

## 7 Um corpo desejado

Mariangela Momo e Viviane Castro Camozzato (de Porto Alegre, no Brasil) colaboradoras da rubrica «CULTURA e pedagogia, identificam-nos as indústrias que existem em torno da produção de corpos e de desejos sobre os corpos. “Moda, estética, cirurgias, adereços e tatuagens são algumas das possíveis intervenções que demonstram o quanto o corpo vem sendo invadido, ressignificado e investigado”, escrevem estas investigadoras, sublinhando o facto do tema “preocupação consigo mesmo” ser hoje um dos que domina os mais variados espaços sociais. Muitas vidas dependem de quanto os corpos que as transportam sejam ou não mais desejados, sexy, bonitos, joviais, produtivos....

## 16 Na bruma da História

Leonel Cosme diz que “a nossa fatalidade é a nossa história”, fazendo-nos lembrar que no século XIV os portugueses competiam com os povos mais avançados da Europa Ocidental enquanto hoje, em democracia, discutem a Modernidade entre os mais atrasados. Nem Antero, o das conferências do casino e do grupo vencidos da vida teria sido tão pessimista. Tão apanhado pelo nevoeiro insidioso ou fatal que dificulta uma visão correcta dos portugueses sobre si próprios.

## 17 Parcerias “traídas”

No mês das eleições autárquicas é mais do que pertinente recordar que a democracia e a legitimidade de que ela confere aos eleitos não dispensa os não vencedores nem confere aos escolhidos para a governação o poder de uma ditadura de maioria. Nem mesmo na Região Autónoma da Madeira, onde a Secretaria Regional de Educação assume a nomeação do gestor escolar, recentralizando o poder e obstaculizando as práticas democráticas e participativas nas escolas, e onde o presidente do Governo Regional remata a situação passando um atestado de parvoíce a quem não segue a sua orientação. Uma reflexão de Licínio C. Lima.

## 21 Professores sob suspeita

Ariana Cosme e Rui Trindade, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, negam aos professores o papel de bombos da festa de umas quaisquer demagogias popularuchas e denunciam uma informação que faz zoom a novidades estranhas como aquela que fez as delícias do JN ao garantir, o que é falso, desenquadrada e levanamente, que a semana dos professores é de 21 horas. Tudo isto facilitado por quem, no Governo, deixa fugir para a opinião pública (vs. publicada) o título irremediável e falso.

## 18 Ensinar é aprender

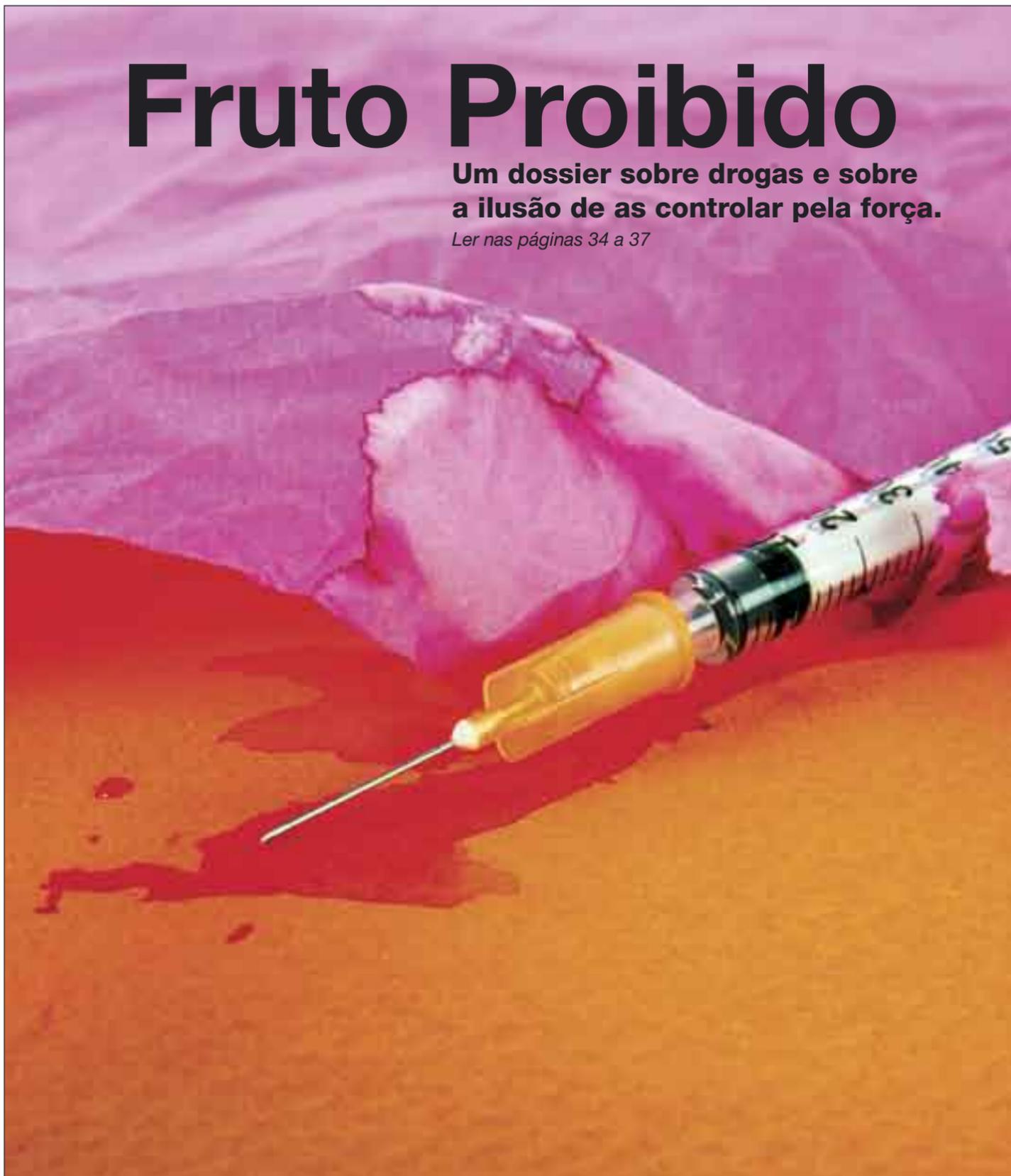
Jurjo Torres Santomé da Universidade da Corunha, Galiza, Espanha, salta hoje em defesa da profissionalização docente, considerando que o profissionalismo exige uma sólida formação inicial, baseada em conhecimentos teóricos e em várias experiências práticas. Com a certeza de se poder afirmar que algo vai muito mal num país onde certos sectores do professorado declaram, sem corar, que as teorias não servem para nada. Quando tal ocorre, a frase serve pelo menos, para esconder a insuficiência de quem assim comenta.

A REPÚBLICA de “a Página” está a crescer na proporção das propostas dos nossos leitores. Nesta edição, o “território” deste espaço público conquistou oito páginas (da 39 à 44), o que é positivo. Por isso continuamos a apelar à participação dos leitores, embora sabendo que muita colaboração terá de aguardar vaga na “República”, apesar da qualidade que normalmente apresenta.

# Fruto Proibido

Um dossier sobre drogas e sobre a ilusão de as controlar pela força.

Ler nas páginas 34 a 37



“Estado tem de experimentar e descobrir novas formas de controlo da Educação”



António Magalhães (Ciências da Educação da Universidade do Porto) na entrevista da rentrée de “a Página”

Páginas 11 a 13



© Adriano Rangel



Mais de cem países comemoram em cada dia 5 de Outubro o «DIA MUNDIAL DOS PROFESSORES».

O «DIA MUNDIAL DOS PROFESSORES» é uma oportunidade de, no mesmo dia e no mundo inteiro, se chamar a atenção das opiniões públicas para os desafios e as dificuldades com que os educadores e professores de todo o mundo se confrontam.

Nos últimos anos, um pouco por todo o mundo, temos vindo a assistir a duas tomadas de posição contraditórias: ao mesmo tempo que os governos e os líderes de opinião afirmam a necessidade de educação e ensino de elevada qualidade para todos, os mesmos líderes apontam para o embaçamento da educação e para a proletarização e a perda de prestígio social e de autonomia profissional dos docentes.

Um pouco por todo o mundo, e muitas vezes por imposição das mais altas organizações internacionais, assistimos à privatização da educação. Tal processo não significa necessariamente a privatização da propriedade das escolas, mas implica a privatização da sua gestão e dos seus processos e relações de trabalho.

Neste «DIA MUNDIAL DOS PROFESSORES» os docentes estão sujeitos a dois grandes desafios: devem, com o seu trabalho, contribuir para elevar o mais possível o nível de formação e de cultura de toda a população e, ao mesmo tempo, devem ser capazes de fortalecer colectivos capazes de contrariar as políticas que tornam cada vez mais difícil e problemático o cumprimento de tal objectivo profissional e social.

O jornal a Página da Educação, como colectivo da imprensa escrita, neste «5 de Outubro», reafirma a sua decisão de fazer o que estiver ao seu alcance para que em Portugal e no mundo todas as crianças e adultos possam ter acesso, em cada dia, a uma educação pública que corresponda às necessidades de desenvolvimento de cada indivíduo e da sociedade em que cada um vive.

Ser uma pequena Praça da República onde muitos dos que vivem, pensam e amam a educação se encontram, dialogam e fazem opinião, é um propósito reafirmado pela redacção neste cinco de Outubro de 2005. Porque hoje, mais do que nunca, estes espaços de encontro são necessários em Portugal.

A Redacção

Erva moira

## Nas cidades, “até onde o homem aguenta”

Haverá cidades que não sejam “selvas” de betão? Esta interrogação foi feita, há dias, em plena pré campanha eleitoral para as autarquias, por um candidato à presidência de uma Junta de Freguesia, preocupado com o êxodo, dos campos para as cidades, dos que pertencem aos exércitos que estão a formar-se com as sobras da mecanização da Agricultura e com desempregados de outras proveniências.

Preocupado com a desumanização das cidades, o candidato, cedeu mais de metade do discurso a um poema da brasileira Fernanda Abreu, onde esta “cantautora” fala, precisamente de cidades que “mudam de cara, de forma, de jeito, de fisionomia// (...) guardando ou não traços dos seus antepassados, da sua memória, da sua história.

Entusiasmado, deixou que fosse a poesia de Fernanda Abreu a falar por ele, na hora do discurso político.

“(…) Falo da natureza urbana-humana.// Um corpo urbano. Vivo. Um corpo cidade. Dissecado. Retalhado. Partido. // De pedra e osso, carne e aço, semente e bagaço. // Suas vias, seus canais, seus órgãos vitais. // Seus músculos, seus nódulos, seus desejos banais. // Seu sistema circulatório. Seu sangue coagulado. Seu trânsito engarrafado. // Seu tecido urbano, sua pele de concreto armado. // Falo do sentimento de cidade humana, corpo urbano, tatuado, pla-

nejado, monitorado, viciado, // aerofotogrametrado, radiografado, encurralado. // Bio-degradável. Bio-degradante.”

“(…) Falo da relação simbiótica, quase biológica entre indivíduo e cidade. // Da natureza humana-urbana actual. // Da sensação-sentimento de estar integrado e excluído. Junto e sozinho. // Falo de solidão povoada. Falo de milhares de habitantes, de carros, de fios, de prédios, de postes, de antenas, de grades, de miséria, de beleza, de possibilidades e falta de oportunidades. // Falo de um cenário de hiperinflação humana, de acúmulo humano, de excesso urbano. De aglomeração, de multidão, de solidão, de televisão, de muita informação e sala vazia. (...) Falo do alto de um prédio, do meio da fila. // Do elevador, daquela esquina. // De dentro do carro. Do meio da rua. De dentro de um bar. // Falo de fora do que é aceito. De dentro do contexto. // Falo de sentimentos alheios. De amores desfeitos. (...) E de cidades miscigenadas, inventadas, copiadas, carentes, doentes (...) Até onde a vista alcança. (...) Até onde o homem aguenta...”

Quando, subitamente, se deu conta que a poesia parece não o levar à presidência desta junta e teve a tentação de desistir. O que só não fez em nome da Poesia.

João Rita

**Os negócios estão no poder. «Os heróis da Renascença foram os pintores, os do século XVIII e XIX foram cientistas e filósofos, o século XX pertenceu aos intelectuais, os heróis do nosso tempo são os homens da finança, da indústria e do comércio», disse um rico empresário português.**

Num tempo dominado pelos negócios fiquem sabendo que até a morte é «uma janela de oportunidade». Há sempre clientes. Neste ramo, quanto pior vai a vida, melhor o negócio. Fiquei a saber que por cá a parte mais lucrativa do negócio da morte já está nas mãos de multinacionais espanholas que por sua vez foram absorvidas por um grupo inglês controlado por duas grandes corporações americanas. Ao que consta os espanhóis estão no grupo porque têm mais «know-how» no ramo católico do que os americanos e ingleses que, por sua vez, são mais especializados nos ramos protestante e agnóstico. Aos portugueses restou a subcontratação. Se a morte deixou de ser um assunto privado para ser uma actividade lucrativa, dependente do mercado, também o futebol, como é sabido, deixou de ser desporto e virou indústria.

A esta procura de oportunidades de negócio não podia escapar a educação. Os grupos financeiros, dos países do centro, em particular os americanos, canadianos, ingleses e afins, desde há alguns anos que descobriram este potencial económico. A educa-

Nós vivemos hoje em sociedades do espectáculo. Espectáculo social, cultural mas também político. O espectáculo político é produzido em grande parte pelos interesses das grandes corporações financeiras, comerciais e industriais. «O espectáculo político constrói-se por meio da linguagem, imagens e discursos e através dos meios de comunicação como a televisão, cinema, internet, revistas, jornais, etc. (Edelman, 1988)». E constrói-se utilizando várias estratégias. Uma delas é a construção do sentimento de crise do sistema. Escondem-se interesses políticos e económicos por trás da aparência da racionalidade e da livre escolha. Criam-se inimigos e fantasmas. Define-se o público como espectador passivo em lugar de colectivo de cidadãos activos. Estes elementos estão patentes na preparação das reformas educativas dos últimos vinte anos e abrem caminho à ideia de que as soluções para os problemas com que se confronta a escola pública passam por processos de privatização da educação e da sua sujeição ao mercado.(1)

# Portugal está na moda: já comercializa os defuntos e a educação dos jovens

ção, tal como a saúde e a morte, foram declaradas indústrias de enorme potencial e futuro. Ensaia-se, por todo o mundo, a melhor forma de tirar partido deste novo filão.

O processo em curso de privatização da educação é um processo complexo. Está já bastante estudado. É um fenómeno global, mas assume formas diferenciadas de país para país. Não se resume à questão da propriedade da rede escolar. Há escolas de propriedade pública que têm processos privatistas muito avançados e há escolas de propriedade privada com uma prática privatista mais mitigada. Em suma, não se pense que a privatização da educação, nas sociedades actuais, continua a passar pela simples dualidade escola de propriedade pública, escola de propriedade privada.

O termo «privatização» é uma designação de vários programas e políticas educativas. Genericamente, a privatização traduz-se na «transferência de actividades, provisão e responsabilidades do governo e das instituições e organizações públicas para indivíduos e organizações privadas». A privatização é assumida como «mercantilização» quando são criados novos mercados ou «quase-mercados» que proporcionam alternativas de mercado aos serviços do governo. Como se compreende para que exista privatização não é necessário alterar a propriedade das instituições. Basta alterar-lhes a forma de se organizarem e de funcionarem.

O sector da educação, dado o volume de despesa que acarreta, o potencial de lucro que encerra e a sua importância social crescente, é fortemente pressionado para ser privatizado, surgindo tal pressão de várias formas. Mas a resposta privatizadora é tanto maior quanto menor for a capacidade da escola pública, e dos seus sujeitos, em resolver problemas e manter a qualidade educativa. Por isso, a defesa da escola pública passa essencialmente pela capacidade de manter a despesa em níveis socialmente aceitáveis e, sobretudo, por encontrar inovação e capacidade de dar respostas de qualidade à nova população escolar e à nova procura educativa. Sem encontrar respostas comparativamente melhores dificilmente se escapará ao processo, em curso, de privatização da educação. Em suma, ou a organização pública responde melhor que a privada ou nada feito. Não é a simples denúncia de possíveis vícios privados que evitará o prosseguimento dos processos privatistas em desenvolvimento.

Depois de serem submetidas a um bom trabalho de propaganda ideológica, as opiniões públicas vêem o sector da educação pública em estado de crise terminal. Criticamente desarmadas, estão preparadas para aceitar propostas que lhes acenem com um qualquer paraíso educativo.

Que a escola pública portuguesa tem enormes problemas, todos o reconhecemos. Que ela penaliza sobretudo os mais pobres, ninguém duvida. Que os problemas se não resolvem sem profundas mudanças da escola pública, todos o sabemos. Mas é duvidoso que a resolução destes problemas reais passe pelas diversas formas de privatização até agora ensaiadas.(2)

Definir e compreender a realidade da crise da nossa escola (a crise da escola em cada país) é um passo fundamental. Se queremos apontar e participar na resolução dos problemas importa partir da análise crítica da realidade, sem medos, sem preconceitos, sem conservadorismos, sem cálculos corporativos, sem sofismas, sem fantasmas, sem preguiça, colocando o interesse dos alunos em primeiríssimo lugar e recusando a aceitação acrítica da crise que nos querem vender.

A construção ideológica da crise – por iniciativa dos poderes dominantes – foi feita afirmando a ideia de que a falta de competitividade económica do País, a «ausência de valores», a «violência», o insucesso e a exclusão, a apatia dos alunos ou a «proliferação de problemas sociais» se devem a um deficiente sistema educativo público. Mas a realidade mostra, paradoxalmente, que o papel social do sistema público de educação foi, desde o final dos anos 80, tendencialmente reduzido pelos poderes à simples produção de «capital humano» barato e de consumo imediato.(3)

A análise das várias iniciativas de reforma privatizadora mostram que os alunos só, num caso ou noutro, e em termos retóricos, se encontram em primeiro lugar. Os processos de privatização, de facto, colocam outros interesses acima dos interesses dos jovens e das pessoas adultas. A defesa da escola pública passa, em primeiro lugar, por defender, de facto, em primeiríssimo lugar, os interesses da totalidade da comunidade dos alunos. É em nome dos alunos e de uma sociedade mais justa que se hão-de procurar as respostas para os problemas da escola pública e se mostrará como as respostas privatizadoras criam mais problemas do que resolvem.

1. Leia-se o que escrevem os ideólogos de pacotilha do neoliberalismo em Portugal, sobretudo os que se fazem passar por «especialistas» e entendidos em educação.
2. As soluções privatistas são formas tortuosas de desviar a opinião pública e os educadores, professores e investigadores da área, do essencial. Ficam bem e satisfazem os «vendedores de banha da cobra», mas mantêm o país na miséria educativa que se conhece.
3. De resto, entre nós, esta é, a traço grosso, a característica mais evidente da política educativa do actual governo socialista. Leia-se o argumentário do primeiro ministro para as propostas de formação dos portugueses!

José Paulo Serralheiro

# Aprender com a História

**É imoral, política e eticamente reprovável a atitude do presidente do governo regional da Madeira ao sacudir a água do capote das responsabilidades políticas, conhecendo ele, muitos textos publicados, há mais de vinte anos, sobre a perigosa e inconsequente orientação que entendeu dar aos sistemas educativo e desportivo**

Sem rodeios: o Governo da Região Autónoma da Madeira está entalado. E quem o entalou foi o próprio Conselho Desportivo da RAM ao propor, em vários domínios, mudanças substanciais na política desportiva. Li e reli o resultado do trabalho desenvolvido pelas comissões criadas no âmbito do citado Conselho. Discordo de algumas passagens mas tiro o chapéu a outras posições assumidas. Discordo, por exemplo, desta pérola no quadro da formação: "(...) valorizar e confirmar o papel preponderante que a Educação Física tem, enquanto disciplina curricular, na formação integral do jovem, praticante ou não, considerada nas

suas vertentes humana, social, ética e motora". E discordo porque, genericamente, apesar do empenho dos professores, a Educação Física não é nada daquilo que foi escrito e tampouco, por extensão, pode ser considerada como o motor de uma prática desportiva para a vida. Se assim fosse, embora não dependa apenas da escola, não estaria o País e a Região confrontados, no contexto europeu, com uma ridícula taxa de participação. Reafirmo-o em defesa dos professores, dos sistemas educativo, desportivo e de saúde, da juventude e do futuro. Mas há quem, por incompreensível fundamentalismo ou alegado corporativismo, não aceite, sequer, debater e reflectir sobre o que tantos investigadores já concluíram e propuseram relativamente à indistigável crise de identidade e de afirmação social daquela disciplina curricular. Haveria, certamente, lugar à esperança, se os conselheiros tivessem assumido que, na Escola, era tempo de dizer não a esta Educação Física travestida de desporto, essencialmente física, e propusessem a mudança de paradigma curricular (Educação Desportiva), subordinada, naturalmente, a um novo sentido organizacional, programático e pedagógico, no quadro da Ciência da Motricidade Humana. Na esteira do investigador Manuel Sérgio, a pergunta surge óbvia: "(...) que tipo de pessoa quero eu que nasça desta aula (ou deste treino)?" Hoje, não é clara a resposta.

Discordo, repito, entre outros de menor importância, daquele posicionamento dos conselheiros, mas concordo com muitos outros aspectos. Por exemplo:

- Desporto federado menos dispendioso e mais rendível.
- Maior investimento no desporto de recreação e lazer.
- Diminuição do número de equipas madeirenses na competição nacional e aumento do quadro competitivo regional.
- Uma melhor interface entre os Sistemas Educativo e Desportivo.

Estes quatro pontos (válidos para todo o espaço português), se neles o governo depositasse atenção, compaginando-os com a mudança de paradigma na Educação Física e no Desporto Escolar, revolucionariam por completo as orientações políticas. A Madeira reencontraria o caminho seguro do crescimento e do desenvolvimento desportivo. Só que estas propostas dos conselheiros têm já dois anos e jazem numa qualquer empoeirada gaveta do governo. E lá vão ficar algum tempo mais segundo se deduz de recentes declarações do presidente do governo.

Trata-se de um grave erro protelar as actuais características dos sistemas educativo e desportivo. A peça jornalística do DN-Madeira, de 14.07.05, interpretando o sentimento dos conselheiros, afirmava que o documento continha "propostas para salvar o desporto regional de uma morte (quase) anunciada". Não tenho dúvidas sobre isto. As falências ou, no mínimo, a substancial redução da actividade aí estão para desespero do movimento associativo que, empurrados pela conjuntura, vêem agora o logro em que caíram. Por isso, é imoral, política e eticamente reprovável a atitude do presidente do governo ao sacudir a água do capote das responsabilidades políticas, conhecendo ele muitos textos publicados, há mais de vinte anos, sobre a perigosa e inconsequente orientação que entendeu dar aos sectores em causa. Fez ouvidos de mercador enquanto propagandeava que a sua política visava afastar os jovens de comportamentos inadequados. O resultado não poderia ser mais catastrófico: aumento exponencial e de difícil controlo da toxicod dependência, criminalidade jovem preocupante, elevada taxa de analfabetismo e de abandono escolar, clubes sem solução financeira para as megalómanas responsabilidades contraídas, uma baixíssima taxa global de participação desportiva



© Adriano Rangel

onde se inclui a inexpressiva taxa de participação desportiva escolar, substanciais atrasos na transferência de verbas acordadas, contratualização de quase trezentos atletas estrangeiros e continentais, verbas transferidas para contas pessoais (segundo apurou o Tribunal de Contas) enfim, um mundo de enganos só contrabalançado (?) com presenças nacionais, internacionais e olímpicas. Só que, isso, porque é efémero e não sustentado, pouco ou nada transfere para o futuro. Há países de pobreza e fome extrema que ostentam campeões olímpicos. Pergunto, de que lhes valeu essa aposta na visibilidade política nacional e internacional? De que lhes valeu um hino e uma bandeira, por momentos, subindo a um mastro? De muito pouco, para além dos interesses políticos mediáticos em jogo, obviamente.

Há que aprender com a História... e com as erradas apostas políticas da Região Autónoma da Madeira.

## ANALFABETISMO

### Angola lança campanha de alfabetização

O ministério da educação angolano lançou, no início de Setembro, uma campanha de alfabetização no país, onde - apesar da riqueza gerada pelo petróleo - mais de 60 por cento da população não sabe ler nem escrever.

Num comunicado divulgado por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização, o vice-ministro angolano da educação, Adão Lemos, informou

que a tutela pretende, até 2015, reduzir em 15 por cento o número de analfabetos no país, com uma população de 12 milhões de habitantes.

Na época da independência de Portugal, em 1975, 80 por cento dos angolanos não sabia ler nem escrever. Na década de 80, os esforços de redução do analfabetismo fizeram decair esta percentagem em 20 por cento.

As crianças e jovens são actualmente o grupo social mais afectado por este problema, estimando-se que cerca de 1,5 milhões de angolanos entre os seis e os quinze anos se encontrem fora da escola. A grande maioria dos estabelecimentos de ensino ficou destruída durante a guerra que terminou em Abril de 2002.

Fonte: AFP

03.09

### Politécnicos sem dinheiro

O presidente do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos revelou (...) que o financiamento do Ministério da Educação para 2006 não é suficiente para custear as despesas com pessoal em sete instituições. Segundo Luciano Almeida, os politécnicos em causa são os de Bragança, Guarda, Castelo Branco, Tomar, Santarém, Portalegre e Setúbal.

06.09

### Escolas com menos de 10 alunos vão encerrar

As escolas que tenham menos de dez alunos deverão encerrar já em 2006, revelou o secretário de Estado da Educação, Valter Lemos, em entrevista ao jornal Público, uma medida que se insere no reordenamento da rede escolar do 1º ciclo, que o Governo pretende concluir durante a legislatura.

06.09

### Salário mínimo nacional é o mais baixo da UE-15

A 1 de Janeiro deste ano, os trabalhadores portugueses recebiam 437 euros, enquanto que a Espanha, por exemplo, fixou o salário mínimo em 599 euros. De acordo com os números conhecidos do Ministério da Segurança Social cerca de 5,8% dos trabalhadores recebem o salário mínimo em Portugal.

09.09

### Secundário vai ensinar a criar empresas

As escolas secundárias vão passar a ter acções de divulgação dos mecanismos da economia real, ensinando aos jovens como é que, em termos práticos, podem abrir uma empresa, organizar a contabilidade ou obter as primeiras licenças para exercer determinada actividade. O anúncio foi feito pelo ministro da Economia, Manuel Pinho (...).

09.09

### Portugal tem 20% de trabalhadores a prazo

Portugal era, em 2004, o terceiro país da União Europeia com maior número de trabalhadores por conta de outrem em situação precária - com contratos a prazo -, numa tabela onde a Polónia aparece logo em segundo lugar e o primeiro continua a ser ocupado por Espanha. Os dados constam de um estudo sobre a força de trabalho comunitária, divulgado ontem pelo Eurostat. Do total de pessoas empregadas em Portugal, um quarto (19,8%) não tem um vínculo definitivo com a entidade patronal, sobretudo mulheres, indica o Eurostat. A média comunitária é de 13,7%.

Esta crónica tem dois defeitos, entre muitos outros: é reactiva (não se intitula impunemente alguém de “louco”, ou “fora do normal”) e auto-centrada em demasia. Se o autor não se apaga, importa que os defeitos confesse...

Agostinho da Silva passou grande parte da sua vida no exílio, por não caber no estreito espaço da “normalidade” imposta numa pátria mergulhada nos tempos sombrios de ditadura. No Brasil que o acolheu, leccionou, ajudou a fundar universidades, escreveu muitos dos seus livros. Numa das suas obras, fala-nos de um Francisco de Assis, que também não foi um ser “normal” para a sua época, pois semeava a palavra, mostrando a todos como era possível traduzir em actos os preceitos, como se podia infundir vida nova no que a pouco e pouco se fora transformando em seco ritual.

Quando estou a escassos dias de, mais uma vez, atravessar o mar, para contemplar prodígios, vem a propósito citar o meu mestre Agostinho. Naquela que foi a sua pátria de adopção, irei partilhar as horas com educadores que não desistem de mostrar ser possível, de muitos modos, “infundir vida nova” em escolas que somente cumprem secos rituais desprovidos de sentido. Porém, desta vez, defronto-me com um problema. Perdoai este registo, muito auto-centrado, mas terei de confessar a minha preocupação: terei de deitar discurso num seminário onde se fará a avaliação de um projecto, um dos que poderei incluir no rol dos que vão tentando “infundir vida nova” nas escolas.

Quando não consigo escapar de falar sem que me façam perguntas, ao cabo de dois ou três minutos do monólogo, a dúvida assalta-me, instala-se. As palavras saem hesitantes, sem convicção. Como poderei saber se o que eu estou dizendo chega a todos? Sinto-me inseguro, pois fico sem saber se algum dos escutadores estará interessado no que escuta.

Por passar décadas a desenvolver a arte da escutatória, fiz a desaprendizagem da oratória. Por fazer a economia da palavra numa subordinação ao dar respostas a imprevisíveis perguntas e ao provocar pistas de descoberta, desenvolvi incompetências várias. E o resultado está à vista...

Porque não sei dar resposta a perguntas que não consigo adivinhar, peço aos que me vão ouvir que verbalizem dúvidas, interrogações, que me libertem da angústia de não saber se estarei sendo útil. E todo o encontro se constrói numa dialogia vagabundeante e num tom coloquial que nos conduz por imprevisíveis caminhos. Mas não há métodos perfeitos. Os vícios que muitos professores contraem no passivo copiar de acetatos e slides, dá azo a inusitadas e embaraçosas situações, como a que passo a relatar.

Fiz a exortação habitual. Esperei a primeira pergunta. E ela veio. Tão objectiva e específica, que eu não sabia como responder.

Peço perdão, mas não sei dar a resposta. Poderemos passar à segunda pergunta?

Mas demorava a sair. O auditório ficava mudo de perplexidade. Para amenizar, eu disse, prazenteiro: haverá alguém que saiba dar resposta a todas as perguntas?...

A perplexidade cedeu lugar a alguns sorrisos irónicos. Em alguns rostos, adivinhava pensamentos malévolos... Até que alguém interveio, para quebrar o gelo: Isso não é normal, professor. As pessoas esperam uma resposta normal...



© Adriano Rangel

## Crónica da loucura normal

Uma “resposta normal”? Não sei o que seja. Sei que existe uma auréola de infalibilidade a rodear certos palestrantes. Mas essa “normalidade” não se aplica no meu caso.

Há muitos anos, fui a uma escola, para uma conversa com professores. Instalaram os palestrantes numa sala de espera. À entrada, tinha um dístico com a seguinte inscrição: “sala de aula normal”. Eu perguntei se não haveria uma sala de aula “anormal”, onde eu me pudesse recolher e preparar a palestra. Ninguém achou graça. A minha pergunta foi ignorada e eu fui convidado a entrar para a “sala de aula normal”. Esbocei um sorriso amarelado, para ajudar a descontrair. Mas ainda ouvi, de passagem: É louco!

Há duas semanas, a pedido de um grupo de professores, fui visitar uma escola da minha região. À entrada da sala onde iríamos reunir, lá estava o dístico: “sala de aula normal”. Na minha qualidade de amigo crítico, não arrisquei dizer piadas “fora do normal”...

Perante o descalabro que vivem as escolas “normais”, tudo o que se faça de “anormal” só pode significar mudar para melhor. Sinto-me como peixe na água, quando partilho as horas com professores “fora do normal”, que não esquecem a canção que o rei do baião cantava: lá no meu sertão, pró caboclo ler, tem que aprender um outro abc”. São professores que buscam um abc que contrarie a insistência na “normal” transmissão de conteúdos desligada da compreensão dos saberes. Que arriscam receber o epíteto de “loucos”. Que fazem lembrar o “louco” Freinet, na sua escola do interior da França de há quase um século, perseguido por comunistas e fascistas “normais”.

No vaivém entre as margens do largo oceano - que cruzo como quem vai cerzindo pedaços do velho e do novo mundo - redescubro a sabedoria dos “não-normais”. Num mundo normalizador da loucura, admiro a coragem de quem se expõe e faz aquilo em que acredita. Sinto-me imanado com os educadores que, nas duas margens do Atlântico, afirmam ser “possível traduzir em actos os preceitos” as práticas e teorias que andam dispersas, e que insistem na benigna loucura de transformar escolas reprodutoras de exclusão em escolas geradoras de sucesso. Por isso, aí vou eu, passar um dia numa escola em mudança. Mas. Desta vez, vou ter de fazer uma palestra. O dia aproxima-se, e eu sem encontrar solução para o problema de ter de deitar discurso.

Há dias em que apetece ser... “normal”.

#### DO PRIMÁRIO

José Pacheco  
Escola da Ponte,  
Vila das Aves

Não existe em Português um termo que expresse o significado exacto de *accountability*. Tem sido traduzido como responsabilidade, responsabilização, responsabilidade, responder pelas acções, prestação de contas, etc. No entanto, nenhum traduz com exactidão o termo em Inglês. *Accountability* enquanto conceito e prática tem origem na gestão empresarial e diz respeito à prestação de contas centrada nos resultados, numa lógica de racionalidade produtiva económico-financeira. Nas últimas décadas, o termo tem vindo a ser adoptado em domínios de política social, considerados bens sociais comuns, como a educação e a saúde. Ou seja, bens que por inerência, são direitos fundamentais de todos os cidadãos aos quais devem ter acesso e

linguística e socio-económica é um fenómeno crescente nas escolas. A prestação de contas com incidência exclusiva nos resultados de testes, sem inclusão de dimensões sociais e políticas, coloca em questão processos organizacionais e de ensino fundamentais para a igualdade de oportunidades em educação. Rustique-Forrester (*Accountability and the Pressures to Exclude*, Educational Policy Analysis Archives – 2005, April 8), sistematiza algumas conclusões da investigação que vão nesse sentido. Perspectivas internacionais compa-



Isto É / Clara Vieira

## *Accountability* e igualdade de oportunidades em educação

**FORMAÇÃO e desempenho**  
Carlos Cardoso  
Escola Superior de Educação de Lisboa,  
ESE de Lisboa/CIEDde Compostela, Galiza

**No caso concreto de Inglaterra, as pressões associadas à política de *accountability*, associadas a dinâmicas de mercado livre na escolha de escola, têm contribuído para estreitar o currículo, discriminar alunos com maiores dificuldades académicas e comportamentais e aumentar os níveis de insucesso e exclusão.**

deles usufruírem em igualdade de circunstâncias. É absolutamente necessário prestar contas acerca da qualidade dos produtos (e, indirectamente, acerca dos processos e dos agentes) das instituições responsáveis por serviços sociais públicos. É uma obrigação de quem as dirige e um direito elementar da colectividade a quem os serviços se destinam. No entanto, o carácter social destes bens torna indispensável desvinculá-los de processos de *accountability*

baseados em perspectivas de rentabilidade mercantilista e/ou de controlo burocrático que tendem a reforçar a discriminação dos mais desfavorecidos face àqueles bens. Na educação, o recurso a modalidades e técnicas de avaliação que permitam comparações globais de resultados e hierarquização de escolas, tem constituído o meio politicamente privilegiado de identificar os produtos (das aprendizagens dos alunos) do sistema. Ou seja, o testing tem constituído a pedra de toque da *accountability* em educação. Baseados nestes moldes, os professores e as escolas tendem a organizar os processos de ensino em função de modalidades de avaliação politicamente exigidas. E não o contrário, ensinar e avaliar em função das especificidades dos alunos. Este aspecto é tanto mais relevante quanto a diversidade étnica, cultural,

ativas sobre políticas nacionais de *accountability* em educação, apontam para inter-relações complexas entre as pressões dessas políticas e consequências não previstas ao nível da organização das escolas e do desempenho pedagógico dos professores. No caso concreto de Inglaterra, as pressões associadas à política de *accountability*, associadas a dinâmicas de mercado livre na escolha de escola, têm contribuído para estreitar o currículo, discriminar alunos com maiores dificuldades académicas e comportamentais e aumentar os níveis de insucesso e exclusão. Os professores tendem a ser menos tolerantes com esses alunos. Estes efeitos foram particularmente sentidos em escolas de áreas carenciadas, com frágeis estruturas internas de apoio à comunicação entre o pessoal, à colaboração entre professores e às necessidades individuais dos alunos.

Uma justa prestação de contas acerca dos produtos da educação não pode resultar de pressões políticas que ignoram a crescente diversidade da população escolar, os seus contextos sociais e culturais e os processos organizacionais e pedagógicos que permitem salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades em educação e reduzir as escolas e os professores a simples meios de testagens ao serviço de uma visão estreita de *accountability*.

### ANALFABETISMO

## 74 por cento dos brasileiros são considerados analfabetos

De acordo com um estudo recentemente divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro, do Brasil, apenas 26 por cento dos brasileiros com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos são capazes de ler e escrever correctamente, enquanto 74 por cento é considerado iliterado ou analfabeto. Os analfabetos absolutos representam 6 por cento desta categoria, contra os

68 por cento de iletrados ou analfabetos funcionais, que, de acordo com a definição da Unesco, se refere a "alguém incapaz de ler e escrever, compreendendo uma exposição breve de factos que se reportam ao quotidiano".

Apesar destes números não serem animadores, o analfabetismo decresceu no país ao longo dos últimos anos. Em 2001 a percenta-

gem era de 9 por cento, em 2003 de 8 por cento e em 2005 de 7 por cento.

A maioria dos analfabetos brasileiros são homens (64%), com pelo menos 35 anos (77%), trabalhadores do sector agrícola (41%) e negros (66%).

Fonte : AFP

09.09

### Portugal desce um lugar no índice de desenvolvimento da ONU

Portugal recuou um lugar no Índice de Desenvolvimento Humano da ONU. No relatório anual do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano a Eslovénia toma conta do 26º lugar conquistado por Portugal no ranking das Nações Unidas do ano passado.

Entre os 57 países mais desenvolvidos, Portugal está agora na 27ª posição entre a Eslovénia e a Coreia do Sul.

12.09

### Falências aumentam depois das férias de Verão

Várias fábricas que tinham fechado para férias já não abriram as suas portas, deixando dezenas de trabalhadores sem trabalho. E os sindicatos admitem que o fenómeno se intensifique, com os empresários à procura de mão-de-obra mais barata.

13.09

### Ementas das cantinas precisam de mais legumes e menos fritos

A revista de consumo Pro Teste analisou perto de três mil ementas de quase 200 escolas do país e concluiu que as cantinas devem incluir mais legumes e menos fritos nas refeições. Apesar de a maioria das instituições de ensino (179 públicas e 19 privadas) ter passado no teste com a classificação de Bom ou Muito Bom, a Pro Teste refere que apenas nove por cento inclui diariamente legumes na ementa.

14.09

### Portugal perde batalha da escolaridade da população

Portugal não está a conseguir recuperar o atraso na escolaridade em relação à média dos países da União Europeia. Um relatório da OCDE revela que os portugueses são os que passam menos anos na escola, têm a menor percentagem de licenciados e de população activa com o ensino secundário.

17.09

### CGTP quer subir salário mínimo

O secretário-geral da GGTP-IN defendeu o aumento do salário mínimo nacional para 80 contos (400 euros). Na abertura de um plenário distrital da União de Sindicatos de Aveiro, Carvalho da Silva salientou que Portugal tem a pior distribuição de riqueza de todos os países da União Europeia.

## Existe uma verdadeira indústria em torno da produção de corpos e de desejos sobre os corpos.

**Moda, estética, cirurgias, adereços e tatuagens são algumas das possíveis intervenções que demonstram o quanto o corpo vem sendo invadido, ressignificado e investigado**

Que modos de estar sendo sujeito a sociedade contemporânea vem produzindo ao colocar determinados corpos como um objeto a ser incansavelmente buscado e desejado? Ora, a questão levantada, longe de ter uma resposta “única”, nos leva a discutir características do tempo presente que, inescapavelmente, nos atingem. Na contemporaneidade, o corpo tem sido alvo de inúmeros investimentos, tornando-se passível de várias intervenções, ou seja, modificações que o transformam, marcam, diferenciam. Existe uma verdadeira indústria em torno da produção de corpos e de desejos sobre os corpos. Moda, estética, cirurgias, adereços e tatuagens são algumas das possíveis intervenções que demonstram o quanto o corpo vem sendo invadido, ressignificado e investigado. Outro exemplo pode vir da percepção de que nos mais variados es-

sejo de investir nas imagens corporais torna-se proporcional à vontade de criar para si um corpo inteiramente pronto para ser filmado, fotografado, em suma, visto e admirado” (Sant’Anna, 2002, p.106). Importante salientar, aqui, as transformações que vêm ocorrendo sobre o que significa cuidar de si, do “eu”. Michel Foucault demonstrou, no livro *Hermenêutica do Sujeito* (2004), as modificações, para os gregos, sobre o que é o si. Mostrou que em um determinado período, o eu era tido como a alma, e por isso cuidar de si era ocupar-se com a própria alma, tendo como finalidade qualificá-la a fim de poder governar os outros, a cidade. Já nos séculos I e II d.C, cuidar de si passou a ser cuidar tanto da alma quanto do corpo, pois ambos estariam conectados e tendo a mesma importância. Queremos, no entanto, nos situar no tempo presente – será que a “alma” importa atualmente? Tudo indica que para muitas pessoas não, que o que mais importa é o corpo, pois cuidar deste novo “templo” seria, de acordo com Sant’Anna (2002), a melhor forma de cuidar de si mesmo, de afirmar-se e ser feliz. Isso evidencia a generalização do corpo como o lugar privilegiado do “cuidado de si”, pois em nosso tempo o corpo vem se tornando central e serve como um novo marcador social.

As questões levantadas são importantes para mostrar que não consumimos apenas os objetos em sua

“alma” que precisa ser trabalhada, melhorada, mas o corpo que, por ser visto, passa a necessitar de intervenções para ser melhor apreciado. Essa é uma tendência contemporânea – “transformar todas as partes do corpo em imagens de marca e num marketing privilegiado do eu. Por conseguinte, o de-

# O inescapável consumo de si mesmo pensando na fabricação dos sujeitos contemporâneos

paços sociais as discussões estabelecidas giram em torno de uma “preocupação consigo mesmo”, ou seja, os sujeitos contemporâneos são assolados por anseios que envolvem as suas vidas individuais através de aspectos relacionados ao corpo e aos modos de torná-lo mais desejado, sexy, bonito, jovial, produtivo.... Essas são preocupações que parecem balizar as relações dos sujeitos consigo mesmo e com os demais (em detrimento das questões de ordem mais coletiva). Com isso, os laços de união e afeto giram em torno de uma, ao menos suposta, superficialidade que invade todos os recantos de nossa existência, já que há sempre algo novo, ou um outro modo de parecer ser, a ser perseguido por sujeitos individuais.

A fabricação constante de novos desejos a serem infinitamente buscados nos leva a pensar que num mundo das visibilidades, em que você só parece fazer sentido, existir, se está exposto, o corpo se torna um slogan e passaporte para a felicidade porque não é mais a

materialidade. Mesmo quando compramos tinturas para cabelo, roupas da moda, acessórios, adereços, fazemos tatuagens, colocamos piercings, adquirimos produtos light e diet, entre outras coisas, estamos, no limite, consumindo nosso próprio corpo. Estamos, irremediavelmente, enredados nas tramas que nos “habilitam” para o consumo de tudo, inclusive de nós.

Engana-se quem pensa, portanto, que há somente objetos materiais a serem consumidos, produtos que movimentam capitalisticamente o mundo. Mais do que a moderna separação entre “um sujeito consumidor e um objeto consumido” (Homem, 2003, p.03), notamos que nos atuais tempos o próprio sujeito se torna um objeto de consumo, aperfeiçoando-se continuamente e respondendo afirmativamente aos apelos e desejos que são, infinitamente, criados pela sociedade do espetáculo e do consumo. Nesse sentido, vale a pena deixar ressoar... infinitamente... a pergunta: “como estamos nos transformando no que somos”?

#### Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 680p.  
HOMEM, Maria Lucia. *Entre próteses e prozacs. O sujeito contemporâneo imerso na descartabilidade da sociedade de consumo. Estudos Gerais Da Psicanálise: Segundo Encontro Mundial*. Rio de Janeiro, 2003.  
SANT’ANNA, Denise Bernuzzi. *Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres*. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.99 - 110.

#### CULTURA e pedagogia

Mariangela Momo  
Mestranda em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais, tendo como orientadora a Profª. Drª. Marisa Vorraber Costa.  
Viviane Castro Camozzato  
Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq no Projeto Integrado de Pesquisa “Cultura e Pedagogia: Estudos sobre Poder, Discurso e Política Cultural na Educação”, sob a orientação da Profª Marisa Vorraber Costa.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS

**É claro que o ideal seria que as escolas abraçassem novos percursos. Que não fosse necessário haver Área de Projecto, mas que os professores, trabalhando em equipa, desenvolvessem processos de ensino-aprendizagem centrados em situações problemáticas integradoras de saberes, muito para além da mera junção multidisciplinar. Que cada docente assumisse a Formação Cívica (...) Que se interessasse pela forma como os alunos apreendem os vários conhecimentos...**

A “anúnciação” do novo ano lectivo foi feita com antecedência, alvitando-se grandes mudanças de forma pragmática, como se de repente tudo estivesse à beira de ser resolvido.

Estranhamente, tentou-se preparar o terreno denegrindo a imagem dos professores e das escolas. Dado um pequeno mote pelo poder central, logo os “arautos de verdades e inverdades” se esforçaram por mostrar como os docentes “trabalham poucas horas”, como “nada se faz”, elegendo de entre uma paleta de realidades as mais escuras, susceptíveis de serem facilmente apreendidas pelo grande público. Mas não se falará hoje dos maus-tratos normalmente dados às notícias. Um estudo apresentado em Setembro no VIII Congresso Galaico-Português mostrou como os meios de comunicação são mais didácticos que os materiais usados nas escolas para esse efeito; ou seja, os jornais conhecem bem melhor o seu destinatário. O que é positivo e uma bela lição, em termos comunicacionais.

As escolas reabriram as portas - que, por sinal, nunca estão fechadas - para receberem os alunos. Estes “clientes” vêem agora mais hipóteses de permanecerem no estabelecimento, uma vez que o Ministério determinou que os docentes, de forma autonomamente gerida pelos respectivos Conselhos Executivos e Pedagógicos, estivessem mais tempo na escola. A medida pa-

não sejam “aulas”, ou estar a catalogar livros, trabalho igualmente importante, mas diferente. É preciso rever o que é trabalho com alunos.

É claro que o ideal seria que as escolas abraçassem novos percursos. Que não fosse necessário haver Área de Projecto, mas que os professores, trabalhando em equipa, desenvolvessem processos de ensino-aprendizagem centrados em situações problemáticas integradoras de saberes, muito para além da mera junção multidisciplinar. Que cada docente assumisse a Formação Cívica como algo que lhe compete enquanto cidadão e formador de futuros cidadãos. Que se interessasse pela forma como os alunos apreendem os vários conhecimentos. Que tivesse a preocupação de ser formador da Língua Materna.

Enquanto a Escola ideal não surgir, será, porém, necessário fazer as omeletas “pedagógicas” com os ovos que há. Mas fazer mesmo. Não é novidade para muitos professores esta ideia de se ficar mais horas na escola; sempre o fizeram. O que há de novo é que vão lá ficar todos os docentes. E alguns não imaginam o que isso seja; e vão ser talvez motores fortes a lutar pela inércia. Há que ter projectos, há que planificar, há que haver na escola direcções executivas e pedagógicas democráticas, mas coesas, exigentes, empenhadas e dinamizadoras de verdadeiras situações de trabalho. Como dizia há dias um docente: “Mandem-me para a escola, mas para trabalhar!” Que o tempo gasto

centrar-se em novas metodologias proporcionadoras de momentos de aprendizagem que estejam realmente no âmbito dos verdadeiros interesses dos alunos - o que seria óptimo. Seja como for, trabalhar com crianças ou com jovens é bastante desgastante; não é a mesma coisa trabalhar com um grupo de 20 jovens num atelier de escrita na Biblioteca, ainda que isso

#### ENTRELINHAS e rabiscos

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



“Mandem-me  
para a escola,  
mas para  
trabalhar!”

© Ana Alvim

rece acertada, haveria professores ainda muito novos a trabalharem pouco tempo, na sua maioria a “acumular” funções em escolas privadas ou na vida doméstica. Há que dignificar o Ensino Público, que arranjar emprego para os recém-formados; estamos todos de acordo.

No entanto algumas dúvidas se põem. Os professores foram obrigados a preencher todos os seus horários “tradicionais” - correspondentes, até aos 40 anos de idade, a 22 horas - com aulas (Quem lhes vai pagar horas extraordinárias quando fizerem substituições?...). Os outros tipos de trabalho com alunos, como Clubes, Ateliers, Animação na Biblioteca, etc. não puderam ser incluídos neste tempo, exceptuando as direcções de turma e as coordenações do desporto escolar e da biblioteca. Das duas uma: ou se considera que este tipo de trabalhos com alunos não é válido pedagogicamente - o que é um erro - ou se considera que as aulas, concebidas ainda de forma muito tradicional, devem cada vez mais

na escola possa ser, na realidade, um verdadeiro contributo para a edificação de uma sociedade melhor. Os professores têm que aprender o valor do trabalho colectivo, autónomo, devidamente avaliado.

Se não se pode fugir a esta realidade de que a escola compreende o espaço e o tempo total das crianças e dos jovens de manhã até à noite, então contribuamos todos para que esse tempo seja de bem-estar, de alegria, de felicidade. Os professores podem organizar-se e fazer muito. Mas que haja consciência de que são necessários outros técnicos, para que tudo possa correr sobre rodas.

E já agora, se tanto se torna necessário articular numa comunidade educativa os agrupamentos escolares com outras instituições e com as próprias autarquias, quando pensará o Ministério accionar verdadeiramente o papel que as Assembleias de Escola devem ter?

## HORÁRIOS

### Professores ingleses vão ter 10 por cento do horário lectivo dedicado à preparação das aulas

No próximo ano lectivo, os professores primários ingleses terão direito a consagrar 10 por cento do horário lectivo à correcção de testes, de trabalhos para casa e à preparação das aulas, anunciou recentemente a Secretária de Estado das Escolas, Jacqui Smith.

A notícia foi bem acolhida pelos sindicatos de professores. Chris

Keates, secretária-geral do National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers, afirma que esta reforma era “esperada desde há muito tempo” e é “extremamente bem-vinda”. Por seu lado, Steve Sinnot, dirigente do Sindicato Nacional de Professores britânico, acolheu favoravelmente a proposta mas ressalva a necessidade de assegurar

a existência de pessoal qualificado que estará responsável pela substituição dos professores durante a sua ausência.

A responsável pela tutela, no entanto, está optimista e garante que existem recursos suficientes para concretizar esta reforma.

Fonte: AFP

Dia-a-dia

19.09

## Governo ataca recibos verdes

O Governo aumentou o valor mínimo da prestação social dos trabalhadores independentes de 100 para 150 euros por mês, um aumento de 50 por cento no escalão mais baixo da taxa social que contrasta com a subida de apenas 20 por cento no último escalão de parcelas contributivas para trabalhadores a recibos verdes, que passou a ser de 1200 euros.

19.09

## Um em cada quatro cursos tem menos de dez alunos

Um em cada quatro cursos oferecidos pelo ensino superior público (25%) ficaram, nesta 1ª fase, com menos de dez alunos. E destes, a maioria tem cinco ou menos pessoas. (...) O ministro Mariano Gago já anunciou que pretende acabar com os cursos com menos de 20 inscritos, o que representa 42% dos casos nesta altura.

20.09

## Um terço dos quadros docentes das instituições está por preencher

Um terço dos quadros docentes das instituições de ensino superior está por preencher. Apenas 2/3 das vagas estão ocupadas, conclui um estudo elaborado por Mário de Carvalho, responsável pelo departamento do ensino superior do Sindicato dos Professores do Norte. Ao ritmo de aberturas de vagas do quadro registadas no último ano, "demoraria cerca de oito anos a preencher todos os lugares de catedráticos e de associados, 9 anos para os de coordenador e 3,5 para os de adjunto", revela o levantamento realizado por este dirigente sindical.

20.09

## Reitores acusam Governo de beneficiar o ensino privado

Os reitores acusam o Governo de estar a beneficiar o ensino superior privado. Em causa está o congelamento de vagas nas universidades do litoral, com o objectivo político de desviar alunos para as instituições do interior. A prática está a demonstrar que, em vez de se deslocarem, os candidatos preferem ficar nas grandes cidades, optando pelas instituições privadas.

20.09

## Instituto para a prevenção de acidentes sem actividade

O presidente da Agência Europeia para a Segurança Higiene e Saúde no Trabalho, Luís Lopes, afirmou ontem que o Instituto para a Segurança, Higiene e Segurança no Trabalho (ISHST), está inactivo. Luís Lopes, que é também dirigente da estrutura sindical UGT, salientou que o organismo de prevenção do Estado "não tem lei orgânica e que a sua actividade não é visível".

O começo do ano lectivo nos remete sempre ao mesmo assunto: o planeamento. Via de regra, este é o período em que as escolas seguem o ritual das reuniões, dos encontros, dos momentos de reflexão sobre o que se vai passar nos meses a seguir. Param durante três, cinco, dez dias (quando tanto) e, neste tempo, tentam programar os cento e muitos dias lectivos que restam até o final do ano. Agendam duas ou três reuniões de "avaliação contínua", uma de "avaliação final" e pronto. Missão cumprida.

Os olhares desconfiados durante as reuniões, as caras de desânimo e os comentários irónicos pelos corredores da escola são expressões claras da impressão que se tem: "se o ano passado correu bem, qual é o problema em fazer igual neste ano?", "para que planejar se eu já sei o que tenho que dar?", "para que perder tempo se, no final das contas, sempre acontecerá algum imprevisto que vai levar por água abaixo tudo aquilo que eu tinha preparado?".

Por sorte, cada vez mais as escolas se pautam pelo paradigma da inclusão e se distanciam deste modelo de planeamento, cunhado por uma concepção tradicional e excludente de educação. Uma análise mais cuidadosa apontaria inúmeros problemas gerados por este tipo de procedimento e, até mesmo, concluiria que isso não é sequer planejar.

Um dos problemas que se aponta é que, quando o planeamento da escola (ou do curso, ou da série) é feito em momentos estanques e o programa de um professor é definido isoladamente dos seus pares, o cenário resultante é pouco animador. Alguns poucos percursos para atingir o(s) objectivo(s) ficam já traçado antes de o caminho ser percorrido, excluindo as pessoas e as situações que venham a surgir no meio da jornada. Daí, parece óbvio que qualquer mínimo imprevisto se transforme mesmo num balde de água fria.

Nas escolas inclusivas, uma das características essenciais é o "uso de modelos efectivos de planeamento e de práticas de sala de aula" (vide Lima, L.; Jornal "a Página", Junho 2005). Por contarem com a imprescindível presença dos docentes na escola em horário não-lectivo, estas escolas concretizam a prática do planeamento contínuo e elaborado no conjunto dos professores. O apoio dos pares e o repensar contínuo da prática permite, a curto prazo, planejar novas formas de intervenção junto aos alunos com NEE; a longo prazo, permite repensar metas de inclusão que, por vezes, são previstas para além do próprio tempo da gestão em vigor. Em qualquer dos casos, o que fica patente é que é necessário planejar sempre, para não excluir.

Um outro problema está ligado ao planejar sem ter

c) por projecto, d) por afinidade ou e) aleatoriamente.

Acontece que, muitas vezes, o professor pensa que não precisa de preparar as suas aulas, confundindo "planeamento flexível" com "registo da prática". Para ele, é só entrar na sala, continuar o que vinha abordando na aula anterior e, se for o caso, basta tirar alguma carta da manga para o que precisar. Esquece-se, porém, que só podemos "tirar as cartas" se as tivermos posto na



© Ana Alvim

# Planejar sempre, para não excluir Planejar para não excluir, sempre

**Os olhares desconfiados durante as reuniões, as caras de desânimo e os comentários irónicos pelos corredores da escola são expressões claras da impressão que se tem: "se o ano passado correu bem, qual é o problema em fazer igual neste ano?", "para que planejar se eu já sei o que tenho que dar?", "para que perder tempo se, no final das contas, sempre acontecerá algum imprevisto que vai levar por água abaixo tudo aquilo que eu tinha preparado?".**

em consideração as características dos educandos. Neste caso, a determinação de conteúdos e a opção por metodologias e estratégias são condizentes apenas com os alunos ditos "normais". Ora, este tipo de procedimento exclui, de antemão, todos aqueles que – por serem super ou sub-dotados, por pertencerem a uma cultura ou uma língua diferente, por apresentarem uma condição de deficiência – possuem Necessidades Educativas Especiais.

Mais uma vez, as escolas inclusivas rompem com este privilégio exclusivo à massa mediana da população escolar, apostando numa prática efectiva de sala de aula. Um planeamento contínuo, reflexivo e crítico permite ao professor estabelecer práticas que contemplem a participação equilibrada dos seus alunos, além de facilitar a diferenciação de estratégias de ensino e a organização da aprendizagem em diferentes grupos cooperativos. Com isso, o professor pode optar por trabalhos individuais ou em duplas ou grupos, divididos: a) por níveis parecidos, diferentes ou aleatórios de rendimento, b) por interesse,

manga antes do show começar. Por isso, é importante que o professor encha suas mangas de cartas, ou seja, planeie constantemente de molde a variar as práticas e o tipo de formação e de membros dos grupos, a fim de que todos os alunos estejam incluídos nas actividades. Se considerarmos que não são absolutamente todos os alunos que estão incluídos em 100% das tarefas, pelo menos ele tem a possibilidade de organizar uma rotatividade entre os eventualmente excluídos.

Certa vez, numa acção de formação sobre planeamento e inclusão da qual participei, o prelector sugeriu com veemência aos alunos (professores e futuros professores) que fixassem um cartaz bem visível, na parede em frente ao sítio onde costumam fazer os seus planeamentos, escrito com letras garrafais: "QUEM É QUE ESTE PLANEAMENTO ESTÁ A EXCLUIR?"

Talvez se colocássemos em prática este desafio seria muito mais fácil adoptar o lema "planejar para não excluir, sempre", e pô-lo em prática, efectivamente.

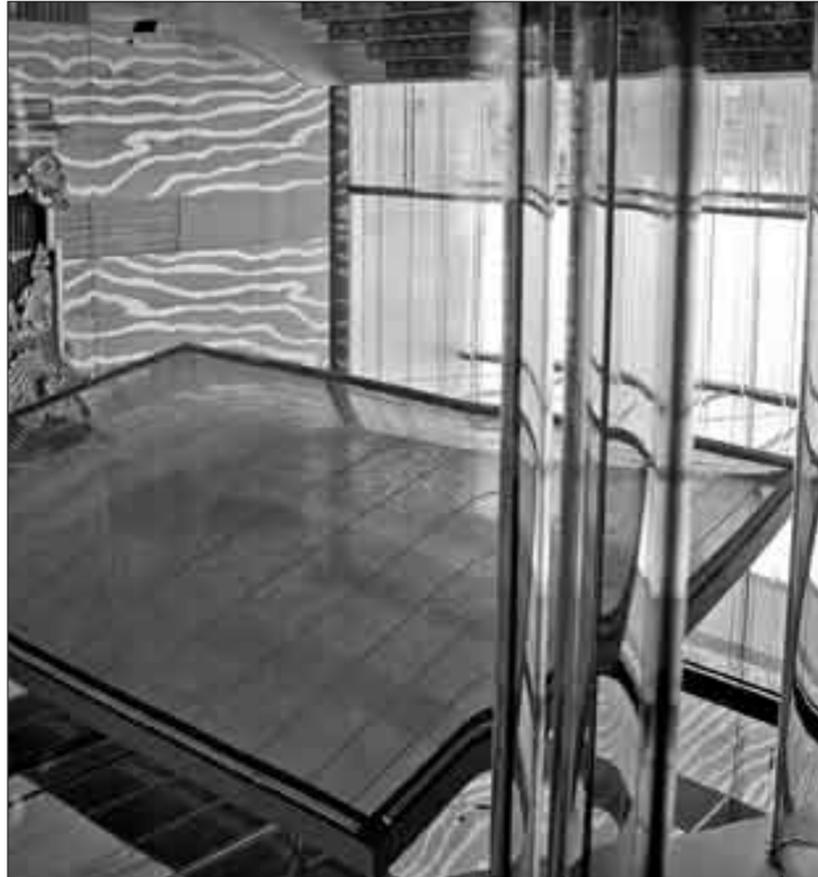
A ESCOLA  
que (a)prende

Luzia Lima  
Instituto Piaget – Portugal  
Centro Unisal – Brasil  
luzialima@netcabo.pt

09

a página  
da educação  
outubro 2005

...para uns, os filhos terão explicações, escola para além da escola, que pouco mais faz que certificar, onde farão os trabalhos de casa, treinarão com professores experientes as manhas de como tirar notas elevadas para aceder às profissões mais prestigiadas; para outros, não é possível repetir o ano para tentar subir as notas e, muito menos, ter explicações para conseguir ter mais que 16...



© Ana Alvim

# Médico, Arquitecto, Engenheiro... Professor é que não!

Há dias, ainda em tempo de praia, ouvi um casal dizer insistentemente para o filho: “vais repetir o ano que é para subires de notas, dizia o pai. Se não tiveres notas superiores a 18, anulate a matrícula e repetes, de novo, o 12.º Ano”. Ele médico, ela professora, ambos insistiam em duas avenidas de pouca liberdade: “ou serás médico ou serás arquitecto. Uma coisa é certa: não podes descer de nível nem reduzir o nosso estatuto”.

Este pequeno apontamento etnográfico mostra-nos, no fundo, raciocínios de muita gente que, por esta altura (escrevo em vésperas da saída dos resultados do acesso ao ensino superior 2005), reza, também, para que essa probabilidade se tenha concretizado. O problema, nada novo, é que, para uns, os filhos terão explicações, escola para além da escola, que pouco mais faz que certificar, onde farão

os trabalhos de casa, treinarão com professores experientes as manhas de como tirar notas elevadas para aceder às profissões mais prestigiadas; para outros, não é possível repetir o ano para tentar subir as notas e, muito menos, ter explicações para conseguir ter mais que 16. Quando elas têm que ocorrer, e a muito custo para muitos pais, são apenas para garantir o 10 (cf. Vieira, 2004).

Do trecho acima, pode-se inferir que a preocupação dos pais nem é sequer que o filho siga um curso com garantias de emprego. De resto, sabemos bem quão difícil é o arranjar emprego no final da licenciatura e que, em boa parte dos casos, é o capital social dos parentes, vulgo cunha, que acelera ou torna possível esse processo. A insistência destes pais é, essencialmen-

te, para o facto de não quererem que o filho “tire” simplesmente um curso mas, antes, um curso de “grande estatuto”: médico ou arquitecto.

Claro que, o mesmo sucede, como sabemos, em muitos casos que, na melhor das hipóteses, acrescentam: “quando muito serás engenheiro”. Mas, mesmo aí, a coisa não é linear: “tem de ser no Técnico”. A questão é que não pode ser um curso que não seja acreditado pela ordem dos engenheiros. Logo, “nem pensar estudares no Politécnico”. Digam-me lá, quem está desse lado, se não é verdade que o Ensino Politécnico é muitas vezes a última escolha? Claro que também pode ser a primeira: para aqueles que nem puderam sonhar com a medicina, nem com a arquitectura. Os que sonharam ser médicos, provavelmente colocaram em segunda escolha Enfermagem e aí o Politécnico até pode servir. Os que são dados mais às estruturas físicas e conseguiram pouco mais que o tal 9,5 que a muitos tem feito tremer, esses buscarão em primeiro lugar o Instituto Politécnico que lhes estiver mais à mão.

Parece tudo simples mas não é. Nada disto é o resultado exclusivo da hierarquia de mérito dos alunos. Muita coisa está por detrás destes dados aparentemente objectivos, como já mostrámos noutros sítios (Vieira, 2004, Trindade, 2004).

E quem quer ser hoje professor? Ontem eram também aqueles que, sendo engenheiros, artistas, intérpretes, poetas ou outros, não encontravam lugar para trabalhar a não ser numa escola onde há muito tinham sido alunos. Hoje, nem pensar nisso. A importância da escolha de um curso está de facto bem mais presente na cabeça de alunos e suas famílias. Alguns querem ser educadores e professores do 1.º ciclo. E durante algum tempo haverá ainda quem o queira ser. Por vocação. E que mais? Os cursos de formação fecham, não têm vagas para oferecer porque não há procura. E por que razão? A profissão tem, de facto, sido mal tratada. Mas será apenas por isso?

Muitas perguntas, poucas respostas! Como sempre, se quisermos ser honestos e prudentes.

Moral da história, para hoje: as coisas não estão bem. O ingresso nos diferentes cursos não deveria resultar unicamente da nota de acesso, não só porque ela reflecte a desigualdade social, como vimos, mas também porque ela, só por si, não garante a melhor distribuição das pessoas pelas diferentes profissões necessárias à sociedade, isto se olharmos a competências fundamentais para o exercício de algumas e que a nota de acesso não espelha: empatia, capacidade de comunicação interpessoal, espírito de entrega e entrega, etc., etc.. De que vale um médico ou um enfermeiro se não for capaz de ouvir a epistemologia do paciente?

Ficam as restantes dúvidas para a próxima.

#### Referências bibliográficas

VIEIRA, Ricardo (2004). “Explicações é preciso: os filhos de peixe não sabem nadar”, in VIEIRA, Ricardo (Org.). E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores, Porto: Profedições.

TRINDADE, José (2004). “Os Párias”, in VIEIRA, Ricardo (Org.). E Agora Professor? A Transformação na Voz dos Professores, Porto: Profedições.

## CAPITALISMO DE ESTADO

### Empresários privados na China ganham sete vezes mais que os empregados

De acordo com um recente estudo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o empresário chinês médio tem um salário que se aproxima dos 6600 dólares mensais e ganha cerca de sete vezes mais do que os empregados, num cenário que se aproxima crescentemente da realidade ocidental. Em 2003, de acordo com estatísticas oficiais do

governo chinês, existiam mais de três milhões de empresas privadas nas mãos de empresários locais e 24 milhões de trabalhadores independentes. A maioria é constituída por pequenas empresas e apenas 5 por cento possui mais de 500 empregados. Um terço destes empresários possui um diploma de ensino superior e as mulheres representam apenas 10 por cento deste

universo. Ainda de acordo com o estudo, a principal motivação desta classe social emergente na nova China é ganhar mais e realizar-se pessoalmente, ao passo que a principal preocupação são as falsificações e os direitos de propriedade. Mao Zedong não iria acreditar.

Fonte: AFP

#### E AGORA professor?

Ricardo Vieira  
Escola Superior  
de Educação do Instituto  
Superior Politécnico  
de Leiria  
rvieira@esel.iplleiria.pt

as políticas educativas e sociais  
à luz da reconfiguração dos estados europeus

# “Não há performance sem pedagogia e não há pedagogia sem performance”

António Magalhães em entrevista à Página da Educação



© Ana Alvim

Estaremos a caminho da formação de um Estado europeu em rede? Ou será que ele já existe de facto? Que papel têm ainda hoje os Estados nação nesta lógica de reconfiguração e quais as suas implicações nas políticas sociais e educativas?

Estes são os temas que servem de mote à entrevista que a PÁGINA conduz este mês com António Magalhães, professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto, investigador do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) e colaborador regular deste jornal na rubrica “Reconfigurações”.

Apesar de a sua área de investigação se centrar sobretudo em torno da análise das políticas educativas do ensino superior e da sociologia política da educação, o conjunto de temas que dão corpo a esta entrevista integram a recente linha de trabalho que Magalhães tem vindo a desenvolver em parceria com Stephen Stoer, também ele investigador e professor da FPCE, que serão objecto de publicação em livro, até ao final deste ano, nas edições Afrontamento (“A Diferença Somos Nós”) e na Profedições (“Reconfigurações”). O seu último livro editado em Portugal, em 2004, tem como título “A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição”, sob a chancela da Fundação Gulbenkian.

**O António Magalhães tem vindo a desenvolver um trabalho de investigação, em parceria com Stephen Stoer, em torno da reconfiguração da natureza do Estado à luz das transformações políticas, sociais e económicas ocorridas no contexto da globalização – em particular no que se refere ao quadro europeu – e as suas implicações em sectores-chave como a educação. Pode elucidar-nos acerca desse trabalho?**

O trabalho que temos vindo a desenvolver procura questionar que tipo de Estado se está a criar no contexto da construção política, social e económica da União Europeia – ou porventura dos “Estados Unidos da Europa”, como preferem afirmar algumas vozes europeístas mais radicais. Para lidar com as diferentes proposições acerca da Europa e do eventual Estado europeu, eu e o Stephen Stoer procuramos utilizar como esquema analítico quatro metáforas através das quais essas proposições podem ser interpretadas.

Em primeiro lugar, existe um projecto de Estado que corresponde a uma Europa das nações, cuja metáfora será a bandeira, numa espécie de uma tentação do passado de construção da Europa à semelhança do que aconteceu com os Estados-nação, com um território, uma história, e mesmo uma religião – alguns dizem inclusivamente que a Europa deve terminar onde o nome de deus muda de designação. É a Europa como uma mega-nação.

Uma outra metáfora é a associação, cuja inspiração fomos buscar a Mary Kaldor, que se concretiza na Europa dos temas aglutinadores, como os direitos humanos, justiça social, o euro, que faria do continente o “campeão” destas causas comuns e cosmopolitas.

Uma terceira metáfora, cuja referência encontramos no trabalho do investigador de origem catalã Manuel Castells, refere-se à Europa como o primeiro Estado em rede, consubstanciando uma concepção de ontologia social – as relações sociais, a forma como as sociedades se organizam e o modo como as relações humanas são conceptualizadas. O preceito é: “estou na rede, logo existo”. Esta concepção da Europa como Estado em rede significa também que ela se assume como a face política da sociedade e da economia do conhecimento.

A última metáfora refere-se à Europa como um “bazar”, que inclui, mas não sintetiza, as restantes metáforas, e que pretende ser sobretudo um modelo analítico. Esta metáfora foi inspirada em Clifford Geertz, um antropólogo norte-americano, que diz que o mundo se parece cada vez mais, em cada uma das suas localidades, com um bazar do Koweit e cada vez menos com um clube exclusivo de tipo inglês.

E nós aproveitamos esta metáfora precisamente porque consideramos que a Europa é uma mistura de reclamações – de cidadania, de nacionalidade, de igualdade e de justiça social, onde a própria noção

de fazer política em rede surge com alguma prevalência e pertinência –, assemelhando-se, neste sentido, a um bazar, com a sua profusão de cheiros e de cores, onde se vai para comerciar, para casar, para estudar... O bazar é, enfim, um espaço público regulado onde os meus direitos e deveres não subsistem em função de qualquer privilégio epistemológico ou sociológico, mas em função de regras negociadas.

Julgamos que estas quatro metáforas captam, no essencial, as diferentes formas que o Estado europeu está a assumir, ou poderá vir a assumir, com a consciência de que, enquanto cidadãos, devemos partir do princípio que a Europa é algo que está em processo de construção e não é, de modo algum, um facto adquirido.

**Manuel Castells refere, a este propósito, que embora os Estados continuem a existir, eles são, cada vez mais, nódulos de uma rede mais ampla de poder. A que rede se refere este autor e que papel têm ainda nela os Estados?**

A rede é uma metáfora que pretende dar conta de novas formas de sociabilidade e de organização da sociedade. Este sociólogo utiliza-a para se referir à Europa como o primeiro Estado organizado em rede. Com esta afirmação ele pretende dizer que a União Europeia é uma rede de Estados onde as decisões políticas são produzidas por um conjunto de actores cujo peso na decisão depende do lugar que ocupam nessa mesma rede.

É interessante encarar esta ideia de uma forma articulada com aquilo que hoje é já praticamente um chavão: a globalização. Nesse sentido, a resposta que os Estados foram encontrando para lidar e reagir ao fenómeno da globalização, com a sua marca de capitalismo galopante, foi precisamente agregarem-se em unidades regionais, nomeadamente na Europa, na América do Norte e do Sul ou no sudeste asiático.

A forma pela qual estes blocos se organizam internamente implica uma certa perda de soberania, mas é curioso que, ao mesmo tempo que este novo contexto e estrutura “sugam” essa soberania através dos organismos supra regionais, existe um movimento em sentido inverso que reivindica a reapropriação dessa mesma soberania: o local.

**O que pode resultar dessa tensão?**

Resulta precisamente a reconfiguração do Estado, isto é, o Estado enquanto grande regulador da nação em áreas como a educação, a saúde, o trabalho, está a ser recomposto por esta dupla lógica de globalização e de localização, a que alguns, por isso, chamam “glocalização”.

Porém, quando tentamos perceber esta transmutação do Estado usando instrumentos conceptuais da sua ‘tradicional’ conceptualização, não conseguimos vislumbrar essa transformação. O que está a acontecer é que, quando introduzido numa rede e quando desafiado pelo nível local, o Estado tem de recompor toda a sua forma de ser e de actuar.



© Ana Alvim

**“Será que o Estado já não pode ou deve regular a educação? Não, o que é necessário é construir novas formas de o fazer. É isto que temos de tentar perceber, através dos instrumentos adequados”.**

Assim como os cidadãos, é claro.

Em termos educativos, por exemplo, existe uma crescente reclamação por parte dos professores e das comunidades escolares da flexibilização dos currículos nacionais, que têm sido acusados de demasia da hegemonia e apontados como causa da descontextualização do processo de ensino-aprendizagem. Será que o Estado já não pode ou não deve regular a educação? Não, o que é necessário é construir novas formas de o fazer. É isto que temos de tentar perceber, através dos instrumentos adequados. Da mesma forma, não conseguiremos perceber este regresso ao local senão virmos o outro extremo, o da globalização.

### **O capitalismo informacional e a importância do conhecimento**

**Citando um outro autor referenciado por si e por Stephen Stoer, Martin Carnoy, este defende a hipótese de o Estado se redefinir ao nível da educação, na qual ela funciona já não numa perspectiva “fordista”, ou seja, como um sistema de selecção que visa colocar os indivíduos num mercado de trabalho estável e hierarquizado, mas como um sistema de formação ao longo da vida, baseado num conhecimento que permite às pessoas circularem num mercado de trabalho reestruturado pelo capitalismo informacional. Que comentário faz a esta ideia?**

A concepção do sistema educativo, tal como nós a recebemos das conceptualizações do século XIX e XX, está assente numa espécie de

engenharia social através da qual do sistema escolar se esperava que desenvolvesse as características pessoais dos indivíduos, os transformasse em cidadãos e os preparasse para o mercado de trabalho.

Eram estas as três dimensões da acção educacional do Estado moderno. A educação correspondia a um desenho político vertical, com um desenho homogéneo dos currículos e em que os indivíduos eram colocados num roteiro traçado pelo Estado.

O que está a acontecer actualmente, de uma forma crescente, é o facto de a educação estar a ser recolocada pelos indivíduos e pelos grupos sociais nos seus próprios roteiros pessoais e grupais.

São duas faces do mesmo processo, intimamente relacionado com a própria natureza actual do capitalismo, que, segundo Castells, se está a transformar num capitalismo informacional. Significa isto que o factor essencial de produção passa a ser o conhecimento, e sobretudo o conhecimento susceptível de ser traduzido em linguagem máquina, isto é, em bytes.

**E na capacidade de reciclagem dos conhecimentos...**

Sim, esta transformação tem vindo a ser traduzida, em termos de discurso educativo sob a forma de competências. A competência maior, neste caso, é a competência de ir continuamente adquirindo novas competências, o que significa que o sistema educativo terá de oferecer esta possibilidade aos educandos, aos cidadãos, se pretender fornecer-lhes instrumentos que os posicionem mais favoravelmente neste novo contexto.

E é aqui que se introduz um debate muito interessante. Há educadores que dizem que não são formadores



© Ana Alvim

***“(...) apesar de nunca como hoje a determinação económica ser tão restritiva, ao mesmo tempo ela proporciona uma ampla margem de possibilidades e de potencialidades de acção”.***

profissionais e que a educação escolar não deve ser servil em relação às necessidades do mercado de trabalho e às necessidades da economia.

Em relação a isto, eu e Stephen Stoer dizemos que essa oposição que os educadores fazem entre as ‘boas competências’ – que fariam dos alunos indivíduos integrais, senhores das suas próprias escolhas e do próprio processo de formação – e as outras, as que são úteis ao mercado de trabalho, é inócua, porque não podemos conceber-nos enquanto pessoas independentemente do contexto em que vivemos.

Ou seja, apesar de nunca como hoje a determinação económica ser tão restritiva, ao mesmo tempo ela proporciona uma ampla margem de possibilidades e de potencialidades de acção.

**O António Magalhães e o Stephen Stoer referem-se também à ideia de escola reclamada – essencialmente associada à nova classe média – como um factor de redefinição do conceito e da dimensão da escola pública. Em que pressupostos se baseia esta redefinição?**

Tal como já atrás referi, a escola pública foi concebida pelo Estado moderno como uma forma de desenvolver indivíduos, de formar cidadãos e de preparar trabalhadores. Este é o triplo mandato clássico da educação.

O que está a acontecer, e dizemo-lo baseados na análise de um interessante acervo emergente de fenómenos sociais, é que esta escola, concebida numa lógica vertical, descendente, está a ser questionada pelas formas de cidadania reclamada a partir do local, das identidades de grupo e de pessoas e, até, de estilos de vida. E a nova classe média

está a usar particularmente bem este desenvolvimento da escola pública.

O sociólogo da educação Bernstein chamou a atenção para o surgimento em meados do século XX de uma nova classe média que se caracterizaria pelo investimento no capital cultural e escolar – em detrimento, por exemplo, do investimento na propriedade – como estratégia de classe. A escola, ao tornar-se numa escola de massas, isto é, numa ‘escola para todos’, foi “invadida” por um novo público que veio pôr em causa a escola como uma forma privilegiada de aceder às suas posições de distinção.

O que é interessante verificar são as estratégias que esta nova classe média utiliza para contestar esta dimensão da escola pública: ou remetendo os filhos para escolas privadas ou assumindo discursos sobre a excelência escolar, dando azo, por exemplo, à publicação de rankings, que, em última análise, deriva do confronto com o acesso das massas à escola pública.

**Os conceitos de Estado em rede e de escola reclamada aparecem, na vossa opinião, simultaneamente como um conjunto de ameaças e de oportunidades...**

Sim, é essa a ideia que defendemos. Retomando o debate iniciado em 1998 sobre “Os Filhos de Rousseau”, se, por um lado, se assumia que existia um conjunto de competências ligadas à performance individual, e sobretudo relativas à articulação com o mercado de trabalho, por outro, haveria uma concepção de educação baseada na construção integral do sujeito, esta última defendida sobretudo pelos pedagogos mais “rousseauianos”, por assim dizer. As competências, a performance, o

desempenho seriam uma injunção ao sistema educativo numa perspectiva mais funcional. Uma perspectiva parece reduzir o indivíduo ao trabalhador pós-fordista, a outra parece entregar o sujeito a si próprio.

Na nossa opinião é pouco rigoroso separar estas duas concepções, porque não há performance sem pedagogia e não há pedagogia sem performance. Estar a conceber um indivíduo desenraizado de todo o contexto que temos vindo a abordar, sobretudo resultante da tal “glocalização”, é referirmo-nos a um sujeito abstracto, desenraizado, como se de um lado houvesse o capitalismo e as suas exigências e, do outro, o sujeito da educação num enorme vazio social.

### **“A diferença somos nós”**

**Num dos artigos que publica regularmente neste jornal na rubrica “Reconfigurações”, sob o título “O ‘Nós’ de ‘A Diferença Somos Nós’”, refere que “a reconfiguração das identidades nos actuais contextos sociais (...) afirma que os espaços de relação, onde possamos viver em conjunto, são espaços e tempos em que o conflito não surge como obstáculo à reinvenção das comunidades, mas como o próprio terreno a partir do qual o próprio contrato social é renegociado”. Pode explicar esta ideia?**

Em última análise, hoje em dia somos todos minoritários. Se até um determinado momento da nossa História havia grupos e instituições que tinham o privilégio epistemológico e sociológico de identificar quem era diferente, e quem era excluído ou incluído, hoje em dia está a surgir uma lógica em que as diversas diferenças questionam este privilégio, isto é, já não existe ninguém, nenhum grupo, nenhuma cultura num lugar epistemologicamente e sociologicamente privilegiado que permita dizer “tu és diferente” e “o teu estado de desenvolvimento é tal...”. Ora, se este privilégio já não existe,

***“A escola, ao tornar-se numa escola de massas, isto é, numa ‘escola para todos’, foi “invadida” por um novo público que veio pôr em causa a escola como uma forma privilegiada de [a nova classe média] aceder às suas posições de distinção”.***

de que forma se identificam as diferenças? Eu próprio sou diferente, isto é, posso dizer que o outro é diferente de mim, mas essa diferença e a minha diferença estabelece-se na própria relação, que pode ser conflitual.

No trabalho que temos vindo a desenvolver sobre este tema, eu e o Stephen Stoer identificamos diferentes modelos de relação com a diferença. Modelos identificáveis no tempo histórico, mas que podem

conviver, em simultâneo, como inspiração de políticas sociais.

Consideramos, em primeiro lugar, um modelo etnocêntrico, aquele que vigorou sobretudo até ao século passado, através do qual se determinava, arbitrariamente, quem era diferente. Depois, a sociedade ocidental assumiu, um tanto cristãmente, que os outros tinham de viver connosco e tinham de ser tolerados, num modelo que designamos, por isso, como o da tolerância. Estes dois modelos estão na origem de muitas políticas sociais, e nomeadamente das educativas, do Estado moderno.

O terceiro modelo seria o da generosidade, isto é, na verdade o problema dos “outros”, e os “outros” como problema, foi algo criado por nós, sociedades ocidentais, por isso somos nós – em consciência culpada – que, providencialmente, devemos deles cuidar. O multiculturalismo crítico, por exemplo, pode encontrar aqui o seu lugar.

O último modelo que identificamos é o modelo relacional, isto é, a minha diferença estabelece-se a partir da diferença do outro, e esta dimensão está presente na ontologia social a que eu já me referi na metáfora do bazar. Concluindo, é um conflito no sentido em que somos todos minoritários.

O nosso trabalho consistirá, daqui para a frente, em saber como pode funcionar este modelo enquanto grelha analítica e – e isso seria desafiante – como base de novas perspetivação de políticas sociais e educativas.

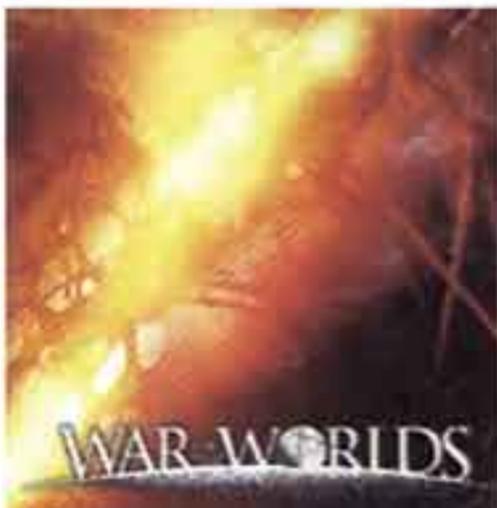
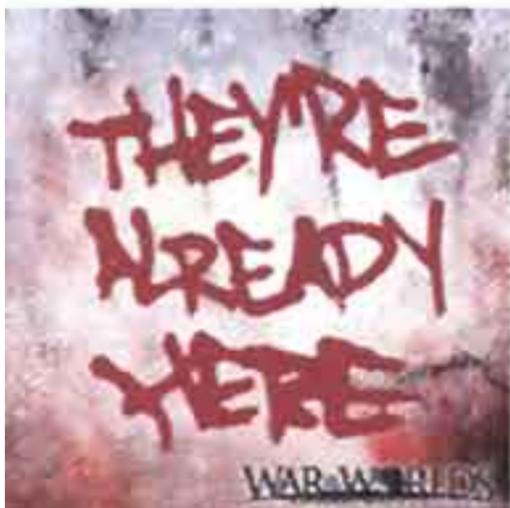
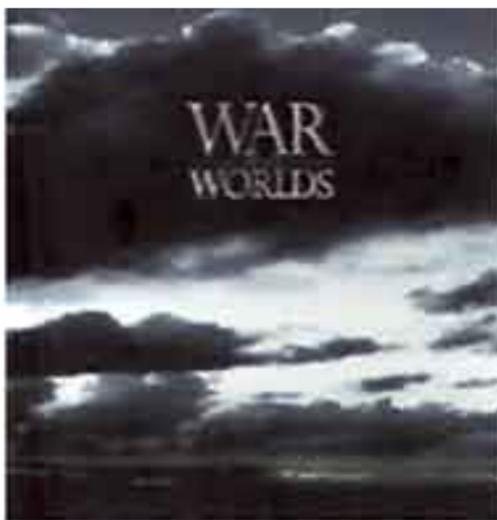
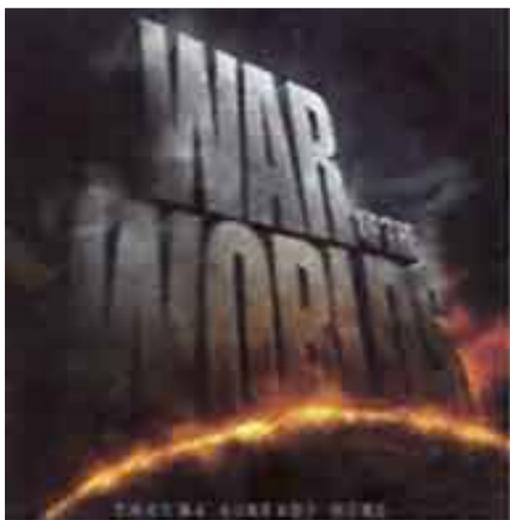
**A propósito dessa ideia de inclusão pela diferença, o mercado, nas suas diferentes facetas, parece ser cada vez mais o agente definidor de inclusão e de exclusão, substituindo dessa forma as funções do Estado nação e o seu paradigma de protecção social...**

Sim, mas também podemos analisar essa questão de uma outra perspectiva. Até muito recentemente, as formas de inclusão eram baseadas naquilo que possuíamos em comum – ou porque éramos todos seguidores de um mesmo deus ou porque éramos todos cidadãos de um mesmo Estado, partilhando, nomeadamente, uma cultura ou uma língua.

A inclusão através do mercado parece agora querer unir-nos na nossa qualidade de consumidores. Quando há pouco se referiam os contextos de ameaça e de oportunidade, também aqui nos podemos confrontar acerca de como é que nos poderemos repensar como agentes activos da nossa própria inclusão.

E de novo não poderemos colocar, de uma forma metafísica, de um lado, o mercado, que é global e que vive nas bolsas e nos centros de decisão económica, crescentemente mais fluidos e desterritorializados, e, do outro lado, as nossas vidas, os nossos gestos mínimos, a nossa liberdade e a nossa autonomia. É nestes contextos complexos que vivemos e não é possível separar estas duas dimensões, não sendo sociologicamente interessante reconstruir dicotomias estereis e atávicas.

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa



## (In)seguranças

### CINEMA

Paulo Teixeira  
de Sousa  
Escola Secundária Fontes  
Pereira de Melo, Porto

Para a minha “neta” Catarina

Várias ironias rodearam a recente estreia de filme “Guerra dos Mundos”, de Steven Spielberg. Num esforço imenso de segurança, o distribuidor UIP insistiu que todos os aparelhos electrónicos fossem entregues antes das apresentações à imprensa, inclusive telemóveis sem câmara, e exigiram que todos os jornalistas assinassem um documento onde se comprometiam a não publicar as críticas antes da estreia comercial do filme. A ironia da situação é que quer Spielberg quer Tom Cruise tiveram grandes lucros com filmes sobre sociedades onde os indivíduos tinham a sua liberdade limitada por entidades monolíticas - “Minority Report”, de 2002, é o exemplo mais recente. Mas o espírito da liberdade que os inspirou é facilmente posto de lado quando se trata do que é visto como o maior inimigo da indústria do cinema: a pirataria.

Spielberg e Cruise tiveram o gesto de entregar os seus próprios aparelhos na estreia. Mas o embargo da UIP às críticas provocou a revolta dos críticos alemães, muitos dos quais boicotaram a sua apresentação na Alemanha. A Verband der Deutschen Filmkritik (Associação de críticos alemães) chamou à medida “escandalosa” e disse que “impede a imprensa de exercer os seus direitos constitucionais”.

A ironia número dois é que é a Alemanha que serve para justificar estas medidas. A queda de 28% nas receitas de bilheteira durante anos consecutivos resultou no pânico da indústria, que tem sofrido uma quebra em todo o mundo, com a pirataria, mal ou bem, considerada culpada. Os estúdios podiam ganhar algum alento com algumas vitórias sobre entidades acusadas de violar o *copyright*, mas por agora parecem preferir tratar os críticos como potenciais criminosos a procurar outras razões para o seu fracasso.

Mas há outras causas. Não parece lógico que se possa culpar a pirataria pelo fracasso a nível mundial de filmes como “Tarnation”, “Palindromes” e “Mysterious Skin”. Alguns distribuidores estão preocupados com o facto de a edição do filme em DVD ser cada vez mais próxima da sua exibição em cinema, pois muitas pessoas preferem esperar por aquela. Os distribuidores vêem ainda agravada a sua situação ao serem “obrigados” a comprar filmes sem ambições de exibição em cinema mas apenas para serem explorados em DVD. Para os filmes *mainstream* esse problema não existe, embora a generalização dos *big home-cinema* seja previsível.

O enfraquecimento das receitas da exibição em cinema vai aumentar com um pensamento síncrono de ambos os lados do Atlântico. O produtor Aurelio De Laurentis sugeriu que a Itália deveria superar a sua crise estreando filmes simultaneamente nos cinemas, na TV por cabo e em DVD. Nos States, Steven Soderbergh foi contratado pela 2929 Entertainment para fazer 6 filmes para serem estreados nas três plataformas ao mesmo tempo. Os distribuidores ficaram em pé de guerra por causa disto, mas poderão resistir quando a pirataria encoraja a ideia e quando as audiências do DVD começam a comportar-se exactamente como as do cinema, consumindo as estreias apenas durante as primeiras semanas de exibição?

O que este súbito pânico parece significar é que poderemos estar a viver uma fase “Drôle de guerre”, de convergência de novas tecnologias, e termos mudanças radicais num futuro muito próximo. Algumas certezas podem estar brevemente sobre pressão, e não apenas as dos direitos da imprensa.

### CRIANÇAS

## Unicef alerta México sobre emigração infantil

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) alertou recentemente o México para o crescente número de crianças emigrantes que viajam sozinhas para os Estados Unidos na tentativa de cruzar ilegalmente a fronteira.

“Em 2004, cerca de 40 mil crianças mexicanas migrantes foram registadas na fronteira. Destas, onze mil viajavam sozinhas com o

intuito de procurarem melhor qualidade de vida, trabalho ou com esperança de reencontrar os seus familiares”, explica a mexicana Karla Gallo, consultora da Unicef.

De acordo com Gallo, “muitas crianças migrantes ilegais sofrem acidentes ao longo do percurso e são discriminadas nos seus direitos fundamentais à educação, à saúde e à perma-

nência com as suas famílias”, diz esta responsável. A Unicef teceu várias recomendações ao governo mexicano, entre elas que sejam disponibilizadas verbas para um programa de protecção das crianças migrantes.

## A Katrina das pombinhas é má e escreve-se com K

Afinal a Katrina das pombinhas é má e escreve-se com K. Só à conta dela – que avisou, com tempo, a passagem da categoria tempestade para a categoria furacão – morreram, nos Estados Unidos da América, mais de mil pessoas. Números oficiais de uma tragédia que mostrou que os EUA também são Terceiro Mundo, pelo menos quando toca a socorrer populações negras.

A ordem dada para a evacuação de Nova Orleães só se aplicava aos ricos. Pobre, em regra preto, não teria, como não teve, meios para sair da cidade. Resignou-se ao refúgio do Estádio, um refúgio bem pouco seguro, pelo menos para as mulheres jovens. Os diques que entretanto abriram brechas revelaram negligências semelhantes às de quem não reparou, a tempo, a ponte de Entre-os-Rios (Hitze Ribeiro).

Rejubilando com a desgraça das populações pobres de Nova Orleães, alguns fundamentalistas islâmicos dizem que a Katrina foi obra do profeta a quem eles pediram um castigo contra os americanos e acreditam, piamente, que a Rita, sob um disfarce de furacão, é outra enviada de Deus para castigar Bush. Este também reza. Reza, pelo menos, para que a sua imagem pública possa recuperar em breve.

Na Argélia, chamada a referendar uma carta para a paz e reconciliação, bem necessária num país onde a violência interna dos últimos 15 anos já causou 100 000 mortos, o presidente Abdelaziz Bouteflika reagiu a uma lei francesa de Fevereiro último a declarar positiva a colonização que a França exerceu nas suas antigas colónias, exigindo desculpas públicas de Paris pela colonização da Argélia de 1830 a 1962.

Na Alemanha, a vitória relativa da democrata cristã Angela Merkel não impede o social-democrata Gerhard Schröder de reclamar o direito a manter-se como chanceler. Será tudo uma questão de coligações susceptíveis de assegurar a maioria absoluta. O facto de Angela Merkel ser contra a candidatura da Turquia à União Europeia pode ser um trunfo para Schröder.

Isto sem esquecer a solução jamaicana para a Alemanha. Uma hipótese que está em todos os grandes jornais de língua alemã. Pretenderá ilustrar uma possível coligação entre os democratas cristãos (preto), os verdes (obviamente verde) e os liberais (amarelos) ... Verde, amarelo e preto são as cores da bandeira da Jamaica, descobriu um jornalista alemão, criando uma nova solução política, a «solução jamaicana»!!!

Uma solução que não pode ser aplicada em Portugal: não temos pretos pois os democratas cristãos são azuis, temos verdes mas são mais ligados aos vermelhos e amarelos só se forem os da Carris... Com um bocadinho de sorte, a nossa Katrina é boazinha, as pombinhas dela não sujam os monumentos nacionais nem posam para os turistas e havemos de encontrar candidatos à Presidência da República que cubram todas as sensibilidades.

O mundo está tão esquisito que, às vezes, o melhor é levar isto a rir...

João Rita

**Sócrates costumava dizer que nada sabia. Não saber constituía uma certeza original para conhecer. Declarando um estado inicial de falta, preparava-se para buscar o verdadeiro. Dizer não saber era preparar-se para a aventura exitosa do conhecimento.**

Em uma das conferências que realizou na PUC, no Rio de Janeiro, quando estive no Brasil em 1973, Michael Foucault propôs para as pessoas presentes uma brincadeira de adivinhação. Apresentou o regulamento de uma instituição que existiu nos anos 1940/45 e perguntou se era uma fábrica, uma prisão, um hospital psiquiátrico, um convento, uma escola ou um quartel. Embora pudesse ser identificada – era uma fábrica – diz Foucault que poderia ser qualquer uma entre as instituições citadas. Um enigma que na verdade terminava expondo as semelhanças, por exemplo, entre

as práticas e o cotidiano de uma escola e de uma prisão. Recentemente, depois de ser admitido para um contrato de trabalho em uma instituição pública, um episódio me fez recordar esta brincadeira de descobrir um lugar a partir da apresentação de suas características. Gostaria de propor aqui um jogo parecido, mas com uma modificação. A instituição será previamente revelada, mas uma palavra precisará então ser encontrada. Palavra que deverá distinguir este estabelecimento de qualquer outro.

No primeiro dia de trabalho nesta universidade, ao ser avisado sobre a senha para usar uma das máquinas disponíveis na sala dos professores, meu agradecimento pela informação escondia o reconhecimento de que estava recebendo mais do que uma palavra ou passe para utilizar o computador. Foi entregue uma chave para ingresso em todo o edifício. Uma permissão de acesso, mas principalmente fui comunicado sobre uma condição para permanecer ali. Para ter um lugar nesta corporação, como em qualquer outra, é preciso admitir seus regulamentos internos e ter conhecimento das práticas que zelam por sua legitimidade em toda a sociedade. Uma senha que deve ser gravada para lembrar seus usuários de um mérito particular. Portanto, trata-se de aceitar que uma expressão pudesse convenientemente traduzir uma diferença. Trata-se, é verdade, de uma palavra pertinente a sua reconhecida vocação institucional. Mas o que chama atenção é o seu uso aparentemente fortuito enquanto encarna uma finalidade maior. Silenciosamente digitada em um espaço reservado para a sua seleção, não deixa de falar alto a respeito do que deveria significar para todos. Uma escolha elaborada sobre o que deve ser repetido compulsoriamente, declarando naturezas e deter-



© Adriano Rangel

minando espaços. O que surpreende não é o aviso de um interesse, mas o imperativo com o qual uma rede é construída classificando o que é feito dentro dos seus muros, sem disfarçar as exclusões que comete. Que senha é esta? Conjunto de caracteres destinado a identificar o usuário ou a permitir acesso a dados, programas ou sistemas que não estão disponíveis ao público (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa).

Sócrates costumava dizer que nada sabia. Não saber constituía uma certeza original para conhecer. Declarando um estado inicial de falta, preparava-se para buscar o verdadeiro. Dizer não saber era preparar-se para a aventura exitosa do conhecimento. Enquanto presumem conhecer, sem a veracidade que apenas a consciência da verdade proporciona, os homens seguem atribuindo importância ao erro e à ilusão, conduta provocada pela demasiada confiança nas faculdades dos sentidos e nas formas costumeiras de direção da vida. Deste modo, Sócrates guardava para o saber um lugar distinto entre as ações humanas. Lugar que mais tarde poderia proteger as instituições de ensino da invasão e do contato não previsto. Até ser escolhida como a palavra secreta para abrir o computador.

### FORA da escola

Aristóteles  
de Paula Berino  
Faculdades Unificadas  
Serra dos Órgãos (FESO),  
Teresópolis – RJ  
e membro do Grupo  
de Pesquisa "Redes  
de conhecimentos em  
educação e comunicação:  
questão de cidadania",  
Programa de  
Pós-graduação em  
Educação/Universidade  
do Estado do Rio  
de Janeiro  
berino@uol.com.br

...”as raízes do passado rebentam por todos os lados do nosso solo: rebentam sob a forma de sentimentos, de hábitos, de preconceitos. Gememos sob o peso dos erros históricos. A nossa fatalidade é a nossa história.”

# O insidioso nevoeiro

Faz agora dois anos que neste mesmo espaço (Outubro de 2003) escrevemos um artigo cujo título - “É esta a Hora?” - fomos beber na “Mensagem” de Fernando Pessoa, mas convertendo, por nossa conta, em interrogação escatológica o que para o Poeta era uma oração de fé que remetia para o lastro da história antiga dos portugueses como para uma potencial capacidade de renascimento.

Valerá a pena reproduzir esta passagem do escrito: “Então (o livro saiu em 1934, quando o Estado Novo apostava na mobilização do orgulho nacional), sentindo que o seu Povo, herdeiro de uma história secular de audácia e determinação, estava a desfigurar-se no ‘fulgor baço da terra/que é Portugal a entristecer’, clamava: ‘Tudo é disperso, nada é inteiro./Ó Portugal, hoje és nevoeiro.../É a hora!’”

Ainda António Ferro, o operoso liturgista dos fastos “pré e pós-gâmicos” (como os designava Toynbee, centrando no tempo de Vasco da Gama o momento axial da história dos portugueses) não tinha entrado na cena do providencialismo salazarista, mas já Pessoa se revelava imbuído da “receita” queirosiana de que era preciso (re)criar os deuses e os heróis de que os povos tinham necessidade, no caso português para espezivar os ânimos esmorecidos por uma monarquia esgotada e uma primeira república esvaída nas querelas partidárias e nos desatinos financeiros.

Pessoa não subscreveria na íntegra o discurso proferido por Antero, em 1871, no Casino Lisbonense (sobre as causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos), nem diria que “as raízes do passado rebentam por todos os lados do nosso solo: rebentam sob a forma de sentimentos, de hábitos, de preconceitos. Gememos sob o peso dos erros históricos. A nossa fatalidade é a nossa história.” Mas Pessoa acreditava, como Antero, que a Modernidade regeneraria Portugal de todos os erros e equívocos: hoje, ambos revalidariam a sua crença com o exemplo da “regeneração” de Espanha.

Antero, como os seus pares do grupo dos Vencidos da Vida, reflectia angustiado sobre o estado de uma “raça decaída por ter rejeitado o espírito

moderno”, em resultado de governações desvairadas, ideias imobilistas e três séculos de viagens transcontinentais que tinham enquistado as potencialidades anímicas da Nação numa febricitante corrida aos eldorados da Índia, da América e da África - até que as “minas” se extinguíram e o país se viu confrontado consigo mesmo: a agricultura abandonada, a indústria obsoleta, o comércio frouxo, a educação atrasada, a emigração como escape da pobreza e contudo gerando com as suas poupanças os meios com que a Nação comprava no estrangeiro aquilo que não produzia e todavia já tinha sido suficiente para, nos séculos anteriores à febre atlantista (Cortesão chamou-lhe vocação), sustentar um país cioso da sua auto-estima e independência.

Por fim, “é da emigração da miséria que a pátria tira depois o ouro com que salda a conta da sua desorientação económica e dos seus desperdícios financeiros” - observava Emídio da Silva, em 1917, falando das consequências extremas. Mas já no discurso de 1871 Antero tinha analisado as causas prevalentes:

“Os netos dos conquistadores de dois mundos podem, sem desonra, consumir no ócio o tempo e a fortuna, ou mendigar pelas secretarias um emprego: o que não podem, sem indignidade, é trabalhar! uma fábrica, uma oficina, uma exploração agrícola ou mineira, são coisas impróprias da nossa fidalguia. Por isso as melhores indústrias nacionais estão nas mãos dos estrangeiros, que com elas enriquecem, e se riem das nossas pretensões. (...) Nós preferimos ser uma aristocracia de pobres ociosos, a ser uma democracia próspera de trabalhadores. É o fruto que colhemos de uma educação secular de tradições guerreiras e enfáticas! (...) Respeitemos a memória dos nossos avós: memoremos piedosamente os actos deles: mas não os imitemos. Não sejamos, à luz do século 19º, espectros a que dá uma vida emprestada o século 16º.” A esse espírito mortal oponhamos francamente o espírito moderno.”

Quase um século depois de Antero (que via o “espírito moderno” na Revolução proudhoniana) e menos de meio depois de Pessoa, até Jaime Cortesão, um “atlantista” convicto, que entendia que “os Portugueses foram descobrir e colonizar terras alheias para conservar a própria”, ponderava, em 1959 (vide Os Factores Democráticos na Formação de Portugal, ed. Livros Horizonte, Lisboa, 1964):

“A história de cada povo, humildemente escrita, quer na glória dos seus feitos e virtudes, quer na contrição dos seus erros e defeitos, das suas Aljubarrotas e dos seus Alcácer-Quibires, não pode e não deve ser a contemplação estática do passado, mas um impulso, uma promessa, um pacto de vida para o futuro. O fim da história, considerada como ciência humana e humanística, não é uma regressão ao passado, mas uma explicação do presente, uma arte de prever e uma promessa de excelência.”

Convenhamos que o actual discurso histórico daqueles que aceitaram ser os mentores e os homens do leme da “viagem” para a Modernidade a que somos novamente compelidos dispensa celebrações passadistas. Mas não explica o presente nem prevê o futuro, e nas promessas de excelência (sem lastro ideopolítico que as credibilize) são cada vez menos os que confiam.

Como se um nevoeiro persistisse, insidioso ou fatal, continuando a dificultar a visão correcta dos portugueses sobre si próprios, eles que no século XIV, apesar das baías da Monarquia e da Igreja, já competiam com os povos mais avançados da Europa Ocidental e hoje, em democracia, discutem a Modernidade entre os mais atrasados.



## MATERNIDADE

### Médicos britânicos recomendam gravidez antes dos 35 anos

Segundo um estudo publicado na revista British Medical Journal, ignorar o relógio biológico e engravidar após os 35 anos pode comprometer as hipóteses de nascimento do feto e pôr em risco a saúde da própria mãe.

Para além disso, após esta idade, as mulheres têm de recorrer a métodos de fecundação artificial, que apresentam índices de fracasso

elevados, são caros e acarretam o risco de gravidez múltipla.

O estudo refere que a gravidez de mulheres com mais de 35 anos aumenta de forma crescente nos países ocidentais, sublinhando que os problemas de fertilidade aparecem justamente nesta idade e, de forma mais evidente, a partir dos 40 anos.

A fertilidade masculina, dizem os autores, também diminui com a idade. Por isso, segundo estes especialistas britânicos, as crianças concebidas por pais “maturados” têm um risco maior de sofrerem de esquizofrenia e de má-formações congénitas.

## ALTA DO PREÇO DO PETRÓLEO RELANÇA DEBATE EM TORNO DAS ENERGIAS ALTERNATIVAS

As consequências do furacão Katrina reabriram o debate sobre a dependência mundial do petróleo, com a subida do preço do barril para 80 ou 100 dólares a não ser considerada já uma hipótese absurda.

Recentemente, a consultora Goldman Sachs previa que o preço do barril do crude - que triplicou em menos de quatro anos - se manteria acima dos 60 dólares na próxima década, mas poderia superar os 100 dólares caso houvesse alguma catástrofe num grande país produtor, como a Arábia Saudita, o Irão ou a Venezuela.

"Vivemos durante um século e meio com energia abundante e barata. Esta situação já não é sustentável. Não é um choque, é uma mudança de cenário", refere Jean-Marie Chevalier, director do Centro de Geopolítica de Energia da Universidade Paris-Dauphine.

Por seu lado, o professor de economia da Universidade Politécnica de Madrid, Roberto Centeno, afirmou num artigo do jornal "El Mundo" que "todas as grandes jazidas, excepto em três ou quatro países, já foram exploradas", e que "para cada duas toneladas de petróleo consumidas nos últimos 20 anos, descobriu-se apenas uma".

O presidente francês, Jacques Chirac, disse, por seu turno, ser "indispensável renovarmos a política energética, não apenas racionalizando o consumo, mas oferecendo novas alternativas".

Apesar de ser hoje um produto caro e esgotável, o mundo é dependente do petróleo não apenas para encher o depósito dos carros, mas também para produzir plástico ou obter aquecimento.

Uma norma da União Europeia estabelece que, em 2010, a quota de biocombustíveis consumidos seja de 5,75 por cento. Actualmente, essa margem não ultrapassa 1 por cento, apesar de alguns biocombustíveis serem "competitivos com o barril de petróleo a 65 dólares", diz a presidente da agência francesa de Meio Ambiente e Energia, Michele Pappalardo. O Brasil, por exemplo, é um dos países na linha da frente desta tecnologia, conseguindo produzir etanol muito barato a partir da cana-de-açúcar e com um preço competitivo face ao actual custo da gasolina.

Fonte: AFP

# Uma administração escolar duplamente atópica

No âmbito de uma entrevista sobre questões de administração e autonomia das escolas que a Revista "O Prof." (n.º 65), do Sindicato dos Professores da Madeira, publicou no início de 2005, fui instado a comentar a situação vivida na Região Autónoma da Madeira no que concerne à nomeação de gestores escolares, pelo Governo Regional, na sequência do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M. Sem entrar em detalhes que exigiam um conhecimento aprofundado, que não detinha, da situação então vivida na Madeira, limitei-me a observar que o recurso à nomeação de gestores escolares contrariava o estabelecido na Constituição da República Portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Ainda que, naquele momento, a figura do director escolar constasse dos programas eleitorais do PSD e do PP e dos programas dos Governos (do XV e do XVI), se encontrasse prevista na proposta governamental de Lei de Bases da Educação e, ainda, subjacente à Lei Orgânica do Ministério da Educação (Dec.-Lei n.º 208/2002), o que originava um ambiente propício.

Criticando aquela perspectiva, que considerava de tipo gerencialista, chamava a atenção para o ataque à democracia e à participação em contexto escolar que se encontrava em curso no país, talvez com a Região Autónoma da Madeira à frente nesse processo de ruptura com as práticas democráticas. Se a Secretaria Regional de Educação assumia a nomeação do gestor escolar com base numa legitimidade assente na eleição dos órgãos de Governo da Região, então tratava-se da selecção de uma espécie de administrador-delegado junto de cada escola, recentralizando o poder e obstaculizando as práticas democráticas e participativas nas escolas, paradoxalmente a partir do princípio democrático e constitucional da autonomia regional. Não se podia confundir, afirmava então, a legitimidade democrática do Governo Regional para realizar o seu programa, com a decisão centralizada sobre todas as esferas públicas, como se a democracia política esgotasse ou exaurisse todas as possíveis práticas democráticas em termos sociais, culturais, educativos, etc. Os governos democráticos exercitam, a vários títulos, formas de co-governança com

organizações e sectores sociais diversos. São estas práticas de negociação e de debate que aprofundam as formas de deliberação democrática, que garantem a governação democrática pela participação no processo de decisão, ou seja, que democratizam a democracia formal.

Quanto à dimensão jurídica nada de novo acrescentava naquela entrevista, pois o Tribunal Constitucional havia declarado a ilegalidade de várias normas do Decreto Regional. A questão era sobretudo de concepção democrática, como aliás Alberto João Jardim observou num artigo de opinião publicado em 18 de Março de 2005 no Jornal da Madeira, intitulado "E lá estão 'eles' na parvoíce...". Em poucas linhas desvalorizava a minha posição, embora não contra-argumentando, e insurgia-se contra as críticas que formulara à opção pelo gestor escolar na Madeira.

Tudo isto, atribuindo-me o governante, "um estranho conceito de 'democracia'. Esta não seria a orientação decidida pelo Povo soberano, através dos seus órgãos eleitos. Seria, antes, o forrobodó de, em cada sítio, a coisa correr à mercê de cada um. Logo na Educação...".

Conceito estranho de democracia, sou forçado a concluir eu. A partir de uma legitimidade eleitoral, de tipo primordial, tudo ficaria decidido a priori e para sempre, dispensando todos os outros (os não vencedores), transformando a governação numa ditadura da maioria. Às escolas ficaria reservado o papel de aparelhos burocráticos de reprodução fiel das políticas centralmente definidas, quando muito ensaiando algumas práticas participativas em torno de questões menores, mesmo assim sob supervisão directa de representantes do governo junto de cada estabelecimento. A história portuguesa é, a este propósito, bem eloquente e dispensa-me de outros argumentos que a dimensão deste texto não comporta. Não bastava já que o modelo instituído de gestão das escolas tivesse deslocado os órgãos de direcção escolar para fora destas, ou seja, os tivesse deslocalizado para as estruturas concentradas e desconcentradas do Ministério da Educação, independentemente das designações de Assembleia de Escola, de Conselho da Comunidade Educativa, ou de quaisquer outras. Agora, também a escolha dos mais centrais órgãos de gestão das escolas seria deslocada de cada escola para um Governo (seja regional ou nacional), configurando uma administração escolar duplamente atópica (quer em termos de direcção, quer em termos de processo de designação da gestão). Em suma, uma concepção de democracia insular, isolada da sociedade e das escolas. E mesmo assim ainda continua a haver quem insista em invocar a autonomia que as escolas, entretanto, teriam ganho.

**Os governos democráticos exercitam, a vários títulos, formas de co-governança com organizações e sectores sociais diversos. São estas práticas de negociação e de debate que aprofundam as formas de deliberação democrática, que garantem a governação democrática pela participação no processo de decisão, ou seja, que democratizam a democracia formal.**

### LUGARES da educação

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

Con frecuencia se dice que la enseñanza es una profesión solitaria, algo que no es sino uno de los modos posibles de trabajar. Éste acostumbra a ser uno de los aprendizajes que el profesorado realiza a través del curriculum oculto en las propias instituciones de formación del profesorado, así como en las redes institucionales encargadas de promover su actualización permanente. Una pedagogía fuertemente individualista vivida durante los años de su formación universitaria acaba convirtiendo a estos profesionales en trabajadoras y trabajadores individualistas. Un trabajo en solitario corre el riesgo de aislar social, intelectual profesionalmente a sus practicantes (Dan C. LORTIE, 1975). Si no existen estructuras que contribuyan a interconectar a las profesoras y profesores con otros profesionales y redes informativas y bases de datos, acaba por empobrecerse el acceso a nueva información, a ideas distintas, al conocimiento de otras posibilidades de intervención práctica. Este aislamiento genera

rizarlo como destinado a conseguir determinados resultados, fundamentados y justificados con razones que van más allá de las opiniones y experiencias de esa persona que desempeña esa ocupación concreta, entonces tendríamos que concluir que la docencia, tal y como se ejerce en muchas instituciones, no es una profesión. Seymour B. SARASON (2002, pág. 104) compara este tipo de intervención práctica con la que desempeñan las madres. Una madre suele declarar que sabe mucho de psicología del desarrollo infantil, utilizando como argumento la experiencia con sus hijas e hijos. Lógicamente, muchas de ellas han aprendido bastantes cosas de psicología evolutiva mediante el desempeño de la maternidad, pero no podemos considerarlas profesionales de esta rama de la psicología, por varias razones. Su experiencia está lograda con un número limitado de niños y/o niñas; su valoración de lo que ha aprendido es muy personal y subjetiva; no recurre a teorías o estructuras conceptuales mediante las que pueda sostener que lo que hizo y cómo lo hizo estaba bien, era una estrategia mejor o peor que otras que conocía y que podría haber empleado; no dispone de evidencias creíbles que permitan a otras personas aceptar como riguroso y eficaz lo que ella proclama; sus autoevaluaciones sirven para informarnos de lo que esa madre ha aprendido, pero no conocemos nada acerca de las veces en las que erró en sus diagnósticos y en sus correspondientes decisiones de intervención. Los errores y autoengaños no suelen salir

## En defensa de la profesionalidad docente



© Ana Alvim

múltiples problemas, desde la angustia derivada de la soledad y de las dificultades para hacer frente a los contratiempos que día a día surgen en cualquier aula, hasta los conflictos personales y el tedio derivado de interacciones que se reducen casi exclusivamente al contacto con el alumnado y que acaban también por infantilizar a esos adultos y perjudicar su propio desarrollo social y cognitivo.

Los peligros de este individualismo aislante en los modos de trabajar del profesorado llevan a algunos investigadores a poner en duda si la docencia se puede considerar una profesión. Si el desempeño de un trabajo profesional podemos caracte-

ra a la luz, a no ser que exista una contrastación rigurosa con el trabajo de otras madres y padres y de personas especialistas en investigación en psicología, pedagogía y sociología.

El trabajo profesional se ejerce fundamentándose en una amplia base conocimientos teóricos que, obviamente también fueron construidos tomando en consideración múltiples resultados de experiencias y prácticas. Cuando ciertos sectores del profesorado declaran sin rubor que las teorías no sirven para nada, lo que ponen de manifiesto son los enormes déficit de su formación; podríamos decir que en ese momento implícitamente proclaman que debería otorgársele el rango de profesional de la psicología del desarrollo a toda mujer que haya sido madre y, con esa misma lógica, también el de profesora.

(continua na página seguinte)

### NATALIDADE

## França estimula natalidade e faz campanha a favor do terceiro filho

A França, que possui uma das taxas de natalidade mais altas da Europa, anunciou recentemente um pacote de medidas para conciliar a maternidade com a vida profissional e estimular as mulheres a terem um terceiro filho.

O primeiro-ministro, Dominique de Villepin, anunciou que as francesas que derem à luz um terceiro filho poderão usufruir, se assim de-

sejarem, de uma licença de maternidade mais curta (de três anos para um) mas melhor remunerada, com cerca de 750 euros por mês.

A estas medidas somam-se auxílios mais elevados para as despesas com as crianças, creches gratuitas, descontos em restaurantes, supermercados, cinemas e transportes públicos e actividades extra-escolares a preços reduzidos.

Actualmente, a França tem uma taxa de natalidade de 1,9 filho por mulher e é, depois da Irlanda, o país da Comunidade Europeia com os melhores índices. A situação é melhor do que em países como a Alemanha (1,4 filho por mulher), Espanha e Itália, com 1,2.

(continuação da página anterior)

No podemos desoir las quejas provenientes del mundo editorial, cuando afirman que este tipo de profesionales no acostumbra a estar al tanto de las investigaciones y experiencias que se publican. La baja tirada de los libros y revistas que se editan, así como el escaso número de títulos que se publican es una muestra irrefutable de una formación inicial que no supo hacer ver a las futuras maestras y maestros la necesidad de estar al tanto de los avances del conocimiento que se producen en su ámbito profesional y que, por tanto, pueden contribuir a la mejora del sistema educativo. Es obvio que sólo una minoría, y muy activa, es la que muestra interés y curiosidad por averiguar qué otras formas puede haber de desarrollar su trabajo, por cómo llevar adelante propuestas didácticas relevantes e interesantes para su alumnado.

El ejercicio de una profesión conlleva el debate de lo que se piensa y se hace entre esas personas especialistas; el contraste con otras que investigan y trabajan profesionalmente en áreas de conocimiento con alguna vinculación a ese ejercicio profesional. La enseñanza es considerada un trabajo profesional, pues requiere un gran bagaje de conocimientos teóricos y prácticos, que se enriquecen en la medida en que se reflexiona sobre su adecuación para comprender y resolver los problemas con los que esas personas se encuentran. Son esos conocimientos los que permiten realizar valoraciones acerca de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las instituciones escolares.

La necesidad de prestar mucha mayor atención a la formación inicial y a la actualización permanente del profesorado es una exigencia obvia en un mundo donde las transformaciones sociales, culturales, políticas, laborales, económicas son incesantes. Algo que además vemos como una tarea política muy urgente dada la incertidumbre que acompaña al ejercicio de esta profesión.

La perplejidad es algo a lo que cualquier docente está acostumbrado, debido a la imprevisibilidad de muchos de los acontecimientos que pueden afectar a lo que acontece día a día en las aulas. A la idiosincrasia de cada uno de los colectivos sociales a los que pertenece el alumnado, al igual que a la diversidad de las características de cada estudiante en particular, es preciso añadir el tener que desempeñar un puesto de trabajo que debe de soportar, con más frecuencia de la que sería deseable, una constante “avalancha de políticas e innovaciones indeseadas y desordenadas que les



© Ana Alvim

caen encima procedentes de burocracias jerárquicas externas” (Michael FULLAN 2004, pág. 55).

Con este clima de fondo, el trabajo docente requiere de profesionales que aprendieron a investigar y a trabajar en equipo; que son capaces de colaborar con compañeras y compañeros poniendo siempre a prueba y a discusión sus modos de pensar y actuar.

En una institución escolar en la que se practique la cultura de la colaboración, el profesorado se reúne entre sí con cierta periodicidad para analizar las tareas escolares que el alumnado está realizando y su rendimiento. En los seminarios de trabajo revisan las estrategias didácticas que están empleando y, especialmente, las razones con las que se avala su grado de adecuación; qué teorías, modelos y prácticas sirven de apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje que rigen en el centro. “Contrariamente a lo que se cree, las culturas de colaboración efectivas no se basan en un consenso de opiniones afines. Valoran la diversidad porque así es como acceden a distintas perspectivas e ideas para afrontar problemas complejos. En tales condiciones, es mucho menos probable que la desigualdad pase inadvertida o sea tolerada. Al mismo tiempo, el conflicto aflora a la superficie. Se construyen muchos equipos, los grupos diversos trabajan conjuntamente, se produce una comunicación intensa y se comparte información. ... La tolerancia para la experimentación y el cometer errores van acompañados de una intensa interacción” (Michael FULLAN, 2004, pág. 53).

El profesorado del centro escolar como comunidad investigadora es asimismo una meta fundamental en momentos en los que el trabajo docente muestra signos de desprofesionalización dadas las rutinas a las que insta el trabajo con materiales desprofesionalizadores, “a prueba de profesores”, como son la inmensa mayoría de los libros de texto.

#### Bibliografía:

- FULLAN, Michael (2004). *Las fuerzas del cambio*. La continuación. Madrid. Akal.  
LORTIE, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago. The University of Chicago Press.  
SARASON, Seymour B. (2002). *Educational Reform: A Self-Scrutinizing Memoir*. New York. Teachers College Press.

Vistas da esquerda

verso  
e reverso

## TRIBUNAL AMERICANO DECLARA INCONSTITUCIONAL JURAMENTO DE BANDEIRA NAS ESCOLAS

Um tribunal da Califórnia julgou recentemente inconstitucional o juramento de bandeira prestado diariamente por milhões de alunos nas escolas dos Estados Unidos pela sua referência religiosa implícita.

O tribunal em causa apreciou uma queixa apresentada por um defensor dos valores laicos na escola, Michael Newdom e por duas outras famílias que acreditam que a expressão “Uma nação sob Deus” viola os direitos das crianças e a própria separação entre a igreja e o Estado. O Supremo Tribunal dos EUA já se havia pronunciado sobre esta matéria e considerado improcedente a decisão de um tribunal de instância, decretada em 2002, por “vício de forma”.

A direita cristã anunciou imediatamente a sua intenção de apelar da decisão e ir, se necessário, até ao Supremo Tribunal. O governo americano também se mostrou desagrado com a decisão do tribunal californiano, tendo o secretário de Estado da Justiça, Alberto Gonzales, afirmado que “o reconhecimento oficial da herança religiosa da nação, da sua fundação e do seu carácter são constitucionais” e que o governo “continuará a defender o direito dos alunos a pronunciar o juramento de bandeira”. Para reforçar a sua premissa, Rodrigues citou o exemplo do próprio Supremo Tribunal dos EUA, que inicia cada sessão com a declaração “Que deus abençoe os Estados Unidos e este honroso tribunal”.

Entretanto, em França, o governo decidiu que já no próximo ano lectivo os alunos terão de aprender o hino nacional “A Marselhesa”, medida que alguns sectores da sociedade francesa já consideraram “ideológica”. O ensino dos grandes símbolos nacionais franceses e da República, como o hino, a bandeira e a festa nacional (14 de Julho) já integra os programas oficiais do ensino fundamental desde 2002.

Mais recentemente, em Marrocos, foi igualmente decretada a obrigatoriedade de saudação da bandeira e do canto do hino nacional sob o risco de “sanções severas”. A medida destina-se, de acordo com o ministro da Educação, Habib El Malki, a “consagrar o princípio sagrado das cores nacionais e o respeito pelos valores e divisas patrióticas do país”.

Fonte: AFP



© Ana Alvim

Na época denominada do Absolutismo, durante séculos da nossa era, pensou-se que o poder era do Rei e as propriedades reprodutivas, do seu domínio, a ser usado apenas pelos seus delegados, como referi já num outro texto deste jornal nesse mês de Setembro que a todos nos faz estremecer: morte organizada do Presidente Allende do Chile de 1973 – esse Presidente Social Democrata Menchevique, o mesmo é dizer, a lutar pela Igualdade manifestada em votos e não em assembleias Bolcheviques, pregada pelo Manifesto dos Plebeus de Gracchus Babeuf escrito no revolucionário Paris de 1788, quer pelas guerras começadas como retaliação dos ataques aos centros políticos e económicos dos EUA, a 11 de Setembro de 2001. Guerra que começa entre Oriente e Ocidente e não parece querer parar, incluindo a Faixa de Gaza dos dias mais recentes.

Charles Secondat de Montesquieu, em 1758, no seu *De l'esprit des lois*, fez-nos pensar que o poder não reside apenas numa pessoa, mas sim no conjunto delas, separadas em corpos constituintes da conduta pública e eleitos pelo povo, para o povo e a pertencer ao povo. Espírito das leis mal entendido pelas gerações vindouras, que apenas distinguem as palavras Poder Executivo, Legislativo e Judicial. Mal entendido, porque a palavra poder é temida. Arrepiam o conceito, a acção, a hierarquia. Arrepiam, sem a base do Manifesto dos Plebeus de Babeuf. Foi preciso organizar o que se denomina uma Constituição Política, para definir e separar as habilidades, mandos, hierarquias das pessoas sentadas na cadeira do dito poder e autoridade.

Aconteceu na Espanha desde 1975, aconteceu em Portugal a partir de 1974, aconteceu no Chile desde 1991. Descalços, a pisar a terra do clã Picunche da Etnia Mapuche do Chile e Argentina, perto do sítio do meu trabalho de campo, os jornalistas Pinochet – da vila denominada Chanco –, fabricavam queijos e criavam gado para subsistir. As outras alternativas eram pouco simpáticas: ou Seminário, ou Forças Armadas por meio do Serviço Militar. A mãe autoritária, escolhe Forças Armadas para um deles, cultiva relações para além da sua classe social, choraminga, seduz e faz do escolhido, um ditador. Que aprende a trair, a calçar sapatos e vestir farda e gravata, – uma apenas, a da farda do colégio onde estuda por caridade da aristocracia do País, que assim ele aprende a odiar, enquanto nunca aprende conteúdos. Mas sim, aritmética e ele e a sua assimilada Picunche mulher Hiriart, são apoiados pelos investidores dentro do poder nos anos 70 do Século XX e desapoitados faz um mês pelos mesmos prémios Nobel da Paz, no dia que se sabe do desfalco de milhares de dólares contra os governantes do mundo, o Governo dos EUA. Vão a cadeia essa Trindade, Pai, Mãe, Filho Picunche, os seus dinheiros são congelados e devem ser mantidos em prisão ou voltarem a Chanco para fabricar queijos. Técnica esquecida ou desconhecida desta trilogia e dos seus parentes.

Jamais esquecerei. Morávamos na Grã-bretanha e fomos ver o que aconteceria com Allende. O Pinocho o matou. Depois de ter morto milhares durante anos, como nos

anos 50 do Século XX em Portugal e Espanha. A 18 de Setembro, 7 dias a seguir ao assassinato do Senhor Presidente socialista menchevique, desapareço para mal da nossa filha, essa que costumava ver a telenovela *Missão Impossível*. No dia em que me torna a ver, meses depois, diz com uma tristeza que até ao dia de hoje perdura: “já podes tira a máscara, tu não és o meu pai, a esse o mataram os militares, Tu és outra pessoa vestido do meu pai.”

O exílio, esse castigo que devia acontecer com a Santíssima Trindade de Chanco, compensaria talvez o milhão que andamos pelo mundo perdidos e sós, aos milhares de desaparecidos, factos de absolutismo acabado 1791. A Trindade treme. Nós, ficamos contentes do medo que têm... e que, estou certo, deve durar ainda muito mais que estes 33 anos de perseguições que levamos, das famílias desfeitas, a falarem entre eles línguas diferentes, a serem desprezados pelos seus consanguíneos... Jamais esquecerei. Esta deve ser a base para ensinar Educação Cívica a toda a população, sem andar a correr atrás dos salvadores do mundo, como acontece entre nós, desde Fátima às eleições que advêm em breve...

anos 50 do Século XX em Portugal e Espanha. A 18 de Setembro, 7 dias a seguir ao assassinato do Senhor Presidente socialista menchevique, desapareço para mal da nossa filha, essa que costumava ver a telenovela *Missão Impossível*. No dia em que me torna a ver, meses depois, diz com uma tristeza que até ao dia de hoje perdura: “já podes tira a máscara, tu não és o meu pai, a esse o mataram os militares, Tu és outra pessoa vestido do meu pai.”

O exílio, esse castigo que devia acontecer com a Santíssima Trindade de Chanco, compensaria talvez o milhão que andamos pelo mundo perdidos e sós, aos milhares de desaparecidos, factos de absolutismo acabado 1791. A Trindade treme. Nós, ficamos contentes do medo que têm... e que, estou certo, deve durar ainda muito mais que estes 33 anos de perseguições que levamos, das famílias desfeitas, a falarem entre eles línguas diferentes, a serem desprezados pelos seus consanguíneos... Jamais esquecerei. Esta deve ser a base para ensinar Educação Cívica a toda a população, sem andar a correr atrás dos salvadores do mundo, como acontece entre nós, desde Fátima às eleições que advêm em breve...

# Educação cívica

Para a minha descendência

Bem sabes que incutir simpatia e disciplina, é uma das mais difíceis tarefas entre os seres humanos. Ou seja entre adultos ou crianças. Nos lares existem dois conceitos que parecem contraditórios: gritos e colaboração. Todavia, são conceitos derivados do mesmo sentimento: a necessidade de amarmos e de sermos amados, ao procurarmos justiça para nós e assumirmos (por vezes) a nossa injustiça no tratamento com os outros. É o que em casa te querem ensinar, especialmente ao teres que confrontar seres humanos que nada têm a ver com a nossa relação familiar, mas sim com esse vai e vem que o povo usa para criticar, obedecer à ordem social e à disciplina no tratamento simpático entre vizinhos. É o que se quer ensinar no 2º e 3º ciclo das escolas e se denomina de análise de gestão política nas Faculdades da Ciência do Direito.

des pedagógicas em número suficiente, mas a grande maioria não quer seguir a via de ensino, sobretudo quando se trata de ir para as vilas e aldeias do interior”, explica Balykhine.

O fracasso no recrutamento de professores poderá também explicar-se pelo facto de os docentes russos ganharem cerca de metade do salário médio mensal do país, calculado em 300 dólares.

Recorde-se que, em Junho deste ano, mais de dois milhões de professores entregaram uma carta dirigida ao presidente Vladimir Putin exigindo o aumento para o dobro do seu salário até 2007.

Fonte: AFP

## DA CRIANÇA

Raúl Iturra

Antropologia

ISCTE/CEAS/Amnistia

Internacional

Com a colaboração de

Ana Paula Vieira da Silva

## PROFESSORES

### Faltam 50 mil professores na Rússia

O sistema educativo russo está actualmente necessitado de 50 mil professores nas áreas da matemática, da física, do desporto e, particularmente, das línguas estrangeiras. No entanto, de acordo com Grigori Balykhine, chefe da Agência Federal de Educação, a falta de docentes não se deve à inexistência de diplomados. “O nosso país forma especialistas nas universida-

## PAIS INQUIETOS COM O FUTURO DOS FILHOS

Os pais e encarregados de educação franceses mostram-se cada vez mais inquietos face ao futuro dos filhos e temem particularmente que estes caiam no desemprego, revela um inquérito publicado recentemente pela Federação dos Pais e Encarregados de Educação dos Alunos do Ensino Público.

Comparativamente a um inquérito similar realizado no ano passado, a confiança no futuro é hoje menor: 41 por cento dos pais acha que os filhos irão viver em piores condições do que eles (35% há um ano), sendo os pais de meios socialmente desfavorecidos aqueles que se mostraram mais pessimistas (43%).

Ainda de acordo com a sondagem, 61 por cento dos pais acha que os filhos correm um risco maior de ficarem desempregados (56% em 2004), motivo provável para que no inquérito deste ano sejam em menor número aqueles que citam a aprendizagem como principal objectivo da escola (57% contra 65% em 2004) e mais numerosos os que citam a preparação para um emprego (21% contra 15% no ano anterior).

Apesar disto, e tal como no inquérito anterior, 17 por cento acha prioritária a educação e apenas 5 por cento a obtenção de um emprego. Neste sentido, 75% dos pais refere que a escola corresponde às suas expectativas e cumpre a sua função educativa.

De acordo com os resultados deste inquérito, os pais mostram-se também preocupados com a violência (91%), mas revelam-se menos angustiados com esta questão relativamente ao ano passado. De resto, 64 por cento diz-se muito inquieto com a violência (79% em 2004), 69% com a droga (80%), 47 por cento com o tabaco (60%) e 53% com a pedofilia (71%).

Para combater o crescimento da violência, os inquiridos preconizam a existência de um melhor enquadramento legal (44%), a responsabilização dos pais (38%), a melhoria da educação dos alunos (31%) e uma maior repressão (22%).

Relativamente à retirada dos distribuidores de bebidas e alimentos das escolas, decidida este ano pelo governo francês, 77 por cento mostra-se a favor, 19 por cento é pela sua manutenção e 4 por cento não responde.

Fonte: AFP

**Porque é que o referido jornal não destaca, em título de primeira página, estes dados? Porque é que ignora outras conclusões do relatório onde se comprova, ao contrário do que muitos andam por aí a apregoar, que os professores portugueses estão entre os mais mal pagos dos países que integram a OCDE?**

No «Notícias», o Jornal de Notícias, o título do dia «Semana dos professores tem 21 horas» replicava uma das conclusões de um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE).

Um estudo onde se anuncia que Portugal se situa no 17º lugar, entre os 30 países dessa organização, no que diz respeito às despesas em educação por aluno. Gasta-se em média 4900 euros com cada um dos nossos estudantes, enquanto, nesses países, a média dos gastos ronda a casa dos 5980 euros. Um investimento que nos coloca no 14º lugar do relatório elaborado pela OCDE onde se demonstra que a percentagem do orçamento público dedicado à educação é, hoje, inferior à média dos países avaliados, depois de cinco anos de convergência, entre 1996 e 2001, com o PIB destes mesmos países.

É neste relatório, também, que se demonstra que um dos maiores problemas de Portugal tem a ver com o facto de nos encontrarmos no último lugar da lista dos países em questão, no que concerne ao nível de escolaridade daqueles que hoje se encontram no escalão etário situado entre os 25 e os 34 anos, embora as expectativas face às gerações mais jovens nos coloquem numa situação bem mais favorável.

Porque é que o referido jornal não destaca, em título de primeira página, estes dados? Porque é que ignora outras conclusões do relatório onde se comprova, ao contrário do que muitos andam por aí a apregoar, que os professores portugueses estão entre os mais mal pagos dos países que integram a OCDE ?

Seriedade precisa-se, igualmente, por parte daqueles que se encontram a gerir o Ministério da Educação. A seriedade necessária para assumirem medidas capazes de gerar resultados a médio / longo prazo e que nada têm a ver com o estilo de governar-para-a-fotografia que parece imperar para os lados da 5 de Outubro. Admite-se até que há decisões de carácter impopular que terão que ser implementadas. Não cremos, todavia, é que tais decisões obriguem à adopção de estratégias de desqualificação pública dos professores. A campanha em curso suscitada pelo aumento da carga horária lectiva docente, a pretexto da regulamentação da sua actividade extra-lectiva, aí está para demonstrar que esta equipa ministerial sacrifica os professores no altar de uma política populista e inconsequente. Se é uma medida táctica conveniente quando se pretende agradar a uma opinião pública massificada e acrítica que uma opinião publicada genericamente narcísica, preconceituosa e, por vezes, algo leviana, também vai ajudando a alimentar, acaba por se revelar contraproducente quando se sabe que um número significativo de professores portugueses não precisa de trabalhar mais com os seus alunos, mas de trabalhar melhor, ou seja de trabalhar de forma mais intencional, mais esclarecida e mais fundamentada. Certamente que, por esta razão, os professores terão que passar mais tempo nas escolas, não necessariamente a

# Seriedade precisa-se...

desenvolver outras actividades com os seus alunos, acrescentando novas oportunidades educativas às já existentes, mas a trabalhar entre si e com a comunidade envolvente, de forma a contribuir para que tais oportunidades sejam efectivamente transformadas em oportunidades educativas. O que o Ministério da Educação pode e deve exigir às escolas e aos seus professores é que cumpram a sua parte no que concerne ao mandato educativo que lhes foi confiado. Como o farão é algo que esse mesmo ministério não poderá determinar. Compete às escolas e aos professores conceber, implementar e monitorizar as acções e os meios através dos quais decidem investir na educação dos seus alunos. Compete-lhes também prestar contas pelo trabalho desenvolvido e exigir que outros, nomeadamente o próprio Ministério, assumam o seu papel neste âmbito. Estará a equipa liderada por Maria de Lurdes Rodrigues interessada em promover um projecto de uma Escola subordinado aos parâmetros sumariamente enunciados? E se estiver, será que compreende que não é imolando os professores aos conselhos dos marqueteiros que garante os resultados que todos dizem desejar? Será que tem coragem política para recusar tal sacrifício? Será que não entende que a desqualificação social dos professores inviabiliza o desenvolvimento de um tal projecto?

Seriedade precisa-se, finalmente, por parte dos professores quer individualmente quer no seio dos colectivos docentes onde partilham os seus quotidianos profissionais quer, ainda, ao nível das suas associações sindicais e pedagógicas, de forma a poderem assumir, aí, as suas responsabilidades políticas, sociais, culturais e educativas, não delegando noutros actores e noutras instâncias nem a sua vez nem a sua voz. Uma vez e uma voz que, mais do que servir para construir espaços profissionais insulares, permitam contribuir para a emergência de lugares de comunicação onde educadores e professores possam estar presentes, a seu modo e de corpo inteiro, de forma a ampliar a sua capacidade de decisão e de intervenção nas salas de aula, nas escolas e no país. A não ser assim, de que serve queixarmo-nos de todos os ministros que hoje, para governar, estão mais atentos às feiras de opinião que os Marcelos Rebelos de Sousa e os António Vitorinos deste país vão animando de forma mais ou menos ruidosa? De que nos serve queixarmo-nos da insolência dos Belmiros de Azevedo e dos Ludgeros Marques se decidimos prescindir da nossa vez e da nossa voz?

### DISCURSO directo

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



© Ana Alvim

## Incerteza e precariedade marcam a vida dos jovens artistas portugueses

**Os trabalhadores das áreas artísticas vivem na permanente angústia de não saberem quando têm trabalho. O carácter sazonal deste tipo de actividade não lhes permite pensar a longo prazo e assumir compromissos financeiros elementares, como a compra de casa própria. Apesar de terem períodos de inactividade, vêm-se obrigados a descontar como se ganhassem um salário mensal e a maioria não usufrui de direito a baixa ou a subsídio de desemprego, o que constitui uma injustiça social grave.**

**Cecília Dias, 26 anos, actriz, conta-nos na primeira pessoa o que é a angústia de viver nesta incerteza e explica-nos o exemplo do caso francês, onde os artistas vivem sob um outro regime.**

### **Como é seguir uma carreira artística em Portugal, nomeadamente na tua área, o teatro?**

Quando decidi estudar teatro fi-lo com a consciência de que iria ter de vencer o 'stress' e a ansiedade próprios de quem não sabe se e quando consegue arranjar trabalho. Na generalidade dos casos um actor trabalha dois ou três meses num determinado projecto, consegue contrato durante aquele período, mas quando ele termina tanto pode ter outro em perspectiva - o que é muito raro - como pode estar meses, ou mesmo anos, sem voltar a pisar o palco. No meio desta incerteza há sempre muitos actores que acabam por desistir. E quem fala do teatro pode referir-se a outras áreas das artes do palco, à expressão plástica ou ao cinema.

### **É assim tão difícil?**

Quando se é persistente, a procura de trabalho pode prolongar-se por meses e implicar muitas deslocações para a realização de 'castings' e muitos contactos para saber que companhias estão a precisar de actores. Quando esse esforço não se traduz em resultados práticos, resta ter alguma ponta de sorte e procurar trabalho nas escolas que oferecem formação em expressão dramática ou dar formação a grupos amadores, expediente a que muitos recorrem para garantir um salário certo ao final do mês. Depois, há ainda aqueles que trabalham nas mais diversas profissões - tenho um colega que está empregado numa bomba de gasolina, por exemplo.

Tudo isto leva a que seja muito complicado pensar em comprar casa ou estabelecer qualquer tipo de responsabilidade financeira ou familiar. Muitas vezes nem é uma questão da qualidade do trabalho, porque há pessoas que têm uma qualidade indiscutível, mas que não aguentam a incerteza desta profissão.

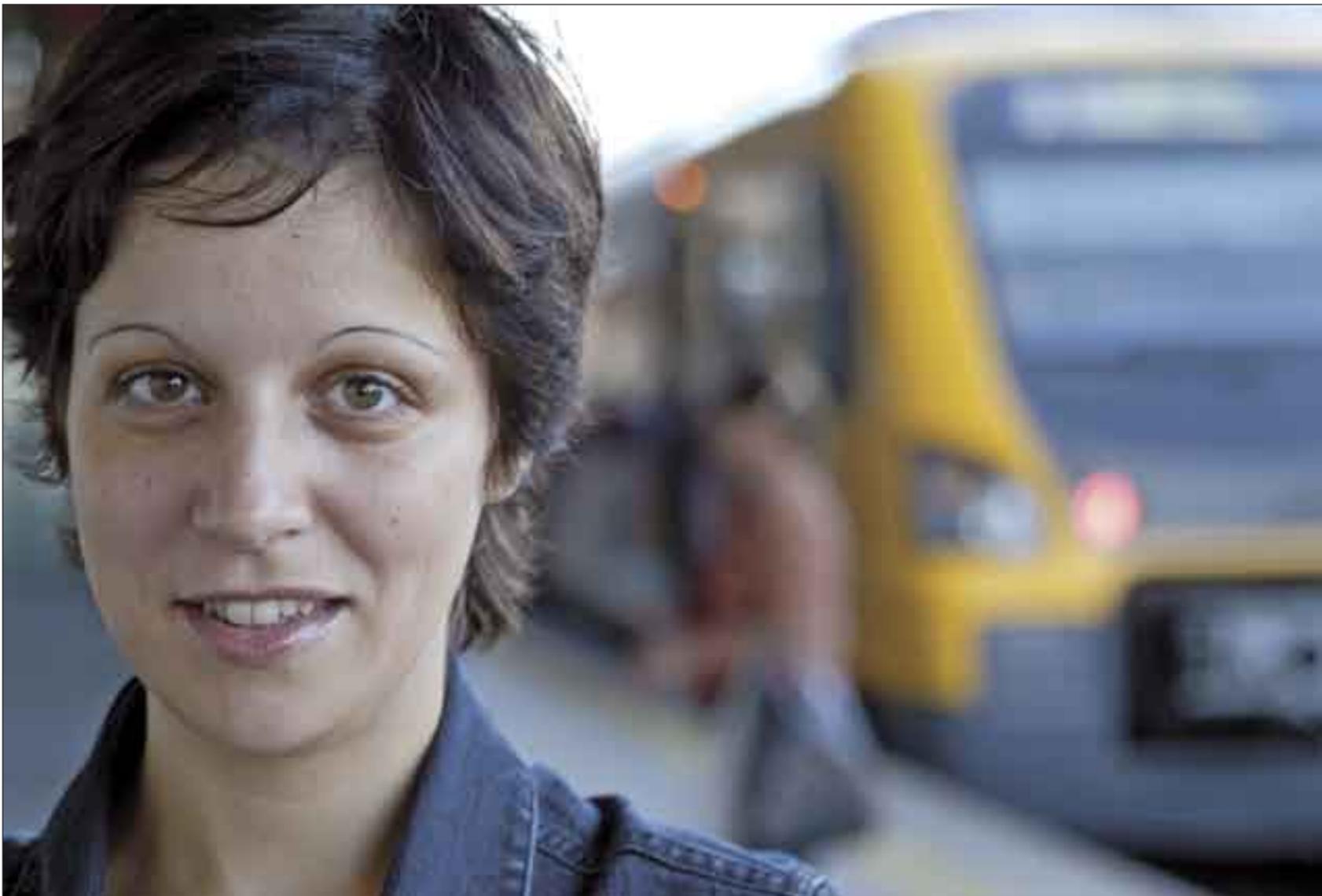
### **O que acontece quando, de um momento para outro, se deixa de poder assumir compromissos financeiros? Conheces pessoas nessa situação?**

Sim, conheço pessoas que deixaram de poder garantir o pagamento da renda da casa e as prestações de outros empréstimos porque ficaram sem trabalho de um momento para outro. Para muitos, a solução é permanecer em casa dos pais.

### **Partindo da tua própria experiência, como caracterizas a evolução da cena artística nos últimos anos?**

Eu julgo que nos últimos anos se tem vindo a assistir a um decréscimo da actividade artística em geral, porque a economia tem piorado e a cultura, neste contexto de crise, não é considerada uma necessidade básica que determine a qualidade de vida das pessoas, ao contrário do que se passa em outros países. E quando se está em crise é inevitável que uma das primeiras áreas a sofrer cortes orçamentais seja a cultura.

Bem recentemente, uma companhia de teatro do Porto e uma companhia de baila-



© Ana Alvim

## “A solução é permanecer em casa dos pais”

***Eu diria que mais de 90% dos meus colegas de profissão não paga a segurança social porque não tem dinheiro para suportar esse encargo”.***

do em Lisboa acabaram por fechar, o que ilustra bem a situação que se vive. Entretanto, no norte do país a actividade teatral está praticamente parada porque o processo de atribuição de subsídios foi impugnado e deixou muitas companhias sem condições de realizar o seu trabalho.

Na maioria das vezes a principal preocupação dos grupos é ter dinheiro para pagar os espaços que utilizam, sobrando pouco dinheiro para pagar a encenadores, a figurinos e organizar um espectáculo. E quando não se sabe se irá conseguir-se pagar as contas no dia seguinte é mais difícil ter-se disponibilidade anímica para se ser criativo. As pessoas trabalham muito por amor à camisola.

***A falta de público também não ajuda...***

De uma forma geral, os artistas portugueses são pouco apoiados e reconhecidos no país. Muitos deles acabam por obter reconhecimento no estrangeiro e só depois aqui. O Estado, por seu lado, investe muito pouco em estruturas de formação e divulgação das artes do palco, no cinema e na música. Depois, é igualmente muito difícil de obter patrocínios por parte das empresas e de particulares, que geralmente são atribuídos a grandes companhias, nomeadamente através da Lei de Mecenato.

***Tendo em conta o carácter sazonal das profissões ligadas à área artística, que espécie de retaguardas financeiras existem, nomeadamente no que se refere à segurança social e aos impostos?***

A larga maioria dos trabalhadores da área artística são considerados independentes e passam recibo verde, não tendo, por isso, direito a baixa ou a subsídio de desemprego. Se tivermos um acidente de trabalho, por exemplo, estamos por nossa própria conta e risco.

Ao contrário do que se possa pensar, mesmo os actores que integram o elenco dos teatros nacionais

não fazem parte de um quadro fixo, são trabalhadores independentes e passam também recibos verdes.

Apesar disso, somos obrigados a fazer descontos para a segurança social mesmo quando estamos em períodos de inactividade, com a agravante de a contribuição ter aumentado recentemente, uma situação que está a afligir muitas pessoas. Eu diria que mais de 90% dos meus colegas de profissão não paga a segurança social porque não tem dinheiro para suportar esse encargo. É muito grave que as pessoas descontem todos os meses, independentemente de estarem a trabalhar ou não, e não beneficiem absolutamente nada com isso.

***Não há nenhum sub-sistema dirigido especificamente aos artistas, à semelhança do que acontece em outras profissões?***

Infelizmente, a classe artística em Portugal não é muito unida e desconfio que algum dia seja possível congregar interesses comuns para concretizar esse objectivo. Actualmente existem dois sindicatos – um deles passa uma espécie de carteira sindical, porque não existe, de facto, uma carteira de actor profissional – e ambos têm uma actividade reduzida.

***As finanças não prevêem uma situação de excepção no que se refere a impostos?***

Quando há três anos consultei a legislação cheguei à conclusão que não existe nenhum regime especial que preveja a redução de impostos em situações de trabalho sazonal como aquelas a que estamos sujeitos. O encerramento da actividade profissional durante os períodos de inactividade, processo a que alguns recorrem, acaba por não compensar por períodos curtos de dois ou três meses, porque se torna dispendioso e dá muito trabalho por causa da burocracia.

***Como funciona a retaguarda social e financeira em outros países?***

O país com cujo sistema estou mais familiarizada é a França, onde sei que um actor faz descontos para a segurança social mas o Estado garante uma contrapartida nos momentos de inactividade. Alguém que trabalhe durante dois anos, por exemplo, sabe que estará coberto por um período mínimo de meio ano, durante o qual o Estado assegura um salário equivalente à média dos descontos. Isso faz com que haja não só dinheiro para formação contínua como também menos espaço para angústias pessoais.

**FACE A FACE**

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa



© Ana Alvim

# Trabalhador-estudante

Trabalhar e estudar em simultâneo começa a ser uma prática cada vez mais usual em todos os países da Europa. No ensino superior português cerca de 20 por cento dos alunos são trabalhadores-estudantes. Uma percentagem baixa, lê-se no relatório europeu Eurostudent 2005, que refere a Holanda como o país onde esta prática assume um máximo de 91 por cento de trabalhadores-estudantes. Entre estes dois valores encontram-se países como a Irlanda com 69 por cento de alunos nestas circunstâncias, a Áustria 67 por cento, a Alemanha 66 por cento, a Finlândia 65 por cento, o Reino Unido 58 por cento, a Espanha 49 por cento, a França 47 por cento, a Letónia 44 por cento e a Itália 30 por cento.

Mas perante este fenómeno estarão as universidades e as entidades patronais preparadas para responder às necessidades destes alunos? A PÁGINA da Educação inquiriu vários trabalhadores-estudantes de diferentes estabelecimentos de ensino públicos e privados do Porto e foi à procura de respostas.

## Motivações

Os cursos variam, os empregos também e nem sempre os dois estão relacionados [Ver caixa: Relação entre emprego e área de formação]. As motivações não são, contudo, tão diferentes como se poderia esperar.

O desejo de progredir na carreira, obter uma melhor remuneração ou aprender mais leva quem já está empregado a procurar a universidade. O sentido de oportunidade de um emprego que surge enquanto o curso se vai fazendo leva o estudante a entrar antecipadamente no mercado de trabalho. São factores que pesam quando alguém decide acumular duas realidades que a maioria opta por separar: estudar e trabalhar.

Com um curso de estilismo e a trabalhar na área comercial de uma empresa têxtil foi a “necessidade de adquirir mais conhecimentos” que levou Lúcia

Ferreira, 40 anos, a ingressar no curso de Gestão da Faculdade de Economia do Porto (FEP). Frequenta a licenciatura há quatro anos e só não o fez mais cedo por compromissos familiares. “Tive de esperar que os meus filhos tivessem uma idade compatível com o facto de me ocupar mais a estudar.”

O mesmo aconteceu com Estela Lemos, 27 anos. Foi a prática profissional que despertou em si a necessidade de conhecimentos que completassem a sua primeira licenciatura. Trabalhava há três como enfermeira num hospital do Porto quando percebeu que o conhecimento de questões ligadas aos grupos sociais era “fundamental” para o seu desempenho. Depois inscreveu-se no curso de Sociologia, na Faculdade de Letras do Porto.

O sentimento de que a “cultura não ocupa espaço” e o “desejo de ter uma vida profissional mais gratificante”, foram os motivos que levaram António Pinto de 37 anos a voltar a estudar. Trabalha na área comercial no sector da construção e actualmente frequenta há três anos a licenciatura bietápica de Marketing no Instituto de Contabilidade e Administração do Porto.

Mas há quem faça o percurso inverso. E aproveite uma oportunidade de emprego no decorrer da licenciatura como forma de garantir um lugar no mercado de trabalho. Tal como fizeram Ana Dantas e Raquel Duarte de 23 anos. Há cerca de dois anos trocaram o estudo a “tempo inteiro”, nos cursos de Geografia da Faculdade de Letras do Porto e de Gestão na FEP, por uma “oportunidade de trabalho” no ramo da hotelaria e das relações públicas, respectivamente.

## Interesses antagónicos

Entre duas realidades, por vezes, com interesses antagónicos, um trabalhador-estudante enfrenta dificuldades quer no local de trabalho quer no de estudo.

Apesar de no local onde trabalha actualmente nunca ter tido problemas pelo facto de estar a

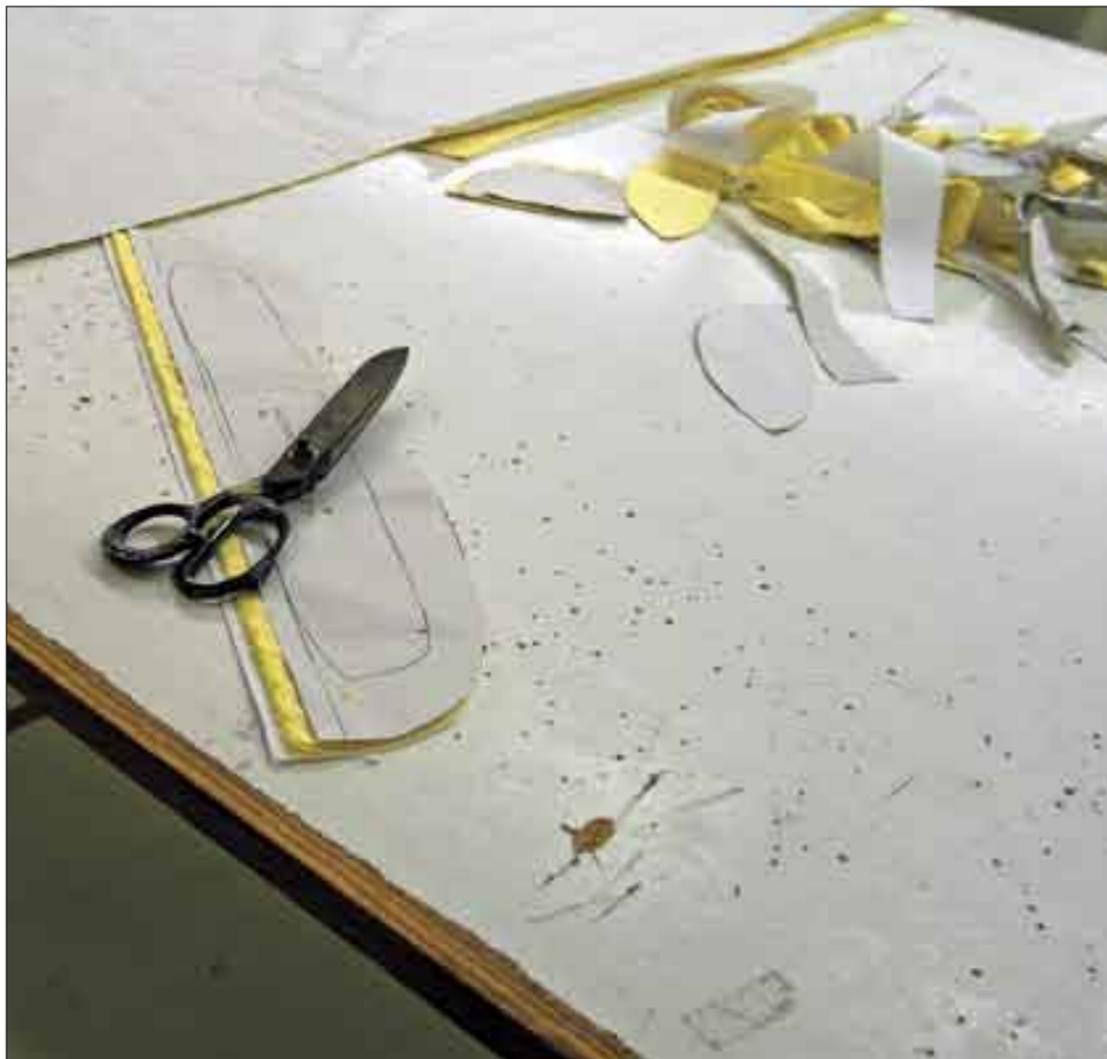
estudar, as coisas nem sempre foram fáceis. Num outro hospital da cidade do Porto, onde trabalhava, Estela Lemos viu ser-lhe recusado o reconhecimento do estatuto de trabalhador-estudante. “A justificação que me deram foi que o serviço não me podia dispensar”, recorda a enfermeira.

Quando decidiu “voltar a estudar”, Margarida Rego, 35 anos, enfrentou várias dificuldades no seu antigo emprego. Ao ponto de nunca pedir dias de dispensa para estudar ou fazer os exames. “Tive que procurar outro emprego que me permitisse estudar.” Actualmente trabalha numa empresa de mediação imobiliária e não tem problemas. Faltam-lhe três anos para ter a licenciatura em Economia na FEP, mas a sua previsão é de a acabar em cinco.

Gilberto Fonte, 24 anos, trabalha num hipermercado e frequenta o curso de geografia da Faculdade de Letras do Porto. A entidade patronal, refere, “reage relativamente bem” aos pedidos de dispensa para a realização de exames. Em função da duração do horário de trabalho e mediante a necessidade comprovada do escolar, o trabalhador-estudante tem direito a uma dispensa semanal entre quatro a seis horas. Sem que essa dispensa seja objecto de qualquer diminuição do rendimento ou regalias. Ainda assim, confessa não se sentir “muito confortável” quando tem de a pedir. “Sei que para o trabalho que executo menos uma pessoa faz muita diferença”, explica.

Talvez “por falta de conhecimento da entidade patronal ou sentido de oportunidade”, Cármen Silva, 20 anos, diz não ter muita tolerância de horários, nem em relação aos pedidos de dias de dispensa determinados por lei. Em relação aos exames, o trabalhador-estudante pode usufruir de uma dispensa de dois dias por cada prova escrita e oral, a cada disciplina, num total de quatro dias. Outra situação prevista é a possibilidade de obter uma licença sem vencimento num máximo de seis dias por ano, mas neste caso o pedido terá de ser feito com um mês de antecedência.

A trabalhar como operadora de caixa, Cármen



© Ana Alvim

## Dois em um

Silva confessa também ter “receio” em pedir dispensa para estudar ou fazer exames: “Nos tempos que correm, os empregos não são para toda a vida e existe sempre o risco de ser despedida”, conclui.

António Pinto conhece bem este sentimento. O desemprego é um fantasma que o assombra. A empresa de construção onde trabalha como comercial reage “muito mal” a qualquer solicitação de dispensa prevista no estatuto de trabalhador-estudante: “Estão-me sempre a cobrar o tempo ou com horas extras ou com acumulação de tarefas”.

Situação diferente vive Lúcia Ferreira. Enquanto comercial, o tempo de trabalho é gerido por si. “Quando posso fico um dia completo em casa a estudar nas vésperas dos exames”. O facto de a empresa têxtil onde trabalha ser francesa é para Lúcia um factor que pesa na boa tolerância que têm para com o seu estatuto de trabalhadora-estudante. “Contudo – frisa – não proporciono nenhuma situação de incumprimento por esse motivo e muito frequentemente tenho vindo trabalhar durante os fins-de-semana.”

Não é de estranhar, por tudo isto, que a “falta de tempo para estudar” seja a apontada como a maior condicionante do desempenho académico pela maioria dos inquiridos. Ainda que não seja a única.

### Universidades com horários “VIP’s”

Mesmo quando a empresa não coloca obstáculos à frequência académica, da parte do trabalhador há um esforço contínuo para minorar o impacto da sua condição de estudante. Uma dualidade que encontra outras barreiras do lado das universidades.

À cabeça da lista vem a inexistência de cursos em regime nocturno. E a impossibilidade de assistir às aulas. Que o diga Cristina Silva, 24 anos, a trabalhar na área da gestão. Depois de ter tirado a licenciatura em Economia na FEP resolveu voltar à instituição para cursar Gestão. A realidade que encontrou era bem diferente da que conhecia. Até 2003 a faculdade tinha aulas em horário nocturno, entretanto deixou de ter. “Não frequento qualquer

aula”, frisa aluna. “E pago três vezes mais propinas do que pagava na minha anterior licenciatura!” Pagar mais por menos serviços é para Cristina Silva algo “inadmissível”.

A falta de estruturas de apoio a funcionar com horários adaptados a quem só pode ir à faculdade depois de sair do emprego é outra das dificuldades apontadas. O funcionamento de secretarias e bibliotecas no que apelida de “horários vip’s”, das 9h às 17h é, para Estela Lemos, um inconveniente que poderia ser minorado.

Com a secretaria aberta até às 20h, apenas uma vez por semana, e os serviços de informática e de reprografia a fecharem todos os dias às 20h, Cristina Silva congratula-se apenas de poder usar a biblioteca da sua faculdade, pois fecha diariamente às 21h30.

O acesso ao material de estudo, incluindo fotocópias, poderia ser facilitado com o recurso à sua publicação nos sítios da Internet das respectivas faculdades. Mas este “é um método ainda não aplicado na maior parte das disciplinas”, lamenta Susana Portas, 22 anos, estudante de Psicologia, na Universidade Lusíada. Por outro lado, critica Cármen Silva, “a informação fornecida pela Internet é insuficiente, o que obriga o trabalhador a deslocar-se da zona da sua residência ou emprego para a faculdade em busca de informações, datas, notas, etc.”

“O esclarecimento de dúvidas via e-mail”, seria, para Raquel Duarte, uma grande ajuda para diminuir as dificuldades que os trabalhadores estudantes têm quando necessitam de algum “apoio” por parte dos professores. Até porque, os horários de atendimento a alunos nem sempre são compatíveis com os de quem trabalha.

Tantas incompatibilidades levam Cristina Silva a uma só conclusão: “A principal dificuldade é não sentir que faço parte da instituição que estou a frequentar”. Depois há um outro sentimento partilhado por todos os trabalhadores-estudantes. “O cansaço – remata Ana Dantas – é o nosso pior inimigo”.

### Experiência profissional antes do Ensino Superior

Os estudantes com alguma experiência laboral antes do ingresso no ensino superior são uma minoria, no panorama total mas há algumas excepções. O caso da Alemanha, onde 64 por cento dos estudantes passou pelo mercado de trabalho antes do curso superior é paradigmático. Uma das razões para esta elevada percentagem está uma tendência dos estudantes alemães em adoptar uma estratégia dupla de estudar e trabalhar em simultâneo para aumentar as hipóteses de emprego num mercado de trabalho em constante mudança. Além disso, a reforçar esta prática está o facto de todas as experiências laborais – independentemente da sua duração – ocorridas entre o fim da escolaridade secundária e o ingresso no ensino superior serem contabilizadas aquando a matrícula. Entre os países estudados encontramos uma percentagem consideravelmente mais baixa: Letónia (45%), Finlândia (42%), França (35%) e Irlanda (33%), Itália (22%), Portugal (19%) Áustria (16%). Os dados são do Eurostudent 2005, um relatório da Comissão Europeia dá conta das condições sociais e económicas dos estudantes europeus. No que toca aos restantes países, Espanha, Holanda e Reino Unido, o estudo refere a inexistência de dados nesta matéria.

Importa ainda referir que o estudante que antes de ingressar no ensino superior possui já uma experiência profissional tende a manter-se no mercado de trabalho, segundo o mesmo relatório.

### Relação entre emprego e área de formação

A relação entre o emprego do estudante e a área de formação é fraca na maioria dos países cobertos pelo relatório. O caso francês é o mais sintomático: 95 por cento dos trabalhadores-estudantes afirma que o seu emprego “nada tem a ver com o curso” contra 5 por cento que garante haver uma completa relação entre o trabalho desenvolvido e a área de formação frequentada. Na Holanda para igual pergunta as respostas dividem-se em 65 por cento dos estudantes a dizer que o emprego não está relacionado com a formação e 35 por cento a responder que está completamente. Na Irlanda os valores são de 53 por cento e 17 por cento, Espanha 55 por cento e 17 por cento, Portugal 27 por cento e 23 por cento. A percentagem de estudantes com empregos “completamente relacionados com o curso” é apenas superior na Finlândia 33 por cento contra 28 por cento e na Letónia 43 por cento e 13 por cento.

### Estudante a “tempo parcial” e a “tempo inteiro”

O conceito de estudos formais a tempo parcial só existe no Reino Unido, Irlanda e Holanda. No entanto, mesmo nestes países estes estudantes representam uma minoria, respectivamente 36 por cento, 21 por cento e 14 por cento. Apesar de a Itália também reconhecer este conceito formalmente o número de frequentadores não chega a ser significativo.

Oficialmente não há regime de estudos a tempo parcial em Espanha, Áustria, Alemanha, Finlândia, mas existem programas específicos para alunos trabalhadores ou com compromissos familiares nos três primeiros que faz com que em Espanha se contabilizem informalmente cerca de 10 por cento de alunos nestas condições, na Áustria 3 por cento, na Letónia 9 por cento e zero por cento na Alemanha, França, Itália e Portugal.

Andreia Lobo

Portugal gasta por ano 4888 euros em despesas de educação por aluno, desde o Ensino Básico ao Superior [Ver quadro Quanto custa por ano um aluno?]. Um número que fica abaixo da média de investimento anual entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) calculada em 5981 euros por aluno. Os dados reportam-se ao ano de 2002 e constam do relatório "Panorama Educativo, 2005" (Education at a Glance), publicado pela OCDE.

Acima da média dos 26 países estão a Áustria, a Bélgica, a Dinamarca, a Itália, a Noruega, a Suécia, a Suíça e os Estados Unidos, sendo que este país lidera o top do investimento em educação. No fim do ranking, o México. No entanto, tendo em conta um outro indicador, a percentagem da despesa pública aplicada em Educação, o México surge como o país que maior fatia investe neste sector, com 23,9%, seguido da Nova Zelândia, com 20,8% e da Coreia do Sul, com 17%.

### Investimento em percentagem da despesa pública

Do total relativo à despesa pública, em 2002 Portugal investiu 12,6% no sector da educação, ficando pouco abaixo da média de 12,9% da OCDE [Ver quadro Despesa Pública no sector educativo]. Deste valor: 9,2% foi gasto nos Ensinos Básico e Secundário e 2,2% no Superior.

### Investimentos por níveis de ensino

Na maioria dos países da OCDE verifica-se a tendência de um aumento no investimento em educação do Ensino Básico para o superior.

A Suíça foi o país que mais investiu por aluno no Ensino Superior com 18.416 euros, seguida da Suécia com 12.353 euros. No Ensino Secundário, a Suécia encontra-se novamente no topo do investimento com 11.410 euros,

Os professores do 3º ciclo da Suíça e do Luxemburgo com mais de 15 anos de carreira são os mais bem pagos da OCDE auferindo salários anuais de cerca de 55.904 e 66.831 mil euros. Entre os professores com remunerações mais baixas encontram-se os da Polónia com 7.853 euros e os da Eslováquia com 6.066 euros anuais.

Em Portugal o salário de um professor dos ensinos Básico e Secundário, com 15 anos de carreira, ronda os 28 mil euros. Um valor que no que toca ao 1º e 2º ciclo supera ligeiramente a média da OCDE fixada em 27.668 euros. Nos restantes níveis de ensino Portugal fica abaixo da média situada nos 29.777 para o 3º ciclo e nos 31.803 para o Ensino Secundário.

Em média, o salário dos professores do Ensino Secundário por hora leccionada excede o dos professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico em cerca de 40%. Apesar desta média existem situações onde essa diferença é menor que 5%, casos da Nova Zelândia, Polónia, Eslováquia e Estados Unidos. A maior diferença entre ensinar no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário regista-se na Holanda e Espanha com 80%. Em Portugal, o custo por hora é o mesmo nos diferentes níveis de ensino.

Os salários de topo de carreira, do Ensino Básico ao Secundário são, em média 70% superiores aos salários iniciais, no entanto, esta percentagem varia entre países sobretudo devido ao número de anos necessários à progressão na carreira. Por exemplo, os salários de topo de carreira na Coreia do Sul são quase três vezes superiores aos iniciais, mas são necessários 37 anos para que um professor atinja a escala máxima de progressão. Em Portugal, o ratio entre os salários de topo de carreira e os iniciais é igual ao da Coreia do Sul, mas o professor alcança o topo da carreira após 26 anos de serviço.

### Componente lectiva

O tempo de ensino pode ser distribuído de diversas formas ao longo do ano lectivo. A Dinamarca e os Estados Unidos

### Quanto custa por ano um aluno?

Austrália	5.701,27 €
Áustria	7.211,87 €
Bélgica	6.374,40 €
Canadá	s/ dados
Rep. Checa	2.719,08 €
Dinamarca	7.208,55 €
Finlândia	5.283,78 €
França	5.897,98 €
Alemanha	5.898,81 €
Grécia	3.173,92 €
Hungria	2.992,15 €
Islândia	5.658,94 €
Irlanda	4.351,69 €
Itália	6.046,55 €
Japão	5.477,17 €
Coreia do Sul	3.755,75 €
Luxemburgo	s/ dados
México	1.470,76 €
Holanda	5.893,83 €
Nova Zelândia	s/ dados
Noruega	7.254,20 €
Polónia	2.194,52 €
Portugal	4.888,70 €
Eslováquia	1.821,85 €
Espanha	4.812,34 €
Suécia	6.698,10 €
Suíça	8.802,98 €
Turquia	s/ dados
Reino Unido	5.458,91 €
Estados Unidos	9.256,16 €

Gastos anuais em despesas de educação por aluno, desde o básico ao ensino superior, relativos ao ano de 2002

# "Panorama Educativo 2005"

Relatório da OCDE dá a conhecer números-chave da educação

seguida da Noruega com 8.734 euros. Já o Luxemburgo liderou a lista do investimento por aluno no Ensino Básico de 22.970 euros.

Mas há excepções. Em 2002, um aluno português a frequentar o 1º e 2º ciclos do Ensino Básico custou ao Estado cerca de 4.100 euros. No 3º ciclo, o custo por aluno foi de 5.583 euros. No Ensino Secundário o valor alcançou os 5.938 euros e no Superior o investimento foi mais baixo rondando os 5.576 euros, por aluno.

Recorde-se que o investimento anual feito em cada aluno é um indicador que depende de vários factores como o salário dos professores, o sistema de pensões, o material de ensino, despesas de manutenção dos estabelecimentos de ensino, investimentos em programas educativos específicos ou de orientação de alunos e, finalmente, do número de alunos a frequentar o sistema de ensino e da expectativa de conclusão de cada ciclo do seu percurso escolar. [Ver quadro Permanência no sistema de ensino].

### Salários dos professores

Tomando por referência dados relativos a vencimentos de professores a meio da carreira docente em termos de progressão, verifica-se uma oscilação em todos os níveis de ensino entre o valor máximo de mais de 66 mil euros anuais e um mínimo de 6 mil euros [Ver quadro Salários dos professores].

providenciam um exemplo interessante a este respeito.

Enquanto um professor do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico nos Estados Unidos lecciona menos seis semanas por ano que um colega seu na Dinamarca, o total de horas do ensino norte-americano é 75% superior ao dinamarquês. O contraste deve-se ao facto dos professores do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico dos Estados Unidos leccionarem cerca de seis horas por dia, quando na Dinamarca apenas três.

Em países como a França e a Espanha, um professor do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico lecciona cerca de 300 horas mais que um colega do 3º ciclo e do Ensino Secundário. Pelo contrário, na Nova Zelândia, Eslováquia e Estados Unidos a diferença é de menos de 50 horas. Na Polónia o número de horas lectivas é igual em todos os níveis de ensino (637 horas). Já no México, um professor do 3º ciclo lecciona cerca de 200 horas mais que um professor do 1º e 2º ciclos e do Ensino Secundário.

O indicador relativo à componente lectiva não corresponde necessariamente ao tempo de trabalho, onde se incluem, para além da componente lectiva, a preparação das aulas e a correcção de trabalhos e testes dos alunos. Outros elementos são decisivos para o estabelecimento do tempo de trabalho de um professor nos diferentes países: número de disciplinas leccionadas, tempo de serviço, formação profissional, o número de alunos, reuniões com os pais ou professores e tarefas gerais escolares [Ver quadro Organização do tempo de trabalho dos professores].

### Permanência no sistema de ensino

	Expectativa de anos de frequência do sistema educativo
Austrália	14.8
Áustria	15.9
Bélgica	16.4
Canadá	s/ dados
Rep. Checa	16.3
Dinamarca	17.2
Finlândia	17.8
França	16.8
Alemanha	17.1
Grécia	16.3
Hungria	15.3
Islândia	16.9
Irlanda	15.7
Itália	16.7
Japão	s/ dados
Coreia do Sul	16.4
Luxemburgo	14.6
México	13.2
Holanda	16.7
Nova Zelândia	15.5
Noruega	16.8
Polónia	14.4
Portugal	16.2
Eslováquia	14.6
Espanha	16.4
Suécia	16.9
Suíça	16.1
Turquia	12.0
Reino Unido	14.9
Estados Unidos	14.9

Expectativa de anos de frequência dos sistemas de ensino em 2003, tendo em conta as condições actuais (excluindo a educação para crianças abaixo dos cinco anos)

## Despesa Pública no sector educativo

	% total da despesa pública	Milhões de Euros
Áustria	11,5	10.404 €
Bélgica	12,5	13.620 €
Dinamarca	15,3	96.433 €
Finlândia	12,7	7.388 €
França	11,0	71.661 €
Alemanha	9,8	83.555 €
Grécia	8,4	4.620 €
Irlanda	13,0	4.647 €
Itália	9,9	49.748 €
Luxemburgo	s/ dados	s/ dados
Holanda	10,6	18.732 €
Portugal	12,6	6.230 €
Espanha	11,1	25.710 €
Suécia	13,1	149.013 €
Reino Unido	12,7	43.717 €

Percentagem da despesa pública investida em 2002 em educação e respectivo valor em milhões de euros nos Quinze países da UE

## Salários dos professores

	1º e 2º ciclos do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário
Austrália	34.907	34.924	34.924
Áustria	26.878	28.772	29.606
Bélgica (Fl.)	30.816	31.467	40.242
Bélgica (Fr.)	29.443	30.452	39.170
Rep. Checa	15.159	15.159	16.814
Dinamarca	30.773	30.773	37.702
Inglaterra	34.699	34.699	34.699
Finlândia	26.381	30.248	34.975
França	25.798	27.838	28.228
Alemanha	38.365	40.507	43.633
Grécia	23.244	23.244	23.244
Hungria	12.386	12.386	15.324
Islândia	18.004	18.004	24.602
Irlanda	33.626	33.626	33.626
Itália	23.846	25.982	26.714
Japão	37.777	37.777	37.800
Coreia do Sul	38.711	38.609	38.609
Luxemburgo	51.106	66.831	66.831
México	13.877	17.630	s/ dados
Holanda	32.459	35.734	47.847
Nova Zelândia	29.114	29.114	29.114
Noruega	24.499	24.499	24.499
Polónia	7.853	7.853	7.853
Portugal	28.066	28.066	28.066
Escócia	35.991	35.991	35.991
Eslováquia	6.066	6.066	6.066
Espanha	28.958	32.385	33.391
Suécia	23.856	24.582	25.675
Suíça	41.443	48.571	55.904
Turquia	12.101	*	11.312
EUA	36.519	36.519	36.619
Média Total	27.668	29.777	31.803

Salários anual dos professores após 15 anos de carreira/ formação mínima (2003), por grau de ensino em euros

\* Categoria não se aplica ao sistema de ensino

## Organização do tempo de trabalho dos professores

Número de semanas, dias, horas de ensino e de tempo trabalho do professor ao longo do ano escolar

	Número de semanas lectivas			Número de dias lectivos			Número de horas lectivas			Tempo de trabalho requerido pela escola (horas)			Tempo total de trabalho em horas		
	1º e 2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário via geral	1º e 2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário via geral	1º e 2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário via geral	1º e 2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário via geral	1º e 2º ciclo do Ensino Básico	3º ciclo do Ensino Básico	Ensino Secundário via geral
Austrália	40	40	40	197	197	197	885	825	813	1.212	1.235	1.235	a	a	a
Áustria	38	38	38	184	184	184	792	622	602	a	a	a	1.776	1.776	a
Bélgica (Fl.)	37	37	37	177	178	178	797	712	668	a	a	a	a	a	a
Bélgica (Fr.)	37	37	37	162	180	180	717	720	661	962	m	m	a	a	a
Rep. Checa	38	38	38	186	186	186	772	614	586	a	a	a	1.696	1.696	1.696
Dinamarca	42	42	42	200	200	200	640	640	560	m	m	m	1.680	1.680	1.680
Inglaterra	38	38	38	190	190	190	m	m	m	1.265	1.265	1.265	a	a	a
Finlândia	38	38	38	190	190	190	684	599	556	a	a	a	a	a	a
França	35	35	35	m	m	m	900	626	602	a	a	a	a	a	a
Alemanha	40	40	40	189	189	189	782	735	684	a	a	a	1.708	1.708	1.708
Grécia	40	38	38	189	189	189	780	629	629	1.500	1.425	1.425	1.762	1.762	1.762
Hungria	37	37	37	185	185	185	777	555	555	a	a	a	1.864	1.864	1.864
Islândia	36	36	36	175	175	175	653	653	560	1.650	1.650	1.720	1.800	1.800	1.800
Irlanda	37	33	33	183	167	167	915	735	735	a	a	a	a	a	a
Itália	33	33	33	m	m	m	792	594	594	a	a	a	a	a	a
Japão <sup>1</sup>	35	35	35	m	m	m	648	535	467	a	a	a	1.960	1.960	1.960
Coreia	37	37	37	220	220	220	809	560	544	a	a	a	1.613	1.613	1.613
Luxemburgo	36	36	36	176	176	176	774	642	642	1.022	890	890	a	a	a
México	42	42	36	200	200	173	800	1.047	848	800	1.167	971	a	a	a
Holanda	40	37	37	195	180	180	930	750	750	a	a	a	1.659	1.659	1.659
Nova Zelândia	39	39	38	197	194	190	985	968	950	a	a	a	a	a	a
Noruega	38	38	37	190	190	187	741	656	524	929	843	711	1.680	1.680	1.680
Polónia	37	37	37	177	177	177	637	637	637	a	a	a	1.416	1.416	1.416
Portugal	36	36	36	174	174	174	783	626	580	870	766	696	1.526	1.526	1.526
Escócia	38	38	38	190	190	190	950	893	893	a	a	a	1.365	1.365	1.365
Eslováquia	38	38	38	190	190	190	656	656	627	a	a	a	1.613	1.613	1.613
Espanha	37	36	35	176	171	166	880	564	548	1.140	1.140	1.140	1.425	1.425	1.425
Suécia	a	a	a	a	a	a	a	a	a	1.360	1.360	1.360	1.767	1.767	1.767
Suíça	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Turquia	38	a	38	180	a	180	639	a	567	870	a	756	1.840	a	1.840
Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1.139	1.127	1.121	1.353	1.371	1.371	a	a	a
Média Total	38	37	37	187	186	184	795	701	661	1.149	1.192	1.128	1.675	1.665	1.669

a – dados não existem porque a categoria não se aplica  
m – dados não disponíveis

Trigo limpo

andarilho

## PAÍSES AFRICANOS E ASIÁTICOS COMPROMETEM-SE A SALVAR OS GRANDES PRIMATAS

Os representantes de 23 países de África e da Ásia reuniram-se no mês passado em Kinshasa, capital da República Democrática do Congo (RDC), para uma conferência de quatro dias sobre a preservação dos grandes primatas ameaçados pela actividade humana.

A conferência terminou com a adopção de uma declaração comum a favor da preservação destas espécies, e a RDC, país organizador desta primeira conferência intergovernamental, espera, no futuro, a adopção de um plano de preservação que inclua as "áreas de conflitos".

O ecossistema de florestas do ex-Zaire abriga três das quatro espécies de grandes macacos: o gorila, o chimpanzé e o bonobo - ou chimpanzé pigmeu. O quarto, o orangotango, vive na Ásia.

O secretário-geral da conferência, Samy Mankoko, advertiu que, se a comunidade internacional não estiver atenta, a maioria dos grandes macacos "pode desaparecer em breve", já que se encontram ameaçados pela destruição das florestas densas e húmidas, que constituem o seu habitat natural.

Segundo o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), que apoiou a realização desta conferência em parceria com a Unesco, o homem é o principal responsável por esta ameaça, estando na origem do comércio de animais vivos, da destruição das florestas, das guerras e, sobretudo, da "invasão crescente" do habitat dos primatas.

Pelo menos 90% das áreas onde vivem os grandes macacos em África e no Sudeste Asiático serão ocupadas pelos seres humanos ao longo dos próximos 30 anos se um conjunto de medidas urgentes não forem tomadas na actualidade, avisa o PNUMA.

Entre os 23 países reunidos na capital da República do Congo contavam-se Angola, Burundi, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné, Guiné-Bissau, Guiné equatorial, Indonésia, Libéria, Malásia, Mali, Nigéria, Uganda, República Centro-africana, República do Congo, República Democrática do Congo, Ruanda, Senegal, Serra Leoa, Sudão e Tanzânia.

# Arsénio Mota e o acto de escrever



## O ESPÍRITO e a letra

Serafim Ferreira  
Crítico literário

Não é fácil neste momento falar do que tem sido a literatura para Arsénio Mota ao longo de cinquenta anos de escrita, repartidos pela poesia, conto, narrativa, crónica, estudos literários e histórias para crianças. A obra fez-se de livro a livro, entre muitos sonhos e anseios, trabalhos e canseiras. E, antes de falar desse trajecto pessoal, permitam-me que comece por dizer, sem alguma espécie de originalidade, que a “oficina” do escritor nunca é só aparente, porque sempre se revela através de muitas leituras e releituras, tentativas várias de variadamente dar a imagem certa do mundo que se conhece. A palavra, o mundo das palavras, a escrita como descoberta de outros sinais, a imagem que ganha forma e se reinventa depois noutros sinais mais antigos. O material do escritor é a folha de papel ou hoje mais vulgarmente o ecrã branco do computador, por onde revive ou reinventa os fantasmas que traz consigo, recria num labirinto de palavras, sempre cerrado ou magoado, esse “ofício de viver” definido por Cesare Pavese. Mas pela magia da própria escrita, nessa oficina em que se torna obra acabada ou uma e outra vez guardada ao canto da gaveta, à espera dos últimos retoques ou ter luz verde para avançar, é por aí que o escritor reinventa esse mundo de palavras que tanto podem servir para amar como para odiar.

Nessa sua oficina de tantos anos, metódica e equilibrada, Arsénio Mota retomou sempre novos e diferentes projectos e, sobretudo, procurou remexer e corrigir, no acto de depurar e clarificar o que escreveu ao sabor do tempo e enquanto o tempo deixou, numa coerente e consequente atitude de entender que o mais fundamental é escrever e só depois se impõe o acto e o gosto de publicar.

Mas devo ainda declarar que, nessa sua singular criação literária, o autor de *Inclinações Pontuais* norteou-se, no bem e no mal da sua vocação de escritor, pelo princípio de saber que a razão,

o conhecimento ou a inspiração se erguem como elos da mesma cadeia que quase se não podem nem devem distinguir, e assim não faz muito sentido falar do tão estafado problema do conteúdo e da forma ou se uma obra literária deve ter ou não um espírito de “mensagem”. Ter sido escritor foi talvez uma atitude do meio e das circunstâncias em que Arsénio Mota consolidou uma ampla obra literária, com mais ou menos ventos de feição, mas também se sabe que escrever é um acto sério e perigoso, não por sê-lo verdadeiramente, e antes pela evidente carga de sofrimento ou angústia que conduz ao acto da escrita sempre feito em solidão e em silêncio. Armazenando todas as próprias vivências no museu do sótão da sua longa vida, o escritor viveu no seu tempo e quando se dispôs à escrita, sem saber muitas vezes a razão objectiva de o fazer, começou então a sua luta, reconstruiu as imagens do mundo noutras imagens de um mundo interior, debateu-se com os problemas que surgiram no espírito ou nas imagens de pessoas, coisas e lugares que de súbito chegaram à superfície da memória e do tempo como forma pessoal de redenção ou de condenação.

E assim as palavras se encadearam umas nas outras, em estranha metamorfose, porque foi nesse processo que a emoção se impôs à inteligência e tudo fez caldear em mil pormenores para construir a imagem real por fora do que é vivo e real por dentro. Mas, no acto de a escrita se arvorar como a atitude primordial de expressão no que existe de mais profundo e sincero num escritor, direi pois que não existe um tempo natural para a realização de uma obra literária, porque um livro é sempre e acima de tudo o acto de contar uma história, que pode debruçar-se no tempo de infância, ou partir de um desgosto de amor ou ser a aventura de uma qualquer personagem, mas também se revela como forma de povoar a solidão essencial dos

homens ou desvendar todas as suas angústias e inquietações. Sabemos que sempre foi assim. Ontem e hoje. E pelo acto da escrita se pode, reconstruir o universo de um escritor e decifrar pelos seus livros as diferentes constelações ou inquietações que sempre o orientaram

Mas, por ser o acto de escrever forma de conhecimento do mundo e da vida, devo ainda repetir, servindo-me de uma fórmula de Sartre aplicada à literatura, que o verdadeiro sentido de uma obra se determina, no fim de contas, na atitude sempre prosseguida de se querer mostrar, demonstrar, desmistificar e dissolver todos os mitos e feitiços num banho de ácido crítico, sem perder de vista os elementos humanos e sociais com que se alimenta ou consolida toda a escrita, seja de forma explícita, directa ou imediatista, seja outras vezes apenas sugerida ou poetizada na brevidade dos próprios textos que se escrevem. Por isso repito que desde sempre Arsénio Mota escreveu os seus livros contra o próprio “sistema” (anterior e vigente, claro), sempre contra, porque essa foi a sua posição assumida como forma de intervenção cultural manifestada em diferentes planos. E, no acto de se celebrar os cinquenta anos de escrita de Arsénio Mota e reconhecer os seus diferentes géneros de realização, dizer que a sua obra se define em níveis de clara afirmação pessoal, mas também se revela como sentido e forma de por uma espécie de “apostolado” literário ser hoje entendida na visão própria de encarar a vida e o mundo e assim a literatura lhe serviu como realização de sonhos e projectos trazidos de muito longe. Por isso, no modo firme de ter espalhado algumas pedras no seu caminho ainda na confirmada razão cartesiana de que “nasci, logo escrevo”, talvez seja suficiente para justificar a edição deste livro - uma espécie de memória descritiva de um itinerário intelectual tão singular e coerente.

Por último, repetir ou sublinhar ainda que ser escritor hoje em Portugal, como sempre foi ao longo dos tempos, é ser um artífice que maneja ou se entende com as palavras, emoções, ideias e sentimentos, mas que não tem, não pode nem deve ter, um estatuto diferente ou privilegiado de qualquer outra arte ou ofício, seja o de alvenil ou copista, calafate ou entalhador, carpinteiro ou lenhador. E assim creio que Arsénio Mota todos os dias se orienta pela sua estrela boreal como marinheiro de águas calmas, porque não se pode dar ao luxo de perder esse rumo ou exercer outro ofício no acto de escrever que não seja o de subverter a normalidade mais normal, isto é., a de inverter o sentido de todas as coisas, pessoas e lugares que povoam as páginas dos seus livros e histórias de encantar como no modo sentido e comovido de sempre ter a nostalgia do passado e das gentes da sua Bairrada natal, que é essa mesma, creio, de que falam os poetas quando dizem ter “saudades do futuro”. Mas por mim sei, no convívio e atenção de muitos anos com Arsénio Mota, que de todo essa intenção se pôde cumprir e, pelo desejo sincero desse empenhamento, ambos sabemos em consciência e na nobilíssima visão de Cesariny que

Afinal o que importa não é a literatura nem a crítica de arte nem a câmara escura. Que afinal o que importa não é haver gente com fome porque assim como assim ainda há muita gente que come..

**ARSÉNIO MOTA - 50 ANOS DE ESCRITA**  
Coordenação e Prefácio de Serafim Ferreira  
Ed. Campo das Letras - Porto, 2005.

# Breves

## KOISAS

São coisas de qualquer lugar. Dizia isto uma velha canção brasileira, lembro-me embora vá a caminho de velho, se não morrer antes pode ser que lá chegue, sempre útil, a trabalhar no meu posto! Chego de Cabo Verde e vejo “Koisas”. Não é crioulo, é mesmo assim! Então não é que na Ilha do Sal se bebe água dessalinizada, do Atlântico, coisa que se faz em Curaçao desde 1928 (!) e por cá dizem que isso é muito caro? É capaz de ser caro, mas não sei como tem Cabo Verde mais recursos financeiros que Portugal. Será barato não ter um único avião tipo Canadair? Talvez, di-rão, podem sempre pedir-se emprestados, como ajuda de emergência! Não tinha pensado nessa solução, muito bem visto, desculpem! Bombeiros? Parece que com mais um pouco e não serão necessários, restarão as ambulâncias. Sempre ficará mais barato. É como aqueles génios que defendem as lojas chinesas, tudo chinês porque “é mais barato”; já lhes explicaram como é viver num país com toda a gente no desemprego, ou à fome? O barato sai muito caro, invariavelmente. Mas entretanto... Sabem que uma estação de serviço, sim, assim uma coisa tipo aquilo que há por aí pelas auto-estradas, com umas instalações para fazer xixi, uns locais a vender chocolates, café, umas gasolinas para os carros, isso, é uma estação de serviço! Estás a brincar? Chega de conversa! Não, falo a sério!!!! Sabiam que o Desígnio Nacional Primordial é construir uma enorme (bem, mais ou menos) estação de serviço para aviões? E fica caro, caríssimo! É o problema das outras de que vos falei, em vez de carros tem aviões! Que progresso! E o “Hub”? Já vos falaram disso? Um “Hub” é mais ou menos um “distribuidor”, neste caso de tráfego aéreo! A nova estação, situada num conhecido local chamado Bota, servirá para a entrada e saída de aviões na Europa! Já viram que qualquer pessoa, vinda de outro Continente, quereria mesmo entrar na Europa por um “Hub”, chamado, por exemplo “Ota”, situado na Ucrânia ou na Letónia? Hum, talvez não estivesse interessado... E depois, depois de se ter desferroviarizado o País, num labor imenso, eis que urge a alta velocidade, mesmo para mercadorias! Quem anda pelo IP4 percebe as consequências da falta de ferrovias. Se as mobilias ou minério se queixam por chegarem devagar, desconheço. Mas irão andar depressa! Entretanto, mistérios da existência, não tendo disponíveis os recursos, vamos lá, de... Cabo Verde, vamos ter de poupar muito, mas muito mesmo, para realizar estes maravilhosos sonhos. A todos um bom ano lectivo.

Carlos Mota

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

## Cidades mais conservadoras dos EUA são brancas

O abismo político nos Estados Unidos entre liberais e conservadores reflecte uma crescente divisão racial, de acordo com um estudo divulgado em Agosto.

As cidades mais conservadoras dos Estados Unidos têm uma maioria de população branca e as mais liberais possuem as maiores comunidades afro-americanas, informou o «Bay Area Center for Voting Research» da Califórnia.

A investigação classificou Provo, no estado de Utah, como a cidade mais conservadora, com 86 por cento dos seus eleitores a apoiar, nas últimas eleições, George W. Bush. Provo tem uma população constituída quase só por brancos e é sede da Mormon church's Brigham Young University, a maior instituição de ensino de fiéis da igreja Mormon no país.

Detroit, que possui uma população predominantemente afro-americana, está no topo da lista das cidades mais liberais, seguida por Gary, Indiana, Berkeley e a capital da nação, Washington.

«Detroit e Provo são o exemplo da polarização política, económica e racial dos Estados Unidos» afirmou o centro num comunicado à imprensa.

A investigação confirmou a reputação do Texas, estado-natal de Bush, com três cidades entre as cinco mais conservadoras. Lubbock e Abilene em segundo e terceiro respectivamente, e Plano que aparece como a quinta cidade mais conservadora.

Os resultados contrariaram o pensamento convencional que dizia que as cidades universitárias de maioria branca representavam os pontos mais liberais do mapa.

Os resultados do estudo foram “desanimadores”, disseram os pesquisadores. «A grande divisão política na América de hoje não é de vermelhos e azuis, norte e sul, litoral e interior, ou até mesmo ricos e pobres – agora é claramente entre brancos e negros,» afirmou o centro.

## Exposição de cadáveres plastificados em museu causa polémica na Flórida

Uma exposição de cadáveres plastificados causou grande polémica entre uma junta reguladora estatal e os seus organizadores, que decidiram inaugurá-la em Agosto antes do previsto e sem que se chegasse a um acordo sobre as divergências.

A Junta Anatómica Estatal, que tem jurisdição sobre o uso de cadáveres para fins médicos e educativos na Flórida (EUA), rejeitou na véspera a realização da mostra, questionando o valor educativo de corpos plastificados em poses de movimento.

Além disso, pediu aos organizadores da exposição, da Premier Exhibitions, de Atlanta, que entreguem provas de consentimento das famílias dos mortos para a exibição dos corpos.

Os organizadores da mostra, inaugurada no Museu de Ciências e Indústria de Tampa, disseram que a manterão aberta e que qualquer tentativa de paralisá-la irá parar à Justiça.

A exposição, intitulada «Bodies», é composta por 20 corpos e mais de 200 órgãos plastificados provenientes da China, onde cumpriram todos os requisitos para serem usados com fins públicos, já que não foram reclamados pelos seus familiares.

Duas horas depois de aberta a exposição, mais de 500 pessoas haviam entrado no museu, interessadas em espreitar de perto o interior do corpo humano.

## Um estudante escocês de 11 anos foi assassinado depois de desaparecer da escola

Rory Blackhall, o estudante escocês de 11 anos que desapareceu da sua escola depois de a mãe o ter deixado diante dela, foi vítima de assassinato, anunciou a polícia do Condado Escocês de West Lothian.

O corpo da criança foi encontrado dias depois. Estava vestido e escondido a cerca de um quilómetro da sua escola. Segundo a investigação, a criança foi sufocada.

Mais de 70 agentes da polícia continuam a trabalhar no local procurando, sobretudo, a mochila que a criança transportava quando foi deixada na escola.

## Em França escolas organizam a semana escolar de quatro dias

No início deste ano lectivo, muitas escolas francesas propõem-se organizar a semana lectiva em apenas 4 dias. O ministro da educação nacional, Gilles de Robien, disse que não tem «a intenção de generalizar a semana de quatro dias». Para o ministro, «não é papel da educação nacional decretar a generalização [da semana de quatro dias]». «É em cada escola que se deve decidir, se houver consenso entre pais, professores e município», disse Robien.

## Professora é presa na Grã-Bretanha por fazer sexo com aluno adolescente

Uma professora de 32 anos de uma escola da região central da Inglaterra foi condenada a 15 meses de prisão em 15 de Agosto após ter admitido que manteve relações sexuais com um seu aluno com metade da sua idade.

Casada e mãe de dois filhos, Hannah Grice passou a fazer parte de uma lista oficial, por 10 anos, de autores de agressões sexuais, depois de se reconhecer culpada de duas acusações de atentado ao pudor contra um adolescente, que à época dos factos tinha entre 14 e 15 anos.

No tribunal de Cannock, os advogados do adolescente – cujo nome não foi divulgado por ele ser menor – disseram que ele desenvolveu uma “paixão de colegial” por Grice em Março de 2003.

Depois de um período em que apenas se beijavam e abraçavam, eles começaram a ter relações sexuais três ou quatro vezes por semana, só parando em Maio de 2004.

“A prisão é o melhor lugar para ela”, disse a mãe do jovem. Já o marido de Grice, que trabalha em turnos irregulares, colocou em dúvida o que chamou de «fantasias» do jovem estudante. “Como tinham oportunidade para se encontrarem três ou quatro vezes por semana?”, perguntou.

## Professora é presa nos EUA por ter relações sexuais com aluno menor

Uma escultural professora de educação física americana, uma loira de 28 anos, vai passar nove meses na prisão por ter mantido relações sexuais com um aluno de 13 anos, informou dia 11 de Agosto a imprensa local.

Pamela Rogers, uma loira descrita como “absolutamente sublime” pelo comissário local do Tenesse (sul dos EUA), admitiu os factos para escapar a um processo no qual poderia ser condenada a entre 2 e 16 anos de prisão, adiantaram as autoridades à France Press.

Pamela admitiu ter mantido relações sexuais com o adolescente na sala de aula, em sua casa e na do próprio jovem.

Os pais do menor hospedaram-na por um tempo na sua casa, por causa dos seus problemas conjugais. “Os pais não tinham a menor ideia do que acontecia (...) Confiavam completamente nela, pensavam que ela queria transformar o seu filho no melhor jogador de basquete do Estado”, explicou o promotor à imprensa.

O juiz proibiu Pamela de entrar no colégio durante oito anos depois do cumprimento da sua sentença de prisão. A professora também foi proibida de dar entrevistas ou de ganhar dinheiro com a história

Ingressou no curso de Gestão de Empresas, da Universidade Lusíada no Porto, em 1996. Mas foi estudante a “tempo inteiro” apenas durante um ano e meio. César Miranda, 29 anos, iniciou a sua andança de trabalhador-estudante porque simplesmente lhe surgiu uma oportunidade de emprego num centro de cópias. Durante dois anos a sua vida foi uma maratona de casa para o trabalho e daqui para a universidade.

Com um horário de trabalho das 8h às 18h, a mudança para o ensino nocturno foi imprescindível. Ainda os atrasos eram inevitáveis. “As aulas só começavam à hora a que eu chegava, o que podia ser ao último tempo”, recorda César. No horário académico a primeira aula estava marcada para as 18h30, mas a essa hora ainda o aluno vinha no autocarro a caminho da universidade. E o cansaço já pesava à hora da última disciplina, com fim marcado para as 23h30.

Para além dos cinco dias por semana, o curso nocturno proporcionava aulas também ao Sábado das 9h às 13h. A essas aulas, César terá ido uma ou duas vezes. A justificação:

co relacionamento existente entre os alunos. “Quem estuda de manhã ou de tarde acaba as aulas e vai tomar um café com os amigos, os alunos do ensino nocturno vão para casa.”

A desistência do curso aconteceu ao fim de dois anos de esforço. “Era muito cansativo conciliar o trabalho com os estudos, não dava para acumular!” Estudar era tarefa ainda mais difícil. Em alturas de exames, César estudava no trabalho entre o atendimento dos clientes do centro de cópias. Noutras alturas, lia fotocópias no percurso de uma hora que demorava no autocarro do local de trabalho a casa ou à universidade. No dia do exame, aproveitando as horas de dispensa, dava mais uma vista de olhos nos apontamentos. Um bom resultado, graceja César: “Era uma sorte!”

Nas aulas, se por um lado os professores se preocupavam em que quem estivesse presente aprendesse, por outro lado, diz César, “não davam material de estudo para quem não pudesse frequentar todas as aulas”. Essa falta de “manuais” ou “sebentas” que servissem de complemento ou mesmo de “substituição” às matérias abordadas nas aulas gerava ainda mais dificuldades. Sobretudo quando aliada ao facto de serviços como o da biblioteca e da reprografia terem apenas “horário diurno”. “Apenas o centro de informática se mantinha aberto até às 23h, mas mesmo esse só o podia frequentar quando algum professor faltava”, explica.

Outros serviços estavam disponíveis até mais tarde, como conta César: “A secretaria estava aberta um dia por semana até às 21h para que os alunos do nocturno pudessem pagar as mensalidades”. Cerca de 175 euros por mês. Fosse como fosse, a ajuda necessária faltava. “Nunca havia um professor num gabinete para tirar uma dúvida...”



© Ana Alvim

## UM TRABALHADOR-ESTUDANTE Vencido pelo cansaço

### PROTAGONISTAS

Andreia Lobo

o horário laboral só lhe permitia ter livres os Domingos e dois Sábados por mês. “Como me levantava todos os dias às 6h30 da manhã, quando não trabalhava aos Sábados só queria dormir.”

Apesar da turma a que pertencia ser constituída por cerca de trinta alunos, “presentes nunca estavam mais de 12 e as caras de uns e outros eram sempre diferentes”, diz César. “Acho que os alunos se revezavam muito”, graceja. “Não sei se algum deles conseguiu acabar o curso...”

Um dos “males” do ensino nocturno em Portugal, por oposição ao do diurno, que César frequentara durante ano e meio, era o pou-

Há cinco anos que César disse adeus à universidade e não pensa voltar a estudar. A sua vida profissional está mais “exigente” e não lhe permitiria ter “outra aventura académica”. Nem tão pouco sente a falta do saber que lhe poderia proporcionar o completar do seu curso. “Trabalho numa empresa multinacional que me dá bastante formação ao nível da gestão e da economia”, frisa César. E acrescenta: “Essa formação contínua, aliada aos conhecimentos que já adquiri na universidade e nos anteriores empregos, permite-me estar sempre actualizado.”

Além disso, um retorno aos estudos poderia ser actualmente bastante difícil dada a reestruturação a que o curso foi sujeito, nos últimos cinco anos. A licenciatura tem agora apenas quatro anos de duração. Algumas cadeiras que à época em que César estudava eram anuais passaram a ser semestrais. E são estas mudanças curriculares que levam o ex trabalhador-estudante a uma conclusão pouco animadora: “Voltar a estudar implicaria ter quase de fazer o curso de novo e isso seria impossível!”

### HOMINIZAÇÃO

## Neandertais coexistiram com o homo sapiens por um período de mil anos

Um grupo de investigadores britânicos provou que os Neandertais coexistiram com o homem moderno por um período de aproximadamente mil anos, mas que se extinguiram devido à sua menor capacidade técnica de fazer frente ao frio e à fome provocados pela última glaciação, durante a qual a temperatura desceu até aos oito graus centígrados. De menor estatura, mais fortes e com um cérebro maior do que o Homo

sapiens, os Neandertais viveram na Europa, em algumas partes do centro da Ásia e no Médio Oriente durante cerca de 170 mil anos.

A investigação, conduzida por Paul Mellars, professor de pré-história e evolução humana da Universidade de Cambridge, descobriu que um grupo de Neandertais habitou uma gruta do noroeste francês há cerca de 40 mil anos, quando o clima era ainda relativamente ameno.

Com a glaciação, o Homo sapiens soube responder melhor ao frio, devido à sua cultura e tecnologia, que lhes proporcionava roupa melhor, maior controlo do fogo e melhores abrigos, ganhando a competição por território, lenha e animais, numa época de frio extremo e recursos escassos.

Fonte: AFP

## NÍVEL DOS ESTUDOS É CADA VEZ MAIS DETERMINANTE PARA CONSEGUIR EMPREGO

De acordo com o relatório anual sobre educação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), possuir um diploma superior é mais determinante para conseguir um emprego em 2003 do que era em 2001 (+3,3%) nos países industrializados, com excepção do México e da Coreia do Sul. De acordo com a OCDE, "as taxas de desemprego diminuem com a elevação do nível de formação".

Segundo o estudo, apenas no México é mais fácil encontrar um emprego sem possuir diploma (1,6 por cento de desempregados sem diploma contra 2,6 por cento de desempregados com curso superior) e na Coreia do Sul (2,2% contra 3%).

Em média, 10,2 por cento das pessoas entre os 25 e os 64 anos que não tinha diploma estava desempregada em 2003 nos países industrializados, com fortes discrepâncias (44,9% na Eslováquia, 18% na Alemanha e 12,1% em França). Em contraste, apenas 4 por cento das pessoas com diploma estavam desempregadas em 2003 (7,7% em Espanha, 6,9% na Turquia, 6,6% na Polónia e 6,1% em França, contra 1,4% na Hungria ou 2% na República Checa e na Áustria).

A OCDE refere ainda que se mantêm grandes disparidades entre homens e mulheres com igual nível de qualificação. Menos de metade das mulheres dos 25 aos 64 anos que não possui diploma trabalha em Espanha, na Grécia, na Irlanda, em Itália, no México e na Turquia, contra mais de 70 por cento dos homens na mesma situação. Por outro lado, mais de 70 por cento das mulheres com curso superior trabalha nesses países.

A situação de desigualdade estende-se aos salários. Em média, as mulheres com formação superior ganham entre 60 a 80 por cento da remuneração masculina (até 86% no caso do Luxemburgo ou da Hungria e 50% da Suíça).

De acordo com o mesmo relatório, há em média 22 alunos por sala de aula do ensino primário nos países da OCDE. O tamanho das turmas no primário varia entre menos de 18 (Grécia e Luxemburgo) e 35 alunos (Coreia do Sul). No segundo ciclo do ensino básico, a média é de 24 alunos por turma. Também neste caso os números variam segundo os países: 30 alunos ou mais na Coreia do Sul, no Japão e no México, e menos de 20 alunos na Dinamarca, na Islândia e na Suíça.

Fonte: AFP



## A Escola não é um aulário

© Adriano Rangel

**Como explicar que a esmagadora maioria dos pequenos e médios empresários portugueses (cujo nível de qualificação é, em média, inferior ao dos seus trabalhadores...) tivesse respondido que não pensavam voltar a estudar para melhorar a sua formação?**

Até aqui o problema mais mediático do ensino secundário residia na divulgação dos rankings das escolas. A comparação dos seus resultados assim como das discrepâncias verificadas entre as classificações finais internas e as dos exames era tema obrigatório de análise, apesar das conclusões não serem consonantes entre os "analistas". Este ano, a resposta célere do Ministério da Educação em divulgar os resultados da 1ª e 2ª fases, calou as vozes dos comentadores, que se viraram

para outro assunto - o número de horas em que os professores devem permanecer na escola.

Fizeram-se comparações e análises superficiais, de que destaco duas: a análise de Miguel de Sousa Tavares que descobriu que os professores tinham mais férias do que aulas e a gafe do próprio Presidente da República, Jorge Sampaio, ao referir o modelo finlandês, em que os professores permaneceriam 55 horas semanais na escola.

Naturalmente que os maus resultados, a baixa taxa de sucesso escolar e os níveis de abandono verificados exigem uma solução que passa pela modificação da Escola. Contudo, esta não pode ser a panaceia de todos os males.

Como explicar o apoio popular a um autarca, cujo perfil é difícil de aceitar num Estado democrático e de direito, em detrimento de outro que, embora menos convincente, se sujeita às regras de convivência democrática? Como se explica, como perguntava Miguel de Sousa Tavares, que os autarcas algarvios exijam do Governo soluções para o abastecimento de água (que a seca tem agravado) e omitam a referência à criação de 20 novos campos de golfe (que exigem grandes quantidades do mesmo líquido)? Como explicar que a esmagadora maioria dos pequenos e médios empresários portugueses (cujo nível de qualificação é, em média, inferior ao dos seus trabalhadores...) tivesse respondido que não pensavam voltar a estudar para melhorar a sua formação? Como se explica que cerca de 50 por cento dos estudantes não concluam ou abandonem o ensino superior? Que dizer dos autarcas que apostam mais em redes viárias e rotundas sofisticadas e se esquecem de salas de teatro e cinema, e de outras iniciativas em prol da cultura?

Não é à Escola que cabe a única responsabilidade de solucionar estas situações. A esse propósito, não posso deixar de citar José Gil(1) que escreveu: "... o direito à cultura e ao conhecimento ainda não chegou ao sentimento da população portuguesa. .... Essa aspiração não é, pois, uma exigência tão evidente para os portugueses, iliteratos e analfabetos, que saiam para a rua em manifestação pelo direito à cultura? Porquê?". A resposta vem do facto da mudança de regime em Abril de 74 não ter conseguido "abolir a divisão instruído/sem instrução que correspondia mais ou menos ao par poder-saber/pobreza-ignorância do tempo do salazarismo». A sociedade actual mantém os atavismos que se caracterizam pelo: "... medo, a reverência, o respeito temeroso, a passividade perante as instituições e os homens supostos deterem e dispensarem o poder-saber...". Acresce a isso, o facto de Portugal conhecer "...uma democracia com um baixo grau de cidadania e liberdade", em que os direitos de cidadania política não acompanham sempre "...os direitos sociais, iguais para todos - direitos à educação, à saúde e todo o tipo de serviços sociais."

Em conclusão, a excessiva centração nas aulas (anteriormente, virava-se para os exames nacionais e seus resultados) poderá contribuir para a recuperação de um modelo de professor inadequado aos novos tempos e desafios. O acto educativo não é apenas instrutivo e racional, é cada vez mais um acto afectivo, emocional e de cidadania. A excessiva concentração de professores na Escola, onde não são garantidas as melhores condições de trabalho, poderá levar a uma maior preocupação destes no cumprimento de horários do que nas tarefas complementares, onde o desempenho cooperativo e comunitário se poderia realizar. A Escola enquanto espaço de desenvolvimento cultural e de cidadania é, assim, relegado para segundo plano.

1. GIL, José, Portugal, Hoje - O medo de existir, 4ª ed., Relógio d'Água, Lisboa, 2005

### DO SECUNDÁRIO

Fernando Santos  
Escola Secundária  
de Valongo

**Se os resultados não são novos,  
se em anteriores anos não se  
produziu reflexão (que se conheça!)  
nas escolas sobre o assunto, como  
é que então o Ministério resolve  
simplesmente continuar à espera?**

No último artigo, enfatizei o facto de as qualidades da educação não serem um fenómeno neutro e a-político, nem serem uma tarefa que apenas possa ser entregue aos amadores da educação, por muito prestigiados e bem falantes que sejam. Neste contexto, critiquei dois tipos de discursos sobre o desenvolvimento do sistema educativo e pus em evidência o facto de haver pouca fundamentação técnica para a agenda política sobre a educação: (1) serem utilizados indicadores de diagnóstico da realidade pouco fiáveis e estatisticamente pouco trabalhados; (2) discutir-se os baixos resultados das provas internacionais e das provas de aferição do sistema com base em dicotomias (memorizar/ ter prazer em aprender; treinar/ jogar, etc) que são ignorantes da teoria educativo-pedagógica.

Vejamos um exemplo sobre a falta de fundamentação técnica da nossa agenda político-educativa. No passado mês de Abril o Ministério da Educação publicitou os resultados das provas de aferição de Matemática e Língua Portuguesa de 2004, tendo feito um diagnóstico negativo sobre o que encontrou. A responsável pela concepção e aplicação das provas foi inquirida pelo jornal «O Público» (11/5/2005) e produziu uma declaração do seguinte tipo: (1) já estávamos à espera, (2) são semelhantes aos dos outros anos, (3) ficamos à espera que as escolas façam uma reflexão sobre o que encontramos e definam projectos educativos adequados. Para mim este tipo de discurso é irresponsável. Se os resultados não são novos, se em anteriores anos não se produziu reflexão (que se conheça!) nas escolas sobre o assunto, como é que então o Ministério resolve simplesmente continuar à espera?



© Ana Alvim

**O PORTUGAL  
das educações**

Telmo H. Caria

Professor Universitário  
de Ciências Sociais,  
Universidade de Trás-os-  
Montes e Alto Douro  
[http://home.utad.pt/~tcaria/  
index.html](http://home.utad.pt/~tcaria/index.html)

## O PORTUGAL DAS EDUCAÇÕES [I]

# Fundamentação técnica da agenda político-educativa?

Como já referimos noutros artigos parece continuar a haver uma “fé” na política de autonomia escolar local que começa a revelar-se caricata e absurda. Mas também dá muito jeito, porque assim o Ministério não precisa de ir mais longe no tratamento estatístico dos dados, nem no conhecimento sobre as práticas que justificam os resultados obtidos. O Ministério com este discurso legitima a falta de fundamentação técnica da sua agenda política e evita ter que tomar posição sobre o que deseja para o país, pois trata os dados como se estes tivessem um significado inquestionável, como se a explicação para os medíocres e sofríveis resultados, nas duas disciplinas e em cada um dos itens das provas de aferição divulgadas, fossem evidentes e equivalentes.

Vejamos algumas perguntas sobre estas provas de aferição, que julgo caberiam ao Ministério responder: Quais as práticas e os contextos pedagógicos que explicam, mais ou menos, a hierarquia e os níveis de resultados obtidos? Qual a relação que existe entre os níveis e as hierarquias de resultados em Língua Portuguesa e em Matemática? Que tipo

de resultados seriam desejáveis para o Ministério, de forma a percebermos a concepção de qualidade educativa que tem?

A resposta a estas questões envolve melhor tratamento dos dados, envolve escolhas, envolve assessoria técnica competente, com conhecimento pertinente sobre o assunto e pressupõe hipóteses de interpretação e explicação que o relatório das provas de aferição evita desenvolver. Neste contexto, o caminho que se escolhe é o de pedir aos professores localmente, sem assessorias técnicas e sem hipóteses teóricas de reflexão, para pensarem e responder aos problemas. Fiquemos assim mais uma vez à espera das iniciativas das escolas. Tenhamos fé!

Entretanto, parece que se prepara um novo grande plano de formação de professores, onde terão lugar de destaque as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Será um novo plano em quantidade de formação-informação? É que se o Ministério não responder às perguntas que formulámos, ou a todas aquelas que remetam para uma melhor fundamentação técnico-educativa e pedagógica do que quer e do que é possível fazer, arriscamo-nos a fazer um novo grande investimento em formação com, novamente, fraca produtividade. Arriscamo-nos, por muito absurdo que possa parecer, a continuar a pensar a educação como se se tratasse de construir pontes e estradas: voluntarismo+ investimento+ adaptação administrativa+ acção local.

## VATICANO E HOMOSSEXUALIDADE

### Vaticano prepara duras normas contra homossexualidade nos seminários

A Igreja Católica prepara uma série de recomendações para impedir o acesso ao sacerdócio de seminaristas que manifestam tendências homossexuais.

Para a Igreja Católica, os sacerdotes com tendências homossexuais são mais frágeis e passam com mais facilidade à acção que os heterossexuais. A Igreja condena a homossexualidade como um comportamento “intrinsicamente ruim”, e num documento oficial classifica-o como uma inclinação “objectivamente desordenada”.

O Vaticano quer fazer um apelo sério e convincente para que os bispos e encarregados da formação dos seminaristas se mobilizem, empregando todos os recursos da psicologia moderna, para detectar aqueles que tenham um perfil considerado perigoso.

Os noviços “não devem ser formados por homens homossexuais e os candidatos ao sacerdócio devem ser sãos psicológica, emocional, espiritual e intelectualmente”, disse o cardeal Tarcísio Bertone enquanto secretário da Congregação para a Doutrina da Fé que foi presidida pelo actual Papa.

Fonte: AFP

## «ZAPPING» ESCOLAR ENTRE ENSINO PÚBLICO E PRIVADO CRESCER EM FRANÇA

A alternância entre o ensino público e privado, o chamado "zapping" escolar, já entrou no quotidiano da vida escolar de milhões de estudantes em França e é um fenómeno em crescimento. Assim, se a escola pública francesa acolhe mais de 12 milhões de alunos e a privada perto de dois milhões, as estatísticas mostram que 49% das famílias (representando 40% dos alunos) já recorreu a um e outro sistemas, com taxas de 35 por cento em 1990 e de 45 por cento em 1995, chegando a pagar uma média anual de 150 euros de propinas no ensino primário e de 1200 euros no ensino secundário.

De acordo com a percepção sociológica deste fenómeno, o "zapping" é um fenómeno de recurso a que recorrem as famílias quando o aluno se encontra em dificuldades educativas, psicológicas ou pretende uma mudança do ambiente sócio-cultural, retornando habitualmente ao ensino público quando os problemas parecem solucionados.

A maioria dos pais (62%) refere que o primeiro critério para a escolha do ensino privado é a procura do sucesso educativo do filho, 87 por cento fá-lo pela reputação do estabelecimento de ensino e 79 por cento pelo seu nível educativo. Outra das razões evocadas pelos pais (22%) é a identificação com um bom meio sócio-educativo e a presença ou não de crianças emigrantes (9%) na escola, valor que sobe aos 13 por cento no caso dos pais que optam pelo privado como primeira escolha. A preferência pelo sistema privado faz-se também em função da proximidade geográfica (42%) ou em virtude de razões práticas como o horário alargado.

O factor ideológico parece ter pouca importância na decisão, já que apenas 11 por cento dos pais evoca o seu apego à laicidade (20% no caso dos incondicionais do público) e 5 por cento aos valores religiosos (27% no caso dos pais do privado).

O ministro da educação, Gilles de Robien, afirmou mesmo numa recente entrevista ao Canal Plus francês que os seus próprios filhos já passaram por um e outro sistemas, pelo que, na sua opinião, "não faz sentido fazer distinção entre o público e o privado".

Fonte: AFP

Como ter em conta as diversas temporalidades no campo pedagógico, num mundo onde a compressão do tempo parece configurar-se com uma amplitude cada vez maior? Estamos, pois, agora confrontados com novas temporalidades. No que tange à educação, uma nova dimensão temporal do processo de aprendizagem está em curso. Esta nova dimensão temporal não se refere apenas ao tempo cronológico (horários), mas a uma pluralidade de tempos que estão em jogo, conjuntamente, na educação: horário escolar, tempo da informação instrucional, tempo da apropriação personalizada de conhecimentos, tempo de leitura e estudo, tempo de auto-expressão construtiva, tempo do erro como parte da conjectura e da busca, tempo da inovação curricular criativa, tempo de gestos e interações, tempo do brinquedo e do jogo, tempo para desenvolver a auto-estima, tempo de dizer sim à vida, tempo de organizar esperanças.

O entrelaçamento e direcionamento dessas múltiplas temporalidades sobre a flecha do tempo cronológico não acontece pelo mero transcurso dos dias letivos. Requer o investimento intenso de energias humanas para que o aspecto árduo e disciplinado do ensino e da aprendizagem apontem para a vivificação dos tempos pessoais de todos os envolvidos. Por estar orientada a essa tarefa vivificadora de tempos humanos, a consciência pedagógica deve consistir numa aposta prazerosa, que acredita que vale a pena retomar todos os tempos mortos e desfrutá-los como tempos vivos do conhecimento, já que os processos vitais e os processos cognitivos formam uma unidade. É por isso que o tempo da escola não pode ser reduzido à contagem das horas de ficar na escola.

Quando se afirma que o tempo escolar é um tempo longo, não se pretende afirmar que estamos exigindo uma presença excessivamente longa na escola. Pelo contrário, os turnos escolares – tempo que as crianças e jovens passam na escola – em geral são curtos demais.

# As novas temporalidades no processo de literacia e os paradoxos dos fluxos internacionais de informação

A interpenetração do tempo cronológico com o tempo vivo é uma tarefa sumamente exigente. Há os tempos trazidos pelas pessoas (de casa, de fora), os tempos institucionais (muitas vezes distantes do tempo pedagógico), os tempos compactados da invasora ecologia cognitiva das novas tecnologias da informação e da comunicação. E todos eles convergem no minguado tempo da sala de aula. Nela o que mais importa são os tempos subjectivos, isto é, a temporalidade histórica dos sujeitos aprendentes.

Os tempos subjectivos costumam estar inscritos, bastante rigidamente, no tempo das instituições. O tempo institucional deveria estar sempre a serviço de um clima institucional que estimule a sincronização entre tempos cronológicos e tempos vivenciados. A criação de condições de aprendizagem requer que a temporalidade institucional seja colocada em função da produção de tempo vivo, ou seja, a serviço de um tempo que se revele fecundo para a construção do conhecimento e para estimular a sensação de alunos e docentes de que eles efetivamente se encontram inseridos num tempo pedagógico.

Algumas das questões filosóficas – e pedagógicas! – mais relevantes do nosso tempo têm a ver com o antigo problema do espaço-tempo, agora recolocado no contexto das experiências de conectividade, interatividade e transversalidade, que se tornaram possíveis, e cada vez mais triviais, com o uso das novas tecnologias da informação. Não se pode ignorar que a cidade é cada vez mais o "locus" por excelência da escrita. Nela, experimenta-se mais particularmente a pluralidade dos mundos que constitui o mundo contemporâneo: mundo do indivíduo (que também pode ser, como se sabe, o da multidão e da solidão mas igualmente o da solidão sem a multidão que é substituída na tela pelas imagens da atualidade do mundo), mundo das artes, das letras, do trabalho, da política, dos negócios, do esporte, etc – mundos estes cada dia mais marcados por uma internacionalização que pode ser vivida e analisada de uma só vez, e não contraditoriamente, como um trunfo e um risco.

Hoje, no mundo inteiro, nenhum lar está fora do alcance dos satélites. Alguns países de capitalismo atrasado chegam a ter seus próprios satélites, não como um fator de emancipação, mas como um atributo de soberania – ou seja, como um meio de controle das idéias vindas de fora.

Não se trataria mais de integração, mas sim de assimilação. Certamente não é essa a expectativa da maioria dos usuários. Para estes, trata-se principalmente de melhorar o diálogo entre países e entre indivíduos espalhados pelo planeta. Eles não buscam a rede para fugir do real, mas sim para melhorar sua qualidade de vida, tanto no trabalho quanto no lazer.

Antigamente as idéias viajavam a pé, viajavam na bagagem dos homens. Hoje elas acompanham sobretudo as ondas e as novas tecnologias da comunicação. Evidentemente, essas ondas são portadoras dos valores da sociedade que as produziu. E entre esses valores, os da democracia. Pois nisso reside o maior paradoxo dos fluxos internacionais, hegemônicos por natureza: deixar passar, mesmo sobre o crivo da ideologia, a sublime idéia da liberdade. Da liberdade e dos direitos humanos. Seu usuário fica a saber, freqüentemente em "tempo real", o que acontece no resto do planeta, sentindo-se cidadão do mundo.

Desde que penetrou maciçamente nas regiões mais isoladas, a televisão pouco a pouco mostrou a muitos povos suas próprias condições de vida, mediante a confrontação com a de outros povos do planeta. E essa conscientização sempre inquieta os poderes locais. As ondas que chegam de longe podem merecer muitas críticas, mas pelo menos contribuíram para semear nos espíritos os germes de uma irreprimível aspiração democrática. Resta saber que sedimentos elas depositarão na memória colectiva de amanhã...

O consumo de drogas ilícitas tem registado um aumento crescente nas sociedades contemporâneas e tornou-se numa das mais rentáveis actividades económicas a nível mundial, mobilizando grandes interesses internacionais tanto ao nível da produção como da comercialização.

Apesar dos esforços desenvolvidos, tanto a nível interno como externo – as Nações Unidas adoptaram, em 1988, uma convenção contra o tráfico ilícito de estupefacientes e substâncias psicotrópicas, tal como o Conselho da Europa, em 1991 –, o facto é que muitos países, sobretudo europeus, questionam cada vez mais a eficácia das estratégias e das políticas adoptadas nos últimos anos e defendem uma mudança de atitude e da moldura legal como forma de tentar debelar este problema.

Neste dossier, a Página traça o actual retrato no mundo e no país, dá a conhecer os argumentos a favor e contra a liberalização do consumo e entrevista o director do Instituto da Droga e da Toxicoddependência, João Goulão, que explica a sua posição relativamente à política de discriminalização defendida por Portugal.

## Tráfico e consumo de droga aumentam a nível mundial



De acordo com o mais recente relatório da Organização das Nações Unidas sobre o consumo de drogas no mundo, publicado no final de Junho, cerca de 200 milhões de pessoas, representando cerca de 5% da população mundial com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, consumiram drogas ilícitas no último ano.

Este número representa um acréscimo de 15 milhões de consumidores relativamente às estimativas do ano anterior, mas ainda assim é muito menor do que a percentagem da população mundial que, de acordo com o mesmo documento, abusa de substâncias psico-activas lícitas, como o tabaco (30%) e o álcool (50%).

Em relação às drogas ilícitas, a cannabis é a mais consumida, com cerca de 160 milhões de utilizadores, o que representa aproximadamente 4% da população mundial entre os 15 e os 64 anos, e a que maior crescimento tem registado. O número de utilizadores de drogas sintéticas, como as anfetaminas e o ecstasy, calculados respectivamente em 26,2 milhões e 7,9 milhões, decresceu relativamente ao ano passado, em especial no sudeste asiático e na América do Norte.

No que se refere ao consumo de opiáceos, dos quais a heroína é a face mais visível, calcula-se que o número de utilizadores ronda os 15,9 milhões (10,6 são considerados dependentes), tendo havido um ligeiro acréscimo do seu consumo no continente asiático. Também o número de consumidores de cocaína, estimado em 13,7 milhões, aumentou relativamente ao ano passado. As análises estatísticas realizadas pela ONU, em colaboração com os organismos nacionais de cada país, sugerem, aliás, um aumento generalizado do consumo de drogas.

Ainda de acordo com este relatório da ONU, apesar de o número de países que assistiram ao crescimento do consumo de drogas continuar a suplantarem aqueles cujo índice diminuiu, a proporção entre os dois tem tido uma evolução favorável a favor dos últimos. Assim, se em 2000 a percentagem do número de países onde o consumo tinha aumentado era de 53%, em 2003 ela tinha diminuído para 44%. Paralelamente, a proporção de países onde o consumo declinou aumentou de 21% em 2000 para 25% em 2003.

## Um negócio de milhões

Em 2003, o valor global estimado para o mercado de drogas ilícitas era de 13 mil milhões de dólares no sector de produção, 94 mil milhões no sector intermediário e 322 mil milhões ao nível do sector retalhista, montantes que representam cerca de 0,9% do Produto Interno Bruto (PIB) mundial.

Para se ter um termo de comparação com alguns dos sectores da economia mundial, pode dizer-se que aqueles valores foram equivalentes a 12% das exportações da indústria química, 14% das exportações agrícolas, excedendo mesmo, em termos absolutos, o valor total das exportações agrícolas provenientes da América Latina.

De acordo com as estimativas das Nações Unidas, o maior mercado é o da erva de cannabis, com uma fatia de mercado de aproximadamente 113 mil milhões de dólares, seguida pela cocaína (71 mil milhões de dólares), os opiáceos (65 mil milhões de dólares) e a resina de cannabis (29 mil milhões de dólares). O mercado de drogas sintéticas está calculado em 44 mil milhões de dólares.

internacional. E nele se debatem duas grandes posições: os defensores da liberalização e os proibicionistas.

Os primeiros argumentam que o mercado negro das drogas ilícitas propicia a existência de uma economia clandestina e proporciona grandes margens de lucro a quem a comercializa, gerando, por inerência, a prática criminosa por parte de quem a procura.

Através da legalização do comércio e consumo das drogas, os abolicionistas defendem que se diminuiria largamente as margens de lucro dos cartéis de traficantes e se banalizaria o seu consumo em termos simbólicos, levando, em princípio, à sua crescente diminuição; ou seja, o “fruto proibido” deixaria de ser tão apetecido.

A corrente liberalizadora sustenta, sobretudo, o princípio de que as pessoas devem ter o direito de consumir aquilo que desejarem desde que não prejudiquem terceiros, assumindo esta questão como um problema de liberdade, de responsabilidade individual, sobre a qual o Estado não deveria intervir.

No entanto, nem todos os abolicionistas vêm a questão da liberalização da mesma forma. Assim, enquanto alguns defendem que a

# Reprimir ou liberalizar: qual o caminho?



© Ana Alvim

Apesar de a indústria ilícita de droga operar oficialmente à margem da lei – as suas “empresas” não estão presentes no mercado de acções e não têm contabilidade organizada – sabe-se que o mercado da droga actua, à semelhança dos mercados oficiais, nos mesmos termos de oferta e de procura, e que em muitos países os principais traficantes têm aliados no seio do poder político e financeiro.

De acordo com os organismos internacionais especialistas nesta matéria, calcula-se que o branqueamento de capitais provenientes do negócio da droga envolva em média entre 2 a 5% do PIB mundial, o que, segundo a ONU, representará qualquer coisa como 100 mil milhões de contos anuais, 80% dos quais revertem para os países mais desenvolvidos. No caso de Portugal, este valor está calculado numa verba superior a 100 milhões de contos.

## Liberalizar ou proibir?

Os custos sociais e económicos decorrentes do consumo de drogas fazem com que este seja um problema de primeira ordem na agenda

liberalização se deveria restringir às chamadas “drogas leves” (como a erva e a resina de cannabis) – criticando, neste sentido, a incongruência da legalidade do consumo de drogas lícitas como o tabaco e do álcool –, outros advogam a liberalização do consumo socialmente integrado, o que pressuporia uma educação para o consumo das drogas, que, em última análise, controlaria o seu abuso.

Por outro lado, os defensores da manutenção da proibição legal, quer do tráfico quer do consumo, tanto de drogas leves como de drogas pesadas, argumentam que a abolição da proibição não diminui a dimensão do problema, alegando a experiência mal sucedida de alguns países europeus como evidência. De acordo com esta corrente, estas experiências de liberalização apenas contribuíram para aumentar o tráfico, não tendo conseguido diminuir os lucros ilícitos, acabando por favorecer também o consumo das drogas duras, dando fundamento aos defensores da “teoria da escalada”, segundo os quais o uso das primeiras conduz, a prazo, à iniciação e abuso das segundas.

Por outro lado, afirmam que não é sustentável a comparação entre as drogas ilícitas e o tabaco e o álcool, já que aquelas se re-

Ricardo Jorge Costa

velam mais tóxicas e acarretam maiores efeitos nefastos na saúde individual e pública.

Além disso, afirma-se que é ilegítimo sustentar o fracasso da estratégia proibicionista na medida em que este modelo está longe de estar esgotado, e que a ineficácia da luta contra o crime não é motivo para passar a admiti-lo como norma aceitável.

Assim, concluem, a legalização e liberalização do tráfico não resolveria nenhum dos graves problemas associados à droga, antes os agravaria.

### Uma solução a meio termo

Em termos internacionais, as opiniões dividem-se entre a posição europeia e a política norte-americana de combate repressivo ao narcotráfico. Apesar dos argumentos contra e a favor serem igualmente legítimos, o facto é que a realidade demonstra que as políticas repressivas e proibicionistas já mostraram não produzir efeitos práticos na resolução deste problema.

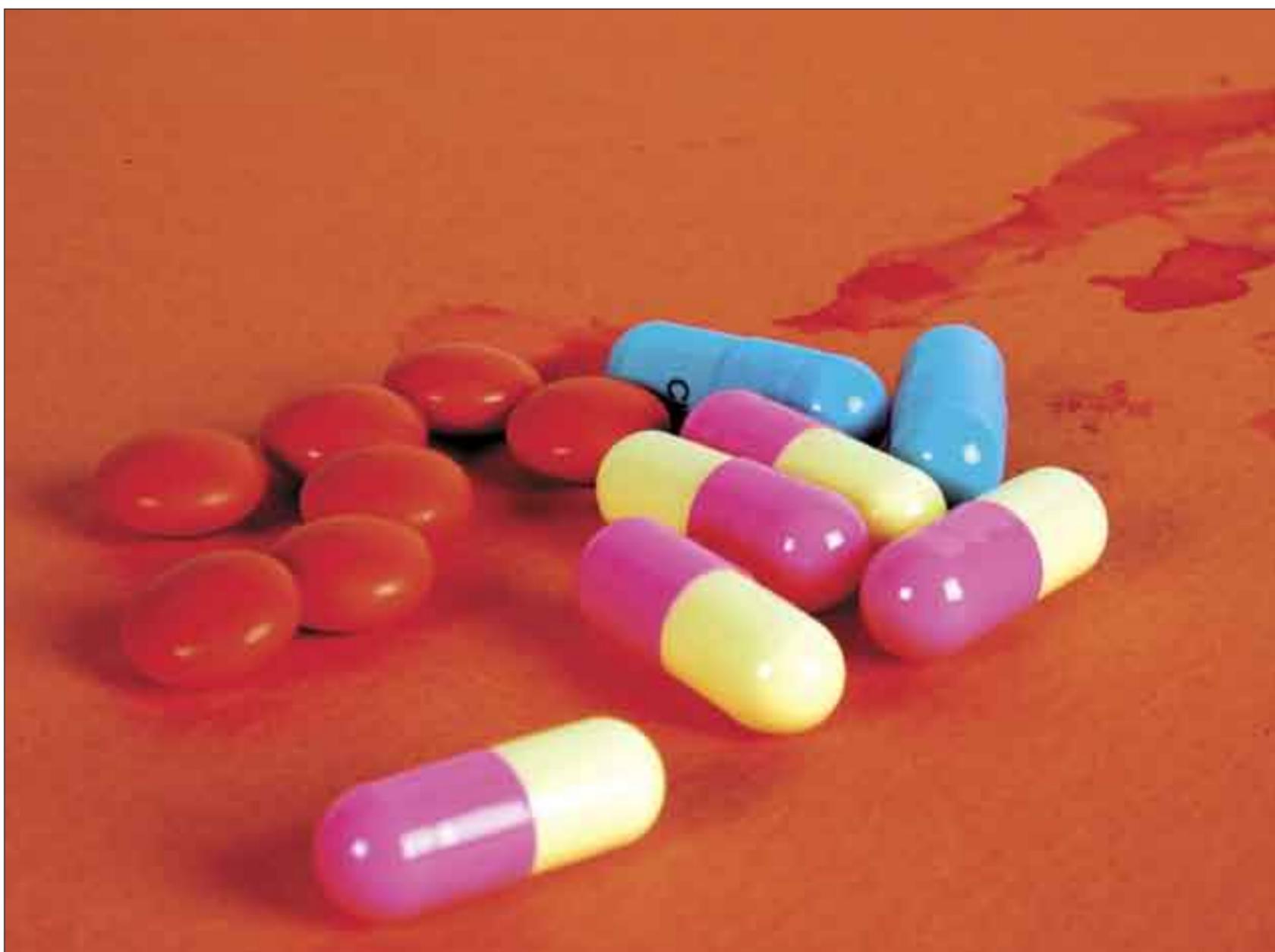
Aliás, segundo o Relatório Anual sobre a Evolução do Fenómeno da Droga na União Europeia de 2004, do Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependên-

cia, o consumo problemático de droga é menor na Alemanha e na Holanda, este último país conhecido pela sua política liberalizadora, com dois a três indivíduos em cada mil, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, a demonstrarem ter consumos problemáticos, ao contrário da Itália, do Luxemburgo, de Portugal e do Reino Unido, com cinco a oito em cada mil indivíduos afectados.

Em 1996, o Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida, num relatório-parecer sobre “Liberalização da droga e despenalização do seu consumo”, entendia que as medidas legais de liberalização da droga, quer total quer parcial, poderiam “conduzir a consequências eticamente gravosas, quer do ponto de vista da pessoa, singularmente tomada, quer do ponto de vista da sociedade e do Estado”.

No entanto, o parecer ressaltava que as “medidas legais tendentes a descriminalizar o consumo seriam ”admissíveis do ponto de vista ético” se tais medidas garantissem a “aceitação e procura de tratamento e recuperação por parte dos toxicodependentes”.

Em Julho de 2001, o governo socialista aprovou legislação que foi ao encontro das políticas discriminalizadoras seguidas em países como a Holanda, a Espanha ou, mais recentemente, o Reino Unido. A principal novidade nesta nova estratégia de luta contra a droga baseou-se precisamente no esforço de alterar a tradicional política reactiva e dogmática no sentido de uma abordagem fundada na informação e na prevenção.



© Ana Alvim

cia, o consumo problemático de droga é menor na Alemanha e na Holanda, este último país conhecido pela sua política liberalizadora, com dois a três indivíduos em cada mil, com idades compreendidas entre os 15 e os 64 anos, a demonstrarem ter consumos problemáticos, ao contrário da Itália, do Luxemburgo, de Portugal e do Reino Unido, com cinco a oito em cada mil indivíduos afectados.

Actualmente, calcula-se que existam em Portugal cerca de 50 mil consumidores de drogas ilícitas pesadas, o que coloca o nosso país na linha da frente deste problema na Europa. O primeiro rastreio nacional sobre a utilização de drogas, realizado em 2001, mostrou que 7,8% dos inquiridos entre os 15 e os 64 anos tinha, pelo menos uma vez na vida, consumido uma droga ilícita. A mais referida foi a cannabis (7,6% consumia-a regularmente), ao passo que as restantes drogas (cocaína, heroína, ecstasy, anfetaminas e LSD) eram consumidas regularmente por menos de 1% da população. A proporção de homens que referiram o consumo deste tipo de substância pelo menos uma vez na vida é mais elevado do que as mulheres (11.5% / 3.9% para cannabis; 1.2% / 0.2% para heroína e 1.5% / 0.3% para cocaína).

Apesar destes números, Portugal desde sempre optou sempre por uma política proibicionista e reactiva relativamente aos consumidores. No entanto, em meados da década de 90, começou a questionar-se se esta seria de facto a política mais adequada, já que se tornou relativamente consensual que a política utilizada no combate ao tráfico de droga obtinha resultados apenas ao nível da apreensão de estupefacientes. A droga, essa, continuava,

Apesar de manter o estatuto ilegal de todas as drogas, previsto nas convenções das Nações Unidas, esta política passou a não condenar judicialmente a posse de pequenas doses de drogas para consumo individual, encarando os consumidores como indivíduos a necessitar de tratamento e não como criminosos de delito comum –atribuindo-lhes penas administrativas ou multas –, acentuando, ao mesmo tempo, a proibição e repressão do tráfico.

A moldura penal para o tráfico de droga em Portugal prevê penas de prisão que podem ir de um a doze anos de cadeia, havendo, no entanto, diferentes critérios consoante a natureza da substância em causa. Nos casos em que o toxicodependente vende droga para financiar o seu próprio consumo a pena é reduzida.

Para avaliar individualmente cada situação foram criadas, a nível local, Comissões de Dissuasão da Toxicodependência, compostas por um advogado, um médico e um assistente social, que encaminham os prevaricadores para tratamento.

O presidente do Instituto da Droga e Toxicodependência, João Goulão (ver entrevista na página 37), refere que as medidas tomadas para a operacionalizar são um “passo importante na intervenção dissuasora”, mas “não responde ao problema na sua globalidade”.

Apesar de tudo, recusa uma visão catastrofista da política de discriminalização, nomeadamente a hipótese de transformação de Portugal num “paraíso das drogas”, já que, explica, “o lapso de tempo decorrido permite-nos afirmar que tal não se verifica”.



© Ana Alvim

## João Goulão presidente do IDT assegura em entrevista à Página Portugal não se transformou num “paraíso das drogas”

**João Goulão é o presidente do Instituto da Droga e da Toxicoddependência (IDT). Este médico de 49 anos, licenciado pela Faculdade de Medicina de Lisboa, começou a trabalhar na área da toxicoddependência em 1987, esteve à frente do Serviço de Prevenção e Tratamento da Toxicoddependência e exerceu, até há pouco tempo, as funções de coordenador para a área da saúde da Casa Pia de Lisboa. Actualmente tem a seu cargo a elaboração do próximo Plano Nacional de Luta contra a Droga. Nesta curta entrevista, o presidente do IDT explica que “o consumo de drogas em Portugal está a mudar” e considera a actual política de descriminalização “um passo importante” mas não uma resposta ao problema na globalidade.**

**Como descreveria a actual situação de Portugal no que se refere ao consumo de drogas ilícitas e às estratégias de prevenção no contexto europeu?**

Portugal encontra-se consonante com as tendências actuais mundiais e europeias relativas ao consumo de substâncias psico-activas. Assiste-se a uma alteração nos padrões de consumo, pelo que, se me perguntar se “o consumo de drogas em Portugal está a aumentar ou a diminuir”, apenas poderei responder-lhe com segurança que está a mudar.

Constatamos uma estabilização, com ligeira diminuição, do consumo de heroína e a um aumento do consumo de substâncias estimulantes como a cocaína e o ecstasy consumidas em contextos recreativos.

Verifica-se uma tendência para o policonsumo – utilização de várias substâncias lícitas e ilícitas, das quais se destacam o álcool e o tabaco, o haxixe, o ecstasy e a cocaína.

Assistimos nos últimos anos a uma massificação e democratização dos ditos consumos recreativos que ocorrem em grupo, contextualizados

numa temporalidade e espaço próprios (tais como bares, discotecas, festas, etc.). Esta massificação dos consumos em extensão e intensidade conduz a um risco individual acrescido de eclosão de problemas, o que nos obriga a pensar, a repensar e a inventar novas formas de chegar às pessoas.

**Existem críticas de vários sectores sociais relativamente ao modelo de atendimento e de tratamento dos toxicoddependentes, referindo, sobretudo, que a resposta é insuficiente para a dimensão do problema no país. Qual é o seu comentário?**

O dispositivo de tratamento dos toxicoddependentes foi sobretudo orientado para os heroínoddependentes. Apesar de alguns sinais positivos (diminuição do número de consumidores muito jovens, estabilização ou ligeiro decréscimo em termos absolutos), podemos dizer que o problema está longe de poder ser considerado resolvido.

Para boa parte desta população, os programas de substituição opiácea (metadona, buprenorfina) constituem a única abordagem capaz de produzir mudança, pelo menos num primeiro

tempo. Podem pelo menos constituir uma plataforma de equilíbrio, de onde, num segundo tempo, se pode partir para outro tipo de programas. Muitos destes utilizadores são mesmo incapazes de procurar ajuda, pelo que é necessário sermos pró-activos, ir ter com eles onde se encontram e com a oferta de condições que lhes permita recuperar a sua dignidade e a capacidade de fazer escolhas.

As estratégias de “redução de danos”, que têm estes objectivos e que começaram a ser desenvolvidas na metade final dos anos 90, sofreram nos últimos anos uma desaceleração que conduziu a atrasos que vamos tentar reparar.

Por outro lado, surge com frequência a ideia de que temos de adequar o dispositivo ao tratamento de utilizadores de haxixe, ecstasy ou ainda de outras substâncias que aparecem de forma mais ou menos episódica. Esta parece-me uma ideia fantástica porque os utilizadores destas substâncias, de uma forma geral, não pedem ajuda pela simples razão de que não sentem estes consumos como problemáticos. Nos casos em que tal acontece e motivam sofrimento psíquico ou físico, as estruturas de tratamento estão, de facto, apetrechadas para dar resposta.

**Que balanço faz da política descriminalizadora tomada em seguimento da lei de Julho de 2001 no que se refere aos consumidores?**

Assumindo o Estado Português a toxicoddependência como uma doença do comportamento tornava-se imperativo um enquadramento legal que fosse consonante com essa visão da problemática.

No que diz respeito às medidas tomadas relativas à operacionalização da lei, nomeadamente a criação das Comissões de Dissuasão da

Toxicoddependência, considero que constituem um passo importante na intervenção dissuasora, mas não respondem ao problema na sua globalidade. Estão a ser reavaliadas, com vista a uma maior operacionalidade.

Quanto às consequências catastróficas da descriminalização que alguns previram, nomeadamente a transformação de Portugal num paraíso das drogas, creio que o lapso de tempo já decorrido nos permite afirmar que tal não se verifica.

**O modelo holandês de abordagem à questão das drogas ilícitas é muitas vezes criticado, tanto a nível da União Europeia como no contexto internacional. Qual é a sua opinião?**

**Concorda com a venda livre das chamadas “drogas leves” e com a distribuição controlada de drogas duras em casos muito específicos?**

Embora discorde da terminologia (drogas leves e duras), parece-me que a tentativa de separação de mercados, tendo como objectivo a diminuição do uso de drogas “duras” à custa da facilitação do acesso às drogas “leves”, não foi conseguido. Na prática, parece ter havido um aumento de consumo de todas as drogas e, nessa medida, a experiência parece não ter sido bem sucedida.

Quanto à “distribuição controlada de drogas duras”, nomeadamente o uso terapêutico de heroína, parece-me uma medida correcta em determinados casos, quando se verifica ser essa a única forma de proporcionar ao indivíduo uma melhor qualidade e esperança de vida.

Mais do que centrarmo-nos nas substâncias, o caminho na intervenção será centrarmo-nos no indivíduo e na concretização de respostas integradas, adequadas às suas necessidades e às diferentes dimensões do problema.

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa

Os fotógrafos assobiam. Tímidos no início. Depois irritados. Fazem-no para “dizer” que há gente a mais na passarela. As pessoas afastam-se para os lados. Os flashes sucedem-se frenéticos. Captando, do fundo do cenário de onde surgirão as manequins, o nome do estilista.

De óculos de sol, num ambiente escuro, entra uma celebridade. Alta. Magra. Vestida de preto. As objectivas colam-se a ela, obrigando os fotógrafos a saltar das cadeiras estrategicamente colocadas à cabeça da passarela. Atropelam-se numa tentativa de apanhar o melhor ângulo. A mulher pára e posa, sem contudo tirar os óculos. Sorri. Leva a mão ao cabelo e lentamente dispõe-se a desocultar os olhos... Um gesto que chega contudo tarde de mais. Apenas um instante para deixar de ser a atracção. Outra mulher entra na sala. As objectivas correm na sua direcção.

É um rosto desnudado. Demasiadamente contorcido. De quem está habituado à maçada do protagonismo e ainda assim não se conforma. A mulher destoa. Um corpo demasiado vulgar num figurino caro. Entre os “críticos” de moda que esperam o início do desfile alguém comenta num sussurro que não será publicado: “É o marido que escolhe a roupa com que ela se apresenta em público. Ele é um entendido nestas coisas do glamour. Ela não sai de casa sem ter o aval dele.” Depois o silêncio. A mulher ocupa o seu lugar entre o presidente da câmara e o organizador do evento. Os dois homens sorriem só enquanto são fotografados. Depois os seguranças tratam de afastar as objectivas. Chega de flashes. O desfile vai começar.



© Ana Alvim

# Tendências

\*\*\*

Segura. Aparentemente. Pisa o tapete azul da passarela com sapatos de pano. Veste uns corsários de linho ‘azul desmaiado’. Uma blusa de seda ‘vermelho vivo’. Ao ombro uma mala feita de corda. Andar pouco natural. Ombros puxados para trás. Olhar vazio. Expressão padronizada. Perdeu a conta às estações. Desfila já a colecção Primavera-Verão do próximo ano. Mas fora do tapete o Verão ainda não acabou. Ninguém pensa no Inverno. Só o mundo da moda vive em antecipação. Ela também.

Vinte e quatro anos. Fim de carreira à vista de todos. Colegas de bastidores cada vez mais novos a arrecadarem as solicitações que um dia foram suas. Oito anos a passar roupa não lhe deram tempo para pensar noutra actividade. Um rosto bonito. Apenas demasiado convencional para proporcionar o sucesso sonhado na carreira. Nada de dramas. Apenas uma certa tristeza. Na poupança um balanço positivo. Na carteira alguns contactos. O proveito só verá na hora em que os flashes deixarem de disparar. Talvez nem lhes sinta as saudades.

\*\*\*

Veste roupa. Tira roupa. Não em si. Nas manequins. É assistente. Veste-as. Despe-as. Vai buscar os sapatos. As carteiras. Os lenços. Aperta-os segundo o esquema desenhado pelo estilista. Tudo pormenorizado. A ritmo acelerado.

Muitos castings falhados, portefólios feitos por um fotógrafo barato, e a oportunidade de entrar no mundo da moda, ainda que pelos bastidores pareceu-lhe bem. Um glamour pouco compensador. Mas promissor. Pelo menos assim acreditava. Porque um dia, sem que ela esperasse, alguém havia de reparar nela. Na sua beleza. Afinal ela estava sempre lá, onde estava a moda.



## Dar Rosto ao Futuro

A educação como compromisso ético

Isabel Baptista

Profedições / pp. 156

Este livro de Isabel Baptista procura, nas palavras da autora, “traduzir uma reflexão sobre a ética docente”, assente, sobretudo, na “relação entre pares e numa pluralidade de espaços de vida profissional partilhados durante os últimos anos”.

Explica também a autora, no prólogo deste “Dar Rosto ao Futuro”, que “enquanto tarefa permanente, e de constante labor criativo, a ética obriga, desde logo, a reflectir sobre as finalidades da educação neste tempo difícil em que nos coube ser educadores”, atitude que, na sua opinião, representa “o contrário da indiferença e do conformismo” e que “alimenta o desassossego reflexivo”.

É partindo deste pressuposto que a autora conclui que “só da assunção individual e colectiva deste desafio e desta responsabilidade faz sentido reclamar o reconhecimento público de uma profissão com o valor e a dignidade da profissão docente”.

Dividido em cinco capítulos, “Dar Rosto ao Futuro” procura esclarecer conceitos tão próximos como a ética, a moral e a deontologia, assume a defesa de uma ética da proximidade e da responsabilidade e reflecte sobre a ética nos campos da prática e da identidade profissionais.



## Educação Permanente e Educação de Adultos

Agustín Requejo Osorio

Instituto Piaget / piaget.editora@mail.telepac.pt / pp. 368

Este livro pretende oferecer um estudo do sentido da educação permanente e das intervenções educativas nos diversos momentos da vida humana. A sua intenção é contextualizar hoje o significado da educação permanente na chamada “sociedade do conhecimento” através do estudo da teoria e da prática dos processos educativos na vida adulta.



## O Livro do Conhecimento

Ateísmo das escrituras

Henri Atlan

Instituto Piaget / piaget.editora@mail.telepac.pt / pp. 472



## Entre o Medo e o Desejo de Crescer

Psicologia da adolescência

Manuela Fleming

Edições Afrontamento / www.edicoesafrontamento.pt

pp. 291

Uma ferramenta útil para psicólogos, pedopsiquiatras e outros estudiosos da Psicologia do Desenvolvimento, para investigadores que se interessem pelas ciências humanas em geral e em particular pelos temas da adolescência e do jovem adulto, contendo indicadores valiosos sobre os adolescentes portugueses, que podem orientar programas de formação, alicerçar estratégias de intervenção e de prevenção em saúde mental e fundamental políticas sociais orientadas para a juventude e a família.



## Dicionário de Relações Internacionais

Fernando de Sousa

Edições Afrontamento / www.edicoesafrontamento.pt / pp. 251

Esta obra destina-se, antes de tudo, a servir de instrumento de base para os alunos universitários de Relações Internacionais, o que não quer dizer que não seja também uma obra de consulta para todos aqueles que se preocupam com as Relações Internacionais contemporâneas e que procuram compreender a realidade internacional e as grandes tendências do mundo.



## O Perfume da Nossa Terra

Vozes da Palestina e de Israel

Kenizé Mourad

Edições Asa / www.asa.pt / pp. 350

Kenizé Mourad trabalhou durante quinze anos como repórter especializada no Médio Oriente. Evitando as análises políticas e as generalizações com que todos somos bombardeados, este livro dá voz aos homens e mulheres que compõem as duas faces do conflito, transformando-se numa poderosa, chocante e profundamente comovente colectânea de testemunhos de adultos e crianças que contam as suas histórias pessoais e as suas vivências nos territórios disputados.

## FOME E MORTALIDADE INFANTIL CRESCEM NA ÁSIA E EM ÁFRICA

De acordo com um relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS), a desnutrição e o índice de mortalidade infantil aumentaram no último ano nas regiões mais pobres da Ásia e da África. A OMS lembra que as oito metas de Desenvolvimento do Milénio, fixadas pelas Nações Unidas, não serão alcançadas até 2015 caso esta tendência seja mantida.

O principal objectivo da ONU - a redução para metade do número de pessoas que passam fome no mundo -, está longe de ser alcançado, sobretudo porque os países mais pobres sofrem de problemas crónicos como o "crescimento demográfico, a fraca produtividade agrícola e a falta de circuitos de abastecimento", diz o relatório, apontando estes factores como a principal origem da penúria alimentar nestas regiões.

As Nações Unidas explicam ainda que "a fome tende a concentrar-se nas áreas rurais, onde vivem os sem-terra e os agricultores, cujas propriedades são muito pequenas para satisfazer o seu auto-sustento".

Entre 1990 e 2002, o número de pessoas que sofrem de desnutrição aumentou em 34 milhões na África subsahariana e 15 milhões no sul da Ásia. A proporção de crianças desnutridas entre os menores de cinco anos que vivem no sul, sudeste e leste da Ásia passou de 6 por cento para 9 por cento. Em África a taxa pouco variou, mas continua a manter valores muito elevados, em torno dos 32 por cento.

Este relatório chama igualmente a atenção para o facto de também não estarem a ser cumpridos os objectivos previstos para diminuição das taxas de mortalidade infantil, verificando-se, inclusivamente, o agravamento do problema. Assim, de acordo com os números disponibilizados pela organização, o índice de mortalidade infantil aumentou consideravelmente no sul da Ásia entre 1999 e 2003, passando de 90 para 126 mortes por cada mil nascimentos.

"Na maioria dos países a redução da mortalidade infantil estagnou porque os esforços para diminuir a desnutrição e garantir uma cobertura completa de tratamentos contra a diarreia, a pneumonia e a malária foram insuficientes", conclui o relatório.

Fonte: AFP



© Ana Alvim

# A Universidade e as questões do género

A temática em torno das questões do género continua a estar na agenda do dia, e a necessitar de reflexão. Em Portugal, o país em que o poeta Ruy Belo dizia nada acontecer, parece, inevitavelmente condenado a isso mesmo, porque, apesar de alguns sinais parecerem indiciar algumas mudanças, elas não acontecem, de facto, pelo menos, de forma muito significativa. Proponho, então, uma reflexão em torno de um tema que, tendo como especial enfoque as mulheres como docentes no ensino superior não lhes diz unicamente respeito. Diria antes que abrange homens e mulheres. Ele trata do impacto das mudanças que se operaram nas universidades e o que elas representam para os académicos, em geral, mas em particular para as mulheres. Esta análise poderá ser alargada, naturalmente, a outros campos da vida social.

Se nos debruçarmos sobre mudanças que ocorreram com a chegada do empreendedorismo, constatamos que a universidade tende a ser orientada por regras do mercado ou quase-mercado, com tónica na competitividade, produtividade, racionalização de custos, negociação, avaliação, investigação que traga vantagens e atracção de alunos (Magalhães e Amaral, 2001). Esta perspectiva, denominada por investigadores internacionais como *managerialista*(1) assume contornos específicos no caso português dada a situação política económica e social a que o país esteve sujeito durante o longo período de regime ditatorial (Santiago e Carvalho, 2003).

Neste contexto, ao abordarmos a evolução da presença das mulheres docentes no ensino superior, ao longo de três décadas (a partir de 1970) constatamos o seguinte: existência de uma evolução crescente, facto esse que está relacionado com o aumento do número de alunas e respectivas taxas de sucesso na conclusão dos cursos; forte concentração em áreas onde também melhor estavam representadas como alunas; localização predominante em áreas especialmente orientadas para o ensino e as mais desvalorizadas na carreira docente do ensino superior; fraca localização nas áreas de engenharia; localização em patamares inferiores relativamente à situação profissional na carreira académica; fraca representação na investigação, principalmente em áreas ligadas à ciência e à tecnologia, ainda que o número de mulheres doutoradas tenha vindo a aumentar.

Tudo isto nos leva a concluir que as mulheres, recém-chegadas ao meio académico como docentes, têm vindo a acentuar a sua participação, embora estejam muito aquém relativamente ao grupo masculino (Amâncio e Ávila, 1995). Daí concluir-se que há dificuldades acrescidas para as mulheres no acesso aos lugares de topo da carreira académica, marcadamente definida pelo género masculino (Canço e Castro, 2000). Muitas dessas dificuldades estão já diagnosticadas, mas muito pouco se tem feito para promover a existência de uma verdadeira equidade na academia. Poder-se-á mesmo antever, com a mudança de paradigma de universidade que a situação se torne ainda mais desfavorável para as mulheres.

**Nota:** Termo que traduz um conceito, ligado às ideias acerca das mudanças nos modos como as instituições passam a ser geridas nas sociedades ocidentais, copiando formas de gestão dos meios empresariais (Deem, 2001:10).

#### BIBLIOGRAFIA

- AMÂNCIO, Lígia e ÁVILA, P. (1995) "O Género e a Ciência" in J. Jesuíno (coord): A Comunidade Científica Portuguesa nos finais do Século XX. Lisboa: Celta Editora
- CANÇO, D. e CASTRO, I. (2000) (orgs.) Situação das Mulheres em Portugal 1999. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, Gabinete da Ministra para a Igualdade, Presidência do Conselho de Ministros.
- DEEM, R. (2001) "Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?", *Comparative Education*, vol. 37 (1) p.p. 7 - 20..
- MAGALHÃES, António; AMARAL, Alberto (2001) "On Markets, Autonomy and Regulation The Janus Revisited", in *Higher Education Policy*. Londres: Pergamon Press.
- SANTIAGO, Rui e CARVALHO, Teresa (2003) "Effects of managerialism in the perceptions of Higher Education in Portugal" documento policopiado apresentado à 16ª Conferência do CHER no Porto.

Arcelina Santiago  
Professora e consultora de formação.  
Licenciada em Filologia Germânica pela FLUP.  
Pós-Graduação em Ciências da Educação e mestre em Ciências Sociais, Políticas e Jurídicas pela UA.



© Ana Alvim

# O artista de cravo ao peito

*Pugnando pelo Museu da Resistência que devíamos erigir na António Maria Cardoso*

Fernando Miguel  
Bernardes  
Escritor.  
Lisboa, 2005

Saiu desastinado porta fora, tinha acabado de dar um empuxão contra a parede, partindo-lhe a cabeça, àquele resistente que ao fim de oito dias e oito noites continuava a não querer falar. Dera-lhe todas as chances de mudar de atitude, durante uma semana foram espancá-lo não mais de três ou quatro vezes em acções bem preparadas - bem preparadas, e realmente souberam sempre suste-se antes que algum mais difícil desenlace acontecesse. Tal como agora: porque mais sangue menos sangue esparramado naquela castigada parede já não conta, o essencial é que o preso não se vá abaixo. Simplesmente desmaiou, e dois baldes de água foram o suficiente para o deixarem pronto para nova sessão. Que não será hoje; agora o chefe de brigada sai desabrido, zangado não propriamente por aquele pedaço de bruto que nem confirmar o que outros confessaram quer fazer, mas consigo próprio que há muito devia ter na mão, aceites e assinadas, as acusações que lhe foram imputadas, e não o conseguiu; nem hoje, ao oitavo dia.

Continua aí até ver, disse aos subordinados, vou à Brasileira tomar um café forte.

E foi.

Tomava-o a um canto do balcão de modo que, vício profissional, pudesse percorrer com a vista todas as mesas e respectivos ocupantes. Quando reparou num indivíduo, jovem ainda, bem vestido, sentado ao fundo, que desenrolava um canudo de folhas de papel e numa delas se punha a desenhar.

Pois, pensou. Ou professor ou aluno, é um dos tais dali das belas-artes que nem o fecho da Escola os fez tomar juízo. E de cravo ao peito! Verme nem o desgosto - se é que o têm! - da proibição das aulas os verga.

Abstraiu-se dele, devia voltar à sede para outros afazeres mas não encontrava disposição. Não tenho agora pachorra para esses fanáticos; sou chefe de brigada e posso telefonar que me encontro mal disposto.

Telefonou do sítio habitual, aliás estratégico, junto ao nicho dos jornais; o do cravo lá estava (o insolente!) com os seus gafafunhos.

Ora pronto; pagou a chamada e limpou as mãos uma na outra, dava-me jeito ir ao cinema, no Piolho há sempre um filme em condições, é disso que preciso.

As sessões eram contínuas, no fim do filme voltava-se ao princípio, mas ele nem deixou rebobinar daquela vez. Saiu, devia afinal era de apanhar ar.

Foi andando, subiu a Garrett, deu por si no

Chiado, o que faz o hábito!

Tenho de me acalmar, ali na igreja até se pode parar para pensar, não acredito em nada dessas tretas, não vou pedir nada a ninguém, os santos são de pau como diziam os parvos dos republicanos e tinham razão, vou é tomar o fresco.

Apanhou fresco e voltou à rua, embora não recuperado, irritado ou lá que era, e sem querer estava outra vez na António Maria Cardoso, na sede, o elevador até funcionou e deixou-o praticamente no meio de três ou quatro compartimentos onde jaziam outros tantos presos vindos do Aljube ou do Forte de Caxias para o interrogatório. O dele lá continuava como se nada tivesse acontecido, só o sangue seco nas têmporas a denunciar a sua casmurrice.

Então o gajo?, perguntou ao agente, agora outro como reparava, que não respondeu de viva voz; levantou e baixou os ombros, porque assim habitualmente se entendiam: tudo na mesma.

Amanhã também é dia, pode ser que o tipo se resolva; disse, e inquiriu: ó Tomás, não há mais nada para nós hoje, pois não?

E assim finalmente foi para casa, há sempre uma mulher que nos espera.

Não sabes ficar queto?, queixou-se-lhe ela na cama, que raio de agitação, dorme e deixa-me dormir.

De cravo ao peito, o senhorito!, resmungou, vinham aí os pesadelos. Hei-de saber quem essa peça é.

Adormeceu.

Claro como água, professor nas Belas Artes, pois o que havia de ser?, a Escola ali ao lado, a Brasileira e um café forte sempre dão motivo a um bom esboço. Ou a uma inspiração, eu que o diga. Reza uma ficha de investigação recente que é suspeito de estar na base das acções e fazer a ligação para cima; bom aluno diz também que foi mas isso não interessa, quem o vai vigiar sou eu pessoalmente, não meto nisto agente nenhum, o fulano deve ser fresco, senhor do seu nariz mas talvez o venha a esmurrar contra mim. Nem vou dizer nada ao Inspector, tenho livre quase o tempo que eu quero, hei-de apanhar eu próprio a rede. O gajo dentro da rede, ou eu não seja mais o famigerado Sabino, como diz o pasquim deles. O tenebroso Sabino, hão-de passar um dia a dizer; ó larilas. E até estou a precisar de promoção, chefe de brigada de primeira há quantos anos? Não sou menos que os inspectores. Para começar, a ficha vai ficar no meu bolso, não vá o Taroucas tropeçar nela outra vez e lembrar-se de voltar ele próprio à investigação.

De momento, o principal preso que tinha entre mãos estava a pedir mais uns safanões, desmaiou quê?, nem meia dúzia de vezes, o médico passou por lá e transmitiu: podem continuar, não há perigo. A verdade é que outros em outras salas têm vindo a falar, ultimamente poucos é uma verdade. Preciso de mostrar serviço feito.

Nem por aposta.

Chamado ao Inspector, olhou-o, na retranca. Bem sei que não tenho obtido resultados por aí além, ou não temos, mas de quem é a culpa? Parece que cada vez andam mais tesos, não falam e pronto. Qual choque psicológico qual quê!, o que eles precisam é mesmo de porrada, se não, ficam para aí até rastejarem, destruídos, mas dar com a língua nos dentes é que não. Até esse tipo, por azar também meu, que acabou ejectado pela janela e caiu desamparado no chão; desde o quarto andar, e ali se via, desarticulado, mesmo em frente da maldita Embaixada, a bronca que aquilo deu - e depois dizem que fomos nós, é o costume das famílias.

O quê?

Desculpe, Inspector, vinha só a pensar, mandou-me chamar e afinal está a olhar para mim, a culpa é deles, agora os bichos nem a boca abrem, mudos!, exceptuemos um ou outro caso.

O superior não estava para preâmbulos, atirou-lhe com uma fotografia sobre o tampo da mesa. Conhece esta fronha? Alguma vez viu por acaso este gajo? Claro que não viu nem tinha nada que ver, mas a partir de agora o problema é seu, o que tem é de o apanhar. Mas há que manter estreito sigilo em alerta máximo! Peixe grosso, percebe?

Deu-lhe o coração uma pancada - tê-lo-ia? - mas possuía boca e deixou escapar um assobio fino, sibilado.

O quê, conhece o tipo? Não acredito, anda por aí nas calmas das Belas Artes, misturado com os outros, passa por um artista qualquer, são todos iguais: pastinha de laços, os desenhos dentro... alguns até professores.

O chefe de brigada, moita. Já transpirava, talvez ali estivesse a sua sorte-grande. Ainda foi ontem, ou há três dias?, e tinha na mão o tunante do cravo ao peito! Mas não se descoseu, era preciso fazer render o peixe; se dissesse que... Então o trabalhinho perdia metade do valor.

E em concreto, o que devo fazer, Inspector?

Senhor Inspector!, assim é que é. Em primeiro lugar, cautela e caldos galinha nunca fizeram mal a ninguém. Em segundo lugar, nem lhe digo a posição do bicho na organização. Quero-o encon-



© Ana Alvim

trado, localizado; identificado em princípio já ele está, é segui-lo, assinalar camaradas e casas, ou quer que lhe ensine o padre-nosso? Neutralizado só em última circunstância, precisamos dele activo, só se por exemplo o gajo desconfiar e tentar fugir... mas disso seria você o responsável, ninguém desconfia sem um motivo, uma pequena falha que seja, mas nestes casos as azelhices pagam-se caras, bem o sabe.

Levantou-se. E boa sorte! Como tem aí um pássaro que não consegue fazer cantar, vou passá-lo a outro maestro; ainda estamos a tempo, o gajo é rijo, palavra que até gosto de tipos assim. E tenha você juízo, acabo de lhe dar uma boa oportunidade.

Claro, o homem tem é vida dupla; anda por aí calmamente, até para disfarçar, descontraído, à noite sabe deus. E assim é que é bom, no escuro estou eu habituado a movimentar-me!

Seguiu-o uma ou duas vezes pelas proximidades das Belas-Artes, e depois para mais longe, localizou-lhe a morada ou lá o que fosse; durante dias não entrava nem saía ninguém de aspecto duvidoso, de ar comprometido, gestos suspeitos. Quanto ao visado, habitualmente ia para casa à noite e tudo levava a crer que lá se mantinha.

Não podia ficar de tocaia tantas horas, agora era chefe mas estava sem brigada, pedir pessoal ao inspector nisso nem pensar, o caso era seu, a caça seria sua. Dir-lhe-ia que sim senhor, sei onde mora, tenhamos calma que não me foge! Omitia que quanto a ligações, por enquanto nem suspeitas. Nicles, e isso angustiava-o, começava a sentir o chão a fugir-lhe debaixo dos pés.

Deu em andar nervoso, o tipo esta manhã nem saiu, gramei aqui praticamente toda a noite, isto é, salvo dois ou três pequenos turnos para ir passar pelas brasas à sede.

Os quartos onde descansavam felizmente ficavam um tanto longe, num andar de baixo, os berros dos agentes quase não se ouviam. Às vezes pressentia-se uma cadeira no ar, atirada à cabeça dum qualquer mas afinal a esbarrar contra a parede, são espertos e sempre se defendem, o que se ouvia era o quebrar da madeira, as travessas e o assento a desabarem no chão.

Eram oito da manhã e daí a pouco passava das dez, só se ele usa alguma saída das traseiras, sabem-na toda; é só ir sondar e por hora basta, vou-me embora, pode ser que logo à noite.

E realmente viria a acontecer, pouco passaria das duas; duas da matina, chiça, um homem nem dorme, mas cego seja eu se daqui não saio inspector, senhor Inspector Sabino assim é que é, e não vás tentar pirar-te, não é cobardia nenhuma atirar pelas costas nestas circunstâncias, porra, não sou nenhum covarde e já o tenho demonstrado.

Automaticamente acariciou a pistola, tenta, tenta só e vais ver, experimenta só, pena é se tiver de ser pelas costas, ainda gostava de te ver o focinho a esbugalhar os olhos em frente da mira. Mas antes de tudo, e o tempo escoa-se, porra, hei-de saber aonde rumas pela calada desta escuridão, encurralar depois essa tropa, eu seja cego.

E por essa fatídica hora o clandestino da noite assomou, e, grande cabrão!, vem outra vez de cravo ao peito, o provocador, filho da puta.

Um homem nem sempre se contém, a raiva desnorteia um qualquer, tinha o coldre mesmo à mão como lhe competia e ficou cego, cego e atraído pelo vermelho, um tiro contra e não se pensa duas vezes, pum, aí no meio do peito, cabrão, nem foi nas costas.

Da cabine chamou o 115, está sim?, um homem foi... suicidado mesmo aqui, em Xabregas, porra, desculpe, não disse já? Qual assassinado, eu disse suicidado, vi tudo, o gajo suicidou-se. A porta da cabine ficou meio aberta, raros transeuntes olhavam uns para os outros e para o homem caído, o futuro Inspector metia dentro dos ombros o volume do seu corpo, enxugou as mãos suadas às abas do casaco e com este gesto apalpou no cinto o volume da pistola, serviço limpo!, disse, e safou-se rumo à sede.

Ali, na António Maria Cardoso, os colegas de nada sabiam ainda, muito menos os outros, os que lá resistiam; naturalmente, só quando fossem terminando a tortura e levados de regresso ao Aljube ou a Caxias tomavam conhecimento de que mais um companheiro tinha sido abatido, desta vez em plena rua ao romper da manhã.

## Ficha Técnica

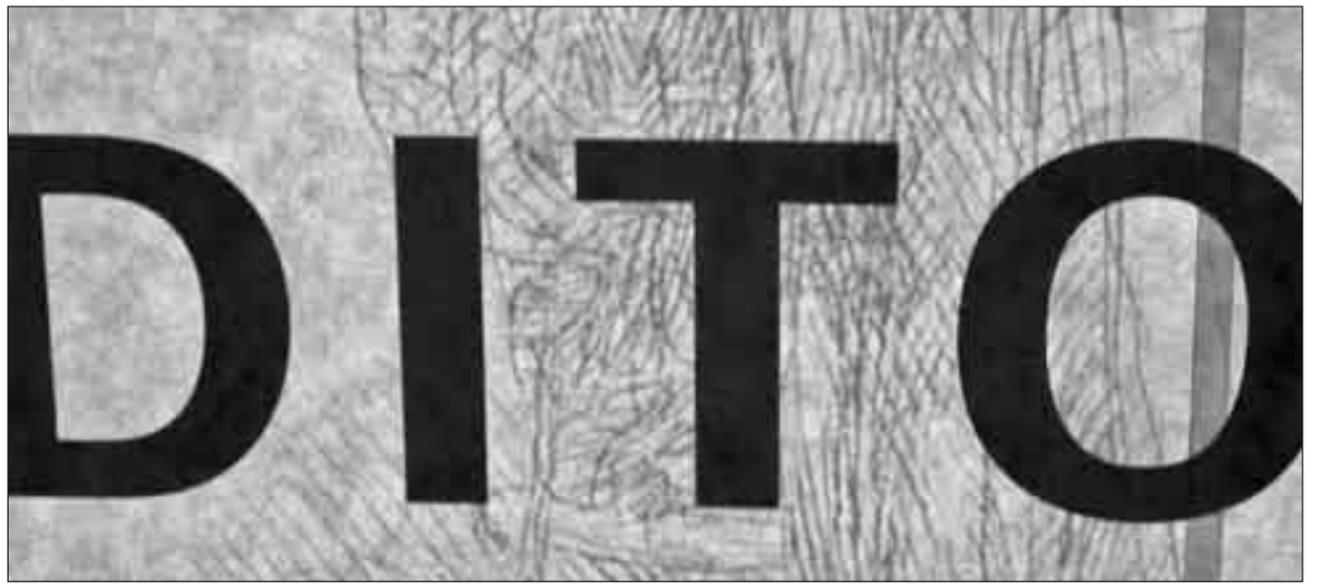
**Jornal A Página da Educação** — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª terça-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **Editor** João Rita | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado:** Lúcia Manadelo | **Paginação:** 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 Secundária Fontes Pereira de Melo, 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** — Victor 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*. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estevão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. Judite Barbedo, *Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto*. Paulo Melo, *Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto*. Paulo Pais, *Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bartolo Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael 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 CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

**A Página respeita as variantes do português, do galego e do castelhano**  
De acordo com o seu Estatuto Editorial, a Página da educação utiliza os idiomas como forma de promover a aproximação entre os povos de língua oficial portuguesa e destes com os povos que usam as variantes do galego e do castelhano. Assim, os artigos de opinião são publicados na Página respeitando as várias variantes da língua portuguesa, do galego e do castelhano, usadas pelos nossos colaboradores e leitores. São traduzidos para português os textos dos colaboradores que utilizam, na sua escrita, outros idiomas.

**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**



© Adriano Rangel

# A Urgência da Disciplina de Português como Língua Segunda/Estrangeira a Nível Nacional

**Se a escola deve formar e motivar alunos para a excelência, torna-se quase impossível, salvo raras exceções, para um aluno recém-chegado a Portugal acompanhar todas as aulas [lecionadas em português].**

Rogério Miguel Puga  
Professor e investigador

Mesmo para quem 'está longe' do universo escolar é óbvio o facto de chegarem às escolas portuguesas cada vez mais alunos estrangeiros, oriundos dos PALOP, da Europa de Leste e da China, entre outros países. Após a atribuição de equivalências a esses aprendentes adolescentes, os mesmos são inseridos em turmas (5º-12º anos) constituídas maioritariamente por alunos portugueses, fluentes na sua língua materna.

Se a escola deve formar e motivar alunos para a excelência, torna-se quase impossível, salvo raras exceções, para um aluno recém-chegado a Portugal acompanhar todas as aulas (lecionadas em português). No entanto, até à data, anos após o início da vaga de imigração em Portugal, as escolas em que a disciplina de Português Língua Segunda (PLS/PL2) ou Estrangeira (PLE) existe são raras exceções, encontrando-se esta dimensão do ensino da nossa língua praticamente ausente também na formação inicial de professores. Ou seja, apesar de surgirem cada vez mais manuais escolares de PLS em contexto de imersão na língua, de que são exemplo "Português Mais" e "A Actualidade em Português", as escolas, no geral, não dispõem de literatura sobre a pedagogia específica de

PL2, nem sequer de um programa oficial ou materiais específicos, dependendo a coordenação da disciplina do bom-senso e da intuição do professor a quem foi distribuída/imposta a tarefa, sem qualquer formação prévia, de ensinar a sua língua a alunos estrangeiros recentemente chegados a Portugal ou residentes há já algum tempo, mas cuja língua doméstica/familiar é o crioulo, o chinês ou russo, que interferem na aprendizagem da nova língua.

O docente interessado poderá recorrer à bibliografia que começa lentamente a surgir em torno do problema ou, por exemplo, ao Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira (Universidade Nova), reflectindo o currículo do curso que o bilinguismo acarreta o biculturalismo, tornando-se pertinentes campos do saber como a psico/sociolinguística; a gramática; a didáctica da LE/2, bem como a importância da relação entre língua e identidade e do conceito de competência comunicativa subjacente à abordagem pedagógica de qualquer LE.

O professor ciente da forma como o crioulo interfere negativamente na aprendizagem do Português poderá perceber o erro do aluno e corrigi-lo a partir da diferença entre as duas línguas, em vez de impingir uma regra gramatical ao 'aprendiz' que deve ser o centro do processo de aprendizagem-ensino, como refere o "Quadro Europeu Comum das Referências pa-

ra as Línguas", ao tipificar os domínios que interessam a este último (privado/público/profissional/educativo) e as competências (sócio)linguísticas e pragmáticas da aprendizagem.

Uma perspectiva interaccionista ajuda o discente a tornar-se um falante autónomo e fluente, sendo exactamente o que se pretende com a disciplina de que nos ocupamos, seguindo o professor, enquanto mediador de saberes (pedagogia mediatizada), muitas das aprendizagens da sua formação, ao adaptar a dinâmica da aula de PLE às necessidades dos alunos, com materiais diversificados, motivadores, adequados e fiáveis.

A urgência do estabelecimento do PLE/2 a nível nacional prende-se não apenas com a necessidade pragmática que os alunos sentem de aprender a língua do país em que se encontram, mas também com a justiça que estes adolescentes estrangeiros, imediatamente incluídos em turmas de 9º ou 11º ano, merecem, podendo assim aproximar-se dos seus pares portugueses, na companhia de quem participam em todas as aulas forçosamente em língua portuguesa, sendo avaliados nesse idioma. Adoptando uma linguagem talvez pouco adequada, mas concisa e clara, perguntemo-nos como poderá o sistema de Ensino exigir/esperar qualquer *output* do aluno sem ter existido qualquer *input* adequado, eficaz e justo?

## ESTUDANTES

### Universitários ocupam La Paz exigindo mais recursos para a educação

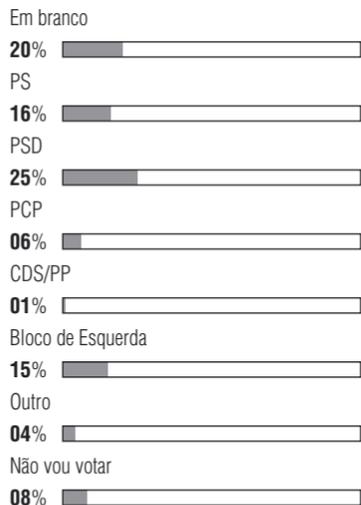
Milhares de estudantes universitários ocuparam no mês passado o centro de La Paz, capital da Bolívia e sede do governo, para exigir mais recursos para as políticas sociais provenientes dos impostos da produção petrolífera. Os estudantes da Universidade Estatal de San Andres

bloquearam as ruas e avenidas mais importantes da capital, num protesto que integrou uma série de bloqueios de rua, piquetes e greves de fome organizados em diversos pontos do país, promovidos por uma organização que agrupa 327 municípios.

Os manifestantes exigiam melhores condições de vida, a nacionalização da indústria de produção de combustíveis e a afectação de mais recursos dos impostos da indústria petrolífera para melhorar o ensino.

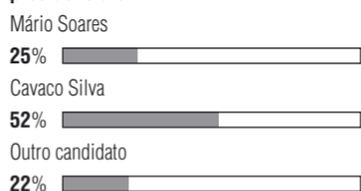
Fonte: AFP

**Nas próximas eleições autárquicas, vota:**



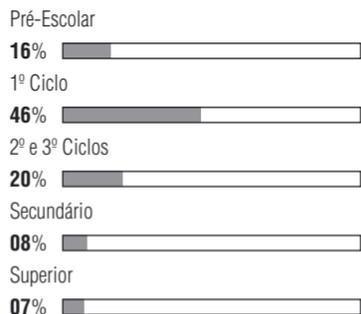
Total Respostas: 564

**Caso se candidatem quem vai ganhar as presidenciais?**



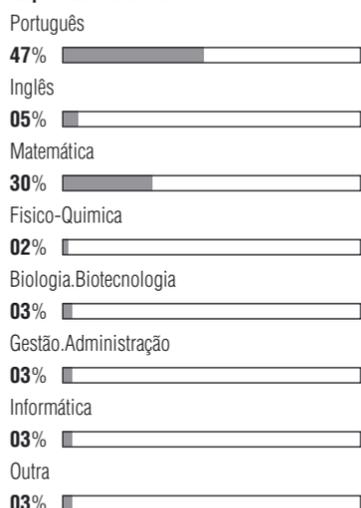
Total Respostas: 555

**Que sector de ensino é prioritário melhorar?**



Total Respostas: 586

**Em qual destas disciplinas é mais importante investir?**



Total Respostas: 552

Assine e divulgue

*a Página da educação*



© Adriano Rangel

# Expressão Facial

**A expressão facial é a forma mais básica e mais comum de expressão de emoções, fisiologistas estimaram que o rosto humano seria capaz de gerar cerca de 20.000 expressões diferentes. Juntamente com o olhar a expressão facial é o meio mais rico e importante, para expressarmos os nossos estados de ânimo e as nossas emoções, a expressão facial utiliza-se essencialmente para regular a interação, e para reforçar a nossa mensagem enviada junto do receptor.**

Nem toda a comunicação que é transmitida através da expressão facial é susceptível de ser percebida pelo interlocutor conscientemente, contudo as impressões que retemos dos outros estão também influenciadas pelos movimentos imperceptíveis da comunicação verbal do outro. Observamos pois, que têm tanta importância para uma percepção de impressões e juízos e para uma transmissão emocional, os movimentos faciais perceptíveis, como por exemplo a mudança de posição dos músculos faciais, das sobrancelhas, da boca; tal como os movimentos imperceptíveis, como a contracção pupilar ou uma ligeira transpiração.

Argyle através das suas investigações relativas à expressividade facial definiu que esta pode dividir-se em sub códigos do formato dos olhos, formato da boca, posição das sobrancelhas e tamanho das narinas.

A expressão facial é um dos meios de comunicação mais importante nas relações interpessoais, quer para obtermos uma confirmação de expectativas, quer para uma afirmação de determina-

dos estados de espírito, sejam eles espontâneos ou ideados.

Apesar de alguns aspectos das expressões serem determinados culturalmente há expressões básicas que são reconhecidas universalmente.

Os estudos realizados relativos à percepção dos outros a partir da sua expressão facial, intentaram descrever os rasgos fisionómicos de algumas emoções, as investigações realizadas não demonstraram que existem movimentos que são característicos de músculos faciais específicos para cada uma das emoções, contudo, as mesmas investigações concluíram o seguinte; para uma mesma mímica existe um conjunto de interpretações que se confirmam umas às outras, de uma forma muito coerente. Para cada palavra do vocabulário sentimental, procuramos encontrar uma expressão facial correspondente, em alguns casos encontramos muito facilmente e noutros encontramos com um maior grau de dificuldade, existe pois, um número limitado de emoções que na maioria do ser humano pode reconhecer com uma certa fiabilidade.

A investigação determinou a existência de seis expressões faciais principais, as quais são indicadoras de emoções como a alegria, tristeza, nojo, medo, aborrecimento e interesse. São praticamente as únicas emoções que têm a probabilidade de ser reconhecidas pela maior parte dos indivíduos, quando observadas expressas em outros indivíduos. Contudo, assuntos como a criminalidade também são avaliados em função da expressividade facial.

Por outro lado, a expressão facial serve para comunicar outros factos que não são tão universais, e que dependem do contexto e do estado emocional da interacção. Assim observamos que a expressão facial é utilizada para comunicar factos como: expressar o nosso actual estado de ânimo, o nosso desgosto de ver alguém, a nossa atenção para com os outros, que estamos a brincar com a outra pessoa, que estamos a ouvir (cabeça inclinada para o lado).

As expectativas e as previsões comportamentais que os indivíduos têm uns dos outros passam pelas mensagens emitidas pela expressividade facial. Esta expressão facial tem pois, como função principal a expressão de emoções, mas foi também estudada como meio de expressão da personalidade, das atitudes com os outros, da atracção sexual, do desejo de comunicar-se e do grau de expressividade durante a comunicação

Em determinados contextos, as expressões faciais, como exemplo: ódio, desprezo, raiva, tristeza, preocupação, simpatia, compreensão, alegria, bem-estar, aceitação, pode ser fatal ou fundamental para determinar o desenrolar dos acontecimentos.

A expressão facial está em constante mudança durante a comunicação. Em alguns casos as expressões faciais deturpam a verdade, por exemplo uma pessoa pode dizer que está muito contente e até sorri por ver uma determinada pessoa, mas uma análise mais profunda da sua expressividade facial, demonstrará uma expressão momentânea de desagrado pela outra pessoa.

A interpretação do significado emocional das expressões faciais pode ser um problema complexo em situações interaccionais normais.

Devemos pois, olhar para esta expressividade facial de uma forma mais veemente, examinando-a profundamente, já que esta será a varinha de condão para desvendar o verdadeiro ser humano.

Gui Duarte  
Meira Pestana  
Coordenador e Docente do Curso de Motricidade Humana Instituto Piaget, ISEIT - Mirandela  
gui\_pestana@portugalmail.pt



© Ana Alvim

Carlos Vasconcelos Lopes  
Professor na Escola  
Secundária  
de Amares, Braga.

Em tempos, quando era garoto, com oito ou nove anos de idade, se tanto, costumava ir todas as noites, de bicicleta, até um cabeço de granito situado em terras de ninguém, muito perto do céu. Sentado na mais alta das pedras, junto a uma árvore velha, com a bicicleta por perto, ficava horas a observar o vale.

Vindo lá de baixo, serpenteando, monte acima, sem um propósito seguro, destacava-se um caminho rural. Lembro-me que me entretinha a adivinhar-lhe o percurso, lá em baixo, ao longe, quando passava por detrás das árvores e das casas que parcialmente o encobriam. O caminho atingia o ponto onde eu estava e seguia. Nunca cheguei a saber exactamente para onde. Também não era isso que me interessava. Os caminhos rurais, toda a gente sabe, não têm fim. O que havia no caminho, e que me fazia pensar, não era o seu fim, mas a forma.

O que ambicionava, lembro-me bem, era poder decifrá-lo; poder perceber por que seriam aqueles e não outros os contornos do caminho. Estariam aquelas curvas bem desenhadas? Seria aquele o percurso ideal, ou poderia ser melhor, se tivesse um traçado diferente? Não sabia, nessa altura, que isso era querer saber muito.

Tive porém a sorte de, com o tempo, depois de muitas horas passadas a vê-lo, me ter sido gradualmente revelada a verdade. Agora sei, sem qualquer hesitação, que aquele era o caminho certo. Não só era como ainda é. Um caminho vê-se bem que é certo se levar muito tempo a construir e resultar dos contributos de muitos: nunca pode ser a grande obra de alguém.

Um caminho certo não tem nada a ver com deliberações ou consensos. Quem o observar com atenção verá que tudo na sua construção é inadvertido e falso; tudo é enleio e desacordo. Nada nele está seguro, nem mesmo as árvores que o ladeiam. Não se passa um dia sem que as ervas sejam pisadas ou arrancadas pelos passantes e sem que as pedras sejam subtraídas aos seus lugares e arremessadas monte abaixo pelos carros, pelo gado ou simplesmente pela chuva e pelo vento.

O caminho certo é, obviamente, de menos, para todos. As perdizes, por exemplo, que no Outono lhe esgaravavam as margens de folhas caídas e sementes, têm de estar sempre alerta. Muitas acabam com um buraco de chumbo na cabeça e atadas com cordéis aos cintos dos caçadores. Também os grilos são forçados,

quando o sol nasce, a pararem de cantar e a fingirem, então, que já não têm coração. Ao mais inaudível som que emitam, seja ele qual for, atrairão, vinda do caminho, a desgraça.

A maior parte dos viajantes de caminhos não percebe nada. Muitos gostam de dizer que é errada aquela curva que obriga a contornar, a toda a volta, uma pedra situada mesmo rés a uma escarpa. Mas quem poderá saber a razão por que o caminho a quer assim? Quem saberá o que o terá impedido de seguir por onde parece que seria fácil? Talvez, em tempos idos, os caminhantes ali fossem picados por abelhas que vivessem numa árvore próxima e, hoje, essa árvore já não exista, nem as abelhas; apenas permaneça a curva que os afastava delas. Quem poderá saber? Ninguém. A chave para a compreensão dos mistérios da construção do caminho jaz, inacessível, enterrada na História.

Outros, sem uma justificação que se perceba, talvez porque são almas simples ou porque não sabem que o caminho é contra, resolvem querer fazer a diferença, construindo-lhe derivações e tentando obstruí-lo com pedras. Tudo em vão. O caminho certo nunca se deixa desenhado. Ele troça dos homens que

andam sempre a construir muros e ri-se, particularmente, daqueles que vivem na esperança de conseguirem, um dia, arrancar as máscaras de lua às suas poças de água; não liga ao ladrar falso ou angustiado dos cães e até zomba do tempo, esteja ele limpo ou encoberto.

Se o caminho certo parece morto, engana. O seu sangue é a chuva; a sua voz, o rumor dos viajantes; quem o percorre faz parte dele e quem o evita também. Mesmo aqueles que, no pânico de alguma fuga, o atravessam sem respeito; ou aqueles que lhe ignoram totalmente a proposta, porque cuidam de não usar os caminhos ou simplesmente porque, numa exaltada paixão pela lua, preferem seguir a direito, monte acima, por entre as ervas, mesmo esses, ao desprezá-lo, contribuem para o fazer certo.

Como se resultasse de um pacto perfeito, o caminho certo condiciona a todos e está nas mãos de todos. De todos, Todos, mesmo daqueles que já cá não estão e até dos que ainda não chegaram. É certo, porque é o caminho que existe. Embora gostemos de acreditar que o temos, que somos os donos dele, o caminho certo não é nosso. Só é certo porque é de Ninguém.

## Uma parceria que sempre dá certo

Laila Aninger  
Leitora de a Página da  
educação. Pedagoga  
Empresarial e MBA em  
Gestão Empresarial.  
Pós-graduada em  
Metodologia do Ensino  
Superior e Planejamento  
e Gestão. Consultora do  
Projeto Linha Direta em  
Educação e Gestão de  
Desempenho.  
laila.aninger@taskmail.com.br

“O único homem educado é aquele que aprendeu a aprender.”  
(Carl Rogers)

A sociedade passa por uma profunda mudança sociocultural que produz insegurança e ansia por novas certezas, venham de onde vierem.

Atualmente, para cada notícia boa, parece haver sempre duas... três notícias ruins. Percebe-se um carnaval de definições, indefinições e vacilações. Temos sempre a impressão que governo, políticos, cientistas, economistas, agentes de mercado atiram para todos os lados. Há uma busca por experiências estranhas, doutrinas ocultas que levem alguma resposta ao vazio que se instalou nas pessoas. E a impressão que temos é que esse vazio tomou

conta também dos mais jovens.

Diante desse cenário, pergunto: qual o papel da escola e qual o papel da família na educação das crianças e adolescentes? A família não estaria “empurrando” para a escola uma responsabilidade que também lhe pertence? O que as escolas estão fazendo a respeito?

Percebemos numa parcela significativa da população jovem, uma sintomatologia não-específica como angústia, neurose de abandono, agressividade, masoquismo e uma insegurança afetiva, provavelmente gerada por uma distância afetiva familiar, mesmo não tendo havido de fato um abandono.

Uma necessidade ilimitada de amor, de afirmação, transforma-se quase sempre numa incessante busca da

segurança perdida. A rede que nos dá sustentação passa primeiramente pelo relacionamento familiar. Nossos outros relacionamentos, das mais diversas naturezas: sociais, de escola, de trabalho, fazem parte desta rede e pela qual nos articulamos segundo a individualidade e formação de cada um. Todos buscamos proximidade, laços afetivos, quem nos valorize e nos admire.

A responsabilidade da família na educação de seus filhos não pode ser negligenciada. É necessário estabelecer limites e regras, além de garantir que sejam respeitados e cumpridos. É fundamental a participação dos pais na vida cotidiana dos filhos. Tudo isso torna maior a necessidade da escola buscar a participação dos pais nas atividades escolares e estreitar a parceria com as famílias. A crescente

necessidade de oferecer a todos os alunos uma educação integral que inclua artes, esportes, formação humana e responsabilidade com o meio ambiente, educação que resgate a auto-estima perdida através da valorização de talentos, visando incentivar e estimular os alunos, não terá valor se vivenciada apenas dentro da escola. Não podemos dissociar vida familiar de vida escolar uma vez que elas são simultâneas e complementares. Essa é uma via de mão dupla.

Somente através dessa parceria que sempre dá certo, sem transferência de responsabilidades entre escolas e famílias, estaremos garantindo os melhores resultados e o pleno sucesso na formação do sujeito, cidadão atuante, participativo, conhecedor dos seus direitos e deveres.



### Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquiri-los com desconto por correio em venda directa

- A escola da nossa saudade** · 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



## As visitas do poeta Gonçalves Dias às escolas do interior amazônico brasileiro (1861)

Durante o século XIX, os governos das províncias brasileiras criaram instituições educativas dirigidas à população livre, como escolas públicas, institutos e colônias de ensino artesanal e agrícola, bem como asilos para a educação feminina, inseridos no projeto de formação do povo brasileiro (os cidadãos).

A região da Amazônia brasileira, representada pelas províncias do Amazonas e do Pará, participou deste processo, com maior intensidade, na segunda metade do século XIX. Em Fevereiro de 1861, o prestigiado poeta Antonio Gonçalves Dias chegou a Manaus, capital do Amazonas, sendo logo nomeado pelo presidente da Província, visitador das escolas públicas do Rio Solimões. Na viagem, o poeta e etnógrafo maranhense, Gonçalves Dias, alcançou o Peru, e na volta entregou ao governo um relatório de sua viagem, descrevendo a situação das escolas visitadas, dos alunos e das famílias.

Gonçalves Dias permaneceu no Amazonas por nove meses, tendo feito mais duas excursões de visitas às escolas: uma pelo Rio Madeira e outra pelo Rio Negro. A última excursão resultou no Diário da viagem ao Rio Negro.

No caso da região amazônica, a formação do cidadão implicava não somente no conhecimento dos direitos e deveres pela população livre, como era defendido pelos agentes educacionais de outras partes do Império. O aprendizado do português e a sedentarização da população do interior foram necessidades reclamadas pelos inspetores e diretores da instrução na região.

Desabituar-se da língua geral (nheengatu), falada pelos meninos em casa e nas ruas, consistia na primeira tarefa das escolas das freguesias e vilas do interior, objetivo ressaltado com grande ênfase por Gonçalves Dias na comissão dirigida às escolas primárias situadas ao longo do Rio Solimões, em 1861.

A “vida ambulante” dos habitantes era outro fator a ser enfrentado de forma a aumentar a frequência às escolas e evitar o afastamento das aulas por quatro a cinco meses ao ano, quando “pobres e ricos” iam à pescaria. A perspectiva de Gonçalves Dias era a da formação da nacionalidade, levando-o a defender a intervenção do governo central na instrução pública das províncias, contrariamente ao que determinou o Ato Adicional de 1834, que responsabilizou os governos provinciais pela instrução primária e secundária.

Gonçalves Dias tinha grande conhecimento das instituições educativas, do Brasil e do exterior. Não faz comparações diretamente, mas sua análise é pontuada por esse repertório. Compartilha com a visão dos grupos dominantes da região a respeito da “vida errante” da população amazônica, principalmente no que se refere ao nomadismo dos índios. Morando em pobres choupanas, esta população não teria em apreço a casa; abandona-a tão logo chega o período da pesca, levando as crianças consigo, não porque não tenha com quem deixá-las no povoado, mas porque muito se afeiçoam a elas ou precisam de seus préstimos. Os meninos, “por mais verdes que sejam sempre podem e sabem governar a canoa”, dizia ele. Dias constata que a verdadeira propriedade das famílias é a canoa, símbolo da mobilidade, e não a casa, que os prenderia ao local.

Na Amazônia, a interiorização da escola pública se tornou uma meta dos governos, sobretudo, a partir da década de 1870. O crescimento do número de escolas masculinas e femininas nas duas últimas décadas do Império é notório na região, nas capitais e nas cidades, vilas e povoados do interior. Assim, a despeito dos obstáculos exaustivamente descritos pelas autoridades da instrução pública, a população do interior não necessariamente rejeitou o esforço educacional dos governos.

#### Bibliografia

DIAS, Antonio Gonçalves, 1861 Documento n.1 do Relatório da Província do Amazonas, 3/5/1861. Relatório da inspeção das escolas públicas do Rio Solimões, Amazonas.

PEREIRA, Lúcia Miguel. A vida de Gonçalves Dias, contendo o diário da viagem de Gonçalves Dias ao rio Negro. Rio de Janeiro: José Olympio, 1943.

Irma Rizzini

Doutorada em História Social (UFRJ/IFCS) e pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro no Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

## Asfalto borracha: a alternativa ecológica para reutilização de pneus usados



O pneu possui papel fundamental e insubstituível em nossa vida diária, tanto no transporte de passageiros quanto no de cargas. Entretanto, quando se tornam inservíveis, acarretam uma série de problemas sanitários e ambientais. Uma maneira de corrigir este problema é a adição de borracha triturada em misturas asfálticas que, além de ecologicamente correto, melhora o desempenho dos pavimentos, retarda o aparecimento de trincas e diminui os custos operacionais.

João Paulo  
Souza Silva

O aproveitamento de resíduos contribui para a redução de problemas ambientais antes sem soluções. Considerando o fato de que pneus provocam impactos ambientais na forma de disposição de suas carcaças em aterros sanitários e a tendência da população em abandoná-los em cursos de água, terrenos baldios e beiras de estradas, que agravam ainda mais o problema, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama) [no Brasil] em sua Resolução 258/99, exige que os fabricantes e importadores de pneumáticos colem e dêem uma destino final ambientalmente correto a cinco pneus inservíveis para cada quatro novos fabricados comercializados no Brasil.

Todo pneu, em algum momento, se transformará em um resíduo potencialmente danoso à saúde pública e ao meio ambiente. Para acabar com isto, uma solução ao seu des-

tino final deverá ser adotada (BERTOLLO, et. al: 2000).

A recuperação de energia e a recauchutagem foram as primeiras formas de reciclagem de pneus. Com o avanço tecnológico, surgiram novas aplicações, como o asfalto ecológico, apontada hoje para o mundo como uma das soluções para o problema. O pó gerado pela recauchutagem e os restos de pneus moídos podem ser misturados ao asfalto aumentando sua elasticidade e durabilidade.

A mistura do asfalto com a borracha não é uma tecnologia nova, têm aproximadamente 40 anos de vida. O pneu é reciclado e triturado, dando origem à borracha granulada, sendo necessário haver a fusão entre os dois materiais, ou seja, dar origem a um terceiro produto, que não é nem o primeiro, nem o segundo, consistindo numa tecnologia altamente avançada,

embora tenha 40 anos de idade.

Todo asfalto tem uma vida útil determinada. Uma estrada não é construída para durar 50 anos. Ela é feita para durar cerca de 10 anos, porque existe o processo natural de envelhecimento do ligante asfáltico, que é um produto perecível. Mas quando se funde a borracha com o asfalto, sua vida útil passa a ser de 25 a 30 anos.

Através desta técnica, além do aumento na durabilidade, o custo de pavimentação é diminuído e se reduz pela metade todos os processos e materiais utilizados, por isto há um ganho considerável nesta tecnologia ecologicamente correta.

Outro benefício trazido por este pavimento ecológico, é a redução do nível de ruído provocado pelo tráfego, sem contar que o pavimento asfalto borracha quando molhado apresenta as mesmas condições pa-

ra frenagem de um pavimento asfáltico convencional seco.

Considerando todos estes benefícios econômicos e ecológicos para a redução do volume e para reutilização ou reciclagem, é necessário que fabricantes de pneus, órgãos reguladores e fiscalizadores, universidades e institutos de pesquisa trabalhem em parceria para então aplicarem a técnica com mais frequência, e com isto solucionar o gravíssimo problema que é a disposição final de pneus usados no Brasil e no mundo.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. Resolução CONAMA 258/99, de 26/08/1999.. Disponível em: [www.mma.gov.br/port/conama](http://www.mma.gov.br/port/conama). Acesso em 05/08/2005.

BERTOLLO, S.A.M.; JÚNIOR, J.K.F.; VILLAVARDE, R.B.; FILHO, D.M. Pavimentação asfáltica: uma alternativa para a reutilização de pneus usados. Revista Limpeza Pública n.54. Associação Brasileira de Limpeza Pública – ABPL, 2000.

GONTIJO, Paulo. Onde está o asfalto borracha brasileiro? Disponível em: [www.radiobras.gov.br/ct](http://www.radiobras.gov.br/ct)

## A cultura de desresponsabilização e o monstro

Filinto Lima  
Professor, Oliveira  
do Douro

Enquanto o país ardia literalmente, assistíamos a declarações televisivas altamente constrangedoras e desresponsabilizantes, sobretudo, provenientes de dirigentes de clubes de futebol nacional.

De há uns anos a esta parte, o futebol joga-se mais fora das quatro linhas do que lá dentro, por duas razões: por um lado, cada vez se joga menos futebol, ou seja, cada vez se joga pior este bonito desporto; por outro lado, as declarações bombásticas, patéticas e anedóticas de alguns dirigentes desportivos e também de alguns jogadores levam a que se dê mais valor ao que se passa cá fora do que ao que se passa lá dentro.

E veja-se o que se passou muito recentemente em relação ao “caso Miguel” e às declarações (!) do presidente do Sporting Clube de Portugal, Dias da Cunha. A atitude do jovem jogador foi humilhante e repugnante. Mas a atitude deste jogador logo após o “pedido de desculpas” foi ainda mais condenável e “canalha”, ao dizer que tinha lido o documento

pois foi esse o acordo entre os clubes. Se os clubes tivessem acordado no jogador “atirar-se ao poço”... Foi pior a “emenda que o soneto”!

Mas, devido à idade e ao seu “estofado”, as declarações do presidente do clube que “melhor futebol pratica em Portugal” (pelos menos desde que ele é presidente...) resolveu abrir a boca e... saiu asneira. Desde logo, insultou o jovem jogador, Polga, atribuindo-lhe o epíteto de “menino” que, certamente, não foi nada do agrado do injuriado. Ao dizer isto quis publicamente desculpar e desresponsabilizar um jogador a quem foi dada pelo mais alto responsável deste clube a legitimidade de “tornar a pecar” pois, enquanto for “menino” tudo é desculpável. Não se exigia que o presidente do clube de Lisboa viesse crucificar este talentoso jogador. Pedia-se a Dias da Cunha que não fosse ridículo, pelo menos publicamente, ao proferir livre e espontaneamente declarações que só lhe “ficam mal” e desautorizam o treinador de futebol,

a quem este jogador desrespeitou.

Não contente com este triste episódio, este alto dirigente do clube “mais prejudicado pelos árbitros” resolveu deslocar-se a Itália, pois “tinha a certeza que o Sporting iria chegar à Liga dos Campeões”, pelo que viu em Alvalade. A isto chama-se “deitar foguetes antes da festa” o que por vezes, dá mau resultado. Em ambos os desafios a equipa italiana venceu, foi superior e, no final da 2ª mão, Dias da Cunha diz o seguinte: “o Sporting perdeu a eliminatória em Alvalade”. Fantástico! Mas, se assim foi, que terá ele ido fazer a Itália se sabia que, desde Alvalade, já estava tudo perdido?! Mais uma vez, como é seu costume quando a sua equipa perde, a “culpa é do árbitro” e torna a desresponsabilizar e desculpar os jogadores respectivos, os grandes culpados do afundamento deste clube de Lisboa que, agora, internacionalmente, vai dedicar-se à penosa taça UEFA. Com dirigentes assim podemos ter melhor futebol? Com dirigentes assim, que aprende-

rão os nossos jovens? E depois são estas pessoas que dizem mal “deste país”, quando deviam era dizer mal delas próprias ou, pelo menos, estarem caladas, altura em que fariam um “grande discurso”. E depois falam no “monstro”... que elas próprias criaram.

No meio desta intensa confusão, fica uma palavra de apreço e muita admiração para um Homem que cada vez mais aprecio enquanto treinador: José Peseiro. O treinador do Sporting é o equilíbrio e o sustento deste clube. Não fosse ele e o clube verde e branco já estaria, há muito, na “mó de baixo”. É uma pessoa com um discurso fluente, perceptível e sério, só assim conseguindo a admiração dos jogadores, mesmo dos “meninos”, e da exigente massa associativa que cada vez está mais zangada com o seu presidente. E, ou muito me engano, ou vamos ter em breve uma “chicotada psicológica” ao nível dos dirigentes. Falem menos (e bem!) e trabalhem mais (e bem!). O desporto-Rei agradece!

# Pai da cibernética critica projecto dos EUA de criar um soldado robô

**O governo dos Estados Unidos propõe-se criar até 2015 um soldado robô com maior poder destrutivo e por um custo de apenas 10 por cento do de um soldado humano. [a tarefa é facilitada porque, segundo Joseph Weizenbaum] “O governo de Washington não utiliza apenas a sua capacidade, como também se aproveita da vaidade dos cientistas que se vêem seduzidos pelo projecto e incham o ego quando se sentem próximos do poder”.**

O cientista e pacifista americano de origem alemã Joseph Weizenbaum, pai da cibernética, criticou em meados de Setembro em Berlim o multimilionário projecto dos Estados Unidos para criar um soldado-robô antes de 2015.

Weizenbaum, professor emérito do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e fundador em 1965 de seu célebre laboratório de Ciências da Computação, disse que o governo de Washington está a investir milhares de dólares no projecto e monopolizando a capacidade científica deste

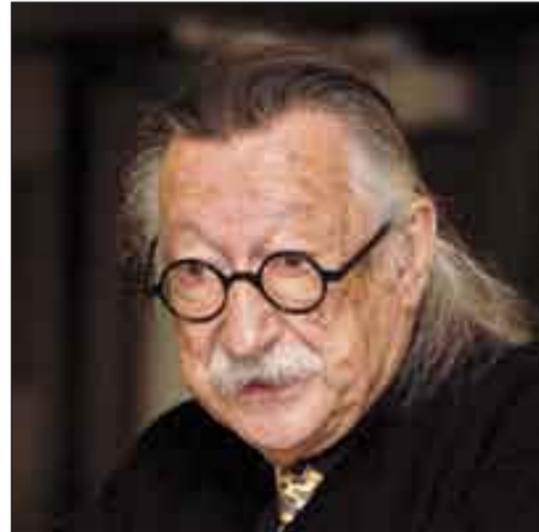
instituto, com sede em Cambridge no nordeste dos EUA.

“Não sei a quantidade exacta de dinheiro, mas considero que entre 60 e 70 por cento do orçamento do MIT está a ser canalizado para os sectores armamentistas e militares dos Estados Unidos”, afirmou Weizenbaum numa palestra no Instituto Max Planck de História das Ciências..

“O governo de Washington não utiliza apenas a sua capacidade, como também se aproveita da vaidade dos nossos cientistas que se vêem seduzidos pelo projecto e incham o ego quando se sentem próximos do poder”, criticou Weizenbaum na conferência intitulada “Cientistas entre a guerra e a responsabilidade”, organizada para assinalar o 60.º aniversário dos bombardeamentos atómicos americanos em Hiroshima e Nagasaki, no Japão, em 1945.

O governo dos Estados Unidos propõe-se criar até 2015 um soldado robô com maior poder destrutivo e a um custo de apenas 10 por cento do de um soldado humano.

“Muitas vezes os meus alunos perguntam-me sobre o que fazer nestas situações, e eu digo-lhes que reflectam profundamente sobre os objectivos daquilo que estão a estudar e a experimentar. Antes de apertar o botão para pôr em marcha um projecto devem meditar sobre os resultados



que pretendem alcançar”, disse Weizenbaum.

“No entanto, o projecto belicista de Washington é tão fascinante para os cientistas - aquele que Robert Oppenheimer (projecto atómico Manhattan de 1945) chamava ‘ciência doce’ (“sweet science”) - e o salário é tão satisfatório, que poucos resistem à tentação”, lamentou Weizenbaum.

Joseph Weizenbaum nasceu em Berlim no ano de 1923, e em 1936 teve que emigrar com a sua família, de origem judaica, para os Estados Unidos fugindo do regime nazi de Adolfo Hitler.

Nos Estados Unidos, já como estudante, Weizenbaum teve a oportunidade de assistir a uma palestra do cientista Albert Einstein, que também havia fugido da Alemanha no final de 1932.

“Desde então, e desde que Einstein assinou a declaração contra o armamentismo junto com o matemático e filósofo Bertrand Russell, em 1955, converti-me num cientista dissidente, e é o que continuo a ser”, afirmou o pacifista americano.

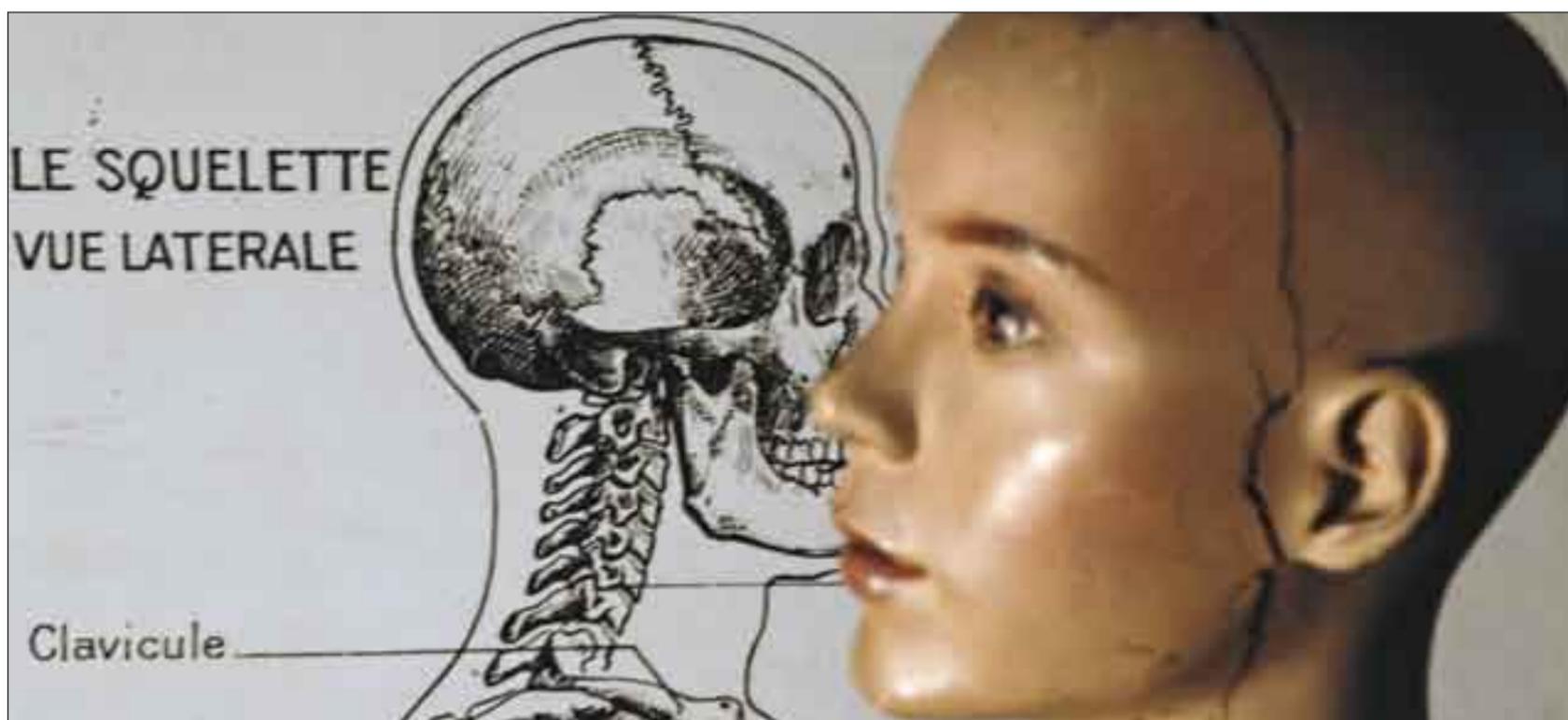
Agência France Press, afp / a Página da educação

## Eclipse anular

No dia 3 de Outubro ocorrerá um eclipse do Sol anular, o maior dos últimos 100 anos em território nacional. No momento da fase anular, o disco negro da Lua passa em frente ao Sol, mas como o seu diâmetro é insuficiente para o ocultar completamente, ver-se-á um anel solar luminoso, daí a designação de eclipse anular. Será possível distinguir duas zonas: uma de sombra, onde a noite é quase total, pois a maior parte do Sol está oculta e outra, de penumbra, onde uma parte do Sol continua visível. Trata-se do resultado de uma coincidência entre as dimensões destes astros e a sua distância à Terra. O Sol é cerca de 400 vezes maior do que a Lua e está 400 vezes mais distante da Terra do que esta. Como consequência, os diâmetros aparentes do Sol e da Lua, vistos a partir da Terra, são muito próximos. Se esta coincidência for perfeita ocorre um eclipse total como nos mostra esta fantástica fotografia.



Foto: Dominik pasternak



## Registos sobre a apatia e a indiferença pós-moderna

### RECORTES

Gilles Lipovetsky  
notas e extrapolações de:  
José Paulo Serralheiro

O indivíduo pede para ficar só. Cada vez mais só. E, simultaneamente, não se suporta a si próprio. Odeia estar a sós consigo. Aqui, o deserto já não tem começo nem fim.

Quem não está hoje sujeito à dramatização e ao stress? Envelhecer. Emagrecer. Engordar. Desfear-se. Dormir. Educar os filhos ou os netos. Partir para férias. Regressar de férias. Tudo é um problema... As actividades elementares tornaram-se um problema.

Quanto mais os políticos se explicam e exibem na televisão, mais toda a gente se está marimbando. Quanto mais comunicados os sindicatos distribuem, menos lidos são. Quanto mais os professores se esforçam por fazer com que os alunos leiam, mais estes deixam de lado os livros... Indiferença, uma profunda indiferença por saturação toma-nos todos. Indiferença por saturação, excesso de informação pueril e de isolamento.

A indiferença identifica-se hoje com a pouca motivação, com a «anemia emocional» (Riesman), e também com a desestabilização dos comportamentos e juízos «flutuantes» na esteira das flutuações da opinião pública. A comunicação é efémera e flutuante. Aparece, sobe ao cume, regressa de pronto à base e desaparece. Efémera, instável, flutuante, promotora permanente da indiferença.

A apatia já não é uma ausência de socialização. É uma nova socialização flexível e económica. É uma descrispação necessária ao funcionamento do novo capitalismo enquanto sistema experimental, acelerado, flutuante, sistemático.

No capitalismo moderno a apatia torna possível a aceleração das experimentações, de todas as experimentações e não apenas da exploração. Podemos então perguntar: está a indiferença geral ao serviço do lucro? Não. Não apenas ao serviço do lucro. A indiferença que se apossou dos povos atinge todos os sectores da vida e, por isso, ela é

generalizada. A indiferença é agora meta-política, meta-económica, permitindo ao capitalismo entrar na sua fase de funcionamento operacional.

O novo capitalismo apela ao efémero, ao flutuante... e por isso à desestatização. Maldito seja o Estado, grita. Acontece que o Império Romano não construiu as suas estradas, pontes e aquedutos com os fundos angariados em actos de beneficência organizados por um grupo de jograis ambulantes.

A vida nas sociedades contemporâneas é doravante governada por uma nova estratégia. Ela destrona o primado das relações de produção em proveito das relações de sedução.

A indiferença cresce. Em lado algum é tão visível como no ensino. Aqui, em poucos anos, com a velocidade de um relâmpago, o prestígio e a autoridade dos docentes desapareceram quase por completo.

Hoje, os discursos do Mestre encontra-se banalizado, dessacralizado, em pé de igualdade com o dos média. O ensino é uma máquina neutralizada pela apatia escolar, feita de atenção dispersa e de cepticismo desenvolto face ao saber.

Grande desapontamento dos Mestres. É esta desafectação do saber que é significativa. Muito mais do que o tédio, de resto variável, que tomou conta dos alunos das escolas.

Agora a escola é menos parecida com uma caserna e mais parecida com um deserto (ressalvando-se o facto de toda a caserna ser um deserto), onde os jovens vegetam sem grande motivação ou interesse. Perante este desinteresse as autoridades reagem propondo mais do mesmo. Dizem ser necessário inovar a todo o custo: mais liberalismo, participação, investigação pedagógica... E o escândalo está nisso mesmo, porque, quanto mais a escola se põe a ouvir os pais e os alunos mais estes últimos desabitam sem ruído nem convulsões esse lugar vazio.

As lutas, os movimentos, o associativismo pujante e as greves estudantis do pós-68 desapareceram. Os estudantes são agora seres inertes. Vivem a moda, o efémero, o absolutamente transitório, a imitação. Mais do que agir só importa macaquear os «produtos» vendidos pelos media. O debate e a contestação social e política extinguiu-se. A escola é um corpo mumificado e os docentes corpos fatigados, incapazes de lhe devolver a vida.

Não se trata, para falar com propriedade, de «despolitização». Os partidos, as eleições, continuam a «interessar» a maioria dos cidadãos. Mas interessam-lhe do mesmo modo (e até em menor medida) que as apostas no totoloto ou no euromilhões, a meteorologia, a vida dos «famosos» ou os resultados desportivos. A política entrou na era do espectáculo...

Nos noticiários passa-se, com naturalidade, da política às variedades. O relevo e o tempo dado a cada notícia é determinado pela capacidade de entretenimento que esta tem. A sociedade actual não conhece a hierarquia, as codificações definitivas, o centro e a periferia. Nada mais lhe interessa do que estimulações e opções equivalentes em cadeia... Daqui resulta a indiferença pós-moderna. Indiferença por excesso, não por defeito, por hiper socialização, não por privação.

O que é que se mostra ainda capaz de nos espantar ou escandalizar? A apatia que toma conta progressivamente do ser humano corresponde à velocidade da informação. Esta, uma vez registada é esquecida. Varrida de cena por uma outra...

O homem ou a mulher *cool* assemelham-se ao telespectador que experimenta «para ver», um a um, todos os programas da noite. Ao consumidor que enche o carrinho no supermercado. Ao veraneante que se angústia na escolha entre as praias espanholas e o campismo na Córsega... A apatia pós-moderna é induzida pelo campo vertiginoso dos possíveis.

**Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª terça-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