



Apesar de indispensável a qualquer política séria para a Saúde

## Educação sexual ainda atrapalha

ler dossier páginas 35, 36 e 37

### 04 **Por uma Escola da Libertação**

À semelhança da Teologia da Libertação – muito evocada desde que o Cardeal Ratzinger, seu poderoso e implacável opositor, foi eleito Papa – Manuel Sérgio sugere a construção de uma Escola da Libertação, onde o desporto não se esgote “num naturalismo bio-médico, ou na sobrevivência da lei do mais forte e do mais apto, nem as demais disciplinas num intelectualismo platónico, porque, numa escola democrática e laica, tudo deve ser responsabilmente livre e solidariamente libertador”.

### 07 **Uma reconfiguração do sistema educativo**

Steve Stoer e António Magalhães, professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, lembram, a pretexto do tema da expansão da escolaridade até aos 18 anos que, no futuro, o sistema educativo irá porventura funcionar menos como um sistema de selecção para colocar indivíduos num mercado de trabalho hierarquizado e relativamente estável e mais como um sistema de formação ao longo da vida.

### 16 **Crianças especiais: qual o apoio certo?**

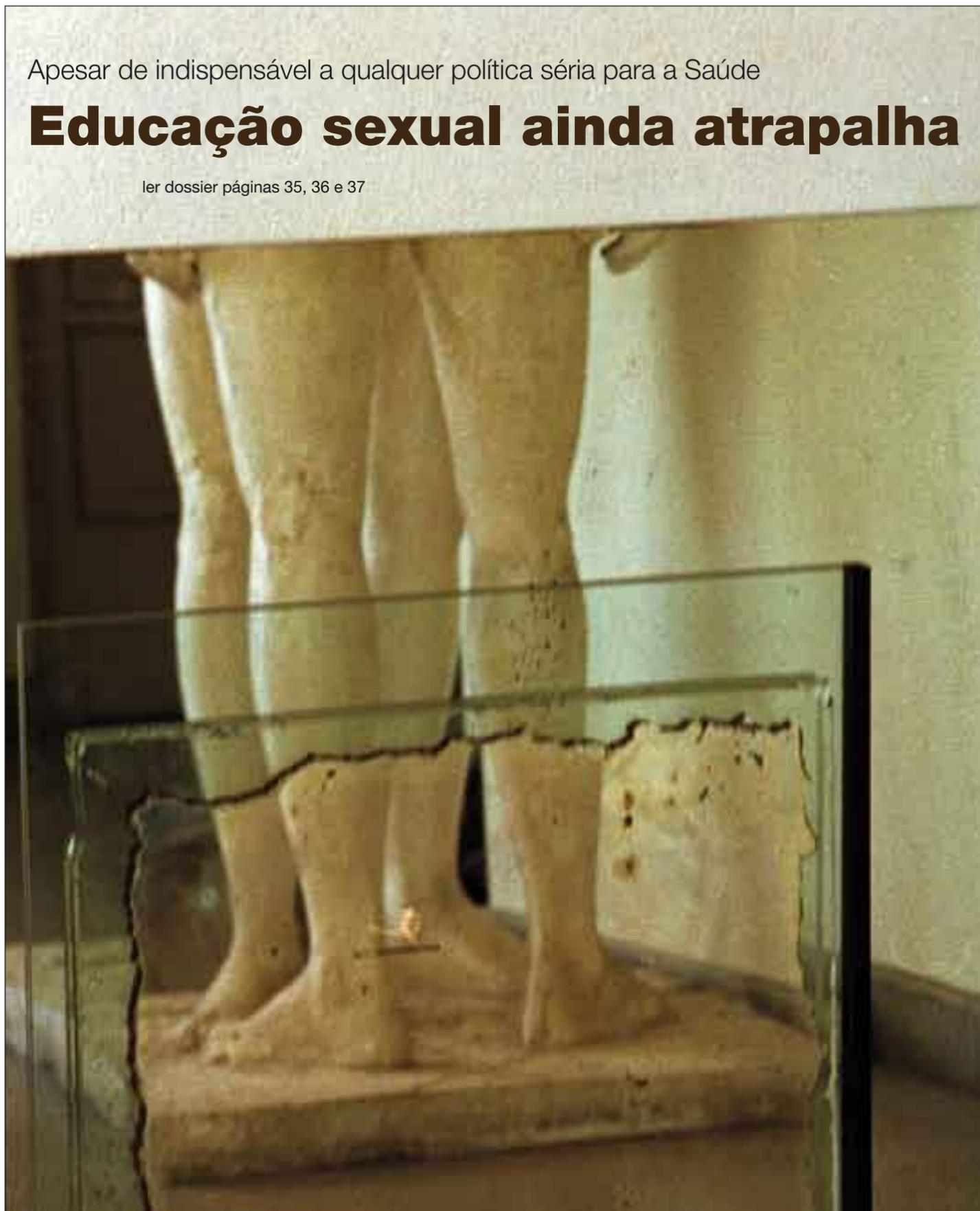
Jorge Humberto Nogueira, professor que integra uma equipa de Coordenação dos Apoios Educativos a crianças portadoras de deficiência, compara a realidade existente em Portugal a partir de dois exemplos concretos: um de um aluno integrado numa escola regular, outro de um aluno que frequenta uma instituição especializada.

### 21 **Novos reforços para o controlo**

Licínio Lima (Universidade do Minho) sublinha, a negro, o facto de, em pouco tempo, 12.663 estabelecimentos de educação e ensino terem sido reduzidos a 765 agrupamentos, dos quais 85,5% de tipo vertical. Os dados são do ministério e, para este universitário, apenas confirmam que o prometido reforço da autonomia da escola parece cada vez mais uma miragem, ao contrário do reforço do controlo central sobre as escolas.

### 29 **Debater a escola pública sem punhos de renda**

Ariana Cosme e Rui Trindade, ambas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, colocam na agenda do debate a questão da escola pública. Sem votos piedosos e reconhecendo que alguns erros responsáveis pela situação em que a escola pública vive merecem um acto de contrição por parte dos próprios professores. Uma proposta para um tema de debate tão necessário quanto urgente. Um artigo polémico e corajoso.



ler entrevista  
nas páginas 11, 12 e 13

Entrevistamos Nilda Alves,  
investigadora brasileira da área do currículo

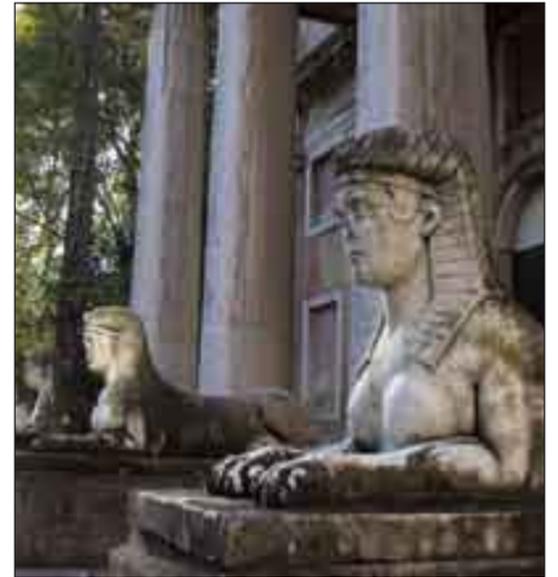
**Sempre se aprendeu  
fora da Escola mas nunca  
tanto como agora...**



# Perplexidades sobre o programa do Governo para o ensino superior



© Ana Alvim



## OBSERVATÓRIO

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

**...Existe obviamente a questão de uma Europa a duas velocidades. Porquê? Porque teremos certamente países em que os dois ciclos são financiados e outros em que só o primeiro ciclo é financiado.**

A leitura e análise do programa do Governo para a Ciência e o Ensino Superior provocam-me duas perplexidades essenciais. A primeira prende-se com uma estranha ausência. De facto, não há qualquer referência à situação de enorme precariedade em que vivem hoje docentes do ensino superior, quer docentes universitários, quer docentes do politécnico, quer, ainda, investigadores. Vai ou não este Governo garantir,

finalmente, o subsídio de desemprego aos docentes do ensino superior? Vai ou não este Governo rever o estatuto da carreira docente, no sentido de propiciar condições de estabilidade para a docência? Pergunta que fica, para já, sem resposta.

A segunda questão liga-se a uma opção associada ao chamado processo de Bolonha. Opção que, sendo negativa, não é, todavia, suficientemente explicitada no programa.

De facto, no que diz respeito ao Processo de Bolonha, corremos o risco de ter dois tipos de cursos de ensino superior, a saber, um correspondente a um primeiro ciclo, tendencialmente de três anos (é para aí que aponta o programa deste Governo, no seguimento do anterior) e outro que vai até ao segundo ciclo (mais dois anos). Lembro, no entanto, o caso do ensino politécnico, em que temos o bacharelato, mas em que ninguém se fica pelo bacharelato, pois todos querem concluir a licenciatura (é o valor social do título que está em causa, é o reconhecimento pelas empresas e pelo mercado de trabalho, que tanto preocupa, aliás, os «teóricos» da competitividade). Ora, para isso, é fundamental que o Estado garanta a gratuitidade do segundo ciclo.

Além do mais, existe obviamente a questão de uma Europa a duas velocidades. Porquê? Porque teremos certamente países em que os dois ciclos são financiados e outros em que só o primeiro ciclo é financiado. Ora, a fórmula que consta

do Programa do Governo é extraordinariamente ambígua: «(...) o Estado assume a parte principal dos custos com a educação superior que será, pois, progressivamente estendida ao segundo ciclo de estudos, embora com valores diferenciados das propinas a pagar pelos estudantes.»

Actualmente, por um mestrado, sabe-se bem o que se paga: 2500€ ou 5000€, dependendo das formações e das universidades. Queremos saber o que isto significa. Vão aumentar as propinas? Quanto é que vão aumentar?

É que, na verdade, se queremos um ensino público massificado ao nível do ensino superior – e sei que o actual Ministro, Mariano Gago, é defensor de uma universidade que não seja de elites –, se queremos menos selectividade social no acesso ao ensino superior, se não somos (como não somos, de facto) um país de doutores (basta ver que apenas 9% da população activa tem um curso superior e que 47% dos jovens não estão a estudar, abandonando muitos deles precocemente o sistema de ensino), se queremos generalizar, também, a frequência do segundo ciclo de estudos superiores, como compatibilizar essa vontade de não elitizar a universidade com esta fórmula ambígua que remete para um aumento das propinas?

Preocupações que nos obrigam a uma grande vigilância democrática.

Erva moira

## Viagem de uma estreia com poesia

A noite ainda não vai alta, nem se vê o negro do céu, porque ali, dizem, o espectáculo começa rigorosamente à hora marcada, sem apelo nem agravo. Nos corredores laterais, os únicos da sala grande, meninos, vestidos como iniciados numa capela qualquer, tipo capela-de-todos-os-actores-de-todas-as-noites, vigiam qualquer faísca ou relâmpago que se acenda, em especial se o fizerem num gesto de apoio ou de cumplicidade.

“De manhã tremendo que me achasses feia, acordei com medo deitada na areia”. Assim voou sobre o mar, com as asas que me deste. “É assim que eu sou”, dizes-me a cantar. “Olhar para ti e ver o que eu vejo, // olhar-te nos olhos com olhares de



© Adriano Rangel

desejo. // (...) esta vida são dois dias, // e um é para acordar, // das histórias de encantar”. Grande Pedro. A poesia sobe de tom.

Lês uns poemas. Pequenos. Um é do Alberto Pimenta, aquele que escreveu o “Discurso do Filho da Puta”, mais tarde recuperado por Gabo nas “Memórias das Minhas Putas Tristes”. Um milhão de exemplares logo na primeira edição, em castelhano, por sorte editada antes da eleição de Ratzinger. Ainda com todos os momentos da tua noite de silêncio na Casa da Música releio Ungaretti: *Mattina M'illumino d'immenso*.

Os poemas não se medem às sílabas. Repito: os poemas não se medem às sílabas, com todo o respeito pela métrica e pela Sociedade do Porto 2001. Também eu me deslumbro de imenso nesta Casa da Música, onde há um órgão enorme que ainda é a fingir. Levado nas asas com que voou sobre o mar, na minha noite de estreia da Casa da Música, ao luar do Porto no dia 20 de Abril de 2005.

Com a Sinfonietta, ou lá como é que ela se chama, sem ofensa, a dar um ar clássico ao silêncio e às palavras. Muito obrigado pelo momento.

Como lembrava Manuel António Silva, num seu texto aqui publicado no mês de Abril (p. 21), Marx, na Contribuição para a Crítica da Economia Política, a certo passo afirma que “nada é mais fastidioso e árido do que o locus communis possesso de delírio”. Ora os portugueses são confrontados diariamente com um discurso público, sobre a educação, baseado num senso comum delirante. Tal discurso, vindo dos mais diversos protagonistas, incluindo o Senhor Presidente da República, mais não fazem do que aumentar a desorientação, o pessimismo e a desconfiança em torno da escola e dos professores.

Nunca é demais repetir a nossa perplexidade pelo facto de, existindo no país milhares professores e de investigadores em educação, a comunicação social e as autoridades teimarem em se socorrer, para comentadores e conselheiros em educação, de pessoas que no campo educativo são apenas informadas pelo preconceito.

Espero há anos ver professores, grupos de professores, escolas, departamentos do ensino básico, secundário e superior, universidades e politécnicos, levantarem publicamente a voz no sentido de contraditarem certos discursos do senso comum delirante que são prejudiciais ao processo educativo e desinformam e deseducam a generalidade da população portuguesa. A educação e o ensino não se fazem só nas salas de aula e nos gabinetes. Também se fazem, ou fazem-se sobretudo, na Praça da República ou, se preferirem, na Praça Pública.

O contraditório dos professores não pode ser um discurso corporativo. Não se trata de «defender a classe» da crítica que lhe é exterior. Qualquer ciência e qualquer actividade profissional só o são se no seu interior existir uma forte prática de crítica e de autocrítica. Os principais críticos dos profissionais da educação e do ensino, têm de ser os próprios educadores e professores. E é a sua crítica e autocrítica informada que melhor servem o desenvolvimento

lia e pelas igrejas. Acreditam que a escola pode, e deve, suprir o deserto cultural e educativo em que transformaram as suas comunidades. E que ela pode fazer pelas suas crias o que a comunidade ignora e os pais não fazem por andarem obcecados pelo trabalho, a televisão, o conforto ou a carreira.

Estamos todos perante uma realidade incapável. A sociedade muda permanentemente. Há hoje cada vez mais ciência e tecnologia para aprender. O seu ritmo de produção, de inovação e de desactualização é cada vez mais acelerado. A ciência tem novos campos que põem em causa a noção de ciência herdada do Iluminismo de há duzentos anos e que continua a ser a base do nosso sistema curricular. Por outro lado, alargou-se imenso o campo da educação social necessária ao comum dos cidadãos. Na vida já não há um tempo para aprender e outro para fazer. Agora, a vida é toda ela tempo de aprender e de fazer. A escola já não é uma coisa de crianças e jovens. É uma instituição que se quer aberta a todos os cidadãos de todas as idades.

Estas e outras realidades pedem que se considere com urgência a reconfiguração do sistema educativo. Que se considere a possibilidade de o novo sistema educativo ser constituído por dois

**Plagiando o anúncio, bem podia dizer-se dos professores: eles queixam-se, queixam-se, queixam-se, mas não propõem nada!**

# O terrorismo do senso comum delirante ou de como optar pelo silêncio é escolher o conformismo

da escola, a inovação e a profissão. A crítica informada, vinda do interior ou do exterior, será sempre bem vinda. Mas os professores devem contraditar a crítica não informada, irresponsável, baseada na ignorância e no preconceito e que se mostra incapaz de reconhecer a realidade e a sua diversidade. Entre outras coisas, tal crítica trata as escolas e os professores como entidades abstractas e homogéneas, como estereótipos. Ora as escolas, os alunos e os professores, são tudo menos isso. Quem quiser entender a educação e os que dela participam, deve estudá-los na sua imensa variedade, diversidade e complexidade.

A crise, deste sistema educativo que herdámos do século XIX, é uma realidade. As principais vítimas dessa crise são as novas gerações e os professores.

Tenho aqui repetido, ao longo dos anos, que o fim da sociedade industrial — ou a sua transformação — para a qual o nosso sistema educativo foi talhado, implica, não uma reforma, mas uma mudança radical do sistema educativo, implica a sua reinvenção ou reconfiguração. Os novos ritmos e formas de produzir conhecimento, bem como a obrigação de agora dar formação a todos os cidadãos — e já não a de separar «capazes» de «incapazes» — implicam mudanças radicais. Reconhecer a existência da crise implica a construção progressiva de um novo sistema educativo. Não se pode pensar que os problemas com que todos nos confrontamos hoje, no campo da educação, se resolvem com o regresso às práticas do passado como quer fazer crer o senso comum delirante.

O discurso do senso comum delirante deixa-nos entender muita coisa. Mas ele é, sobretudo, um discurso da nova classe média. De uma burguesia fresca, recém promovida. Uma burguesia com medo de que os seus filhos sejam tratados como os pobres e não como uma «casta» social que se vê, e se quer, socialmente promovida. O terror destes pais é que as crias não dêem continuidade à sua promoção social, que não venham a ser profissional e socialmente melhor sucedidas do que eles foram e que, em imensos casos, não realizem os sonhos que lhes escaparam. Pobre filho de pai que sempre se sonhou atleta! Pobre filha de mãe que sempre se sonhou esguia, princesa e bailarina!

Estes pais estão convencidos que o sucesso das suas crianças depende de a escola lhes recheiar os pequenos cérebros de conhecimentos disciplinares. Pedem por isso mais dias de escola, mais horas de aulas, mais rigor, mais avaliação, mais disciplina, mais estudo acompanhado, mais explicações.

Outro erro destes pais é pensarem que a escola pode, e deve, substituir as instituições sociais que estão em manifesta crise, a começar pela famí-

subistemas, dialogantes, um escolar, de âmbito nacional, voltado para o ensino da ciência e tecnologia e outro de educação social, comunitário, de âmbito municipal, que responda às inúmeras formações necessárias aos cidadãos de hoje e à ocupação útil, lúdica e prazerosa do tempo dos mais novos e dos mais velhos.

O discurso do senso comum delirante, agarado a paradigmas do passado, é prejudicial e perdeu sentido. Pensar a transformação do actual sistema educativo, é muito mais do que insistir na salvação do velho e híbrido sistema que temos.

Hoje, os professores e os alunos têm dificuldade em saber para que serve a escola. Pedem-lhes tudo. Mistura-se a matemática, com a Sida, o inglês, a educação sexual, o património, a informática...

E agora professor? Deve preocupar-se com os exames de português ou com a circulação rodoviária? Com a história ou com a droga? Leva os alunos ao laboratório ou ao circo? Responde ao conselho pedagógico ou à associação de pais? Ao executivo do agrupamento ou à vereadora da câmara municipal? Nesta baralhada que formação pede? A que lhe permite lidar com a ciência ou a que o prepara para tomar conta das crianças das oito da manhã às dez da noite enquanto pais e mães vão trabalhar e flautear?

A Senhora Ministra da Educação disse que a escola não precisa de mudar mas de funcionar. Saberá a Senhora Ministra de que escolas está a falar? No mínimo, os educadores e professores precisam de tempo, de espaço, de horário e de autonomia para investigar, estudar, ensinar, pensar, comentar, dialogar, propor, numa palavra, trabalhar. Mantenham-se, pelo menos, as portas da mudança abertas em cada escola, podem alguns, apesar de tudo, decidir entrar.

José Paulo Serralheiro

... as aulas de Educação Física (onde se trabalha e estimula a motricidade humana) são também chamadas a assumir o papel de contra-poder ao poder de algumas taras que vão persistindo, tais como o de fazer da educação um espaço de férrea domesticação e manipulação, ou inquirar o currículo escolar de um pragmatismo desprovido de princípios e valores.

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

Aliás, para que não restem dúvidas, eu sou um simpatizante fervoroso do Partido dos Trabalhadores (PT), que me parece necessário ao Brasil tumultuário, confiante, adolescente, vigoroso, que eu conheço. Acompanho, também, com respeitosa atenção, as críticas do Movimento dos Sem Terra (MST), que obedecem a três grandes princípios: a democratização da terra; a implementação de uma autêntica reforma agrária;

e o termo do neo-liberalismo excludente. No entanto, penso que é precisamente com o PT que o MST pode dialogar, de modo fecundo e fraterno. É evidente que interessa extirpar da mente de muitos trabalhadores a ideia falsa e, não raro, caricatural, de que as reformas podem concretizar-se ao ritmo das necessidades e dos desejos, ou que é o mesmo (embora sejam as mesmas a sinceridade e a constância, no combate às injustiças de toda a ordem) ser Governo ou Oposição. Os contextos que aprisionam as relações internacionais; uma certa morosidade, na resolução dos múltiplos problemas sociais; e um ou outro chefe destituído de capacidade e competência – surgem aos olhos de observadores menos atentos, como resultados de governos reaccionários e poltrões. Ora, diante do velho e clássico problema: **vontade da Lei – vontade do Príncipe**, em Lula da Silva, sou em crer, predomina a vontade de uma Lei que intensamente se critica e paulatinamente se refunde, dado que, para ele, de certo, a Ética é a Filosofia Primeira...

que não se confunde com **partidarização**, já que tem em vista a formação de cidadãos livres, críticos, capazes de levantar o pendão da sua ideologia, responsabilmente assumida e com a necessária tolerância por todas as ideologias democráticas. De facto, a **ausência de educação política** é uma das grandes lacunas do sistema educativo, não aprendendo o educando que ter ideias implica agir por elas e com elas. Poderia citar-se, a propósito, a **Carta sobre o Humanismo**, de Heidegger: “Pensar a verdade do ser significa, ao mesmo tempo, pensar a **humanitas do homo humanus**”.

A Escola não pode ser apolítica (as aulas não devem ser apolíticas), por esta simples razão: o homem culto, isto é, que se cultiva, é essencialmente um homem político, alguém que se sabe o criador do seu destino histórico, que teoriza o real, porque o sente e o vive e o quer transformar. Hanna Arendt não hesita, ao afirmar que reside no **bios politikós** e não no **bios theôretikós** o radical fundante do verdadeiro pensamento. Hoje, porém, não há democracia, sem laicidade (todo o fundamentalismo religioso é de uma infeliz



© Adriano Rangel

## A educação precisa de ser politizada

Mas, voltando aos começos deste artigo, conheci, pessoalmente, pela primeira vez, o notável pedagogo Paulo Freire, em Agosto de 1987. Isso me bastou para em encontros casuais (um deles, na Avenida Paulista, lembro-me bem) ter admirado, nele, a paciência para aceitar a minha pimpante impertinência de pretensão filósofo da educação e ainda a clareza e a elegância expositiva, ao explicar-me as suas principais ideias que desnudavam a metodologia obsoleta de uma educação vista unicamente como transmissão de ideias prontas e acabadas, ou seja, de uma “educação bancária e domesticadora”, onde valem mais o conteúdo e o produto do que o processo de construção do conhecimento. “Por isso (dizia o Mestre) a educação, hoje, é muito mais interessante fora da Escola, a qual prossegue, teimosamente, na reprodução de modelos antiquados e gastos”. Sobre o mais, pareceu-me uma pessoa fundamentalmente boa, um S. Francisco de Assis dos nossos tempos. Mas o que eu pretendo realçar, neste momento, é que Paulo Freire alimentava a forte convicção que a prática educacional enfermava dos seguintes defeitos: **compartimentação do conhecimento**, através de disciplinas que recusam a interdisciplinaridade; **comportamentos pré-estabelecidos**, que ensinam a não questionar, a não exprimir os próprios pensamentos, levando à passividade e à reprodução; **ênfase concedida à racionalidade**, onde se estimula bem pouco a criatividade, a comunicação, a educação motora; **obsoleta metodologia**, onde o professor é o proprietário exclusivo do saber; **ausência de educação política**,

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

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

02.04

## Faltas justificadas reduzem férias

Para gozarem 25 dias de férias este ano, em vez dos habituais 22, os trabalhadores não podem ter casado, adoecido ou cumprido obrigações legais por mais de um dia, em 2004. O código laboral estabelece que as faltas ao trabalho decorrentes destas situações são justificadas, mas tais ausências reduzem o direito à majoração de três dias de férias prevista no novo Código de Trabalho.

05.04

## Portugal na cauda da União Europeia

A economia portuguesa deverá crescer este ano 1,1%, metade do que se previa em Novembro. É uma das mais baixas taxas de crescimento da UE a 25. E o mais grave é que, nos próximos dois anos, os portugueses vão continuar a divergir do nível médio de vida ostentado pelos concidadãos europeus

07.04

## Troca de manuais escolares recua

O Ministério da Educação não vai concretizar a medida de troca de manuais escolares assinada pelo anterior Governo a cinco dias das eleições de 20 de Fevereiro. O ME explica que a solução adoptada não é exequível, mas promete anunciar "em breve" medidas legislativas para "uma política integrada de manuais escolares.

12.04

## 300 mil portugueses trabalham 60 horas semanais

São 300 mil os portugueses que trabalham mais de 60 horas semanais, o que representa seis por cento da população. Os dados são de um estudo divulgado pela The Work Foundation, que coloca Portugal em terceiro lugar do ranking das horas extra na Europa dos Quinze, em que o Reino Unido aparece em primeiro lugar e a Irlanda em segundo.

12.04

## Ainda temos muitos alunos desistentes

Portugal registou "bons progressos" para atingir os objectivos europeus na educação e formação, mas tem ainda um longo caminho a percorrer no abandono escolar, formação ao longo da vida e literacia, indica um relatório da Comissão Europeia. No que respeita ao abandono escolar, Portugal continua nos lugares cimeiros, com 30,6% das mulheres e 47,9% dos homens a deixarem a escola.

# In illo tempore

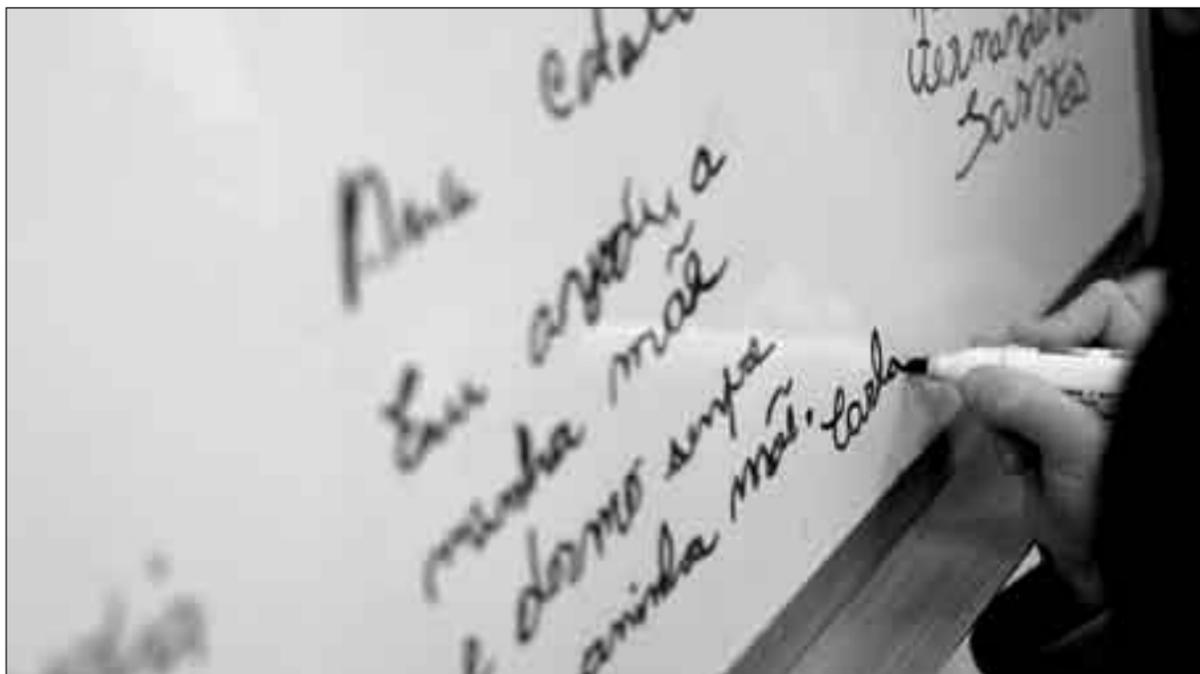
**In illo tempore, porquenãos e bonifácios faziam a apologia dos exames, talvez porque não soubessem distinguir um professor de um polícia.**

materia e impondo chancelas de ignorantes aos que a não sabiam?

De surpresa em surpresa, o Marcos foi-se apercebendo de outros absurdos. Associada à aplicação simultânea de testes, ocorria a probabilidade da utilização de cábulas e "copianços".

In illo tempore, porquenãos e bonifácios faziam a apologia dos exames, talvez porque não soubessem distinguir um professor de um polícia. Ou porque, ingenuamente, admitissem que educadores convertidos em "vigilantes" pudessem dar garantias de que nenhum dos alunos sujeitos à "roleta russa" de um exame ousasse "copiar".

Fiz uma pausa na minha narrativa, para dar tempo ao meu neto de respirar fundo e recupe-



© Ana Alvim

Não há nada melhor que ficar atento ao olhar do Marcos, para confirmar que o não-verbal fala mais alto que o verbal. O meu neto fala com o olhar, adivinha intenções. Ou, então, serei eu quem lhe põe intenções no olhar... Não sei... O que sei é que conto ao meu neto histórias que muitos olhos recusam ler. Olhos viciados perderam dons, mas os seus olhos de criança ficam suspensos das reticências que, propositadamente, semeio no meu discurso. Ele observa-me, enquanto eu deito um olho às suas deambulações pelo meu escritório e outro ao jornal (vantagens de um avô estrábico). E foi um artigo de jornal que despertou um recanto da memória e me alertou para mais uma perversidade, entre as muitas que o modelo tradicional de escola engendra.

Os disparates que porquenãos e bonifácios debitam nos jornais são tantos, que, por norma, resisto à tentação de reagir, de comentar. Mas, desta vez, não resisti a partilhar com o meu neto e confidante uma reflexão. E logo deparei com uma dificuldade: os seres humanos de tenra idade não possuem a capacidade de digerir absurdos.

Outra solução não me restou, senão a de transformar a reflexão em história. Conte ao Marcos que, in illo tempore, era costume os professores juntarem alunos em grupos a que davam a designação de "turma". Tive de explicar ao meu neto o que era uma "turma". Tarefa difícil! A cada olhar de estupefacção do Marcos, a narração foi sendo entrecortada pela definição de conceitos, sob risco de o Marcos perder o fio à meada.

Passei pela provação de tentar explicar o inexplicável. Amiúde, o semblante incrédulo do meu neto derrotava a minha argumentação, pelo que me socorria da expressão in illo tempore, para o tranquilizar, dando a entender que os factos narrados já não sucederiam nos dias de hoje.

Sem correr o risco de ofender a inteligência de uma criança, como é possível explicar-lhe que professores (in illo tempore, claro!) dessem "aulas" a "turmas", ensinando a todos como se o todo fosse um só? Como explicar que não se apercebessem de diferentes ritmos de aprendizagem? Como explicar que os professores não reconhecessem em cada criança um ser único e irrepitível? Como explicar que juntassem todos os alunos, num mesmo tempo, num mesmo espaço, nas mesmas condições de pressão e temperatura, e a todos aplicassem testes iguais para todos, fazendo perder um tempo precioso aos que sabiam a

rar da perplexidade. Li-lhe uma frase extraída do "Emílio" (de Rousseau): "Tudo é perfeito quando sai das mãos de Deus, mas tudo se corrompe nas mãos do Homem". Depois, para o sossegar, disse-lhe que o Rousseau não tinha toda a razão. Que é possível reinventar a Escola, porque nem é obra de Deus, mas do Diabo, como defendia um senhor chamado Ferrière.

Eu sublinhava insistente a ancestralidade dos factos que ia narrando ao meu neto, sempre que pressentia a sua virginal perturbação. In illo tempore, para sublimar a impaciência que conduz ao desespero, o avô brincava com os absurdos. Ilustrei essa possibilidade, evocando um episódio. Alguém me pediu opinião sobre a praga do "copianço" nos exames. Eu respondi que, sendo esse um fenómeno tão corrente, numa perspectiva de equidade e de democratização do ensino, se deveria dar a todos os alunos as mesmas oportunidades de "copiar". Recomendiei, pois, que se acrescentasse ao currículo oficial uma nova disciplina, que poderia ser designada por "métodos, técnicas e instrumentos de copianço"...

Retomei a seriedade da narrativa, que o meu neto merecia, para lhe apontar uma evidente perversão engendrada pelos exames. As provas eram distribuídas, de escola em escola, por técnicos de segurança e por policiais. E a permanência de professores nas salas de exame decorria do mesmo pressuposto que justificava o ridículo aparato policial do transporte e distribuição dos testes. Isto é, a atitude dos educadores investidos em funções de polícias assentava no pressuposto de que, até prova em contrário, todos os alunos submetidos a exame eram... seres potencialmente desonestos.

O que haveria de educativo nesta atitude?

A resposta foi um espanto de olhos esbugalhados. E eu insisti: consegues imaginar, querido Marcos, escolas onde nada se criava e tudo se copiava?

Nem eu! É coisa de antigamente. Só poderia ter acontecido in illo tempore, no reino dos porquenãos e dos bonifácios.

### DO PRIMÁRIO

José Pacheco  
Escola da Ponte,  
Vila das Aves

La ética no es gente, aunque a veces parece gente y es hecha por la gente. De ahí, tal vez, su importancia para las profesiones sociales y las tareas que promueven y/o desarrollan, inexcusablemente ligadas a necesidades o expectativas de quienes son objeto y sujeto de su quehacer profesional. No sólo como destinatarios, clientes, usuarios o receptores de un “servicio” o “prestación” que dispensan, sino y fundamentalmente como personas a las que es preciso observar, respetar y estimar como ciudadanos con derechos.

Desafortunadamente no siempre es así, por mucho que la construcción histórica de estas profesiones (en la educación, la salud, la cultura, los servicios sociales, la justicia, etc.) muestre su innegable vocación “social” y “socializadora” en el escenario que han ido conformando la división del trabajo, la diferenciación de funciones y roles, la atribución de responsabilidades públicas, o la formación previa recibida. Todos ellos, en mayor o menor medida, componentes esenciales en la acreditación y legitimación de sus respectivas competencias para hacerse

distinguiendo entre quienes forman parte de ella y quienes se sitúan en su exterior.

Lo que venimos apuntando explica, entre otras cosas, que los códigos éticos de las profesiones, así como las declaraciones, normas, reglamentos, estatutos, etc. que los desenvuelven, aludan expresamente a las obligaciones y conductas que adquieren, por un lado, tales profesionales con el propio cuerpo profesional al que pertenecen y, de otro, con las personas, instituciones, colectivos, etc. que actúan como referentes principales de su ejercicio profesional. Y que, en el caso de los profesores y profesoras, son sus compañeros y compañeras docentes, los alumnos o estudiantes, las familias, el personal de administración y servicios de los centros, así como cualquier otro miembro de la comunidad educativa que se sienta directa o indirectamente concernido por sus prácticas más cotidianas. En definitiva, porque se espera que las responsabilidades inherentes al quehacer educativo contribuyan al bienestar de la sociedad, promoviendo una educación de calidad para todos los ciudadanos, sin prejuicios o discriminacio-



© Ana Alvim

## La ética como gente, a propósito de la educación del otro diferente

### ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago  
de Compostela, Galiza

hecaride@usc.es

cargo de una determinada praxis profesional, tanto en lo que comporta de un saber hacer informado por criterios científicos, técnicos, instrumentales, etc., como de un saber ser connotado por principios, valores, normas, actitudes, sentimientos, etc. enraizados ética y moralmente.

La especial relevancia que ha ido adquiriendo la deontología profesional en las últimas décadas responde, en buena medida, a la exigencia de remitir dicha praxis –sea cual sea el ámbito en el que se lleve a cabo– a un conjunto de derechos y deberes que, más allá de afectar a los modos de ejercer las distintas profesiones, declaran los compromisos que éstas adquieren con las comunidades –de iguales o de otros diferentes– en las que se proyectan. Que esto suceda sin incurrir en los vicios del corporativismo o de la defensa de ciertos privilegios y arbitrariedades, incrementa la conciencia moral de pertenencia a una profesión, cuyo ethos tiende a configurarse

nes relacionadas con las diversas identidades que los caractericen (de edad, género, etnia, creencia, etc.).

La educación, además de ofrecernos la posibilidad de un progresivo acomodo –en clave cultural y social– a un tiempo histórico al que nos incorporamos biológicamente, también nos sitúa ante la oportunidad de conocer y reconocer a otros con los que convivimos, transformando el desconocimiento y la indiferencia iniciales en oportunidades para el encuentro, la cooperación, el trabajo compartido o la amistad. Todos ellos, acontecimientos sustentados en valores (tolerancia, respeto, solidaridad, libertad, etc.) en los que los que el deseo de educar a otros comienza por ser uno de los primeros y más elementales de los principios éticos con los que ha de alimentarse la función docente. Sin duda, porque en ellos es donde nos afirmamos como gente; o lo que es lo mismo, como comunidades, pueblos, sociedad o mundo.

### DOENÇAS

## Onze professores sul-africanos morrem diariamente com Sida

Mais de quatro mil professores morreram no último ano na África do Sul vitimados por doenças causadas pelo vírus da Sida – naquele que é o país mundial mais afectado por esta epidemia –, revela um relatório publicado pelo jornal local “The Star”.

O estudo, efectuado a partir de entrevistas realizadas junto de 1700 escolas do país ao longo de 18 meses, foi elaborado pelo Conse-

lho de Investigação em Ciências Humanas e revela igualmente que mais de 45 mil professores, quase 13% do total, são seropositivos.

“Cerca de onze professores sul-africanos morrem diariamente vítimas de doenças causadas pelo vírus HIV”, noticia o Star, acrescentando que 80% das mortes dizia respeito a docentes com idade inferior a 45 anos. Cerca de 33% tinha entre 24 e 35 anos.

A província do Kwazulu-Natal é aquela que possui a mais alta taxa de prevalência de Sida entre os professores, com 21% de infectados. De acordo com a ONUSida, a África do Sul tem cerca de 5,3 milhões de pessoas atingidas pela doença. Ou seja, um adulto em cada cinco.

Fonte: AFP

13.04

### Número de mulheres no mercado de trabalho triplicou em 40 anos

A taxa de actividade feminina triplicou nos últimos 40 anos em Portugal, situando-se actualmente nos 47 por cento, mas as mulheres continuam a ter empregos menos qualificados e a ganhar menos que os homens. A taxa de actividade feminina portuguesa é das mais elevadas da União Europeia, sendo apenas ultrapassada pela da Dinamarca, Suécia, Finlândia, Holanda e Reino Unido.

14.04

### Subsídio é de 80% para 150 dias

O subsídio de licença de maternidade para as trabalhadoras que optarem por gozar 150 dias de descanso será equivalente a 80% da remuneração, de acordo com nova legislação publicada em Diário da República.

15.04

### CGTP quer mais professores

O secretário-geral da CGTP-IN, Carvalho da Silva, afirmou que Portugal precisa de mais professores e estruturas de ensino para combater o insucesso, o abandono escolar e qualificar os activos. Carvalho da Silva defendeu um maior investimento no ensino e na formação profissional, argumentando que Portugal tem dos piores indicadores de insucesso e abandono escolar da Europa.

16.04

### Mulheres ganham menos no topo da carreira

Quanto maior é a qualificação das mulheres, maior é a desigualdade entre os seus ganhos salariais e os auferidos pelos homens. Em média, as praticantes e aprendizes, qualquer que seja a actividade profissional, ganham 94,1% do rendimento médio dos homens. Mas quando se analisa a situação salarial nos quadros superiores verifica-se que as mulheres só ganham cerca de 70% dos seus colegas masculinos.

16.04

### Mulheres estão mais activas na vida sindical

A participação das mulheres na vida sindical tem aumentado nos últimos anos, representam mais de metade das novas sindicalizações, mas os cargos de decisão continuam a pertencer aos homens, revelam dados apresentados pela CGTP. No ano passado, das 46 768 sindicalizações, 59,1 por cento foram de mulheres.

**No futuro, o sistema educativo irá porventura funcionar cada vez menos como um sistema de selecção para colocar indivíduos num mercado de trabalho hierarquizado e relativamente estável (em que os lugares que o constituem são mais ou menos fixos) e cada vez mais como um sistema de formação ao longo da vida em que o desenvolvimento das identidades pessoais, culturais e comunitárias ocupa um lugar central.**



© Ana Alvim

## A reconfiguração da expansão da “Escola para Todos”

Uma das questões que irá ser levantada no âmbito da discussão da Lei de Bases do Sistema Educativo será, inevitavelmente, a questão da expansão da escolarização para os 18 anos de idade. Na tentativa de recuperar os seus aparentes atrasos, Portugal parece estar empenhado em seguir os exemplos de outros países europeus que surgem como bem sucedidos na actual economia do conhecimento. Porém, é necessário não cair na tentação de enveredar por caminhos “de salvação” que, a curto prazo, dariam frutos miraculosos.

De facto, não existem “truques” que possam resolver a questão da expansão da escolaridade em Portugal de uma forma rápida e ao mesmo tempo consistente. Basta consultar as estatísticas para perceber que o sistema educativo tem evoluído, em termos quantitativos, de uma forma positiva ao longo das últimas décadas, recuperando, mais depressa até do que esperado, os seus atrasos face a outros sistemas educativos europeus. Crucial para os próximos anos é, contudo, consolidar o que já existe, sendo necessário sublinhar que a expansão, agora, já não é só da ordem da quantidade. Nesse sentido, é preciso pôr em causa o “fosso” que existe entre o discurso político e o discurso pedagógico sobre a educação,

desfazendo a oposição estéril entre pedagogia e performance e promovendo uma escola para todos baseada na excelência académica que, no fundo, não é mais (nem menos) do que a relação entre pedagogia e performance (ver o nosso livro *A Escola para Todos e a Excelência Académica*, Profedições, 2002).

Por outro lado, a expansão da escolaridade não pode ser pensada a partir da clivagem público-privado, dado que a estratégia das classes médias é a de se apropriarem das “lógicas da excelência” para colonizarem, com as suas preocupações (sobretudo a de como garantir um lugar para os seus filhos nas “melhores” universidades e nos “melhores” cursos para, a seguir, garantir para os mesmos um lugar confortável no mercado de trabalho), a própria dicotomia, aproveitando do público quando o público lhe convém e do privado quando é necessário.

A expansão qualitativa do sistema educativo tem também de acontecer na base do reconhecimento das diferenças que hoje “invadem” as escolas, assim como na base do reconhecimento dos motivos pelos quais a escola é “invadida” (desde o reconhecimento de que o capital escolar é um meio privilegiado para a mobilidade social, até à assunção da escolaridade como moeda de troca para aceder a benefícios sociais, passando pela procura da escola auto-monotorizada - ensino recorrente).

O reconhecimento das diferenças, a reconceptualização da cidadania com base nessas diferenças e a promoção de um processo de ensino-aprendizagem fundado no conhecimento como um valor em si mesmo (à la Rousseau) - e não somente em competências flexíveis baseadas nas necessidades de curto prazo da economia -, poderão ser a pedra-de-toque para a redinamização da expansão: não se ensina, só se aprende.

A desaceleração e decréscimo demográficos são apenas um ingrediente a ter em conta para pensar a expansão do sistema, pois a idade do ensinar-aprender volatilizou-se. À medida que a escolarização pode ser integrada nos guiões dos sujeitos e a reflexividade se torna uma

característica importante do exercício dos direitos e deveres de cidadania, a “idade escolar” diversifica-se, assim como o próprio conceito de expansão. Este processo depende da capacidade do sistema se descentrar, de assumir lógicas de desenvolvimento que não sejam restritas somente à lógica da cidadania atribuída pelo estado-nação.

No futuro, o sistema educativo irá porventura funcionar cada vez menos como um sistema de selecção para colocar indivíduos num mercado de trabalho hierarquizado e relativamente estável (em que os lugares que o constituem são mais ou menos fixos) e cada vez mais como um sistema de formação ao longo da vida em que o desenvolvimento das identidades pessoais, culturais e comunitárias ocupa um lugar central. A educação para a ocupação de lugares bem definidos e fixos coexistia com a estrutura disciplinar do conhecimento e da sua contextualização escolar. A educação ao longo da vida parece visar um outro tipo de conhecimento, aquele que torna os indivíduos e grupos mais competentes para circularem num mercado de trabalho reestruturado pelo capitalismo informacional.

Os argumentos para a expansão são, assim, a formação de melhores trabalhadores (mais performativos), melhores cidadãos (mais reclamantes) e indivíduos e grupos formados no sentido de lidarem com as escolhas que constituem as suas vidas. No entanto, repetindo, a batalha não parece ser apenas a da “quantidade” para a Europa ver, mas a do aproveitamento, perspicaz, da chamada crise da “escola para todos” para reconfigurar a própria expansão no sentido de responder às necessidades das novas formas de cidadania, aos novos contornos do mercado de trabalho e à nova importância do conhecimento/informação nas sociedades modernas. Ao mesmo tempo, as políticas que surgem para enfrentar essa crise podem aproveitar o ensejo para se recriar como instrumento dos trabalhadores, dos cidadãos e dos indivíduos e grupos.

**Nota:** O texto editado nesta página no mês passado com o título: «Porque é que Montse resiste à escola? A marginalidade social subjectivamente questionada», por lapso, foi editado sem a indicação do nome da rubrica [RECONFIGURAÇÕES] e sem identificação do autor [Chavier Bonal, Professor da Universidade Autònoma de Barcelona]. Ao autor e aos leitores as nossas desculpas.

#### RECONFIGURAÇÕES

Steve Stoer  
e António Magalhães  
Faculdade de Psicologia e  
de Ciências da Educação  
da Universidade do Porto

## DA TEORIA À PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES



© Ana Alvim

# Uma integração necessária

**O principal traço distintivo da profissão docente situa-se no conjunto das competências que lhes permita planificar e realizar os processos – como - mais adequados para que todos e cada um dos seus alunos façam aprendizagens de qualidade em igualdade de circunstâncias.**

crecente para a qualidade do seu desempenho como saber quem são – cultural, étnica e socialmente – em cada ano e em cada turma, os seus alunos; como organizar o processo de ensino para que todos aprendam, etc. Independentemente das mudanças sociais, é esperado que os professores orientem a sua acção no sentido de aprendizagens de qualidade para todos em igualdade de circunstâncias. Ora, estas expectativas e estas exigências em relação ao desempenho docente reforçam, como nunca antes em Portugal, a necessidade de formar professores com os saberes e as disposições para basear a sua intervenção na análise crítica da realidade social – comunidade, escola, alunos - em que actua.

O principal traço distintivo da profissão docente situa-se no conjunto das competências que lhes permita planificar e realizar os processos – como - mais adequados para que todos e cada um dos seus alunos façam aprendizagens de qualidade em igualdade de circunstâncias. As decisões curriculares com essas finalidades pressupõem a compreensão dos contextos e dos sujeitos das aprendizagens que a Sociologia e Antropologia da Educação, a Psicologia bem como o acompanhamento e a análise crítica das questões sociais contemporâneas, podem proporcionar. Por diversas razões, não parece que essa componente de formação de professores esteja a realizar-se com sucesso. Em primeiro lugar, permanecem



© Ana Alvim

na formação inicial de professores fortes factores de resistência à lógica de projecto, gerando descontinuidades entre componentes e momentos da formação bem como entre discursos e concepções formativas dentro do mesmo curso. O discurso centrado na prática pedagógica tende a ocultar a importância daquela teoria na formação de professores. Persiste uma concepção de formação através de prática reprodutiva deixando aos formandos a ideia de prática observada, prática desejada. É inconteste a importância crucial da prática pedagógica e dos estágios integrados no programa de formação inicial de professores. É, provavelmente, a componente de mais difícil realização e que assegura a projecção, para contextos de intervenção, do capital

científico, teórico, reflexivo e metodológico que os formandos foram adquirindo e desenvolvendo nas restantes componentes do curso. Não se define como um espaço de simples reprodução daquilo que outros, mais experientes, fazem ou fizeram. A preparação para a complexidade e a imprevisibilidade dos cenários de acção educativa dos futuros diplomados e a crescente diversidade dos sujeitos e dos contextos, exige um perfil de docente definido, sobretudo, pela sua preparação e capacidade para (re)construir as melhores soluções pedagógicas em contexto. Nesse sentido, a prática e os estágios integrados, devem ancorar-se, cada vez mais, nas componentes da formação que sustentem o uso da autonomia docente para responder, com as competências adequadas, às necessidades educativas da diversidade dos alunos, na diversidade dos contextos. A ausência do sentido de projecto e da dimensão integradora durante o curso tende a produzir rupturas entre a prática pedagógica e as componentes teóricas do curso, ocultando a importância da análise crítica e reflexiva dos processos educativos e das mudanças sociais nos contextos em que o futuro docente terá de actuar profissionalmente. Naquela ausência, o estágio apresenta-se como a última oportunidade de aprendizagem prática, por imitação e reprodução pouco questionada das práticas observadas, antes do formando iniciar a sua vida profissional.

### FORMAÇÃO e trabalho

Carlos Cardoso  
Escola Superior de  
Educação de Lisboa,  
ESE de Lisboa/CIED  
carloscar@oniduo.pt

A natureza integrada da realidade social aliada à crescente diversificação humana de cada sociedade, torna cada vez mais difícil qualquer tentativa para a descrever em todas as suas complexidades e subtilidades. A diversificação cultural, étnica e social das populações tornou-se uma das variáveis mais determinantes em qualquer sector de acção e intervenção social. Na escola, aquela diversificação apela a olhares, cada vez mais atentos e críticos, dos professores para poderem fundamentar em bases consistentes, justas e equitativas o seu desempenho. Estes depa-ram-se com questões de relevância

## UNIÃO AFRICANA

### Países africanos apostam no reforço da educação

Os ministros da educação dos países membros da União Africana (UA) reuniram-se recentemente em Argel, capital da Argélia, e adoptaram uma série de resoluções com vista à melhoria dos sistemas educativos do continente africano.

Estas resoluções, que ficaram expressas na "Declaração de Argel", insistem numa "educação de qualidade ao serviço do desenvolvimento atri-

cano" e prevêem a dotação de um orçamento anual de 20% do Produto Interno Bruto de cada país.

O documento insiste ainda na necessidade de "reforçar o ensino superior, a investigação e a capacidade de inovação" e o reforço do papel da educação na integração regional e continental, através da promoção da cooperação bilateral e multilateral, bem como a harmo-

nização dos programas educativos.

Estas resoluções serão submetidas à próxima cimeira dos chefes de Estado e de governo da UA, prevista para Janeiro de 2006 em Kartum, no Sudão, que será consagrada às questões da educação e da cultura.

Fonte: AFP

17.04

## Desrespeito pela lei de bases pune saúde dos portugueses

O Movimento de Utentes dos Serviços Públicos (MUSP) defende que o Serviço Nacional de Saúde (SNS) poderia ser bastante mais eficaz se a lei de bases fosse cumprida, considerando que a criação dos hospitais SA, a existência de instalações deficitárias e a falta de técnicos de saúde são atropelos à lei, que prejudicam os cuidados de saúde prestados em Portugal.

19.04

## Portugal com mais baixas qualificações

Uma percentagem de 85% dos portugueses que vive nas regiões com menor população do país regista baixas habilitações, o que está muito aquém da média de 46,6% da União Europeia, segundo um inquérito do Eurostat. Segundo um estudo do gabinete de estatísticas europeias, na maioria dos Estados-membro as mulheres são as mais "atingidas" por uma educação de nível inferior.

19.04

## Mal-estar entre sindicatos

"Falar da redução de efectivos na Punção Pública neste momento é um absurdo, um disparate." O secretário-geral da CGTP, Carvalho da Silva, reagiu assim a uma entrevista ao 'Público' do líder da UGT, onde João Proença defendia o corte entre 20 a 40 mil funcionários públicos nos próximos quatro anos, através das aposentações.

20.04

## Meninas ganham aos meninos

O número de raparigas a frequentar o ensino primário em Portugal é ligeiramente superior ao dos rapazes, revela o relatório da UNICEF "Progressos para crianças". De acordo com o relatório, em Portugal, por cada 98,7 rapazes matriculados nas escolas primárias havia em 2001 uma média de 99,3 raparigas - uma situação contrária à da maioria dos países, onde os rapazes vão mais à escola que as raparigas

20.04

## Promessas do ministro à CIP surpreendem centrais sindicais

O ministro do Trabalho e da Segurança Social garantiu aos dirigentes da Confederação da Indústria Portuguesa (CIP) que não haverá mexidas nas normas do Código do Trabalho sobre a caducidade das convenções colectivas. A possibilidade da caducidade das convenções colectivas, prevista no Código do Trabalho após dois e meio de negociações infrutíferas de revisão, tem provocado - segundo as centrais sindicais - um bloqueio da contratação colectiva por parte do patronato.

# Pobre menina pobre, colonizaram até seus sonhos

Nos meados do último dezembro, recebi pelo correio uma cartinha dirigida ao Papai-Noel. Ela vinha de uma escola municipal de Porto Alegre (a cidade brasileira que tem sediado o Fórum Social Mundial), enviada por uma menina de 8 anos. No centro de uma folha de papel com dados de identificação e desenhos natalinos, a garota desenhava um grande coração vermelho, dentro do qual escrevera a palavra Papai-Noel. Acima dele estava o pedido que a carta levava: "papai-noel, gostaria de ganhar um tênis das Meninas Super-Poderosas, ou uma Barbie verdadeira, ou uma mochila de rodinhas da Barbie."

## As grandes corporações empresariais e seus personagens tomaram conta do circuito cultural da infância e da juventude (...) Meninas pobres são induzidas a desejar uma boneca com a qual sequer sabem brincar, tal a distância entre os traços culturais que esta carrega e o universo cotidiano de crianças brasileiras que habitam as superpovoadas periferias urbanas.

Debatei-me todo o mês de dezembro entre a vontade de concretizar o sonho natalino daquela menina pobre e a indignação face à tirania do império do consumo que coloniza os desejos e fantasias das crianças por este mundo afora. Quase às vésperas do Natal, decidi-me pelo presente: uma mochila de rodinhas, mas sem griffe! Esta foi a tarefa mais difícil que enfrentei! As grandes corporações empresariais e seus personagens tomaram conta do circuito cultural da infância e da juventude. Parece que uma avassaladora tsunami arrebatou todas as figuras autóctones das culturas populares locais, colocando em seu lugar os novos heróis alienígenas híbridos disseminados pelo império midiático globalizado.

Conto esta história porque ela me parece boa para pensar. Retomo as questões apontadas por Maria Isabel Bujes no artigo publicado no jornal A PÁGINA de Abril, pretendendo dar continuidade à discussão. Antes disso, registro que outra colega pesquisadora observou que a grande maioria das cartas de crianças ao bom velhinho do Natal, pedia os mesmos presentes: certas marcas de tênis, as tais mochilas de rodinhas com personagens da mídia, telefones celulares, barbies e jogos eletrônicos. Preferências semelhantes foram observadas em Portugal, e são mencionadas na reportagem de Andreia Lobo, publicada na edição de Dezembro do nosso jornal.

Talvez seja bom lembrar, mais uma vez, o que Gitlin (2003)(1) chama de "mídias sem limite" uma torrente de imagens e sons que domina nossas vidas de forma incontrolável, porque cria e nos oferece satisfação, um sentimento incomparável, ao qual nos entregamos de corpo e alma. Embora a preocupação com os fenômenos midiáticos tenha ocupado um grande contingente de pensadores a partir da segunda metade do século XX (Debord, Benjamin, Bourdieu, Hall, entre tantos outros; e mais próximos da cultura latino-americana, Garcia-Canclini, Martin-Barbero e Sarlo), todos empenhadíssimos em compreender os efeitos da cultura de massa no mundo contemporâneo, parece que até hoje não conseguimos dar a esta questão encaminhamentos a altura de sua gravidade e importância. A cartinha ao papai-noel da menina pobre, trouxe mais uma vez à tona o poder da mídia que, aliado às grandes corporações empresariais, compõe uma rede quase inescapável. Em pesquisa atual, tenho me deparado com a assustadora invasão do cenário escolar pelos apelos midiáticos ao consumo.

Meninas pobres são induzidas a desejar uma boneca com a qual sequer sabem brincar, tal a distância entre os traços culturais que esta carrega e o universo cotidiano de crianças brasileiras que habitam as superpovoadas periferias urbanas. O repertório de experiências de algumas destas garotas está tão distante da vida glamorosa e fetichizada da Barbie, por exemplo, que em poucos minutos, segundo relatos de professoras, se esgotam as possibilidades imaginativas e as meninas deixam a boneca de lado, retornando às suas

brincadeiras improvisadas povoadas por bebês, comidinhas, casinhas e conversas de comadres. Mesmo assim, quando uma Barbie chega à escola trazida por uma ou outra garota que a herdou da filha da patroa de sua mãe, ela é objeto de disputa acirrada, aguçando a curiosidade e reafirmando o fascínio.

O que comentei poderia levar o leitor ou a leitora à expectativa de que vou sugerir alguma conduta prática imediata, que nos ajudaria a fazer frente a tal movimentação, arregimentando a resistência. Contudo, não é o que farei, pelo simples e dramático reconhecimento de que não temos condições, no momento, como professoras e professores, de contribuir significativamente para qualquer reversão dessa tendência. E isto por dois motivos: o primeiro, porque obcecados com a operacionalidade das salas de aula, esquecemos que existe vida "lá fora", e continuamos sabendo muito pouco sobre o caráter do novo imperialismo; o segundo, porque, inebriados com o fascínio do espetáculo, paradoxalmente, subestimamos o poder da mídia.

O polêmico livro de Hardt e Negri (2002)(2) - Império fala-nos das alterações porque passam as idéias de nação, povo e soberania face às novas tecnologias, à evolução da sociedade e ao poder transnacional das grandes corporações. Segundo eles, esta nova forma de supremacia, caracterizada por permutas econômicas e culturais globais, instaura um Império sem centro e sem limites fixos,

que vai incorporando gradativamente o mundo inteiro. Ao mesmo tempo em que nossas vidas inscrevem-se em um mundo cada vez mais instável, disperso, contingente e imprevisível, uma insidiosa rede de poderes perpassa tanto as instituições consagradas como os novos espaços de atuação social, instalando as tramas que reorganizam o mundo segundo uma nova ordem. Naomi Klein (2004)(3), em sua admirável análise sobre a ditadura das marcas, mostra como companhias transnacionais convertem o mundo em uma oportunidade de marketing. As marcas, argumenta ela, vendem uma idéia, um estilo, um conceito, um sonho. Uma eufórica retórica de marketing da aldeia global "adolescentes globais", "soluções para um mundo pequeno", "uma cultura de estilo mundial" celebra uma promessa de igualdade planetária que se tornaria possível pela fusão de desejos e sonhos em logomarcas. Há aí uma convocação irresistível, que se materializa mediante a preferência por determinadas mercadorias, ícones deste mundo que nos faria todos iguais. Certamente, nós precisamos saber mais sobre tudo isso, para entender porque as crianças e jovens das nossas escolas são tão intensamente interpelados pelas redes que induzem ao consumo de mercadorias que, freqüentemente, têm pouco a ver com elas. Para que serve uma "mochila de rodinhas" em comunidades que sequer têm ruas pavimentadas? Sobre tudo, precisamos saber mais para nos alinharmos a um movimento potencialmente amplo que, segundo Klein (2004), toma corpo no mundo na forma de uma resistência popular, localmente organizada, mas mundialmente orientada, contra o poder corporativo sem fronteiras que se abate sobre nossas vidas, ameaçando apoderar-se de nossas almas.

- 1) GITLIN, Todd. Mídias sem limite - como a torrente de imagens e sons domina nossas vidas. Trad. Maria Beatriz de Medina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- 2) HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Império. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- 3) KLEIN, Naomi. Sem Logo - A tirania das marcas em um planeta vendido. 4 Ed. Trad. Rytta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004

### CULTURA e pedagogia

Marisa  
Vorraber Costa  
Doutora em educação, professora dos programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS e da Universidade Luterana do Brasil, ULBRA. Pesquisadora do CNPq. Integra o Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO), em Porto Alegre, Brasil.

# “X”, O Cromossoma desfavorecido...

Segundo informações muito recentes, veiculadas numa das mais importantes revistas científicas americanas de divulgação avançada, uma equipa de investigadores da Universidade de Harvard, nos USA – de facto, trata-se da mesma Universidade onde o respectivo Reitor considerou serem as mulheres menos aptas para as Ciências e a Matemática... provavelmente é uma mera coincidência de local! – obteve recentemente resultados conclusivos, a partir de uma profunda e detalhada investigação sobre Genética que, ao longo destes últimos anos, foi amplamente apoiada e subsidiada pelas Reitoria e pelo Conselho de Curadores (“Board of Trustees”)(1), e que se arriscam a revolucionar radicalmente a nossa maneira de pensar actual... dominada por uma ideologia PC (leia-se “Politicamente Correcta”) pseudo-igualitária e esquerdizante. Sendo um facto que tais ideias não parecem possuir capacidade de autoregeneração (por incorporação progressiva de ganga ou “feed-back” de matriz correcta, ou seja, liberal), vamos aqui tentar desmontar esses velhos/novos preconceitos, baseando-nos nos argumentos puramente científicos da investigação acima citada.

Em primeiro lugar, ao texto dos investigadores, para não ferir a sensibilidade dos intelectuais PC (ver acima), foi dado o mesmo título que a este meu texto, e as considerações desses autores passam pela justificação genética do facto do cromossoma X ser classificado como “desfavorecido” ou incompleto, e o cromossoma Y ser o mais completo e favorecido... [Esta parte torna-se um pouco confusa para mim, dado que, pelo menos graficamente, me parece que é o Y que é semelhante a um X com uma perna amputada... e não o contrário... mas devem ser ainda resquícios da ideologia PC em que fui formado que não me deixam “ver claramente vista” a evidência!]

Mas mergulhemos agora no cerne dos resultados: verifica-se que as mulheres são muito menos aptas para serem mães, gerar filhos ou ocuparem-se deles do que os homens... e só por capricho ou erro da natureza (ou da sociedade!) é que não tem sucedido assim! Não se espantem, vejamos alguns dos argumentos decisivos e incontornáveis que estes investigadores aduzem para nos provarem, sem margem para dúvidas, que houve erro da natureza:

Sendo, em média, mais pesados que as mulheres, os homens estão mais aptos a suportar a sobrecarga que uma gravidez supõe – 10 a 20 kg de peso, ou seja, de 100 a 200 N (newton), no SI -, pois esta constituirá apenas um excesso de 20 a 25% sobre o seu próprio peso original, enquanto no género feminino esse excesso será da ordem de 30 a 40%, um verdadeiro exagero;

Ainda relativamente a este aspecto, é sabida a superior resistência – no sentido de “resistência de materiais” – que oferece a estrutura óssea masculina, e os efeitos maléficos desse desgaste acumulado verificam-se com particular relevo com o aproximar das idades mais avançadas, em que os homens continuam a possuir esqueletos mais fortes, face à taxa elevada de osteoporose que se desenvolve nas mulheres... fruto desse desempenho erróneo de terem sido portadoras dos fetos durante a gravidez, nos últimos milénios, pelo menos;

A referida inaptidão do género feminino para a matemática e para os números em geral reflecte-se na difi-

culdade em controlar horários de mamadas e doses de comidas (e até medicamentos)... recorrendo ao método primitivo de ter de esperar pelo choro das crianças para saberem quando estas devem comer!

Ainda ligada com a completa opacidade que os números representam para um intelecto feminino está a interpretação que os investigadores do grupo dão para a dificuldade que as gerações anteriores tinham de lidar com uma previsão tão exacta quanto possível do número de filhos desejável por casal... pois sendo a formação científica nestes domínios numéricos escassa nas gerações passadas – e sobretudo nas mulheres – a baixa capacidade de contagem e os erros sistemáticos cometidos provocaram uma ocorrência relativamente frequente de famílias extremamente numerosas; a proposta de solução tentada com sucesso nos USA para a geração mais recente – face à repetida dificuldade feminina com os números, e à necessidade premente de controle da natalidade – conduziu a que só se ensinasse às mulheres a numeração até 2... e, de facto, a taxa de natalidade foi controlada para um número entre 1 e 2, e os chineses e indianos, que preferiram a via de ensinar as mulheres a contar... continuam ainda hoje a enfrentar graves problemas de natalidade!

Para não cansar demasiado o leitor, referirei apenas ainda alguns dos outros tópicos que os referidos autores aduzem em defesa da sua prova: as mãos maiores dos homens (onde os bebés se encaixam mais comodamente, a maior força dos homens (para segurar as crianças), uma voz com prevalência dos tons mais graves (claramente uma vantagem para a função de embalar), os pés maiores (que, aumentando a base de apoio, conferem uma estabilidade superior à estrutura composta “adulto+criança”), enfim... a lista não é exaustiva;

Em abono da verdade, os autores referem ainda outras linhas de investigação/acção tentadas por outros grupos de investigadores (provavelmente de entre os que pretendiam, apesar de tudo, salvar alguma solução PC a todo o custo), que privilegiaram a correcção da situação à custa de injeções maciças de testosterona – e mais tarde de silicone -, mas tiveram de admitir que a situação global não melhorou... conduzindo apenas ao aumento de uma nova “espécie”, a que se deu o nome de “transexuais”...

Face à gravidade do problema, o governo americano está a tentar convencer os Reitores das suas Universidades mais prestigiadas a associarem-se a outros Reitores de outras Universidades famosas no estrangeiro (sobretudo WASP’s), para constituírem uma “task-force” e proporem uma solução final ainda na vigência da actual administração americana. Em particular, temem-se dois problemas, a relativamente curto prazo:

Que a proposta de um grupo esquerdista e radical de referendo aos bebés sobre se “preferem a mãe ou o pai para sua mãe” possa entretanto chegar a algum resultado. [Dado terem surgido divergências graves entre o Colectivo dos Bebés sobre o âmbito, em termos éticos, e a admissibilidade dos fetos pré-natais no grupo, e uma contestação sobre o texto confuso – embora aparentemente constitucional – da pergunta... este perigo não parece muito iminente].

Que dentro de 3 anos os candidatos presidenciais americanos se chamem Hillary Clinton e Condoleza Rice... e este projecto lhes surja às duas, independentemente dos diferentes partidos em que militam, um inquestionável disparate... e anulem o programa. [Pensando bem... e pese embora nunca ter havido nenhuma mulher na presidência dos USA... como na da maioria dos países... dos democráticos e dos outros... talvez este cenário não seja tão absurdo assim!]

## Notas: Sublinhados do autor

1) Também num dos últimos dias surgiu nos jornais uma outra notícia relevante de um outro Reitor, e respectivo Conselho de Curadores, da muito prestigiada Universidade de Oxford, no Reino Unido, que reagindo a estatísticas - certamente falciosas e influenciadas por meios sufragistas - que indicavam que, à entrada nessa Universidade, havia uma evidente desproporção de candidatos dos dois géneros, que favorecia largamente a entrada de rapazes, mesmo face a raparigas com equivalentes classificações, afirmou: “Sabemos todos já há muito que, mesmo dentro das mesmas classificações, os homens se desempenham muito melhor que as mulheres em todos os cursos”... (Sem comentários).

PS1: Não vale a pena insinuar que este estudo se destina a favorecer as uniões ou casamentos homossexuais entre homens... ou a adopção de crianças por “casais” deste teor... pois ele foi desenvolvido em vários estados dos USA... e em vários destes estados o chamado “sexo-contra-natura” é estritamente vigiado, denunciado e punido!

PS2: Viva o 8 de Março! Aqui fica a minha homenagem a todas as mães da Terra... e a todas as mulheres da Ciência!

## SAÚDE

### Cintura superior a um metro indicia risco de diabetes e doenças cardíacas

As pessoas com uma cintura superior a um metro de diâmetro correm um risco maior de desenvolver resistência à insulina, precursora da diabetes e de doenças cardíacas, revela um estudo recentemente publicado na revista British Medical Journal (BMJ).

Este limite é sugerido por investigadores suecos do Hospital Universitário Karolinska, de

Estocolmo, que compararam as medidas das cinturas com indícios biológicos de sensibilidade à insulina de 2700 voluntários adultos de várias idades e complexão física.

A medida de um metro foi a fórmula encontrada para simplificar um cálculo mais complexo, que inclui variáveis como o índice de massa corporal ou a proporção entre cintura

e quadris, que por vezes são usados para diagnosticar a resistência à insulina. A insuficiência de insulina pode causar problemas cardíacos e sanguíneos, responsáveis por 50% a 80% das mortes ocorridas entre os diabéticos.

# O currículo é um saber que se constrói diariamente e a partir do interior da escola

As tecnologias presentes no quotidiano, como a televisão e a Internet, contribuíram nos últimos anos para redefinir o papel do professor e tecem hoje redes de conhecimento que desempenham um papel primordial na redistribuição do saber. A escola, enquanto local privilegiado do cruzamento destas redes de conhecimento, vê hoje o currículo ser condicionado por esta nova dimensão e redesenhado a partir do seu próprio interior. Resta saber o que estas transformações podem trazer de novo ao futuro da educação.

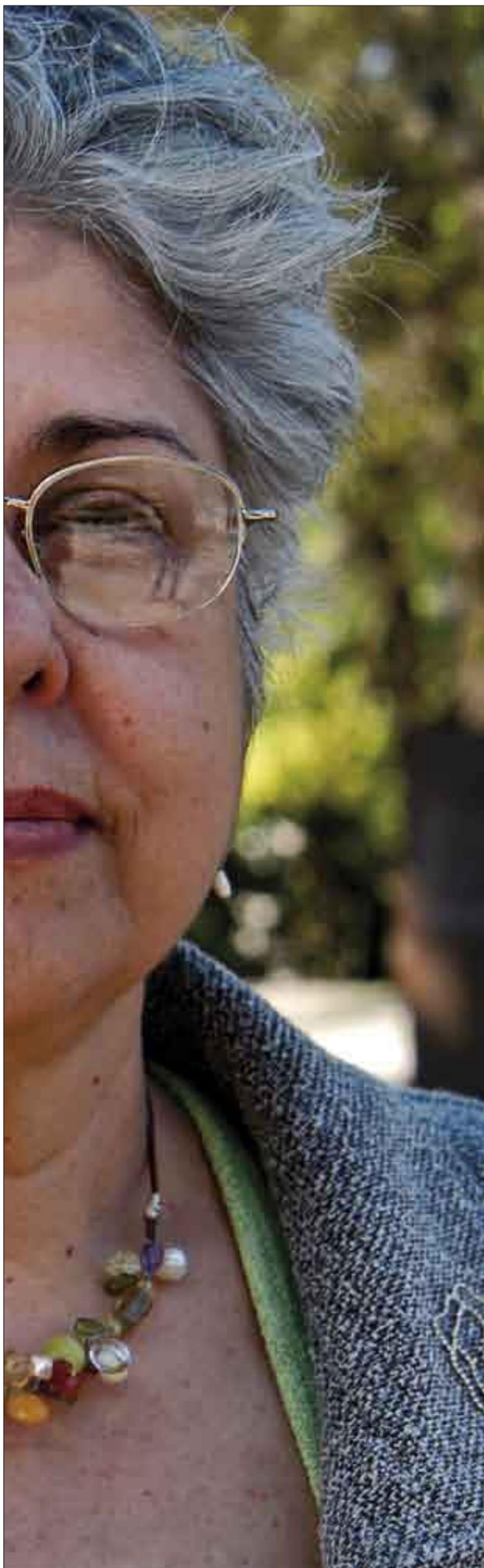
Estas são algumas das ideias-chave da entrevista que A PÁGINA conduziu junto de Nilda Alves, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e colaboradora do nosso jornal desde há cerca de quatro anos com a rubrica “Fora da Escola também se aprende”. Nascida no Rio de Janeiro, em 1942, Nilda Alves inicia a sua carreira como professora primária em 1962 e quatro anos mais tarde torna-se professora do ensino secundário, leccionando a disciplina de Geografia até 1990.

Ao mesmo tempo, inicia a sua carreira de professora universitária na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em 1983, prolongando a sua actividade até 1995, ano que se aposenta. A partir dessa altura torna-se professora titular da Faculdade de Educação da UERJ, cargo que desempenha até hoje.

Investigadora da área do currículo, trabalha na formação de professores nos domínios da tecnologia e educação, imagem e som. É coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UERJ, membro do Conselho Universitário da UERJ e membro do Conselho Consultivo da Associação de Docentes da UERJ.

Nilda Alves foi também presidente da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação) em dois mandatos – entre 1999 e 2001 e de 2001 a 2003 – e da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação) entre 1990 e 1991.

Tem um grande número de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais e é autora de dezenas de livros, tendo organizado, entre outras, as colecções “Metodologia da pesquisa em educação” e “O sentido da escola” (com Regina Leite Garcia), na editora brasileira D,P&A, e “Cultura, memória e currículo”, na também brasileira Cortez.



**Coordena, enquanto investigadora, o “Grupo de Pesquisa em Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: Questão de Cidadania”. Quais são os objectivos deste grupo e quem o integra?**

O grupo é constituído sobretudo por alunos de mestrado e de doutoramento, mas nele integram-se também outras pessoas interessadas em discutir e trabalhar as questões da educação na perspectiva das redes de conhecimento. É um debate que assenta fundamentalmente em torno da questão do uso das tecnologias em educação, como são trabalhadas, de que forma são acessíveis e determinam a relação com outras pessoas através delas, de que maneira as escolas absorvem estas tecnologias no seu quotidiano, etc.

Contrariamente ao que é habitualmente afirmado, o grupo parte da convicção de que as tecnologias estão presentes no quotidiano do trabalho dos professores, quer estes utilizem ou não essas tecnologias, quer tenham ou não acesso a elas. O facto é que elas existem e jogam um papel muito importante na distribuição do conhecimento. O que é necessário é compreender o porquê de elas nem sempre serem conhecidas e utilizadas pelos professores.

A televisão é um bom exemplo disso. Ela está presente no quotidiano da escola e muitas vezes diz-se que o professor não faz uso dela. Mas o professor utiliza-a, quanto mais não seja fora da escola, enquanto telespectador. E a rede de conhecimentos proporcionada pela televisão circula, de alguma maneira, pelo quotidiano da escola.

**Pensa que as tecnologias podem redefinir o papel do professor tal como o conhecemos?**

Eu acho que elas já redefiniram esse papel. O meu trabalho tem incidido precisamente sobre a ideia do “docente colectivo”, ou seja, de que as múltiplas referências presentes nessas redes de conhecimento, nas quais estamos envolvidos, estão, de facto, presentes no interior da sala de aula e redefinem o papel do professor enquanto detentor do conhecimento, tornando-o em alguém que participa de um diálogo mais amplo do que o próprio conhecimento que ele ajuda a transmitir.

**Foi presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (www.anped.org.br) em duas ocasiões, entre 1999 e 2001 e 2001 e 2003. Qual é a finalidade desta associação e que actividades a caracterizam?**

A ANPED surge, antes de mais, como entidade organizadora dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil e como resposta a uma necessidade de intercâmbio de determinados tipos de conhecimento sentida pelos professores deste grau de ensino, assumindo um papel de charneira na congregação de investigadores desta área. Daí que ela se constitua como uma associação onde estejam presentes sócios institucionais – os cursos de pós-graduação – e sócios individuais, representados na figura dos investigadores.

Devo também referir que a ANPED teve, desde a sua constituição, um papel político significativo no período pós-ditadura, particularmente no período da reorganização institucional do Brasil, tendo estado no centro da discussão da Constituição brasileira e da Lei de Directrizes de Base, que regula o sistema educativo do país, transformando-se num importante espaço de influência no respectivo campo de acção.

**A existência de instituições congéneres da ANPED facilitaria com certeza a troca de informação a nível internacional no domínio da educação. Conhece instituições similares noutros países?**

Sem dúvida que potenciaria esse intercâmbio, mas não conheço nenhuma instituição com as mesmas características em outros países. Aqui em Portugal existe a Associação Portuguesa de Ciências da Educação – no âmbito da qual eu já fui convidada a participar num encontro –, mas tem uma estrutura e uma organização menos consistentes.

Ao longo da sua existência, a ANPED foi constituindo grupos de trabalho em diversas áreas das ciências da educação que hoje reúnem 23 fóruns de discussão dedicados a temas tão variados como o ensino básico, política do ensino superior, a história e a filosofia da educação, o currículo, a comunicação e a educação, o trabalho e a educação, entre outros. Os mais recentes dedicam-se à questão do género e educação, à educação ambiental e, também na perspectiva educativa, à condição dos afro-descendentes.

**Construir o currículo a partir do quotidiano escolar**

**Um dos muitos livros que coordenou intitula-se “Criar currículo no Quotidiano”. Quer explicar-nos melhor o que significa esta ideia?**

O nosso grupo de investigação parte da ideia de que o currículo não se resume àquilo que é determinado pela via oficial. Na verdade, existem elementos que se reflectem na prática quotidiana da escola, na qual participam sobretudo professores e alunos, mas também outros actores da comunidade educativa, e que ajudam a construir aquilo que denominamos por currículo praticado.

Consideramos, nesse sentido, que para se entender o conceito de currículo é preciso ter em atenção a forma como esses processos se desenrolam na prática. É no espaço-tempo da escola que se desenha o currículo, através de acordos e mudanças que é necessário rever quase quotidianamente, e não através de determinações legais.

**Em Portugal, o ensino básico é formado por um número pré-determinado de disciplinas curriculares obrigatórias, comuns a todos os alunos. Mas o facto é que estes têm uma origem social e cultural cada vez mais diversa e diferentes interesses. Alguns dizem que esta rigidez curricular é um dos responsá-**



© Isto É

**“Interessam-me sobretudo os caminhos que os professores vão criando para dar resposta às dificuldades sentidas no seu quotidiano escolar, e eles, de facto, existem (...)”**

**veis pelo insucesso escolar e pela descrença dos alunos em relação à escola. Qual é a sua opinião sobre o currículo e sua relação com a diversidade dos alunos?**

Na medida em que trabalhamos sob a perspectiva dos currículos praticados, partimos justamente do princípio de que eles sofrem a influência daqueles que o trabalham na prática, ou seja, de toda a comunidade escolar. E essa influência é determinada pelas múltiplas redes de conhecimento em que nos inserimos. São elas que, na sua relação com a escola, transferem a dimensão do real para o currículo.

Por outro lado, está também presente nessa dimensão o currículo oficial, que detém o poder institucional, que tende a ser genérico e a ignorar essas especificidades, procurando ensinar tudo a todos, da mesma maneira. A ideia desta possibilidade, que acompanha a escola desde a sua fundação, ainda é entendida actualmente como base para o desenho curricular.

Hoje em dia o confronto entre estas duas perspectivas acentua-se. Embora no Brasil existam directrizes curriculares nacionais – no anterior

governo de Fernando Henrique Cardoso foram inclusivamente postos em prática os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, que tinham um carácter mais centralizador –, os Estados e os próprios municípios têm uma grande autonomia curricular e não há, na prática, um currículo único para todos os alunos. Precisamente porque lá trabalha-se com a ideia de que existem diferenças entre os alunos e que, nesse sentido, o currículo precisa de se adaptar à realidade local.

Gostaria de sublinhar, no entanto, que considero a tónica posta na valorização da diferença curricular ainda pouco desenvolvida no que se refere à formação dos professores, porque também eles têm origens sociais, culturais e crenças diferentes. Os professores são formados sob os mesmos modelos, mas isso não corresponde à forma como têm de lidar com as diferenças no seu quotidiano. Esta é uma questão ainda pouco abordada na formação dos professores.

**Perante a necessidade de encarar essa diversidade, como vê hoje a formação dos professores?**

Há ainda poucos investigadores que trabalham sobre a ideia de que o professor deve ser o elemento central do processo educativo, e essa é uma marca que advém não só do início da história da escola mas que decorre também da intervenção dos movimentos renovadores, que centralizaram nos alunos a necessidade do debate. Na minha opinião, discute-se de uma forma pouco realista a formação de professores, centrando-a nos perfis e na forma como ela deve ser orientada, mas não em como ele é, o que ele sabe ou em que redes de conhecimento está envolvido.

**Como encara a própria classe a necessidade de transformação face a esse contexto que acabou de referir?**

Pessoalmente, sempre trabalhei com a convicção de que devíamos acompanhar mais de perto o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. Muitos estudos comprovam que a maioria deles é estruturado com base num receituário e muito pouco com base na própria experiência prática dos alunos de formação.

Um exemplo disso é o facto de a maior parte dos alunos de formação de professores recorrerem à Internet para elaborar os seus trabalhos, e fazerem-no, como nós dizemos, através do “copia e cola”. O que sucede habitualmente nestas situações é eles serem reprovados ou terem, quanto muito, uma segunda oportunidade, ao invés de se assumir que, hoje em dia, a rede (Internet) é ela própria um lugar de conhecimento.

Na minha opinião, esta é uma questão fundamental e deveria aprofundar-se a forma como se trabalha a formação de professores tendo em conta essa nova dimensão. Porque o aluno de hoje é o professor de amanhã. De que forma vão eles trabalhar esta questão com os seus futuros alunos na sala de aula?

Outra das dimensões fundamentais é a forma como se podem cons-



© Isto É

**“É no espaço-tempo da escola que se desenha o currículo, através de acordos e mudanças que é necessário rever quase quotidianamente, e não através de determinações legais.”**

truir caminhos comuns na formação. Ao contrário do que se afirma, hoje já não estão presentes os caminhos individuais e um dos grandes desafios do professor é a forma como ele pode organizar comunidades a partir desses caminhos comuns.

**Na sua opinião, quais são os principais desafios que se colocam à educação nos dias de hoje?**

Eu penso que um dos principais desafios passa por entender o destino comum das crianças e dos jovens no mundo e perceber que existem hoje instrumentos que nos permitem trabalhar com esse difícil destino comum.

**Não considera que o crescente fosso educativo entre países ricos e países pobres pode ser entendido como um dos principais desafios? Afinal, se alguns países se preocupam hoje com a universalização do ensino básico, outros pensam já na forma como não-de generalizar o acesso às novas tecnologias...**

Sim, mas essa diferença já existia anteriormente, e não considero, ainda assim, que essa relação seja directamente proporcional a países ricos e países pobres. A crise cultural que exis-

**“(...) a [nossa] rubrica intitula-se “Fora da escola também se aprende” porque entendemos que é preciso compreender, no interior da escola, que nela circulam muitos conhecimentos que não são valorizados.”**

te nos Estados Unidos actualmente, por exemplo, é muito violenta. Muitas pessoas têm acesso ao ensino e às actividades culturais, mas nem por isso são necessariamente cultas.

**E relativamente ao contexto brasileiro e latino-americano: que desafios considera serem prioritários enfrentar no futuro próximo?**

Eu trabalho essencialmente com o quotidiano das escolas e confesso que tenho uma certa dificuldade em generalizar a minha opinião relativamente a estas matérias, mas não tenho, globalmente, uma visão pessimista. Interessam-me sobretudo os caminhos que os professores vão criando para dar resposta às dificuldades sentidas no seu quotidiano escolar, e eles, de facto, existem. Não podemos afirmar que a falta de soluções verificadas em algumas escolas dos países centrais sejam válidas para os países da periferia, porque estes sempre viveram com dificuldades e tiveram de arranjar saídas para elas.

**Aprender fora da escola**

**Como encara a relação entre a escola e a universidade? Que lugar**

**ocupa aí o campo económico?**

Em penso que essa última questão deve ser colocada sobretudo em função do papel que as empresas da área da indústria, comércio e dos serviços desempenham hoje com a constituição de redes paralelas na área da formação. Essa dimensão está presente e é muito forte no Brasil.

Desde sempre se verificou um desfasamento entre as necessidades do sector económico e a oferta da escola porque o processo de adaptação desta última à realidade social é mais lento. Mas a questão que devemos colocar-nos é se a escola será o local mais adequado para esse tipo de formação.

Na minha opinião, a escola deve procurar corresponder às solicitações de cariz sócio-económico, mas sobretudo assumir a sua principal função, que desde sempre foi, e hoje em dia mais do que nunca, constituir-se num tempo e num espaço de aprendizagem e de socialização para crianças e jovens (e no meu país de uma forma crescente para adultos também). É um tempo espaço em que as pessoas compreendem que podem trocar opiniões, discutir e aprender.

**E quanto à relação entre a escola e a universidade: elas estão de costas voltadas?**

De facto, esse contacto sempre foi precário. Penso que a universidade sempre foi vista como um lugar de saber maior, mais importante, e a escola, pelo contrário, como um local onde os professores vão apenas ensinar. E essa imagem permanece até hoje. Apesar disso, há situações onde esta relação se inverte. A Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências, por exemplo, desenvolve desde há alguns anos um programa muito interessante, chamado “A ciência vai à escola”, que, como o próprio nome indica, pretende quebrar essa relação unívoca.

Concordo com o Boaventura de Sousa Santos quando ele defende a necessidade de se proceder a uma segunda ruptura epistemológica, isto é, afirmar a ideia de que as pessoas podem também produzir elas próprias as suas necessidades de conhecimento, mas essa postura ainda tem resistências.

Eu creio que existe a preocupação por parte da universidade em levar o seu conhecimento para a escola, mas não de aprender com ela. Porém, estou segura de que a escola também tem algo a ensinar à universidade, por essa sua capacidade de conseguir congregar pessoas de diferentes idades e origens e por ser um lugar onde elas estão se sentem mais à vontade para questionar os cientistas acerca do seu conhecimento.

**Os professores falam da sua actividade sobretudo em função das actividades da sala de aula, do trabalho de preparação das aulas e da avaliação, mas raramente da vertente de investigação que deveria caracterizar a sua actividade. Nos seus artigos atribui uma função fundamental à dimensão investigativa dos professores.**

**Quer comentar?**

Sim, essa é uma ideia muito discutida no Brasil actualmente. Uma grande parte dos cursos de graduação da formação de professores contemplam uma forte componente de investigação nos seus currículos, por que se entende que hoje o professor deve construir o seu saber com base na investigação da realidade que o circunda.

**Como se deve traduzir essa faceta de investigador no professor?**

Quando debatemos esta questão com os professores nos cursos de pós-graduação, na tal perspectiva dos currículos praticados, há um aspecto muito interessante, e habitualmente negligenciado, que é o acervo documental adquirido ao longo da carreira. É surpreendente a quantidade de recursos disponíveis e o uso que se pode fazer deles: desde material didáctico, a provas e actividades realizadas, passando por trabalhos realizados por ex-alunos, etc.

Os professores têm muitas vezes em mãos um material de investigação valioso que pode ser passível de ser trabalhado numa perspectiva de investigação. Essa dimensão hoje está muito presente na formação e proporciona uma troca de saberes fundamental. O que é preciso é saber utilizá-los para potenciar a aquisição de outros conhecimentos.

**Coordena desde há cerca de dois anos a rubrica “Fora da Escola também se Aprende”. Afinal o que se aprende fora da escola?**

Aprende-se muita coisa e esse conhecimento está directamente relacionado com a questão das redes. Na verdade, a rubrica intitula-se “Fora da escola também se aprende” porque entendemos que é preciso compreender, no interior da escola, que nela circulam muitos conhecimentos que não são valorizados. Cada um de nós, seja o professor, o aluno, o pai ou o funcionário, quando entra na escola traz consigo todas as outras redes em que está envolvido, e a escola é, afinal, uma enorme rede de outras redes. Sempre se aprendeu assim, nós é que não tínhamos prestado atenção a esse facto e desvalorizávamo-lo.

**Um pouco por todo o mundo fala-se da crise da escola. Há mesmo uma crise?**

Eu penso que sim, porque a escola ocupava um lugar muito próprio e obedecia a um modelo de escola laica, universal e republicana, característico da III República francesa, que está a ser posta em questão com o aumento exponencial da informação, com o aparecimento de novas redes de conhecimento e com a crescente presença de movimentos sociais e religiosos que alteram a sua essência.

Apesar de considerar que é indispensável aprender a enfrentá-la, julgo também que todas as crises produzem conhecimento e respostas. A questão é como catalisar essas respostas e se elas serão baseadas, como até aqui, em políticas públicas. Do ponto de vista pessoal defendo essa opção, mas não sei se ela será concretizada por essa via.

O cinema coreano é hoje um dos mais dinâmicos do mundo. A sua vitalidade artística e económica e organização particular fizeram dele um modelo para toda a Ásia e, por isso, uma ameaça para Hollywood.

Em todo o mundo se fala dele. Hoje, nenhuma cinematografia atrai tantas atenções como a da Coreia do Sul. Os motivos para esta atenção são variados, mesmo antagónicos: alfofre de artistas contemporâneos, exemplo de êxito económico, território de uma renovação de filmes de género, epicentro de um desenvolvimento à escala de um continente, referência de uma organização protegida, obstáculo a abater pela liberalização das

A atenção produzida pela Coreia parece sofrer de uma certa esquizofrenia, o que não é surpreendente, pois a esquizofrenia constitui um mal nacional neste país partido em dois há mais de 50 anos. Há por um lado vigor e diversidade de criação, e por outro, resultados económicos que fazem vertigens. É evidente que os dois resultados estão interligados., mas talvez seja curioso tentar compreender a natureza da prosperidade económica do cinema coreano. Isto pode resumir-se em alguns dados: de 2000 a 2003, o número de entradas passou de 64,6 milhões para 110 milhões, e ainda ganhou 48% no primeiro semestre de 2004 sobre igual período do ano anterior. A parte do mercado do cinema nacional foi de 62% (em França, que faz normalmente figura de polo de resistência, foi de 30%).

À hegemonia hollywoodiana, respondem os investimentos na produção, o número de filmes em rodagem, a abertura de salas em alta. Na Ásia as exportações ex-

também um mercado secundário, que decresceu na passagem do vídeo ao DVD, sendo mais mercado de aluguer que de compra. Em Seul, 80% das lojas de vídeo fecharam nos últimos 3 anos. Hoje, mais do que nunca, os coreanos vêm filmes nas salas. A única concorrência é a cópia pirata dos filmes via internet, muito em voga junto da juventude.

A história do cinema coreano assenta sobre um aparente paradoxo: em consequência da guerra civil que fez da parte sul da Coreia um "protectorado" dos Estados Unidos, um posto avançado do campo ocidental em plena Guerra Fria, controlado por uma ditadura militar, Seul fez do seu cinema, ao contrário do resto do mundo - um domínio reservado aos americanos - um reduto da reconstrução da identidade colectiva coreana e preservação da cultura nacional. Esta escolha paradoxal encontra o seu clímax mais radical em 1962, com o estabelecimento de quotas de produção e projecção. Prosperava então uma indústria de cinema largamente mafiosa e ligada à clique militar.

Durante os anos 70 e 80, o sistema das quotas, sem ser abolido, cai em desuso, pois Hollywood consegue dos dirigentes coreanos a sua não aplicação. Até que um estudante cinéfilo e militante do movimento democrático em ascensão que vai derrubar os herdeiros mais abertamente pró-americanos da ditadura, um certo Kim Hyae-joon, desencadeia um movimento a favor da efectiva aplicação da lei. Kim Hyae-joon é hoje secretário-geral do KOFIC (Conselho do Cinema Coreano), fundado em 1999. O KOFIC não é um órgão ministerial mas uma associação privada, financiada a 100% pelo Estado, que tem a seu cargo propor as regras de organização do sector - que o Ministério da Cultura e Turismo se encarregará de tentar fazer votar - e de verificar a sua aplicação.

"O nosso papel é assegurar a transparência e o equilíbrio no sector, não enquadrá-lo", explica Kim Hyae-joon. A sua maior preocupação é evitar duas coisas: a concentração monopolista e o fim das quotas. Esta última é, sem dúvida, a mais espinhosa: a pressão americana para que as quotas acabem não tem parado de crescer, colocando-a mesmo como condição para a assinatura do FTA (Free Trade Agreement), que supostamente irá assegurar uma maior prosperidade aos dois países. É impossível encontrar na Coreia um representante do cinema, do mais jovem autor ao maior patrão, que não apoie as quotas. Para salvar este princípio, alguns defendem até a diminuição dos actuais 146 dias por ano reservados aos filmes nacionais para 106.

O dinamismo do cinema coreano aparece assim como resultante da conjugação de dois fenómenos habitualmente vistos como contraditórios: por um lado, uma poderosa ancoragem num imaginário colectivo nacional, mais vivo devido à divisão do país e, por outro, a inscrição dinâmica num espaço cada vez mais supra-nacional, a Ásia do Pacífico, que cada vez se vira mais para a China. A combinação destas forças faz-se num quadro público e com um forte dinamismo da indústria privada, o que acaba por resultar na tal "fórmula mágica" do cinema coreano, estudada, com uma atenção não-dissimulada, pelos responsáveis políticos, económicos e culturais, não só de toda a região, incluindo o Japão, que injectou pela primeira vez em 60 anos dinheiro público no cinema, mas também dos grandes países emergentes, como o Brasil e a África do Sul.

Para terminar, é de realçar que o cinema coreano em Portugal teve durante anos o Fantasporto como montra, e não apenas este ano, como vi escrito algures por alguém que tem andado muito distraído. O cinema coreano não começou, como é bom de ver, com "Old Boy" (filme de abertura do Fantas), de Chan-Wook Park, embora este tenha ganho a Palma de Ouro em Cannes 2004.



## Cinema Coreano: uma fórmula mágica

### CINEMA

Paulo Teixeira de Sousa  
Escola Secundária Artística Soares dos Reis, Porto

trocas..., nas revistas de cinema do mundo inteiro (recentemente, em particular, num importante dossier na Film Comment de Novembro, a propósito de uma retrospectiva no Lincoln Center de Nova Iorque) como nas Assembleias da OMC, em Bruxelas como em Xangai, o cinema coreano provoca debate. E também, o que não era obrigatório, é omnipresente nos grandes media do seu país, verdadeiro valor nacional, embora não seja muito difundido nas suas televisões. A "fórmula mágica" do cinema coreano é pouco conhecida. Mas pode ajudar a responder à questão: será possível criar um modelo, ou melhor um contra-modelo, de Hollywood na Ásia, nos países do Sul mas também na Europa?

plodiram, na Europa e nos Estados Unidos os filmes coreanos começam a ser distribuídos regularmente.

Esta prosperidade do cinema coreano assenta num modelo de outros tempos: os filmes passam apenas nas salas. De facto, a história do cinema coreano e a da televisão - muito poderosa na Coreia- são totalmente independentes. A geração que construiu a actual televisão fê-lo dominada por um espírito, podemos dizê-lo, *high tech* e *business oriented*, desenvolvendo-a como um sector moderno numa época onde o cinema era ainda uma pequena indústria mais ou menos artesanal e em parte ligada à máfia. Entretanto o mundo do grande écran mudou, desde que os artistas primeiro, grandes trusts nacionais - ditos chaebols- depois, fizeram, cada um à sua maneira, evoluir o sector. Mas o pequeno écran não produz nem compra praticamente nenhum filme, pelo menos os canais hertzianos, e os efeitos dos canais temáticos "cinema" são apenas marginais. Mais espantoso ainda, o vídeo e o DVD mantêm

### Património Mundial

## China vai colaborar com a Unesco na preservação do património mundial

O braço espacial da Academia de Ciências chinesa vai colaborar com a Unesco para preservar o património mundial.

A China e a ONU assinaram um acordo em Abril, mediante o qual o país asiático se junta à Open Initiative da Unesco, que consiste em usar tecnologia espacial no apoio à Convenção do Património Mundial.

A China compartilhará a sua ampla experiência e os seus conhecimentos no âmbito da Open Initiative, lançada em Outubro de 2001 pela Unesco e pela Agência Espacial Europeia (ESA).

Esta iniciativa consiste basicamente em dotar os países em desenvolvimento de imagens de satélite que podem ser usadas para preservar os sítios naturais e culturais inscritos

na Lista do Património Mundial.

A Academia Chinesa de Ciências une-se, assim, à Comissão Nacional de Actividades Espaciais da Argentina (CONAE), à Agência Espacial Canadense (CSA), ao Centro Nacional de Teledeteção do Líbano, ao Real Centro de Teledeteção Espacial de Marrocos e à Agência Espacial Americana (Nasa).

## Bento XVI, o guardião da fé e da ortodoxia

Diz-se que Joseph Ratzinger recebeu muitos mais votos do que os 77 necessários para ser eleito Papa Bento XVI. Diz-se que escolheu o nome de Bento XVI em homenagem a Bento XV por considerar que este pontífice que "reinou" no início do século XX, foi um homem de paz em tempo de guerra.

Alemão de nascimento, Ratzinger pertenceu à Juventude Hitleriana (obrigado a tal e quando ainda era uma criança), tendo sido incorporado nas Forças Armadas alemãs de onde desertou quando tal ousadia era punida com a morte. É considerado um conservador e foi ele quem excomungou os clérigos da Teologia da Libertação.

Comandante em chefe da estrutura da Igreja que sucedeu à Inquisição, Ratzinger levanta algumas dúvidas nos sectores católicos que apostam num apoio militante aos movimentos sociais e à luta pela Justiça, considerada "um direito dos pobres e uma bem-aventurança para Jesus", nas palavras do dominicano brasileiro Frei Betto.

"É preocupante ver à frente da Igreja Católica um homem que comandou o ex-Santo Ofício e encara com desconfiança o mundo em que vivemos. Ratzinger sempre viveu atemorizado pelo fantasma de Nietzsche. Espero que, agora, ele faça eco da alegria ousada de Jesus de Nazaré", disse frei Betto.

Não serão, certamente, as palavras das últimas homilias de Joseph Ratzinger, enquanto cardeal, o que Frei Betto e outros teólogos queriam ouvir. Ratzinger alertava, expressamente, para os desvios que existiam no seio da própria Igreja. Dois dias depois era eleito Papa e adoptava o nome de Bento XVI.

Ainda cardeal, mas com a força da posição que ocupou no pontificado de João Paulo II, de quem foi o braço direito durante cerca de 20 anos, Ratzinger ordenou aos cardeais que, como ele, iria participar no conclave, que se remetesse ao silêncio, proibindo qualquer contacto com a Imprensa — na linha do Santo Ofício.

Com ele, nem aos cardeais é concedido direito à dúvida.

A sua eleição, tal como a morte de João Paulo II, foi pretexto para mais um espectáculo mediático à escala global que abafou as notícias dos conflitos bélicos em curso (não os conflitos) e remeteu para um plano secundário a morte do príncipe Rainier do Mónaco e o casamento de Carlos de Inglaterra com a sua antiga amante Camila.

João Rita

**Palavras chave:**  
**tempos sociais,**  
**tempos educativos,**  
**políticas municipais,**  
**administração local,**  
**políticas do tempo,**  
**planos do tempo,**  
**lojas municipais do tempo,**  
**bancos de tempo**

privados, a partir da avaliação das necessidades e da procura da população. São planos concebidos desde uma certa integralidade, pois (des)envolvem não apenas aqueles «serviços finalistas» que ampliam os horários ou reduzem os tempos de espera, senão também a própria configuração dos espaços públicos como parte da organização dos tempos. Estes planos procuram eliminar barreiras arquitectónicas que dificultam a mobilidade das pessoas, aumentar a oferta de serviços de transporte público, dotar de iluminação nocturna os espaços de ócio das cidades... Entre outras, as instituições sócio-educativas são necessariamente aquelas onde os planos de tempo situam parte das suas linhas estratégicas de actuação, encaminhadas a calendarizar a jornada escolar, aumentar o número de vagas em cantinas escolares, coordenar os tempos de orientação nos centros educativos, etc..

Por sua vez, as «lojas municipais do tempo» são agências que coordenam os horários da administração local a partir dos ritmos de vida de grupos específicos que têm dificuldades para aceder aos serviços públicos municipais. Estas agências elaboram contratos de tempo com entidades do tecido associativo, para aproximar os serviços do concelho a estes colectivos, estabelecendo as condições laborais e os incentivos necessários dos técnicos da administração



© Ana Alvim

# Tempos sócio-educativos municipais

Os estilos de vida nos espaços urbanos estão cada vez mais cronometrados por uma «cultura do tempo» que tem as horas contadas. A das cidades é um tipo de vida onde o trabalho doméstico, o cuidado pessoal e familiar, as ocupações laborais e mesmo o tempo livre têm horários dessincronizados entre si. A conciliação entre a vida laboral e a vida familiar, a precarização da jornada laboral, a insegurança em horários nocturnos, a intensificação do trânsito das cidades, são, entre outros, alguns dos factores que fazem aparecer nas agendas dos governos municipais as «políticas do tempo»: um tipo de políticas sociais que procuram sincronizar os tempos urbanos aos ritmos de vida da população de um território.

Os cadernos de «boas práticas» testemunham as potencialidades das políticas do tempo para promover a coesão social nos concelhos. Neles encontramos planos de tempo, programas de tempos sociais, agências locais para a coordenação dos tempos urbanos, etc. que podem servir de referente para o que fazer municipal.

No caso dos «planos de tempo» das cidades o seu primeiro objectivo é regular os horários de abertura dos equipamentos e dos serviços do território urbano, tanto públicos como

local com horários extraordinários.

Os «bancos do tempo» são estratégias para o intercâmbio de tempo entre pessoas que prestam um tipo de serviço privado e particular (de cuidado, custódia e ajuda) em troca de outros serviços diferentes que produzem benefícios imateriais, como o acompanhamento de pessoas dependentes em troca de alojamento de estudantes, ou o cuidado de familiares e a realização de tarefas domésticas em troca de alimentação, transporte, alojamento, etc.

Com este tipo de «políticas municipais», os concelhos e os empresários locais procuram encontrar, entre os tempos da vida laboral, fórmulas para uma aproximação entre o lugar de trabalho e a zona de habitação, a dotação de infra-estruturas de transporte e redes de comunicação entre o território, a flexibilização dos tempos de trabalho e a deslocalização dos seus espaços, o co-financiamento de licenças de maternidade e paternidade, a oferta de serviços públicos e de equipamentos sócio-comunitários em parques empresariais e industriais, uma política do tempo reguladora da jornada laboral, dos períodos de férias, as licenças por necessidades familiares, etc.. Por isso, a «política dos tempos sociais» é também uma política de «igualdade de género» encaminhada a veicular fórmulas de incorporação das mulheres no mercado de emprego conciliando o tempo doméstico, familiar, laboral e sócio-comunitário.

Com políticas municipais do tempo, os concelhos também procuram criar sinergias de concertação com o sector privado, através de horários comerciais que beneficiem o «desenvolvimento local» do território e a «qualidade de vida» da cidadania. É competência das administrações municipais regular a abertura dos locais comerciais e incentivar a actividade económica ampliando a oferta de serviços em horários nocturnos, atípicos e alternativos, mediante a concessão de licenças municipais gratuitas ou a redução de impostos.

É pela concertação entre a administração local, o sector privado e a sociedade civil, que as políticas do tempo introduzem uma reorganização horária dos tempos da cidade mais harmoniosas com as formas de vida da comunidade. Têm, pois, uma especificidade sócio-educativa na hora de criar condições para a participação comunitária no governo da cidade, na elaboração da política municipal, na organização temporal dos espaços de relação social e mesmo dos ritmos a que avança a vida comunitária do território.

# A Sandra e o Paulo vão à escola

## A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto  
Nogueira

Equipa de Coordenação  
dos Apoios Educativos  
(ECAE) de Torres Vedras

A Sandra acorda duas horas e meia antes de chegar à escola. A mãe precisa de uma hora para a despachar e depois tem mais de uma hora e meia de caminho na carrinha da escola de educação especial, recolhendo todos os seus colegas pelo caminho durante 30 quilómetros. No regresso, a Sandra leva igual tempo até casa e vai dormitando ou vendo a paisagem passar, chegando a casa já perto da hora do banho e do jantar.

Ali perto, o Paulo, não anda em escola especial, está na escola regular da área de residência. Acorda uma hora antes para a mãe o preparar e depois são menos de 10 minutos até à escola do terceiro ciclo. Ao fim da tarde, o Paulo chega cedo a casa e tem muito tempo para estar com a família, ir à loja ou dar um passeio até à hora de jantar.

A mãe do Paulo vai com muita frequência à escola, pois fica perto. Acompanha o trabalho com o filho, participa em tarefas na sala e diz gostar imenso de conversar com o professor.

A mãe da Sandra raramente vai à escola da filha, pois a distância é tão grande, que teria de perder tempo no emprego.

Uma vez chegada à escola, a Sandra está numa sala com cinco colegas, todos eles também com deficiências profundas como ela. Tem apoio de técnicos e a educadora faz imensas actividades de comunicação, estimulação dos sentidos e outras, sempre com o máximo carinho e com a preocupação de lhe proporcionar os melhores cuidados pessoais e segurança. A escola tem muito material específico para a Sandra, não faltando recursos materiais. A sala é grande e tem muito sol.

O Paulo está numa escola com centenas de jovens da sua idade, alguns deles vizinhos e parentes que o visitam na sua sala, partilhada com outros cinco colegas, também deficiências muito acentuadas, como a Sandra.

No ensino regular, o Paulo tem aulas de Educação Física, Expressão Musical e Expressão Plástica com professores do segundo ciclo e faz imensas actividades com os colegas sem deficiência, que já se dizem seus amigos. Vai a passeios com eles, participa nas festas, datas comemorativas e em aulas e activida-



© Ana Alvim

des conjuntas. Nessas alturas o Paulo fica muito agitado e sorri. Diz a mãe que há muito tempo não o via sorrir.

A sala do Paulo é pequena porque a escola não tem verbas e o material é pouco, mas os colegas construíram materiais a partir de fotos de catálogos (daqueles com preços proibitivos) e desta forma a sala não tem falta de recursos.

Tem técnicos que o apoiam, um professor para ele e os cinco colegas e auxiliares que o acarinham, lhe dão segurança e fazem com que nada lhe falte.

O Paulo todos os dias recebe visitas na sua sala ou vai ele próprio estar junto com os outros alunos da escola.

A Sandra está numa escola onde todas as crianças são deficientes e raramente conhece ou convive com jovens da sua idade de outras escolas.

A mãe do Paulo está muito contente por ver que o

filho é acarinhado e valorizado numa escola tão grande e cheia de crianças. O que mais a satisfaz é constatar que o filho convive e é conhecido e apoiado pelos colegas sem deficiência. Confessa que no início teve algum receio, mas hoje o seu medo é apenas não poder continuar a fazer este percurso após os 16 anos.

Já a mãe da Sandra diz que não teve escolha, pois todas as escolas regulares fecharam a porta à sua filha, restando-lhe apenas instituições. Mas confessa que o seu desejo mais secreto era um dia ver a filha na escola junto dos outros. Resta-lhe o consolo de saber que é muito bem tratada e está em segurança. Pelo menos ali há pessoas que a aceitam e a protegem. Não acredita que esteja para breve o dia em que ela possa estar na escola dos irmãos, nem conhece casos em que isso seja possível.

Mas a mãe do Paulo não só sabe que é possível, como tem a certeza que está no caminho certo, sem que tenha sido necessária uma parafernália de recursos, adaptações ou investimentos. Diz que nunca pensou ver o filho junto com as outras crianças sem deficiência, sendo aceite e em perfeita segurança.

Também ela viu muitas portas fecharem-se, mas algumas pessoas apresentaram-lhe uma alternativa que foi ao encontro dos seus desejos mais profundos.

Esta é a história verídica de dois jovens de 14 anos com multideficiência, portadores de deficiência mental muito severa e graves problemas de saúde, motores, sensoriais e de autonomia.

São jovens para quem se defende à partida a institucionalização, acreditando-se que aí irão encontrar uma educação mais adequada e protegida, embora tal nunca tenha sido provado.

Enquanto alguns sectores educativos esgrimem argumentos sobre qual o melhor destino a dar a estes jovens, outros mostraram à família do Paulo esse caminho. E afinal as coisas tornaram-se simples quando alguém se deu ao trabalho de acreditar nelas.

A Sandra e o Paulo moram em concelhos vizinhos, mas algo de diferente se passou. O Paulo teve uma oportunidade na escola regular. E afinal não está esquecido a um canto, não é mal tratado pelos colegas e tem todos os cuidados e carinho que necessita. Tem transporte adequado, alimentação, apoios técnicos o mesmo rácio professor-aluno e os recursos humanos e materiais como a Sandra. É certo que a escola não recebe um cêntimo por integrar o Paulo e os colegas, e o espaço e material poderiam ser melhores. Mas isso tem a ver com as contradições entre a retórica e a prática de financiamento da educação especial no nosso país.

Apesar disso as famílias do Paulo e dos colegas dizem-se muito satisfeitas com o seu percurso escolar e nem querem ouvir falar em ambientes “especiais”, pois há coisas que aprenderam a valorizar.

Como é que isto é possível?

Porque enquanto de um lado se perde tempo a discutir provas empíricas para justificar e orçamentar opções educativas segregadas; outros dedicam o seu tempo a pôr em prática coisas que não se discutem: dar possibilidade de escolha às famílias; e permitir a igualdade de oportunidades dos filhos.

## AMORES

### Professor castiga aluno pela sua dedicação à matemática

Um professor bósnio decidiu repreender um aluno por considerar que este levava a sua paixão pela matemática demasiado a sério. A dedicação de Boban Jakovljevic, de nove anos – que por iniciativa própria resolveu cinquenta exercícios e os apresentou ao professor – irritou a tal ponto o docente que este lhe aplicou uma banda adesiva na boca durante

uma hora, atitude que indignou os pais e a direcção da escola.

“O professor não mostrou qualquer sinal de remorso, apesar de ver que o meu filho tinha cada vez mais dificuldades em respirar”, afirma, escandalizado, o pai da criança, Slobodan Jakovljevic. “Tenho 33 anos de experiência no ensino e nunca assisti a semelhante atitude:

punir um aluno que merecia ser felicitado”, refere por sua vez Jovanka Zavis, directora desta escola situada em Banja Luka. De acordo com esta responsável, o professor, Jadranka Prijic, foi suspenso da sua actividade e aguarda pelo inquérito que determinará o seu futuro.

Fonte: AFP

RELIGIÕES

**“Evangelho segundo Judas” reaparece depois de séculos de mistério**

Quase dois mil anos após ter semeado a discórdia entre os primeiros cristãos, o “Evangelho segundo Judas”, apóstolo que traiu Jesus, volta a dar que falar. O manuscrito, 62 folhas de papiro escritas em dialecto copta, a antiga língua dos cristãos do Egito, deverá ser publicado em alemão, inglês e francês daqui a cerca de um ano.

“Após termos recebido os resultados dos testes de datação com carbono 14 concluímos que o texto é ainda mais antigo do que se pensava e remonta a um período entre o fim do século III e o início do século IV”, explica o director da Fundação Maecenas, Mario Jean Roberty, que se dedica à divulgação de descobertas arqueológicas.

A existência do “Evangelho segundo Judas”, cujo original é verosímil em grego, foi atestada pelo primeiro bispo de Lyon, Santo Iri-neu, que no século II classificou o texto como herético. “É a única fonte que permite saber que tal evangelho existia”, afirma Roberty, que não quis falar sobre o conteúdo do texto antes da sua publicação.

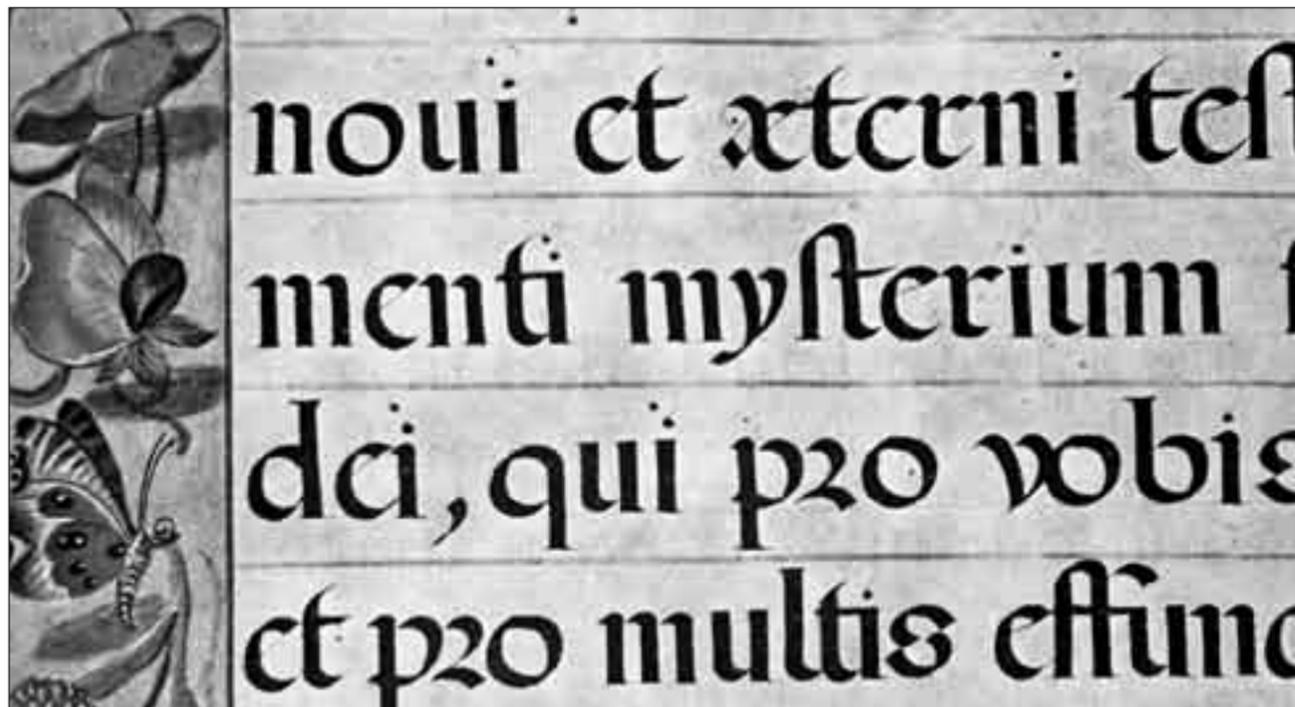
A autoria da obra continua um mistério. “Ninguém pode dizer que tenha sido o próprio Judas a escrever ele próprio o evangelho”, diz Roberty, acrescentando que os outros evangelhos também não terão saído das mãos dos apóstolos.

No Concílio de Niceia, na Turquia, reunido em 325 por iniciativa do primeiro imperador cristão, Constantino, a igreja limitou a quatro os evangelhos transmitindo os ensinamentos de Cristo, aqueles que são atribuídos a Marcos, João, Lucas e Mateus. Cerca de trinta textos, alguns deles conhecidos, foram descartados porque não estavam de acordo com o que Constantino desejava como doutrina política.

De acordo com o especialista, o evangelho de Judas colocaria em questão certos princípios políticos da doutrina cristã e permitiria uma certa reabilitação de Judas, que durante séculos cristalizou as acusações de assassino de Jesus feitas pela Igreja católica contra o povo judeu.

Fonte: AFP

# Para que servem os exames no final da escolaridade obrigatória?



**Apetece-me perguntar para que servem os exames no final do ensino básico, em particular para alunos de currículos alternativos e cursos de educação e formação, os quais têm dificuldade em permanecer na escola quando esta não oferece alternativas. Qual é o objectivo? Fazer a triagem para o secundário? Afastar aqueles que não se enquadram num modelo escolástico e enciclopédico? O que se pretende aferir, a competência e o desempenho dos alunos ou a competência e a eficácia dos professores e da escola?**



De repente, parece que tudo na escola gira em torno dos bem ditos ou mal ditos exames. Já não há tempo para realizar as visitas de estudo que estavam programadas desde o início do ano; não há tempo para reunir, discutir as aprendizagens dos alunos, redefinir estratégias, planificar, partilhar saberes. As preocupações com a articulação curricular, com a contextualização de saberes deram lugar a um “frenesim” para cumprir os programas, transmitir conteúdos, preparar os alunos para os exames. Agora dão-se aulas suplementares e a semana que antecede os exames é para dar aulas intensivas de Língua Portuguesa e Matemática. A área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado transformou-se num espaço de treino para fazer exercícios de Matemática, fichas de trabalho de Língua Portuguesa e realizar provas modelo. A febre dos exames invadiu o espírito da escola, em particular o dos professores. Estes começam a ficar angustiados só em pensar nos possíveis resultados e independentemente destes poderem vir a ser bons ou maus. Na sala de professores comentam entre si “Já reparaste que se os alunos tiram melhores notas no exame do que ao longo do ano, somos nós que estamos em causa?”; “E se os alunos chumbam depois de os termos passado e de lhes termos dado uma boa nota? O que vão dizer os pais?”. Os mesmos professores que até aqui confiavam na qualidade do seu trabalho e consideravam que o Projecto Curricular de Escola estava adequado às necessidades do seu público, questionam tudo e todos só por causa dos exames. “Temos que mudar a distribuição da carga horária; Língua Portuguesa e Matemática têm que ter mais horas, há os exames”; “Temos que rentabilizar as novas áreas curriculares para preparar os alunos para os exames; temos que rever tudo para o próximo ano”. Parece que o que até agora era importante deixa de fazer sentido.

Não consigo compreender, ou talvez não queira compreender, a ansiedade que os exames estão a provocar até porque tenho algumas dúvidas relativamente às vantagens que os mesmos possam trazer, em particular para os alunos. Parece-me que a existência de exames no final de um percurso escolar em que, supostamente, os alunos foram desenvolvendo competência gerais e transversais e realizando aprendizagens significativas e contextualizadas pode subverter toda a filosofia inerente à reorganização curricular. Porém, se essas mesmas aprendizagens foram realizadas não há que ter medo; parece-me que os professores estão a dar demasiada importância a algo pouco significativo. De que têm medo? De possíveis rankings? Que alguém questione o seu trabalho? O desempenho de alguém não é mensurável apenas por um exame. Talvez valha a pena parar, pensar e reflectir sobre o que têm sido as nossas práticas antes de “stressarmos” e pensarmos que temos que mudar tudo só porque há exames no final do 9.º ano.

**E AGORA professor?**

Adélia Lopes  
Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Leiria

Iniciemos com um questionamento: se vivemos numa sociedade marcada, predominantemente, pela escrita, onde a oralidade se distancia dos fundamentos da tradição oral, sendo utilizada como elemento de comunicação, por que trazer a cosmovisão africana para compreender o cotidiano escolar?

Porque, além de acreditar que com a compreensão das raízes africanas e da tradição oral, podemos melhor compreender as próprias relações na sociedade brasileira, em que tais raízes nos constituem, mesmo que negadas ou subjugadas pela História Oficial pautada na racionalidade ocidental, considero que tal cosmovisão que não aceita o paradigma clássico, pautado no pensamento disjuntivo, venha ao encontro da opção ética, política e epistemológica que tenho feito a fim de compreender melhor as relações e interações no âmbito social, principalmente, no que se refere aos estudos com o cotidiano escolar afro-descendente, pois traz marcas que o singulariza.

Para H. Bâ, autor africano, “a tradição oral é a grande escola da vida”, sendo, ao mesmo tempo: religião, arte, ciência história, divertimento, recreação, pois todo pormenor nos remonta à Unidade primordial. Ou seja, para compreender a realidade não há que se separar as partes, isolando as áreas do conhecimento, pois a compreensão de cada parte, mesmo resguardadas suas especificidades, remonta ao todo, sem hierarquizações de conhecimentos e saberes. Tendo por base a iniciação e a experiência, o homem que se forma na tradição oral é conduzido à sua totalidade.

H. Bâ questiona a primazia da escrita em relação à oralidade quando se trata da maior confiança nos testemunhos de fatos passados. Para ele, os testemunhos humanos valem o que vale o homem, nos instigando a rever pontos de vista, pois, segundo ele, a oralidade fez nascer a escrita e os primeiros arquivos ou bibliotecas, foram o cérebro humano; antes da escrita, os pensamentos a antecipam quando o escritor trava um diálogo consigo mesmo.



# A tradição oral africana como possibilidade de compreender a complexidade do cotidiano escolar

## AFINAL onde está a escola?

Regina de Jesus  
Pesquisadora em  
Alfabetização das Classes  
Populares — Grupalfa.  
Universidade Federal  
Fluminense, Rio de  
Janeiro, Brasil.

J. Vansina, outro autor africano, nos diz que “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”, e as sociedades de tradição oral partem desse princípio, pois a fala não é mero elemento de comunicação cotidiana, mas um meio de perpetuar a história comum, um meio de preservar a sabedoria ancestral. A oralidade é potencializadora: “a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas”.

Para a tradição africana, a fala é um dom de Deus, ela é divina no sentido descendente e sagrada, no sentido ascendente, expressando vibrações de forças, independente do modo de exteriorização que assuma. “É por isso que no universo tudo fala: tudo é fala que ganhou corpo e forma”, nos diz H. Bâ.

E, se é força, é porque a fala cria uma ligação de vaivém, gerando movimento e ritmo, que é vida e ação. Assim, todos(as) nós fazemos parte deste processo de co-criação do qual a palavra é o elo.

Neste sentido, a tradição oral é geradora e formadora de um tipo particular de homem e de mulher, não se limitando à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. E assim percebo o trabalho com narrativas orais no cotidiano escolar – potencialmente formador e transformador – pois possibilita o diálogo, a reflexão, a construção de sujeitos mais atentos à palavra do outro, portanto, às diferenças, às singularidades de cada história, dando visibilidade a estas histórias, à cultura e à cosmovisão de matriz africana.

Este tem sido um desafio: buscar melhor compreender o compreender dos diferentes sujeitos presentes no cotidiano, pois, como nos ensina a sabedoria ancestral africana “cada partido ou nação enxerga o meio-dia da porta de sua casa”.

## FINANCIAMENTO

### União Europeia quer aumentar verbas para o ensino superior

A Comissão Europeia quer aumentar o orçamento destinado ao ensino superior na União Europeia, que deverá beneficiar de uma verba anual acrescida calculada em 150 mil milhões de euros, de forma a reduzir o fosso que a separa dos Estados Unidos.

Em média, os países da UE dedicam cerca de 1,1% do seu Produto Interno Bruto a este sector, ao passo que os EUA consagram 2,7%

e o Canadá 2,5%, referiu em comunicado o Comissário da Educação, Jan Figel.

Este sub-financiamento explica, em parte, que a taxa de conclusão no ensino superior seja sensivelmente mais baixo na Europa (21%), do que nos EUA (38%), no Canadá (43%) ou no Japão (36%).

A má prestação europeia é explicada também pela “passividade do ensino superior

europeu face às transformações sociais e ao modelo de educação e de formação ao longo da vida”, refere a Comissão.

A Comissão quer reforçar igualmente o papel do sector privado no financiamento do ensino superior, à semelhança do que acontece naqueles países.

## COISAS DE GÊNERO

# Raparigas e rapazes mais perto de atingirem igualdade no acesso à escola

A taxa de escolarização do sexo feminino está a aumentar e a disparidade entre os géneros tem vindo a reduzir-se, afirma um relatório da Unicef publicado no final do mês passado, intitulado "Progresso para as crianças", que faz o balanço da escolarização do ensino básico e secundário no mundo.

A Unicef assinala que tem havido "desenvolvimentos notáveis" no que se refere à igualdade de oportunidades no ensino básico – dos 180 países cujos dados foram disponibilizados, 125 deverão garantir a plena igualdade ainda este ano –, com um índice calculado em 0,96 pontos, ou seja, 96 raparigas por cada cem rapazes.

Mas esta média mundial mascara enormes desigualdades. Em três regiões do mundo (Médio Oriente e norte de África, sul da Ásia e África Ocidental e Central), o índice desce aos 0,95. A paridade entre os sexos é uma etapa indispensável para se atingir a cobertura universal do ensino básico no mundo até 2015. Segundo projecções da Unesco, o número de crianças que não frequenta a escola poderá baixar dos 115 milhões registados em 2001 para 100 milhões este ano.

"As raparigas que não vão à escola correm um risco maior de ficarem infectadas com o vírus da Sida e terão mais dificuldades em garantir a saúde da família" refere Carol Bellamy, directora-geral da Unicef, acrescentando que, nos países em desenvolvimento, cerca de três quartos das crianças que abandona precocemente o ensino básico provém de uma família em que a mãe nunca frequentou a escola.

Ao ritmo actual, a maior parte dos países de regiões como o Médio Oriente e o norte de África, Sudoeste Asiático e América Latina e Caraíbas deverão garantir a escolarização universal até àque-la data. Porém, a maior parte dos países da África sub-sahariana e muitos países do sul da Ásia terão de fazer grandes esforços para atingir a mesma meta.

Na África Ocidental e Central, a taxa de escolarização não ultrapassava os 55% em 2001. Apesar de a situação no sul da Ásia poder ser considerada melhor, é aqui que se concentra a maior parte dos 42 milhões de crianças e jovens que não frequentam a escola, o que representa 36,7% do total. A pobreza, a alta incidência do vírus da Sida, os conflitos civis e o trabalho infantil são algumas das principais causas para este desastre.

Fonte: AFP

A cultura deixou de ser singular para ser múltipla. Hoje falamos em culturas, e isso acontece por causa tanto de mudanças sociais ocorridas nas quais têm papel importante os novos movimentos sociais (de mulheres, de afro-descendentes, de homossexuais, dos sem-terra, etc.), como de novas teorias explicativas que se fizeram necessárias para dar conta dessas novas realidades vividas. Se na modernidade bastava à hegemonia de um modelo cultural que padronizava e a tudo explicava, com o que vem sendo chamado de pós-modernidade se instala a complexidade dos sujeitos e das culturas e a necessidade de variedade nos sistemas políticos, nas instituições etc.

Em uma sociedade marcadamente separada por classes sociais, a cultura é o lugar onde o diferente encontra espaço. A divisão social do trabalho implica em classificar os que têm cultura e os que não têm, dentro de uma perspectiva da cultura dominante. Outra divisão que ocorre é sobre o tipo de trabalho: o científico, destinado às classes sociais privilegiadas e o manual que se diz característico das classes populares com seus saberes específicos do ponto de vista de um pequeno grupo. Essa divisão vem sendo notada e estudada na tentativa de compreender quem somos, na busca de caracterizar as múltiplas identidades de que somos formados.

Nos movimentos de todas as práticas sociais, vão surgindo artes e modos de ser presente no mundo em meio a tensões diversas nas relações complexas que se estabelecem entre os seres humanos. Nesses contatos, ao lado de processos de segregação, aparecem processos diversos de hibridação(1) entre os diversos setores sociais e seus sistemas simbólicos.

# Bordando a vida

A partir das experiências incorporadas, com uma discussão das transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas em meados do século XX, quando a globalização, que foi criando novas normas na maneira de viver e transmitir valores, levando-nos à padronização dominante, neste início do século XXI, vai se percebendo a tentativa de fuga dessa padronização, de outras possibilidades de entrar no mercado de trabalho, mesmo que seja o informal, e a busca e compreensão das identidades múltiplas se fazem presentes através de relatos, testemunhos culturais e estudos cada vez mais aprofundados de expressão cultural cotidiana.

É nessa tentativa de fuga da padronização que o conceito de hibridação é útil, pois possibilita perceber e utilizar termos como mestiçagem para descrever as fusões raciais ou étnicas, o sincretismo de crenças e perceber a mistura entre o artesanal e o industrial, o culto e o popular, o escrito e o visual nas mensagens midiáticas, segundo Canclini.



Foto 1 - O artesanal com o industrial, a hibridação favorecendo o mercado de trabalho.

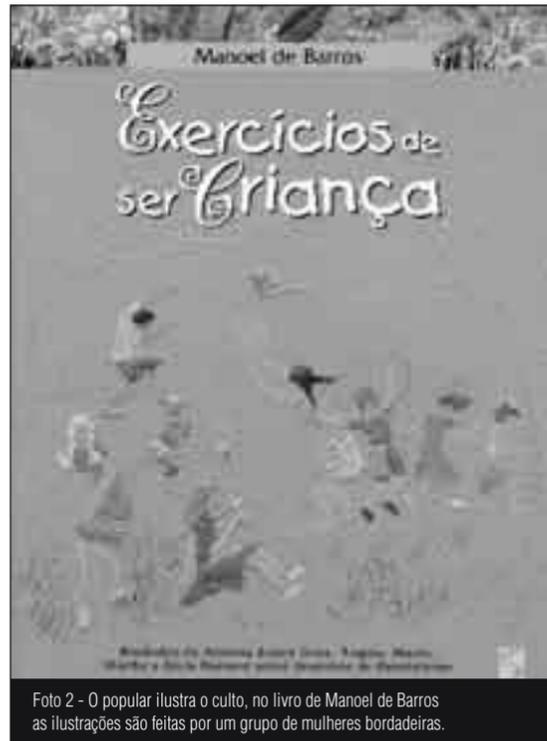


Foto 2 - O popular ilustra o culto, no livro de Manoel de Barros as ilustrações são feitas por um grupo de mulheres bordadeiras.

Dessa maneira, a cultura popular que hoje vem aparecendo como uma força econômica, na medida que começou a gerar empregos, com mulheres que se juntam em cooperativas para costurar, bordar – e sempre conversar – permite a venda dos produtos de seu trabalhos para industriais da moda e até mesmo exportando. Crescentemente, o uso dessa cultura vai atraindo o interesse de turistas, gerando trabalho direto e indireto à população, contribuindo mesmo para diminuir o êxodo para os grandes centros urbanos e a miséria da população.

Para além desses aspectos, essas atividades têm permitido que os seres humanos neles envolvidos, em especial as mulheres, se interessem por solidificar suas histórias, suas marcas, suas referências personalizadas, o que fica difícil em produtos industrializados. Ao usar a agulha, essas mulheres marcam no tecido seu olhar de vida, alegre ou cansado - sua emoção vai escrevendo o cotidiano, o real e o imaginário. (foto 1)

No Brasil, movimentos diversos vêm se fortalecendo no uso de bordados também em ilustrações de livros voltados para o público infantil e adolescente. O bordado deixou de ser peça de decoração, passando a ser uma linguagem visual, na qual ficam registrados palavras, sentimentos, marcas geográficas e históricas. (foto 2) Este fato, tem trazido estímulo ao uso desse recurso na escola, através de experiências que vêm permitindo às professoras recuperar essa atividade, que já foi 'matéria' obrigatória em escolas responsáveis pela educação de meninas, no século XIX e inícios do XX, pela incorporação de trabalhos usando o bordado em atividades pedagógicas, já agora para meninos e meninas.

1) Hibridação - processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (CANCLINI, 2003: XIX).

## FORA da escola

Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas  
Mestranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. Integrante do grupo Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania.

# A falta dos filhos

Os dias estavam pesados de mais, apesar da idade ser ainda a dos cinquenta e poucos. Vinte e oito anos de casamento, sem lua-de-mel. Cinco passados a fazer contas à carteira para o aluguer, o pão do dia e as despesas com a criação dos dois filhos. Mais cinco anos a amearhar o poupado em luxos evitados, nada de jantares fora, as férias na praia do costume, os cadernos, os lápis e as canetas para a escola oferecidos como presentes de Natal e aniversário às crianças. Mais dez a passar sem serem notados, os filhos a deixar o básico, o secundário, a casa a ser paga ao banco, novas preocupações com o dinheiro gasto nas universidades. Os últimos oito... Contados a gotas, a casa paga vista mais como herança a deixar do que bem a gozar, menos preocupações com os filhos já empregados e finalmente os dois, marido e mulher no seu estado original, sós.

Não que os rapazes se ausentassem por muito tempo. Quiseram alguma independência quando passaram a fasquia dos 25 anos. E talvez por serem gémeos, quando um decidiu comprar casa, o outro fez o mesmo. Separados, mas no mesmo prédio. Longe dos pais, mas a dez minutos da casa destes.

Mas a proximidade não era a suficiente para colmatar a ausência que ambos haviam deixado. Na mudança os rapazes levaram mais do que as toneladas de papel acumulados nos anos de estudo. Empacotaram a música nas alturas, as conversas sobre raparigas, os amigos que apareciam para estudar e acabavam por jantar, as brigas pelas chaves do carro do pai e de consolo deixaram apenas alguns brinquedos quase novos. A mãe sempre os ensinara a brincar sem estragar e os rapazes tinham crescido a saber que o dinheiro custava muito a ganhar ao pai.

Fora a ausência dos filhos, tudo permanecia igual. David continuava a trabalhar na siderurgia. Gorretti na lida da casa. Havia apenas mais silêncio.

brica, as novidades do sindicato dos metalúrgicos, ao qual pertencia, e os constantes alertas para os velhos perigos do novo liberalismo, um sinal da presença do pai na última reunião sindical. Os gémeos adoravam o pai. A tal ponto que fingiam o interesse, quando não o tinham. Só a mãe notava a manha dos dois. Mas o pai entretinha-se mais com a atenção que os rapazes lhe davam, passava um bom serão e ficava muito bem disposto. A mãe agradecia.

Sem os gémeos, o pai ficava mudo, a mãe calada. Terminado o jantar David recostava-se no sofá a ver o telejornal, Goretti levantava a mesa e recolhia à cozinha para lavar a louça. Depois trocavam de postos. Ou mais ou menos isso. Findo o telejornal David ia para o quarto ver a Sport TV e Goretti regressava à sala para mais um episódio da "Senhora do Destino". Por ter bastante dificuldade em adormecer, Goretti via de seguida a "Cabocla", a Sessão da Noite, e a Última Sessão. Quando chegava ao quarto já David dormia profundamente. Era nessas alturas, em que se deitava às três horas e tal da manhã, que Goretti recordava as noitadas que passara com os gémeos. Quando eles, ainda estudantes na universidade, faziam madrugadas de estudo na véspera dos exames e ela os acompanhava noite dentro. Alimentando-



© Adriano Rangel

RETRATOS  
Andreia Lobo

Menos assunto de conversa. Sobretudo se os gémeos não apareciam pelo menos ao jantar. Por isso, mal chegava a casa, a primeira coisa que David perguntava à mulher era se os filhos vinham comer. Sendo a resposta positiva, o pai continuava o interrogatório: «Não vais fazer peixe, pois não? Sabes que os miúdos não gostam. Há coca-cola no frigorífico ou queres que vá buscar? As camisas que eles trouxeram já estão passadas a ferro?» Gorretti a tudo acenava com a cabeça. Os rapazes não passavam a ferro, pelo que lavar e passar camisas continuava a ser uma tarefa da mãe. Raramente os gémeos jantavam nas suas casas. E quando o faziam cabia a Pedro a tarefa de cozinhar pois era o mais dotado e o que mostrava bem mais apetite por uma boa pratada. André, por seu lado, costumava passar bem a sandes de atum no formo e esta era verdadeiramente a sua especialidade. Assim dificilmente trocavam a comida da mãe pelas suas. O pai agradecia.

Com os gémeos à mesa a vida voltava à casa. E o pai encontrava quatro ouvidos atentos para as suas explicações sobre as avarias decorridas na fá-

lhes o ânimo com café pingado com leite e torradas com manteiga.

Nessas noitadas David dormia. Também nas outras, em que os rapazes picavam o ponto todos os dias nas festas da Queima. Goretti nunca se deitava antes que os gémeos chegassem e eles voltavam sempre juntos, para evitar que a mãe permanecesse acordada apenas por um deles. Uma demonstração de afecto que para Goretti seria suficiente se fosse a única, mas não era. Havia os elogios à comida que fazia ou à forma como a suas respectivas casas cheiravam bem quando ela as limpava. Era nisso que Goretti pensava enquanto sozinha assistia à televisão. E na falta que, ainda assim, sentia dos filhos.

## TECNOLOGIAS

### Realidade virtual usada para curar fobias e situações de stress

De acordo com especialistas internacionais reunidos no VII Encontro Internacional de Realidade Virtual, realizado no mês passado em Laval, França, alguns problemas psicológicos podem agora ser tratados através de novas técnicas oferecidas pela realidade virtual.

Segundo Brenda Wiederhold, directora do centro de Realidade Virtual de San Diego,

na Califórnia, um estudo demonstrou que estas técnicas inverteram em 88% os casos de pessoas que desenvolveram medo de viajar após um acidente e em 90% os traumas psicológicos decorrentes dos atentados de 11 de Setembro de 2001, em Nova Iorque.

O tratamento é baseado num capacete especial que submerge o paciente num ambiente

virtual visual e sonoro, simulando a situação que lhe causa fobia ou stress, "expondo gradualmente as pessoas às vivências que as atemorizam de forma a reduzir gradualmente a sua ansiedade", explica o professor Skip Rizzom, da Universidade da Califórnia do Sul, em Los Angeles.

Fonte: AFP

## VALORES

## Estudantes consideram castigos dos professores globalmente justos

A maioria dos estudantes considera os castigos aplicados pelos professores como globalmente justos. Essa é pelo menos a opinião dos estudantes franceses ouvidos no inquérito publicado na revista francesa Okapi, uma publicação destinada a crianças e adolescentes.

Assim, de acordo com as respostas do universo de 229 alunos inquiridos, a maioria (56%) considera que os professores fazem um uso razoável dos castigos, ao passo que 27% acha que eles punem excessivamente e 16% diz que o deveriam fazer mais vezes. No que respeita à severidade dos castigos, 54% pensa que ela é adequada, 41% que é demasiada e 5% que não a acha suficiente.

Por outro lado, se 77% compreende a razão da aplicação do castigo, um quarto afirma que os professores o infligem frequentemente de forma imerecida, mas 59% refere que isso raramente acontece e 10% acha que nunca acontece. Paralelamente, 49% dos alunos refere que muitos maus comportamentos permanecem impunes (13% frequentemente e 36% muitas vezes), contra 50% que diz o contrário (40% raramente e 10% nunca).

Questionados sobre os motivos dos castigos – 52% dos estudantes diz nunca ter sido punido, 65% dos quais são raparigas e 40% rapazes –, referem motivos como conversar em momentos em que é pedido silêncio (36%), não ter cumprido uma tarefa (23%) ou ter esquecido um livro ou caderno (12%). Os insultos a colegas (11%), o desrespeito pelos funcionários (10%), a falta de educação (6%), o telemóvel ligado na sala de aula (2%), os atrasos (2%) e as faltas injustificadas (1%) são outros dos motivos apresentados.

Quanto aos castigos infligidos, os alunos referem maioritariamente a repreensão oral (53%), a advertência no caderno de casa (42%), a cópia de um texto (39%), alguns deveres a mais (27%), a saída da sala de aula (14%), uma repreensão mais séria (13%) e a exclusão temporária (1%).

Fonte: AFP

# A reorganização do centro para a recentralização (V/Final)

**Em pouco tempo, de facto, 12.663 estabelecimentos de educação e ensino foram reduzidos a 765 agrupamentos, dos quais 85,5% de tipo vertical, segundo dados do ME relativos a finais de 2004. (...) O prometido reforço da autonomia da escola parece cada vez mais uma miragem. O reforço do controlo central sobre as escolas é, pelo contrário, uma realidade quotidianamente testemunhada nas periferias...**



© Ana Alvim

constitui como a verdadeira “unidade de gestão”. Mais do que representar os interesses, amplificar as vozes ou reforçar a autonomia das escolas agrupadas, a escola-sede passará sobretudo a representar a administração central junto das escolas-outras, assumindo-se como o nível mais estratégico da administração desconcentrada; um novo escalão que poderá vir a dispensar facilmente os próprios coordenadores educativos.

Esta estratégia de desconcentração radical é acompanhada por novos instrumentos de gestão da informação que vêm sendo desenvolvidos há já vários anos, configurando uma situação de taylorismo informático que cava um ainda maior fosso entre a concepção e a execução, reduzindo frequentemente os órgãos de gestão escolar a simples dispositivos ao serviço da burocracia central para quem mais e melhor informação possibilitam maior controlo. Apuramento de vagas de professores, requisições de pessoal, resultados da avaliação dos alunos, para além de ofícios-circulares e outras directivas, entre tantos outros elementos, são agora processados electronicamente e estandardizados, por vezes sujeitos a datas bem fixadas e, até, a preenchimentos com prazos estabelecidos até ao minuto. A capacidade de hiper-produção de regras aumentou consideravelmente, tipificando a realidade escolar através dos mesmos códigos e das mesmas categorias, criando um clima de vigilância permanente e um sentimento de insegurança proporcional à incapacidade que os sistemas altamente

centralizados evidenciam para, de forma inteligente e célere, corrigirem os seus próprios erros.

O prometido reforço da autonomia da escola parece cada vez mais uma miragem. O reforço do controlo central sobre as escolas é, pelo contrário, uma realidade quotidianamente testemunhada nas periferias, bem como a gestão da crise de financiamento público, que frequentemente assenta na difícil (e por vezes mesmo impossível) partilha dos recursos próprios da escola-sede, sempre escassos, com as escolas agora agrupadas em seu torno. Não sendo plausível uma reestruturação global dos agrupamentos existentes, pelo menos no futuro próximo, importará saber o que irá o XVII Governo Constitucional fazer com eles. Como corrigir os erros cometidos, como ultrapassar resistências e obstáculos, como aproveitar o seu potencial organizacional e educativo em termos associativos-autonómicos?

Só devolvendo protagonismo aos actores locais, reforçando efectivamente a autonomia dos agrupamentos (e não apenas das suas sedes), admitindo a pluralidade de soluções e a diversidade de morfologias, será possível vir a contrariar as lógicas racionalizadoras-centralizadoras e a ganhar credibilidade e legitimidade políticas junto das actuais periferias escolares.

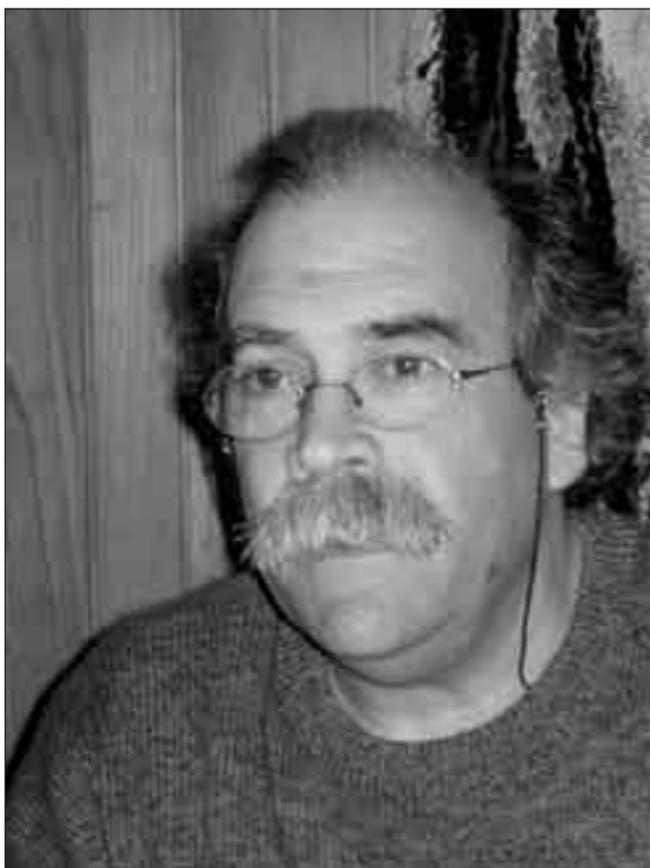
Nota:

Os quatro textos anteriores ao que agora aqui se publica podem ser lidos em: <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=158>

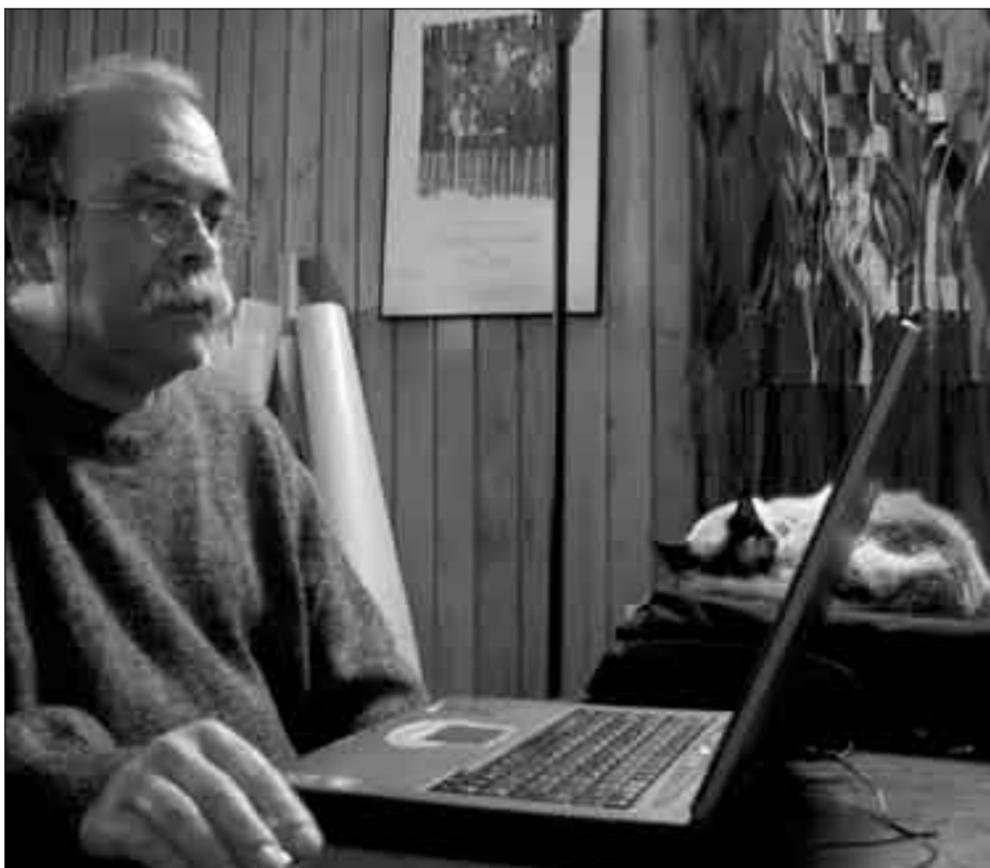
### LUGARES da educação

Licínio Lima

Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho



© Isabel Guerreiro



© Isabel Guerreiro

## Luís Manuel Mateus, fundador do movimento República e Laicidade

**A Associação Cívica República e Laicidade é um movimento recém-formado que pretende promover a defesa dos ideais republicanos e o princípio de laicidade na organização do Estado. Recentemente, e confrontada com denúncias de pais e professores sobre a presença de símbolos religiosos e da realização de cerimónias católicas em diversas escolas, a associação pediu a intervenção do Ministério da Educação e exigiu a reposição da legalidade constitucional nesta matéria.**

**Luís Manuel Mateus, 55 anos, arquitecto de formação e professor da Universidade do Minho, é a face mais visível deste movimento. Assumidamente republicano, afirma que é necessário o aprofundamento do debate sobre os conceitos de laicidade e república, que constituem, afinal, os pilares da Constituição Portuguesa.**

**Uma das questões mais visíveis levantadas por esta associação prende-se com a presença abusiva de símbolos religiosos, nomeadamente de crucifixos, em muitas escolas portuguesas. Como vê a República e Laicidade esta questão?**

A questão da laicidade está relacionada com o aprofundamento de um conceito presente na Constituição Portuguesa que prevê a separação do Estado e das confissões religiosas.

A questão dos crucifixos nas escolas surgiu depois de termos recebido uma série de queixas de professores e de pais de alunos que se deparavam com a presença ilegal desses símbolos religiosos nas salas de aula, bem como de actividades lectivas onde constavam, entre outras, a preparação de cerimónias religiosas, nomeadamente da comunhão pascal.

Perante estas situações, muitos professores e encarregados de educação sentem necessidade de as denunciar, mas confrontam-se frequentemente

**Em que contexto surge a Associação Cívica República e Laicidade?**

A República e Laicidade é uma associação de carácter cívico constituída formalmente desde 2003, mas cuja actividade remonta a 1998, que surge em Portugal como congénere de uma associação francesa designada Movement Europe et Laicité.

**Qual é o seu âmbito de actuação?**

A primeira iniciativa pública decorreu em 2000, com a organização de um colóquio na Universidade Nova de Lisboa, na altura da discussão da Lei de Liberdade Religiosa.

O nosso objectivo é fundamentalmente contribuir para o debate público sobre as questões ligadas às duas ideias chave do movimento – a república e a laicidade –, aprofundando o contrato que a sociedade portuguesa mantém com estes conceitos.

E este é um debate que se torna cada vez mais urgente. No ano passado, por exemplo, a coligação PSD/PP propôs acabar com o limite material de revisão da figura republicana do Estado português. Para mim, isto mostra que alguns dos nossos partidos não percebem o que é ser-se republicano, que é uma questão de regime, não de esquerda e de direita.

te com o receio de uma reacção negativa por parte da comunidade escolar.

Desta forma, e apesar de a lei referir explicitamente que estas situações não podem acontecer, muitos deles não accionam os mecanismos legais por não quererem iniciar um conflito. Quase todos os casos que conheço originaram a mudança de escola dos filhos destas pessoas, porque se criam situações de desconforto que são difíceis de gerir.

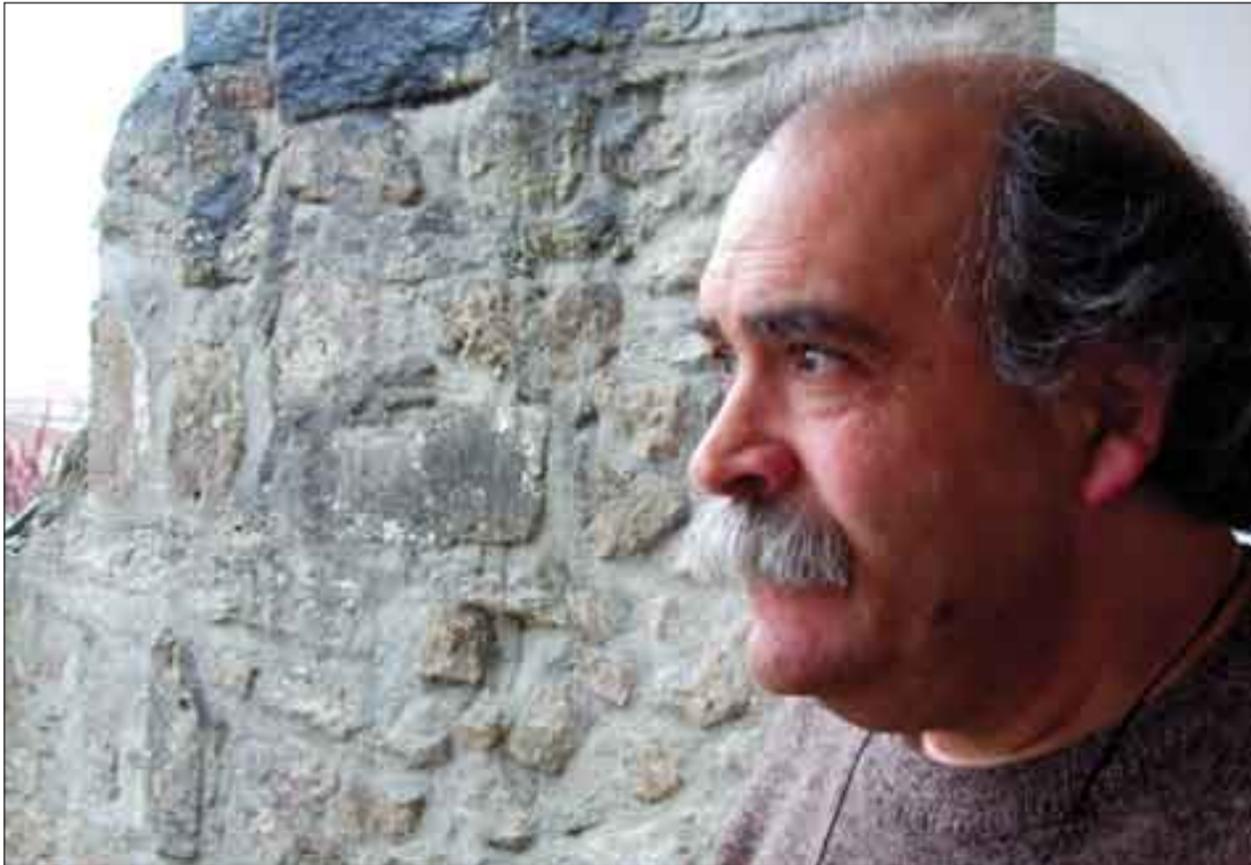
**De que forma reagem as entidades públicas quando são confrontadas com estas denúncias?**

Os poderes públicos fazem cumprir a lei. Já por diversas vezes o Provedor de Justiça e organismos dependentes do Ministério da Educação actuaram nesse sentido. A Lei não tem duas leituras e é muito clara a interpretação que se faz dela. O problema está no facto de estas situações ilegais persistirem.

Assim, propomos que as autoridades competentes, sejam elas a Provedoria de Justiça ou os organismos dependentes do Ministério da Educação, emitam uma circular onde clarifiquem estas situações – que, quero acreditar, resultam do desconhecimento da lei ou da sua má interpretação. Nesse sentido, já enviamos uma carta à actual ministra da educação e divulgamos a nossa posição junto dos partidos políticos e do Parlamento.

**Depreendo que, no seguimento destes argumentos, não concordem com a existência de um disciplina de religião e moral nas escolas...**

Nós achamos que não, porque a crença religiosa tem espaços próprios para ser ministrada. Uma coisa é falar da história das religiões na escola, por exemplo, outra, bem diferente, é educar para uma crença através da catequese no espaço escolar, o que é inadmissível.



© Isabel Guerreiro

# À escola cabe ensinar a ciência e não difundir a fé

**“O Estado deve (...) garantir que o espaço público não seja apropriado, em permanência e em exclusividade, por qualquer agrupamento, seja ele religioso, filosófico ou ideológico.”**

**Partindo dos contactos que vão estabelecendo, acha que esta é uma questão que preocupe os professores?**

De um modo geral sim, quanto mais não seja porque, necessariamente, alguns tem uma visão laicista e outra anti-laicista. E aqui não há meias tintas: há quem respeite a tradição e não veja mal nenhum em ter um crucifixo numa sala de aula, e fique chocado quando alguém levanta o problema, e há quem fique igualmente chocado mas não diga nada para não ferir susceptibilidades.

**Que receptividade tem obtido este movimento junto dos professores?**

Tenho alguma dificuldade em calcular essa amplitude, mas posso afirmar que temos um grande número de professores no seio da associação, seja como simpatizantes seja como membros activos. A República e Laicidade conta com cerca de uma centena de associados e uma rede que andarรก próxima do milhar, desde o Minho ao Algarve.

**A necessidade de clarificar conceitos**

**O conceito de laicidade é por vezes pouco claro e confundido com posições anti-religiosas. Quer clarificar esta ideia?**

Sim, é habitual confundir-se laicidade com posições anti-religiosas ou ateias. O que está subjacente à ideia de laicidade é, no fundo, um contrato social. É garantir que a questão religiosa não divida os indivíduos e que o espaço público não seja apropriado por interesses próprios.

No caso da escola, trata-se de assegurar que ela seja um espaço para todos onde as pessoas aprendam a conviver com as diferenças, porque é precisamente a laicidade que vai permitir o exercício da diferença.

Não temos nada contra o crucifixo, mas nestes casos ele está lá a mais porque as escolas não são igrejas. À escola cabe ensinar a ciência e não difundir a fé, cultivar o conhecimento e não celebrar a crença, estimular a investigação e não exercer o catecismo, suscitar o debate e não impor a convicção, favorecer a crítica e não praticar a censura, induzir a criatividade e não estabelecer o dogma.

**Não acha que mais do que garantir a separação entre Estado e Igreja haveria que garantir a igualdade de todas as confissões perante o Estado?**

Na nossa opinião, o Estado deve ser incompetente em matérias de convicção, isto é, não procurar definir quais são as “boas” e as “más” religiões, e garantir que o espaço público não seja apropriado, em permanência e em exclusividade, por qualquer agrupamento, seja ele religioso, filosófico ou ideológico.

Esta deveria ser uma questão de base para a qual nem seria preciso uma lei. A lei só existe porque há quem abuse do seu poder, e nesse domínio a Igreja Católica tem uma enorme dificuldade em distinguir democracia de uma ditadura da maioria.

**Qual é a sua opinião acerca da “Lei do Véu” em França?**

Nós somos a favor da Lei do Véu, porque julgamos que a escola é um dos pilares do respeito dos valores de to-

lerância e de igualdade perante a lei.

É notável que uma lei tão controversa tenha sido aprovada por cerca de 90% dos deputados da Assembleia Nacional e tenha agradado globalmente à sociedade francesa. Apesar de toda a polémica instalada em França a propósito desta legislação, e tendo em conta que a comunidade magrebina conta com cerca de 400 mil estudantes, o facto é que apenas se verificou meia centena de protestos no início do ano lectivo.

**Mas não concorda que o direito à igualdade pode passar também pelo respeito da diferença?**

O direito à diferença é muito bom desde que não haja diferença no direito...

Na minha opinião existem duas formas de encarar o direito à diferença: uma é o direito individual, entendido como o espaço de liberdade que a sociedade nos confere para podermos exercer as nossas escolhas; outra é o direito à diferença por pertença a uma comunidade, que contraria este na medida em que nega os valores individuais, pretendendo que eu continue igual ao que ela determina que eu seja. O direito comunitarista à diferença é, portanto, o oposto do direito individual à diferença.

**Como vê o projecto de proposta da Constituição Europeia, tendo em conta a sua proposta?**

É uma constituição que não é laicista porque atribui um papel político específico às confissões religiosas. A Constituição europeia deveria ser um documento político cujo principal objectivo seria gerir a vida política da Europa e valorizar uma cidadania europeia resultante de uma construção comum.

**FACE A FACE**

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa

**“A casa de todas as músicas”. É assim que Maria João Araújo, responsável pela Direcção de Educação e Investigação (DEI) da Casa da Música a define. Pela frente “há muito trabalho a fazer”, garante. Escolas, comunidades, trabalho com outras instituições, edições, novas tecnologias e investigação, são as áreas de actuação em que a DEI vai apostar. A diversidade ilustra a ambição e o desafio a que a direcção se propõe. Maria João Araújo acredita em todas as potencialidades do trabalho a desenvolver.**

dispõe já de uma rede de cerca de 60 professores das mais diversas áreas, e não apenas da música, que estão a colaborar com a instituição. “Mas pretendemos que sejam ainda mais”, afirma a directora. Até porque, sublinha Maria João Araújo: “É proveitoso para as escolas trabalharem connosco pois temos os meios e os músicos e nós também queremos apostar nessa colaboração.”

“Os professores que estejam a trabalhar com a Casa da Música terão uma série de benefícios como o Cartão Professor com descontos para os concertos e serão o nosso elo de ligação às escolas.” A rede existente é anterior à abertura da Casa da Música, mas está aberta a qualquer professor independentemente da sua área de formação, e a partir do próximo semestre haverá cursos de formação para os interessados e ser-lhes-ão dados kits pedagógicos para que possam trabalhar com os alunos antes de os levarem à Casa da Música.

Outro aspecto desta ligação entre a escola e a Casa da Música é a intenção expressa de que seja oficial, como esclarece Maria João Araújo: “Que

criação do centro de documentação é um desafio muito grande.” E poderá ser útil não só aos investigadores portugueses. “Há muitos investigadores estrangeiros interessados em estudar a musicologia portuguesa. Na Universidade de Oxford, por exemplo, há um coro à capela chamado ‘Portuguesa’ que se desloca a Portugal, investiga, edita, canta e grava obras portuguesas”.

A área da musicologia privilegiada será a dos séculos XIX e XX, épocas em que Maria João Araújo é especialista. Esta limitação cronológica prende-se com o facto de a Fundação Calouste Gulbenkian ter já um “trabalho louvável” na área da investigação da música antiga. “Foram feitos contactos com a Gulbenkian com o objectivo de concertar políticas editoriais no sentido de fazermos projectos em parceria mas também de dividirmos águas”, explica Maria João Araújo. “É perfeito, cobrimos a história da música toda e estamos em sintonia em conformidade com as especializações das pessoas que trabalham em cada uma das instituições”, conclui.



© Ana Alvim

## Casa da música aberta às escolas e professores

Há imensa coisa a fazer na Casa da Música até ao fim do Verão. “Workshops”, concertos, visitas guiadas ao edifício. Mas a Direcção de Educação e Investigação (DEI) foi pensada em sintonia com o calendário do ano lectivo. Assim, a partir de Outubro, a coincidir com o arranque do ano escolar, começam os projectos a longo prazo.

“Em breve será assinado um protocolo com a Direcção Regional de Educação do Norte (DREN) no sentido de lançar um desafio às escolas: serem elas a propor projectos que queiram realizar com a Casa da Música”, adianta Maria João Araújo. Uma vez apresentadas, as propostas serão analisadas pela DEI e a DREN e juntas vão decidir quais os projectos a realizar. Nas escolas, cada projecto terá um coordenador que será como que o elo de ligação à Casa da Música. “Queremos que o tempo disponibilizado para a colaboração seja contabilizado como componente lectiva. E que os projectos se possam incluir na Área de Projecto”.

No entender de Maria João Araújo o papel da DEI no contexto do ensino da Educação Musical é o de “envolver os professores de todas as disciplinas e criar projectos interdisciplinares dando-lhes meios e ideias de como trabalharem nas escolas com os alunos”. Nesse sentido, a Casa da Música

seja o próprio Conselho Executivo da escola a nomear o professor coordenador do projecto professor [ainda que sejam estes a candidatar-se para tal colaboração] que vai colaborar e ver esse tempo contabilizado como lectivo.”

### Investigação

Será outra das áreas chave do trabalho da DEI. “No campo da investigação há ainda muito a fazer”, garante Maria João Araújo. “O primeiro curso de investigação em Ciências Musicais abriu nos anos 80”, recorda, “depois começamos a interessar-nos pela música antiga que foi a época de ouro de Portugal devido aos Descobrimentos. Todo o resto está disperso”.

Da necessidade de “concentrar todas as relíquias musicais que estão dispersas em vários sítios, como bibliotecas e colecções privadas”, a DEI tem em vista a criação de um centro de documentação “que funcione como um pólo concentrador onde as pessoas possam encontrar as obras que precisam ou pelo menos uma referência sobre o local onde elas se encontram”, refere Maria João Araújo. “Uma pessoa que queira investigar onde o vai fazer aqui no Porto?”, questiona. E conclui: “A

### Área Editorial

Aliada à investigação surge a área editorial que irá abranger não só a edição de trabalhos de investigação como também de partituras e de colecções educativas dirigidas a professores e alunos. Essas colecções também vão incluir os trabalhos dos músicos da Casa.

Também na área editorial “o trabalho a fazer é muito”, garante Maria João Araújo. A explicação assenta numa particularidade histórica que a directora do DEI evidencia: “O século XIX no Porto foi a nossa época de ouro. Enquanto que Lisboa estava centrada na Ópera, no São Carlos, no Porto estávamos a avançar com a Música Sinfónica, com os quartetos, os primeiros recitais de líder. E tudo isto está por explorar!” E revela: “Existem obras que nunca foram tocadas porque não existem as partituras editadas, algumas ainda se encontram manuscritas, por isso, será interessante passados 150 anos estarmos a estreá-las.”

### Novas Tecnologias

Outra das vertentes não ignorada pela Direcção de Educação e Investigação foi a das novas tecnologias ligadas à música. Destaca-se neste campo a colabo-

ração do Media Lab do MIT (Massachusetts Institute of Technology, de Boston, nos EUA) num projecto que está a ser desenvolvido no Espaço Cyber da Casa da Música por Tod Machover, responsável pelo Media Lab. O projecto 'Hyperscore', um sistema de software que permite a criação de composições desde a sinfonia ao rock, passando pela ópera e o fado, possibilitando a experimentação da música. Dos workshops já realizados Maria João Araújo constatou que a reacção ao projecto foi boa: "Os miúdos adoraram e é uma maneira criativa e divertida de aprender todos os conceitos da música mas através do computador e a desenhar o que é bastante interessante".

Para compor no 'Hyperscore' não é necessária formação musical. Uma funcionalidade que "vai ao encontro da nossa ideia de como podemos fazer com que a pessoa tenha uma experiência rica na área da música não sendo só ouvinte", refere Maria João Araújo. "O nosso objectivo é saber como podemos ajudar as pessoas a serem compositores e instrumentistas sem terem de passar pelos anos de aprendizagem de linguagem musical

## Concertos

Até ao Verão, a programação da Direcção de Educação e Investigação inclui ainda uma série de concertos comentados e pedagógicos.

No programa destaca-se um concerto para dois pianos comentado por António Vitorino de Almeida que vai explicar a peça e tirar dúvidas no sentido de ajudar a audiência a ser melhor ouvinte (22 de Maio). Serão organizados concertos pedagógicos com a Orquestra Nacional do Norte (7 de Junho), com o pianista Domingos António (3 de Junho) dirigidos às escolas do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e ao público em geral. Também existem concertos ou espectáculos que são pensados exclusivamente para crianças, não como espectáculo pedagógico mas como arte por arte. "Se uma criança se habituar a ver espectáculos apropriados para a sua idade, certamente que no futuro continuará a fazê-lo". E esta é também umas das preocupações da DEI. A formação de audiências.

As audições para a participação nestas "masterclasses" realizam-se nos dias 5 e 7 de Maio e estarão a cargo do próprio quarteto. Os escolhidos trabalharão ao longo do ano nessas aulas de aperfeiçoamento técnico e o melhor grupo tocará com os músicos o "Octeto" de Shostakovich. "É um incentivo muito grande para os grupos instrumentais portugueses se aperfeiçoarem com músicos desta craveira", sublinha a directora da DEI.

"Mas como esta é uma casa de todas as músicas", diz Maria João Araújo, haverá ainda dois 'workshops' de Jazz, um com o Don Byron (14 Maio), outro com o Mart Ducret (15 Maio) e um de música Oriental com Ali Reza Ghorbani (11 Junho).

Sobre os desafios que se colocam à Direcção de Educação e Investigação, Maria João Araújo não tem dúvidas de que "há todo um trabalho a fazer", mas insiste: "na Casa da Música temos a vantagem de poder fazer todo o ciclo: investigar a obra e o compositor, estudar a partitura, editá-la e tocá-la em concerto, gravá-la em disco, fazer uma conferência sobre isso." E isso, conclui Maria João Araújo, "é dar vida à música!"



© Ana Alvim

# Música ao ritmo do ano lectivo

por que passam os músicos até que possam tocar com uma orquestra. Através da tecnologia as pessoas poderão ter essa experiência." As melhores peças compostas no 'Hyperscore' vão ser tocadas pela Orquestra Nacional do Porto em concerto.

Na mesma linha, mas direccionado às escolas do Ensino Básico e Secundário, existe ainda o projecto 'Toy Shymphony', criado por Tod Machover e o MIT. É um projecto internacional de educação e criação de música que permite a experimentação da música através de brinquedos musicais preparados para o efeito. E é o culminar deste projecto em que as melhores peças compostas no Hyperscore vão ser tocadas pela Orquestra. Dirigido a crianças e jovens... mas também ao público em geral.

Outro dos projectos nesta área é o 'Laboratório de Som', destinado a crianças e jovens, que resultou de uma parceria com o Centro Cultural de Belém. Os participantes experimentam um conjunto de mecanismos que materializam o som permitindo a sua visualização. Desta forma percebem todas as questões acústicas do som e realizam experiências fazendo, por exemplo, um gira-discos e vendo como o som se propaga na água. Todos estes workshops estarão em funcionamento até ao mês de Julho, sendo que alguns estão sujeitos a marcação.

## Palestras e "Masterclasses"

Outra área é a das palestras e apresentações pensadas para ajudar os espectadores a compreender as obras e a melhor desfrutarem delas. Para um público mais ligado à música a DEI vai ainda apostar na realização de masterclasses.

Uma dessas apresentações será a da ópera 'Ottone', de Haendel proferida por Rui Vieira Nery (21 de Julho). António Cartacho, autor de programas da rádio Antena 2, será outro dos oradores convidados a comentar os 'Quadros de uma Exposição', de Mussorgsky, pela Orquestra Nacional do Porto (23 de Julho). Também o concerto da Orquestra Nacional do Porto sobre o "Mar", será precedido de uma conversa entre Marc Tardeu e António Vaz de Carvalho, maestro e director da orquestra.

No âmbito das "masterclasses", destinadas já a um público mais ligado à música, destacam-se as realizadas pelo Quarteto Borodin que, durante um ano, fará sete visitas a Portugal e de cada vez irá trabalhar com um quarteto de cordas português. A expectativa criada em torno desta experiência é muita, afirma Maria João Araújo: "O Quarteto Borodin é considerado um dos maiores de sempre".

## O rosto da Direcção de Educação e Investigação

*Maria João Araújo é a directora de Educação e Investigação da Casa da Música. Passou os últimos doze anos da sua vida em Londres, Inglaterra. É licenciada em Ciências Musicais pelo King's College London, e doutorada pela Universidade de Oxford onde leccionou durante dois anos na Faculdade de Música. Tem feito a sua carreira na área da musicologia, tendo participado em vários projectos educativos internacionais organizados pela União Europeia. Um facto ao qual não será alheia a sua recente eleição para o conselho de administração da Rede Europeia de Serviços Educativos, entidade responsável pela organização de projectos educacionais entre os mais prestigiados centros musicais da Europa em cooperação com a União Europeia.*

Andreia Lobo

A certo passo da sua recente visita a Portugal, o ex-presidente da República de Moçambique, Joaquim Chissano, com o ar jovial que lhe é reconhecido, deu a entender que ainda esperava ouvir um pedido de desculpa de Portugal pelos males que a colonização causou ao povo moçambicano...

Ninguém lhe respondeu, mas adivinham-se os sorrisos gelados de quem não se considerava responsável pelos erros dos antepassados nem julgava mais construtivo do que tentar repará-los seguir o exemplo do Chanceler alemão e do Papa, que pediram perdão aos judeus pelos crimes do Nazismo e pelas Cruzadas.

Isto não retira a qualquer acto de contrição o valor que lhe confere a consciência do erro (perderá esse sentido se reincidir), mas, mais importante do que reconhecer o erro ou a culpa, será pagá-los, ou, pelo menos, procurar compensar a vítima pelos prejuízos causados.

Nesta perspectiva de boas intenções se poderá considerar o empenho, manifestado, em Março, numa sessão pública da Sociedade Portuguesa de Geografia, de várias personalidades da vida política portuguesa, como Mário Soares e Adriano Moreira, apoiados por outras personalidades como o antigo governador-geral de Cabo Verde e de Angola, Silvino Silvério Marques, e do agora ministro dos Negócios Estrangeiros (mas não nesta qualidade) Freitas do Amaral, em propor ao actual Governo que defenda a entrada de Cabo Verde na União Europeia, por entenderem que “todas as circunstâncias históricas, presentes e de projecto futuro, que definem a identidade de Cabo Verde, aconselham que se iniciem negociações entre a União Europeia e Cabo Verde no sentido de este aderir à União Europeia.”

# Os elos com Cabo Verde

Conhecemos a notícia do evento através de um despacho da Agência LUSA, emitido de Cabo Verde, no qual se reporta o agrado com que o primeiro-ministro José Maria Neves recebeu a informação, pois ela ia ao encontro de um trabalho de fundo que Cabo Verde vinha a fazer desde 2001, no sentido de “uma parceria especial com a UE (...) explorando toda a sua vocação atlântica e contribuindo para o alargamento do espaço de estabilidade e segurança nesta região do Atlântico.”

Designa o chefe do Governo cabo-verdiano por “parceria especial” o estatuto que os patronos da ideia portuguesa logo propõem como “adesão”, argumentando que “o alargamento da União Europeia não pode ignorar a dimensão Atlântica, não apenas pela valência da segurança e defesa, mas também (...) por ser a melhor expressão das sínteses culturais que a experiência euromundista produziu [pois que] os padrões culturais europeus estão implantados como componente essencial da identidade cabo-verdiana [ou seja] uma plataforma de valor excepcional para a relação Euroafricana.”

Quem se lembrar de que esta semântica incorporava, durante a Guerra Fria, a proposição portuguesa aos seus Aliados de integrar as chamadas “ilhas atlânticas” na estratégia de defesa da “área lusotropical”, em que avultavam as colónias da África ocidental e o Brasil, há-de imaginar que os países parceiros de Cabo Verde na CEDEAO sentirão algumas perplexidades ao ouvirem repetir argumentos que Portugal empunhava, antes das independências, para justificar a sua política colonial.

Os tempos, agora, são outros, mas repetir a retórica (que distintos cabo-verdianos sempre acompanharam com delicada reserva) de que Cabo Verde é uma “extensão” da Europa (pela via de Portugal), mas outros mais não recusavam representar-se como um “caso de regionalismo” africano, é esquecer que a indiferença e o lachismo com que os (infimos e flutuantes) colonizadores portugueses, até ao deflagrar dos movimentos de libertação, olharam as “Ilhas Flageladas do Vento Leste”, fez com que fossem os escravos transferidos da Guiné e de outros territórios vizinhos os verdadeiros povoadores e autores da sua sincrética identidade nacional, definida numa língua (o crioulo), numa literatura, numa música, numa arte, até numa culinária (tal como nas ilhas caribenhas), que justamente os poderão levar a afirmar, como aquele mítico “super-homem” do povo cuanhama de Angola, Nambalisita, “criei-me a mim próprio”.

Sejam quais forem as preocupações das personalidades referidas (e não se duvidará que sejam de sincero apoio, simpatia e “cumplicidade histórica” para com um povo que continua a mostrar-se excepcional na dura e longa batalha pela sobrevivência), não deixará, por certo, o Governo português de compensar o povo cabo-verdiano pelos “pecados históricos” cometidos, começando por reconhecer que ele não é um “filho-de-dois mundos”, mas que nasceu “de entre” dois mundos, - na feliz expressão de Manuel Ferreira - para se poder representar como Nambalisita e aspirar - com uma delicada e prudente reserva quanto à terminologia - não a uma plena “integração” na União Europeia, mas a uma “parceria especial”, que não o desvincularia da África a que, pela história, pela geografia, pelo sangue, e por muitas e imagináveis razões de ordem prática, - como manter espaços de emigração - efectivamente está ligado.

EM PORTUGUÊS  
Leonel Cosme  
Investigador, Porto



**Ciclos e Crises no Capitalismo Global**  
Das revoluções industriais à revolução da informação  
*Chris Freeman*  
*Francisco Louçã*  
Edições Afrontamento - pp. 417

Este livro constitui uma análise da dinâmica económica e social dos últimos dois séculos, interrogando as suas forças e contradições, estudando a mutação provocada pelas novas tecnologias na perspectiva de comparação com as vagas de inovação que caracterizaram as revoluções industriais. Ao mesmo tempo, apresenta uma teoria da história racionalizada que reavalia a teoria económica e propõe uma nova abordagem da dinâmica das economias.



**Educação, Sociedade e Culturas - nº22**  
*Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*  
Edições Afrontamento - pp. 250

Este número da Educação, Sociedade e Culturas foi organizado tendo como eixo estruturante a “unidade” temática que tem orientado os trabalhos de pesquisa desenvolvidos na linha 2 do CIE: Formação, Identidades e Práticas Profissionais. Destaque para as colaborações de Bernard Charlot - “Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes” - e Claude Dubar - “narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar”.



**O Fórum Social Mundial Manual de uso**  
*Boaventura de Sousa Santos*  
Edições Afrontamento - pp. 217

O Fórum Social Mundial é um fenómeno político novo e este livro procura dar conta das suas principais novidades nos domínios cultural, político e organizativo. Analisa-se em detalhe a evolução do FSM desde a sua criação em 2001, as tensões que o atravessam e os principais desafios com que se confronta.

**Outros livros desta editora:**



**Trabalho, Serviço e Serviços**  
Contributos para a sociologia do trabalho  
*Paulo Pereira de Almeida*  
Edições Afrontamento - pp. 263



**Revista Lusófona de Educação - nº 5**  
Edições Universitárias Lusófonas - pp. 261

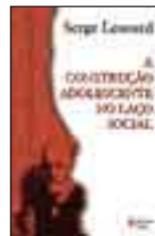
Este quinto número da Revista Lusófona de Educação apresenta como tema dominante as políticas educativas no actual contexto de globalização.

Destaque para os artigos de Carlos Alberto Torres, Fátima Antunes, António Fragoso, Isabel Sanches e Maria de Fátima Mendes Marques, e para o comentário de Fernando Santos Neves intitulado “Espaço Lusófono de Ensino Superior: ir além da ‘Declaração de Luanda’ e da ‘Declaração de Fortaleza?’”.



**Clínica e Educação com as Crianças do Outro Espelho**  
*Esteban Levin*  
Editora Vozes  
www.vozes.com.br - pp. 276

Qual o papel que desempenham as imagens, o corpo, as fantasias, os sonhos, as simulações e a excepcionalidade na infância? As crianças do outro espelho são geralmente classificadas em práticas terapêuticas e educativas especiais que estigmatizam a estruturação subjectiva e o desenvolvimento. Este livro propõe a inclusão no outro espelho, procurando compreender o que acontece com a criança em face dos seus problemas e dos efeitos que este acarreta no seu meio familiar, escolar, clínico e social



**A Construção Adolescente no Laço Social**  
*Serge Lesourd*  
Editora Vozes  
www.vozes.com.br - pp. 286

Este livro reúne uma série de artigos, alguns inéditos, que compõem o percurso do psicanalista Serge Lesourd no seu trabalho com adolescentes em dificuldade. Lesourd desenvolve nesta obra a maneira pela qual, na modernidade, o adolescente constrói o seu laço com os outros, com os objectos e consigo mesmo, em função dos discursos modernos sobre o lugar do indivíduo no mundo.



**Uma Ética para a Política**  
A teoria da acção comunicativa e a questão da legitimação ético-política nas sociedades contemporâneas  
*Isabel Salema Morgado*  
Instituto Piaget - pp. 348

Há a possibilidade de defender a existência de valores universais que regulem as acções sociais? O poder político tem determinadamente de fazer uso da força (ou ameaçar fazê-lo) como legitimação dos seus interesses internos e externos? Estas e outras questões do foro da Teoria Política e da Filosofia da Comunicação fazem parte de um conjunto de problemas que se analisam neste livro.



**A Resolução Criativa do Problema**  
Guia para a criatividade e inovação na tomada de decisões  
*David O'Dell*  
Instituto Piaget - pp. 215

O autor faz uma análise completa da investigação mais recente na área do desenvolvimento da criatividade e inovação na gestão e descreve uma série de ferramentas e técnicas eficazes que podem ser usadas para realçar as capacidades de resolução de problemas. Ao mesmo tempo, explica as últimas teorias e modelos de desempenho e desenvolvimento mental e mostra aos leitores quais os elementos de cada modelo que podem ser adaptados em seu próprio benefício.



**A Formação Cívica no Ensino Básico**  
Contributos para uma análise da prática lectiva  
*Maria Manuela Ventura Santos*  
Edições Asa - pp. 96

Tendo em conta a Reorganização Curricular do Ensino Básico, este estudo, para além de mostrar situações educativas em contexto de sala de aula, procura responder, de certa forma, às preocupações sentidas pelos professores na prática lectiva e poderá ser um contributo para a delineação de estratégias e operacionalização no espaço curricular atribuído à formação cívica.



**As Inteligências Múltiplas e os seus Contributos**  
*Celso Antunes*  
Edições Asa - pp. 127

Qual é o significado da inteligência? E será que ela pode ser desenvolvida por estímulos? Se sim, quais os estímulos que devem ser fornecidos para as diferentes faixas etárias? O que são as inteligências múltiplas? Como proceder para desenvolver a estimulação das inteligências em casa ou na sala de aula? estes desafios, essenciais para uma nova educação, podem causar perplexidade, mas podem tornar-se importantes instrumentos tanto para o desenvolvimento pessoal como educacional.



**A Arte de Viver em Paz**  
Manual de educação para uma cultura de paz  
*Pierre Weil*  
Edições Asa - pp. 159

A arte de viver em paz tem sido um método utilizado com sucesso, há mais de dez anos, em seminários de educação para a cultura da paz destinados a professores, formadores mas também a jovens em vários países do mundo. Este livro pretende contribuir para dar a conhecer em todo o mundo educativo, formal e não-formal, os métodos e as práticas de prevenção e de resolução de conflitos.

## NO JAPÃO Professores castigados por se recusarem a cantar o hino nacional

Meia centena de professores japoneses do ensino secundário foram alvo de sanções por se terem recusado a cantar o hino nacional – visto pelos pacifistas como um símbolo do militarismo imperial nipónico – em cerimónias escolares.

“As sanções podem ir de uma simples chamada de atenção à retenção do salário ou à suspensão da actividade, dependendo do número de vezes que o professor se tenha recusado a fazê-lo” explica uma associação que defende os direitos dos acusados.

Cerca de 250 professores foram já sancionados por este motivo. Em Dezembro do ano passado, cinco deles e um grupo de meia centena de pacifistas apresentou uma queixa contra o presidente da câmara de Tóquio, acusando-o de forçá-los a saudar a bandeira e a cantar o hino contra a sua vontade.

Em 2003, o município de Tóquio, governado pela direita populista, tinha enviado para as escolas um “kit” explicando as cores e a interpretação do hino nacional por ocasião das cerimónias do início do ano lectivo e da entrega de diplomas no ensino público.

O “Kimigayo” (Reino de Sua Majestade), uma ode ao imperador do Japão, assim como a bandeira nacional, a “Hinomaru”, que representa o Sol vermelho sobre um fundo de neve, foram reconhecidos como emblemas do Estado japonês em 1999.

Estes incidentes ocorrem num momento em que alguns dirigentes da direita japonesa, irritados com as repetidas exigências de arrependimento por parte de Pequim e de Seul, mostram cada vez mais abertamente um nacionalismo sem complexos.

Um exemplo desta atitude foi a recente publicação de um manual escolar que minimiza as brutalidades praticadas pelo exército japonês durante a primeira metade do século XX na Ásia, que complicou ainda mais o tenso clima diplomático vivido entre o Japão e os seus vizinhos. O livro da discórdia, polémico sobretudo fora do Japão, é um dos oito manuais de história que estarão disponíveis para os estudantes dos 13 aos 15 anos de idade a partir de Abril de 2006.

Fonte: AFP

**... pode dizer-se, genericamente, que a qualidade e a quantidade das relações dentro da família são modificadas pela presença de um elemento enfermo ou deficiente e, conseqüentemente, isto repercute-se, positiva e negativamente, no desenvolvimento de todos e, em particular, dos filhos são.**

# Irmãos doentes ou deficientes

Segundo o modelo sistémico, uma qualquer alteração ou perturbação num dos membros da família repercute-se em toda a família e, conseqüentemente, na fratria. Isto porque este modelo aplicado à família obriga-nos a conceber que qualquer acontecimento da vida familiar afecta todos os seus membros. Do mesmo modo que um sintoma ou patologia de um membro sugere, sempre, uma disfunção da família.

Podemos então dizer que uma criança doente e/ou deficiente perturba a dinâmica do sistema familiar no seu conjunto.

A vivência destas situações no sistema familiar e em cada um dos membros, em particular, depende de como e quando a situação problemática aparece na família, da idade da criança-problema e da dos restantes irmãos, da gravidade e do tipo de doença ou de deficiência, do seu prognóstico e evolução, dos cuidados médicos e familiares requeridos, etc. Dificilmente se poderia apresentar uma teoria geral sobre esta matéria. Mas pode dizer-se, genericamente, que a qualidade e a quantidade das relações dentro da família são modificadas pela presença de um elemento enfermo ou deficiente e, conseqüentemente, isto repercute-se, positiva e negativamente, no desenvolvimento de todos e, em particular, dos filhos são.

Face à doença ou deficiência, a maioria dos autores defende a ideia de que há uma sequência de estádios emocionais e atitudinais mais ou menos constante e universal: choque, negação, depressão, adaptação e reorganização.

Este encadeamento de acomodação ao problema é muito semelhante ao do processo de luto psicológico pela perda efectiva de uma pessoa amada. E é, no fundo, um luto que a família tem de elaborar pela criança-sã, tão ou mais complicado quanto é feito na sua presença...

Tudo se passa, então, de modo muito semelhante à perda de um filho/irmão por morte. A criança doente ou deficiente, embora não desapareça fisicamente, é, de certo modo, sentida como perdida para a família: muito embora dependa do grau de incapacidade da criança-problema, aquela não pode contar com ela para desempenhar (quase) nenhum papel específico no grupo familiar.

A partir do momento em que o problema surge, a criança-problema desobriga-se das suas anteriores funções na família (claro que se a criança já nasceu com o problema nem sequer nunca lhe foram confiadas quaisquer funções

familiares...) Passa a ter apenas direitos e poucos (ou nenhuns) deveres, ficando, na maioria dos casos, numa completa dependência de todos os familiares são.

Daí que, normalmente, mesmo que o não seja, a criança-problema torna-se na mais nova da família, o que exige reestruturações nas posições fraternais dos irmãos: estes tendem a assumir, progressivamente, o

papel de crianças mais velhas em relação ao irmão deficiente ou doente. Com este estatuto de mais nova, a criança-problema ganha as benesses dessa posição (um dos ganhos secundários da doença/deficiência) e desperta, com isso, as rivalidades dos restantes irmãos, sobretudo daqueles que perdem os privilégios da sua anterior posição na fratria e se vêem obrigados a assumirem novos papéis (desconhecidos e com mais responsabilidades):

“Cresci com uma irmã deficiente, diz uma outra mulher com amargura (...). Os meus pais (...) faziam-me sentir que, já que eu era normal, não merecia que se ocupassem de mim. Mas a minha irmã era servida como uma rainha, porque ela vivia numa cadeira de rodas. Tive sempre a impressão que ela exagerava a sua incapacidade, que ela se aproveitava disso. Quando eu perguntava alguma coisa, a minha mãe e a minha avó respondiam automaticamente: «Devias ter vergonha. A tua irmã tem muitas mais necessidades do que tu». E, de seguida, elas não compreendiam porque é que eu não era simpática com ela.”(1)

Ou seja: por causa do irmão-problema, a restante fratria vê-se, também, subtraída da atenção dos pais. Inicialmente porque os pais deprimem quando o problema irrompe na família – e, como é facilmente compreensível, emergidos nesse período de luto, a sua capacidade de relação com os filhos fica-lhes diminuída. Depois, na continuidade, os cuidados e as atenções que o filho-problema requer fá-los negligenciar os restantes.

Os restantes filhos são, pois, abandonados e, ainda, obrigados a esforçarem-se por serem perfeitos, felizes, brilhantes e a darem aos pais todas as alegrias de que eles foram privados pelo aparecimento do problema. Como se os pais projectassem, nos filhos são, a imagem idealizada, do filho perdido. E, ainda, algumas vezes, a indisponibilidade parental (dos dois ou, apenas, de um deles) leva-os a que deleguem num dos filhos as suas funções, o que induz, na criança parentificada, comportamentos de hipermaturação que mais cedo ou mais tarde podem perturbar o desenvolvimento da sua autonomia.

O que queríamos destacar aqui é que não são APENAS os pais que sofrem com a doença ou deficiência de um filho. Os restantes filhos são, também eles, tocados pelo problema do irmão, quanto mais não seja através da dor e do luto dos pais – como acabámos de ver.

Num próximo artigo continuaremos a discutir esta problemática. Talvez para concluirmos quanto as intervenções junto dos pais – bem delineadas e realçadas em todos os manuais – são incompletas, na medida em que só as intervenções junto de TODA a família (onde se incluem também os filhos são) nos podem ajudar a ajudar estas famílias com problemas.

1) In Faber, A.; Mazlish, E. (1995). *Jalousies et rivalités entre frères et sœurs*. Paris: Éditions Stock. (Obra original publicada em 1987).

**Aprende-se em casa, na empresa, na oficina, na escola, na igreja, no museu, no hospital, na biblioteca, no centro cívico, na associação cultural ou no clube desportivo. Mas reconhecer que assim é implica o encargo de investir na riqueza pedagógica destes lugares, enriquecendo-os com uma pluralidade de experiências de educação e formação. É este o grande desafio que une a diversidade dos projectos desenvolvidos pelas chamadas «cidades educadoras».**

# Redes, parcerias e compromissos Segredos de uma cidadania capaz

verdade antiga. Aprende-se em casa, na empresa, na oficina, na escola, na igreja, no museu, no hospital, na biblioteca, no centro cívico, na associação cultural ou no clube desportivo. Mas reconhecer que assim é implica o encargo de investir na riqueza pedagógica destes lugares, enriquecendo-os com uma pluralidade de experiências de educação e formação. É este o grande desafio que une a diversidade dos projectos desenvolvidos pelas chamadas «cidades educadoras».

As comunidades possuem uma pluralidade imensa de recursos educativos, formais e não-formais. Importa então valorizar esses recursos, colocando-os ao serviço das necessidades de formação de cada cidadão, encorajando os diversos actores sociais a participar em redes de cooperação activa, conducentes a uma maior rentabilização do conhecimento. No seguimento das teses



© Adriano Rangel

## CIDADE educadora

Isabel Baptista  
Universidade Católica  
Portuguesa, UCP, Porto

Constatando que as metas que haviam sido apontadas há dez anos atrás na Cimeira Mundial de Copenhaga continuam por cumprir, a Comissão de Desenvolvimento Social da ONU, reunida em Nova Iorque no passado mês de Fevereiro, viu-se obrigada a reafirmar os princípios assumidos em 1995. No fundamental, foi mais uma vez reconhecido que os melhores investimentos para a sociedade são aqueles que apostam no desenvolvimento permanente de cada pessoa. Não interpretamos este apelo como a exaltação de um individualismo de tipo neo-liberal. O que, em nosso entender, e mais uma vez, se pretende sublinhar é a ligação vital entre a dimensão pessoal e a dimensão comunitária do desenvolvimento humano.

Para que possamos falar numa cidadania verdadeiramente capaz é necessário que as pessoas, todas as pessoas, possuam as ferramentas que lhes permitam compreender o mundo, agir sobre ele, relacionar-se solidariamente com os outros e decidir em liberdade sobre o futuro desejado. Por esta razão, e recorrendo a uma metáfora utilizada pelo ex-comissário europeu Jacques Delors, advogamos a necessidade de colocar a educação no coração da vida social com a determinação de quem repõe o peixe na água. No entanto, para que a educação possa fazer parte integrante do esforço quotidiano de existir, é necessário que a própria sociedade se organize no sentido de favorecer a dinâmica de uma aprendizagem permanente. Como diz a sabedoria popular, estamos sempre a aprender. Na verdade, porém, a grande aposta do novo século não está no facto de aceitarmos e proclamarmos essa

defendidas por sociólogos como Pierre Bourdieu ou Robert Putnam, consideramos que as próprias instituições funcionam como recursos, como meios privilegiados para activar o chamado «capital social». Daí o interesse das redes, das parcerias e dos compromissos. E, sobretudo, da relevância da qualidade relacional que essas dinâmicas sociais forem capazes de construir.

As redes sociais são constituídas por unidades – pessoas, serviços, organizações – ligadas entre si pela partilha de um determinado património, de valores e objectivos. Mas o importante na vida das redes sociais é o tipo de relação e de interacção que se estabelece entre essas unidades e que, podendo variar de conteúdo, deve obedecer sempre à mesma finalidade: a procura de maior proximidade humana. Este princípio vale igualmente para as redes virtuais que, de forma surpreendente e extraordinária, são hoje proporcionadas pelas oportunidades existentes no ciberespaço.

Mas para que os saberes possam ser socialmente capitalizados, para que o conhecimento circule em liberdade, favorecendo o processo que a sociologia designa por «cognição social», é preciso que as redes sociais funcionem numa base cooperativa, assente em compromissos autênticos. Para isso é também necessário promover a concertação de saberes protagonizados por diferentes actores – profissionais e voluntários das mais diversas áreas de formação e intervenção. A par das vantagens de qualquer processo de descentralização político-social, como a desburocratização de serviços, a reabilitação do interesse pela causa pública e a responsabilização cívica dos indivíduos, o trabalho social em rede potencia o efeito cumulativo de diferentes medidas de intervenção, para além de favorecer a coesão social e a identidade territorial. Todavia, o segredo desta receita reside, como em todas as receitas, na combinação singular dos ingredientes, produzida em cada contexto à medida do sentido, do prazer, da ternura, da criatividade e da inteligência das pessoas que dão conteúdos de vida à sublime utopia de uma democracia assente na soberania dos cidadãos.

Nota: Adaptação do texto publicado na Revista Educação e Cidadania. No 6; Faculdade de Educação do Centro Universitário Ritter dos Reis. Porto Alegre, Editora do Uniritter, 2005

## VIOLÊNCIA

### América Central debate-se com delinquência juvenil

Os presidentes dos países da América Central reuniram-se recentemente em Tegucigalpa, capital das Honduras, para debater uma política que consiga travar o avanço dos bandos juvenis na região, contra os quais fracassaram tanto as medidas sociais como as políticas repressivas.

Estima-se que entre 40 e 250 mil jovens centro-americanos integrem as denominadas «maras», uma espécie de irmandade do cri-

me onde os elementos encontram o afecto que não existe nas famílias, mas descobrem também o caminho da violência e das drogas. Numa região onde 70% dos 34 milhões de habitantes vive na pobreza e na marginalidade, as «maras» proliferam.

Alguns dos líderes são jovens deportados dos Estados Unidos, onde aprenderam a técnica dos «gangs» e a trouxeram para os países

de origem. Em 2003, os governos das Honduras, El Salvador e Guatemala aprovaram duras medidas destinadas a encarcerar os jovens membros da violenta Mara Salvatrucha (ou Mara 18), havendo suspeitas de duas matanças perpetradas por esquadrões da morte em duas prisões hondurenhas.

Fonte: AFP

## Mário

Numa sala quase vazia observava de olhos vazios três alunas de cursos diferentes que iam respondendo às perguntas do exame. "Isto está a morrer", ocorreu-lhe. Setembro, sexta-feira, um exame às 9h00m, o dia pardacento e friote. Imaginava respostas sobre "Rosseau", estando "Rousseau" escrito no teste. Era sempre assim, quando falavam de Sócrates misturado com Paulo Freire. Para que queriam que investigasse e publicasse? Como de costume chegara a esse edifício onde não trabalhava muitas horas, depois de uma luta. Para se levantar, até se sentir acordado, mais tarde já na rua. Um camionista barrava a saída do seu carro. Era costume. Andou a procurá-lo até que o homem apareceu. "Por favor, pode deixar-me sair?" O homem, carrancudo, com um carregamento de frangos congelados, rosou algo, em protesto ostensivo, mas lá chegou o camião uns 2 metros abaixo e Mário manobrou para sair, mas teve de manobrar muito, na razão inversa da "boa vontade" do homem, e seguiu um caminho mais longo até ao edifício turvo. Passavam 2 minutos, correu e encontrou as alunas. A porta da sala designada para o exame estava fechada à chave. As alunas protestaram; a mãe de uma delas também! Dirigiu-se ao gabinete da coordenação: fechado. No bar, encontrou uma funcionária da secretaria, também encerrada. Da Alicantónia abriu a boca num esgar de desdém. Mário estava pouco amistoso. "Quero a sala aberta!" Alicantónia replicou: "essa sala não é nossa, é de Arquitectura!" "Não é nada comigo", roncou Mário. "Foi este Departamento que me indicou a sala 2." A mulher, com aquela cara de helicóptero estragado, recuou. Chamou outro funcionário, indicou outra sala. "Senhor Professor, vamos resolver isto!" Ele não respondeu. Horas e horas a escrever programas de disciplinas, telefonemas, e-mails, 3 livros publicados em editoras, mais de 10 ali, centenas de artigos em jornais e revistas, fez as contas: 4+7+1+3+4+2+3=24 anos a estudar, bacharelato, licenciatura, teses, mestrado, doutoramento, curriculum, um relatório de associação, os júris a ralharem, acções de formação, congressos, aulas país fora, em Timor, palestras no Brasil no mês de férias, milhares de testes corrigidos, milhões de horas de aulas, sempre a mesma luta, para ter giz, para ter lâmpadas, para lhe abrirem a porta ou o portão! Luta com alunos, funcionários, colegas, inferiores, superiores, para trabalhar? Porque não ficara na pastelaria, no final do ensino secundário? Pensara que era bom estudar, que estupez! Que ilusões tivera, quando jovem. Lembrou-se do caso do reitor contado em livro: "com a minha idade, que faço? espero pela aposentação!" "E eu?" "Mude de profissão!" Estava frio, era tarde para isso, aliás *the show must go on...*

Carlos Mota

Universidade de Trás-os Montes  
e Alto Douro, Vila Real

# Escola pública: Há um debate a fazer [1]

**Chega de votos piedosos sobre a Escola Pública. Há um debate por fazer. Há posições e perspectivas por clarificar, da parte da administração central e regional, da parte do poder autárquico, da parte das escolas, da parte dos professores, dos funcionários e das respectivas associações sindicais, da parte das associações representativas dos pais e de todos aquele que, de um ou de outro modo, tenham um contributo para dar e uma quota parte de responsabilidades a assumir quer no âmbito do espaço da Escola Pública quer, por isso, no âmbito daquele debate.**

Não sendo possível e desejável definir a agenda de uma discussão que a outros igualmente diz respeito, não é possível nem desejável, também, que possamos recusar contribuir, a coberto de um tal pretexto, para a definição de uma tal agenda. Sabemos que os interesses em jogo não são coincidentes. Sabemos, igualmente, que não há bons nem maus interlocutores. Há, apenas, actores que têm o direito e o dever de se envolverem num jogo, desde que tenham a consciência tão exacta quanto possível daquilo que importa preservar: a afirmação da Escola Pública como um espaço vocacionado para promover a democratização do acesso ao património cultural comum, de forma a que o processo de apropriação de um tal património possa constituir uma oportunidade de formação pessoal e social das gerações mais jovens. Apesar de tudo, e mesmo correndo o risco de sermos acusados de corporativismo, sempre diremos que provavelmente são os professores e as suas associações sindicais aqueles que se encontram em melhor posição para compreenderem as consequências políticas e educativas da desvalorização, desqualificação e desinvestimento na Escola Pública, quanto mais não seja porque, a par dos alunos provenientes dos estratos populacionais socialmente mais desfavorecidos, são eles os primeiros a sentir as consequências da transformação da Escola Pública numa instituição política, social e culturalmente desvalorizada. Este não é, por isso, um tempo propício ao desenvolvimento de estratégias defensivas, à assunção de posições irreduzíveis ou ao alijar de responsabilidades por parte dos professores. O que propomos não é que abduquemos dos direitos profissionais adquiridos, mas tão somente que tornemos visível como o reconhe-

cimento desses direitos constitui uma condição necessária à oferta de um serviço educativo de qualidade no seio das nossas escolas. O que propomos, também, é que esses direitos não sejam um instrumento de imunidade profissional face aos direitos e interesses dos outros intervenientes em jogo, nomeadamente os dos alunos. O que propomos, finalmente, é que esses direitos não constituam um pretexto tendente a responsabilizar os professores por acções e resultados que estes, só por si, não conseguirão obter. Não somos ingénuos ao ponto de pensarmos que as máquinas burocráticas que sustentam as administrações central e regionais do Ministério da Educação não constituem, só por si, um obstáculo à afirmação da Escola Pública. Não somos cegos ao ponto de ignorarmos que a configuração social e os interesses particulares de muitas das associações de pais é, nalgumas circunstâncias, um problema sério a enfrentar. Sabemos que qualquer opção política em defesa da Escola Pública não pode passar pela municipalização das responsabilidades educativas, na medida em que tal opção acabaria por contribuir para manter ou até para estabelecer assimetrias, hoje, indesculpáveis. Finalmente, não pretendemos tapar o sol com a peneira e afirmar que os professores não têm vindo a contribuir, a seu modo, para a desqualificação cultural e educativa da Escola Pública. O desafio que temos pela frente obriga, no entanto, a que o reconhecimento das responsabilidades dos diversos actores no estado em que, hoje, se encontram as nossas escolas constitua, mais do que um acto de contrição, uma condição necessária a um tipo de reconhecimento mais amplo e profícuo: o da necessidade de compreendermos que há um debate a realizar e medidas estruturantes a adoptar na sequência e em consequência desse mesmo debate.

Pode afirmar-se, assim e de um modo geral, que há um conjunto de temáticas a privilegiar na reflexão sobre a Escola Pública, das quais se salientam aquelas que têm a ver com a administração e o governo das escolas que integram a rede pública de oferta escolar; a definição das responsabilidades dos intervenientes no processo de desenvolvimento e afirmação destas mesmas escolas; a configuração



© Adriano Rangel

do processo de prestação de contas e as consequências decorrentes do mesmo ou a configuração dos compromissos a estabelecer, enquanto componente da estrutura e da dinâmica de responsabilização dos actores em presença. Partindo destas temáticas, proporemos, então, no próximo artigo o que pensamos deverem ser os tópicos da agenda do debate que temos vindo a defender ser, hoje, tão necessário quanto urgente.

### DISCURSO directo

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

Estou consciente de ter escrito um texto no jornal, cujo título “Ser pai, a profissão mais antiga e desprestigiada da História”. Um texto com citações, debates, definições, comparações, enfim, um texto de erudito que, sem saber como, vai citando, de forma natural, enquanto escreve. Mas, ser pai também é acordar de noite porque um descendente está a asfixiar e a necessitar de ajuda imediata. É a dor da incerteza, é a dor do amor incondicional que não tem descanso, é a doçura convertida em desespero, é a luta com escudo e elmo para manter o mais pequeno. E, enquanto travamos esta batalha (verdadeiro milagre da vida) não pensamos, não sentimos, apenas nos concentramos na luta que acaba por permitir a continuação da vida desse ser pequeno a quem tanto amamos. Roxo, brônquios fechados por uma teia fabricada por um indecente vírus que apareceu sem saber de onde. Ou, sabemos, mas não queremos recordar. Existem bactérias e vírus que nos rodeiam sem nos apercebermos. Não somos capazes de ver ou entender que existem, tão intensa é a nossa alegria ao levarmos o nosso pequeno a passear, a alegria de o poder mostrar aos outros membros da família, aos nossos amigos, exibimo-nos com o pequeno ser que, no dizer de Wilfred Bion em 1961 – Cogitations e em 1962 – Learning from experience, nasce já no nosso pensamento. Tanto desejamos ser pai, que antes de o conceber, o imaginamos, brincamos, beijamos, andamos às cavalitas, vamos juntando berlindes, temos piões classificados para o dia que...somos capazes de o ver tal e qual se pensa deve ser ou virá a ser. Podíamos partilhar esse prazer com a mãe, mas prazer de pai é prazer solitário, calado, imaginário, ternurento, como se esse homem fosse a mulher que traz a criança no seu ventre. Prazer que dinamiza esse

não esperado acordar nocturno em que vimos que o fruto do nosso imaginário, está quase a partir, a deixar-nos. E, sem pensar mais, aplicamos essa resiliência de Cyrułnik ou inaudita capacidade de construção humana. E, sem saber como, nem de que maneira, o reconstrói e o faz ficar vivo e a saltitar. Alguma frase salta de repente da nossa cabeça: ter filhos é um prazer, mas criá-los, pode ser um martírio e a nossa atitude muda do imaginário de berlindes, à vigilância permanente enquanto o pequeno se faz adulto, e entende o desenvolvimento da vida e, assim,

## Ser pai

# Saber amar incondicionalmente

### DA CRIANÇA

Raúl Iturra e Ana  
Paula Vieira da Silva  
Instituto Superior  
de Ciências do  
Trabalho e da Empresa,  
ISCTE/CEAS/Amnistia  
Internacional



© Adriano Rangel

acabamos por viver em paz: sabemos que aprendeu, do nosso próprio exemplo, das nossas noites acordadas e dos nossos dias de observação silenciosa, que a criança percebe nos seus sentimentos inconscientes, esses que ficam gravados na História do indivíduo. Amor de pai, um Cid Campeador, que nem chora nem tem raiva: vê, ouve, vigia, toma conta, ama e ensina. Com a esperança que os mais novos aprendam o debate com os factos da vida, provar os perigos e afastar-se deles, aceitar que as palavras ditas e o gesto autoritário, seja apenas um incentivo para continuar a aprender e a interagir com outros seres humanos.

Este amor de pai, transferido para outros mais novos, em idade ou em saber, trabalha sem descanso a preparar novas ideias para transferir de forma adequada e conveniente, na base do debate, com amplidão de entendimentos, com coordenação com outros saberes, que permita a síntese de uma ideia já provada, com hipóteses de outros autores. É este o processo que dinamiza o saber comparativo, que ensina o amor de pai. Crianças maduras em idade mas fracas em dedicação ao cuidado de si próprias e no respeito a um pai que vela o ano inteiro com o objectivo de ensinar apenas um facto: saber precisa de leituras, de paciência, de confronto consigo próprio, de aceitar os erros pessoais, de saber perguntar, corrigir e melhorar o que tem sido indicado como ausente no debate, aprender as regras para não se afogar, para não ficar roxo por falta de ar, mas sim empenhado em aceitar a experiência de quem mais percebe, pela dedicação imensa ao longo do tempo, transmitida com respeito e a altura adequada à capacidade de entendimento.

Ser pai é ser professor. Ser professor, é a vida sem descanso para avançar nas experiências de transmitir saber e pedagogia ou processo estruturado de retirar ideias do pensamento de outros e ganhar as forças e o oxigénio suficientes e necessários que levam a uma aceitação de si próprio e a uma clara, limpa, serena e tranquila disposição na relação com os que comigo aprendem. E, se um pai tem confiança em mim e se permite entender o meu texto, olhar a minha cara no espelho, esse pai pensa de mim o que o seu imaginário já experimentado, criou. Mãos estendidas que ajudam a não sufocar, por falta de saber ou por falta de técnicas que são retiradas do ser mais experiente, no qual acredito porque permite melhorar o amor à vida. Comigo e com os meus colegas de carteira ou de vida. Aos que oiço e ajudo, tanto quanto aprendi ao saber ser independente por aceitar as técnicas da respiração que o meu “cota” teve a paciência e o amor de me transferir. Ser pai, o trabalho mais benevolente do mundo. Construído para as novas gerações serem adultas no saber e na idade, ao aceitar a História e a sua lógica. Nem sempre favorável ao indivíduo, mas aprendida ao longo do tempo, mata os vírus que tiram a capacidade de respirar o ar sadio do saber amar os outros e de me respeitar a mim mesmo.

### O ESPAÇO e a CIÊNCIA

## Nova missão a Marte é prioritária para cientistas europeus

Mais de uma centena de cientistas europeus, reunidos num encontro decorrido em Abril na Grã-Bretanha, por iniciativa da Agência Espacial Europeia (ESA), estabeleceram como prioridade a continuação da exploração de Marte através de uma missão com robôs programada para 2011.

Depois da missão orbital da Mars Express, a primeira aventura marciana do velho continente, ainda em fase de conclusão, o pró-

ximo objectivo é insistir na mobilidade sobre a superfície de Marte e proceder à exploração do subsolo.

Jean-Pierre Swings, um dos assessores do programa Aurora de exploração espacial europeu, revelou que a próxima missão ao planeta vermelho deverá incluir um estudo detalhado do meio ambiente e a investigação de vestígios de vida passada ou presente.

Em Dezembro próximo, um conselho de especialistas da ESA analisará a possibilidade de se proceder a um novo voo para Marte em Junho de 2011, com chegada prevista para 2013. Este projecto faz parte de um programa mais amplo que será realizado em cooperação com a Nasa.

Fonte: AFP

## DESIGUALDADES As meninas continuam a ter menos acesso ao ensino básico

Milhões de meninas do sul da Ásia, do Médio Oriente e de algumas regiões da África continuam a ter vedado o seu acesso ao ensino básico, enquanto a escolarização das meninas aumentou no resto do mundo, segundo um relatório da Unicef.

O relatório investiga a escolarização nos níveis básico e médio de meninos e meninas de todo o mundo, em função dos objectivos fixados pela ONU, isto é: acabar com as diferenças entre os sexos no campo da escolarização e garantir o acesso de todas as crianças ao ensino básico até 2015.

“A escolarização das meninas progrediu mais do que a dos meninos em todas as regiões e na maioria dos países em desenvolvimento”, destaca o relatório.

Ao ritmo actual, a maioria dos países do Médio Oriente, do norte da África, do sudeste asiático, da América Latina e do Caribe devem conseguir um acesso universal à educação em 2015, desde que mantenham as suas taxas de progresso actual, segundo a Unicef.

No entanto, este acesso não ocorre por igual em todo o mundo. A diferença de escolarização entre os sexos no Sul da Ásia e nas regiões do oeste e do centro da África ainda é de “enorme preocupação” e as autoridades devem dar “prioridade absoluta” a este tema para que meninos e meninas tenham o mesmo acesso à escola.

Em algumas regiões da África, a percentagem de meninas com acesso ao ensino básico é de apenas 40%. É o que acontece na República Democrática do Congo (RDC), em Burkina Faso e na Nigéria.

No Sul da Ásia, 23,5 milhões de meninas não têm acesso ao ensino básico, um número que supera em cinco milhões o dos meninos sem direito a escola.

O relatório destaca que a percentagem total de meninos e meninas no ensino básico deve aumentar até 86% nos países em desenvolvimento. No entanto, a Unicef adverte que esta mudança não é suficiente para garantir que em 2015 todas as crianças do mundo tenham acesso a um ensino básico completo, objectivo estabelecido pela ONU.

O principal obstáculo que impede atingir esta meta é a pobreza, embora a SIDA, as guerras civis e o trabalho infantil também impeçam o acesso à escola.

Fonte: AFP

## O Portugal das educações [III]

# Uma política que falhou!

Quem sabe o modo como se ensina, hoje, nas nossas escolas básicas, a escrita da língua materna, como se ensina a matemática ou como se inicia a educação estética das novas gerações? Ninguém! Nem mesmo os professores o sabem... cada um só sabe de si e evita olhar para o colega do lado para não ser tomado como demasiado “curioso”.



© Adriano Rangel

Perguntava há um mês atrás, o que é que este governo ou qualquer outro pensa sobre a política para o ensino básico (não misturar com o ensino superior e o secundário) que temos seguido desde a segunda metade dos anos 80. Acrescentava que as alternativas que os mais conhecidos “comentadores educativos” nos apresentam são muito pobres e apostadas em oferecer escolhas que não têm qualquer fundamentação técnica. Formulava estas considerações porque entendo que a discussão pública que tem sido feita sobre a qualidade e resultados do sistema escolar em Portugal não pode ser desenvolvida de modo generalista e simplificador. Trata-se de um lugar comum afirmar que os resultados de um sistema de ensino dependem do que ocorre nos primeiros anos de educação básica. Mas esta afirmação banal não tem tido consequências. No modo como se faz a discussão pública, dado que o ensino superior e o ensino secundário constituem-se como os temas centrais do

debate. Suspeito que o novo desígnio nacional de aumentar a escolaridade obrigatória para 12 anos irá apenas agravar este tipo de simplificações.

Quem sabe o modo como se ensina, hoje, nas nossas escolas básicas, a escrita da língua materna, como se ensina a matemática ou como se inicia a educação estética das novas gerações? Ninguém! Nem mesmo os professores o sabem... cada um só sabe de si e evita olhar para o colega do lado para não ser tomado como demasiado “curioso”. Então que suposto corporativismo docente é este (tão criticado) que faz com que cada novo professor do ensino básico comece sempre do zero, como se não existisse uma experiência acumulada da profissão? Mas se ninguém sabe, como é que se consegue dizer que existe um consenso sobre o diagnóstico da educação em Portugal?

Sobre o tema da educação básica e sobre as aprendizagens dos primeiros anos de escolaridade convém que não se esqueça que nos últimos 20 anos se desenvolveu uma estratégia política que visava garantir uma acessibilidade geral aos nove anos de escolaridade. Designá-la-ei, à falta de melhor expressão, por “autonomia escolar local”. Baseou-se numa orientação política (que teve o acordo multipartidário, do PSD ao actual Bloco de Esquerda) que no essencial entendeu que a possibilidade de democratizar a escolaridade dependeria da criação de uma dinâmica de inovação e formação que envolvesse e mobilizasse aqueles que decidem sobre o quotidiano escolar todos os dias, os professores. De facto, esta estratégia política tinha o seu âmago na afirmação de que os professores e os órgãos locais de direcção das escolas (e que deles no essencial dependem) estavam em condições de exercer progressivamente um poder e manifestar uma capacidade autónoma educativa (pedagógica, curricular, avaliativa, profissional, etc.) que criaria a prazo condições para uma rápida democratização da escolaridade básica. Para o garantir, entre outras medidas, procurou-se combater o estigma das reprovações escolares, estimulou-se (e subsidiou-se magramente) a inovação escolar e as actividades de ligação ao meio social envolvente, deu-se um valor menos prescrito aos programas, canalizou-se muitas verbas para a formação local de professores (centros de formação), estimulou-se a integração e articulação local de escolas de vários ciclos de escolaridade, implementou-se uma administração escolar local aberta a pais e autarquias, protegeu-se o mercado dos licenciados em ensino, dignificou-se academicamente os professores, etc. Mais recentemente, alguns afirmam a necessidade de ir mais longe nesta autonomia: colocação local de professores, entrega das escolas às autarquias locais com nomeação de administradores escolares por estas, flexibilização do currículo nacional, etc.

Tudo medidas que esquecem que a estratégia política seguida falhou e o seu aprofundamento apenas vai dar mais do mesmo. Falhou porque o mais essencial não ocorreu: os professores não se mobilizaram, não tiraram partido do poder que estava ao seu alcance e continuam à espera que o Ministério resolva aquilo que apenas depende de cada escola, do conhecimento profissional que nelas possa existir e do apoio reflexivo/formativo que pode vir da investigação sobre/em educação.

### O PORTUGAL das educações

Telmo H. Caria

Universidade

de Trás-os-Montes

e Alto Douro, Vila Real

<http://home.utad.pt/~tcaria/>

index.html

**Saberia João Paulo então que um Papa Paulo tinha sido o fundador dum gueto para os judeus? Na própria Roma papal? Saber ia ele que outros Papas, quatro séculos de Papas, não apenas preservaram esse gueto, mas também instituíram outros semelhantes em quase toda a Itália? Saber ia ele que foi preciso esperar que toda a Europa acabasse com os seus guetos para finalmente acabar-se o de Roma?**

João Paulo II morreu.

Tinha dois nomes, João e Paulo. Chamava-se João porque se inspirou em João XXIII, o promotor do Concílio Vaticano II, il Papa buono (o "Papa Bom", dizia o povo, como se os outros tivessem sido outra coisa.). E estranho que se chamasse João, pois, como é sabido, João Paulo encarregou-se pessoalmente de atacar o espírito de Vaticano II. Chamava-se também Paulo, o nome do fundador da instituição "Igreja". Nome inspirado em Paulo VI, o Papa que explicitamente defendeu as vantagens do colonialismo e do capitalismo enquanto sistemas (na encíclica *Populorum Progressio*), condenando apenas as distorções desses

Roma papal? Saber ia ele que outros Papas, quatro séculos de Papas, não apenas preservaram esse gueto, mas também instituíram outros semelhantes em quase toda a Itália? Saber ia ele que foi preciso esperar que toda a Europa acabasse com os seus guetos para finalmente acabar-se o de Roma? Saber ia ele, portanto, que os nazis apenas ressuscitaram e desenvolveram para pior algo que fez par-

trapassado. E, no entanto, olhe-se para as excomunhões e canonizações ditadas por João Paulo. Excomungou padres porque pregavam pelos pobres contra os poderosos nas Américas Central e do Sul, mas limitou-se a condenar verbalmente os padres (incluindo nove arcebispos e dois cardeais) da América do Norte comprovadamente culpados dos mais abomináveis crimes de pedofilia e exploração sexual. O bispo Oscar Romero, assassinado em plena Missa pelos sicários dos ricos, é considerado um santo pelo povo de El Salvador. Resultado: João Paulo baniu qualquer discussão acerca da sua possível beatificação por 50 anos. Mas canonizou (fez Santo) o último Imperador Austro-Húngaro dos Habsburgos.

Sobre estas e tantas outras alianças de João Paulo II com os pobres



sistemas. O Papa que também se manifestou pela penalização da contracepção, para já não dizer do aborto (encíclica *Humanae Vitae*). O Papa que também andou por Israel, por África e pela América Latina.

João Paulo II, como se vê, foi bem mais Paulo do que João. Paulo a mais e João a menos.

João Paulo II, quando ainda não o era, viveu na Polónia ocupada pelos nazis. Consta que o futuro João Paulo estava ciente da situação dos judeus no gueto de Cracóvia, mas como o gueto era guardado dia e noite, nada podia fazer para os ajudar. Virou-se então para a mística e procurou interiormente a sua vocação espiritual. Com o tempo, o futuro João Paulo tornou-se Bispo e Arcebispo. Os judeus dos guetos polacos tornaram-se noutra coisa.

Saber ia João Paulo então que um Papa Paulo tinha sido o fundador dum gueto para os judeus? Na própria

te da política oficial da Igreja entre 1555 (data de emissão da lei canónica sobre o gueto de Roma pelo Papa Paulo IV) e 1883 (ano de abolição do mesmo gueto)?

Não sabia o futuro Papa João Paulo II a História da sua Igreja? Não sabia ele que os judeus eram tidos pela Igreja como os assassinos de Jesus? Não sabia que Jesus era judeu, filho da judia através de quem Deus se fez encarnar?

O unanimismo em torno de João Paulo II a que a televisão, a rádio e os jornais nos obrigaram a assistir dá a entender que tudo isto foi ul-

e com a santidade nada estamos a saber através dos meios portugueses de comunicação social.

Mas agora que o Papa morreu e que tantos se apressam a ser os primeiros a chegar junto à sua urna, é preciso lembrar o que João Paulo II fez e não fez, quis e não quis, aceitou e não aceitou. E recordar que os homens bons raramente são beatificados, que os seres humanos não foram feitos para serem fechados em guetos, e que o Reino dos Céus de que falou Jesus na montanha não é uma propriedade dessa multinacional podre de rica chamada Vaticano.

## Evolução humana

### Toumai pertence à espécie mais antiga de homínídeos

Novos restos fossilizados atribuídos a Toumai, de sete milhões de anos, e a reconstrução tridimensional do seu crânio "confirmam" que se trata da "espécie mais antiga conhecida da família humana".

O investigador francês Michel Brunet encontrou o crânio de Toumai (*Sahelanthropus tchadensis*) em 2001 no Chade e apresentou-o como o indivíduo mais antigo da humanidade,

mas outros paleontólogos opinaram que talvez ele fosse o ancestral de um gorila.

Brunet e os seus colegas da Missão Paleoantropológica Franco-chadiana do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS, na sigla em francês) garantem ter agora decifrado duas mandíbulas e um pré-molar superior.

A equipe de Brunet fez uma reconstrução tridimensional do crânio, isolando os pedaços

que em seguida uniu electronicamente para corrigir as deformações.

Várias singularidades anatómicas permitem considerá-lo um parente do último ancestral comum dos chimpanzés e dos humanos, mas também o mais antigo representante dos homínídeos, concluiu.

Fonte:AFP

## 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 Madaleno | **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*. Luzia Lima, *Centro Universitário Salesiano (Unisal), Brasil e Instituto Piaget, Portugal*. | **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: *Grupalla—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** 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* | **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Vítor Oliveira Jorge, *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* | **DACIÊNCIA 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*. Otília Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Ratael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto*. | **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*. | **O PORTUGAL das educações** — Telmo Maria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD*. | **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** — 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 CIIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

**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 electrónico:** [redacao@apagina.pt](mailto:redacao@apagina.pt) | **Assinaturas:** [assinaturas@apagina.pt](mailto:assinaturas@apagina.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

# Conhecer o passado (II)

**Temos estado a discutir (ver crónica anterior em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=706>) alguns problemas que põe o conhecimento do “passado”, do ponto de vista de um arqueólogo.**

Qualquer processo de inovação consistente (apoiada na herança) implica, simultaneamente, respeito pela ideia do(s) outro(s), e vontade de a(s) superar, ou de lhe(s) apresentar versões alternativas. Sendo esse equilíbrio tensional o ponto de chegada (e não, como alguns hoje julgam, na sua inocência, um ponto de partida) é menos provável (ao contrário do que muitas ideologias de hipervalorização da juventude, ou da revelação

“publicitária” de novos talentos, ou simplesmente do marketing que faz da arqueologia uma forma como outra qualquer de ganhar dinheiro e/ou notoriedade) que se produza nas primeiras décadas da vida activa dos indivíduos enquanto investigadores, mas mais na fase da maturidade, em que a pessoa teve tempo (até psicológico) para absorver o essencial do já escrito sobre um certo assunto, e, ao mesmo tempo, para consolidar as bases da sua própria proposta pessoal supostamente inovadora.

Um dos becos sem saída seria pensarmos que alguma vez atingiríamos uma “teoria da sociedade humana” absolutamente consensual e insofismável, a qual depois permitisse desdobramentos conceptuais no tempo (história, incluindo a denominada pré-história) e no espaço (geografia).

De facto, teríamos logo, à cabeça, por começar por discutir o próprio conceito de sociedade, e pensar se não seria melhor, em muitos casos, substituí-lo por “sociabilidades” (no plural) (Strathern, 1988, cit. por Rapport & Overring, Anthropology. The Key Concepts, Londres, Routledge, 2004, p. 342).

De facto, outro beco sem saída é a ideia de que poderíamos projectar no passado, como se fossem entidades essencialistas trans-históricas, concepções do senso comum, que parecem inscritas na própria biologia (esta mesma vista como não ideológica), como por exemplo, entre muitas outras concepções binárias, a polaridade “homem-mulher”. Ou, como referi, a própria noção de “sociedade”, que em geral a nós nos parece uma evidência inquestionável.

Há uma coisa que sabemos, a partir da história, a partir da filosofia, a partir da antropologia (basta ler o filósofo francês Michel Foucault, ou o antropólogo britânico Tim Ingold – este último não traduzido em Portugal -, por exemplo). A cosmovisão própria da sociedade ocidental contemporânea, a quem devemos a nossa tradição cultural e científica – nomeadamente, a laicidade, que vai permitir a denominada “libertação” do indivíduo e se relaciona com a chamada “emancipação da mulher”, mas também de muitas outras orientações de vida e “opções” identitárias - é específica, típica, da nossa sociedade apenas.

Portanto, qualquer que tenha sido a “realidade” do passado (ou melhor, qualquer que seja a forma por que optemos por o re-presentar, hoje) – nomeadamente a do passado pré-histórico - ela não se pautaria, com uma probabilidade que roça a certeza, por valores idênticos aos nossos, uma vez que muitos destes são recentes, históricos, contingentes, mesmo na nossa tradição cultural.

Por outras palavras, sabemos hoje, graças ao acentramento que a ciência nos permitiu, que muitas coisas que julgávamos saber sobre o passado não eram mais do que projecções ingénuas e simplistas da nossa “filosofia espontânea”, que não é, nem natural, nem universal, mas relativa aos nossos hábitos de pensar isto é, ela própria exótica.

Por exemplo, e para me referir à minha área de trabalho, para se fazer bem aquilo que se convencionou designar “pré-história” (o estudo das sociedades pré-estatais), é preciso passar por uma antropologia, e sociologia, do nosso próprio processo de “fabricar” essa pré-história. E essa antropologia/sociologia conecta-se obviamente com opções filosóficas (que no meu caso se orientam por uma perspectiva muito influenciada pela visão fenomenológica). Sem isso, provavelmente apenas “daremos voltas à arena” como “animais cegos”.

A arqueologia, invenção da sociedade ocidental contemporânea (v. Julian Thomas, Archaeology and Modernity, Londres, Routledge, 2004 – um livro muito importante que devia ser traduzido...), projectou compreensivelmente no passado visões da sociedade (e em particular das construções e relações do “género”, “sexo”, etc.) que são euro-centradas na nossa modernidade.

Só lentamente, graças ao trabalho de inúmeras ciências, e ao amadurecimento da reflexividade crítica, se tem vindo a consciencializar da ingenuidade dessa colagem, permitindo-nos separar-nos da infantilidade da projecção, na realidade do outro, da nossa própria realidade.

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

Vítor Oliveira Jorge  
Faculdade de Letras da  
Universidade do Porto,  
DCTP- FLUP  
[vojorge@clix.pt](mailto:vojorge@clix.pt)

Na passagem do centenário de nascimento de Jean-Paul Sartre (1905-1980), revela-se ainda de muito interesse reler uma das peças mais emblemáticas da dramaturgia sartriana. Na verdade, *As Moscas* foi a sua primeira peça publicada em 1943 e desde logo marcou o começo de uma problemática bem singular e onde tudo se confina na aceitação exacta da própria liberdade, procurada de forma consciente por Orestes e dentro de uma emotividade que sublima bem a dimensão estética e humana pelo encadear de situações que conferem ao drama toda a profundidade dos seus propósitos. *As Moscas* é um texto que interessa pela denúncia do próprio arrependimento de Egisto no crime de morte de Agaménon e pela assunção da plena consciência de Orestes em relação a si mesmo porque, após a morte do pai e a libertação do povo de Argos, ele vive roído de remorsos.



Dividida em três actos, esta peça de Sartre dá-nos o drama de cada personagem: Egisto é a incarnação do político ansioso por governar e submeter o povo de Argos a uma opressão que se prolongará por muitos anos. Egisto assassina Agaménon, casa depois com Clitemestra, a mulher daquele, e submete a jovem Electra, irmã de Orestes, ao papel de escrava.

Num reino imoral e miserável, em que impera a crença na espantosa força de Júpiter, Egisto toma o lugar de Agaménon no trono, protegido por Júpiter, deus dos deuses e que julga ser também o deus dos homens. Por sua vez, Electra, educada na cidade natal, espera sempre pelo regresso de seu irmão Orestes para vingar a morte de Agaménon e assim libertar o povo de Argos da tirania de Egisto. Mas Orestes foi educado na própria irresponsabilidade e longe da família e quando regressa na companhia de Pedagogo não é para se interessar pela situação do povo de Argos, e diz-lhe: “Eu sou livre!” E, receando que Orestes expulse ou liquide Egisto, aconselha-o a ser prudente, mas Orestes responde-lhe: “Expulsar Egisto? Podes ficar descansado, meu velho, que já é demasiado tarde. Vontade não me falta de agarrar esse rato de sacristia e arrancá-lo do trono que foi de meu pai. Mas o quê? Que tenho eu a ver com esta gente? Não lhes vi nascer nenhum dos filhos, nem pude assistir às bodas das suas filhas, não compartilho dos seus remorsos e não conheço nem um só dos homens”.

Ora, toda a indecisão de Orestes parece desaparecer a partir do momento em que se encontra com Electra e esta lhe fala dos perigos que corre o povo de Argos e lhe narra o crime praticado por Egisto, com a anuência de sua mãe Clitemestra. Orestes faz passar-se por Filebo, um jovem de Coríntio que está de passagem por Argos e começa aqui a descrever-se o núcleo central de *As Moscas*. É a consciência de Orestes que vai despertar e obrigar Egisto a pagar na mesma moeda o crime que cometeu anos antes. Orestes assassina-o sem piedade, ao mesmo tempo que mata Clitemestra, a própria mãe. Júpiter intervém nesta altura e exige o total arrependimento de Orestes e de Electra, com a promessa de os colocar no trono de Argos, mas sem deixar de fazer valer a sua força em relação a Orestes. O diálogo entre os dois, já no terceiro acto, revela de forma clara o fio da problemática que Sartre impôs na sua peça.

“Sou eu a causa das espécies se perpetuarem, fui eu quem ordenou que o homem gere sempre outro homem e que o filho de cão seja um cão. Estás no mundo como o espinho na carne ou como o caçador furtivo na floresta senhorial, porque o mundo é bom, dado que o criei segundo a minha vontade e o Bem sou eu”. Mas Orestes não se deixa vencer pelas palavras de Júpiter nem com a ameaça de que o povo de Argos o espera com varapaus para o aniquilar. Não perde a consciência da

sua liberdade mesmo quando Júpiter lhe diz: “Nada mais és do que um verme no seio do universo!” E por isso Orestes responde-lhe: “Que os rochedos me condenem e as plantas murchem à minha passagem, mas não chegará o teu universo inteiro para provar que não tenho razão. És o rei dos deuses, Júpiter, rei das pedras e das ondas do mar. Mas não és o rei dos homens!” E Orestes

## “As moscas”

## símbolo de remorso ou de liberdade?

clama cheio de orgulho e em plena liberdade: “Não sou senhor nem escravo. Mal me criaste, deixei de te pertencer”, ainda na memória de Vergílio Ferreira invocar em Estrela Polar “que nenhum homem tem pais”.

Não há dúvida, pois, que *As Moscas* continua a ser uma peça representativa do teatro moderno, confirmando deste modo o caminho exuberante alcançado depois na dramaturgia sartriana, como por exemplo em *Os Sequestrados de Altona* ou em *As Mãos Sujas*. E assim Sartre continua a ser um escritor de primeiro plano que importa conhecer em todos os domínios da sua expressão: na filosofia, no teatro, no romance e no entendimento existencialista da vida e dos homens a partir dos anos quarenta do século passado.

Por isso, quando os jornais noticiaram a sua morte, acontecida em Paris, na noite de 15 de Abril de 1980, pude registar em “Os Dias a Fio” que Sartre, já cego e velho, soltou o último suspiro como um combatente de largos anos, em vida acidentada, livre e comprometida pelos caminhos da liberdade que a todos soube ensinar. Como filósofo e intelectual, foi um homem de corpo inteiro, porque na verdade, o autor de *A Náusea*, que em 1964 recusou o Prémio Nobel de Literatura para não embarcar em quaisquer compromissos, sempre se revelou como um homem livre e comprometido apenas consigo mesmo. Por entre muitos gritos, protestos, palavras, ideias, normas, códigos éticos e ideológicos, que claramente se espelham em toda a sua obra literária, na passagem dos cem anos do nascimento de Sartre, sabemos como sempre persistiu no mesmo combate de emancipação do homem em todas as latitudes para que um dia talvez deixemos de ser os “idiotas da família”.



### O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira

Escritor e crítico literário

### GUINÉ-BISSAU

## Professores do sector público fazem greve na Guiné-Bissau

Os professores do sector público da Guiné-Bissau fizeram uma greve de cinco dias em Abril. Eles reclamam o pagamento de sete meses de salários em atraso, a reintegração de 300 dispensados e melhores condições de trabalho, disseram fontes sindicais à France Press (AFP).

“O governo continua surdo às nossas reivindicações. Já não temos outro recurso senão a greve como meio de acção”, declarou à

AFP Vença Mendes, o presidente do Sindicato Nacional dos Professores da Guiné-Bissau (Sinaprof).

Um comunicado do Sinaprof diz que outras greves se seguirão se os problemas não forem finalmente resolvidos. “Estamos abertos ao diálogo e retomaremos imediatamente o trabalho se estas reivindicações forem satisfeitas”, dizem.

Instado pela AFP, o ministro da educação, Marciano Silva Barbeiro, recusou-se a tecer comentários.

O secretário geral do ministério, Besna Fonte, limitou-se a declarar que os problemas já vêm do tempo do regime de Kumba Yala deposto em Setembro de 2003.

Fonte: AFP

# Educação sexual em Portugal ainda não satisfaz



© Adriano Rangel

**A PÁGINA analisa neste dossier o actual panorama da implementação dos programas de educação sexual nas escolas portuguesas e lança um breve olhar aos números que ajudam a caracterizar as atitudes dos portugueses face à saúde sexual e reprodutiva.**

**Destaque para um estudo nacional sobre as atitudes dos professores relativamente à implementação dos programas de educação sexual nas escolas, conduzido por Helena Reis, professora de ensino especial, e para uma curta entrevista com Duarte Vilar, presidente da Associação para o Planeamento da Família.**

A educação sexual e reprodutiva é hoje uma das principais preocupações no âmbito das políticas educativas e de saúde pública na União Europeia. Apesar de ainda não ter atingido os patamares da maioria dos seus parceiros europeus, Portugal tem registado nos últimos anos melhorias significativas nos indicadores relativos à saúde sexual e reprodutiva. O aumento do uso dos métodos contraceptivos, a diminuição da gravidez na adolescência e a melhoria dos indicadores de saúde materna e infantil são alguns exemplos disso.

De acordo com dados divulgados pela Sociedade Portuguesa de Ginecologia, cerca de 90% das mulheres sexualmente activas entre os 15 e os 19 anos utiliza métodos contraceptivos e a maior parte dos jovens já os usam na primeira relação sexual. Cerca de 87% das adolescentes já ouviu falar do tema da contracepção na escola contra apenas 22% das mulheres com idades compreendidas entre os 40 e 49 anos.

É sabido que os jovens portugueses têm hoje uma iniciação sexual mais precoce do que as gerações anteriores e que esta ocorre predominantemente em relações com amigos ou namorados. Embora as raparigas reconheçam alguma importância à aprendizagem obtida junto da família, em particular das mães, é reconhecido que tanto esta como a escola deveriam ter um papel mais relevante no que toca à educa-

ção sexual, já que é sobretudo a informação trocada com o grupo de amigos aquela que acaba geralmente por prevalecer na formação do conhecimento sobre esta matéria.

Apesar de se poder afirmar que o conhecimento sobre comportamentos de risco está relativamente generalizado, o facto é que Portugal é o segundo país da Europa com maior número de adolescentes grávidas, apenas suplantado pelo Reino Unido, destacando-se também no quadro europeu do aborto clandestino. Estima-se que no nosso país uma em cada quatro mulheres já recorreu ao aborto clandestino e que cerca de vinte mil mulheres portuguesas a ele recorram anualmente.

Por outro lado, enquanto que no resto da Europa a incidência de doenças sexualmente transmissíveis diminuiu, em Portugal continua a subir. Segundo um estudo realizado pelo Centro de Estudos da Família do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas mais de 40% dos portugueses nem sempre usa o preservativo em relações sexuais ocasionais ou quando têm mais do que um parceiro sexual e 20% nunca o utiliza.

## **Indefinições e obstáculos atrasam generalização**

É neste quadro que a educação sexual nas escolas assume hoje um papel fulcral na for-

mação dos jovens e adolescentes. Apesar de as iniciativas do Estado nesta matéria recuarem aos anos oitenta, 1995/96 e 1997/98 marcam o início do projecto experimental “Educação Sexual e Promoção da Saúde nas Escolas”, desenvolvido em parceria pelo Programa de Promoção e Educação para a Saúde e pela Associação para o Planeamento da Família, com o apoio técnico da Direcção Geral da Saúde. Através deste projecto, foi realizada pela primeira vez no nosso país uma experiência articulada e avaliada, protagonizada por escolas de todos os níveis de ensino.

A Lei 120/99 e o Decreto-Lei n.º 259/2000 vieram conferir às escolas a obrigatoriedade de incluir no seu projecto educativo uma componente de educação sexual e a reflecti-la nos planos de trabalho das turmas. Para dar cumprimento à legislação o anterior governo encetou protocolos com diversas associações: a Associação para o Planeamento da Família, o Movimento de Defesa da Vida e a Fundação Comunidade Contra a Sida.

No entanto, de acordo com a Associação para o Planeamento da Família (APF), principal parceira institucional do ME nesta área e aquela que há mais tempo actua no terreno, existem ainda algumas “indefinições” neste conjunto de legislação que necessitam de ser clarificadas.

Assim, na opinião da APF, ainda “não está claramente definida uma estrutura de responsabilidade no interior da escola, ao nível da proposta, realização, acompanhamento e avaliação das práticas formativas de educação sexual”. Além disso, o modelo disciplinar transversal associado ao DL 259/2000 é de “difícil execução” por constituir um “modelo de grande exigência” e por poder gerar uma “perigosa diluição de responsabilidades”. A instituição sugere que as escolas “designem um ou mais responsáveis por esta área educativa com o título de coordenadores do programa de educação sexual”.

Apesar desta indefinição e de não existirem estatísticas sobre o número e o tipo de actividades desenvolvidas nas escolas, os dados resultantes do acompanhamento de projectos em curso promovidos pela APF e do seu conhecimento do terreno, quer os dados dos inquéritos realizados pela Comissão de Coordenação da Promoção e Educação para a Saúde revelam que muitas escolas estão já envolvidas em educação sexual.

No entanto, sublinha-se, “está-se ainda longe de poder afirmar que todas ou a maior parte das crianças e jovens portugueses, têm acesso, ao longo do seu percurso escolar, a actividades de educação sexual”.

lado, muitas escolas e professores demonstram ainda desconhecimento sobre a legislação existente, que as obriga a incluírem a educação sexual nos seus projectos educativos e nos planos curriculares das turmas.

Uma outra dificuldade diz respeito à compreensão do próprio conceito de educação sexual, que “continua a ser objecto de entendimentos muito diversos, confusos e muitas vezes errados”, por vezes entendido meramente na sua vertente médica e biológica e sem referências éticas claras no que se refere à abordagem do sexo e aos comportamentos sexuais, facto que, na opinião da APF, pode constituir um “foco potencial de polémicas internas e externas às escolas”.

Por fim, a ausência de acompanhamento e supervisão verificada em muitas regiões do país, associada à falta de iniciativa por parte das direcções regionais de educação e dos centros de área educativa no sentido de levarem as escolas a cumprir o estipulado na legislação.

### Estudo revela atitude “positiva”

E os professores? O que pensam acerca do seu papel e sobre a forma como esta matéria deve ser abordada nas escolas? De acordo com um inquérito on-line efectuado recente-

iniciativa e a acção destes profissionais nas escolas.

Um estudo de mestrado conduzido em 2003 por Helena Reis, professora do ensino especial na Escola Básica de 2o e 3o ciclos da Costa da Caparica, realizado junto de uma amostra de 600 professores do 2.o e 3.o ciclos do ensino básico e do ensino secundário do norte ao sul do país, concluiu que, de uma forma geral, os professores demonstram uma atitude positiva face a esta matéria e a maioria sente-se confortável para falar de sexualidade com os alunos.

O objectivo deste trabalho foi conhecer e compreender as atitudes dos professores em relação à implementação dos programas de educação sexual nas escolas e saber qual o grau de conhecimento e de conforto em tratar temas relacionados com a sexualidade, e será publicado na próxima edição da revista *Análise Psicológica* do Instituto Superior de Psicologia Aplicada”.

Do total de inquiridos, 24% era do sexo masculino e 76% do sexo feminino, com uma média de idade situada nos 39 anos, 34,7% dos professores já tinham tido algum tipo de formação em educação sexual e apenas 27,7% tinha participado em acções de formação com os alunos. A maioria desses professores (82,6%) referiram a experiência como positiva, 31,4% senti-

de temas relacionados com a educação sexual entre os professores, existindo uma associação entre o conhecimento e as atitudes em relação à educação sexual, já que, refere a autora, “quanto maior é o conforto ao abordar temas de sexualidade mais positivas são as atitudes em relação à educação sexual”. Em relação aos temas abordados, foram encontrados níveis mais altos de conforto em itens como “amor”, “pílula” ou “concepção e gravidez” e níveis mais baixos em itens como “sexo anal”, “sexo oral” ou “legislação”.

Relativamente à crença religiosa, 69% dos inquiridos afirmou pertencer a uma religião e 31% deu uma resposta negativa, independentemente de frequentarem a igreja. O estudo refere, a este propósito, que “não pôde ser confirmada a hipótese de que as pessoas mais religiosas teriam uma atitude mais negativa” em relação a este tema, sublinhando, no entanto, que “houve uma associação negativa” significativa entre o grau de religiosidade e o sentimento de conforto em falar de temas de sexualidade.

Helena Reis utilizou também uma escala de estilos de ensino no sentido de relacioná-los com as atitudes e o conforto dos professores. Neste campo, diz no seu estudo, “não foi confirmada a hipótese de que os professores em que prevalecem os estilos mais progressistas têm uma atitude mais positiva e se sentem mais confortáveis para abordar temas de educação sexual com os seus alunos”.

Apesar de os dados obtidos demonstrarem globalmente uma atitude positiva face à implementação de um currículo inovador de educação sexual nas escolas, a autora questiona, nesse sentido, porque razão apenas 197 do total de 600 professores inquiridos no seu estudo revelava intenções de se envolver futuramente em acções de formação de educação sexual nas suas escolas. A este total, há que acrescentar 270 que se mostraram disponíveis mas que afirmaram não virem a tomar nenhuma iniciativa nesse sentido.

O que falta aos professores para que se envolvam mais nos programas de educação sexual, que fazem parte do projecto educativo das escolas desde 1999?

De acordo com Helena Reis, a resposta a esta questão deverá ser encontrada sobretudo na “falta de condições” que proporcionem “motivação e segurança” aos professores e no “desconhecimento da legislação” por parte dos órgãos directivos das escolas. Mas não só.

“A falta de motivação dos professores envolve variáveis de ordem profissional, tais como o “descontentamento em relação à sua profissão, o excesso de tarefas ou o desgaste da sua representação social”. Depois, para abordar estes temas com o à vontade que eles requerem, “os professores têm de estar seguros de si e partir para esta tarefa sem julgamento de valores”, factores que estão directamente relacionados com o perfil de cada profissional e a falta de formação na área da educação sexual.



© Adriano Rangel

Ricardo Jorge Costa

Em declarações à PÁGINA, Duarte Vilar vai ainda mais longe e refere que a situação “regrediu nos últimos três anos” pela atitude de progressiva “desresponsabilização” do Ministério da Educação face a esta questão (ver entrevista com Duarte Vilar, presidente da APF, na página 37).

Para esta situação contribui em grande medida aquilo que, na opinião da instituição, são os obstáculos que se têm levantado a um avanço mais rápido e a uma maior abrangência da educação sexual nas escolas.

Entre eles está, como já atrás foi referido, a ausência de estudos e de dados rigorosos em matéria de educação sexual em Portugal. Por outro

mente pelo nosso jornal, 37% dos inquiridos considerava que a educação sexual nas escolas “deveria ser uma disciplina como as outras”, 49% dizia que deveria ser “proporcionada aos alunos fora do regime disciplinar” e 13% achava que “não deveria ser objecto de estudo obrigatório”.

Ao contrário do que é habitual afirmar-se, os professores portugueses sentem-se à vontade para abordar este assunto com os seus alunos mas parecem demonstrar pouca vontade em se envolverem em acções de formação nesta área. O problema parece estar, aparentemente, na falta de estruturas que apoiem a

ram-se preparados e confortáveis para trabalhar o tema e 35,4% disseram necessitar de mais formação.

Tendo em conta a diferença de género, a autora refere, no entanto, não ter encontrado diferenças significativas de atitude entre homens e mulheres face a este tema, quer no que se refere ao nível de conhecimento quer ao nível do conforto em abordá-lo.

### Professores receptivos, mas pouco apoiados

O estudo refere também que foi encontrada uma “média alta” de conhecimentos e de conforto na abordagem

# Educação sexual ainda longe de estar generalizada nas escolas



© Adriano Rangel

**Duarte Vilar é licenciado em Sociologia, professor assistente do Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e director executivo da Associação para o Planeamento da Família desde 1988. Partindo do conhecimento que tem do terreno, Duarte Vilar critica a actual actuação do Ministério da Educação na área da promoção da educação sexual, acusando-o de se ter vindo a desresponsabilizar por esta matéria.**

**Cinco anos após a publicação da Lei de Promoção da Educação Sexual, ela ainda não está generalizada nas escolas portuguesas. Confirma esta ideia?**

Mais do que confirmar essa ideia, eu penso que se deram passos atrás na implementação da lei nos últimos três anos. O Ministério da Educação demitiu-se das suas responsabilidades ao delegar a promoção da educação sexual nas escolas através de

protocolos com três organizações não governamentais: a Associação para o Planeamento da Família, o Movimento de Defesa da Vida e a Fundação da Comunidade Contra a Sida.

Estes protocolos, em si, não são negativos, o que é negativo é o Ministério da Educação, nomeadamente através da Secretaria de Estado da Educação, ter desmantelado estruturas que eram essenciais na promoção desta área sem ter construído quaisquer estruturas alternativas. Falo, por exemplo, da Comissão Coordenadora de Promoção e Educação para a Saúde, que vinha realizando trabalho desde o início dos anos noventa, e a completa paralisação da Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde, que, segundo elas próprias afirmavam, não encontravam interlocutores no ME.

Se, por um lado, esta situação decorre de um certo grau de incompetência política, por outro está directamente relacionada com uma posição política de fundo que se traduz no facto de o Estado não se responsabilizar directamente por esta matéria, delegando nas famílias a escolha das instituições que julguem mais convenientes para fazer essa formação.

**Posso concluir das suas afirmações, então, que Portugal não tem uma política consolidada de educação sexual nas escolas?**

Apesar de não existirem estatísticas que o possam confirmar, julgo que em termos da implementação de programas de educação sexual estamos numa posição um tanto ou nada melhor relativamente há cinco anos, porque há mais escolas e mais professores motivados para essa necessidade e existem cada vez mais com projectos nesta área que transitam de ano para ano.

Porém, estamos ainda longe de poder afirmar que a educação sexual está generalizada, até porque, além de os poucos mecanismos que estavam criados terem sido anulados, não se implementou qualquer política de avaliação e de acompanhamento em relação à legislação que foi aprovada.

**Acredita que o actual executivo socialista poderá alterar este panorama?**

Apesar de esta questão ter sido várias vezes referida ao longo da campanha eleitoral, quer no programa do Partido Socialista quer no programa do governo, onde é referida explicitamente a necessidade de se implementar

um programa de educação sexual nas escolas, não sabemos, até ao momento, qual irá ser a política deste novo governo para esta área. Já pedimos uma entrevista com a nova ministra da educação e estamos a fazer todas as diligências no sentido de concretizá-la, até porque o nosso protocolo com o ME terminou no final de Abril.

**Que responsabilidade tem afinal a escola nesta questão?**

Eu costumo dizer que nem a família se pode substituir à escola nem a escola à família, porque ambas são contextos de aprendizagem e de socialização dos jovens. Omitir as questões da educação sexual é hoje em dia cada vez mais difícil, nomeadamente devido às mudanças sociais que têm ocorrido e ao papel dos meios de comunicação social em termos da formação das atitudes e dos comportamentos, que, por vezes, são mais poderosos do que a própria escola e a família.

Mas será que estes contextos asseguram o conjunto de saberes e de competências que cada um deve possuir para viver plenamente a sua sexualidade? Nós pensamos que não, e é precisamente aí que a escola assume um papel fundamental, que nenhum dos outros agentes de socialização consegue cumprir, porque é um espaço onde as abordagens são estruturadas e onde os saberes são avalizados. E, sobretudo, tendo em conta que as opiniões sobre esta matéria naturalmente divergem, é na escola que se pode promover o debate necessário sobre estas matérias.

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa

Numa zona socialmente carenciada e afectada pela desertificação humana, uma biblioteca escolar pode fazer a diferença: «Contribuir para que a criança se aperceba que pode ter uma vida diferente da que os pais têm», ou «ajudar os pais a compreender que tipo de actividades podem proporcionar às crianças para que elas sejam cidadãos com valores diferentes dos que o meio lhes tem mostrado». Quem o afirma é Maria José Caldas, professora da Escola Básica de 1º ciclo da Fontinha e responsável pela biblioteca escolar.

Intervalo da manhã. Escola Básica de 1º ciclo da Fontinha, situada próxima da Baixa do Porto. Lamine, oito anos de idade, o 2º de escolaridade, é o primeiro a entrar na biblioteca. Fá-lo tão à vontade como se estivesse a entrar no recreio. Vai à estante e agarra nos “Contos de Sempre da Disney”. Depois acomoda-se num dos catres existentes no espaço. Acomoda a almofada. Abre o livro na história do “Aladino e a Lâmpada Mágica” e começa a folhear... «Gosto muito de ler deitado», explica sem tirar os olhos das páginas coloridas. Inaugurada há um mês, a Biblioteca da Escola da Fontinha (BEF) é um espaço solarengo, colorido, onde cabe tudo. Livros, jogos, leituras de contos. Até a algazarra das crianças.

mente uma proposta que não se importaria de pôr em prática: a de o espaço estar aberto aos sábados, de manhã ou de tarde, com actividades diversas que podem ir desde a simples disponibilização do espaço para a leitura até à organização de idas a museus. «O objectivo é desenvolver actividades que entusiasmem as crianças.»

Entusiasmo há de sobra. Tanto que por vezes é difícil fazer planos como os de hoje em que Maria José Caldas tinha prevista uma leitura de “A Vassoura Mágica” de Ducla Soares. «Vamos ver se eles querem.» À medida que a biblioteca vai enchendo, a professora pergunta a quem chega se quer ouvir a história.



© Ana Alvim

## Biblioteca da Escola da Fontinha no Porto

### Um espaço contra a indiferença

A COR das escola  
Andreia Lobo

A ideia de criar um novo espaço na escola para albergar uma biblioteca nasceu da preocupação com a iliteracia. Para combater este problema e estimular o prazer pela leitura numa comunidade educativa com algumas carências sociais, económicas e culturais, Maria José Caldas, professora da escola da Fontinha, e Fernando Santos Silva, vogal do Pelouro da Educação da Junta de Freguesia de Santo Ildefonso, uniram esforços na concretização do projecto orçado em 4 mil euros. O resultado não podia ser melhor. Assim que toca para o intervalo a biblioteca enche-se de leitores. «As crianças entram e escolhem livremente o que querem fazer», explica Maria José Caldas. Aos 51 anos, e sem componente lectiva, esta professora é a responsável pela BEF.

Rosana e Filipa, 7 e 8 anos de idade, 2º ano, preferem ler sentadas. Escolhem uma das mesas alinhadas no meio da sala. Gostam de alternar na leitura em voz alta de histórias. Como que a ver quem lê melhor. Hoje escolhem “O Soldadinho de Chumbo”, de Hans Christian Anderson, uma história que já foi lida na aula. «Na cozinha, a mãe ao preparar o almoço ficou admirada ao descobrir o soldadinho na barriga do peixe...», lê Rosana enquanto roda o livro aberto para que Filipa possa continuar. Ao aperceberem-se da leitura, duas ouvintes juntam-se a elas. Ficam ocupadas as quatro cadeiras de tamos verdes, azuis, vermelhos e amarelos e escala liliputiana. «O mobiliário é o standardizado para o 1º ciclo», observa a professora, revelando que alguns alunos de “tamanho maior” já tinham manifestado o seu desconforto com isso. «As crianças têm muita capacidade crítica.»

É a pensar nessa capacidade que a professora tem planeada a elaboração de uma Assembleia de Amigos da Biblioteca, composta por alunos, pais, professores, funcionários e aberta à comunidade local. Caberia a esse órgão determinar as actividades a desenvolver na biblioteca. Maria José Caldas tem já em

A multiplicidade de “ofertas” da biblioteca vai ao encontro da inconstância das crianças. Depois do catre, Lamine decide usar a plasticina. E é Filipa quem agora ocupa agora um dos catres. Lê um livro em formato A3 de capa amarela e grandes desenhos coloridos intitulado “Saúde na Escola”, sobre cuidados de higiene e segurança com textos adaptados a crianças dos 5 aos 7 anos. Leonor, 7 anos, também no 2º ano, torce o nariz à escolha da companheira de catre. Prefere ler os “Clássicos da Disney”: «As histórias que eu mais gosto são as da “Alice no País das Maravilhas”, a da “Branca de Neve”, a do “Pinóquio”, mas também gosto de ler as “Coisas sobre o Mundo” e a “História do Corpo Humano”».

Junta-se um grupo significativo de ouvintes ao redor de uma mesa redonda. A leitura de Maria José Caldas começa. Mas, ao longo das páginas, o grupo aumenta e diminui ilustrando o direito das crianças em permanecer sentado a ouvir a história ou de optar por outra actividade. Beatriz, 9 anos, 4º ano, é das que fica à escuta. E das que resiste a deixar a biblioteca mal se ouve o toque que anuncia o fim do intervalo. Num impulso, Beatriz corre a uma estante e agarra no livro “O Corpo”. Depois junta-se a um grupo considerável de crianças que ao redor da professora faz as requisições e devoluções de livros à última hora. Mas começa a olhar para a estante, e como a fila vai longa, decide trocar o livro. Pega na “Menina Gigante”. Volta à fila. Volta à estante. Troca-a pela “Polegarzinha”. Volta à fila. Indecisa. Tantos livros e tão pouco tempo, adivinha-se no olhar de Beatriz. E se há 5 minutos o toque era recente, «agora está mesmo em cima da hora...», avisa Maria José Caldas. É preciso voltar à sala de aulas. De livros na mão os alunos vão saindo. Aos que não tiveram tempo de requisitar nada, a professora tranqüiliza: «Venham de tarde, se quiserem...»

VISIONARIUM  
PROMOVE VIAGEM  
CIENTÍFICA EM MAIO  
**Lago de Sanabria  
constitui o  
próximo desafio  
a explorar**

O Visionarium, Centro de Ciência do Europarque, vai promover mais uma Viagem Científica destinada aos amantes da Natureza. A iniciativa decorre entre os dias 26 e 29 de Maio. Desta vez, o destino são os Lagos de Sanabria, em Espanha, mas vai ainda sobrar tempo, já em solo luso, para percorrer algumas aldeias típicas, situadas no Parque Natural de Montesinho, no Nordeste Transmontano, bem como dar um salto até ao denominado "Douro Profundo". Por certo que muitos se interrogarão acerca do porquê desta escolha. No entanto, há mil e um enigmas que estas coordenadas geográficas escondem e que merecem ser desvendados.

Situadas entre as margens do rio, cavadas pelas encostas, as Arribas do Douro têm vindo a despertar um interesse turístico crescente. São, por isso, um dos pontos relevantes deste programa de Turismo Científico. Inseridas num ambiente marcado pelo microclima quase mediterrânico, estas estruturas geológicas constituem abrigo único para múltiplas espécies, como são os casos da cegonha negra, o grifo ou a águia-real. Por isso, não se dispensa a realização de um mini-cruzeiro, bem ao jeito de "Por este rio acima...", para dar a conhecer a beleza gravítica das paisagens e quiçá vislumbrar algumas das espécies referidas.

Numa jornada que será marcada por uma forte dimensão ambiental, a beleza do maior lago de origem glacial da Europa tem também lugar de destaque. Assim, no dia 28 de Maio, releva-se o circuito até ao Parque Natural do Lago de Sanabria. Para o efeito, o roteiro contempla uma visita ao Centro de Interpretação da Natureza de San Martín de Castañeda, onde se procederá a uma contextualização temática dos percursos pedestres a encetar: as caminhadas junto às Lagoas de los Peces e del Carros. E a aventura prossegue na Senda de los Monjes, um trajecto seguido pelos monges beneditinos em tempos antigos. Possibilidade para observar um panorama diferente do lago e reconhecimento da paisagem envolvente.

O último ponto desta incursão pela natureza será feito nas aldeias históricas do Parque Natural de Montesinho.

Para saber mais informações:

Clube Visionarium - telefone 256 370 627, fax 256 370 614 ou e-mail: cabarros@aeportugal.com

Fonte: Gabinete de Imprensa Visionarium,  
João Azeres

# Manter as escolas com menos de 10 alunos ou agrupá-las em centros educativos?

## "Há isolamento e isolamento"



© Adriano Rangel

Foi professora na Escola Básica de 1º ciclo de Melgaço durante sete anos. No primeiro ano em que leccionou tinha 20 alunos, no último seis. O encerramento da escola por número insuficiente de alunos permitiu-lhe integrar a equipa que estreou há dois anos o Centro Educativo de Pomares onde se agruparam mais de 70 crianças provenientes de sete escolas. Paula Cerqueira conversou com a Página sobre as potencialidades pedagógicas dos centros educativos, como alternativa à escola rural isolada, e defendeu o seu funcionamento em agrupamentos horizontais que voltem a englobar o 1º ciclo e o pré-escolar.

Ao trocar a escola, onde era a única docente, pelo Centro Educativo uma diferença foi imediata: "Deixei de tomar sozinha as decisões, boas ou más, e passei a integrar uma equipa de professores que decidia em conjunto". Descobriu então na partilha a peça em falta no modelo da escola que encerrava. A necessidade de discutir o que anteriormente dependia apenas da sua própria resolução foi bem aceite.

O que Paula Cerqueira teve dificuldade em aceitar foi a dissolução do agrupamento horizontal de escolas com sede no Centro Educativo, que funcionou durante os dois anos em que lá leccionou, e a sua integração num agrupamento vertical. Em causa está o facto de a reorganização da rede educativa não ter sido feita "de concelho em concelho", ou seja "o problema está na generalização da verticalidade", diz Paula Cerqueira.

Apesar de reconhecer que em "algumas situações" eles poderão ser benéficos, o mesmo não acontece no caso do agrupamento vertical de Melgaço, ao qual a professora pertence. Paula Cerqueira acredita que a junção de escolas não está a funcionar "na verdadeira essência que presidiu à sua criação". "A autonomia dos professores do 1º ciclo está a ser posta em causa a toda a hora", desabafa, concluindo que esta situação não está relacionada com o poder central mas com as "pessoas que estão à frente do agrupamento."

A razão para estas críticas está no desconforto criado por uma situação que envolve a professora, actualmente a

leccionar na Escola Básica 1 de Vila, em Melgaço. Foi negada a Paula Cerqueira a autorização para poder usufruir com os seus alunos dos recursos existentes no Centro Educativo de Pomares, que pertence ao mesmo agrupamento e está localizado a 13 quilómetros da escola em que lecciona.

A deslocação ao Centro Educativo de Pomares seria efectuada uma vez em cada 15 dias e serviria para trabalhar a área das expressões plásticas, "sem que fosse necessário andar a carregar baldes de água para dentro da sala", como sucede na EB1 de Vila por falta de recursos, explica. Os pais concordaram com a ideia, a professora garantiu que se responsabilizava pelos alunos, mas a direcção do agrupamento decidiu não dar seguimento ao pedido, segundo Paula Cerqueira, "por não ver nele grande viabilidade". Acresce que no Centro Educativo de Pomares existem duas salas devolutas que podiam estar a ser aproveitadas "para fazer aquilo que não podemos fazer nas nossas escolas".

### Encerramento de escolas: uma justificação ambígua

A justificação para o encerramento das escolas rurais com menos de 10 alunos "é muito ambígua", diz Paula Cerqueira. "A reorganização não pode ser feita de forma igual ao nível nacional".

"No concelho de Melgaço, a concentração de escolas no Centro Educativo de Pomares foi uma boa resposta ao isolamento em que se encontravam". O mesmo pode não acontecer noutras situações. Até porque "há isolamento e isolamento", adverte a professora, esclarecendo que entre as escolas que encerraram já havia quem tivesse uma ligação à Internet, telefone e alguma aparelhagem conseguida através de subsídios pela participação em projectos educativos. "Nessas escolas já tínhamos ultrapassado algumas lacunas, pelo que não eram propriamente o exemplo da escola isolada de há 10 anos atrás", esclarece. "Mas é claro que num sítio como o Centro Educativo de Pomares é muito mais agradável trabalhar!".

**PROTAGONISTA**  
Andreia Lobo

Desvalorização social do trabalho e ilusória centralidade da educação (I)

# Economia do conhecimento versus educação

© Adriano Rangel



**TRABALHO e educação**  
João António Cavaco Medeiros  
Professor do Ensino Secundário, Economista e Mestre em Sociologia Económica

As considerações que aqui abordamos – que por razões editoriais são publicadas em três partes: em Maio, Junho e Julho – discutem um dos grandes mitos actuais, segundo o qual teríamos entrado numa era de pós-trabalho, centrada no conhecimento e na educação. Mudança que seria devida aos poderes “sobrenaturais” das novas tecnologias e dos mercados globalizados, criadores de um mundo unificado pela alta finança e pelas redes de comunicação.

Mercado e comunicação são as palavras-chave da nova era, os modelos de referência para a estratégia de reconversão capitalista, em geral, e das relações trabalho/escola em particular. A comunicação mercantilizada é sinónimo de conhecimento instrumental, serve de modelo para a modernização empresarial do sistema de ensino, numa lógica economicista. Visa a sua adequação às exigências da indústria e dos serviços, o que implica um investimento acrescido na precarização do trabalho, redução dos custos de formação nas empresas, individualização ou atomização de alunos e professores para evitar eventuais resistências na procura de alternativas. Os patrões não se conformam com uma adequação qualquer do ensino público ao chamado mercado de trabalho. Exigem a mercantilização ampla, geral e irrestrita do ensino porque consideram que:

a) as despesas em educação e formação profissional são “investimentos estratégicos vitais para o sucesso das empresas”; b) é insuficiente, e deve ser ampliada, a sua influência na definição dos programas de ensino; c) o lucro deve ser o critério orientador do sistema de ensino; d) o reconhecimento da necessidade da LLL, como novo factor da reprodução da força de trabalho favorece a emergência de um amplo sistema privado e comercial de ensino; e) a perspectiva visível de expansão do sector das telecomunicações promete lucros fabulosos para o negócio da educação à distância; f) as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), ao permitirem a expansão ilimitada deste tipo de ensino, fornecem uma base sólida para a implantação de uma grande indústria privada de ensino assistido por computador;

Em Portugal, a lógica da comercialização do ensino empresarial ainda encontra resistências importantes no seu caminho. O sistema de educação pública e de credenciação estatal dos diplomas são, para parcelas significativas da população, uma das poucas expressões tangíveis dos incipientes direitos sociais e da precária cidadania. A tendência é, no entanto, para mercantilização do ensino, o que vem aprofundando a polarização social, porque ao mesmo tempo que oferece um mercado considerável para a emergente indústria do ensino, aumenta a exclusão educacional das camadas sem acesso a esse mercado. Está criada uma situação paradoxal: a mesma população que, segundo as estatísticas oficiais, teria atingido níveis de escolarização mais elevados que no passado, apresenta maiores índices de desemprego e sub-emprego, indicadores claros de uma desvalorização capitalista do trabalho manual e intelectual. Para a estratégia patronal, o problema da educação como todos os outros problemas sociais, fica reduzido a uma mera “disfunção” temporária, devida ao insuficiente desenvolvimento dos mecanismos do mercado.

A inconsistência dessa explicação não resiste à prova dos factos. Sendo a maior parte dos empregos disponíveis pouco qualificados (além de contratualmente precários e mal remunerados), parece inevitável que aumente a divergência entre oferta e procura de qualificações, isto é, entre os crescentes níveis médios de escolaridade (e qualificação) dos trabalhadores e as reduzidas qualificações da maioria dos empregos oferecidos. A procura de novas qualificações, que exigem mais tempo de escolarização, representam uma parcela minoritária do núcleo privilegiado do mercado de trabalho, o que não favorece a retórica oficial sobre a centralidade da educação, cuja modernização é apresentada como panaceia para o problema do desemprego e solução imprescindível para superar o suposto atraso entre oferta e procura de forças de trabalho precariamente qualificadas.

Esta estratégia educativa (competitiva - dizem) assenta no falso pressuposto da existência de uma correlação directa e automática entre o nível de escolaridade (e qualificação) dos trabalhadores e o nível de qualificação dos empregos oferecidos. Na realidade, a relação dos sistemas de escolarização com o volume e a estrutura do emprego é hoje mais complexa que no passado, uma vez que o nível de escolaridade dos desempregados aumenta continuamente sem provocar qualquer redução significativa das altas taxas de desemprego. Este facto torna ilusório supor que o problema do desemprego pode ser solucionado elevando apenas a escolarização.

Em Junho daremos continuidade a este texto centrando a nossa atenção na desvalorização económica do trabalho, expressa no desemprego e na precarização das relações de trabalho.

## ESPAÑA-HOMOSSEXUALIDADE

### Governo catalão aprova a adopção de crianças por casais homossexuais

O governo tripartido catalão aprovou em Abril, uma lei que permite a adopção de filhos por casais homossexuais.

A lei contempla uma modificação do código de família, da lei de uniões de facto dos casais e do código de sucessões no direito civil catalão.

A emenda contrária a esta lei, apresentada pelo Partido Popular (PP), de direita, só teve o apoio de 13 deputados católicos da União De-

mocrática da Catalunha (UDC).

Segundo o «conseller» [ministro regional] da Justiça, Josep María Vallés, a actual proibição de adopção por casais homossexuais é “uma ficção que ignora uma situação de facto”, pois há menores adoptados que já convivem com casais homossexuais.

Vallés lembrou ainda que a Constituição reconhece a “igualdade de todos os cidadãos

sem discriminação por razões de orientação sexual”, embora tenha admitido que esta reforma legal é “de difícil aceitação” por parte de “colectivos que não entendem que os valores desta época não são os de épocas passadas por motivos de geração e de educação”.

## EUA-McDonald's McDonald's completa meio século com 50 milhões de clientes

A rede de restaurantes de fast-food McDonald's completou, em 15 de Abril, meio século de vida com 50 milhões de clientes em 119 países e com negócios no valor de 19 biliões de dólares por ano.

Símbolo dos Estados Unidos, a McDonald's atrai jovens não só americanos mas também de todo o mundo com as suas refeições rápidas, refrigerantes, batatas fritas e sorvetes, em lojas coloridas.

O seu produto mais conhecido, o hambúrguer "Big Mac", preparado da mesma maneira nas 31 mil lojas da rede em todo o mundo, foi considerado pela revista britânica "The Economist" uma referência do poder aquisitivo do dólar em cada um dos países onde está presente.

O primeiro restaurante da rede McDonald's foi aberto no dia 15 de Abril de 1955 por Ray Kroc, de 52 anos, que nesse dia vendeu 366 dólares, sem sequer sonhar que a casa um dia seria uma das mais famosas do planeta.

Mas a história da marca começou sete anos antes, quando os irmãos Dick e Mac McDonald's abriram um restaurante com a ideia da produção industrial em série: serviço rápido com um menu fixo e limitado, baseado principalmente em hambúrgueres, milkshakes e batatas fritas.

A ideia despertou a atenção de Kroc que assinou um acordo de franquia com o McDonald's em 1954 e até ao final dos anos 50 já tinha inaugurado umas 100 lojas.

Os anos 60, com o auge do rock-and-roll, o pacifismo e a revolução sexual, foram uma época de expansão rápida para a rede de Kroc, durante a qual foi criado o mascote Ronald McDonald, conhecido hoje por crianças do mundo inteiro.

Com a entrada em massa das mães de família no mercado de trabalho, o McDonald's começa a interessar-se pelas crianças e, nos anos 70, os restaurantes ganham estacionamentos e áreas de lazer, tornando-se mais uma opção para famílias sem muito tempo disponível.

Mas nem tudo são rosas para a rede mundial nascida em 1955. Nos últimos anos, os consumidores perceberam o elevado poder calórico dos produtos do McDonald's e muitos deles abriram processos judiciais de milhões de dólares contra a empresa, responsabilizando-a por se terem tornado obesos.

Fonte: AFP

**Por imperativos de natureza editorial, vejo-me na contingência de desdobrar o presente artigo em duas partes, dedicando a esta primeira a discussão entre o público e privado na educação para, numa segunda, abordar a distinção entre os conceitos de "lugares vitalícios" e "segurança no trabalho", a partir nomeadamente da situação dos concursos de colocação de professores.**

Nos debates sobre a educação, a equação entre o público e o privado inflama normalmente as mais aceras discussões, quer em prole da escola pública, função manifesta do Estado, quer da escola privada, área de investimento susceptível de ser gerida de um modo privado. Esta discussão insiste hoje, parece-me, em conceitos cujo antagonismo deixou de dar conta da diversidade e complexidade do fenómeno em análise. É assim que, a título de exemplo, vemos os mesmos defensores da escola privada a pugnam por modelos de avaliação universal, que configurem patamares claros e inequívocos das aprendizagens efectuadas (ao melhor estilo da escola pública nacional francesa, que inspirou o nosso modelo); é assim que vemos os mesmos defensores da escola pública a pugnam pela diferenciação dos modelos de aprendizagem e da sua articulação com os contextos, as comunidades em que a escola se insere; é assim ainda, que vemos direcções de escolas públicas a outorgarem-se o direito de "seleccionar" os seus alunos; é assim, por último, que vemos escolas de direito privado a prestarem relevante serviço público, quer pela diferenciação das condições de acesso, quer pela franca abertura a todos os estratos socio-económicos (ou seja, não tornando esta dimensão exclusora de alguns).

Não havendo necessariamente contradições nestas diferentes asserções, elas não deixam de sugerir uma releitura em torno dos significados destas duas "categorias". Assim, se juridicamente entendemos as diferenças que lhes subjazem – num caso, a escola é de direito público, é o sentido de propriedade social a que se refere Castel, conferido pelo Estado àqueles que não detêm outro tipo de propriedade; noutro caso, a escola é de direito privado, é a apropriação privada de um bem que se quer público, não renunciando à universalidade dos



© Adriano Rangel

# Lugares vitalícios versus segurança no trabalho

fins, mas admitindo a privatização dos meios – já em termos sociológicos estas diferenças parecem menos evidentes pois que, não é exclusivamente o modo de posse jurídica que determina a concretização da função final da escola; ela pode, de facto ser igualmente executada de um modo ou de outro, poderemos mesmo aceitar que uma escola privada desempenhe um serviço público, esteja ao serviço do interesse público, bem como não é necessariamente uma convergência o exercício privado da educação e a mercantilização da educação.

Uma outra perspectiva introduz uma novidade neste debate, e refiro-me às propostas do "cheque-aluno", propostas estas que sim, alteram substancialmente os termos desta questão. Neste caso, parece evidente o sentido da mercantilização, já não da educação, mas sobretudo do ensino; o princípio da "livre escolha", que o Estado confere (ao cidadão individual) ao atribuir o "cheque-aluno" coloca o próprio Estado num percurso divergente do da universalidade da educação e, agora, convergente com uma perspectiva estritamente utilitária do ensino, segundo a qual o direito à educação, postulado constitucionalmente, se converte no estrito direito ao ensino. Não é retórica, é a abdicação de um princípio fundador do próprio Estado – o de conferir direitos de cidadania a todos os cidadãos, nomeadamente o direito à educação – a troco de um princípio de "opção individual" – a maximização das diferenças sociais, em que, para muitos, o direito de cidadania se converte num estrito direito de usura. É de prever que, a seu tempo todos os pressupostos fundadores da escola pública passem a ser detidos pelo privado (pela dita "opção individual"), afunilando-se o princípio da igualdade de oportunidades para algo como uma meritocracia do "igual entre iguais".

O direito de "opção individual" (para escolher a escola do seu filho, neste caso) e o direito à educação, conferido constitucionalmente pelo Estado, parecem identificar zonas de conflitualidade entre si, mas não parecerá uma evidência que essas zonas de conflitualidade se resumam à terminologia ou à equação "público vs. privado".

## PÚBLICO e privado

Henrique Vaz  
Faculdade de Psicologia  
e de Ciências  
da Educação da  
Universidade do Porto

# O sistema de ensino da Polónia

A Polónia é um país jovem. Dados relativos a 2003 mostram que 41.5% da sua população tem menos de 29 anos de idade. Dados do Ministério Nacional de Educação e Desporto (MNED) referentes ao ano lectivo de 2003/2004 indicam que dos alunos ainda a estudar, a esmagadora maioria (98%) frequentou escolas do sector público. Do ensino primário ao pós-secundário, a sua distribuição é a seguinte: 43% no ensino primário, 26% no secundário inferior, 11% no secundário superior geral, 13% no técnico e profissional, 3% no complementar e 4% no pós-secundário.



© Adriano Rangel



© Adriano Rangel

O NOSSO caso  
Andreia Lobo

## Estrutura

Em 2005 chega ao fim a reorganização do sistema educativo polaco iniciada em Setembro de 1999. Na base destas mudanças a alteração do número de anos de duração do ensino primário (de oito para seis), com a extensão do ensino obrigatório ao ensino secundário inferior e a introdução de novas vias de ensino pós-primário.

O "ano 0" marca o início do ensino obrigatório e corresponde ao último ano de educação pré-escolar que abrange as crianças com idades entre os três e os seis. Destina-se à preparação das crianças com seis anos para o ingresso no ensino primário e apenas este ano lectivo se tornou de frequência obrigatória, ainda assim antes da legislação já abrangia cerca de 97% das crianças com seis anos.

No período anterior à reorganização do sistema educativo o ensino primário estava estruturado ao longo de oito anos de estudos, findos os quais o aluno poderia candidatar-se apenas a duas vias de ensino pós-primário: o secundário geral ou o profissional.

Com a reorganização, a duração do ensino primário foi encurtada para os seis anos e dividida em dois estágios: o primeiro abrange os alunos dos sete aos 10 anos, o segundo dos 10 aos 13. Note-se que o ensino primário se inicia aos sete e não aos seis anos, como acontece na maioria dos países europeus. Na sua totalidade, o ensino primário e o secundário perfazem um total de 12 ou 13 anos de estudos.

O ensino secundário inferior tem a duração de três anos, abrange alunos dos 13 aos 16 anos de idade e marca ainda o final do ensino obrigatório. A continuidade dos estudos ao nível do secundário superior pode fazer-se nas mais diversas vias de ensino: liceu geral ou especializado, ambos com duração de três anos; escola secundária técnica (quatro anos); escola profissional (dois a três anos). Os liceus especializados foram criados em 2002 e abarcam as áreas de estudos académicos, técnicos e tecnológicos, ambientais e agrícolas, sociais e de serviços e cultura e artes. A área de estudos académicos do liceu especializado equivale ao liceu geral.

Aos graduados do liceu geral e especializado que não prosseguem estudos no ensino superior é-lhes dada a possibilidade de frequentar um complemento de formação profissional de dois anos em escolas pós-secundárias, obtendo no final o diploma de técnico. Os alunos provenientes da escola profissional que desejam candidatar-se ao ensino superior têm de frequentar ou o liceu complementar (dois anos) ou o secundário técnico complementar (três anos), para obterem os conhecimentos extras necessários à realização do exame de candidatura.

O ensino superior oferece vários tipos de ensino: não universitário (escolas superiores profissionais), com cursos de três ou quatro anos de formação, e universitário: colégios universitários para formação de professores, universidades tradicionais, tecnológicas e académicas, onde os cursos têm a duração de quatro a seis anos.

## Avaliação e currículos

A avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos ao longo do ano lectivo não está uniformizada na Polónia. É uma responsabilidade exclusiva do professor. Mas existem dois momentos de avaliação no final de cada semestre em que se divide o ano escolar. Esta avaliação pode ser efectuada tanto por testes escritos como orais. Os alunos que não tiverem resultados satisfatórios podem chumbar o ano. A progressão e a retenção são decididas pelo conselho de professores da escola.

Desde 2001/02 foi implementado um sistema de avaliação externo com base na realização de exames nacionais obrigatórios no final do ensino primário e do secundário inferior. A organização deste processo ficou a cargo de oito comissões regionais de exames e surgiu da necessidade de controlar a qualidade do ensino e de permitir uma comparação de resultados escolares a nível nacional. No ensino primário testam-se as competências curriculares adquiridas ao longo dos dois estágios em que se divide; no ensino secundário inferior são avaliados os conhecimentos nas áreas das humanidades e ciências. Os resultados destes exames, juntamente com a restante avaliação semestral determinam a passagem do aluno para o secundário superior.

Ao nível do secundário superior a avaliação ao longo do ano lectivo processa-se da mesma forma que no ensino obrigatório. No final do ano, todos os alunos realizam o Exame Matura, que certifica a conclusão com sucesso do nível de ensino e do qual

depende o prosseguimento de estudos. Apesar de ser um exame estandardizado, organizado pelas Agências Nacionais de Exames, o Matura varia consoante a via de ensino.

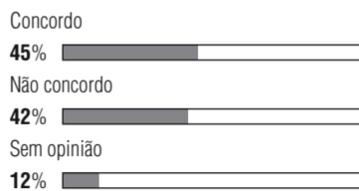
No secundário superior geral, é composto por uma parte escrita, elaborada pela comissão regional de exames a que a escola pertence e outra oral, preparada e avaliada pelos professores da escola; no profissional existe também uma parte escrita, onde se avaliam os conhecimentos do aluno por referência a uma profissão específica ou ramo de negócios, e outra prática onde se examinam as suas capacidades para o desempenho da profissão. Os alunos do ensino secundário superior técnico farão um exame nos mesmos moldes mas só no ano lectivo de 2006/07.

O MNED define um currículo base para o ensino obrigatório, e diferentes currículos para cada via do secundário superior e pós-secundário. No entanto, as escolas podem dentro do currículo base inovar e criar os seus próprios currículos adaptados aos seus objectivos desde que aprovados pelo ministério. Os professores escolhem os manuais de uma lista aprovada pelo MNED.

## Formação

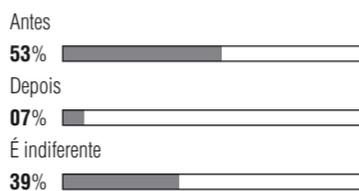
O exercício da profissão de professor requer formação superior: no ensino primário três a cinco anos de estudo referentes ao título de licenciado e doutorado, ou ainda formação não universitária de três anos de estudos; no secundário inferior leccionam licenciados ou doutorados e no secundário superior apenas estes últimos.

**Concorda com a suspensão da lei sobre troca dos manuais escolares?**



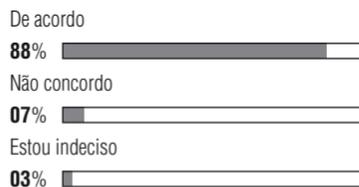
Total Respostas: 682

**O referendo sobre a interrupção voluntária da gravidez deve ser antes ou depois das eleições autárquicas?**



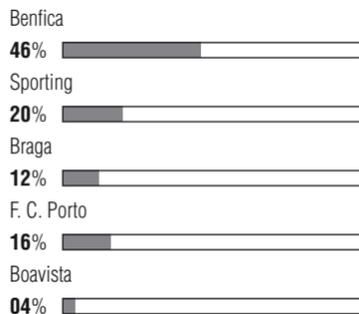
Total Respostas: 578

**Reforma fiscal. Todas as empresas devem ser obrigadas a afixar, em local visível, o valor pago ao fisco no último ano fiscal.**



Total Respostas: 538

**Quem vai ganhar a liga de futebol?**



Total Respostas: 499

**Assine e divulgue**

**a Página da educação**



© Adriano Rangel

# Professores O direito à dignidade

**Depois alguém inventou os exames. E a escola secundária transformou-se rapidamente numa pista de atletismo, onde a maratona é só para quem aguenta. Voltou-se a decorar matérias para exame, retomaram-se laivos de ensino tradicional. A Área-Escola tornou-se difícil de articular com este espírito competitivo das entradas para o Ensino Superior.**

É doloroso verificar como certos jornais nacionais que lemos e pagamos entregam espaços nobres a columnistas que fazem afirmações sem nexos a propósito dos professores, das suas férias e das suas actividades. Não vou aqui designar este senhor, conheço-lhe o nome como jornalista em determinadas áreas e aprecio-o como escritor; mas não conheço nenhum pedagogo nem nenhum investigador em Ciências da Educação com este nome. Que eu o citasse queria ele certamente, mas não tem essa importância.

Quem viveu dentro das escolas nos últimos vinte anos sabe bem como as coisas se têm passado. O desafio foi lançado por ministros como Roberto Carneiro, ou secretários de Estado como Ana Benavente ou Joaquim Azevedo. Inovação e eficácia, reguladas pelos poderes central e regional, passaram sobretudo para as costas dos professores; consigna-se uma certa autonomia, que prevê a construção de projectos educativos adaptados ao contexto local – e isso é bom; mas baseiam-se na implicação a nível local de outros actores, como por exemplo as autarquias e as empresas, os encarregados de educação e os centros de saúde. E isto já é mais complicado, pois não somos

um país como a França, em que existe uma cultura do regional. Cabe aos professores apelar aos agentes da comunidade, convidá-los, motivá-los, acompanhá-los e a alguns “arrastá-los” mesmo, porque nem sempre vêem qual o seu interesse em participarem na organização da escola, que nem sempre tem algo de imediato para oferecer.

Os professores vêm-se ainda a braços com a entrada para a escola de todos os jovens. Felizmente, por mais aspectos negativos que a massificação traga. Até ao décimo segundo ano, salvo algum abandono, começou a ir quase toda a gente. Os Conselhos de Turma investiram logo em projectos comuns (era o tempo da Escola Cultural, faziam-se exposições, espectáculos, trabalhava-se à noite muitas vezes, fora de horário).

Depois alguém inventou os exames. E a escola secundária transformou-se rapidamente numa pista de atletismo, onde a maratona é só para quem aguenta. Voltou-se a decorar matérias para exame, retomaram-se laivos de ensino tradicional. A Área-Escola tornou-se difícil de articular com este espírito competitivo das entradas para o Ensino Superior.

Mais recentemente, veio uma nova reforma. E a sua gestão pelo anterior governo foi catastrófica: programas novos com reforma antiga, a guerra dos manuais, enfim, uma “baralhação” para as escolas.

Se fálássemos agora do que têm sido as alterações no ensino obrigatório, nomeadamente no 3o ciclo que já tem exames, na trapalhada dos agrupamentos à força no 1o ciclo e no pré-escolar, no isolamento das educadoras do ensino oficial, nos novos cursos técnico-profissionais com taxas de insucesso altíssimas, não chegaria cer-

tamente o espaço de todo este jornal. E as novas áreas: Projecto, Estudo Acompanhado, Formação Cívica – grandes desafios aos professores. As horas e horas de reuniões para construir projectos curriculares de turma adequados. As horas de trabalho a preparar aulas e as dúvidas e preocupações que se traz para casa. As turmas enormes e os problemas sociais dos alunos. As doenças características da profissão, nomeadamente as do foro psíquico (que exigem algumas paragens absolutamente indispensáveis). Tempos que não são contados no trabalho dos professores. E a necessidade de formação. E se fálássemos nas vicissitudes da carreira... no ter-se 40 anos de idade e não se ser efectivo...

Há neste país muitos investigadores que se debruçam sobre as questões de Educação, como se viu em Abril passado, em Castelo Branco, no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, SPCE.

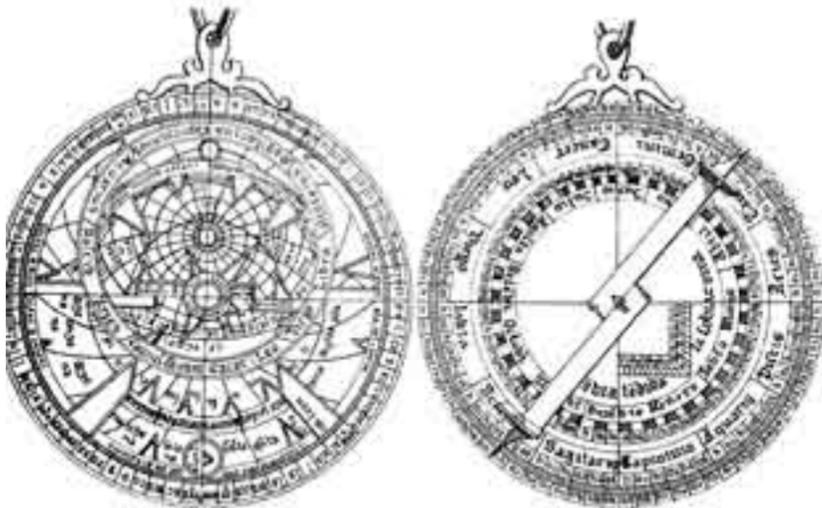
Não é preciso vir um jornalista qualquer falar sobre o que não sabe. E ter um lugar de destaque num jornal nacional. E ganhar por isso – perdoe-se a indelicadeza - mais do que ganha um professor sabe-se lá quantas vezes. (Há-de haver provedores e investigadores sobre ética jornalística...).

Mas confesso que só ouvi falar e não li. E estou todo contente. Não merece a pena.

**ENTRELINHAS e rabiscos**

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

# É necessário afirmar a cultura portuguesa num mundo globalizado



José Alegre Mesquita

O fenómeno da globalização está a processar-se a um ritmo incontroável. Ao criarem-se os meios que permitem chegar a informação e as mercadorias cada vez mais depressa a qualquer ponto da terra, o mundo fica mais pequeno e interdependente. Este é um processo fruto do desenvolvimento dos mercados sem fronteiras potenciado pelas novas tecnologias da sociedade da informação. A esta permuta mundial não escapam também as relações culturais e linguísticas com claro predomínio dos mais poderosos economicamente procederem a uma pressão cultural sobre os mais débeis. Se, como refere Eduardo Lourenço, “a globalização está assinada em língua inglesa”, neste espaço cultural sem fronteiras, a cultura e língua portuguesas reúne as potencialidades e pode munir-se das ferramentas para fazer frente, com sucesso, ao assalto cultural e linguístico.

As actividades culturais enriquecem-se no confronto com outras. A portuguesa enriqueceu-se e cumpriu-se, quando nos descobrimentos encontrou a sua vocação cosmopolita e universalista. Portugal desenvolveu um percurso histórico próprio, construiu relacionamentos e valores que contribuíram para a disseminação do espírito humanista, para a miscigenação, tirados alguns exageros, no respeito pela diferença cultural e étnica. A nossa identidade moderna formou-se nessa osmose universal de contactos à escala planetária com povos e línguas, enriquecendo-nos mutuamente. Somos cerca de 200 milhões de falantes da língua portuguesa espalhados pelos cinco continentes, inseridos em países em expansão populacional e com enorme potencial económico como sejam o Brasil e Angola. Portugal está inserido num espaço económico e o esforço de modernização

e desenvolvimento têm-no afastado de outros objectivos que passam pela afirmação cultural e do relacionamento com o chamado “mundo Lusófono”. A construção de parcerias para um aprofundamento da língua e da cultura comuns é exigência que a história e o futuro nos impõem.

A utilização das tecnologias de informação e comunicação pode desempenhar uma função importantíssima no aprofundamento das relações culturais já que elas transportam consigo o elo que pode unir distâncias e encurtar contactos. A iniciativa de multiplicar os conteúdos em português na Internet ganha pleno sentido e reforça a presença da lusofonia no mundo.

Mais explicitamente, as acções passam pela constituição de bancos de dados informatizados, edição de suportes multimédia linguísticos e culturais, a criação de páginas na Internet, o acesso a bancos de dados, a realização de cursos, conferências e seminários on-line, que possam ter o papel tanto de promotor como de federador de informações.

O mesmo raciocínio para a diáspora lusitana que pontilha o mapamúndi, consequência da emigração e da anterior presença colonialista. A utilização das novas tecnologias, nomeadamente a Internet, na divulgação e ensino da cultura e língua portuguesas no estrangeiro junto da comunidade lusíada são uma ferramenta essencial. Cremos ser esta uma época excelente para de novo nos cumprirmos no intercâmbio com todos os povos.

Por outro lado, cremos que o espaço ideal para iniciar e desenvolver a “batalha” de afirmação dos

valores e da cultura portuguesa é a escola. Nela é possível semear atitudes e comportamentos, promover aprendizagens consistentes e duradouras para a persecução destas tarefas. Dos objectivos do Ensino Básico lê-se que a escola é o espaço ideal para “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional e desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa”. A escola poderá reforçar e ter um papel importante e primordial no enraizar deste relacionamento de povos através de currículos que incorporem conteúdos que contemplem este contacto entre gerações, de parcerias educacionais, de mobilidade da população estudantil e da troca de experiências. A presença das escolas na rede através de portais próprios, o aumento de ambientes virtuais de apoio ao ensino pode propiciar o intercâmbio e a interacção entre os povos.

Nos mares do ciberespaço novos mundos estão à espera para descobrir. Contra aqueles que advogam que os valores culturais específicos, minoritários, localizados, como a nossa realidade portuguesa de país pequeno e limítrofe, se diluirão nos maioritários, mais pujantes e poderosos e, da poeira dos tempos sobrar a globalização, a estandarização e uma cultura única, contrapomos a necessidade de afirmação das culturas nacionais, regionais e locais que poderão enriquecer o global e, por este, serem enriquecidos.

## Autárquicas: por uma política cultural

Luís Norberto Fidalgo  
da Silva Trindade  
Lourenço  
Fundador  
e organizador da Casa  
Comum das Tertúlias  
Penamacor, 20 de Abril  
de 2005

Se ainda faltam alguns meses para as próximas eleições autárquicas, nunca é cedo para promover um debate sobre as políticas culturais dos municípios.

A relação entre agentes culturais e poder político deve ser de cooperação, sempre que cada uma das partes respeite o trabalho das outras. Quando, por um lado, o poder político tenta «anexar» os agentes culturais, por outro, pratica uma política de incúria cultural (quantas vezes partilhada pelas oposições eleitas!), deverá ter, nos agentes culturais responsáveis e livres, uma oposição acérrima e frontal.

A existência duma Agenda Cultural (AC), bem cultural (e informativo) é fundamental, quer para os agentes culturais (para a divulgação das suas iniciativas), quer para os cidadãos (para delas terem conhecimento). Também, quando falamos de agendas municipais, para

a própria autarquia mostrar o que acontece no seu Concelho (muitos autarcas ainda não perceberam isto!), seja promovido pela autarquia ou não. Agenda essa, cuja periodicidade (muito há a dizer sobre isto) se deverá adaptar à oferta cultural que no município proporciona, devendo ser a mais completa possível, não promovendo apenas os eventos organizados pelo município e todos os que acontecem na sua área geográfica.

Na verdade, a melhor agenda cultural, nunca cobre tudo o que acontece, porque surgem iniciativas que só se confirmam à última hora. Desde que os agentes culturais enviem a divulgação das suas iniciativas atempadamente para os responsáveis da AC, desde que os próprios agentes culturais sejam contactados por esses responsáveis, incentivando-os a enviarem os dados e a informá-los sobre a AC (muitos desco-

nhecem que estas existem, devido à deficiente distribuição de muitas delas). Assim, provavelmente as lacunas duma AC podem ser eficazmente combatidas.

Fazer uma (nova) agenda cultural e os seus responsáveis não contactarem, nomeadamente, os agentes culturais mais activos na sua área geográfica, semeia a desconfiança e não consigo perceber quem aproveita com isso!

Os municípios devem bater-se por uma política cultural clara e activa, promotora da cidadania, duma cultura de qualidade, diversificada nas abordagens e abrangente no que respeita aos públicos, dando espaço para que novos valores se mostrem. Se o nível cultural é normalmente baixo, não é sério nem responsável, promover iniciativas que não o combatam e o mantenham.

A definição de uma utilização integrada de espaços culturais (e de la-

zer), como: bibliotecas, museus, arquivos, cinemas, teatros, auditórios, centros culturais, galerias de arte, postos de turismo, espaços internet, escolas, jardins públicos, cafés e bares devendo os espaços públicos ter horários (alargados) que promovam o acesso e não o dificultem.

Não faz sentido que os responsáveis autárquicos pelo sector da cultura vivam de costas viradas para os agentes culturais, sendo o oposto também verdadeiro. Também não faz qualquer sentido que os vários agentes culturais vivam de mão estendida para o poder.

No entanto, é verdade que o poder central, regional e local, afectam verbas para as várias áreas da sua responsabilidade, sendo a cultura uma delas e se apoiam outras áreas, por que não a cultura, por isso, não sou contra os subsídios. Não se fique é por aí e que sem eles alguns nada façam!



### Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquiri-los com desconto por correio em venda directa

- A escola da nossa saude** · Luís Souta  
Preços: Liv. 8,00 — VD: 7,20
- A escola para todos e a excelência académica** · António Magalhães e Stephen Stoer  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Carta de chamada:**  
**depoimento da última emigrante portuguesa em Habana** · Aurélio Franco Loredo  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças** · Raúl Iturra  
Preços: Liv. 10,00 — VD: 9,00
- Educação intercultural: utopia ou realidade** · Américo Nunes Peres  
Preços: Liv. 12,00 — VD: 10,80
- Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias** · José Pacheco  
Preços: Liv. 10,00 — VD: 9,00
- Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade** · Ricardo Vieira  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Pensar o ensino básico** · vários  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Por falar em formação centrada na escola** · Manuel Matos  
Preços: Liv. 7,00 — VD: 6,30
- Sozinhos na escola** · José Pacheco  
Preços: Liv. 12,50 — VD: 11,25
- Cartas da periferia** · Fernando Bessa  
Preços: Liv. 11,00 — VD: 9,90
- Etnografia e educação:**  
**reflexões a propósito de uma pesquisa pedagógica** · Pedro Silva  
Preços: Liv. 12,00 — VD: 10,80
- Da Cadeira Inquieta** · Iracema Santos Clara  
Preços: Liv. 8,00 — VD: 7,20
- Escola da Ponte: em defesa da escola pública** · Rui Canário, Filomena Matos, Rui Trindade (Orgs.). Textos de 12 autores.  
Preços: Liv. 9,00 — VD: 8,10
- E agora professor?** · Org. de Ricardo Vieira  
Preços: Liv. 6,00 — VD: 5,40
- A escola, os livros e os afectos:**  
**apontamentos da vida de um estudante** · Diana Medeiros [edição: Março 2005]  
Preços: Liv. 6,00 — VD: 5,40
- A Declaração de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses** · José Paulo Serralheiro (org.). Textos de 23 autores. [edição: Abril 2005]  
Preço: 14,00 — VD: 12,60

#### ENCOMENDAS

Os livros podem ser pedidos pelo correio, telefone, fax ou Email à nossa distribuidora:



**Livraria BRAGA BOOKS** · Rua de S. Gonçalo, 4 - 4710-310 BRAGA  
Tel/Fax: 253216448 · E-mail: info@bragabooks.com

Os portes de correio são da nossa responsabilidade.

Liv: preço nas livrarias — VD: preço em venda directa

#### Editora Profedições, Ida

Rua D. Manuel II, 51 C - 2o andar, sala 25 - 4050-345 PORTO  
Tel.: 226002790 · Fax: 226070531 · E-mail: livros@profedicoes.pt  
http://www.apagina.pt

Todos sentimos como há necessidade premente de uma mudança profunda em matéria de cidadania, não só em Portugal, mas em toda a Comunidade Europeia (talvez no Mundo inteiro). O Conselho da Europa declarou 2005 Ano Europeu da Cidadania pela Educação, sendo através desta que se pretende promover actividades diversificadas, nos diferentes Estados-membros, a fim de sensibilizar jovens e adultos para uma cidadania activa e uma participação democrática, exercitando e assumindo todos, os seus direitos e responsabilidades na sociedade.

A questão que se coloca é: como promover a cidadania através da educação?

A educação para a cidadania é um problema transversal a todas as disciplinas e a todos os momentos da vida escolar e extra-escolar, posicionando-se nas relações pedagógicas e familiares, na

## A emergência de uma “revolução” a nível de cidadania

esfera privada e no contexto colectivo. A cidadania não se “aprende” através da institucionalização de mais uma disciplina, mas sim num “tempo” para reflectir em cada disciplina, sobre as diferentes componentes da cidadania: a solidariedade, a compreensão da multiculturalidade, o entendimento das diferenças daqueles que nos rodeiam, a prevenção da SIDA e a luta contra os seus efeitos, como evitar a violência, como educar para o consumo contrariando o consumismo, ou ainda como preservar e valorizar uma diversidade infinita de manifestações patrimoniais,...

Não se trata apenas de incluir tais temas nos currículos escolares, mas também de promover novos métodos pedagógicos, mais interactivos, que desenvolvam o interesse e o sentido de responsabilidade dos alunos, encorajando-os a participar na vida da comunidade, gerando um clima democrático nas escolas, onde os jovens possam exercitar os seus direitos e os seus deveres.

O conhecimento dos direitos de cidadania e o modo de os exercer é mais do que a simples participação nos actos eleitorais. Implica também a informação e o acompanhamento dos problemas do quotidiano do País e do meio onde nos inserimos, desenvolvendo um espírito de crítica construtiva, de solidariedade e de responsabilidade cívica partilhada.

É primordial que as noções básicas de cidadania comecem a ser assimiladas desde o seio familiar, no ensino pré-escolar e no 1o ciclo do ensino básico, sendo nesta fase, o Estudo do Meio a área onde muitos destes conceitos devem ser privilegiados para a formação de cidadãos conscientes e participativos.

O meio local deve ser objecto de uma aprendizagem sistemática por parte da criança, através de situações que lhe permitam aperceber-se da realidade abrangente. A conjugação das três áreas disciplinares que integram o Estudo do Meio, favorece o desenvolvimento de atitudes de valorização da identidade e das raízes sócio-culturais, pelo conhecimento do meio circundante (família, escola, comunidade, suas formas de organização e actividades humanas), sendo a estruturação das noções de espaço e tempo e a identificação de alguns elementos relacionados com a História e a Geografia do país propiciadores para “fomentar a consciência nacional” e “promover o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa”.

O estudo do meio e a cidadania patrimonial são hoje, numa Europa Comunitária, exigências e garantias do direito à memória individual e colectiva, devendo ser um processo permanente e sistemático a incluir numa aprendizagem ao longo da vida, através da implementação de programas de educação escolar, mas também de uma educação não-formal cuja acção possa chegar até grupos populacionais marginalizados.

Refiro-me especialmente à cidadania patrimonial por ser um dos aspectos que nos permite construir a nossa própria identidade, através dos bens culturais móveis e imóveis, representantes da nossa memória nacional. E, as expressões culturais da nossa herança imaterial pairam um pouco por todo o lado, às vezes no esquecimento: “...são os saberes, as celebrações e as formas de expressão do nosso povo, sendo “materializados” no artesanato, nas maneiras e modos do fazer no quotidiano, quer na culinária, quer nas danças e músicas, rituais e festas religiosas e populares, nas relações sociais de uma família ou de uma comunidade, nas manifestações artísticas, literárias, cénicas e lúdicas, nos espaços públicos, populares, colectivos.”

Deseja-se que este ano de 2005 seja profícuo e fértil em iniciativas em prol da cidadania, no âmbito da educação e formação, em especial de Maio a Novembro de 2005, altura em que o nosso país assumirá a Presidência do Comité de Ministros do Conselho da Europa.

Maximina Maria  
Girão da Cunha  
Ribeiro  
Docente da Escola  
Superior de Educação  
de Paula Frassinetti



© Adriano Rangel

## Professor formação, docência e qualidade (I)

**Após uma reflexão consciente e profunda, produto de uma longa caminhada, desenvolvida ao serviço de uma classe a que temos orgulho de pertencer, pretendemos, dentro do possível, elaborar este trabalho. Os nossos testemunhos de professores que irão aparecendo ao longo do texto, têm por base a convicção na mudança que a escola deverá protagonizar na transformação social que devemos acompanhar/acarinhar e talvez “guiar”, tendo em vista a defesa da dignidade e do valor da pessoa humana, enquanto ser individual e social. Por razões editoriais este texto será dividido em duas partes sendo a primeira publicada neste número e a segunda na Página de Junho.**

### Ser Professor

De acordo com o pensamento de Tomás (1987:265) “ser professor não é certamente um produto acabado, um estado final, mas será um permanente tornar-se professor, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que geralmente se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal por parte do professor”.

Tendo em vista a construção de uma sociedade de todos, com todos e para todos, também nós assumimos este processo e nos empenhamos nele verdadeiramente.

O futuro professor, vai-se formando ao longo de toda a vida. Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são transmitidos pela família, pelo meio que o cerca, interiorizando-os na convivência com o “outro”.

Ser professor é um arte e ao mesmo tempo um talento que precisa de ser completado com formação profissional “adequada”.

Não há um “modelo” de bom professor, mas uma grande quantidade de “modelos” de acordo com o estilo pessoal de cada um e do modo como interage com os alunos/meio.

O melhor professor será o que tiver uma resposta pronta para a questão que preocupa o aluno naquele momento. Este deverá ter a habilidade, a arte de reconhecer a necessidade imediata do aluno.

Deverá ter o “conhecimento tácito” de que fala Michael Polanyi e que é espontâneo, intuitivo, experimental, quotidiano e que ajudará o professor a

conhecer melhor o ser que lhe foi entregue.

A formação profissional deverá ser adquirida nas instituições próprias com os seus currículos e teorias. Estas, sem a prática, são manifestamente insuficientes e muitas vezes desfasadas da realidade.

É Sacristan (1990:64) que nos fala da postura profissional do professor como sendo “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Também Postic (1990:11) define ser professor como “uma aptidão para estabelecer relação” e continua “esta aptidão não é uma disposição absoluta, atributo da personalidade; ela manifesta-se por uma qualidade do papel assumido pelo professor no processo relacional: as atitudes, as expectativas, os comportamentos dos alunos exercem uma acção sobre ele e a sua conduta orienta-se pela sua percepção na situação”.

É na escola que a sociedade actual aposta para que o processo de socialização dos jovens se faça de uma forma adequada. Essa socialização ultrapassa em muito os próprios alunos e é conhecida como “algo que atravessa a escola em várias direcções” (Alves Pinto, 1995:113).

Os processos de socialização dos adultos que têm e assumem papéis específicos no processo educativo, como é o caso dos professores, enquadram-se nessas dimensões.

Como afirma a mesma autora “ao professores vão viver socializações variadas ao longo do seu percurso profissional” (ibid., p.115) e também nós estamos conscientes da importância desses momentos e da sua contribuição para a construção pessoal e colectiva/ construção pessoal e profissional.

O papel do professor como agente da socialização tem sofrido relevantes modificações devido à transformação do contexto social, o que causou um aumento substancial das suas responsabilidades.

“Cada qual aprende ao longo de toda a vida no seio do espaço social constituído pela comunidade de pertença” (Delors, 1996:96).

### Formação

A vida profissional do professor deve conjugar-se de forma a que a oportunidade, melhor, a obrigação de aperfeiçoar a sua “arte” seja uma constante que não poderá adiar, independentemente das valências profissionais que lhe estão adstritas e dos papéis que lhe estão consignados.

Deste modo, reconhecemos que o professor só poderá desempenhar de forma condigna a sua missão se tiver “tripla competência: no plano do conhecimento, no plano psicológico e no plano psicossociológico” Mialaret, 1991:76).

### Formação inicial

A formação inicial há-de proporcionar a todos os educadores e professores de todos os níveis de ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, assim como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da sua função, segundo Patrício (1992).

Este tipo de formação tem as suas exigências e diferentes campos de competência, como seja, a científica, pedagógica e cultural. O futuro professor deverá ainda comprometer-se civicamente de forma empenhada e consciente.

Caberá às “Escolas de Formação Inicial” incutir no espírito do jovem professor uma atitude de permanente interrogação, reflexão e investigação, proporcionando-lhe a motivação necessária à aprendizagem “num contexto estimulante (livros, problem-solving, contactos sociais variados, debates, experiências práticas) ... Desta forma, poderá o futuro mestre sentir a alegria de aprender, alegria que há-de querer transmitir aos seus alunos” Cunha, 1992:88).

Para que a escola se centre no aluno e na sua interacção com o professor é fundamental que as “Escolas de Formação Inicial” concedam, aos futuros mestres um vasto conhecimento nos campos do desenvolvimento intelectual, afectivo, social, ..., da criança.

Ao futuro professor deverá ser proporcionada uma atmosfera de individualização e liberdade para que possa assumir atitudes verdadeiramente democráticas e criativas.

(No próximo número concluiremos este texto abordando a formação contínua, auto-formação, docência e qualidade)

## PALESTINA

### Professores britânicos decidem boicotar universidades israelitas

A principal associação de universidades britânicas impôs um boicote a duas universidades israelitas acusadas de violar a liberdade dos professores por não permitirem que critiquem o seu governo ou por terem *campus* em colónias nos territórios ocupados.

Um professor de ciências políticas da Universidade de Haifa, o Dr. Ilan Pappé, corre o risco de ser despedido e, inclusive, de ser

julgado em tribunal porque apoiou a tese de um estudante que estudou o massacre de 200 civis por um grupo armado israelita.

A Associação de Professores Universitários (AUT) decidiu boicotar também a Universidade de Bar Ilan por esta estar ligada ao Colégio da Judéia e Samaria, estabelecido em Ariel, uma colónia ilegal na Cisjordânia.

Este boicote e condenação ocorreram de-

pois de um debate por ocasião da conferência anual da AUT, em Eastbourne (sul da Inglaterra).

“Somos uma comunidade universitária mundial e guardar silêncio significa que aprovamos isso”, explicou Shereen Benjamin, em referência à condenação da universidade de Haifa.

Os novos medicamentos da medicina molecular [III]

# Da clonagem da ovelha Dolly ao leite terapêutico

**Discuti no artigo anterior a importância das proteínas como medicamentos e as dificuldades da sua produção para uso terapêutico sem recorrer a seres vivos semelhantes a nós. O problema tem sido resolvido até ao momento através do recurso a culturas de células animais cujo DNA foi modificado para permitir a produção da proteína humana desejada, um procedimento rotineiro mas pouco eficiente e dispendioso em produções de larga escala. Por tudo isto, a procura de alternativas mais eficazes tem sido uma constante.**

Em Fevereiro de 1997, o anúncio do nascimento da ovelha Dolly provocou uma onda de agitação por todo mundo. Afinal, demonstrava-se pela primeira vez que era possível produzir uma cópia genética de um indivíduo adulto – um clone – deixando a reprodução de depender da tradicional combinação de um óvulo com um espermatozóide. Imediatamente começaram a ser sugeridos cenários dantescos referentes à clonagem de seres humanos, para a produção de uma raça perfeita ou para a recriação dos génios e monstros que povoam o nosso imaginário. Mas o que passou ao lado de muitos que se interessaram por este tema foi o verdadeiro propósito do grupo de investigadores escoceses que efectuou este trabalho. Na verdade, a criação da ovelha Dolly nada teve a ver com ensaios preliminares de uma técnica para clonar seres humanos, nem a escolha de ovelhas para este trabalho foi inocente.

Discuti no artigo anterior a importância das proteínas como medicamentos e as dificuldades da sua produção para uso terapêutico sem recorrer a seres vivos semelhantes a nós. O problema tem sido resolvido até ao momento através do recurso a culturas de células animais cujo DNA foi modificado para permitir a produção da proteína humana desejada, um procedimento rotineiro mas pouco eficiente e dispendioso em produções de larga escala. Por tudo isto, a procura de alternativas mais eficazes tem sido uma constante.

Uma das fontes mais abundantes de proteína de que dispomos é o leite. Por ano, uma vaca pode produzir até 10 000 l de leite, correspondendo a 325Kg de proteína. Apesar da sua riqueza proteica, qualitativamente as proteínas do leite são pouco diversificadas, com as caseínas e lactalbuminas a representar 99,9% da sua composição. A síntese destas proteínas é rigorosamente regulada e elas são apenas produzidas pelas células secretoras da glândula mamária. Tal especificidade é conseguida ao nível do DNA, que contém as instruções para a produção de todas as proteínas de um organismo, pela selecção cuidadosa da informação que é “lida” em cada tipo celular.

Todas estas propriedades do leite não passaram despercebidos. E se fosse possível modificar o DNA de gado leiteiro de forma a conseguir a produção de uma proteína humana no leite?

Será uma visão futurista e existência de quintas de produção de biomedicamentos, para além dos aproveitamentos tradicionais do gado?

Tecnicamente, este tipo de manipulação genética já não constitui um grande desafio. Os seres vivos modificados desta forma são designados por transgénicos, de que todos já ouviram falar. E na verdade, esta visão não é assim tão futurista – há já vários rebanhos a produzir as mais diversas proteínas de valor terapêutico no seu leite, sem custos extraordinários uma vez ultrapassado o investimento inicial de gerar estes animais. Muitos destes medicamentos já estão em fase avançada de teste e espera-se a entrada de vários no mercado a partir deste ano.

O principal estrangulamento desta abordagem reside no esforço necessário para a criação do primeiro animal transgénico com boas qualidades na produção de proteína. E uma vez gerado um bom produtor, como reproduzi-lo até se obter um rebanho?

A reprodução sexuada tem como primeira consequência o misturar das características genéticas dos dois progenitores, pelo que a obtenção de um rebanho destes animais sem perder a capacidade de produzir a proteína terapêutica é relativamente difícil. E é aqui que entra a clonagem: a partir de um primeiro animal, é possível com mais facilidade gerar um rebanho de produtores de qualidade. Estes animais transgénicos permitirão a produção de medicamentos poderosos a custos controlados, colocando-os ao alcance de um maior número de doentes. Foi esse, afinal, o grande objectivo que levou à criação da ovelha Dolly.

Nota: A primeira parte deste texto pode ser lida em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=685>

## DA CIÊNCIA e da vida

Margarida Gama de Carvalho  
Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular

## Albert Einstein

Há sensivelmente 100 anos atrás Albert Einstein escreveu quatro artigos que revolucionaram a nossa compreensão do Universo. Nestes documentos Einstein refere que a luz se pode comportar como partícula (fóton), explica o movimento térmico dos átomos e das moléculas, a teoria que relaciona o movimento e a velocidade constante da luz (relatividade restrita) e por fim demonstra talvez a equação mais famosa da física ( $E=mc^2$ ) que nos dita a equivalência massa energia. Actualmente cada faceta da exploração moderna do Universo é tocada pelas velhas introspecções deste génio juntamente com a sua teoria mais recente da gravidade e do espaço-tempo (relatividade geral). O monumento que aparece na fotografia é o memorial de Einstein da Academia Nacional de Ciências de Washington, EUA. Neste memorial é possível ver junto aos pés da sua estátua de bronze um mapa no qual estão registadas as posições dos Planetas, do Sol, da lua e das estrelas 100 anos após a sua data de nascimento 1879.

Einstein morreu há 50 anos no dia 18 de Abril de 1955.



Foto: Greg Piepol (Abril 2005)

## FOTO ciência com legenda

Conteúdos Científicos Visionarium



UM CONTO  
Mrozeck  
Adaptação: jps

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 cai-

sava 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

do: 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 balaustrada 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 herói silencioso

xão 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. Comovida 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: pas-

escritos. Ela acedeu de boa vontade, e deu-me duas folhas de papel amarelado escrito com letra cuidada e um tanto fora de moda. 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 partilhar 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 escreven-

**Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª quarta-feira de cada mês**  
Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 25€/20€\* · 2 anos 45€/35€\* · Estrangeiro 1 ano: 30€ · 2 anos 50€

\*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

Os estudantes enviam com o pagamento fotocópia do cartão de estudante. Os associados indicam o número de sócio e a sigla do seu sindicato. Os sócios do spn têm a assinatura paga pelo seu sindicato. As escolas, bibliotecas e outras colectividades, públicas ou privadas, beneficiam do desconto pela sua natureza de instituição.

pedidos: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt