ideológicas?), não havendo mais mares para desvendar, colónias para possuir, fronteiras para inscrever. O Mar Magnum que outrora foi português, no dizer do Poeta, hoje quase não vai além da linha do horizonte; a Índia, a África e o Brasil têm outros donos; a velha e única fronteira terrestre que separava Portugal da Europa é comum a Espanha e, sendo agora uma linha de marcos virtuais, por ela transitam à vontade milhões de europeus, uns que já se conheciam desde a fundação da nacionalidade, ora amigos, ora inimigos, outros de quem até há pouco não se sabia como era o rosto, a língua e os costumes. E, contudo, muitos deles, instalados já com pleno direito de posse ou usufruto, plantam vinhas, oliveiras e pomares nas terras primitivamente arroteadas por celtas, árabes e lusitanos e depois abandonadas pelos portugueses que, por não caberem no berço, no dizer de outro Poeta, venderam ou alienaram as velhas casas de pedra e xisto herdadas dos antepassados, para custearem a viagem que os levaria a Novas Fronteiras.

Que inesperado líder ousará dizer que é urgente fazer a terapia do regresso ao Portugal verdadeiro, para revivificar as “pedras mortas”, passando por Tormes ou Trancoso e, depois de uma noite de calma reflexão, revendo, na manhã seguinte, a cara lavada, decidir como Destino: “Basta de fingir de “francês” ou “americano”. Antes que se percam os anéis e os dedos, toca a lavar a terra com os bois que ainda ficaram e alimentar como última Esperança que não venham maus ventos das bandas de além fronteira.”?



foto do filme “o quinto império - ontem como hoje”, filme de manuel de oliveira

## Sebastianismo “à la carte”

A televisão não iludiu: naqueles espaços onde estrondeavam vivas e hinos apoteóticos, naqueles milhares de rostos banhados pela luz de uma Certeza revelada, que já era mais do que uma Esperança prometida, um espectador céptico só poderia fazer duas leituras: ou os líderes, confiados nos sortilégios da propaganda, contavam que a teatralização, pela positiva, da campanha eleitoral funcionaria, para os espíritos ávidos de mensagens messiânicas, como terapia contra o pessimismo instalado em grandes faixas da so-

último (?) nas “mensagens” de Fernando Pessoa. Pode perguntar-se quem se segue na lista dos Encobertos?

E tudo muito estranhamente, pois está mais que sabido que D.João IV não “ressuscitou” e D.Sebastião, além de nunca ter “transmigrado” de Alcácer Quibir, foi um jovem Rei precipitado ou mal aconselhado que, desprezando uma regra elementar aplicada noutras guerras, desta vez não cuidou de avaliar a força do adversário maior e por isso sucumbiu ingloriamente, originando a perda

### EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme  
Investigador, Porto



#### Momentos

José Manuel Gonçalves de Oliveira  
Edição Amores Perfeitos  
pp. 49

“A vida consumida em largos temas vai passando veloz alucinada, como em fuga de novos sofrimentos

em busca de uma outra madrugada.

E em momentos, pausas no silêncio, onde aportam os ais dos meus lamentos, um a um como folhas de compêndio dão palavras vertidas em poemas”

(retirado de Momentos)



#### O Deserto Habitado

Júlio Conrado  
Âncora Editora  
pp. 146

Tocado pelos rubores do Maio de 68, O Deserto Habitado é um romance cuja acção decorre no ano de 1971 e que conta a história de um crítico de televisão que um dia é suspenso das suas funções. Enveredando pela carreira de folhetinista, Olegário Crispim é enviado ao Alentejo para cobrir um julgamento de um pastor que assassinara a mulher, facto que lhe recorda o seu próprio percurso amoroso e episódios de infância em que a coragem aparece como elemento determinante na formação da personalidade.



#### Enciclopédia da Ciência

Genes&ADN  
Porto Editora  
pp. 63

Este livro mostra claramente e de um modo simples como funcionam os genes e o ADN e traça a história da ciência genética. Explica as realidades dos alimentos geneticamente modificados, os testes de ADN, a clonagem, olhando ainda para o futuro das novas tecnologias genéticas. Um livro para crianças maiores de nove anos.



#### Olhares sobre o Desporto

André Escórcio  
Gustavo Pires  
Manuel Sérgio  
Vinhais Guedes  
Edição Semanário Transmontano  
pp. 173

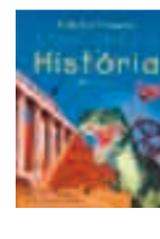
Quatro olhares sobre um mesmo tema, o desporto, através da perspectiva de um grupo de autores que esteve presente na construção de uma profissão e de uma área de conhecimento científico que, à semelhança de outras ciências, ainda não obteve em Portugal o merecido reconhecimento e valorização.



#### Enciclopédia da Ciência

O Corpo Humano  
Porto Editora  
pp. 64

Um viagem através do corpo humano destinado a crianças a partir dos nove anos, com explicações de centenas de termos científicos, ilustrações e fotografias em grande plano, experiências, actividades e observações, exercícios de auto-conhecimento e mais de cem referências a sites da Internet para uma pesquisa mais aprofundada.



#### A minha Primeira Enciclopédia

da História  
Porto Editora  
pp. 63

Neste livro, as crianças com mais de seis anos podem encontrar respostas a muitas das perguntas com que costumam interrogar os mais velhos. Com textos simples, acompanhados de fotografias e ilustrações, que permitem aos jovens leitores uma agradável introdução ao mundo da História, A minha Primeira Enciclopédia de História tem ainda referências e sugestão de consultas na Internet.

**O debate em torno do paradigma do multiculturalismo que se baseia nos dois termos: cultura e igualdade, tem conhecido muitas inflexões. E se nalgumas sociedades existe um compromisso com a igualdade cultural mas não com a igualdade individual, noutras, lidar com a diversidade cultural é menos confortável.**

Apesar do grande apelo que o paradigma do multiculturalismo tem tido, poucas terão sido as promessas cumpridas da educação multicultural, nomeadamente a promessa de que a educação multicultural, com a representação da diversidade cultural no currículo e na prática diária, poderia ser o melhor recurso educacional para lidar com o tema do sucesso escolar das minorias e que poderia também promover uma maior harmonia e interacção cultural, tanto nas escolas como na sociedade em geral.

De facto, desde o início, a educação multicultural e o multiculturalismo prometeram bastante para responder às questões «podemos viver juntos?» ou «como é que nós podemos viver juntos?» «Could we live together?» é, de resto, uma questão típica por detrás de muito que tem sido dito e escrito sobre multiculturalismo. Mas a questão colocada nestes termos pode dar a entender que os outros não cabem numa definição do nós sendo, portanto, um problema. Usar uma definição essencialista e estática do grupo, coloca a ênfase na diferença e a criação da otherness. Para ultrapassar a rigidez por detrás dessa definição, tem sido sugerido o conceito alternativo de interculturalismo que, segundo os seus defensores, colocaria a ênfase na dinâmica que existe entre grupos ao contrário do multiculturalismo que, ao tratar todos os grupos como iguais, isolaria cada um desses grupos numa definição estática da sua própria identidade, deixando de lado o diálogo e a reciprocidade.

De qualquer maneira, quer se use um ou outro termo, o que tem sido central no debate dos últimos anos tem sido, por um lado, a centralidade da cultura e, por outro, o reconhecimento de igualdade como a estabeleceu Brian Barry, num livro intitulado «Culture and Equality» que tem suscitado grandes reacções. Um dos aspectos que se tem discu-



foto ana alvim

## A escola e a diversidade cultural

Respeito pelas culturas ou cultura de respeito?

tido é o papel do grupo como bases dos direitos individuais. Por exemplo, ao nível da educação no Reino Unido, algumas normas isentam os pais de alguns grupos de mandar os seus filhos à escola pelo mesmo período das outras crianças e pode argumentar-se que conceder reconhecimento ao grupo pode negar o igual tratamento dos indivíduos.

O debate em torno do paradigma do multiculturalismo que se baseia nos dois termos: cultura e igualdade, tem conhecido muitas inflexões. E se nalgumas sociedades existe um compromisso com a igualdade cultural mas não com a igualdade individual, noutras, lidar com a diversidade cultural é menos confortável.

Em Portugal, a constante promoção da ideologia luso-tropicalista tem

reconstruído a nação em bases universalistas e não-racista, pelo que os portugueses têm, de si próprios, uma imagem de excepção, e a escola tem sido um recurso fortemente usado para transmitir as ideias dominantes em torno da portugalidade, nomeadamente esta de uma cultura humanista, universalista e não-racista.

Apesar disso, como diz Américo Peres, a educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade actual. Mas, se a educação multicultural quiser ser eficaz, não pode ser apenas uma série de proposições politicamente correctas em torno da noção de escola inclusiva. Tem que ir além de fornecer a maioria étnica com informação acerca dos estilos de vida e das realizações das minorias étnicas. No en-

tanto, também não pode cair na armadilha de promover o contrário da harmonia social, salientando o quão diferentes e estranhos «eles», os «outros» são, como acontece quando se criam guetos escolares, ou sublinhando algumas práticas que muitas pessoas podem não aceitar, como a matança de animais ou outras práticas defendidas em nome da cultura como a circuncisão feminina.

Tudo isto ilustra de facto as dificuldades em conciliar cultura e igualdade na sociedade e na escola. Talvez que, como Steve Fenton propõe, o que precisamos é, não de desenvolver novas filosofias, mas a aplicação de velhos princípios: é necessário o respeito pela cultura mas também, e sobretudo, a promoção de uma cultura de respeito.

### EDUCAÇÃO e cidadania

José Carlos Almeida  
Instituto Piaget  
ISEIT - Mirandela  
jose\_c\_almeida@yahoo.co.uk

## OBJECTOS PERIGOSOS

### Estudo alerta sobre efeitos nocivos dos telemóveis na saúde das crianças

De acordo com as recomendações contidas num estudo divulgado pela Organização de Protecção Radiológica (OPR) da Grã-Bretanha, as crianças com menos de oito anos só deveriam usar telemóveis em caso de emergência e os próprios adultos deveriam adoptar uma «atitude cautelosa» face a estes aparelhos.

Esta é a primeira vez que este organismo britânico divulga advertências claras sobre os potenciais efeitos nocivos sobre a saúde provenientes das ondas electromagnéticas emitidas por telefones móveis ou das que são geradas pelas torres de transmissão.

«É compreensível que os pais queiram que os filhos utilizem telemóveis por razões de segurança, mas devem estar conscientes de que podem existir riscos», declarou recentemente a ministra britânica da Saúde, Rosie Winterton. O director da OPR, Sir William Stewart, refere que fez recomendações similares há cinco anos mas que foram totalmente ignoradas pelo público.

Neste período, o uso de telemóveis entre crianças duplicou e, segundo um estudo recente, um quarto das crianças britânicas a frequentar a escola primária possui um destes aparelhos. A percenta-

gem sobe para 90% entre os jovens de 11 a 16 anos. Estima-se que em todo o mundo cerca de 1,5 mil milhões de pessoas utilizem a telemóvel.

Há alguns anos que persiste a discussão sobre o risco que esta tecnologia representa para a saúde dos utilizadores. O debate ressurgiu devido a investigações recentes, entre elas algumas que sugerem que os telemóveis podem afectar o cérebro e o sistema imunológico e aumentar o risco de doenças como o Alzheimer ou o cancro.

Em Outubro do ano passado, o instituto sueco Karolinska publicou um es-

tudo que afirma que as pessoas que utilizam telemóveis por um período igual ou superior a dez anos correm o risco de desenvolver um tumor benigno, chamado neuroma acústico, devido à proximidade do tecido cerebral.

Um outro estudo, financiado pela União Europeia, afirma por sua vez que as ondas produzidas pelos telefones portáteis danificam as redes que transportam a informação genética contida no núcleo das células humanas.

Pais, alunos e docentes encaram com esperança o facto da próxima regulamentação da educação especial portuguesa poder vir a ser um instrumento importante no aprofundamento dos valores de uma educação inclusiva.

A legislação ainda em vigor foi um marco fundamental de mudança na escola pública, por isso espera-se que o novo documento seja também um significativo e firme passo em frente, não se quedando pela mera sistematização de normas dispersas ou o enquadramento de práticas enviesadas, ou possa ainda enfermar de hesitações e ambiguidades quanto aos princípios e à forma de os pôr em prática.

A escola pública deve saber exactamente o que dela se espera, tendo o dever de se constituir numa verdadeira alternativa de qualidade para a educação das crianças portuguesas. Não podemos deixar escapar esta oportunidade, sob pena de se perderem anos com uma lei tacanha.

Desde logo se torna fundamental não esquecer os alicerces da educação especial em Portugal, no respeito pelos que ao longo de décadas dedicaram o seu esforço e profissionalismo, num trabalho que devemos respeitar e com o qual devemos aprender.

A investigação, literatura e as figuras de referência, não podem ser

o toque da campainha, tudo pode ter mudado cá fora, mas muitas aulas decorrem de uma forma que facilmente reconheceríamos.

Poder-se-á dizer que uma lei não faz a prática e que a inclusão não se decreta, mas isso não retira a necessidade imperiosa da lei dar um claro sinal na marcação do rumo, até porque cada vez mais os exemplos emanados da prática mostram que muitos já vão mais à frente a mostrar o caminho. A escola pública de residência deve ser o local de todas as crianças e jovens na sua actividade educativa, existindo hoje exemplos do que se pode fazer, que importa conhecer.

Participação, socialização, coo-

am excluídos sob o pretexto de que é para "seu próprio bem". Não nos parece uma atitude que possa continuar a ser sancionada, pois carece de demonstração e, principalmente, de sustentação moral.

Aos pais, deveria ser perguntado que escola sonham para os seus filhos e nem seria necessário procurar mais longe.

Incluir todos sem excepção, tendo a turma e a escola regular como partida e chegada da educação em Portugal, deve ser um princípio e um desafio ao qual não nos devemos furtar. Não apenas porque existem sinais de que estamos perante uma resposta contra a exclusão, mas

## A educação especial deve contribuir para uma escola mais inclusiva



foto ana alvim

Existe hoje a necessidade de devolver definitivamente a educação especial aos docentes e às escolas, através do fim das contradições entre uma retórica que valoriza o pedagógico e uma prática que se ajoelha perante o clínico.

Existe hoje a necessidade de devolver definitivamente a educação especial aos docentes e às escolas, através do fim das contradições entre uma retórica que valoriza o pedagógico e uma prática que se ajoelha perante o clínico.

Será, por isso importante que a palavra "inclusão" apareça finalmente na letra lei, o que até agora não aconteceu. Que não se trate de uma inclusão envergonhada ou subserviente a modelos do passado, mas que seja antes um avanço corajoso, determinado e inequívoco, no sentido de uma escola de qualidade para todos sem excepção, independente da sua condição ou grau de severidade de problemáticas.

Descolar os termos "inclusão" e "integração" parece-nos ser um exercício interessante para quem reflecte sobre o assunto, de forma a clarificar conceitos.

também ignoradas nesta construção.

Uma escola que não tem capacidade de aprender, não pode exigir que os seus alunos o façam.

Não se pretende apenas a participação escolar de alguns alunos com deficiência, mas antes a construção de um caminho educativo a percorrer por toda a comunidade educativa, que pode e deve ser um desígnio educativo abrangente e presente no financiamento, na formação inicial, na prática e gestão das escolas, nos modelos educativos e, acima de tudo, na relação pedagógica. Terá que ser suficiente forte para conseguir penetrar na vida das nossas salas de aula, onde as mudanças custam a chegar.

Após décadas de mudanças legislativas e administrativas que alteraram o mundo escolar, muito permanece imutável dentro da sala de aula. Quando a porta se fecha após

peração, identidade, criação, experiências, contextos, igualdade de oportunidades e de acesso... constituem a matéria-prima da escola e seus professores. E nenhum outro tipo de objectivos programáticos ou supostos programas remediativos, podem substituir aquilo que é essencial na formação de todo o ser humano.

Confrontada definitivamente com a necessidade de mudar na sua anquilosada essência normalizadora, a escola deve contar com o contributo da educação especial, cuja ousadia e determinação no passado, podem continuar a mostrar novos caminhos para o futuro. Não para reproduzir formas de atendimento do exterior, mas para criar o seu próprio modelo educativo, oferecendo aquilo que possui e que é essencial e único.

Subsistem ainda muitas razões e formas de exclusão escolar, havendo mesmo aqueles que continu-

porque se trata de um valor moral e ético, que, por ser universal, não deve contemplar excepções.

Não estamos em tempo de questionar aquilo que é evidente, sendo já altura de cumprir inequivocamente os compromissos a que nos propusemos quando subscrevemos as mais importantes políticas internacionais sobre a matéria.

A escola é uma instituição que pode subverter os ciclos de conformismo e clonagem social dos desfavorecidos. É para muitos jovens a sua grande oportunidade. Como poderoso instrumento de inclusão e de construção de uma sociedade mais justa, não deve deixar ninguém de fora e deve saber transformar-se para tal. Por isso a educação inclusiva não pode continuar a ser um pedaço de papel assinado por 92 países há dez anos e depois esquecido por baixo de folhas de balancete.

### A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto

Nogueira

Equipa de Coordenação  
dos Apoios Educativos de  
Torres Vedras

## AS DESIGUALDADES

### Sucesso económico da China não é um bom exemplo de crescimento, diz Prémio Nobel da Economia

O sucesso económico da China tem vindo a ser acompanhado de graves limitações à saúde pública e ao agravamento das desigualdades sociais, afirmou recentemente o indiano Amartya Sen, Prémio Nobel da Economia em 1998, em entrevista ao jornal francês Le Monde.

"A China passou de um extremo a outro, de modelo social a modelo económico, sem conseguir conciliar os dois", disse Sen, lembrando que durante o período maoísta o país desenvolveu uma

política ambiciosa na área da saúde e da educação, ao passo que a sua performance económica era medíocre.

"No final dos anos 70, a China iniciou reformas e transformou a nossa visão do mundo, provando que um país pobre, por menor iniciativa que tenha, pode integrar-se com sucesso na economia mundial". Esta conquista, porém, "tem os seus limites", disse Sen referindo-se ao facto de a qualidade da saúde pública ter diminuído e de se terem aprofundado as desigual-

dades a um ritmo que o próprio economista admite nunca ter assistido em qualquer outro país do mundo.

Neste contexto, "a ausência de um sistema democrático tem um papel importante", já que se a China assentasse o sistema político sobre o multipartidarismo, refere Sen, "nenhum governo teria sobrevivido a uma privatização tão brutal do sistema de segurança social e de saúde ou a uma distribuição tão desigual dos benefícios do crescimento económico".

Na Índia, explica, "acontece a situação inversa, com o novo governo a defender a globalização mas a fazer uma distribuição mais equitativa da riqueza". Por estas razões, conclui, "o exemplo na China não é certamente uma lição para os outros países, porque sabemos que o mundo precisa de investir na educação, na saúde e numa visão de desenvolvimento que privilegie a igualdade social".



foto ana alvim

## Aprendendo a ter sucesso: a educação para o neoliberalismo nas revistas informativas semanais

**Ao ler os textos sobre educação (de todo o tipo) das revistas, verifica-se que as práticas neoliberais têm materialidade em suas páginas; é possível observar as relações de poder neoliberais como práticas capilares, insidiosas, incorporadas nos discursos, sem uma conotação repressora ou autoritária, mas como verdades naturalizadas que circulam neste espaço público.**

“O sol nas bancas de revista me enche de alegria e preguiça... Quem lê tanta notícia?” Este trecho da música de Caetano Veloso é utilizado por Mira (2001) para introduzir seu livro *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*, contemplando uma curiosidade que acomete muitos de nós - quem lê tanta notícia? As bancas de revista hoje são parte da urbanização, estão nas ruas, «shoppings», centros comerciais, decoradas com imagens de impacto e capas das últimas edições. Calcula-se que cada exemplar passa pelas mãos, em média, de três a quatro leitores e já há campanhas conclamando a que se organizem revistotecas nas escolas, já que as bibliotecas são dispendiosas e carentes de atualidade! As revistas, portanto, estão na ordem do dia!

Nas prateleiras dos supermercados, salas de espera, varandas das residências ou mesmo nas bibliotecas públicas, revistas têm lugar cativo. Elas registram fatos importantes e pautam o que é destaque em política, cultura, economia, moda, esporte, saúde, educação, tecnologia, etc. Através delas é possível compreender a complexidade e a diversidade das sociedades contemporâneas. Verificar o lugar da educação na mídia nestes tempos caracterizados pela efemeridade que marca nossas instituições, nossos quadros de referência, estilos de vida, valores e convicções tem sido instigante para professores, comunicadores e pesquisadores.

Em um trabalho de pesquisa sobre as pautas de educação das revistas semanais, observa-se que estas não publicam simples infor-

mações, anúncios, opiniões e comentários gerais sobre o assunto. Quando as matérias abordam a educação (e também outros temas), elas praticam pedagogias culturais, compondo textos que indicam formas de fazer, de consumir, de desejar, de se comportar e, sobretudo, de ser e de compreender o mundo. Verifica-se aí o que Foucault identifica como o governo da sociedade, dos indivíduos e da população - o poder se exercendo para administrar e dirigir as condutas.

Que condutas são sugeridas nestes textos? Como a governamentalidade neoliberal está enredada nas matérias que pautam a educação? A análise parte do pressuposto de que as revistas não apenas dão visibilidade às agendas neoliberais para a educação como as expõem como naturais, desejáveis e imprescindíveis ao funcionamento das sociedades e das organizações que as constituem, e, mais do que isto, acionam racionalidades e subjetividades conectadas com esta perspectiva. Ao ler os textos sobre educação (de todo o tipo) das revistas, verifica-se que as práticas neoliberais têm materialidade em suas páginas; é possível observar as relações de poder neoliberais como práticas capilares, insidiosas, incorporadas nos discursos, sem uma conotação repressora ou autoritária, mas como verdades naturalizadas que circulam neste espaço público. Inocentes imagens de crianças escolares portando pagers, celulares e notebooks são apenas um exemplo da produtividade destes textos culturais que vão modelando as identidades adequadas ao que Sennet (2002)

criticamente chama de admirável mundo do novo capitalismo.

O discurso neoliberal encontrado nas revistas dissemina um vocabulário próprio, atualizado, contemporâneo. Qualidade, competitividade, equipes, flexibilidade, mudança, desempenho, lucratividade, risco e rapidez são valores e expressões gerados na lógica do mercado e aplicadas aos sujeitos. Os textos que abordam a educação apresentam matérias sobre comportamento, sugerem o consumo de produtos como agendas, cadernos, estojos, canetas, celulares, mochilas, etc. Algumas reportagens destacam cursos, “ensinam” o que deve ser considerado ao investir em educação, sublinhando a competitividade e o “funil” da seleção. Ao mesmo tempo em que citam as dificuldades do processo, mostram exemplos bem sucedidos, nomeiam instituições de “primeira linha”, valorizam condutas dispostas à mudança, empreendedoras, capazes de correr riscos, de se recompor e reinventar a cada nova demanda. Governar condutas e estabelecer o pleno funcionamento da produção são estratégias elementares para a manutenção da perspectiva neoliberal globalizada, e as revistas funcionam como dispositivos produtivos que operam no sentido de ensinar, sugerir como os indivíduos devem se comportar, o que devem aprender, onde e para quê.

A educação inserida na lógica neoliberal deve formar seres criativos e empáticos. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e capazes de autocorriger-se e auto-avaliar-se, estão em estreita interdependência com o neoliberalismo,

que precisa de identidades moldáveis e diversificadas, necessárias a um mercado de trabalho cambiante. Tais personagens estão lá, nas páginas das revistas, servindo de modelo, basta prestar atenção!

As matérias, imagens, propagandas, mostram condutas para que se alcance o “sucesso”. O aprendizado desde o nascimento até o ingresso na vida profissional é abordado nas revistas que apontam como deve ser a educação, recomendam como escolher a melhor escola - e até a pré-escola - que já deve iniciar a familiarização com valores e preceitos da ordem neoliberal, para que o bebezinho já comece a incorporar certos saberes e comportamentos convenientes. Quando lemos revistas, seus discursos parecem encaixar perfeitamente na argumentação de que a mídia trabalha no sentido de implementar e manter a ordem neoliberal, e a educação é um campo importante para que as práticas e racionalidades convergentes com essa perspectiva sejam constantemente acionadas.

### Referências

- GERZSON, Vera Regina. A educação nas revistas - a mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2004. Projeto de Tese de Doutorado.
- MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas. A segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, NAU, Editora, 2000.

### CULTURA e pedagogia

Vera Regina Gerzson  
Professora no Curso de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade e pesquisadora do NECCSO.

Para o Senhor Farmacêutico Gilberto Duarte e Duarte

O nosso costume era parar na rua e falar vários minutos sobre os factos do dia. Curto, breve, ético, directo. Sem vergonha na opinião. Fugindo do julgamento da praça pública. Minutos curtos por não poder, o Senhor Farmacêutico, manter-se em pé muito tempo devido as suas pernas: passava dos 90, mas desde os 80, com memória em excelente estado, tinha opinião para tudo. Durante os últimos três anos, a ética do nosso País andou abalada, e as suas palavras não permitiam opiniões divergentes, atitude que me fazia, que me ensinava. Especialmente, acerca das perversões que estavam a acontecer. Até ao dia de não podermos falar mais nem eu me inspirar nas suas opiniões, essas ideias educativas. Retiradas da sua experiência de vida, de criar filhos, opinarem com netos e ouvir bisnetos. Um processo educativo, como gosto de denominar. Um dia, o Farmacêutico não estava mais. E não foi possível comentar a tragédia que nesses dias de Dezembro de 2004, passamos a viver: eu estava fora do País, ele tinha entrado na eternidade.

Porque falar do Tsunami do Sudeste Asiático, era uma segunda tragédia para ouvir, aprender e saber o que comentar depois. Uma tragédia passível de acontecer nos países como Shri-Lanka, Tailândia, Indonésia e partes da Índia. Tragédia acontecida nas festas de Natal. Festas que rendem um imenso lucro a países sem meios industriais para amparar as vidas das populações. Vida de disputas, de guerra, de labuta, de pedintes e de fome para grande parte da população. O turismo é salvação: praias quentes, mar aberto, sol brilhante, preços baixos, o que tudo turista procura para se divertir e descansar. E, no meio do paraíso, acontece a grande tragédia que rouba centenas de milhares de seres humanos, naturais e visitantes que se divertem em lugares com fama de erotismo. Nem todos, claro, mas muitos, como comentam os que costumam ir e como dizem hoje em dia os noticiários. As perversões, como denominava Freud desde 1885, estavam espalhadas pelos países sumidos pelo Tsunami ou grande vaga, de apenas curtos minutos, que destruiu seres, artefactos, artesanato, meios de vida e a alegria de andar pelos sítios de



foto adriano rangel

## O tsunami das perversões

sol, areia e excelente comida.

Perversões, conceito do qual se fala mas não se condena. Ou, se condena como o meu farmacêutico, eu e outros fazíamos e fazemos, com uma certa ignorância do que eram as actividades a fugir da ética media de toda a cultura ou comportamento. No seu Drei abhandlungen zur zexualtheorie, Viena 1905, traduzido em 1910 nos EUA como Three contributions to the sexual theory e muito mais tarde às línguas latinas, pelos anos 80 do Século XX e como uma teoria da cultura e não do indivíduo.

Este conceito de perversões, passa a ser uma terceira tragédia ao revelar a existência de erotismo na li-

bido da criança, o seu desejo sexual, o que escandaliza seres humanos ao pensarem que apenas existe desejo sexual entre os adultos. O próprio Freud abre o seu livro em 1905 ao comparar a satisfação da fome com a nutrição, como se define em biologia, e acrescenta uma metáfora ao comparar sexualidade ao instinto de fome. Necessidade a ser satisfeita como um objectivo definido pela cultura – um outro corpo que se ama e se deseja, por si próprio, como forma de desviar o denominado acto sexual normal. Acto que varia de Século para Século, de Cultura para Cultura, de sentimentos e emoções conforme o entendimento do outro

ser humano em frente de nós. Ou varia ainda, conforme a experiência de cada ser humano em relação ao seu erotismo, emotividade e desejo. Como foi definido por Havellock Ellis, Jean Charcot, Freud, Melanie Klein, Winifred Bion, Henry Lacan e, se me permitem, por mim próprio no meu livro da Afrontamento do Porto no ano 2000, bem como o próximo a ser editado na Climepsi, em Lisboa que refere sexualidade infantil. A criança tem desejo sexual e sabe como o satisfazer ou com o corpo da mãe ao ser amamentado ou acarinhado pela mesma; e também com a masturbação sem orgasmo, ou com os ciúmes do parceiro do sexo oposto. Esse instinto de necessidades sexuais que a fisiologia inscreveu no nosso corpo desde a concepção até a morte, podem ser, como foi referido no texto anterior deste jornal, uma mercadoria. Especialmente em situações como as denominadas para os países referidos. Ou para os indivíduos que viajam para esses sítios e procuram o seu orgasmo da forma referida por Freud, como perversão: homossexualidade, pedofilia, masturbação, bestialidade; ou condições extrínsecas às quais se subordina a obtenção do orgasmo: feiticismo, transversão, voyerismo, exibicionismo, forma sadoomasoquistas....Todas as que, mais tarde, em 1929, no seu texto *Malaise dans la civilisation* ou *Mal-estar na cultura*, o autor dos conceitos, redefine vários, para focar apenas dois na patologia sexual: a pedofilia ou subordinação não ritual, mas por dinheiro, do orgasmo de um adulto que retira o seu prazer do prazer não desenvolvido de um pré púbere. Como acrescenta Karol Wojtila em 1993, ao apagar actividades sexuais da lista dos pecados, para deixar em aberto, como comportamento condenado, o adultério e a pedofilia.

Foi esta a temática que não pude falar com o boticário – tinha desaparecido: o Tsunami foi a 26 de Dezembro de 2004 e a minha volta a Portugal, no dia da sua morte. Agonia que começam os órfãos, os sem família, os sem bens. O Tsunami que se teme que venha a acontecer como paliativo à miséria da tragédia. Os mortos, choram-se e enterram-se. Os vivos, cuidam-se pelas e defende-se por todos. A fome é o pior que acontece doravante. A pedofilia, uma defesa. Faz-me falta o farmacêutico para comentar...

Dia de Reis de 2005.

### DA CRIANÇA

Raúl Iturra  
Ana Paula  
Vieira da Silva  
Instituto Superior  
Ciências do Trabalho e da  
Empreza, ISCTE/CEAS  
e Pólo de Miranda do  
Douro da UTAD.

## Montessori

Maria Montessori (1870-1952), foi a primeira médica italiana. Leccionou Higiene no Colégio das Mulheres de Roma e Antropologia, também em Roma, na Universidade, durante 4 anos, de 1904 até 1908. Montessori considerava o ensino do seu tempo monótono e repressivo. Pretendia criar ambientes de liberdade, capazes de permitirem a livre expressão das capacidades infantis. Funda a “Casa dei Bambini”, (Casa das Crianças), a primeira em 1906, em Roma. Publica em 1909 *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, e em 1913 organiza em Roma o I Congresso Internacional do Método. O seu método de ensino espalhou-se pelos EUA e Alemanha. O

seu método chegou também à Áustria, Dinamarca, Suécia e Holanda, Escócia e Inglaterra, Hungria, Checoslováquia, Roménia, Bulgária, Albânia, Grécia, Polónia, Turquia, Lituânia, Letónia, Islândia, Espanha e União Soviética. Na África surgiram escolas montessorianas em vários países, e na Ásia, de Israel à China, passando pela Índia, a mensagem da pedagoga italiana foi chegando. No continente americano, para além dos EUA, apareceram escolas montessorianas no México, Cuba, Panamá, Bolívia, Equador, Venezuela e Chile. Até na Austrália o método Montessori foi divulgado. Sete aspectos fundamentais balizam o método Montessori:

- 1º Promover o conhecimento científico da criança;
- 2º Estabelecer um ambiente de liberdade e respeito pela criança;
- 3º O ambiente educativo deve ser esteticamente belo;
- 4º A criança deve ser activa;
- 5º A criança deve poder auto-educar-se;
- 6º A criança deve corrigir-se, não cabendo a correcção ao professor;
- 7º O professor deve, essencialmente, observar.

Note-se que se lhe atribui a ideia da miniaturização do mobiliário.

Existe material para a educação motriz, sensorial e da linguagem. Executam-se exercícios manuais simples como a jardina-

gem bem como a ginástica e movimentos rítmicos. O asseio pessoal é mantido.

Nos seus jardins, as crianças chegavam de manhã, comiam duas refeições, tomavam banho regularmente, tinham acesso a cuidados médicos. Ao fim da tarde, deixavam o jardim. Ao lembrarmos os aspectos fundamentais das propostas de Maria Montessori entendemos por que razão, durante um longo período do Século XX português, este tipo de propostas não teve aceitação, apesar de Luísa Sérgio ter escrito sobre ele, nos anos 20. Há poucos anos, em muitas aldeias portuguesas, as crianças não comiam duas refeições; hoje, tais fenómenos transferiram-se para as cidades. Mas isso é já outra questão.

### QUOTIDIANOS

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

É importante ressaltar que a idéia de recursos didáticos alternativos não pretende ser a solução para os inúmeros problemas que perpassam o ensino e a aprendizagem de ciências na atualidade.

Do mesmo modo, não significa dispensar o laboratório, mas sim deixar de percebê-lo como a única fonte que dispõe de recursos para o ensino.

Quando se fala em ensino de ciências na atualidade, parece haver um consenso na opinião da maioria dos professores desta área de que a presença de um laboratório, onde se possam realizar experiências, contribui para motivar os alunos a participarem das aulas.

Tal consenso pode ter suas origens nas idéias que dominaram o ensino de ciências da década de 1960, no ensino por redescoberta, a qual tentava aproximar os alunos das atividades científicas por meio de estratégias que envolviam observações e experiências baseadas no método científico.

Hoje, porém, já se sabe que a presença de um laboratório de ciências nas escolas não deve estar propositado em substituir todas as estratégias de ensino disponíveis mas sim de servir de instrumento didático para auxiliar o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos científicos. Todavia, nem sempre as escolas podem contar com a presença de um laboratório. Os motivos que justificam tal realidade, na maioria dos casos, residem nas contradições criadas pela própria estrutura dos sistemas educacionais, quando propõem uma política pedagógica que não coincide com a realidade concreta das escolas e das próprias condições de trabalho docente.

Então, diante de tal realidade, seria interessante que os professores percebessem que os recursos didáticos não representam apenas aqueles contidos em um laboratório de ciências mas também, de maneira mais abrangente, os mais variados componentes do ambiente que podem dar origem a estimulação, tanto para os alunos como para os professores, nos diversos momentos que envolvem o ensino e a aprendizagem científica. Componentes estes que podem servir como recursos didáticos alternativos(1) nas salas de aula



foto adriano rangiel

## A utilização de recursos didáticos alternativos no ensino das ciências

e representarem um excelente caminho para o enriquecimento das aulas de ciências, superando até inexistência de laboratórios nas escolas.

É importante ressaltar que a idéia de recursos didáticos alternativos não pretende ser a solução para os inúmeros problemas que perpassam o ensino e a aprendizagem de ciências na atualidade. Do mesmo

modo, não significa dispensar o laboratório, mas sim deixar de percebê-lo como a única fonte que dispõe de recursos para o ensino.

Existe uma enorme diversidade de recursos naturais disponíveis que o professor pode e deve utilizar para dar embasamento ao universo das idéias que os alunos trazem para as salas de aula e a compor a lista

de sugestões que proporá as atividades e improvisação de materiais didáticos. Dentre elas pode-se aqui destacar os recursos naturais, como por exemplos, exemplares animais ou vegetais, fragmentos de rochas e amostras de solo, os quais podem ser encontrados nos mais variados ambientes de ecossistemas.

Uma outra alternativa são as sucatas constituídas por sobras como, por exemplo, caixa de fósforo, tampinhas, latas, canudos, bola de aniversário, dentre outras que, na sua grande maioria, vão parar no lixo sem nenhuma utilidade. Todavia, é preciso enfatizar que utilização das sucatas como alternativa para a construção de recursos didáticos, que realmente colaborem no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem, requer que o professor observe alguns critérios básicos. Dentre eles, o de que ao utilizar um recurso como auxiliar para o ensino deve-se ter em vista os objetivos a serem alcançados.

Nesse processo de construção de materiais, que devem ser retirados do próprio cotidiano dos alunos, é preciso dar bastante liberdade a criatividade para que os alunos participem das atividades de construção e utilização dos recursos didáticos em sala de aula, lembrando que o professor cumpre um papel de orientador que conduz os aprendizes para que os objetivos de ensino sejam alcançados. Assim, tanto o professor quanto o aluno podem e devem improvisar material didático como alternativos.

Por último, cabe dizer que a utilização de recursos didáticos alternativos no ensino de ciências serve para que o aluno descubra seu próprio mundo, esclareça suas dúvidas, valorize o ambiente que os cerca e entenda que não é apenas com materiais previamente preparados, que muitas vezes não condizem com as suas realidades, e adquiridos pela escola que irá ilustrar a sua aula.

Serve, ainda, para que o professor reflita sobre o real significado do ensino de ciências na atualidade e sobre os métodos empregados por ele em sala de aula. E consequentemente, para a superação da visão tradicionalista do ensino, baseada no simples repasse de conhecimentos.

Nota:

(1) Considera-se como recursos didáticos alternativos aqueles cujo as origens tem ligações com a criatividade dos professores e dos alunos. Desta maneira, podem ou não ser industrializados.

### À LUPA

Geilsa Costa Santos Baptista  
Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, Brasil, UEFS  
— Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Formação de Professores - Departamento de Educação.  
Grupo de Pesquisa em História, Filosofia e Ensino de Biologia - UFBA

## Antigos persas continuam a travar batalha contra Alexandre, o Grande

O filme "Alexandre, o Grande", do realizador americano Oliver Stone, tem provocado polémica e dá continuidade à controvérsia causada pela personagem histórica na antiga Pérsia, o actual Irão. Hassan Moussavi, professor de história na Universidade de Chiraz, não muito longe da antiga Persópolis, que Alexandre teria incendiado, fala sobre os prós e os contras do filme que é encarado pelos iranianos como mais uma tentativa estrangeira de reescrever a história do seu país.

"É preciso saber de que Alexandre estamos a falar. Em 3000 anos da nos-

sa história não há nenhum vestígio arqueológico que comprove a existência deste Alexandre de que falam no filme", comentou, que seria aquele que venceu Dário III, o "Rei dos reis", último de uma dinastia de dois séculos derrotada pelo exército do conquistador.

Para os iranianos mais nacionalistas, porém, é preciso lembrar que o império persa estava em decadência, a população em estado de servidão e que Alexandre foi recebido como um libertador na Babilónia.

O filme de Oliver Stone, "construído sobre uma visão parcial da história", viria

a somar-se a uma série de mal-entendidos ocidentais sobre a história do Oriente, afirma Hassan Moussavi.

No site da Organização Nacional do Património iraniano, o historiador Kaveh Farrokh aponta "graves erros" históricos ao filme. "O retrato dos iranianos da antiguidade é cómico e pode entender-se praticamente como um insulto". Roxane, a mulher persa de Alexandre, "não era negra, do mesmo modo que Alexandre não era escandinavo", apesar do estereótipo louro, nórdico e ocidental recriado por Oliver Stone no seu filme. "Escolher uma ac-

triz negra para interpretar Roxane é a mesma coisa que colocar uma mulher asiática a interpretar a Rainha Vitória", diz Farrokh.

Num momento em que as autoridades iranianas se insurgem contra o facto de o famoso Instituto Nacional Geográfico aceitar que o Golfo Pérsico seja designado por "arábico", Kaveh Farrokh revolta-se com a mistura que Oliver Stone faz entre árabes e persas. "Parece que quando se trata dos iranianos e da sua identidade, reescreve-se facilmente a história para divertir o espectador".

Fonte: AFP



foto adriano rangel

## Do trabalho à ética: as novas tecnologias desafiadas

**A crença num progresso “unidimensional” e “permanentemente rentável”, que desconcertou o anjo de Klee na versão melancólica de Walter Benjamin, deu origem a horrores que nem a imaginação fervente de Goya antevira e que, no caso da Segunda Guerra, necessitou da sintaxe picassiana para simbolizar em Guernica o irracional corporificado.**

Boa parte dos conceitos manuseados pelas ciências sociais, de uma forma ou de outra, podem remontar a autores que, por razões diversas, são considerados clássicos. Isto não significa, quanto a mim, que a relevância de uma formulação teórica deva decorrer tão-somente do fato de ela ser antiga. A exaltação por critério de antiguidade, a par das linhagens nobilitadas, é coisa mais própria às ordens que se “enobrecem” com os adornos do suposto “sangue azul”. O mesmo vale para as iniciativas que se limitam a “santificar” autores. Trata-se de um procedimento que não se coaduna com a laicidade da análise social. O que conta para avaliar a vitalidade intelectual de um conceito, é a recolocação que dele é possível de ser feita na abordagem de novos fenómenos. Isto é, de como ele pode ser útil na análise de novos processos sociais.

Decerto que isto acontece com noções como as de trabalho, desen-

volvimento e ética. Remontando-se por detrás dos tempos presentes, encontra-se frequentemente esta tríade conceptual. Foi assim que, na pena de Marx e de Weber, os contornos da racionalidade formal e da racionalidade substantiva, embora não de modo semelhante, foram discutidos, indagando-se sobre algo nada irrelevante: será possível ir mais além da racionalidade formal, da produtividade pela produtividade, e inquirir sobre os porquês e os para quem do desenvolvimento? No século passado, principalmente em sua primeira metade, os fundamentos desta indagação eram bastantes perceptíveis. A “todos” assustava que a civilização industrial, ou mais propriamente interesses sociais e económicos a ela vinculados, estivesse a configurar um panorama fantasmagórico de uma civilização de Molochs que devorava os seus frutos. In extremis, o absurdo se expressou pela linguagem bélica: a

velha lição da “diplomacia pelas armas”. O século XX foi um século de terríveis guerras. O Ocidente “civilizado” produzindo a barbárie. A crença num progresso “unidimensional” e “permanentemente rentável”, que desconcertou o anjo de Klee na versão melancólica de Walter Benjamin, deu origem a horrores que nem a imaginação fervente de Goya antevira e que, no caso da Segunda Guerra, necessitou da sintaxe picassiana para simbolizar em Guernica o irracional corporificado.

É evidente que muitos dos problemas do século passado persistem nos dias actuais, num mundo agora, conforme determinados entendimentos, pós-industrial ou pós-qualquer outra coisa. Exemplos empíricos disso estão aí aos montes. As assimetrias nas relações entre e intra países têm produzido jactos de desigualdades. E, no Iraque, o Ocidente azeita a sua acção com sangue e petróleo, marchando sobre os cadáveres da matança que promove para cumprir a sua suposta “missão civilizatória”. Os avanços tecnológicos permitem às armas uma precisão de extermínio como jamais visto, sendo tal precisão, absurdamente, comemorada de forma efusiva. Em outra frente, os avanços tecnológicos também são invocados para justificar os

despedimentos, o aumento dos índices de desemprego. O que se diz que é que as novas tecnologias escasseiam as oportunidades de trabalho, e que isto é algo “natural”.

Voltemos ao início. Perante tal fatalismo, não se pode senão recolocar a conceptualização clássica, devidamente contextualizada, claro, em torno do trabalho, do desenvolvimento e da ética. Pôr a questão de se ir além da racionalidade formal é, hoje, decerto, um imperativo categórico para que a análise social escape à languidez que, pela impotência, faz com que o contentamento com o fatalismo ganhe status de construção científica. Last but not least, na relação entre trabalho e ética, impõe-se a necessidade de uma oscilação discursiva em direcção à esta última, no sentido de se chamar a atenção para a pertinência de se estruturar um padrão de mediação que se ancora na busca de sentido ontológico, e portanto atribui relevância à primazia do humano sobre o sistémico, e não o inverso.

Dessa forma, as novas tecnologias são desafiadas - ou, mais propriamente, os interesses político-económicos que lhes são subjacentes. Afinal, nas contendas do movimento da história, não existem sujeitos ocultos. O vir-a-ser só se descortina pela acção dos intervenientes sociais.

### TECNOLOGIAS

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

## A REPRESSÃO

### Cuba é o país com maior número de presos políticos, denunciam dissidentes

Cuba é o país com o maior número de presos políticos e de consciência, afirmou recentemente a proscrita Comissão Cubana dos Direitos Humanos e Reconciliação Nacional (CCDHRN). Entre os 84 seguidos de perto pela Amnistia Internacional, 70 permanecem detidos em cadeias de segurança máxima e 14 foram libertados no ano passado”, refere a CCDHRN em comunicado.

“Estamos convencidos de que esta categoria específica de detidos supera amplamente a centena”, afirmou o activista Elizardo Sánchez Santa Cruz, pre-

sidente da Comissão. Segundo Santa Cruz, o número de presos políticos manteve-se, no fim de 2004, em torno de 300, pois dos 317 registados no final do primeiro semestre do ano passado o número diminuiu para 294 em Dezembro.

“O facto de o total de presos políticos se ter mantido estacionário durante os últimos anos demonstra a atitude repressiva do governo de Cuba no que se refere a qualquer expressão de opinião ou atitudes que divirjam das políticas governamentais”, criticou a CCDHRN.

Os 14 prisioneiros libertados em

2003, em virtude da “licença extra penal” por motivos de saúde, estão incluídos na nova Lista Parcial de Presos por Motivos Políticos, que a CCDHRN divulga de seis em seis meses.

“Ao cumprir 46 anos no poder, o actual governo continua a transgredir direitos civis, políticos e económicos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos”, denunciaram os activistas. Além disso, garantem os dissidentes Sánchez Santa Cruz e Carlos J. Menéndez, o governo de Havana “é o único no hemisfério ocidental, e um dos poucos

em todo o planeta, que impede o acesso ilimitado da população aos serviços de Internet e à televisão via satélite”.

Os activistas recordaram também que o governo cubano continua a rejeitar a cooperação oferecida pela Cruz Vermelha Internacional, pela Comissão dos Direitos Humanos das Nações Unidas e por outras organizações no sentido de “melhorar as condições do sistema penitenciário cubano”.

## Ficha Técnica

**Jornal A Página da Educação** — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª quarta-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **Editor** João Rita | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado:** Lúcia Manadelo | **Paginação-Digitalização:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim.

### Rubricas e colaboradores

**A ESCOLA que (a)prende** — Coordenação: David Rodrigues, *Universidade Técnica de Lisboa* e *Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva* ([www.fmh.utl.pt/feei](http://www.fmh.utl.pt/feei)). Jorge Humberto, *Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras*. Luís de Miranda Correia, *Universidade do Minho*. | **À LUPA** — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*. António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa*. Cristina Mesquita Pires, *Escola Superior de Educação de Bragança*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Patrónilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, *Colaboração: Grupalá—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 SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estevão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. Judite Barbedo, *Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto*. Paulo Melo, *Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto*. Paulo Pais, *Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto*. | **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** — Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto*. 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*. Ivoaldo 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*.

**Conselho de gerência:** José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 3 Euros (IVA incluído) | **Tiragem do mês anterior:** 21.000 exemplares. **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 - C - 2º andar - sala 2.5b - 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio eletrónico:** [redacao@pagina.pt](mailto:redacao@pagina.pt) | **Assinaturas:** [assinaturas@pagina.pt](mailto:assinaturas@pagina.pt) | **Edição na Internet:** [www.apagina.pt/](http://www.apagina.pt/) | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | **Serviços Agência France Press,** AFP. | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** - AIND



foto adriano rangel

## “Je est un autre” A encenação do passado

...As indústrias da cultura e do património (cada vez mais articuladas, deseja-se, com as actividades de criação contemporânea) criam novas profissões, postos de trabalho, emprego, mesmo se em certos casos ele é precário, temporário, mal pago.

A realidade social obviamente não é «natural», mas sim um produto histórico muito particular, entre outros teoricamente possíveis. Uma combinatoria, de facto, de práticas e de crenças, de comportamentos e de conceitos, uns herdados, outros adquiridos recentemente, e compoem um mosaico que levanta problemas e interrogações.

Nesse contexto, é premente reflectir sobre os sentidos das preocupações que mostram as nossas sociedades modernas – e em particular, «sobremodernas» – relativamente à conservação, restauro, patrimonialização, representação (ou seja, encenação), virados para o lazer de massas crescentes de público, de “fragmentos de realidade” muito diversos: objectos, obras de arte, testemunhos de épocas passadas, sítios arqueológicos e monumentos, paisagens ou territórios (parques, áreas de paisagem protegida, etc.), e mesmo a própria vida das populações, «apanhadas» no seu quotidiano «típico».

Trata-se, parece, de expor, em «cápsulas de tempo», a totalidade da vivência humana, sob a forma de objectos e de espaços fáceis de ver e de decifrar, tornando «naturais» narrativas, discursos, interpretações que, não obstante, têm muito de «fabricado», ou seja, são produtos de um trabalho. Nestes sítios com frequência cruzam-se os mesmos princípios do museu (conservação e transmissão do passado), do teatro (representação do passado) e do centro comercial (consumo do passado).

Esse é um trabalho dos museólogos, dos arqueólogos, dos etnólogos, dos arquitectos, dos restauradores, dos produtores de espectáculos e outros eventos, dos artistas performativos, enfim de todos aqueles que procuram, cada um do seu ponto de vista e da sua capacidade de acção, tomar parte na organização moderna do tempo e do espaço.

O património está ligado a um sentimento de perda permanente, sentida como falta de um bem (laço) colectivo, que não seja apenas já uma herança, mas precisamente um recurso, no sentido amplo, envolvente (ambiente, cultura, etc.), um projecto mobilizador. Este recurso generalizado está, ou estaria, por definição em permanente perigo. Essa ameaça é constituída pela face, muitas vezes oculta(da), dos interesses do «desenvolvimento», isto é, da moderni-

zação e uniformização do mundo (a famosa globalização, com todos os seus paradoxos). Mas a obsessão da perda pode tornar-se um sintoma de mal-estar, se não mesmo a nostalgia de uma transcendência para sempre perdida, que nenhuma ideologia moderna, ou «grande narrativa» redentora, foi até agora capaz de substituir.

Vários discursos, ou ideologias, são detectáveis sob esta tendência patrimonialista muito generalizada.

Por um lado, encontramos um discurso nostálgico, que no fundo desejaria reservar apenas para alguns a «prática do passado», e que detesta a massificação generalizada. Aceita apenas um mínimo de intervenção nos sítios, e recorre sempre ao espectro do «vandalismo» para defender valores que considera – muitas vezes, nesse aspecto, com inteira razão – únicos, e portanto, em princípio, indestrutíveis. Por vezes, essa atitude desconfia mesmo da «mania patrimonial», do «peso» (obsessão repetitiva) das comemorações e dos monumentos, como se fosse possível, ao mesmo tempo, generalizar uma prática ligada intimamente ao turismo (e portanto a muitos títulos lucrativa) e mantê-la encerrada dentro de quadros de acesso e fruição rigidamente pré-estabelecidos.

Por outro lado, as indústrias da cultura e do património (cada vez mais articuladas, deseja-se, com as actividades de criação contemporânea) criam novas profissões, postos de trabalho, emprego, mesmo se em certos casos ele é precário, temporário, mal pago. Os jovens participam com (mais ou menos) gosto neste movimento, que lhes permite ocupar um lugar activo na sociedade, mesmo quando a arqueologia de emergência, ou o trabalho submetido às regras estritas do mercado, os afastam com frequência dos seus sonhos iniciais, em que um certo idealismo se misturava com a verdadeira vontade de serem investigadores, de terem uma actividade criativa. O seu discurso é, assim, muitas vezes, um discurso optimista, que se compreende tanto melhor quanto eles já nasceram na sociedade da concorrência desenfreada, do trabalho lucrativo a curto prazo, do individualismo, do sucesso, do imediato. E muitas vezes talvez não estejam totalmente conscientes de que o movimento patrimonial colabora, embora à sua maneira frágil, na uniformização do mundo.

### CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo

Vitor Oliveira Jorge  
Faculdade de Letras  
da Universidade do Porto  
[vojs@sapo.pt](mailto:vojs@sapo.pt)

# José Vultos Sequeira

## entre o sonho e a utopia

Quando o poeta José Vultos Sequeira, natural de Mora (Alentejo) e andarilho de muitos anos por Lisboa, publicou Praça do Sol (1991), com ilustrações de Figueiredo Sobral, creio ter sido dos poucos de lhe deram atenção e o saudei em termos entusiásticos, ficando à espera de um novo livro que confirmasse as mesmas qualidades poéticas. Passados mais de dez anos surge este Homem da Fábrica, com chancela da "Utopia", para de algum modo reafirmar a sua condição de poeta-operário que, na lúcida consciência de assim viver, quer consolidar uma "poética" de combate e de intervenção, sem esconder nunca os sonhos e as utopias que se erguem como presença comovida de tantas emoções e sentimentos:

*os motores fazem tremer o ar e ecoam aos meus ouvidos  
como o ribombar dum trovão  
o frio atravessa o telhado e as paredes  
o calor do maçarico aquece-nos as mãos  
o fumo do ácido muriático  
penetra-nos na garganta  
e as horas passam pesadas como chumbo  
ou como o ferro quente  
quando com a tenaz e o martelo  
resiste à nossa força.*

Dividido em sete partes ("O Corpo da Oficina", "Rosto Operário", "Ninguém Dirá o Teu Nome", "O Suor do Teu Rosto", "No Prumo das Casas", "Oficinas Gerais" e "O Operário Continuado"), este novo livro de Vultos Sequeira reflecte a melancolia de uma condição simples e humilde, disposta a tudo pelo trabalho e nos sinais de dor e sofrimento, mas sempre em solidariedade com os outros e no sonho de que o mundo se emende e traga melhores dias a quem vive entre o sonho de uma vida difícil e a utopia de tudo se poder alterar:

*aqui estou quase como quem está em lugar nenhum  
céu cinzento sobre telhados vermelhos  
olhos da terra apagados  
uma melancolia de nevoeiro está dentro do meu coração  
é um suspiro a terra  
o ferro e o suor misturam-se no meu rosto.*

Não porque o poeta de Homem da Fábrica queira

testemunhar apenas o mundo em que vive ou viveu, na evocação de quem está mais perto de si, mas na forma de captar o sentido menos conhecido dos ofícios e lugares o que se exprime é ainda e sempre essa melancolia presente nas mãos gretadas que "afagam o ferro / e sonham a música duma boca sem fome" e na sentida utopia de que "há-de haver um dia / em que os olhos feridos / não-de ganhas asas / e ser azuis".

E não deixa de ser importante salientar que, no acto de transfigurar as suas renovadas experiências, a poesia de Vultos Sequeira atinge uma intensidade poética que, na imagística objectiva que utiliza e na insistência dos vocábulos de que se serve ("ferro", "tenaz", "maçarico", "martelo", "chave de fendas" e outros), se revela afinal como ponto de confluência entre o modo de viver, sentir, reflectir e se comover na esperança de haver ou chegar um outro tempo:

*mas há-de haver um tempo  
um tempo feito com as nossas mãos  
em que um horizonte sem limites  
penetrará pelas janelas adentro  
dará uma nova cor aos nossos olhos  
fará nossos gestos mais lentos  
mais cheios de música.*

De facto, José Vultos Sequeira revela-se como um poeta que sabe fazer as contas da sua vida, nos caminhos de outros rios e lugares, ofícios e ocupações, mas a irregularidade de publicação tem impedido que ocupe posição mais destacada na poesia portuguesa. E, nos diferentes paraísos redescobertos e nada artificiais, o poeta confirma em Homem da Fábrica ser esse o seu caminho para se redimir de alguma forma de desassossego e de espanto ou de interpelar o mundo e melhor se fazer entender, no modo de ser visível "o que no invisível se vê", como dizia Pessoa.

Ou ainda em memória do Poeta de Mensagem alcançar o propósito de ser bem legítimo compreender, talvez com alguma ironia, a desordem posta na ordem e avançar por entre o sonho e a utopia, ou assim explicar como essa viagem sentimental se desdobra por entre lembranças e na evocação de quem se perdeu numa Lisboa que é evocada

em dois dos melhores poemas deste livro: "tudo tão feito de nada / e o cimento e as pedras / e as tuas mãos / de sangue e pó amassadas / bebe uma cerveja - dizem-te / e por um momento respiras / olhas a festa do sol / enquanto os relógios rodam / e Lisboa junto ao rio / te acena maternal e debruçada para longe". E, ainda na memória sentida de Lorca "a las cinco de la tarde", falar do modo como em Lisboa se vive ou se morre: "Lisboa / apressada às cinco horas da tarde / às cinco horas da tarde cansadas / às cinco horas da tarde / quando o dia começa a declinar / Lisboa às cinco da tarde / deixa-me inclinar a cabeça nas tuas colinas".

Portanto, é pelos fios da memória que, com toda a lucidez, José Vultos Sequeira procede ao registo de um "discurso" poético em que tudo perpassa pelas várias partes deste livro em que as imagens se sobrepõem como se um indefinido círculo poético se pudesse desenhar pelo que ficou guardado, exprime em imagens de nítida fidelidade e rigor e com a amarga consciência das pedras que ficaram espalhadas pelos caminhos. E esse sentido de redescoberta impõe-se na razão de descobrir em todas as paragens os sinais de andarilho de outras peregrinações ou proclamar ainda os mesmos afectos e uma diferente memória das coisas em que se determina uma pessoal poética que se afirma expressiva e rigorosa num livro que, no fim de contas, é corolário de uma experiência enriquecedora no plano humano e literário, como se observa num dos últimos poemas:

*a oficina é o mapa onde aprendeste a ler  
o rosto do mundo  
estradas foram dar a ela e estradas dela partiram  
se quiseres saber vais a esse livro  
esse livro de suor vontade querer  
pertencer  
a uma classe pertencer ao mundo  
pertencer  
nada lá está apagado  
continua  
operário continuado.*

**JOSÉ VULTOS SEQUEIRA**  
**HOMEM DA FÁBRICA, poemas.**  
Editorial Utopia / Amadora, 2004.

**O ESPÍRITO**  
**e a letra**  
Serafim Ferreira

## Editora Profedições, Lda

### Livros que pode adquirir



**A escola da nossa saudade** · Luís Souta: Preço 8,00 €

**A escola para todos e a excelência académica**  
António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 7,00 €

**Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em havana** · Aurélio Franco Loredo: Preço 7,00 €

**Cartas na periferia** · Fernando Bessa: Preço 8,00 €

**Como era quando não era o que sou o crescimento das crianças**  
Raúl Iturra: Preço 10,00 €

**Da cadeira inquieta** · Iracema Santos Clara: Preço 8,00 €

**E agora professor?** · Org. Ricardo Vieira: Preço 6,00 €

**Educação intercultural: utopia ou realidade**  
Americo Nunes Peres: Preço 12,00 €

**Em Mortalidades** · Oscar Gonçalves: Preço 5,00 €

**Escola da Ponte: em defesa da escola pública**  
Vários: Preço 10,00 €

**Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico**  
Luís Souta: Preço 6,00 €

**Etnografia e educação** · Pedro Silva: Preço 10,00 €

**Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis: Preço 7,00 €

**Nem todos podem ser doutores** · António Magalhães: Preço 5,00 €

**Pedagogia para a igualdade, uma escola não sexista** Vários: Preço 5,00 €

**Pensar o ensino básico** · Vários: Preço 7,00 €

**Princípios e Orientações para a administração da escola secundária**  
Eurico Pina Cabral: Preço 5,00 €

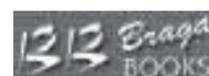
**Por falar em formação centrada na escola** · Manuel Matos: Preço 7,00 €

**Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias**  
José Pacheco: Preço 10,00 €

**Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade**  
Ricardo Vieira: Preço 7,00 €

**Sozinhos na escola** · José Pacheco: Preço 10,00 €

Em venda directa estes livros têm um desconto de 15%



Distribuidora oficial da Profedições

Pedidos à LIVRARIA Braga Books · Rua de S. Gonçalo, 4 · 4710 - 310 Braga  
Tel./Fax: 253 216448 · www.bragabooks.com · info@bragabooks.com

## Assinatura jornal a PÁGINA da educação

### periódico mensal

Portugal:

1 ano: 25€ 20€\* - 2 anos: 45€ / 35€\*

Estrangeiro: 1 ano: 30€ - 2 anos: 50€

Pode pedir a sua assinatura à **Profedições** ou à **Braga Books**

**1. À Editora Profedições:** Rua D. Manuel II, 51C - 2o andar - sala 25 —  
4050-345 PORTO · Tel: 226002790 · Fax: 226070531

E.mail: livros@profedicoes.pt assinaturas@apagina.pt

**Pode pagar por:**

**Multibanco:** NIB: 003507870002279873023

**Cheque:** em nome de Profedições, Lda

**2. À livraria Braga Books:** Rua de S. Gonçalo, 4 - 4710-310 BRAGA

Tel e Fax: 253216448 · E.mail: info@bragabooks.com Info@bragabooks.com

**Cheque em nome de:** Livraria Braga Books

\*Desconto a estudantes, escolas, bibliotecas 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. As restantes instituições são referenciadas pelo nome.

Apesar de a sociedade industrial estar em vias de desaparecimento nos países mais desenvolvidos e de podermos afirmar que vivemos já a sociedade do conhecimento, o paradigma educacional que marca o sistema escolar português, e internacional, continua a guiar-se pelos pressupostos da antiga ordem e do velho sistema.

Neste contexto de mudança, torna-se urgente criar um novo paradigma educativo que responda às necessidades e aos desafios que entretanto se criaram. Questionar a actualidade dos sistemas educativos herdados da velha sociedade industrial. Repensar aspectos organizativos, pedagógicos e estruturais. Abrir novos horizontes e apresentar alternativas credíveis. Promover, enfim, um debate alargado que possa, de algum modo, levar à reconfiguração do sistema ou à sua reinvenção, parece ser um imperativo ético, profissional e político.

Dada a situação, não parece descabido abrir portas a um Fórum Português de Educação. Um espaço que permita que nas escolas, em casa, na roda de amigos, na organização partidária,

na associação ou em qualquer outro local, em pequenos ou grandes grupos, se possa pensar a educação portuguesa e mundial e, pouco a pouco, se juntem, partilhem e apontem novos rumos e novas formas de configurar os futuros sistemas educativos.

O jornal A Página lança este desafio propondo a realização de debates e de conversas informais nas escolas que possam ter eco num fórum sobre as questões do ensino e do futuro da educação em Portugal. Para esse efeito, A Página disponibilizará um endereço de correio electrónico (forumgp@pagina.pt) para o qual os participantes poderão enviar perguntas, sugestões e síntese de ideias de forma a fazer circular os contributos entre os diversos intervenientes. Se a participação o justificar, a edição da Net do nosso jornal criará um espaço de debate aberto a todos os que nele queiram participar.

Com a intenção de dar origem ao debate reclamado, a redacção da Página realizou o seu primeiro debate. É dessa conversa que aqui se dá conta como contributo à abertura do fórum.

# Raíz e Utopia

Contributos para o desenvolvimento do Fórum Português de Educação



foto ana alvim

## Os modelos de gestão do actual sistema e possíveis alternativas

Para entender de que forma se pode construir uma escola que possa constituir uma alternativa à actual, será preciso, antes de mais, questionar se os actuais constrangimentos que afectam o sistema educativo português têm origem na (deficiente) gestão dos recursos materiais e humanos, tal como defendem alguns responsáveis técnicos e políticos por esta área, ou se, pelo contrário, ele necessita sobretudo de ser reconfigurado à luz de novos pressupostos sociais, políticos e económicos.

O neoliberalismo dominante afirma que os problemas de fundo da escola podem resolver-se através de uma liderança unipessoal forte, gerindo-a de acordo com um modelo empresarial integrado no mercado da educação, onde alunos e pais são entendidos como clientes e consu-

midores e os professores vistos como funcionários das «empresas» de educação, públicas ou privadas. As escolas públicas, tendencialmente bens transaccionáveis no mercado, tanto podem ser geridas por gestores nomeados pelo patrão-estado como por empresas privadas dando assim origem às designadas «escolas charter».

Por outro lado, defende-se que essa gestão deve obedecer a uma racionalidade técnica, dando primazia não às relações pessoais e de aprendizagem dentro da organização mas a critérios de eficiência quantitativa, entendendo a educação como um bem transaccionável no mercado. Nalguns países, já se assume a publicidade como suporte económico dos custos da educação (nomeadamente através de material

escolar patrocinado ou do aluguer de espaços escolares para divulgar empresas e produtos).

Como corolário deste modelo, afirma-se que a competição entre escolas, alunos e professores, consubstanciada nos «rankings», é a melhor forma de melhorar o seu funcionamento. Neste modelo, haverá naturalmente vencedores e vencidos, incluídos e excluídos, escolas que singram e outras que fecham, qual «Darwinismo» aplicado ao sistema educativo.

As consequências deste modelo gerencialista no sistema educativo passam, entre outras, pela nomeação de gestores para as escolas ou pela sua entrega a empresas de gestão privadas; a submissão dos critérios pedagógicos a imperativos de gestão económica; o reforço de

todas as formas de avaliação, nomeadamente dos exames, e a quantificação dos resultados como forma de aferição dos resultados do ensino; o esbatimento do conceito de rede pública e privada, reduzindo-a a espaços de negócio; e a valorização dos rankings das escolas como meio de concretizar a sua selecção natural e de remunerar a sua actividade.

Isto porque, objectivamente, uma das finalidades últimas dos «rankings» não é apenas promover uma classificação seriada dos resultados dos exames do 12º ano, mas, na lógica de mercado, poder vir a cobrar propinas aos alunos em função dos resultados obtidos por cada escola. Trata-se, para todos os efeitos, de uma forma indirecta de selecção dos alunos, de estratificação social e de formação de massas e de elites.

## Porquê e como traçar alternativas ao actual sistema

Tendo em conta o quadro traçado, porquê e de que forma se pode responder com um sistema alternativo?

A primeira razão para encontrarmos uma alternativa prende-se com o facto de, como foi atrás exposto, considerarmos que o sistema tem de ser reinventado, o que implica a criação de um novo modelo de organização e de gestão. Não podemos obter resultados diferentes se actuarmos em função de um modelo que foi pensado para uma escola com uma estrutura e com objectivos bastante diferentes daqueles que aqui são propostos.

Por outro lado, à criação de um novo modelo de gestão e de organi-

zação deve corresponder necessariamente a assumpção de uma nova responsabilidade ética e cidadã que contrarie as tendências do actual modelo escolar. Se à escola se pede para formar cidadãos, ela só poderá concretizar esse desafio se estiver inserida no seio de uma comunidade que ainda respeita os espaços de cidadania. Se as funções que competem ao Estado e as diversas áreas da vida da comunidade forem privatizadas, então os cidadãos deixam de poderem assumir-se como tal e passam a ser trabalhadores dirigidos por quem detém o poder económico, político, social e cultural.

Para manter esse espaço de cidadania é imprescindível que se garanta e reforce nas escolas o direito de elegibilidade por parte de todos os seus elementos. Não se pode aceitar que a comunidade educativa, tal como tem vindo a ser proposto, seja gerida por um poder que lhe seja exterior. A comunidade educativa tem o direito de pedir responsabilidade pelo trabalho e pelo resultado produzido nas escolas, mas para isso é necessário garantir os meios que lhe assegurem um trabalho de qualidade e a estabilidade das equipas de professores nas escolas.

Nesse sentido também, é ne-

cessário promover a autonomia das comunidades educativas, que deve ser rigorosamente garantida e estar associada à prestação de contas da sua actividade, e reconfigurar a actual rede escolar e a sua estrutura organizativa, que está ultrapassada e não garante os princípios de responsabilização e de relacionamento entre os diversos actores da comunidade educativa – entendida, como mais à frente se explicitará, como uma estrutura bipartida de gestão horizontal, mediada através de um contrato estabelecido entre ambas as partes e baseado nos princípios da autonomia e da elegibilidade.

## Um novo modelo de organização escolar

A sociedade do conhecimento, em que já estamos envolvidos, pede que superemos o velho sistema educativo. O actual modelo estrutural de escola já não serve. As construções escolares que temos tomaram como modelo inicial, e inspirador, os quartéis dos exércitos do século XIX e, mais tarde, algumas construções deixaram-se seduzir por modelos prisionais. As escolas que temos são quartéis ou são prisões, pouco tendo a ver com lugares de produção de conhecimento e de aprendizagem. A escola do futuro terá de ter, também ao nível das construções escolares e da rede, outros paradigmas mais consentâneos com a produção e a aprendizagem do conhecimento.

Uma primeira coisa a pensar é na dimensão das escolas. Estas não devem ultrapassar, em média, os 240 a 250 alunos para os quais são pre-

cisos 20 a 25 professores. Com esta dimensão é possível pensar uma escola formada por duas equipas de aprendizagem tendo cada uma à volta de 120 alunos, 10 ou 12 professores e os respectivos encarregados de educação. Estes Centros de Aprendizagem podem girar à volta de um Centro Administrativo — pode ser o Conselho Local de Educação (CLE) — face ao qual mantêm a mais completa autonomia pedagógica.

Os aspectos administrativos e de planeamento de recursos devem residir no Conselho Local de Educação. Os Centros de Aprendizagem ganham a sua autonomia e responsabilidade através de Cartas de Qualidade e de Contratos de Sucesso Educativo que estabelecem com o seu CLE. Nestes documentos são definidos e temporizados objectivos

a atingir e os compromissos assumidos pelas equipas de aprendizagem, bem como os meios que o CLE se compromete a colocar ao serviço dos Centros de Aprendizagem.

Ao longo do período de vigência dos acordos — de 3 a 5 anos — são avaliados os resultados, detectadas falhas, corrigidas estratégias e, se necessário, corrigidos os recursos afectados. É fundamental que, em função dos alunos em concreto a formar, as equipas assumam claramente as taxas de sucesso que se propõem atingir no período acordado.

A avaliação global dos resultados é efectuada no final do período que abrange cada contrato de sucesso educativo, renovável por períodos a acordar entre ambas as partes, responsabilizando-se, dessa maneira, cada um dos intervenientes do sistema.

Esta estrutura organizativa permite aos Centros de Aprendizagem traçar objectivos concretos relativamente à taxa de sucesso educativo que se propõem atingir com os seus alunos e garantir junto da administração — o CLE — os meios que considera necessários para os concretizar.

Uma das características destas comunidades educativas é que, embora com papéis diferentes, todos os elementos — alunos, professores, pais e encarregados de educação — participam na aprendizagem de forma complementar. O objectivo central é a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das suas potencialidades. Os professores desempenham o papel de mediadores e orientadores do processo. Os pais envolvem-se de perto na formação dos filhos e no trabalho que é desenvolvido com eles.



## Um currículo diferenciado, em percursos equivalentes

O futuro sistema escolar não pode continuar a repousar no currículo unificado. A sua base deve assentar num currículo comparável. Este currículo deve dispor de um núcleo comum a ser estudado por todos os alunos. Deste núcleo faz parte o conhecimento e o uso da língua mãe, o estudo da organização política e da história do país e do mundo, bem como uma língua estrangeira à escolha do aluno. É em torno deste núcleo que o aluno, com apoio de pais e professores, estruturará o seu currículo para o sucesso.

Não é permitido que um aluno transite de ano sem obter sucesso na aquisição dos conteúdos de todas as disciplinas que escolheu. É permitido que mude de disciplinas. É considerado normal que em relação a uma ou outra disciplina, cujo conteúdo não adquiriu com sucesso ao longo do ano, possa tentar resolver o problema em cursos de Verão

para isso organizados.

Este é um modelo que, em parte, está já em prática no ensino secundário, onde os alunos, ao escolherem um determinado número de disciplinas, não ficam numa situação de vantagem ou desvantagem em relação àqueles que escolhem um conjunto de disciplinas diferentes.

Para compreender o alcance desta proposta, é preciso aceitar, acima de tudo, que os alunos não são todos iguais e que não têm os mesmos interesses. O que a realidade nos mostra é que quando colocados sob a obrigatoriedade de aprenderem rigorosamente as mesmas matérias, há um pequeno grupo que irá corresponder a esse modelo, um grupo pouco maior que o primeiro que irá responder medianamente e uma maioria que não vai conseguir responder porque não se identifica com essas exigências e, por isso, acaba por abandonar o sistema escolar.

O currículo unificado é, em grande parte, o responsável pelas elevadas taxas de insucesso dos alunos portugueses. Acresce que o actual currículo está desactualizado. A sua estrutura continua fiel ao velho Iluminismo dos séculos XVIII e XIX. A ciência e a tecnologia, o saber, é hoje muito diferente. O lugar dos diversos saberes na nova sociedade já não é o mesmo. Surgiram novos conhecimentos. O conhecimento cresce a uma velocidade sem paralelo ao tempo da fundação do velho sistema educativo. A configuração do currículo e o acesso ao conhecimento por parte das novas gerações tem de ser diferente.

Importa, pois, repensar o currículo. É fundamental ter em conta a diversidade dos alunos que hoje chegam à escola. Já não chegam só alguns, chegam todos. Já não se pretende seleccionar e eliminar, o que se quer é dar a cada um a oportu-

nidade de desenvolver ao máximo as suas potencialidades. E tanto importa que as potencialidades de um aluno sejam maiores no campo da matemática, da música, da física ou da filosofia. Importa é que, por causa do dogma do currículo unificado, os alunos sejam condenados a percursos escolares de insucesso.

Que valor tem para a matemática, para o aluno e para a sociedade, que um aluno adquira o certificado do 9º ano de escolaridade sem ter tido, ao longo do seu percurso escolar, uma só classificação positiva a matemática? Não seria mais racional tê-lo deixado trocar matemática por biologia ou por música? Não teria sido melhor para todos uma história escolar de sucesso? E permitir a um aluno que não tem sucesso numa disciplina trocá-la por outra não permitirá que os que ficam nas disciplinas desejadas aprendam com mais eficiência?



foto ana alvim

## A educação social é um contributo indispensável à formação de cidadãos

As nossas escolas estão repletas de tralha. Os políticos atiraram lá para dentro com todos os problemas que não são capazes de resolver noutras instâncias. As várias instituições sociais entraram em crise e é à escola que se pede que as substitua. Se a família não educa, a escola que o faça. Se as igrejas perderam influência, a escola que promova a fé e dê a educação religiosa. Se a sociedade não educa, e não ocupa, a escola que o faça. Agarrados a esta perspectiva, os governos vão pedindo à escola tudo, e pedindo tudo fazem com que ela seja, cada vez mais, uma instituição que não dá nada.

Se agora a sociedade é outra então organize-se a nova resposta. Assuma-se com clareza a distinção entre o conhecimento científico e tecnológico e o conhecimento social. Ou seja, a educação científica e tecnológica e a educação social. Estas duas componentes educativas ganham se forem consideradas na sua especificidade. Cada uma precisa dos seus

educadores, formadores e estruturas apropriadas. Sem perderem as condições de diálogo e de complemento devem ser, no futuro, encaradas separadamente. Chamemos educação escolar à primeira e educação social à segunda. O futuro sistema educativo é composto pelos dois sub-sistemas, o ensino e educação escolar e a educação social. Em jeito de caricatura, dir-se-ia que um requer laboratório de física, o outro sala de dança.

O sistema escolar deve livrar-se de muitas das suas novas incumbências. Os seus esforços devem concentrar-se na aprendizagem da ciência e da tecnologia. O tempo que requer deve destinar-se a essa função. Deve por isso libertar os alunos para que estes possam frequentar, naturalmente, o sistema de educação social. É neste último que os alunos encontrarão um espaço privilegiado de reforço da socialização e de formação da sua consciência cidadã. Não se perca de vista que o cidadão do nosso tempo não passa sem a educação

científica e tecnológica — educação escolar — e sem a educação social. Ambas são indispensáveis à formação do cidadão do século XXI.

Em nosso entender a educação escolar é não só nacional como universal. Pode ter uma orientação central. Deve organizar-se de modo a permitir a mobilidade dos cidadãos não só no espaço nacional mas também no espaço internacional. Aprender matemática em Portugal não deve ser diferente de a aprender em Espanha ou na Alemanha.

A educação social deve ter como impulsionadores os municípios. Ela organiza-se a nível local. É um meio de combater a desertificação social e cultural das nossas comunidades. Destina-se não só aos jovens mas está aberta a toda a população. Relaciona-se com o sistema escolar, com as empresas, com as organizações culturais e com todas as instituições que visem promover a elevação do nível educacional e cultural da população portuguesa. É uma forma de aprender, mas

é, também, uma forma de viver.

Na educação social estão incluídas áreas de formação como a educação para a saúde, a educação rodoviária, a educação ética e social, a educação para as artes, a educação desportiva, ou seja, todo um conjunto de aprendizagens e actividades consideradas indispensáveis à formação integral de um cidadão mas que, pela sua natureza, não se incluem na aprendizagem técnica e científica do sistema escolar formal.

Esta área de educação conta com a participação de agentes educativos próprios, que não professores, nomeadamente especialistas da área do teatro, da música, da saúde, do desporto, sendo encarada como um espaço de fruição cultural e de aprendizagem ao longo da vida, proporcionando não só uma oportunidade de prolongar a aprendizagem de uma determinada área de interesse como também proporcionar um encontro inter-geracional, onde os antigos aprendizes possam ser mais tarde os novos mestres.

## Que finalidades e objectivos para a educação?

Os sistemas educativos foram desde sempre inspirados por finalidades ou objectivos explicitados pelo Estado e pela Igreja, ou, em menor grau, por outras entidades responsáveis pela educação. Por outro lado, o Estado, pela sua própria natureza, exprime os interesses daqueles que o dominam. Não admira por isso que se reconheça que o sistema educativo é mais solicitado para as questões colocadas pela economia do que pela cidadania. No fim, ele responde aos desejos mais profundos das classes hegemónicas.

Embora se considere, na linha de pensamento que tem vindo a ser desenvolvida ao longo deste debate, que a educação para a cidadania deva ser privilegiada, não se deve perder de vista que na formação cidadã está implícita a formação para o desempenho de uma actividade económica. O cidadão completo é também um trabalhador, um produtor.

Porém, se na escola da sociedade industrial, que marca ainda o actual paradigma educativo, a preocu-

pação incidia na formação profissional — a família e a igreja assumiam, pelo menos em parte, as responsabilidades da educação social —, não podemos pensar que respondemos às necessidades de formação dos cidadãos contemporâneos com os métodos e os modelos do passado. O sistema educativo actual tem de ter finalidades que respondam à formação global dos cidadãos, — ao mais alto nível — tanto no campo social como no profissional.

No novo paradigma educacional, a aprendizagem escolar deve ser integradora, anulando a diferença entre a teoria e a prática, entre a ciência e a técnica, entre o ensino tecnológico e profissional e a aprendizagem científica. Já não há lugar para a dicotomia entre o saber e o fazer. Saber é saber fazer. Todo o ensino é teórico-prático.

No campo da educação social ela deve responder às potencialidades e aos interesses de cada um, procurando dar respostas globais e

não sectárias. Nesse sentido, os sistemas educativos devem ter como principal finalidade, tanto na vertente da educação escolar como da educação social, a formação de cidadãos que questionem, que actuem e que transformem a realidade social.

Paralelamente, pode também questionar-se que tipo de relação deve a escola manter com o mundo do trabalho. Sem pretender, mais uma vez, que a escola se assuma como um local de produção de mão-de-obra e que esteja subordinada ao plano económico, não é de excluir que ela proporcione a apropriação dos contextos de trabalho, nomeadamente no ensino secundário e superior, através de contactos informais com o tecido económico. Nem se exclui que o último ano do secundário seja realizado em contexto de trabalho.

No 12º ano, haveria vantagem que um terço ou um quarto do período de formação pudesse ser realizado directamente em contexto de trabalho, o que poderia constituir não só uma forma de o aluno expe-

rienciá-lo como contribuir para consolidar possíveis relações de parceria entre os conselhos locais de educação e os sectores produtivos.

Outra das questões que se colocam concretamente em relação aos objectivos que se pretendem para a educação é a de saber como impedir que o sistema educativo continue a segregar os alunos e a formá-los — reproduzindo a sua origem social — para os diferentes patamares sociais; como evitar que a sua finalidade principal seja a de separar uma elite com destino ao ensino superior de uma massa educacionalmente pouco ou nada qualificada.

Deve ou não todo o ensino secundário ter um carácter terminal? Deve ou não organizar-se de modo a conceder certificações que, simultaneamente, permitam o acesso ao trabalho e o prosseguimento de estudos? Deve ter responsabilidade pelo acesso ao ensino superior ou deve o ensino superior assumir a responsabilidade pelo recrutamento dos seus alunos?



## A dimensão teórica e prática do ensino actual

Sobre as relações entre a teoria e a prática, disse o reitor da Academia de Lyon, no já distante ano de 1855: “Nos nossos dias, e isto será uma glória da nossa época, estas duas forças que movem o mundo, a teoria e a prática [a ciência e a técnica] avançam finalmente de um modo concertado, aproximando-se mais e mais de dia para dia sem nada perder do seu carácter essencial e tendem, enfim, a unir-se para se completar uma à outra. A velha barreira que se erguia entre o pensamento e a sua realização exterior está derrubada...”. Cento e cinquenta anos depois o que nos mostra a nossa realidade educativa? Onde está esse abraço apaixonado, vigoroso, entre a teoria e a prática?

Hoje em dia, mais do que nunca,

é descabida a separação entre a teoria e a prática. O nosso sistema escolar está, nesse sentido, completamente ultrapassado. Ele continua a ser um ensino puramente abstracto, filho do manual, desinteressado da realidade, escapando ao sentido dos professores e alunos. Ora, ninguém aprende se não der sentido ao que aprende. Aprender é dar sentidos.

Não faz sentido o que hoje se passa no ensino secundário. A separação dos cursos gerais dos cursos tecnológicos é uma aberração. A valorização de uns e a desvalorização dos outros é uma ofensa à inteligência. A política que encaminha «os melhores» para os cursos gerais — e daí para a universidade — e «os piores» para os cursos tecnológicos e profissionais,

é um crime educativo. Este dualismo tem de ser ultrapassado. Todo o ensino secundário deve ter o mesmo respeito pelo conhecimento seja qual for a sua natureza. E deve ter a decência de respeitar todos os alunos, sejam quais forem as suas escolhas.

Todo o aluno, após o ensino secundário, deve poder optar: continua de imediato os estudos; procura o mercado de trabalho e não volta ao sistema regular de ensino; procura o mercado de trabalho e, mais tarde, volta ao sistema regular de ensino. Cabe ao sistema organizar-se para responder aos diferentes tipos de procura.

Pense-se num sistema de ensino com duas componentes: a escolar e a social. Aceite-se que os professores, sem prejuízo para a sua

carreira, possam ao longo do seu percurso profissional trabalhar num ou no outro sub-sistema. Tenha-se em conta que o sub-sistema escolar depende do poder central e que o sub-sistema de educação social é da responsabilidade municipal. No sub-sistema escolar separe-se a gestão pedagógica da gestão administrativa. Aceite-se que a gestão administrativa é da competência dos Conselhos Locais de Educação. Assegure-se que a gestão pedagógica é da exclusiva competência dos educadores e professores e que é contratualizada com os CLE. Finalmente, reconheça-se que se aprende fora e dentro da escola, e que a aprendizagem exige a criação de novos paradigmas. E discuta-se.

A sua vida está ligada ao sector têxtil. Foi uma criança trabalhadora, entrou para o seu primeiro emprego aos 11 anos, “num tempo em que o facto não se estranhava”. Fez o curso industrial na Escola Infante D. Henrique, no Porto, em regime nocturno enquanto trabalhava na empresa Fabril do Norte onde cresceu como profissional na área da manutenção. Depois do 25 de Abril deixou-se cativar pelo espírito sindical. Tinha 20 anos. Há três anos a empresa fechou. Diz estar agora no sindicalismo a “tempo inteiro”. Manuel Freitas é dirigente da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores Têxteis, Lanifícios, Vestuário, Calçado e Peles de Portugal (Fesete) e membro da direcção da CGTP. No decorrer da sua vida sindical, percebeu que lhe faltavam bases para “esgrimir” os seus argumentos, pelo que ingressou no curso de Sociologia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que termina este ano.

Manuel Freitas começa por nos falar do contexto em que surgiu o regime de quotas no comércio mundial de têxteis e vestuário. “Na década de 70, face à concorrência que já existia, houve necessidade de proteger a indústria têxtil e de vestuário (ITV) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) estipulou que nos mercados mais importantes da Europa, dos EUA e do Japão [que dela faziam parte] fossem colocadas elevadas taxas aduaneiras aos produtos importados dos países em Vias de Desenvolvimento.

Em 1995, a OMC definiu um período de transição de 10 anos para o fim dessas barreiras às importações, que acabou a 31 de Dezembro de 2004. Entretanto, a adesão da China à OMC, em 2002, veio alterar este cenário [tornando-se o maior exportador mundial de vestuário]. No entanto esta transição foi faseada, ou seja, de dois em dois anos havia um cabaz de produtos que ia sendo liberalizado e que foram sendo sucessivamente colocados no mercado da União Europeia de acordo com as regras nela estabelecidas. Por isso, o que foi agora liberalizado foi apenas o último desses cabazes.”

Para Portugal este regime teve vantagens e desvantagens. Muitos empresários portugueses convenceram-se que era possível continuar a produzir e a vender apenas assente no factor da mão-de-obra barata. Uma ideia errada. Antes de estarmos na UE, e portanto submetidos a um conjunto de regras padronizadas,



foto susana lima

## Indústria Têxtil e de Vestuário: Um mercado livre mas com regras

sempre que Portugal tinha dificuldades na exportação o escudo era desvalorizado. Ou seja, a competitividade dos produtos portugueses assentava em factores económicos laterais que o Estado ia usando pontualmente. Os trabalhadores pagaram esta prática com salários baixos e inflação.

“Portugal tinha conseguido, na negociação de 1995, que os produtos mais sensíveis para a nossa indústria só fossem liberalizados no fim. Para dar tempo a estas empresas de se modernizarem, de modo a que em 2005 o impacto fosse menor,” lembra o sindicalista.

Manuel Freitas lamenta que os sindicatos de muitos países concorrentes não peçam todas as regulamentações inerentes ao sector e não sejam mais exigentes em relação aos direitos dos trabalhadores por temerem que as indústrias abandonem os seus países. E acrescenta que “quando se fazem os grandes fóruns da OMC, normalmente os países em vias de desenvolvimento

pronunciam-se contra o estabelecimento de regras, considerando-as um obstáculo ao desenvolvimento do próprio país”.

“Não somos contra o livre-mercado, mas achamos que têm de existir regras comuns no âmbito social, cambial, ambiental. É importante que haja reciprocidade na abertura dos mercados. A União Europeia tem em média taxas aduaneiras de 12%, na Índia são de 70%. Há uma disparidade muito grande, a UE tem taxas extremamente baixas”, lembra o presidente da Fesete acrescentando que “os nossos produtos deviam entrar com a mesma taxa na Índia ou na China”.

No entender do dirigente sindical esta indústria tem entre nós uma má imagem que importa mudar. Por cá, “faz-se pouca referência às boas práticas que existem. Assim, quando as empresas têxteis recorrem à banca pagam taxas de juro elevadíssimas pois o investimento é considerado capital de risco”, afirma.

Um dos problemas que aflige

o sector é o da formação quer dos trabalhadores quer dos empresários. Em ambos a formação é baixa e tem de ser repensada. A baixa formação tem consequências ao nível das formas de organização da produção e, portanto, da produtividade. “A esmagadora maioria dos trabalhadores não tem a escolaridade básica; temos uma grande taxa de trabalhadores semi-qualificados e não qualificados; as profissões não têm carreira; a organização das empresas assenta muito na tarefa e na especialização – ou seja, uma costureira pode estar 10 anos a fazer bainhas”, lembra Manuel Freitas. Apesar destas deficiências o sindicalista reconhece que “começam a emergir novas formas de organização, como as células de produção em que um conjunto de trabalhadores polivalentes opera com todo o equipamento. A produtividade e a qualidade nas empresas com estas práticas aumentou, mas a maior parte dos empresários, por falta de formação, ainda não adere”.

PROTAGONISTA

Andreia Lobo

### A CATÁSTROFE

## Maremoto mostra necessidade da ciência em países em desenvolvimento

O maremoto que devastou o sul da Ásia em 26 de Dezembro passado ilustra a imperiosa necessidade de colocar a ciência no centro dos esforços de desenvolvimento, sublinham os autores de um estudo divulgado recentemente pelas Nações Unidas. O aterrador balanço do maremoto “levanta a questão sobre se os governos dos países afectados deram suficiente atenção a projectos científicos que poderiam ter reduzido a magnitude da catástrofe”, como os sistemas de aler-

ta, referiu Calestous Juma, professor da Universidade de Harvard e principal autor do relatório publicado pelo Grupo de Trabalho sobre Ciência, Tecnologia e Inovação, constituído em 2000 pela ONU no âmbito do Programa de Desenvolvimento para o Milénio.

Juma estima que faltou à Ásia investimento em “tecnologias já existentes” para prevenir a catástrofe e refere que “as somas exigidas para se estabelecer um sistema de alerta para tsunamis pa-

recem agora ridiculamente pequenas se comparadas com as consequências do maremoto, que custou dezenas de milhares de vidas e biliões de dólares em prejuízos materiais”.

De acordo com Juma, os países desenvolvidos devem também “reflectir” sobre o custo da assistência científica aos países pobres e da ajuda internacional exigida após a calamidade.

O relatório, apresentado em Londres, é o resultado do trabalho de 27

especialistas internacionais e contém recomendações para associar o papel dos economistas às decisões governamentais sobre o desenvolvimento, sublinhando o sucesso das estratégias de desenvolvimento baseadas na ciência, como no caso da Malásia, um país que passou de fornecedor de matéria-prima para uma economia que exporta produtos electrónicos.

Fonte: AFP



Na maioria dos países europeus [Bélgica, Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Irlanda, Itália, Chipre, Áustria, Suécia, Reino Unido, Islândia e Noruega] a percentagem de imigrantes varia entre os 2,5% e os 9% em relação ao total da população. Se tivermos em conta apenas os países que aderiram à União Europeia a 1 de Maio de 2004, esta percentagem é inferior a 2,5%. Contudo, alcança os 20% na Estónia, Letónia, Luxemburgo e Liechtenstein.

A maioria dos imigrantes na Europa é proveniente dos países não pertencentes à União Europeia. A Bélgica, a Irlanda e o Luxemburgo são exceções à regra pois albergam um número maior de cidadãos oriundos dos outros países membros.

África é o continente de origem da maioria dos imigrantes que chegam a França, Itália e Portugal; ao passo que Espanha é o país que recebe mais imigrantes do continente Americano.

Existem 6% de alunos estrangeiros em idade escolar a frequentar os estabelecimentos de ensino da maioria dos países europeus. A percentagem sobe para 10% na Alemanha e na Áustria. No Luxemburgo mais de um terço dos alunos com idade abaixo dos 15 anos é de nacionalidade estrangeira.

É nos centros urbanos que se concentra um número maior de alunos imigrantes. Sendo que 10% dos alunos nacionais frequentam escolas onde a percentagem de alunos estrangeiros é superior a 40%, é o caso da comunidade francesa na Bélgica, Alemanha, Letónia e Luxemburgo.

Entre 6 a 8% dos alunos estrangeiros na Dinamarca, Alemanha, Áustria e Suécia e 20% no Luxemburgo e Liechtenstein não falam em casa a língua em que é ministrada a sua instrução.

#### Notas:

As leis europeias certificam que todas as crianças de menor idade, cujos pais são cidadãos provenientes de outro país ou residentes de longa duração, devem ser tratadas como nacionais em termos educativos. Os Estados-Membros podem, no entanto, restringir este direito exigindo que as crianças demonstrem um domínio da linguagem da instrução.

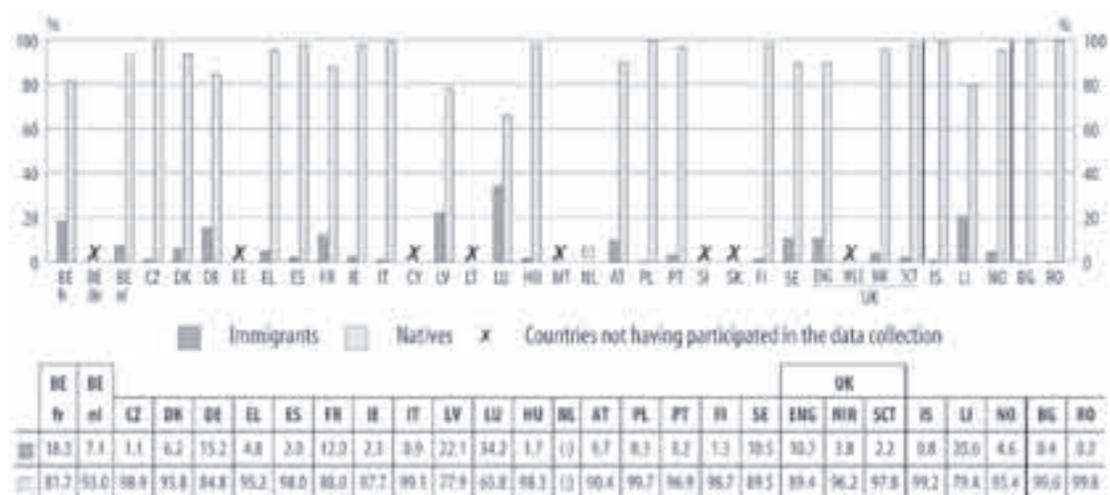
Poucos países encorajam o acesso à educação pré-escolar das crianças filhos de imigrantes. A maioria dos países introduziu nos seus sistemas de ensino medidas de apoio às famílias imigrantes no sentido de integrarem os seus filhos na escola e acompanharem os seus progressos.

Metade dos países publica informação sobre os seus sistemas de ensino numa língua estrangeira. Apenas a Finlândia e a Suécia providenciam oficialmente intérpretes às famílias imigrantes para que possam comunicar com a escola. No entanto, o uso de intérpretes é recomendado em muitos países.

## Crianças imigrantes nas escolas da Europa

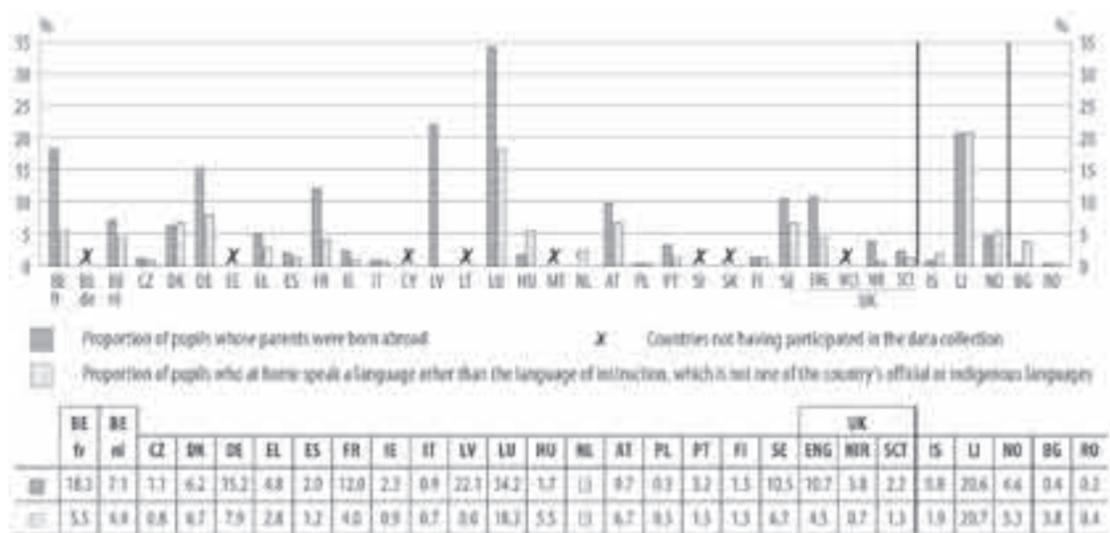
### Quadro 1

Percentagem de alunos imigrantes (cujos pais nasceram em outros países) e alunos nacionais (um ou os dois pais nascidos no país em questão) com idades de 15 anos a frequentar os Sistemas de Ensino em 2000.



### Quadro 2

Percentagem total de alunos imigrantes e percentagem de alunos que em casa fala uma língua diferente daquela em que é feita a sua instrução, sem que esta seja uma das línguas oficiais indígenas aceites oficialmente, em 2000. Idades de 15 anos.



## A POBREZA

### Vencer a extrema pobreza até 2015

O mundo terá tempo de reduzir para metade a pobreza extrema até 2015, como se comprometeu a fazer em 2000, se levar a sério a tarefa e solucionar o problema causado pela falta de recursos.

Decorrido um terço do prazo fixado, alguns países, sobretudo na Ásia, estão a caminho de alcançar a meta, mas muitos, especialmente na África subsaariana, estão distantes dela.

“Reduzir para metade a pobreza extrema até 2015 tornou-se mais difícil porque se perdeu um tempo precioso nos primeiros anos”, declarou à imprensa Mark Malloch Brown, administrador do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Para que esta meta seja alcançada, os especialistas afirmam que bastaria um investimento de 0,54% do

Produto Interno Bruto (PIB) dos países desenvolvidos, número inferior àquele com que se comprometeram na Cimeira de Monterrey para o financiamento ao desenvolvimento em 2002, quando concordaram em consagrar 0,70% do PIB para a Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD). Por enquanto, a APD dos países ricos tem sido muito menor: 0,25% do PIB em média, como foi registado no ano de 2003.

O documento inclui “recomendações básicas”, entre elas o reconhecimento, por parte dos países doadores, de um grupo de “bons alunos”, ou seja, países que possuam uma estratégia de redução da pobreza e sejam considerados capazes de administrar adequadamente uma APD incrementada. Estão neste caso o Mali, o Burkina Faso, a Etiópia, o Gana, a Mauritânia e o Iémen.

Outra recomendação é que em 2005 países ricos e pobres lancem uma série de acções de “alcance rápido”, projectos baratos mas de forte impacto, como a alimentação gratuita em escolas, geradores de energia solar para os hospitais e distribuição de medicamentos contra a Sida.

A entrega gratuita de mosquiteiros para os países afectados pela malária, por exemplo, cujo custo médio ronda os 4 euros, conseguiria por si só impedir a morte de 250 mil crianças africanas por mês.

Além disso, sugere-se a abertura dos mercados dos países ricos às exportações dos países pobres, colocando em prática, entre este ano e 2006, os acordos de Doha.

## As dificuldades em realizar uma Escola Pública, que assuma as responsabilidades sociais que lhe cabem, são, em primeiro lugar, dificuldades de carácter político.

Eis-nos perante um tema sobre o qual começa a ser difícil produzir uma reflexão pertinente e credível. Sendo um tema incontornável do debate a promover acerca da escola pública não deixa de ser, hoje, um tema que nos foi desgastando, gastando-se, à medida que não dando conta dos equívocos, das ilusões e dos lugares comuns que sustentam os argumentos que invocámos, fomos dando cabo da nossa vontade de reflectir e de encontrar outros caminhos que possam contribuir para que a Escola Pública se afirme como um bem comum, um espaço cultural mais justo, mais significativo e mais influente.

Não pertencemos ao número daqueles que pensam que são, sobretudo, as dificuldades de carácter técnico-pedagógico que impedem ou, pelo menos, obstaculizam, a construção de um tal projecto. As dificuldades em realizar uma Escola Pública, que assuma as responsabilidades sociais que lhe cabem, são, em primeiro lugar, dificuldades de carácter político. Dizem respeito ao modo como governantes, cidadãos e profissionais do ensino tendem a promover diferentes tipos de interpretações acerca do mandato educativo dessa Escola, confrontando-se, então, perspectivas diversas e contraditórias que decorrem da adopção de visões distintas da vida, do mundo e da sociedade. Neste âmbito, encontram-se aqueles que defendem uma interpretação minimalista daquelas responsabilidades sociais, no momento em que tendem ou a dissociar a acção educativa que tem lugar nas escolas do impacto social dessa mesma acção ou, pelo menos, a minimizar a importância de um tal impacto, circunscrevendo-o à sua dimensão normativa e assistencialista. A questão «tout court» da educação é, de acordo com esta abordagem, algo que tem mais a ver com as famílias e com a comunidade do que propriamente com a escola, como se aqueles que

aí trabalham ao fazer o que fazem, e do modo como o fazem, não estivessem, também eles, a educar e a afirmar-se, por essa via, como educadores. Em oposição a estes, de frontámos-nos com a posição de outros que acreditam, por convicção, por necessidade ou por oportunismo, que as escolas, e em particular a Escola Pública, podem assumir responsabilidades que competiria a outras instituições assumir.

Em que é que ficamos? Mergulhamos na terceira via de sempre, hipócrita e beata, que consiste em

antes, um outro posicionamento face a esta problemática, esconjurando o jogo do empurra de uns, o lavar de mãos de uns tantos e o messianismo inconsequente dos restantes.

A Escola Pública deve assumir as suas responsabilidades sociais no momento em que não pode deixar de assumir as suas responsabilidades educativas. É este o nosso ponto de partida e é a partir dele que defendemos que tudo o que se faz nas escolas para que os alunos possam aprender, tendo em conta quem são e as possibilidades pessoais, sociais e cul-

de as escolas poderem contrariar os efeitos da pimballice televisiva e da dinâmica narcísica de uma sociedade consumista que alimenta um individualismo tão grosseiro quanto nefasto. Isto significa, também e em segundo lugar, que o papel das escolas e dos professores adquire relevância social, por via da sua relevância educativa, quando recusam quer a selecção académica como princípio pedagógico e eixo curricular estruturante quer a demissão educacional que o facilitismo irresponsável alimenta.

Não é de empenho, no entanto,

# As responsabilidades sociais da Escola Pública

A Escola Pública deve assumir as suas responsabilidades sociais no momento em que não pode deixar de assumir as suas responsabilidades educativas.



foto ana alvim

recordar que no meio é que está a virtude? Só reconhecemos que o bom-senso e o pragmatismo são virtudes a valorizar quando não impedem nem a reflexão nem a acção. Daí que consideremos ser necessário que, mais do que discutir se a Escola Pública deve e pode assumir responsabilidades sociais, assumamos,

turais de que dispõem, constitui um modo daquelas, e daqueles que nestas trabalham, assumirem, de facto, as suas responsabilidades sociais. Isto significa, então e em primeiro lugar, que importa que, de vez, se recuse a possibilidade dos professores poderem substituir os pais e as comissões de protecção de menores em risco ou

que falamos, mas de um outro modo de entender as finalidades da Escola e a dinâmica pedagógica subsequente que permita, afinal, que os professores, como o afirma Meirieu, possam oferecer um objecto de saber aos seus alunos para que estes dele se apropriem e nele possam colocar, também, algo de si.

### DISCURSO directo

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

## A DISCRIMINAÇÃO

### O Reitor de Harvard diz que as mulheres têm menor aptidão para a Ciência

Declarações do reitor da tradicional universidade americana de Harvard, Lawrence Summers, insinuando que as mulheres têm menor aptidão para a Matemática e a Ciência causaram escândalo no meio académico.

Numa semana, o reitor, um economista que foi secretário do Tesouro do governo de Bill Clinton, já pediu desculpas publicamente pelo menos quatro vezes.

“Lamento profundamente a repercussão dos meus comentários e peço desculpa por não ter reflectido sobre eles com mais cuidado”, escreveu aos membros da academia.

“Eu não disse e não penso que

as raparigas tenham menor capacidade que os rapazes para alcançar níveis científicos mais elevados. (...) Trata-se de uma capacidade compartilhada por homens e mulheres e devemos fazer todo o possível para desenvolver as aptidões e reconhecer este facto”, acrescentou.

A situação foi criada por um discurso de Summers no dia 14 de Janeiro, durante um seminário sobre “As mulheres e a Ciência”, organizado por um centro de investigação económica em Cambridge, cidade da Nova Inglaterra onde fica Harvard.

No seu discurso, o reitor especulou sobre as possíveis razões para o menor

número de mulheres nas faculdades de ciências exactas, citando entre elas as dificuldades para cumprir 80 horas semanais de dedicação devido às obrigações familiares, mas também mencionou a possibilidade de existir uma diferença inata entre ambos os sexos.

Uma professora abandonou imediatamente o evento, indignada com as declarações de Summers. Numa carta assinada por 50 professores, a Comissão sobre Mulheres de Harvard acusou Summers de “prejudicar a instituição” e expressou o receio de que as afirmações desestimulem as estudantes a estudar e as professoras a leccionar em Harvard.

“O problema não reside nas diferenças de sexo”, disse Donna Nelson, uma professora de Química da Universidade de Oklahoma, que participou do seminário. “Existem outras hipóteses, como o desestímulo na escola, a discriminação no acesso aos programas universitários de alto nível e os comportamentos que distanciam as mulheres destas matérias”, afirmou.

Summers admite que recebeu uma avalanche de mensagens. “Aprendi muito com o que ouvi nos últimos dias”, admitiu.

# A baixa escolaridade em Portugal é uma das causas estruturais da crise

É extremamente preocupante que no discurso político, mesmo em período eleitoral, o problema da educação, que é uma das causas estruturais da grave crise que o nosso País enfrenta, esteja ausente.

E isto porque não é possível alcançar taxas de crescimento económico elevadas e duradouras, nem passar de um modelo de crescimento assente em baixos salários e em trabalho pouco qualificado para um modelo de crescimento baseado em trabalho qualificado e com salários elevados sem aumentar o nível geral de escolaridade tanto de trabalhadores como das entidades patronais.

Entre 1991 e 2002, portanto em 11 anos, ou seja, com os governos do PSD, do PS e do PSD/PP a população potencialmente activa, ou seja, com idade entre os 25 e 64 anos, com o ensino básico diminuiu apenas 6 pontos percentuais, o que correspondeu a metade da diminuição verificada na média dos países da OCDE que se reduziu, no mesmo período, em 12 pontos percentuais. Como consequência, em 2002, 80% da população activa ou potencialmente activa portuguesa possuía apenas o ensino básico ou menos, quando a média dos países da OCDE, no mesmo ano, era somente de 33% (quadro I).

Situação grave verifica-se também em relação quer ao ensino secundário quer ao ensino superior. Em 2002, a percentagem da população portuguesa habilitada com o ensino secundário era apenas de 11% quando a média dos países da OCDE atingia 44%, ou seja, quatro vezes mais; e a população habilitada com o ensino superior era em Portugal apenas de 9%, enquanto a média nos países da OCDE atingia 23%, i.é., 2,5 vezes mais (quadro I).

E ainda mais grave era o facto do ritmo de aumento da percentagem de população com estes dois níveis de escolaridade, fundamentais para o rápido desenvolvimento do nosso País, ser em Portugal muito inferior ao crescimento médio nos países da OCDE, o que agrava o nosso atraso. Entre 1991 e 2002, a percentagem de população com o secundário cresceu apenas 3 pontos percentuais em Portugal, enquanto a média dos países da OCDE aumentou 7 pontos percentuais, ou seja, 2,3 vezes mais; e a percentagem da população com o ensino superior cresceu em Portugal apenas 2 pontos percentuais, enquanto a média dos países da OCDE aumentou 5 pontos percentuais, ou seja, 2,5 vezes mais (quadro I).

## O abandono escolar em Portugal perpetua a baixa escolaridade

Para além disso, verifica-se em Portugal uma perpetuação da baixa escolaridade entre a população mais jovem provocada pelo elevado abandono escolar (45% da popula-

ção até aos 24 anos, quando a média na UE25 é inferior a 18%). Assim, em 2002, 65% da população portuguesa com idade compreendida entre os 24 e 35 anos, portanto que fez a sua escolaridade depois do 25 de Abril, tinha apenas o ensino básico ou menos, quando a média dos países da OCDE era de 22%, ou seja, cerca de um terço (quadro II).

Estudos da OCDE mostram que o rendimento individual depende do investimento feito na educação inicial. Em Portugal, um indivíduo com o ensino secundário completo ganha, em média, mais 60% do que um indivíduo que o não possua, e um indivíduo com o ensino superior ganha em média mais 190% do que um indivíduo que não possua o ensino secundário completo. Diferenças importantes também se verificam em todos os países estudados pela OCDE, embora menos significativas (quadro III)

Estudos da OCDE mostram que um trabalhador com o ensino secundário completo produz em média entre 39,8% e 46,9% mais do que um trabalhador com o ensino básico; e um trabalhador com o ensino superior produz em média entre 114,5% e 145,7% mais do que um trabalhador com o ensino básico (quadro V). Afirmar que é possível através de choques, sejam eles “fiscais”, tecnológicos” ou de “gestão” aumentar

a produtividade de uma forma sustentada e generalizada em Portugal, sem aumentar o nível de escolaridade da população, é enganar-se e enganar os portugueses.

## Mantém-se baixíssimo o nível de escolaridade em Portugal

A principal fonte de criação de riqueza de um país são as pessoas, e nomeadamente os seus conhecimentos e qualificações. O nível de escolaridade de uma população é precisamente a infra-estrutura básica que permite, facilitando ou dificultado, a aquisição permanente de novos conhecimentos e competências tão necessária no mundo actual. E isto porque os conhecimentos estão em rápida mudança, e necessitam de serem continuamente actualizados. O baixo nível de escolaridade constitui, por isso, um sério obstáculo a essa actualização permanente tão necessária.

O quadro que se apresenta seguidamente, construído com base em dados divulgados recentemente pela OCDE, mostra como Portugal se atrasou nos últimos 11 anos

De acordo com dados do quadro, que foram divulgados pela OCDE, entre 1991 e 2002, a população portuguesa potencialmente activa (idade entre os 25 e 64 anos) com o ensino básico ou menos diminuiu apenas 6 pontos percentuais (6 pp),

enquanto a redução na média dos países da OCDE atingiu 12 pontos percentuais (12 pp), ou seja, o dobro do verificado em Portugal.

Esta situação é ainda mais grave, se tivermos presente, como mostram também os dados do quadro anterior, que no ponto de partida considerado – ano de 1991 – Portugal encontrava-se já numa posição muito mais desfavorável que a média dos países da OCDE.

Em 1991, 86% da população portuguesa tinha apenas o ensino básico ou menos, enquanto a média nos países da OCDE era de 45%. Em 2002, a média da OCDE tinha baixado para 33%, enquanto em Portugal a população com o ensino básico ou menos era ainda 80% da população total com idade entre os 25 e 64 anos.

Em relação à população com o ensino secundário a situação em 2002 era também preocupante, pois apenas 11% da população portuguesa, com idade compreendida entre os 25 e 64 anos, possuía esse nível de escolaridade, enquanto a média dos países da OCDE atingia 44%, ou seja, quatro vezes mais. E como se sabe, a população com o ensino secundário é fundamental para o rápido crescimento económico de um País, já que ela é a principal fonte de quadros médios.

Finalmente, a percentagem da população com o ensino superior au-

Quadro I - Escolaridade da População com idade entre 25 e 64 anos

PAÍSES	Percentagem da população idade 25-64 anos com												Ensino Básico Diminuição pontos percentuais 1991-2002
	Ensino Básico				Ensino Secundário				Ensino Superior				
	PSD		PS	PSD/PP	PSD		PS	PSD/PP	PSD		PS	PSD/PP	
	1991	1995	2001	2002	1991	1995	2001	2002	1991	1995	2001	2002	
Média OCDE	45%	40%	34%	33%	37%	41%	44%	44%	18%	19%	22%	23%	-12pp
<b>Portugal</b>	<b>86%</b>	<b>80%</b>	<b>80%</b>	<b>80%</b>	<b>8%</b>	<b>9%</b>	<b>11%</b>	<b>11%</b>	<b>7%</b>	<b>11%</b>	<b>9%</b>	<b>9%</b>	<b>-06pp</b>
Itália	72%	65%	55%	54%	22%	27%	35%	36%	6%	8%	10%	10%	-18pp
Grécia		57%	42%	47%		25%	34%	34%		17%	18%	18%	
Espanha	78%	72%	60%	58%	12%	12%	17%	17%	10%	16%	24%	24%	-20pp
Irlanda	60%	53%	41%	40%	24%	27%	35%	35%	16%	20%	24%	25%	-20pp
França	49%	43%	36%	35%	36%	38%	41%	41%	15%	19%	23%	24%	-14pp
Alemanha	18%	16%	17%	17%	60%	61%	59%	60%	22%	23%	23%	23%	-01pp
Suécia	31%	25%	19%	18%	44%	46%	49%	49%	25%	28%	32%	33%	-13pp
Inglaterra	35%	23%	17%	16%	49%	55%	57%	57%	16%	22%	26%	27%	-19pp

FONTE: Regard sur l'éducation - Les Indicateurs de L'OCDE - 2004

Quadro II - Escolaridade da População com idade entre 25 e 34 anos

PAÍSES	Percentagem da população idade 25-34 anos com												Ensino Básico Diminuição pontos percentuais 1991-2002
	Ensino Básico				Ensino Secundário				Ensino Superior				
	PSD		PS	PSD/PP	PSD		PS	PSD/PP	PSD		PS	PSD/PP	
	1991	1995	2001	2002	1991	1995	2001	2002	1991	1995	2001	2002	
Média OCDE	33%	29%	23%	22%	46%	49%	49%	49%	20%	25%	27%	28%	-11pp
<b>Portugal</b>	<b>79%</b>	<b>69%</b>	<b>67%</b>	<b>65%</b>	<b>12%</b>	<b>17%</b>	<b>19%</b>	<b>20%</b>	<b>9%</b>	<b>14%</b>	<b>14%</b>	<b>15%</b>	<b>-14pp</b>
Itália	57%	51%	40%	38%	36%	41%	48%	49%	7%	8%	12%	12%	-19pp
Grécia		36%	27%	26%		38%	49%	50%		26%	24%	24%	
Espanha	60%	53%	42%	41%	24%	21%	22%	22%	16%	27%	36%	37%	-19pp
Irlanda	46%	36%	24%	23%	35%	37%	42%	41%	27%	29%	33%	36%	-23pp
França	34%	29%	22%	21%	46%	46%	44%	43%	25%	30%	34%	36%	-13pp
Alemanha	11%	12%	15%	15%	68%	68%	64%	63%	21%	21%	22%	22%	04pp
Suécia	21%	14%	10%	10%	61%	63%	61%	59%	19%	23%	29%	31%	-11pp
Inglaterra	16%	12%	9%	9%	57%	59%	54%	52%	27%	29%	37%	39%	-7pp

FONTE: Regard sur l'éducation - Les Indicateurs de L'OCDE - 2004

mentou, entre 1991 e 2002, portanto, em 11 anos apenas 2 pontos percentuais, pois passou de 7% para 9%. E este fraco crescimento ainda se torna mais claro quando se compara com a evolução verificada na média dos países da OCDE. Esta média aumentou, no mesmo período, 5 pontos percentuais nos países da OCDE atingindo a população com o ensino superior em média, no ano 2002, 23%, ou seja, cerca de 2,6 vezes superior à percentagem portuguesa.

Igualmente grave é a natureza dos conhecimentos da população com o ensino superior. De 1991 a 2002, saíram das universidades portuguesas 429.638 licenciados. No entanto, apenas 35.806, ou seja, 8,2% foram da “área das Tecnologias”. Nas Ciências da Educação o crescimento foi mais do dobro, pois o número de licenciadas que saíram das universidades portuguesas atingiu 73.948, o que corresponde a 17,2% de todos os licenciados deste período. E muitos deles ou foram para o desemprego ou tiveram de exercer outras profissões pois não existem no ensino número suficiente de lugares para eles.

#### A perpetuação da baixa escolaridade nas idades mais jovens

Um outro aspecto grave é a elevada percentagem de população com idade compreendida entre os 25 e 34 anos, portanto, que fez a sua escolaridade depois do 25 de Abril, que possuem apenas o ensino básico ou menos. O quadro seguinte mostra a evolução verificada.

Embora a população só com o

ensino básico ou menos com idade compreendida entre os 25 e 34 anos tenha diminuído em Portugal, entre 1991 e 2002, em 14 pontos percentuais, mesmo assim no ano 2002 ela ainda representava 65% da população total com esta idade (a média nos países da OCDE é apenas 22%, o que corresponde a um terço do verificado em Portugal).

É evidente que se verifica em Portugal uma perpetuação da baixa escolaridade certamente causada pelo elevado abandono escolar prematuro que atinge, em Portugal, 45,5% da população com idade até ao 24 anos, quando a média na União Europeia ronda os 18,8%, sendo inferior nos países que aderiram a ela em Maio de 2004.

#### A influência do nível de escolaridade no rendimento individual

A OCDE utiliza uma taxa, a que chama Taxa de Rendimento Interna Privada do Investimento na Educação (TRIPIE), para medir a influência do nível de escolaridade nos rendimentos auferidos por cada indivíduo.

Segundo a OCDE, “esta taxa mede o benefício do custo do investimento inicial feito na educação, e é calculada tendo em conta a duração da vida dos indivíduos que atingem diferentes níveis de formação durante a sua adolescência e o início da sua vida adulta” (pág. 179 e 180, Regards sur l'Éducation, OCDE2004).

O quadro que se apresenta seguidamente, contém os resultados dos estudos feitos neste campo pela OCDE em diferentes países.

Os dados do quadro mostram

que, em Portugal, um indivíduo com o ensino secundário completo ganha, em média, 60% mais do que um indivíduo que não possua este nível de escolaridade; e que um indivíduo com o ensino superior ganha, em média, mais 190% do que um indivíduo que não tenha o ensino secundário.

Nos restantes países constantes do quadro, embora as diferenças não sejam tão grandes, elas também são significativas. Por exemplo, na Irlanda um indivíduo com o ensino secundário completo ganha, em média, apenas mais 10% do que um indivíduo que o não tenha; e um indivíduo que possua o ensino superior ganha, em média, mais 70% do que um indivíduo que não possua o secundário completo. Na Inglaterra, as diferenças já são maiores, pois atingem respectivamente, 50% e 140%.

O que é claro nos resultados dos estudos realizados pela OCDE é que se verifica em todos os países uma correlação positiva entre nível de escolaridade e rendimento auferido por cada indivíduo, ou seja, quanto mais elevado é o nível de escolaridade maior é o rendimento auferido por cada indivíduo.

O inquérito realizado pelo INE em 2000 às receitas das famílias portuguesas confirma essa forte correlação que existe entre nível de escolaridade e nível de rendimento individual, como mostram os dados do quadro seguinte.

Assim, tomado como base a receita total do agregado familiar, um agregado cujo representante possua o nível de instrução superior tem em média uma receita 5,2 vezes superior à receita de um agregado cujo

representante não tenha qualquer nível de instrução, e 2,4 vezes superior à receita média de um agregado familiar cujo representante possua o 2º ou 3º ciclo básico.

Mas se a análise for feita tomando apenas como base de comparação a receita do agregado que tem como origem o Trabalho por Conta de Outrem (TCO) a disparidade ainda é maior. Nesse caso, a receita do agregado familiar cujo representante tem o nível de instrução superior é 10,6 vezes superior à do agregado cujo representante não tem “nenhum nível de instrução”, e 2,5 vezes superior à do agregado cujo representante tem o ensino “o 2º ou 3º ciclo Básico”.

Os dados dos quadros anteriores mostram que, em termos individuais, o retorno obtido pelos indivíduos resultante do investimento na sua educação escolar inicial é mais que proporcional.

#### A influência do nível de escolaridade individual no crescimento económico de um país

A OCDE utiliza uma outra taxa, a que chama Taxa de Rendimento Interna Social de Investimento na Educação (TRISIE) para medir o benefício para o país (aumento da produção) do investimento que realiza na educação.

Assim, de acordo com estudos feitos pelas OCDE, “nos países da OCDE, o efeito a longo prazo de um ano de estudos suplementar sobre a produção é estimada entre 3 a 6%” (pág. 196, Regards sur l'Éducation OCDE 2004); portanto, por cada ano de escolaridade a mais corresponde, em média, nos países da OCDE um aumento de produção por indivíduo que se calcula entre 3% e 6%.

O quadro seguinte mostra o aumento da produtividade que se obterá com um aumento do nível geral da escolaridade da maioria da população portuguesa, em que actualmente cerca de 80% possui apenas o ensino básico ou menos como se mostrou anteriormente.

Como mostram os dados do quadro anterior, que foram calculados a partir dos dados obtidos pela OCDE nos estudos que realizou em vários países que referimos anteriormente, um trabalhador com o ensino secundário completo produz entre 39,8% e 46,9% mais do que um trabalhador apenas com o ensino básico; e um trabalhador com o ensino superior produz em média entre 114,5% e 145,7% mais do que um trabalhador apenas com o ensino básico.

Estes estudos, baseados na informação oficial e na investigação promovida pela OCDE, mostram à sociedade que se quisermos aumentar a produtividade em Portugal, de uma forma sustentada, é necessário aumentar o nível de escolaridade geral da população portuguesa (trabalhadores mas também patrões).

Pensar que o aumento da produtividade em Portugal se alcança, de forma sustentada, através de choques, sejam eles «fiscais», «tecnológicos», ou de «gestão», sem aumentar drasticamente o nível de escolaridade dos portugueses, é tomar o desejo pela realidade, é enganar-se e enganar os portugueses.

Quadro III - Rendimento médio dos indivíduos com idade entre 25 e 64 anos de diferentes níveis de escolaridade em diferentes países da União Europeia [Secundário Completo = 100]

Países	ANO a que se referem dados	Inferior ao 2º ciclo secundário [A]	Ensino Secundário Completo Base = 100 [B]	Ensino Superior	Nº vezes que rendimento de indivíduo com ensino secundário é maior que rendimento de indivíduo com ensino inferior ao secundário (“B” em relação a “A”)	Nº vezes que rendimento de indivíduo com ensino superior é maior que rendimento de indivíduo com ensino inferior ao secundário (“C” em relação a “A”)
Portugal	1999	62	100	178	1,6	2,9
Espanha	2001	78	100	129	1,3	1,7
Itália	2000	78	100	138	1,3	1,8
Irlanda	2000	87	100	148	1,1	1,7
Bélgica	2002	91	100	132	1,1	1,5
França	2002	84	100	150	1,2	1,8
Alemanha	2002	78	100	146	1,3	1,9
Suécia	2001	89	100	135	1,1	1,5
Inglaterra	2001	67	100	159	1,5	2,4
Suíça	2003	76	100	158	1,3	2,1

FONTE: OCDE – Regard sur l'education – 2004

Quadro IV Receitas líquidas anuais do agregado familiar segundo o nível de instrução do representante do agregado – Em euros

Designação	Nenhum	Básico até 1º ciclo	Básico 2º e 3º ciclos	Secundário	Superior	Superior / Nenhum	Superior / 3º ciclo
Total	8.181	14.058	19.143	26.057	42.579	5,2	2,4
Receita TCO	2.476	6.437	10.642	14.688	26.356	10,6	2,5

FONTE: Inquérito aos Orçamentos Familiares 2000 - INE

Quadro V Aumento da produtividade determinado pelo aumento da escolaridade segundo a OCDE

Nível de Ensino	Nº mínimo de anos necessários para obter nível de ensino	Acréscimo de produtividade determinado pelo aumento da escolaridade segundo a OCDE	
		3% por cada ano escolaridade	6% por cada ano escolaridade
Básico completo	9	+ 30,4%	+ 68,9%
Secundário	12	+ 42,5%	+ 101,2%
Superior	17	+ 65,2%	+ 169,3%
Secundário / Básico		+ 39,8%	+ 46,9%
Superior / Básico		+ 114,5%	+ 145,7%



## Educação sexual Pais e professores à rasca



Quando se sabe que temos dos mais elevados índices de jovens que engravidam na adolescência; que o VIH/SIDA é um vírus que se contrai mais neste período; que os jovens consomem cada vez mais álcool associado a drogas; que não há educação sexual nas escolas; que a sociedade é cada vez mais erotizada; que os filhos evitam conversar com os pais sobre os seus problemas sexuais; que os pais se sentem impreparados para entenderem esta geração (...) então com quem devem eles aprender?

Procurou-se questionar os agentes educativos sobre o tema. Para isso elaborou-se um questionário que continha 80 perguntas para pais e professores.

Objectivo do estudo:

1. As famílias como agentes de formação primária: a) os pais não possuem as informações básicas sobre VIH/SIDA; b) têm crenças erradas sobre a doença e os doentes; c) estão de acordo com uma “disciplina” de Educação sexual nas escolas.
2. Os professores como agentes de educação e formação: a) os professores não possuem conhecimentos sobre o VIH/SIDA; b) questionam a educação sexual nas escolas.

Amostra: Os questionários dos pais (n = 72) foram recolhidos nos Distritos de Guarda, Viseu, Coimbra

Idade	Nº Filhos	Sexo		Habilitações			
		H	M		Pai	Mãe	
30-50 anos	84.7%	1-2 70.8%	36.1	63.9	Menos 9º ano	23.6%	48.9%
		3-4 23.6%			Licenciatura curso médio	11.1	15.3

Conclusões:

1. É preciso investir na informação e formação da família. Confirma-se que os pais possuem alguns desvios cognitivos, os mesmos que possuem os filhos(1). Os pais (género masculino) estão mais mal informados (do que as mães) e têm atitudes erradas e discriminatórias em relação á doença e aos doentes e infectados com VIH/SIDA

À questão: aceitaria que o seu filho frequentasse aulas de educação sexual na escola? Para 76.4% a escola deve contribuir para a formação sexual dos filhos, opinião contrária assumida por 23.6% dos inquiridos. Em média o género masculino aceita melhor a ideia.

À questão: “ a educação sexual é um problema a ser resolvido só pelas famílias? São peremptórios 93.1% dizendo não (mais o sexo masculino);

e quando se pretende saber se dialogam com os filhos sobre temas de sexualidade as respostas são as seguintes: sim= 56.9%; não = 43.1%. ( não há diferença entre os géneros)

Conclusão: os pais, de uma maneira geral, aceitam que a escola ajude na educação sexual dos seus filhos. Porém, curioso é o perfil dos pais que não aceitam a educação sexual nas escolas:

- São também os que afirmam não dialogar com os filhos sobre sexualidade
- os pais mais novos (30-35 anos)
- Com maior classificação académica;

2. OS PROFESSORES. Inquirimos ainda 52 docentes dos distritos da Guarda, Viseu, Coimbra. De realçar que os professores (sexo feminino) estão mais informadas e têm mais atitudes de tolerância e compreensão para com os infectados; ao invés dos docentes do sexo masculino que são mais preconceituosos e intolerantes; estão confiantes nas suas capacidades em resolverem problemas que possam pô-los em risco de infecção; têm um conceito de invulnerabilidade (só acontece aos outros); Estão mais mal informados do que as professoras, embora o não reconheçam.

São a favor de uma “disciplina” de educação sexual nas escolas (46.2%); para 53.8% sim mas depende (...) se é uma disciplina horizontal/vertical; se há docentes com formação adequada; o tipo de programa. Sugerem um curso dividido em duas áreas : área de saúde e na área de formação social e pessoal.

Que fazer se andamos todos á rasca?

Já sei! Façam de contas de que toda a gente nasce ensinada.

1)Cfr. Orquídea Lopes (2003). Contenidos y estructuras básicas para la elaboración de spots publicitarios para la prevención del sida en campañas y programas informativos para menores. Tese de Doutoramento. Francisco Victória. Universidad de Salamanca.

## Portugal de Miguel Torga

“Um pudor ressentido impedia-os de alargar a estranhos a dor compungida que os apressava.”

Miguel Torga - *Vindima*

Ler Miguel Torga é chegar ao fundo do sentir verdadeiramente português. Poeta, ensaísta, dramaturgo, exímio contista, Torga escreveu em toda a sua obra um romance (*Vindima*) e uma novela (*o Senhor Ventura*). No entanto, em todas as formas de expressão foi superior e exprimiu singularmente o Portugal rural profundo, do Norte ao Sul, desde os montes que o viram nascer até às planícies alentejanas. As personagens são dotadas de uma realidade de terra, enraizadas na força das

penedias e das serras, ou transparecendo a melancolia dos horizontes do sul, sempre TRANSMITINDO a perene verdade das coisas e dos seres, das relações entre homens e entre os homens e o ambiente. Porque Miguel Torga sabe que a natureza molda os homens, mas é também vencida por eles, e estes têm consciência do devido lugar das coisas no mundo. A Natureza não é um recurso a abater pelo modernismo selvagem, tampouco uma dócil amiga para entrar em íntima comunhão.

Em Torga a fantasia não deixa turvar a inteligência e o sonho tem o seu exacto sentido na poesia. No seu mundo encontramos um Portugal prenhe de referências e de valores, a evocação das grandezas e das misérias da alma humana, a dignidade do ser, independentemente da sua conta bancária ou estatuto social (seja lá o que isso for), o regresso a uma verdade primordial sem patrioteirismos torpes. Trata-se da verdade que dá sentido e forma ao ser português e que a sociedade de

consumo, representada nas cidades e na hipocrisia da burguesia, oculta interessadamente e sem qualquer pudor nas formulações que utiliza para obter o desiderato pretendido.

É a Torga que devemos regressar, é a sua obra que devemos ler, para encontrarmos o rumo que parece termos perdido neste início de século em que, como há cem anos, um decadentismo se insinua nos pensamentos, nas palavras e nos actos.

## Inquérito em linha

Vai haver eleições em Fevereiro de 2005.  
Qual o seu sentido de voto?

Não vou votar  
04%

Estou indeciso  
08%

Voto em branco  
10%

PSD  
08%

CDS/PP  
01%

PS  
42%

CDU  
09%

Bloco de Esquerda  
12%

Outro  
01%

TOTAL RESPOSTAS: 2200

A Lei eleitoral deve ser alterada de modo  
a facilitar a construção de maiorias?

Sim  
25%

Não  
60%

Sem opinião  
14%

TOTAL RESPOSTAS: 1849

A aprendizagem de uma língua estrangeira  
no 1º ciclo:

Deve ser o inglês  
57%

Deve ser uma língua estrangeira à escolha dos  
encarregados de educação  
28%

Não deve fazer parte do currículo do 1º ciclo  
14%

TOTAL RESPOSTAS: 1812

Em Portugal, globalmente,  
o número de funcionários públicos deve:

Aumentar  
23%

Manter-se  
29%

Diminuir  
33%

Outra opinião  
13%

TOTAL RESPOSTAS: 1749



foto: montagem adriano rangei

## A Audiência Portuguesa do Tribunal Mundial do Iraque apresentou acusação pública

A Audiência Portuguesa do Tribunal Mundial do Iraque (TMI-AP) elaborou uma acusação, a ser presente na audiência portuguesa que decorrerá em Lisboa de 18 a 20 do próximo mês de Março. Após esta audiência de Março os resultados da mesma serão levados à sessão final do Tribunal Mundial do Iraque, a qual irá decorrer na cidade de Istambul.

Da acusação agora elaborada foi redigida uma acta com o seguinte teor:

### Acusação

A comissão organizadora do Tribunal promoveu a redacção de uma Acusação que visa fundamentalmente a cumplicidade do governo português com a agressão conduzida pelos EUA e pela Grã-Bretanha.

Com base nessa Acusação, a Audiência Portuguesa do TMI propõe-se analisar:

1. A responsabilidade dos governos dos EUA e da Grã-Bretanha, à luz do direito internacional, quanto à invasão, e subsequente ocupação, do Iraque, contra a vontade do povo iraquiano, sem autorização do CS da ONU e contra o texto da Carta da ONU.

2. A responsabilidade dos governos dos EUA e da Grã-Bretanha, à luz do direito internacional, pela utilização de uma estratégia de condução da guerra que não só não poupou, como parece ter privilegiado, como alvo, as populações civis, através de ataques aéreos a zonas residenciais, mercados, hospitais e outros edifícios civis, e ainda pela utilização de armas de elevada danosidade, como as bombas de fragmentação e as munições de urânio empobrecido.

3. A responsabilidade da administração dos EUA, à luz do direito internacional, pelas torturas e tratamentos cruéis e degradantes infligidos sistematicamente aos seus prisioneiros.

4. A responsabilidade da administração dos EUA, à luz do direito internacional, pelo saque e pilhagem do património cultural iraquiano que se seguiu à queda do regime de Saddam Hussein.

5. A responsabilidade da administração dos EUA, à luz do direito internacional, pela apropriação ilícita dos recursos naturais e pela subversão de toda a estrutura económica do Iraque.

6. A responsabilidade do Governo português presidido por J.M. Durão Barroso, à luz do direito internacional e da Constituição portuguesa, na preparação da guerra, traduzida nos seguintes actos:

a) Apoio diplomático e político à política dos beligerantes;

b) Cedência da base das Lajes para realização da «cimeira da guerra»;

c) Participação nessa cimeira;

d) Cedência da base das Lajes para apoio ao trânsito de pessoal e equipamento militar para o teatro de guerra.

7. A responsabilidade do Governo português presidido por J.M. Durão Barroso, à luz do direito internacional e da Constituição portuguesa, na comparticipação na ocupação do Iraque, traduzida nos seguintes actos:

a) Nomeação de um representante do Governo português junto do governo-fantoches do Iraque;

b) Envio de uma força da GNR para o Iraque, em missão de cooperação com as forças militares ocupantes.

8. A responsabilidade do Governo português presidido por Santana Lopes, à luz do direito internacional e da Constituição portuguesa, no prolongamento, por mais 3 meses, da missão da GNR no Iraque.

### Audiência, depoimentos Lisboa 18 a 20 de Março

A Audiência Portuguesa decorrerá em Lisboa de 18 a 20 de Março, segundo aniversário da invasão do Iraque.

Na Audiência será apresentada a Acusação, bem como diversos depoimentos incidindo sobre a matéria da Acusação.

Estão previstos depoimentos a prestar, designadamente, por António Louçã (historiador), António Garcia Pereira (advogado), Cláudio Torres (arqueólogo), Fernando Nobre (médico), Francisco Martins Rodrigues (editor), Joaquim Piló (sindicalista), Jorge Figueiredo (editor, resistir.info), José Manuel Pureza (jurista), Mário Tomé (coronel) com Vasco Lourenço (coronel) e Carlos Vale Ferraz (coronel), Nuno Grande (médico), Pizarat Correia (general), Rui Pereira (jornalista). Outros depoimentos e contribuições serão anunciados com a divulgação do programa definitivo da Audiência.

Serão igualmente apresentados depoimentos por figuras estrangeiras, designadamente, os norte-americanos Ramsey Clark (ex-procurador geral dos EUA), John Catalinotto e Lynne Stewart (juristas), os iraquianos Abdul Albayaty (jurista) e Haifa Zangana (escritora), a francesa Violaine Sautter (geóloga), o irlandês Denis Halliday (ex-responsável pelo programa humanitário da ONU no Iraque).

Lisboa, Janeiro de 2005

“As professoras são umas puta elas dá pra todo mundo”.

Na maioria das escolas do Brasil, seria apenas mais uma frase rabiscada no banheiro. Mas não naquela. A educação, como diz a lei brasileira, tem a finalidade de preparar o estudante para a cidadania. Pensando nisso, Cláudia, a diretora, sabia que algo deveria ser feito.

Então, resolveu usar a regra número 1 das escolas: transformar um problema em oportunidade educativa. Assim, levou o assunto ao conselho de escola: um grupo de professores, funcionários, pais e estudantes que decidem o andamento das coisas. E o que poderiam fazer?

A pista também estava na lei: a gestão democrática! O conselho resolveu levar o assunto para uma assembleia escolar. As assembleias são

um mecanismo importante para os estudantes resolverem questões de seu dia-a-dia. Nelas, eles aprendem a resolver conflitos de forma pacífica, a negociar, enfim, soluções que deixem todos satisfeitos. Além disso, também ajudam a aprender outro aspecto exigido pela lei da educação: o respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

No dia da assembleia, alvoroçados, os estudantes davam idéias, ouviam os colegas, pensavam soluções! Era trabalhoso. Estavam interessadíssimos, mas as idéias iam e vinham, sem avançar muito. Uma assembleia tem que ser objetiva, para não esgotar as pessoas e, assim, atingir seu propósito. Ali, essa tarefa cabia aos adultos: evitavam opinar sobre a solução, mas cuidavam do tempo de cada um, verificavam se o aluno responsável estava anotando as sugestões, enfim, cuida-

vam para que o processo desse certo. Também era preciso conferir se a decisão não seria desumana. Não foi.

Estudantes experientes em assembleias, em geral, são mais resolutivos, têm maior facilidade para trabalhar em equipe e propõem soluções mais realistas. Também aprendem a educar melhor suas emoções e a suportar melhor as pressões. E foi assim que resolveram que a autora da frase deveria entregar-se a um adulto. Não era preciso que eles, estudantes, soubessem quem era. Também decidiram que, como punição, ela deveria apagar a frase durante seu horário de recreio. A diretora, solidária, se dispôs a ajudar.

A aluna confessou. No dia da faxina, entre uma esfregada e outra, Cláudia perguntou a ela o motivo. A menina parou, num demorado instante. Com

olhos baixos, disse: não sei. O silêncio voltou a acompanhá-las. Cláudia tinha hipóteses: talvez tivesse raiva por não conseguir acompanhar as aulas, talvez quisesse ver como era ser uma adolescente rebelde, eram muitas as possibilidades. Mas isso não era o fundamental. Como educadora, Cláudia sabia que não podia julgar o que os alunos são, mas o que fazem. Era nisso que pensava, quando a menina, começando a chorar, disse: sabe, eu tô doente. Cláudia sabia. Para também não chorar, respirou fundo. De fato, a menina estivera doente: 2 dias antes de se delatar, até saíra mais cedo da escola, levada, com dores, pela mãe. Minha barriga dói, disse em lágrimas. Cláudia, então, trouxe o rosto da menina junto ao seu e disse: sabe, eu acho que, a partir de hoje, sua dor vai passar! E passou.

## ACÇÃO DE FORMAÇÃO – Universidade do Porto

### Património: os desafios da arqueologia na sociedade multicultural contemporânea

foto adriano rangel

#### Objectivos:

Os conhecimentos, bens e valores arqueológicos encarados como fontes de compreensão do ser humano e da sociedade na sua articulação com os outros seres e o meio, e como recursos culturais e de desenvolvimento.

#### Programa genérico:

O Património, génese e vicissitudes de um conceito. A realidade arqueológica como património; o património arqueológico e os outros patrimónios. Os bens arqueológicos são relíquias herdadas, são recursos para o futuro, são dados em si, ou são construções sociais, colectivamente negociadas? Património, realidade a proteger ou a promover? Mas, promover para quê, para quem, e por quem?

1. Identificar, estudar, conservar e restaurar - que prioridades, que métodos, que técnicas, que objectivos?
2. Administrar os suportes de uma “memória” colectiva: princípios mínimos
3. O património arqueológico e os seus agentes, actores e receptores. Qual o papel da arqueologia no mundo contemporâneo, e em particular numa sociedade como a portuguesa, que quase passou de pré-moderna a pós-moderna, sem consolidar as estruturas da modernidade?
4. Os “lugares” da “memória” - museus, monumentos, sítios, parques, paisagens, arquivos, bibliotecas - e o “resto”. Quem precisa desses lugares e para quê? Para percorrermos este tempo que é o nosso, precisamos de dispor de cápsulas onde o tempo parou?

#### Formador:

Prof. Doutor Vítor Oliveira Jorge. Catedrático de Arqueologia do DCTP-FLUP — Especialista em Arquitectura Pré-históricas — [www.architecturas.home.sapo.pt](http://www.architecturas.home.sapo.pt) — [vojsoj@sapo.pt](mailto:vojsoj@sapo.pt)

#### Organização:

Departamento de Ciências e Técnicas do Património - Secção de Arqueologia

#### Horário:

Terças-feiras, 19h30 – 21h30

#### Datas das sessões:

Ano 2005: 22 de Fevereiro - 08 de Março - 15 de Março - 05 de Abril - 12 de Abril - 19 de Abril - 26 de Abril - 03 de Maio - 10 de Maio - 17 de Maio - 24 de Maio - 31 de Maio - 14 de Junho - 21 de Junho — N° total de horas: 28 — N° total de aulas teórico-práticas: 14 — Unidades de crédito: 1

#### Avaliação:

Trabalho individual a apresentar até 30 dias após o fim do curso

#### Local de realização:

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

#### Inscrições:

200 — Limite de inscrições: limitadas a 30 vagas (só para licenciados)

#### Informações:

Raquel Sampaio e Sandra Carneiro — Secretariado do DCTP/FLUP — Via Panorâmica, s/n — 4150-54 Porto — Telefone: 226 077 172 — Fax: 226 077 181 — [raquels@letras.up.pt](mailto:raquels@letras.up.pt) — [sacarneiro@letras.up.pt](mailto:sacarneiro@letras.up.pt)

**A capacidade adquirida de identificar a informação genética que codifica uma proteína, copiá-la e transferi-la para um vector de suporte que permite a sua expressão novamente em proteína, quando introduzido num organismo auxiliar, tornou-nos independentes das fontes naturais de proteína.**

No número de Outubro referi que a clonagem de seres humanos não é um objectivo para a comunidade científica séria. A discussão sobre a possibilidade de o fazer foi relançada pela clonagem da ovelha Dolly, em 1996. Depois deste ensaio, vários outros se seguiram, utilizando diversas espécies de animais domésticos. Se não há interesse em aplicar a técnica a seres humanos, porquê o investimento na clonagem de animais?

Tirando o potencial económico do mercado dos animais de estimação, explorando a ignorância de donos endinheirados que desejam ressuscitar o seu fiel amigo, esta investigação tem por trás objectivos muito concretos que envolvem a produção de uma classe relativamente recente de medicamentos de grande potencial terapêutico e que representa o mais expressivo sucesso da aplicação da biologia molecular à prática médica – as proteínas recombinantes. Começarei hoje a discutir o que são estes novos medicamentos, exemplos da sua utilização corrente e formas de produção.

A maioria das doenças genéticas humanas resulta de uma deficiência de produção de determinada proteína por alteração da informação presente no material genético. Nalguns casos particulares, a simples administração da proteína por via injectável é suficiente para minorar grandemente os sintomas ou



## Os novos medicamentos da Medicina Molecular: Proteínas Recombinantes — 1ª parte

Foto: Isto é

mesmo corrigir temporariamente o problema. O exemplo mais paradigmático é o da diabetes insulino-dependente, em que a administração regular da proteína insulina controla a manifestação da doença. Há, no entanto, outros exemplos de relevo, como os casos de nanismo corrigível pela administração de hormona de crescimento durante a infância; ou da doença de Gaucher, em que o tratamento com a proteína em falta evita a morte durante a infância.

Uma vez identificada a proteína como medicamento chave a ser usado numa terapêutica de substituição, o problema que se põe é o de como o produzir. Ao contrário de drogas mais simples, as proteínas não podem ser sintetizadas quimicamente. A forma de obtenção passa pela purificação da proteína produzida por um ser vivo. Assim, a insulina usada no tratamento da diabetes foi durante muito tempo purificada a partir do pâncreas de suínos e bovinos. Trata-se, no entanto, de uma abordagem pouco efi-

ciente e cara, ensombrada pelo facto de as pequenas diferenças existentes entre a insulina animal e humana poderem provocar alergias graves, ocasionalmente pondo em risco a vida dos doentes. Em certos casos, como o da hormona do crescimento, verifica-se que apenas a proteína produzida por seres humanos resulta como tratamento, obrigando à sua obtenção a partir de cadáveres humanos, neste caso do cérebro, encarecendo ainda mais a sua produção. O risco de transmissão de agentes infecciosos humanos ficou bem patente com o aparecimento, no início da década de 80, de vários casos de encefalopatia espongiforme (a variante humana da “doença das vacas loucas”) em jovens tratados com esta proteína, levando à retirada do medicamento do mercado.

O desenvolvimento das técnicas de manipulação do material genético, conhecidas por tecnologia do DNA recombinante, a partir da década de 70 do século XX, veio abrir novas por-

tas ao tratamento destas doenças. A capacidade adquirida de identificar a informação genética que codifica uma proteína, copiá-la e transferi-la para um vector de suporte que permite a sua expressão novamente em proteína quando introduzido num organismo auxiliar tornou-nos independentes das fontes naturais de proteína. Passou a ser possível a produção industrial destes medicamentos a baixo custo, recorrendo a bactérias ou leveduras cujo material genético é modificado de forma a incluir o gene humano de interesse, sem risco de alergias nem de infecção.

A insulina recombinante foi o primeiro desta nova geração de medicamentos a ser disponibilizado no mercado em 1982, tornando o tratamento da diabetes acessível e seguro a vastas camadas da população. Actualmente, a lista de proteínas recombinantes disponíveis ultrapassa já as duas dezenas, não se limitando ao tratamento de doenças hereditárias. Por exemplo, a vacina da Hepatite B e vários tratamentos administrados a doentes com cancro são proteínas recombinantes.

Sucedo, no entanto, que nem todas as proteínas humanas podem ser produzidas correctamente nestes microorganismos. A função das proteínas não é apenas definida pela sequência de aminoácidos que as compõe, mas também por modificações químicas efectuadas em compartimentos especializados da célula. A natureza das modificações introduzidas é muito diferente entre os grandes grupos de seres vivos e em muitos casos apenas uma célula de mamífero consegue produzir uma proteína humana funcional. Torna-se assim necessário o desenvolvimento de sistemas alternativos de produção, sendo o recurso a animais domésticos geneticamente modificados (vulgo transgénicos) uma das opções possíveis. É neste contexto que se enquadra a clonagem de animais domésticos, a abordar no próximo artigo.

# 47

**a página da educação fevereiro 2005**

ciência e vida

### DA CIÊNCIA e da vida

Margarida Gama-Carvalho  
Instituto de Medicina Molecular  
Unidade de Biologia Celular

## Nebulosa Rosette

Nesta fotografia de rara beleza é possível detectar as estruturas de poeira cósmica criadas pela nebulosa rosette. Analisando a imagem em pormenor conseguimos verificar que os glóbulos, a poeira escura, e o gás estão a ser corroidos lentamente pela luz energética e ventos das estrelas maciças próximas. Estes glóbulos da nuvem molecular quando permanecem isolados, durante tempo suficiente, originam novas estrelas ou planetas. As dimensões da nebulosa Rosette, também conhecida como NGC 2244, são de 50 anos-luz medida na transversal e situa-se a 4500 anos-luz de distância e pode ser vista com um pequeno telescópio na direcção da constelação de Monoceros.

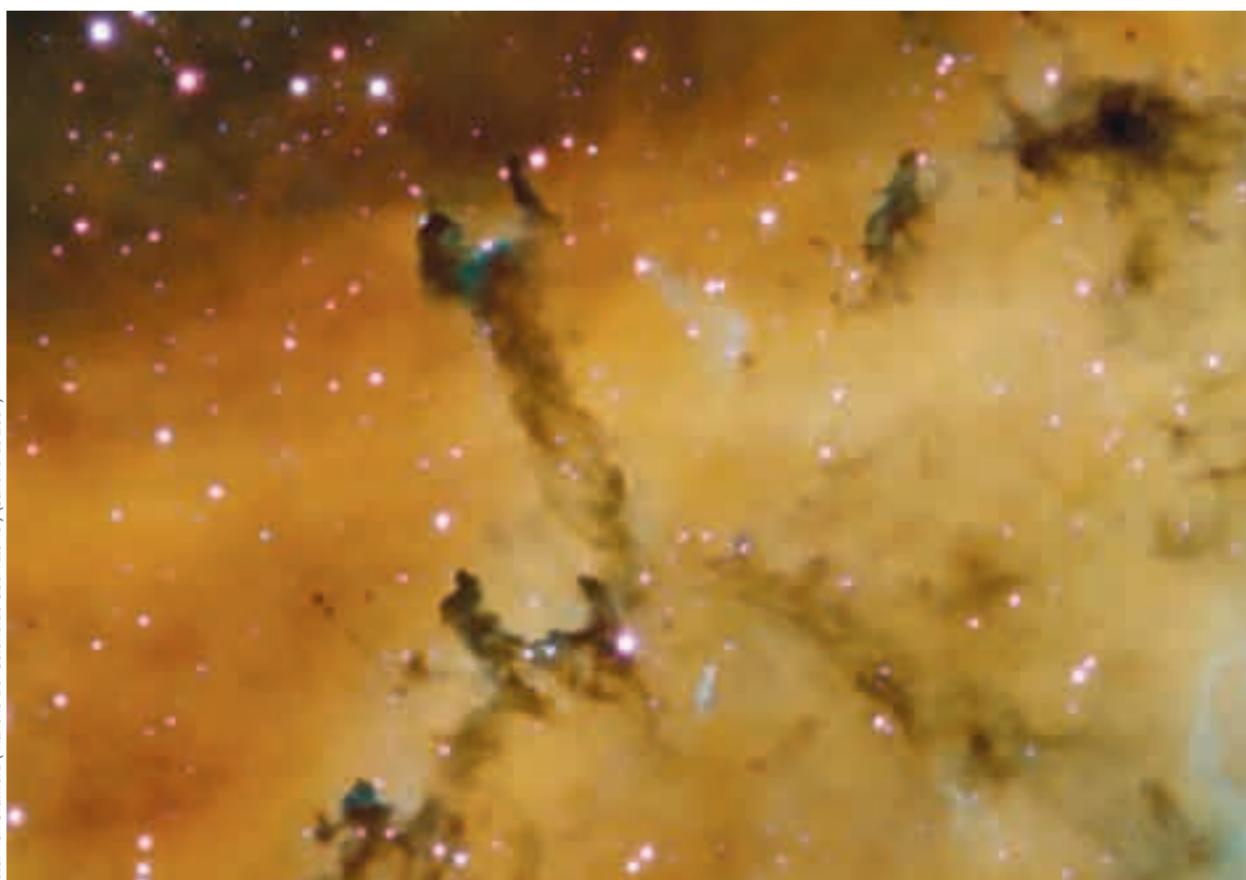


Foto: Ken Crawford (Rancho Del Solenóide Observatório) (Janeiro de 2004)

## Um herói silencioso

Uma tarde, ao olhar pela janela, vi um funeral a passar na rua. Caixão simples, sobre carreta puxada por um só cavalo. Atrás, toda de preto, caminhava a viúva e mais três pessoas, provavelmente parentes do defunto.

O modesto cortejo não me teria chamado a atenção, não fora o caixão estar coberto com uma bandeira onde se lia a inscrição TRÊS VIVAS.

Intrigado, saí de casa e juntei-me ao cortejo. Em breve, chegámos ao cemitério. O defunto foi sepultado num canto retirado, junto a um grupo de faias. Conservei-me afastado durante as cerimónias fúnebres, mas depois aproximei-me da viúva para apresentar os pêsames e informar-me da identidade do defunto.

Soube que fora funcionário público. Comovi-me pelo meu interesse, a viúva apressou-se a informar-me dos últimos anos de vida do seu defunto marido. Queixou-se que ele arruinara a saúde a fazer voluntariamente trabalhos desusados: passava todos os seus tempos livres a escrever memórias e cartas sobre novos métodos de propaganda. Nos últimos anos de vida, a sua preocupação única era pôr em acção slogans propagandísticos.

A minha curiosidade aumentou e pedi licença para ver alguns desses escritos. Ela acedeu de boa vontade, e deu-me duas folhas de papel amarelado escrito com letra cuidada e um tanto fora de mo-

da. Foi assim que acabei por ler as suas memórias.

«Consideremos as moscas, por exemplo», era esta a primeira frase. «Depois de jantar, costumo observar as moscas a voarem à volta do candeeiro, e tal facto estimula-me o pensamento. Imagino como seria maravilhoso se as moscas pudessem compartilhar da nossa consciência social. Se tal acontecesse, apanhava-se uma, tirava-se-lhe as asas, mergulhava-se no tinteiro, punha-se depois numa folha de papel limpa, e vê-la-íamos em evoluções escrevendo: DÊ O SEU APOIO À FORÇA AÉREA, ou um outro slogan qualquer.»

Quanto mais lia, mais claro para mim se tornava o perfil do defunto. Devia ter sido homem sincero, profundamente preocupado em coligir slogans e inscrições, sempre que lhe era possível. Entre as suas ideias mais originais contava-se a do cultivo dum trevo especial.

«Da cooperação entre artistas e biólogos», escrevia, «devia ser possível criar uma nova espécie de trevo. Presentemente, esta planta dá flores de uma única cor, mas se a semente for devidamente preparada, as flores poderão vir a parecer-se com um dos nossos chefes ou heróis do trabalho. Imagine-se um campo de trevo no tempo da floração! Evidentemente que temos de nos precaver contra possíveis erros. Seria lamentável se, da mistura de sementes, a face de um dos nossos chefes, que

conhecemos sem bigode ou óculos, aparecesse na flor com eles. A única solução seria ceifar o campo e semeá-lo de novo.»

As ideias do velho tornavam-se cada vez mais intrigantes. Quando acabei de ler as memórias, cheguei à conclusão de que o slogan TRÊS VIVAS tinha sido posto no caixão a seu pedido. Desta maneira, desejava o abnegado inventor e propagandista fanático demonstrar todo o seu entusiasmo, até mesmo na última viagem. Fiquei com curiosidade em descobrir as circunstâncias exactas da sua morte e resolvi investigar.

Não foi surpresa para mim verificar que tinha sido vítima da sua própria paixão. Por altura do DIA NACIONAL, despiu-se completamente e pintou no corpo sete listas verticais de várias cores. Depois saiu para a varanda, subiu à balastrada e tentou fazer aquilo que é conhecido por «caranguejo» entre os entusiastas do exercício físico dobrar-se completamente para trás em arco, apoiando o corpo nas mãos e nos pés. Desta maneira, pretendia ele desenhar a figura viva do arco-íris, o símbolo da esperança. Pois bem! a varanda ficava a nove metros do chão. Fui ao cemitério para voltar a ver a campa. Durante muito tempo procurei, em vão, o grupo de faias junto do qual ele tinha sido sepultado. Por fim, resolvi seguir uma banda que regressava de uma Parada. Tocava uma marcha alegre.

### UM CONTO

Mrozeck  
O Elefante,

