

## Quinze anos sem esmorecer

Ao abriremos o número que assinala a entrada de «a Página da Educação» no 15.º ano de publicação, reafirmamos o empenhamento do jornal no debate educativo que consideramos necessário para a reinvenção dos sistemas educativos, agradecendo, pela voz do director, a todos os que têm participado neste debate, lendo ou escrevendo, através das nossas páginas. Sabemos que «a transformação social não se faz ao ritmo dos desejos e necessidades de cada um e é sempre um trabalho colectivo e moroso». Mas também sabemos que «não se ensina nem se educa de forma competente, nos desertos sociais e culturais em que se transformaram as nossas comunidades». Como se lê no editorial (página 3) deste número de aniversário, «responder à crise do ensino significa, antes de mais, pedir à sociedade que se organize em função da necessidade de permitir o conhecimento a todos». Um trabalho que não se compadece com esmorecimentos.

## 02 Uma educação para os media

Tal como há uma educação para a saúde, também há (ou deveria haver) uma educação para os media «não circunscrita apenas àqueles que querem trabalhar na área da comunicação», como se lê no primeiro texto de uma nova rubrica de «a Página», sobre comunicação, que vai ser assegurada, a partir de hoje, por novos colaboradores do jornal, de Portugal e do Brasil, todos professores de jornalismo. Felisbela Lopes, da Universidade do Minho, abre, oportunamente, este novo espaço com um olhar sobre as presidenciais, filtrado pelos meios de comunicação social.

## 04 Dois olhares sobre Desporto

Enquanto André Escórcio, Mestre em Gestão do Desporto e professor da Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal, compara duas faces da moeda com que se paga o desporto que se pratica na Madeira (o desporto escolar e o futebol profissional), Manuel Sérgio, da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa diz, na página 9, que um desporto que se apresente como democracia participativa, ou como cultura de solidariedade, só acontecerá, um dia, com um neo-socialismo, onde de facto seja verdade uma democracia participativa e não a estatolatria que nos submerge, ao serviço do grande capital. Sendo certo que parece indispensável e urgente que se cumpra esta profecia, na exacta medida em que não há espírito sem corpo.

## 26 Um retrato de um Guna

De onde virá a palavra «guna»? Talvez do inglês gun (arma). Significa em calão moderno português qualquer coisa como «miúdo-pobre-e-rebelde». Talvez miúdo de rua, menos romântico do que os «Capitães da Areia» e mais rebelde do que os «putos», ditos bandos de pardais à solta, cantados por Carlos do Carmo. Os «gunas» de hoje têm um olhar desafiante, telemóvel de terceira geração e curtem sons mais duros do que poéticos. Alguns já andaram na escola, outros, como o Joca, «nessa cena do PIEF!», ou seja, o Plano Integrado de Educação e Formação. Outros ainda andam «na noite... e a dormir de dia!». Como muitos de nós que nos julgamos acordados.

# Humanidade em “exame”

Nações estão longe dos objectivos que traçaram, para 2015, no âmbito dos desafios do Milénio – diminuir a fome, a doença e a diferença entre homens e mulheres, aumentar a escolaridade, promover o desenvolvimento sustentado.

Ler dossier nas páginas 34, 35, 36 e 37



Richard Hatcher, professor da Universidade de Central England (Birmingham) em entrevista a «a Página»

**Reino Unido ensaia bases de uma futura Política Educacional Comum da Europa**

Ler entrevista nas páginas 11, 12 e 13

Aquilo que vemos na TV, que ouvimos na rádio ou lemos nos jornais não urbaniza mentes vazias, nem se incorpora em pessoas isoladas de contextos socioculturais dinâmicos. Há, porém, que reconhecer que essa influência será sempre proporcional ao saber que reunimos acerca do processo de produção e de recepção das mensagens mediáticas. Daí a importância de a educação para os media não estar circunscrita apenas àqueles que querem trabalhar na área da comunicação.



© Adriano Rangel



## Pensar as presidenciais a partir dos media

### COMUNICAÇÃO e escola

Felísbela Lopes  
Professora de Jornalismo  
na Universidade do Minho

Como é eleito um Presidente da República? Assim enunciada, a questão poderia remeter para o sufrágio universal, ou seja, para o direito e o dever de cada um exercer a sua cidadania através de uma escolha livre, expressa num voto. Certamente seria este um ponto importante, mas há outros modos de pensar esta problemática. Por exemplo, através do desenho que os media, principalmente os canais de televisão, devolvem à sociedade dos candidatos a escrutínio. Se ouvirem dizer que a TV é um espelho da realidade, não acreditem. O pequeno ecrã é um prisma que dá visibilidade apenas a uma pequena parte daquilo que acontece.

Todos os políticos manifestam grande preocupação com a mediatização da respectiva campanha eleitoral. Nos bastidores das caravanas, poderosas agências de comunicação e eficazes assessores de imprensa calculam passo a passo as movimentações dos candidatos para que a encenação corresponda à mensagem que se quer transmitir. Há uns meses, o "Expresso" publicava uma sondagem em que se fazia saber que a maioria dos portugueses emprestaria o seu carro a Cavaco, mas preferiria ir jantar com Soares. Significava isso que se valorizava a competência num e a empatia no outro. Nos dias seguintes, testemunhámos vários momentos em que o candidato da direita encenava posturas aparentemente emotivas com as pessoas aparentemente desconhecidas e o candidato do PS introduzia reiteradamente no seu discurso referências pseudo-espontâneas da macro-economia. Aí estava um sinal da influência dos media, neste caso exercida através das sondagens que promovem.

Não significa isso que as mensagens mediáticas sejam uma espécie de balas mágicas disparadas na direcção dos eleitores, condicionando de forma directa a sua escolha. Nada disso. Aquilo que vemos na TV, que ouvimos na rádio ou lemos nos jornais não urbaniza mentes vazias, nem se incorpora em pessoas isoladas de contextos socioculturais dinâmicos. Há, porém, que reconhecer que essa influência será sempre proporcional ao saber

que reunimos acerca do processo de produção e de recepção das mensagens mediáticas. Daí a importância de a educação para os media não estar circunscrita apenas àqueles que querem trabalhar na área da comunicação.

Ao procurar entender, através dos media, o modo como um Presidente da República é eleito estamos no domínio da construção de imagens sociais que são devolvidas à opinião pública através de registos que se pretendem informativos. Poder-se-á escolher uma gama alargada de materiais para análise: primeiras páginas da imprensa, notícias publicadas no mesmo dia em diferentes jornais sobre os mesmos candidatos, peças de noticiários de rádio e de televisão, debates televisivos... Em cada um deles poder-se-á estudar a realidade aí destacada. Se os olharmos com atenção, perceberemos que apenas uma ínfima parte daquilo que se passa é assinalado.

Escrevo este texto escassas horas depois do debate Soares/Cavaco, emitido pela RTP1. Anunciado como histórico, este debate contrariou as teses daqueles que apontavam limitações profundas ao formato escolhido pelos canais de TV e pelas candidaturas. A estipulação de regras rígidas que subtraíam a espontaneidade e a emoção daqueles que falam era a crítica mais apontada.

Nesta noite, os candidatos cruza-

ram olhares tensos, degladiaram-se com argumentos cáusticos e posicionaram-se frente-a-frente com vigor, embora as respectivas mesas estivessem lado-a-lado e as câmaras continuassem a fixar planos frontais. Fico a pensar na riqueza visual deste momento televisivo que mereceria uma análise mais atenta e demorada. E se alguém experimentasse ver alguns minutos desse confronto com o som desligado, o que diria daquilo que se passou no estúdio do Lumiar da RTP? No plano do discurso oral, Mário Soares optou pela estratégia do ataque permanente ao adversário, ultrapassando algumas vezes a formalidade mínima. Cavaco Silva procurou desviar-se das críticas, escudando-se na reiterada crise económica, mas cedo mudou de tática para se centrar nas qualidades pessoais. Talvez nunca como desta vez Soares tivesse repetido tanto a palavra "ele" e Cavaco tivesse dito tanto "eu". E se num outro momento analisássemos a forma e a substância de expressão de cada um deles, que palavras teriam sido as mais repetidas por ambos? E se no dia seguinte confrontássemos isso com aquilo que saiu na imprensa sobre o assunto? Aposto que, apesar de apenas ter havido um debate Cavaco/Soares, as respectivas leituras iriam ser diferentes.

Erva moira

### Cem anos de Léopold Sédar Senghor

Nasceu há cem anos e é o poeta da negritude. Formado culturalmente em França, transformou a sua poesia no canto da negritude, uma expressão que nele bebe, não apenas na literatura e na arte mas também na luta contra o colonialismo e contra todas as humilhações e repressões sofridas pelos negros: "la nègritude será révolutionnaire, ou ne sera pas", escreveu.

Fez parte da resistência francesa contra a ocupação alemã e da Internacional Operária, no início de uma carreira política marcante em França, onde chegou a ser ministro, e no Senegal, onde fundou, em 1948, o Bloco Democrático Senegalês (BDS) do qual se demitiria, aparentemente divergindo dos nacionalistas que pretendiam cortar totalmente as ligações senegalesas com a França, e, em 1958, a União Progressista Senegalesa (UPS).

Sob a bandeira de um partido que procurava a via africana do socialismo, Senghor chegou à presidência do Senegal em 1961, onde instaurou, no ano seguinte, um regime presidencial forte que vigorou até à introdução do multipartidarismo em 1976. Foi reeleito presidente em 1968, em 1973 e em 1978, retirando-se do poder, voluntariamente, em 1983.

Militante a tempo inteiro da causa da negritude, destacou-se como tal no Congresso dos Escritores

e dos Artistas Negros (Paris, 1956), em idêntico encontro realizado em Roma em 1959, e no Festival Mundial das Artes Negras, realizado em Dakar, em 1966. Da sua obra poética são marcantes os títulos "Ethiopi-ques" (1956), "Nocturnes" (1961) e "Lettres d'hivernage" (1973).

Dez anos mais tarde, no ano em que abandonou a presidência do Senegal, o poeta-presidente como é conhecido no mundo literário da francofonia, o poeta que divulgou na Europa muita da riqueza cultural das línguas e das civilizações de África, tornou-se o primeiro africano a entrar para a Academia Francesa. São razões mais do que suficientes para que em Portugal se assinalasse com dignidade o centenário do seu nascimento.

Hammamet (Tunísia), 31 de Dezembro de 2005

João Rita

O ser humano, nas nossas sociedades «evoluídas», move-se no interior de uma jaula limitada por uma rede legislativa apertada. Constituições, códigos, leis de bases, tratados, regulamentos, acordos, leis, leis gerais, leis-quadro, regulamentos, tabelas, despachos, normas, ratificações, alterações, pareceres, circulares, ofícios, adendas ... tornam a nossa sociedade sufocante, cortam a respiração, a liberdade e, sobretudo, a iniciativa, a imaginação e a criatividade. Em alguns Estados dos Estados Unidos da América foi agora publicada legislação que determina que os pais não podem fumar à frente dos filhos. Os fumadores não podem adoptar crianças. Não podem fumar nos lares onde vivam crianças e podem ser despedidos do emprego por serem fumadores. As conhecidas «drogas» continuam proibidas para grande alegria e lucro dos traficantes. A fúria regulamentadora e proibicionista continua em desenvolvimento. Como se o certo e o errado se imponha por lei ou à cacetada. Por outro lado, tudo o que dê prazer tende a ser visto como pecado e sendo pecado como crime.

A escola não escapou a esta característica civilizacional. Também na escola quando não se sabe o que fazer faz-se mais uma lei, um regulamento, um projecto, um plano, uma norma, uma orientação, um diploma, um estatuto, um despacho, uma circular ... não se dá autonomia.



© Adriano Rangel

Deve ser por isso que lhes causa terror que as preciosas crias não tenham, pelo menos, 16 horas de aulas por dia durante os sete dias da semana. «Não sou especialista em regimes escolares, nem pretendo sê-lo. Limito-me a constatar que o meu filho, no ensino público, vai encerrar o ano lectivo com cerca de 238 dias sem aulas. Destes, 111 correspondem a fins-de-semana e feriados, os restantes a férias ... na perspectiva de um pai, isto parece pouco, assustadoramente pouco», assim escrevia no PÚBLICO, em tempos, Miguel Sousa Tavares.

O filho de Miguel tem demasiadas aulas. Tivesse ele em conta as necessidades educativas de uma criança ou de um jovem na sociedade em que vive e facilmente entenderia que a criatura precisa de menos aulas e de mais tempo para aprender muito do que realmente importa aprender.

O conhecimento científico e tecnológico é hoje crucial na formação de qualquer cidadão, mas não é nem o único nem o determinante em muitos casos e não se aprende em aulas ou apenas em aulas. Miguel, pelas responsabilidades públicas que tem, devia saber que não é empanturrando os garotos de aulas que eles aprendem o que eles precisam de aprender. Devia perceber que a natureza do conhecimento de que todos hoje precisamos já não é a mesma de há quarenta ou cinquenta anos atrás e, sobretudo, que se aprende melhor usando outros processos de aprendizagem que não as velhas aulas organizadas com base nas velhas turmas.

Se a escola está em crise, se as crianças aprendem pouco (aprendem pouco?!), não é por causa das ciências da educação, menos ainda do velho Rousseau, como alguns pacóvios querem fazer crer. Acontece é que a sociedade actual pede cada vez mais saber — mas saber diversificado — outros conhecimentos e

**Chamemos ao fenómeno crescimento legislativo. Cresce o conhecimento e cresce em exponencial a legislação. Existe um fenómeno de «hiper-regulação». Nada escapa ao legislador. Tudo tem de ser legalmente enquadrado, controlado, explicitado, definido, regulamentado. As escolas e os professores, sem autonomia, são estrangulados pela regulamentação. Os donos do sistema, em vez de reinventarem um novo sistema educativo, embrulham a múmia ressequida em mais redes regulamentadoras. «A Página da educação» esforça-se por não ir rio abaixo mas por ir rio acima.**

## A Página da Educação entra este mês no seu xv ano de publicação

# Juntos vamos ajudar a reinventar o novo sistema educativo

A burguesia que no dealbar do século XIX criou o sistema educativo que temos pasmava se fosse confrontada com este frenesim regulamentador. Essa burguesia ocidental queria leis duradouras, simples e confiáveis. Desejava com fervor a certeza e a previsibilidade e foi com esses desejos de estabilidade e de durabilidade que criou os sistemas educativos que ainda temos. No passado eles eram simples e tinham orientações claras.

A escola que agora temos, democrática ou de massas ou de todos e para todos, devia exigir maior flexibilidade e criatividade no pensar e resolver os seus problemas. Mudou a sociedade, a ciência e a população escolar mas permanece já não o corpo vivo mas tão só a múmia bolorenta do velho sistema educativo cada vez mais «reformada», embrulhada e enredada na rede regulamentadora. Como se mais regulamentos dessem vida ao esqueleto!

Mas não deixa de ser curioso vermos que a burguesia que hoje se queixa da educação não pede um sistema novo, uma reconfiguração ou reinvenção do modo de ensinar. Não pede nada que responda ao nosso tempo. Pelo contrário, exige um regresso ao impossível, isto é, ao passado. Exigem um regresso ao tempo em que um par de botas era assaz durável e o conhecimento mais duradouro que um par de botas. Querem compatibilizar o incompatível. Desejam que os filhos conheçam todos os clássicos como se estes não tivessem crescido em número com o tempo. Querem que eles saibam toda a matemática, da tabuada dos dois à matemática do caos. Exigem um minucioso conhecimento das ciências desde o conhecimento do calhau rolado, das características da mica, da descrição das linhas férreas às últimas descobertas da genética ou da astrono-

competências, outro currículo, para lá do currículo herdado do velho iluminismo, outros modos de estar e de abordar o conhecimento, outros modos de produzir e de aprender o saber. Outra escola.

O saber — produzido hoje em quantidade, qualidade e a enorme velocidade — adquiriu outro valor de uso e outro valor de troca. A nossa sociedade já não se dá com um sistema educativo, organizado em turmas e sentado nas aulas. Um sistema que escolhe a pequena minoria que se adapta ao saber instituído e lança porta fora a maioria da população que devia aprender. O sistema educativo não pode continuar a ser uma espécie de sistema de garimpo que toma como objectivo único separar as presumíveis pepitas de ouro do imenso cascalho. As sociedades evoluídas não são compatíveis com esta selecção e estratificação social. Os estudantes não têm poucas aulas, o que eles têm são poucas oportunidades de aprender, fora do sistema escolar, saberes e competências cívicas, sociais e políticas. O que faz falta é, nestes tempos acelerados, diversificados e agitados, ter calma. É preciso conversar, encontrar a clareza, a lei simples e confiável, o rumo, a durabilidade e a previsibilidade.

Responder à crise do ensino significa, antes de mais, pedir à sociedade que se organize em função da necessidade de permitir o conhecimento a todos. Não é a velha escola que se tem de adaptar à nova sociedade. Esta tem de descobrir o novo sistema de educação e ensino que a pode servir melhor. Para que o novo sistema funcione é preciso mudar os modos de vida e de organização da sociedade. Não se ensina nem se educa de forma competente, nos desertos sociais e culturais em que se transformaram as nossas comunidades.

A transformação social não se faz ao ritmo dos desejos e necessidades de cada um. É sempre um trabalho colectivo e moroso. Este número do jornal «a Página da educação» abre o 15.º ano de publicação. Procurámos, nos últimos quinze anos, pouco a pouco, no limite das nossas possibilidades, contribuir para o debate educativo e a necessária reinvenção dos sistemas educativos. Agradecemos a todos os que participaram neste debate lendo ou escrevendo. A todos pedimos que continuem a usar este espaço de comunicação. Juntos, ajudaremos a reinventar o novo sistema educativo de que os cidadãos e a nossa sociedade carecem.

José Paulo Serralheiro



© Adriano Rangel

Muitos que, cá fora, ouço-os apontar o dedo acusador ao despesismo do Estado, aos funcionários públicos em geral e aos professores em particular, afinal, acoitam-se, despidoradamente, à mesa do orçamento público. Segundo creio, pelos trabalhos jornalísticos publicados, faltará apenas um para compor-se a história de Ali-babá. Em abstracto, a história dos conselheiros técnicos do Governo Regional, essa espécie de prateleira dourada, provoca-me náusea política. Isto, quando se olha em redor e vêem-se carências até ao céu da boca, pobreza escondida ou disfarçada, a crescente importância das organizações não governamentais e religiosas em pedidos públicos que colmatem a fome e a doença, infâncias tristes e bloqueadoras, miséria humana espelhada na violência doméstica três vezes superior à do país (dá que pensar as múltiplas razões que subjazem), milhares de jovens agarrados à droga da droga e a outras drogas, criminalidade em crescendo, analfabetismo e incultura, escolas com orçamentos limitados, licenciados à procura do primeiro emprego no meio de sete milhares de homens e mulheres desempregados, uma região afogada em dívidas mas com milhões para distribuir pelas SAD's do futebol e restante alta competição (9,5 milhões de euros inscritos no Orçamento de 2006) enquanto o desporto educativo escolar soçobra, empresas a olhar para ontem, enfim, quando se olha e, sem miserabilismos, vê-se uma paleta de cores muito cinzenta no horizonte social, os tais conselheiros só o podem ser da desgraça. Mais. Quando se apedreja o notável trabalho pedagógico, de grande entrega pessoal, ao longo de quase quarenta anos, dando sentido de vida às mulheres vítimas de violência e da prostituição, e se ofende de forma baixa, rude e miserável a ilustre socióloga madeirense Inês Fontinha, recentemente distinguida pelo Presidente da República como "Mulher do Ano", apenas porque veio, de Lisboa à Madeira, tocar nas feridas sociais que sangram, é chegada a altura de manifestar indignação. Dispensio, por tudo isto, o envio para a minha residência de uma bandeira da região comemorativa dos 30 anos de Autonomia. No mesmo dia devolvê-la-ei ao mentor da iniciativa coordenada, segundo li, por um desses conselheiros. Não quero ser cúmplice do desperdício, neste caso, de 46 mil contos de bandeiras da propaganda

que trazem no seu miolo, não a educação que precisamos, mas a democracia musculada (o diploma regional da Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino Públicos são disso exemplo), a mentira, a sabujice, o compadrio, o insulto grotesco e ofensivo aos Órgãos de

Soberania, o roubo público julgado ou em julgamento, a sistemática violação dos instrumentos de planeamento, os alegados favorecimentos e "negociatas" por esclarecer e o crescimento de riquezas mal explicadas. A Autonomia não é nada disto e a bandeira da minha região não pode servir de cortina a tanto desmando político.

À meia-noite de 31 de Dezembro, olhando o céu repleto de fogo de artifício, os senhores "entalados num colarinho branco", deveriam ter mastigado as passas interiorizando a região onde vivem, o sentido de família paulatinamente em destruição, a ostentação infeliz e podre que por aí vai, o ridículo da subserviência, as aparências de uma sociedade embonecada mas, por dentro, corroída nos valores. Certamente, não tomaram consciência do verdadeiro fogo que alastra por entre homens e mulheres desta terra. Um dia, presumo, o fogo há-de rebentar nas suas próprias mãos.

Uma palavra final: parabéns amigo Edgar Silva pelo livro *Os Instrangeiros da Madeira*. De facto, a pobreza, a todos os níveis, não é uma fatalidade.

## Conselheiros da desgraça

**À meia-noite de 31 de Dezembro, os senhores "entalados num colarinho branco", deveriam ter mastigado as passas interiorizando a região onde vivem, o sentido de família paulatinamente em destruição, a ostentação infeliz e podre, o ridículo da subserviência, as aparências de uma sociedade embonecada mas, por dentro, corroída nos valores (...)**

Muito fogo, estalidos de garrafas de champanhe, charutos, abraços, desejos, promessas de solidariedade e muita hipocrisia à mistura. No meio da festa e da corte, lá estiveram, as novas versões do Conselheiro Acácio, personagem do romance *O Primo Basílio*, de Eça, "entalados num colarinho branco", "símbolos da vacuidade, do convencionalismo, da respeitabilidade burguesa (...) e do formalismo oficial". Lá estiveram quase todos, como convém. Aposentados, jovens com bom corpo para trabalhar e produzir e, ainda, muitos ex-qualquer coisa na vida. Três mil euros por mês, oferecidos de mão beijada, certamente pelos serviços prestados à causa, justificam e quase obrigaram a presença.

### ILITERACIA

## Onze milhões de americanos não sabem ler ou escrever em inglês

Mais de onze milhões de americanos não conseguem ler e escrever em inglês e cerca de trinta milhões só conseguem assinar documentos, revela um estudo sobre alfabetização conduzido pelo governo americano. O estudo foi realizado pelo Centro Nacional de Estatísticas em Educação, que usou meios como jornais, horários de

autocarro e formulários de impostos para efectuar o levantamento. O estudo considerou que sete milhões de adultos (3%) se situam no nível mais baixo da literacia básica, sendo que outras quatro milhões de pessoas (2%) não realizaram as provas porque não falavam inglês.

A secretária de Educação americana, Margaret

Spellings, afirmou que os resultados revelam a necessidade de proceder a uma reforma nas escolas do país. "Devemos focar os recursos no sentido de nos assegurarmos que todos os adultos tenham as habilitações de alfabetização necessárias para ter sucesso", disse Spellings.

Fonte: AFP

02.12

## Docentes do superior sem subsídio de desemprego

A Federação Nacional de Professores denuncia que 75% dos docentes dos institutos politécnicos estão em situação precária com contratos administrativos de provimento, que é considerado um contrato a prazo sem possibilidade de renovação e cuja cessação não dá direito nem a indemnização nem a subsídio de desemprego.

05.12

## Reformas sobem 7,4 euros em média

O aumento nominal de 2,3% anunciado pelo Governo para as pensões de velhice vai corresponder a uma subida média destas pensões de 7,4 euros. O poder de compra destes pensionistas ficará, assim, estagnado já que a inflação também deverá aumentar 2,3%.

06.12

## Governo quer reduzir para três os exames do 12º ano

O Ministério da Educação quer reduzir o número de exames nacionais que os alunos têm de fazer no final ensino secundário. A proposta é que os estudantes façam apenas três provas de avaliação externa e que o Português e a Filosofia deixem de ser obrigatórios para todos os cursos.

11.12

## Portugal gasta menos com cada aluno do superior do que a UE

A despesa anual, em Portugal, com cada estudante do ensino superior é inferior à média da União Europeia (UE): 4328 euros contra 7945. Quase toda a despesa pública com o sector vai directamente para as instituições de ensino, o que é regra na Europa, e menos de cinco por cento destina-se a ajudas aos alunos e famílias, sejam bolsas ou empréstimos - a média dos 25 é de 16,1 por cento.

16.12

## Livro de reclamações em bancos e escolas

A partir de Janeiro de 2006, irá existir livro de reclamações em farmácias, bancos, companhias de seguros, escolas primárias e liceus. As grandes novidades no regime do livro de reclamações são a possibilidade do próprio utente enviar um duplicado da queixa à entidade competente e, para os estabelecimentos que não facultem imediatamente o livro de reclamações ao utente, para além da aplicação da respectiva coima, será também feita publicidade a essa condenação num jornal de expressão nacional ou local.

Como o tempo passa! O milénio completou uma década e já lá vão três anos sobre o dia em que entreguei um macinho de cartas a uma Alice que, entretanto, aprendeu a ler. E que não pára de me pedir contas de uns termos eruditoides que eu deixei escapar no calor da narrativa.

Não lamento as horas de falatório com a Alice - Afinal, para que servem os avós? - e, como todo o avô que se preza, gostosamente me penitencio do recurso a vocábulos mais elaborados e esclareço o sentido das passagens mais rebuscadas das cartas. Para um avô ávido de um pretexto para uma boa conversa de avô para neta, é delicioso tê-lo, assim, à mão de semear. Os nossos diálogos são como um semear de palavras que encurtam o fosso geracional e me permitem continuar a aprender com a Alice, consciente de que um avô jamais chegará sequer a intuir mistérios que os netos não-de desvendar. Escrever para adultos é fácil. Difícil é explicar a uma criança - em linguagem de gente, claro está! - o sem-sentido da escola que tivemos até ao princípio deste século. Relendo as cartinhas com a Alice, juntei-lhes algumas notas de rodapé pretensamente clarificadoras. Até cheguei a ensaiar a feitura de um glossário. Acumulei tantas e tão díspares explicações, que até pensei reuni-las em volume, aceitando o desafio que

do me disse) e sobressaltou-se com uns zunzuns...

- Ó avô, é verdade que, no teu tempo, as escolas tinham campainhas penduradas nas paredes?

- É verdade, Alice.

- E para que serviam as campainhas?

Como se poderá explicar a um ser inteligente como a Alice o que não tem explicação? Poderia a Alice acreditar que, naquele tempo, alunos e professores andavam a toque de campainha? Será possível que a Alice entenda as razões pelas quais havia um toque para ir para a aula de Matemática, outro toque que mandava ir para a aula de Ciências, outro toque que reencaminhava corpos para uma aula de Inglês, e por aí adiante...? Pensando em voz alta, murmurei a palavra "aula". Ó palavra que disseste!...



© Adriano Rangel

# Em busca do ritmo perdido

## Poderia a Alice acreditar que, naquele tempo, alunos e professores andavam a toque de campainha?

um amigo me colocou: o de elaborar uma espécie de "Dicionário de Absurdos"...

Como é fácil de ver, tratar-se-á de uma obra monumental, dada a quantidade de entradas possíveis. Conclusão óbvia: este não poderá ser um empreendimento solitário. Estou a pensar convidar mais alguns amigos que, nos conturbados tempos do princípio deste século, açoitavam os ancestrais hábitos de uma escola autista e obsoleta.

Dessa escola restam somente vestígios. Mas a Alice é uma jovem avisada e previdente. Quer tirar tudo a limpo, não vá o diabo tecê-las. Num dos muitos anos de estudos que ainda terá pela frente, poder-lhe-á sair na rifa um mestre fóssil como o vizinho do rés-do-chão, professor na casa dos cinquenta e nostálgico "dos tempos em que a escola era escola, do tempo em que se aprendia a ler e a fazer contas de dividir por dois algarismos logo na segunda classe"...

A Alice parece uma máquina de fazer perguntas: Mas porquê, avô? Porquê? A Alice faz as perguntas fundadoras de qualquer reflexão sobre a escola. Perguntas que, em recuados tempos, poucos ousavam fazer, por quase todos se terem esquecido de que também foram crianças, que também passaram pela idade dos porquês. As perguntas da Alice são perguntas do senso comum, que não deixam de ser perguntas de bom senso. A pequena não se cansa de me interpellar sobre usos e costumes da Escola de antigamente. Não lhe escapa mesmo nada. No intervalo da manhã de Sexta-feira, escutou uma conversa entre professoras ("por acaso", segun-

- O que eram "aulas", avô? - disparou a Alice.

- Eu depois, explico... - respondi, tentando ganhar tempo, pois não estava certo de conseguir explicar à Alice o sentido de velhos artefactos como "aula", "tempo lectivo", "carga horária", "classe"...

- Está bem, tu depois explicas. Olha que eu não me esqueço! Mas juras que é mesmo verdade que, quando as campainhas tocavam, os meninos tinham de entrar, ou sair, ou chegar, ou ir embora...?

- É verdade, Alice.

- Mesmo que não lhes apetecesse? - replicou.

- Sim. Mesmo que não quisessem. Mas não vês que isso era antigamente, minha querida? Não vês que na tua escola já não é assim?

- Pois... mas eu ouvi dizer que ainda há algumas escolas onde...

- São poucas, que eu sei. Sossega! - E para lhe aquietar o espírito, contei-lhe um episódio recente, cujo protagonista - o Egídio - é a prova viva de que, se não desistirmos de pensar que os professores são pessoas inteligentes, os milagres acontecem.

# O molusco de Einstein Contributo para a nossa sobrevivência entre micróbios e robots

À chegada, o prestigiado Presidente da ACUM (Academia das Ciências Universal Microbiana) trocou algumas palavras com o colega (e candidato à sua sucessão): “Sabe, eu não dou muita importância a estas iniciativas do ministro Ogag, mas sempre é preferível falar para os jovens do que para os políticos”. Vieram chamá-los. Ao entrar na sala milhares de jovens micróbios levantaram-se e aplaudiram fazendo vibrar as membranzinhas. Na realidade, não eram micróbios verdadeiros, mas robots de micróbios. A sessão era transmitida por vídeo-conferência para outras salas onde biliões de jovens micróbios, estes verdadeiros, a seguiam em directo com a possibilidade de fazerem perguntas. Um elaborado programa permitia escolher as perguntas dos micróbios reais e fazer sínteses das suas intervenções que depois eram apresentadas pelos



Metrópolis de Fritz Lang

«Nós vivemos no interior de um imenso molusco, finito, mas sem limites». Sentiu-se na sala um ambiente de satisfação. Embora a questão dos limites não fosse muito clara, a ideia de viverem no interior de um molusco era manifestamente agradável para os jovens micróbios.

robots. Em sessões anteriores, os programas tinham eliminado as perguntas inteligentes e originais com o argumento de serem raras. As intervenções dos micróbios-robots tinham a tal ponto sido desinteressantes que o público tinha ficado com uma péssima impressão da juventude. Com o apoio da Academia tinham sido feitos programas alternativos, desde logo classificados de “elitistas”, em que se procuravam seleccionar as “perguntas inteligentes”. Naquela reunião ia ser testado um destes programas. Os conferencistas, carregando num botão com a indicação “pi”, podiam fazer com que os robots, em vez das perguntas “médias”, fizessem “perguntas inteligentes”.

O Presidente começou: “Venho fazer-vos uma comunicação da maior importância. Como sabeis, a nossa comunidade científica tem dedicado boa parte do seu tempo a decifrar o valiosíssimo espólio científico da extinta espécie humana que, pode-se dizer, se auto-liquidou com aquela questão da globalização que diminuiu a biodiversidade e a deixou exposta ao nosso mortífero ataque. Num dos últimos séculos da sua existência destacou-se um cientista chamado Albert Einstein. Os nossos matemáticos trabalham para decifrar a sua obra, que não terão ainda inteiramente compreendido, mas ele teve a simpática ideia de escrever obras de divulgação. É com base numa delas, que eu vos trago uma informação importantíssima para nós, micróbios: “Nós

vivemos no interior de um imenso molusco, finito, mas sem limites”.

Sentiu-se na sala um ambiente de satisfação. Embora a questão dos limites não fosse muito clara, a ideia de viverem no interior de um molusco era manifestamente agradável para os jovens micróbios. Aproveitando o bom ambiente, o Presidente carregou no botão “pi” e disse: “Podem agora fazer perguntas”. O primeiro a falar foi um pequeno robot com uma expressão inteligente: “Como é a pele dele?”. “De quem?”. “Do molusco”. “Não tem”. “Então como é que está separado do exterior?”. “Não há exterior”. “Então, o molusco está dentro de quê?”. “Está dentro de ele próprio”. Houve um silêncio e, depois, um robot disse: “Não entendo”. Outras vezes seguiram-se: “Eu também não”. “Eu também não”. “Vou explicar”, disse o Presidente. “Vocês têm os 6 pontos cardiais: Norte, Sul, Este, Oeste, para Cima e para Baixo. Se andarmos sempre numa direcção regressamos vindos do lado oposto”. Um robot com ar de líder estudantil levantou-se e disse: “Quer o senhor dizer que o nosso espaço não é euclidiano?”. “Exactamente”, disse o Presidente. “Então, se o nosso espaço não é euclidiano, porque é que nos obrigam no 17º ano de escolaridade a fazer um exame da cadeira de Geometria Descritiva euclidiana a 4 dimensões? Esta cadeira deve ser suprimida”. “Não”, disseram imediatamente outros robots. “A Geometria Descritiva serve para elevar as nossas médias para entrar na Universidade”.

A polémica estudantil estalou na sala e o Presidente teve a maior dificuldade em dar a palavra aos robots que já a tinham pedido. O último foi um pequenino robot, que começou a falar muito lentamente: “Se eu tiver um irmão gémeo, ele ficar parado e eu partir numa dessas viagens para um lado com regresso vindo do outro, como é que o senhor me garante que não nos vamos encontrar, ele a mim e eu a ele virados do avesso?” “Virados do avesso?”. “Sim, com a mão esquerda tocada pela direita”.

O Presidente sentiu-se ele próprio virado do avesso e compreendeu que já não era capaz de dar mais explicações. A polémica estudantil reacendera-se e todos queriam falar. O indicador do nível de entropia discretamente encrostado no púlpito

atingira níveis altíssimos, sinal de que de um momento para o outro a situação ficaria fora de controle. Disse, então: “Vou pedir aqui ao meu colega para vos explicar todas estas questões.”

O acompanhante não se fez rogado. Subiu ao púlpito, desligou imediatamente o botão “pi” e perguntou: “Querem que vos explique tudo de um modo muito simples?”. “Sim, sim”, gritaram os robots. “Muito bem. Vocês sabem o que é o «big bang»?” “Sim. Até já fizemos exames sobre isso.” “Ótimo. O «big bang» foi o instante em que nasceu o molusco em que agora vivemos”. “Fica tudo claro?”. “Sim, sim”. “Há mais alguma dúvida?” “Não, não”.

“Tal-qualmente os humanos na fase última”, pensou o Presidente, mas, como não havia mais perguntas, encerrou a sessão. No dia seguinte a imprensa sublinhou a excepcional clareza da intervenção do acompanhante, que quase todos os jornais apresentaram como futuro Presidente da ACUM.

## MODELOS

### Escola inglesa paga aos alunos pelas boas notas

Uma escola secundária de um bairro pobre de Bristol, em Inglaterra, recompensa monetariamente os alunos que obtêm bons resultados nos exames. Através deste esquema, um total de 165 alunos recebeu em média 265 euros por ter atingido ou ultrapassado os objectivos do G5-CE, o equivalente em Portugal ao exame de 12º

ano, tendo outros dezassete ganho uma bolsa de 736 euros pela admissão à universidade. No total, foram distribuídos cerca de 54.450 euros. A escola, que beneficia do estatuto de “City Academy”, permitindo-lhe recorrer a financiamentos privados, pagou os prémios através da fatia de verba pública que lhe está atribuída,

causando alguma controvérsia no meio académico e sindical. O director da escola, Ray Priest, discorda das críticas e explica que a medida se destina a incutir nos alunos a ideia de que “o trabalho árduo e a concretização dos objectivos pessoais são recompensados”.

Fonte: AFP

16.12

### Jovens sem 12.º ano perdem apoio

O Governo quer impedir a entrada de jovens sem qualificações no mercado de trabalho, pondo fim aos incentivos à contratação de pessoas, com menos de 23 anos, que não tenham completado o ensino secundário. Esta é uma das novidades do programa de promoção da qualificação do emprego (...).

16.12

### Mais de 1600 novos desempregados por dia

Entre Janeiro e Outubro deste ano inscreveram-se nos centros de emprego perto de 50 mil pessoas por mês, ou seja, 1609 por dia. Dados da CGTP mostram que em termos líquidos, e comparando com os dez primeiros meses de 2004, a cada 24 horas há mais 562 novos desempregados em Portugal este ano.

17.12

### UGT volta a tribunal

O caso UGT vai voltar a ser julgado. A primeira sessão está marcada para 9 de Março na 4.ª Vara da Boa Hora e marca o reinício de um processo que remonta a 1990. Em causa está a participação da direcção da UGT, então liderada por Torres Couto, num alegado sistema fraudulento de obtenção de subsídios comunitários do Fundo Social Europeu. O caso arrasta-se há 15 anos.

17.12

### Professores criticam recuo no Português

A manutenção dos exames nacionais de Língua Portuguesa obrigatórios nos cursos gerais do 12.º ano surpreendeu a Associação de Professores de Português (APP). A APP apoiou a intenção governamental de acabar com esta prova, mas o Ministério da Educação acabou por recuar, acatando um parecer desfavorável do Conselho Nacional de Educação.

20.12

### Doutores no desemprego

O número de licenciados e de diplomados sem emprego aumentou 15,9 por cento, em relação ao ano passado, somando já 43 376 indivíduos. De acordo com os dados do Instituto de Emprego e Formação Profissional, em Novembro deste ano havia mais 5939 indivíduos com curso superior sem trabalho, o que corresponde a 40 por cento do aumento total dos desempregados a igual mês do ano de 2004. O desemprego nos licenciados afecta principalmente as mulheres, registando uma subida de 19 por cento, enquanto que o aumento nos homens foi de nove por cento.

**Na obra de Rowling, a escola nos interpela como lugar onde passado, presente e futuro se cruzam nos livros, nas práticas culturais cotidianas e na produção de soluções para problemas concretos.**

(Re)conhecendo a saga de Harry Potter, escrita por J. K. Rowling, encontrei o hino de Hogwarts (Devir, 2005), a escola de magia e bruxaria em que Harry, Rony e Hermione vivem suas aventuras e, a partir dele, voltei a me questionar: por que, na história do pequeno bruxo, a exemplo do que Costa (2003) afirma em um contexto cultural mais amplo, a escola rouba a cena? Que representações de escola estão ali colocadas? O hino da escola fala de estudantes ávidos por conhecimentos interessantes que precisam aprender, e pedem à escola que faça o melhor, pois se encarregarão do resto, estudando "até o cérebro se desmanchar". Assim como no hino, as narrativas de Rowling, nos livros e filmes, contam sobre uma aprendizagem que é trabalho, uma escola que foi, é e poderá ser o mundo lá fora, onde depois de sermos tocados magicamente por ela, nada será como antes, como afirma Hermione no filme Harry Potter e o Cálice de Fogo, recentemente lançado.

É neste sentido que há uma cultura da mídia, atuando como pedagogias culturais, que se exercem em uma diversidade de espaços sociais, para além da escola. Considero pertinentes os questionamentos de Costa (2003, 2005) sobre qual será a escola do futuro e quem são, que querem, e o que fazer com os jovens e crianças do século XXI que lá chegam. Para a autora, no contexto da

# Hogwarts uma escola para se pensar



Harry Potter e o Cálice de Fogo

educação contemporânea é possível vislumbrar a escola como um dos lugares do espetáculo da cultura pós-moderna do consumo, onde as práticas pedagógicas são tocadas, modificadas. Desta forma, talvez a literatura infanto-juvenil e a indústria cinematográfica, da qual Harry Potter é um exemplo, estejam nos sugerindo como endereçar nossos alunos em sala de aula.

As vidas de Harry, Hermione e Rony se desenvolvem na escola. A vida familiar, as relações de classe, de gênero, étnicas se cruzam dentro da escola. Em Hogwarts, como em muitas de nossas escolas, circulam representações de pobreza, riqueza, honestidade, desonestidade, de etnicidades, de esforço, de inteligência. Mesmo Potter, como a representação de um outro, destituído de família, é estimulado a utilizar sua capacidade de resiliência; precisa aprender a usar seus poderes técnica e eticamente. Ameaçado pelo mal, para ele a escola é o lar e o mundo lá fora.

Na obra de Rowling, a escola nos interpela como lugar onde passado, presente e futuro se cruzam nos livros, nas práticas culturais cotidianas e na produção de soluções para problemas concretos. Hogwarts é lugar da memória, da experiência, do desejo e da utopia, articulando elementos que capturam leitores/espectadores de todas as gerações. É um mundo onde varinhas mágicas identificam seus donos, vassouras voam e são negociadas a partir da lógica de mercado. Onde há uma rede de discursos de autoridade, hierarquia e poder regulados pela tradição e respeito mútuo. Mas em Hogwarts há, fundamentalmente, a representação dos aprendizes no ato de estudar, na escrita dos pergaminhos, nas pesquisas na biblioteca, no experimento e discussão nos espaços coletivos de convivência. Aprender é investimento, não mágica.

A cena de Hogwarts é constituída pela possibilidade de desenvolvimento individual. Pelo questionamento, permeado pelo medo, autoridade, amizade e confiança, constrangimento do ridículo como caminho para o novo. Pelos professores que falham e não são super-homens. Bruxos e não bruxos são atravessados por conflitos éticos na relação entre meios e fins. Perguntam-se sobre seus atos e são responsabilizados por suas condutas. Mas a escola também é aventura, gozo ao correr riscos, confraternização. Rowling não propõe um discurso de Terra do Nunca e Peter Pan, onde os meninos não crescem e as meninas são fadas bem comportadas. Meninos e meninas crescem, e crescer dói, gera conflitos, separações e novas cumplicidades.

Este crescimento parece ser elemento de identificação com os leitores/espectadores de Harry Potter. Na sociedade contemporânea, cada pessoa que passou pela escola, ao ler Harry Potter, revive, na história dos outros, a sua saída da infância, da adolescência, até tornar-se adulto. Em Hogwarts convivem as muitas escolas que nos constituem e representam o mundo lá fora, que nunca mais será o mesmo, como lamenta Hermione.

1.COSTA, Marisa Vorraber.(org) A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

2.COSTA, Marisa Vorraber. Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES; Maria Palmira (orgs.) Currículo: pensar, sentir e diferir (v.II). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.(no prelo)

3.DEVIR. [http://www.devir.com.br/harrypotter/hogwarts\\_intro.php](http://www.devir.com.br/harrypotter/hogwarts_intro.php), acessado em 6 de novembro de 2005.

#### CULTURA e pedagogia

Marta Campos  
de Quadros

Mestre em Educação  
pela Ulbra, Especialista  
em Teoria do Jornalismo  
e Comunicação de  
Massa, e Docente do  
Curso de Comunicação  
Social da Universidade  
de Passo Fundo/RS.

[martacamqua@aol.com](mailto:martacamqua@aol.com)



© Adriano Rangel

# O ensino Secundário, esse desconhecido (IV)

**É grande a tendência para invocar a autonomia pessoal ou a independência material como as razões dominantes que os jovens adoptam para explicar o abandono, como se aos jovens coubesse o ónus da decisão. (...) O abandono não é uma escolha: Como diz algures B. Charlot, os jovens colocados na situação de marginalidade social não têm escolha...**

Nos últimos números de "A Página" (Cf. Setembro/Novembro 05, designadamente) ocupámo-nos das transformações da população escolar do Ensino Secundário a partir de algumas investigações realizadas no âmbito do Projecto JOVALES (Jovens, Alunos e Ensino Secundário). A esse propósito, invocámos as figuras da experimentação e da estranheza, como designações caracterizadoras

de novos públicos escolares do Secundário que, diferentemente da figura da identificação, representam uma relação problemática com a mensagem escolar que afecta, necessariamente, tanto a sua natureza como a sua possibilidade de afirmação e sentido, o que não pode deixar de ter imediatos reflexos sobre a própria identidade profissional dos professores.

No que respeita à figura da estranheza de que nos ocupámos especialmente no último número, assinalando o que a distingue da experimentação, importaria ainda retomar aqui algumas dimensões de análise com vista a pôr em evidência o que está em causa nesta relação de estranheza com a escola, que alguns investigadores designam por relação absurda. Como diz Sofia Silva, que tem feito observações sistemáticas dos universos juvenis no interior da escola, "estes jovens já não vivem em tensão com a escola, não fazem escolhas, porque já desistiram de dar sentido à sua existência na escola. (...) A escola pretende incluir na sua ordem aquilo que lhe é estranho, aquilo que corresponde ao diferente. Neste esforço de inclusão, que quase parece ser um esforço de anulação da diferença, a escola evita o questionamento de si, evita a pergunta sobre ela própria como lugar de tensões".

Este é o caso limite da dissensão entre "o jovem e o aluno", a expressão da relação impossível entre a realização de si, herdada dos contextos de vida significativos, e a realização escolar que exige rupturas e projecto, ou seja, adesão a um novo sistema de valores, de significados e de práticas sociais que, todavia, não têm suporte ao nível das condições de existência quotidiana.

O abandono escolar ou saída antecipada é a resposta dos jovens a esta situação. Os números

são assustadores, sobretudo quando confrontados com o que se passa na Europa (dos15): 45% quando se trata do universo de HM (ou 52 para H e 38 para M) para uma média europeia de 19 % no que diz respeito ao que se designa por saída antecipada entre os 18 e os 24 anos sem conclusão do 3º ciclo.

É grande a tendência para invocar a autonomia pessoal ou a independência material como as razões dominantes que os jovens adoptam para explicar o abandono, como se aos jovens coubesse o ónus da decisão. Todavia, o que, verdadeiramente, está em causa é uma radical impotência de os jovens se fazerem entender ou até de se fazerem amar pela escola. O abandono não é uma escolha: Como diz algures B. Charlot, os jovens colocados na situação de marginalidade social não têm escolha...

E aqui entra uma segunda dimensão analítica de importância decisiva no que respeita à compreensão do processo de escolarização da juventude sobre a regulação social e no que respeita à inteligibilidade do papel da escola na legitimação e justificação das acções e das relações sociais.

Referimo-nos ao princípio da responsabilização e da autonomia do aluno que é hoje estruturante do discurso educativo: na verdade, à medida que se alarga a universalização do processo escolar relativamente à população visada, aumenta a tendência para tornar a escola tanto a instância responsável pela reabilitação e redenção de todos os desvios sociais e potenciação de todos os bens materiais e simbólicos, como a instancia apta a instituir cada aluno no único ser responsável pelo seu próprio projecto de realização.

Esta nova missão da escola, que vem superando as missões tradicionais de transmissão de bens culturais, de integração social e de garantia de igualdade de oportunidades e justiça social, é particularmente actuante ao nível do ensino secundário e de uma forma tanto mais eficaz quanto joga com a não obrigatoriedade (por enquanto) deste sector de ensino. É particularmente significativo este passo numa entrevista de uma aluna "...não me esqueço da primeira frase que a minha directora de turma disse no primeiro dia de aulas. A gente não se conhecia de lado nenhum e ela virou-se para nós e disse "Só vem para o 10º quem quer!". E eu nunca mais me esqueci dessa frase..."

"A gente não se conhecia de lado nenhum" – diz a aluna. Há melhor forma de enunciar o princípio da estranheza?

## FORMAÇÃO e desempenho

Manuel Matos

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

mmatos@fpce.up.pt

## RELIGIÃO e EDUCAÇÃO

### Juiz considera inconstitucional ensino do "desenho inteligente"

Um juiz do Estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos, considerou inconstitucional o ensino do chamado "desenho inteligente", que defende a origem divina do mundo como alternativa à teoria da evolução das espécies de Darwin, decisão que representa um golpe para os sectores religiosos conservadores americanos.

A decisão surge após a direcção de uma escola deste Estado ter decidido que as aulas de biologia incluíssem o ensino desta teoria, ensinando que algumas estruturas naturais e biológicas são tão complicadas que só podem ter sido desenhadas por um ser superior não identificado.

O juiz, John Jones, baseou a sua decisão no facto de

o desenho inteligente não poder ser separado dos antecedentes criacionistas, isto é, religiosos, acrescentando que os activistas do conselho escolar de Dover haviam violado a "establishment clause", uma norma da Primeira Emenda da Constituição americana que proíbe a imposição da religião nas escolas.

Fonte: AFP

21.12

### Menos 290 mil alunos desde 1995

Nos últimos dez anos, o sistema de ensino básico e secundário perdeu praticamente 290 mil alunos, indicam os dados mais recentes apurados pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE). Já o número de professores tem crescido em todos os ciclos de estudo, com excepção do 1º ciclo do básico: existem 160.531 em exercício, mais 22 mil do que em 1995/1996.

21.12

### Implementação do processo de Bolonha paralisada

O grupo dinamizador do processo de Bolonha em Portugal está suspenso. Dois meses depois do ministério da Ciência e Ensino Superior ter anunciado a criação da estrutura, a sua constituição ainda não formalizada pelo próprio Mariano Gago. Pedro Lourtie, o representante português do "Follow Up Group" europeu do processo de Bolonha, convidado pelo ministro da Ciência e Ensino Superior para presidir ao grupo, recusa-se agora a ocupar o cargo porque esteve dois meses à espera de uma decisão.

21.12

### 245 mil no pré-escolar

O número de crianças de três a cinco anos na educação pré-escolar aumentou cerca de cinco por cento em relação a 2004, elevando a cobertura nacional deste nível de ensino para os 77 por cento. De acordo com o Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo, mais de 245 mil crianças frequentam o pré-escolar. A taxa de frequência das crianças de cinco anos atinge 94 por cento a nível nacional. Nos últimos dez anos registou-se um aumento global de 22 por cento na frequência do pré-escolar.

29.12

### Trabalhadores perdem poder de compra pelo sétimo ano consecutivo

Os cerca de 700 mil funcionários públicos e os mais de 360 mil pensionistas vão voltar a perder poder de compra em 2006, pelo sétimo ano consecutivo. (...) A confirmarem-se as previsões do Governo de 2,3% para a inflação de 2006, o aumento salarial fica 0,8 pontos percentuais abaixo, somando-se à perda poder de compra de quase 5 pontos percentuais que os funcionários acumulam desde 2000. Contas feitas, entre 2000 e 2006, a inflação aumentará 21,2% e os salários 15,45% (...).

Sou do tempo em que se pensava que as elites do espectáculo desportivo nasciam das grandes massas de praticantes. Não havia por aí entendido, nestas coisas do desporto, que não sustentasse que os nossos maus resultados, internacionalmente falando, não decorresse do reduzido número de praticantes, designadamente nos escalões etários mais jovens. Hoje, sabe-se que o desporto na escola, ou o lazer desportivo, não são o fundamento primeiro do desporto de alta competição. Aquele há-de encontrar-se na escolha cuidada de super-dotados e até na necessidade social de um certo nacionalismo e de uma certa comunhão com o sagrado. O capitalismo neoliberal que nos comanda já criou um cemitério para o sagrado e começou a enterrar a teoria, já que proclama, com arrogância, o "fim da história". Convenhamos que também a União Soviética, onde se verificou a estatização e não a socialização dos meios de produção – fez o mesmo. E também nela o pretenso comunismo tentou sepultar a história e a teoria.

Em Portugal, com a Revolução dos Cravos, pensou-se que "a história caminha para o socialismo" e continuava-se o pensamento dominante, mormente na segunda metade do século XX: são as revoluções que transformam a história; estas deverão realizar-se por via insurreccional e não por via institucional; a luta anti-imperialista conduz inevitavelmente ao socialismo. Assim pensavam também os "barbudos" que invadiram Havana, comandados por Fidel Castro, e que influenciaram mais a América Latina do que o marxismo-leninismo influenciou a Europa. Enfim, quer o regime soviético, quer o regime capitalista têm-se distinguido pelo "pensamento único", que leva à morte da inovação teórica e prática. No entanto, para os homens de boa vontade, com o desaparecimento do "socialismo científico", uma luta se impõe – a luta contra a sociedade de mercado, onde tudo tem preço, onde tudo se vende e se compra; a luta por uma nova hegemonia mundial, mais ética do que económica. Ora, o desporto de alta competição é um dos aspectos da estratégia imperial do neoliberalismo. Também, nele, é evidente uma ideologia e um modelo de sociedade. A propósito, poderíamos escutar o sociólogo brasileiro, Emir Sader, no seu livro *A vingança da História* (Boitempo Editorial, São Paulo, 2003, p. 57): "A exportação desse modelo de sociedade encontrou, no mais poderoso aparelho de propaganda jamais existente na História (a combinação entre meios de comunicação e indústria do divertimento) o instrumento da sua universalização. Eles compõem um impressionante aparato económico, informativo e de divertimento, que chega a quase o mundo inteiro, generalizando estilos musicais, cinematográficos, de moda, informativos, próximo de uma formidável homogeneização que acompanha e dá alma à globalização neoliberal. Os critérios de verdade, beleza, morais, gera-

# A elite e as massas

**Um desporto que se apresente como democracia participativa, ou como cultura de solidariedade, acontecerá, um dia, com um neo-socialismo, onde de facto seja verdade uma democracia participativa e não a estatolatria que nos submerge, ao serviço do grande capital.**

dos por esses mecanismos, se estendem como nunca no Ocidente. McDonald's, Hollywood, jeans, Coca-Cola, CNN, Microsoft são símbolos da "universalidade" do 'american way of life' e do seu sucesso mundial. As teses de Francis Fukuyama sobre o fim da história correspondem à ideia política de que a história teria chegado a seu horizonte último – a democracia liberal e a economia capitalista de mercado. Seguiriam ocorrendo acontecimentos, porém nenhum superando esse marco histórico, seu patamar final". O desporto de alta competição também integra o "aparelho de propaganda" da sociedade de mercado que tem nos Estados Unidos o seu modelo. Trata-se, portanto, de um desporto de elites, dominado pelo mercado e pela publicidade, onde o desporto escolar e o lazer desportivo pouco mais representam do que pobres aleijões, mascarados de factores higiénicos e educativos. Só há desporto de massas, na sociedade de mercado, se dele resultar alienação e lucro. Aliás, o mesmo poderíamos dizer do desporto de alta competição, citando o caso dos clubes de futebol, com excepção dos "três grandes" e do Braga, do Marítimo e do Nacional, estes três últimos por razões de afirmação regional. A crise do desporto escolar e do lazer desportivo é do mesmo teor da crise que atravessam as regalias sociais dos trabalhadores. Chegámos ao apogeu do capitalismo e, perante o espanto de muita gente, verifica-se uma desprotecção crescente dos mais necessitados, o predomínio do niilismo e da ganância e a ostentação de uma vida luxuosa e viciosa. Que o mesmo é dizer: o desporto continuará um factor de pura alienação, de que os governantes falam, por mero populismo ou por exigências da conjuntura. Um desporto que se apresente como democracia participativa, ou como cultura de solidariedade, acontecerá, um dia, com um neo-socialismo, onde de facto seja verdade uma democracia participativa e não a estatolatria que nos submerge, ao serviço do grande capital. Que é hoje o desporto? É, acima do mais, um espectáculo de alienação popular, publicitado, durante 24 horas, por todos os meios da Comunicação Social. Visando a saúde e a educação, ou até as necessidades básicas de movimento?

Na sociedade de mercado não se reproduzem os valores da vida, mas a reprodução do capital. O desporto, com todas as suas imensas virtualidades éticas e políticas, pode ser um factor de cultura comunitária, de democracia radical e global. Pode... mas ainda não é! Para que o seja, é preciso que o mundo associativo se afaste do capitalismo existente e faça de cada praticante desportivo um sujeito participante da gestão da sociedade. A maior das falácias que muitos políticos arrogantemente apregoam é a de que se torna impraticável transformar, ou erradicar, este capitalismo que nos consome. Através do desporto, poderemos caminhar para um mundo novo. Através do desporto, é possível renascer a esperança!

#### EDUCAÇÃO desportiva II

Manuel Sérgio  
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

# Violência da, na e sobre a escola



© Ana Alvim

1. Entrei na sala de aula mesmo agora. A humidade escorre pelas paredes e faz frio. As carteiras estão umas atrás das outras, como há trinta e cinco anos, quando ali me sentei. Nesse tempo, eu era já um adolescente espontaneamente preocupado com a sua pessoa. Os professores colocavam-se em cima do estrado – que ainda ali está – e debitavam, falavam repetindo poucas vezes ou nunca as coisas mais difíceis. Eu tinha um número - era quase sempre o vinte e sete, para colegas e para professores; não tinha vida própria: sentava-me todo o dia, aula após

os níveis culturais; trazem a força da juventude que choca inevitavelmente com uma cultura que a escola pretende transmitir, francamente distante e por isso completamente desinteressante para a maior parte destes alunos. Fazer essa ponte entre interesses e culturas implica hoje estratégias bem mais reflectidas, mais difíceis, sem dúvida, mas, sobretudo, mais trabalhadas em equipas de docentes e outros técnicos. A violência gera-se na escola pela falta de interesse, pela incapacidade de motivar os jovens para o futuro que já não tem o mesmo valor semântico por ser cada vez mais imprevisível. Cadeiras partidas, mesas riscadas, paredes estragadas, portas rebentadas, são, afinal, a expressão da desadaptação à escola e à sociedade, denotada

**Os jovens chegam agora de todos os níveis culturais; trazem a força da juventude que choca inevitavelmente com uma cultura que a escola pretende transmitir, francamente distante e por isso completamente desinteressante para a maior parte destes alunos.**

em violência. E quanto mais a escola tiver dificuldade em abandonar a sua vertente colonizadora, não assumindo a importância de outras culturas, de outras formas de estar no mundo, ou seja, o direito à diferença, mais veementes serão estes actos de repúdio por parte dos jovens. Os exames, tão defendidos por determinados sectores políticos, o que são senão uma aberração do nosso tempo, que repudiamos há mais de trinta anos? Implicam estratégias tradicionais de leccionação e correspondem a formas

de estar na vida conservadoras e desajustadas sobretudo daqueles que estão distanciados desta cultura que se insiste em veicular como única.

3. A juntar a tudo isto, a violência sobre a escola contribui de forma inequívoca para que, cada vez mais, esta situação crítica aumente. A escola – principalmente a pública – não é pertença dos professores ou dos funcionários; pertence aos cidadãos. Todos são responsáveis por ela. Perda, socialmente desadaptada, talvez toxicodependente (antidepressivos, internamentos e outros que tal), ela deve, porém, ser vista como um filho que nunca abandonamos. Não é justo que seja permanentemente acusada e enxovalhada; que seja analisada tantas vezes de forma tão pouco científica por qualquer um: entre os colunistas de jornais prestigiados e as conversas de cabeleireiro (com todo o respeito por este espaço de transmissão comunicativa) parece muitas vezes não haver grande diferença. Melhorar a escola significa contribuir de forma enriquecedora para o bem-estar dos professores em termos pessoais e profissionais, respeitando o seu trabalho, na maior parte das vezes tão digno. Apetrechar as escolas com infraestruturas essenciais, com técnicos, com gestões efectivamente democráticas e mobilizadoras é uma responsabilidade que cabe a todos. Reconhecer que há muita gente nas escolas a trabalhar dignamente (corrijam-se os elementos negativos que há em todas as profissões) é uma obrigação da sociedade portuguesa. E muito mais por quaisquer responsáveis pelo Ministério da Educação.

aula, a olhar para as costas de algum companheiro que, por sua vez, olhava para as costas de um outro. Como as grandes flores amarelas, parecíamos estar todos virados para o Sol. O astro-rei eram os docentes que não sabiam nada de nós; éramos impessoas: não tínhamos família nem amigos e problemas muito menos, nomeadamente os que se prendiam com o nosso desenvolvimento sexual. Não comunicávamos. Um teste, um exame e a roda da sorte lá nos premiaria (ou enxotaria para sempre) com um nome agradável ao sistema vigente: fulano de tal a preparar-se para ser DR. Hoje, apesar de muitas outras escolas terem mudado, desemboco de novo nesta sala e sinto tudo tão igual. O que mudou, realmente, para os nossos filhos? E, principalmente, o que há para os filhos de quem nunca andou na escola?

2. Na escola muitas vezes se tentou mudar. Andou-se para a frente e para trás, dependendo, na maior parte das vezes, da vontade política dos governos. Mas, no essencial, a incapacidade de responder aos “novos utentes” é uma realidade. Deixar de ser uma escola colonizadora é extremamente difícil. Os jovens chegam agora de todos

## ENTRELINHAS e rabisco

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

## TÉCNICA e ARTE

### Computador revela o segredo do sorriso da Monalisa

A Monalisa, pintada por Leonardo Da Vinci no século XV, era uma mulher 83% feliz, 9% enojada, 6% atemorizada e 2% incomodada, revela uma análise do famoso quadro realizada por um computador da Universidade de Amsterdão. O programa de “reconhecimento de emoções” foi utilizado nesta obra-prima do artista italiano

para tentar revelar o famoso sorriso da mulher retratada, que constitui um dos maiores mistérios da arte mundial.

O algoritmo, desenvolvido em colaboração com a Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, tenta determinar os sentimentos expressos por uma pessoa através da análise de traços faciais,

como a curvatura dos lábios ou as rugas dos olhos. Todos os segredos que rodeiam “La Gioconda” (o outro nome dado ao famoso retrato) estão disponíveis no último número da revista científica britânica “New Scientist”.

Fonte: AFP



© Ricardo Costa

Richard Hatcher, investigador e activista social,  
teme pelo futuro do ensino público europeu

## Mercado europeu da educação anuncia-se para breve

Richard Hatcher é Director do Departamento de Investigação da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Central England, em Birmingham. Antes de ingressar na carreira universitária, Hatcher foi professor do ensino primário e de “Further Education”, que em Inglaterra equivale ao ensino recorrente de formação pós-estudos. As suas áreas de interesse vão desde política educativa a temas ligados à governação e à participação, a contextos internacionais de reforma educativa e à igualdade de oportunidades, no âmbito dos quais tem coordenado diversos programas de investigação, acompanhamento e avaliação. Tem publicado, desde 1991, uma vasta obra sobre política educativa, com ênfase nas questões de justiça social. A sua linha de investigação mais recente inclui estudos sobre zonas de intervenção educativa em Inglaterra e em França e sobre a experiência de educação e democracia participativas no Brasil, em particular no Estado do Rio Grande do Sul e da sua capital, Porto Alegre. É co-fundador da revista “Education and Social Justice”, membro do Conselho Editorial da “Race Equality Teaching” e conselheiro do Conselho Editorial do “Journal for Critical Education Policy Studies”. A Página conversou com Richard Hatcher durante a realização do I Fórum Social Ibérico para a Educação, que decorreu em Córdoba no final de Outubro do ano passado, no qual era orador convidado. A crescente mercantilização do ensino público britânico, que Hatcher acredita vir a estender-se aos restantes países europeus, e a falta de resposta por parte das entidades sindicais do país são os temas dominantes desta entrevista.

**Qual tem sido a política educativa seguida pelo actual governo trabalhista e em que medida está a transformar o conceito de ensino público?**

Após dezoito anos de poder conservador em Inglaterra, havia a esperança de que o governo trabalhista mudasse o rumo da política educativa. Anteriormente à eleição do actual governo, em 1997, havia muita contestação à política educativa do Partido Conservador, mas, ao contrário do que se esperava, os trabalhistas foram ainda mais longe do que os conservadores em determinadas áreas, como é o exemplo do estabelecimento de propinas no ensino superior público.

Mas este não é o único exemplo. O governo de Tony Blair aprovou também uma lei que oferece a possibilidade às escolas públicas de se demarcarem da jurisdição das autoridades educativas locais, cuja tutela pertence aos municípios. As escolas são desta forma encorajadas a seguir uma via completamente autónoma, à semelhança do que defendiam os conservadores, fórmula que os trabalhistas haviam abolido quando chegaram ao poder.

**Em 2001, o principal conselheiro sobre temas educativos de Tony Blair, Michael Barber, afirmou que “no século XX, o impulso para o progresso educativo vinha do sector público. No final do século XX, com a frustração dos sistemas existentes, esta herança foi desafiada por um sector privado crescente e vibrante...”. É esta a ideia que tem marcado a actuação do governo trabalhista?**

Sim. No passado, os trabalhistas baseavam os seus projectos de reforma educativa nos pareceres dos professores e das autoridades educativas locais, órgãos legitimamente eleitos. A situação alterou-se bastante desde então. Os professores deixaram de ser vistos como parte da solução para passarem a ser encarados como parte do problema, à semelhança dos conselhos locais de educação, que o governo encara como órgãos burocráticos e conservadores - apesar de a maioria ser composta por elementos afectos ao Partido Trabalhista.

No seguimento desta linha de actuação, o governo tem procurado novos agentes que lhe permitam alcançar as mudanças pretendidas: agências estatais com enorme poder de intervenção, nomeadamente ao nível da inspecção das escolas, do controlo dos professores estagiários, da progressão profissional dos professores efectivos, da transição da escola para o mundo do trabalho, etc.

O segundo agente desta mudança são os pais, a quem o governo quer dar maior poder, nomeadamente através da possibilidade de estes convocarem uma inspecção e poderem encerrar uma escola, abrindo outra no lugar da anterior. Pessoalmente, acho que este tipo de situações será esporádico porque, na maioria dos casos, os pais não querem ter esse tipo de responsabilidade em mãos.

O terceiro agente é o sector privado, que pode assumir diversas formas: desde empresas privadas, a homens

de negócios multimilionários, à própria igreja, quer a anglicana quer a católica. Isto, porque Tony Blair acredita que a igreja - que já administra escolas no sistema público - pode ser particularmente bem sucedida em transmitir valores morais aos jovens.

**Que tipo de actuação têm essas empresas privadas?**

Algumas empresas actuam numa base não lucrativa, mas outras têm um intuito claramente comercial, prestando os mais diversos serviços às escolas e às autoridades educativas locais. Esses serviços não se limitam à limpeza e manutenção das instalações ou à gestão de cantinas, mas sobretudo à implementação das próprias políticas do governo em áreas fulcrais como as inspecções escolares, actualmente conduzidas, na sua maioria, por empresas privadas.

A actividade das empresas privadas estende-se ao próprio programa nacional. O governo britânico acha que sabe melhor do que os professores de que forma devem os alunos ser ensinados nas escolas, pelo que introduziu um plano bastante descritivo onde mostra aos professores de que forma devem fazê-lo, abrangendo numa primeira fase as escolas básicas e, mais recentemente, as escolas secundárias. A implementação deste programa está a cargo de uma empresa que detém um contrato de cinco anos no valor de 250 milhões de euros, o que o torna num negócio altamente lucrativo.

Esta supervisão estende-se também a um novo sistema de avaliação do desempenho dos professores, que faz variar a remuneração em função da prestação individual dos docentes, monitorizada por uma série de empresas privadas.

**Um laboratório à escala europeia**

**Uma das facetas desta tendência privatizadora traduz-se igualmente na criação das chamadas “Academias” (Academias). Pode explicar-nos melhor este conceito?**

As Academias são uma das formas de o sector privado se envolver numa base não lucrativa no sistema educativo. Essa participação pode assumir dois modelos.

Um deles passa por apoiar financeiramente as escolas secundárias, que estão a ser incentivadas pelo governo a especializarem-se em determinadas áreas do currículo nacional. Para se tornar numa escola especializada, a escola deve recolher verbas no valor 80 mil euros a partir de fontes privadas, habitualmente junto de empresas do sector financeiro e comercial, que são habitualmente quem tem poder para tal. Apesar desta doação, a empresa não adquire qualquer direito sobre a gestão da escola.

Mais grave é uma outra forma de patrocínio que criou um novo tipo de escola secundária, as chamadas “Academias”. Através deste financiamento, substituem-se escolas já existentes por outras construídas



© Ricardo Costa

**“O governo britânico acredita que a transformação do sistema educativo num modelo eficiente e produtivo, com vista a formar trabalhadores para uma economia competitiva, passa por dar-lhe um toque empresarial”.**

de raiz, mais caras e com melhores condições do que aquelas que são construídas com dinheiros públicos. As Academias têm um patrocinador principal, na maioria dos casos grandes empresas, homens de negócios ou a própria igreja, que pagam cerca de três milhões de euros para garantir todas as despesas de funcionamento. Em troca desse pagamento, o patrocinador ganha controlo total sobre a academia, podendo nomear o conselho escolar e decidir sobre o currículo, a contratação e a promoção dos professores, funcionando independentemente das autoridades locais de educação e à margem das regras de contratação estabelecidas a nível nacional. A igreja é uma das partes interessadas neste negócio porque ele representa uma forma relativamente barata de controlar um maior número de escolas públicas. Desde que este modelo foi criado, já foram abertas 27 escolas. O objectivo é chegar às duzentas nos próximos cinco anos, sobretudo implementadas em zonas pobres, sob o pretexto de que elas elevarão os níveis de sucesso educativo entre os alunos.

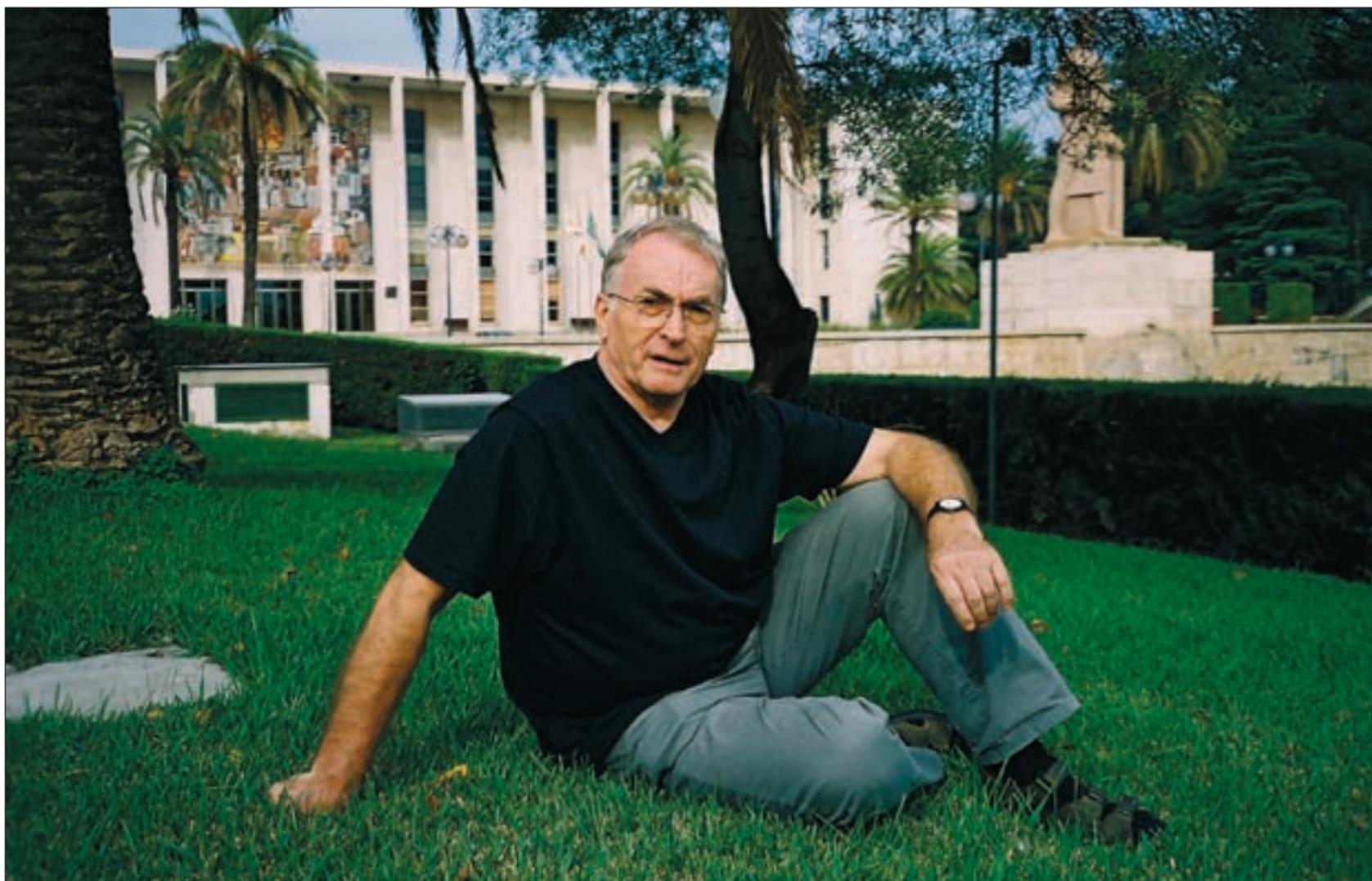
**Que razões estão por trás desta tendência desreguladora e quais os interesses dos agentes privados neste processo?**

O governo britânico acredita que a transformação do sistema educativo num modelo eficiente e produtivo, com vista a formar trabalhadores para uma economia competitiva, passa por dar-lhe um toque empresarial. É

por essa razão que pretendem ver as empresas e a igreja envolvidas, porque acreditam que esta nova escola assenta no tipo de valores defendidos por estas instituições.

O objectivo principal das empresas não é tanto o de obterem lucro, mas antes impregnar o sistema educativo de valores económicos e empresariais. As grandes companhias têm habitualmente orçamentos destinados a investimentos na área social - é esse o nome que lhe dão - e uma das formas de o gastarem é patrocinarem escolas. Para estas grandes empresas três milhões de euros representam uma ínfima percentagem do seu orçamento, mas é uma excelente forma de promover a imagem da companhia, mostrar que são socialmente responsáveis e fazer com que o governo as olhe favoravelmente. No caso dos empresários individuais esta é sobretudo uma forma de autopromoção.

A área mais popular de especialização destas academias são os negócios e a gestão, e é aí que elas tendem a apostar. A Academia de Bexley, em Londres, por exemplo, cujo patrocinador é David Garrad, um grande promotor imobiliário, é uma destas escolas. Todas as sextas-feiras, os alunos dedicam a jornada escolar a simular a actividade de homens e mulheres de negócios. Existem até televisores na escola, parecidos com aqueles que estamos habituados a ver nas bolsas de mercados, para os alunos jogarem à compra e venda de acções...



© Ricardo Costa

**“(...) apesar de os governos dos países do sul da Europa estarem a ter mais dificuldades em implementar este modelo neoliberal, não tenho dúvida que será esse o caminho que acabarão por tomar”.**

**Acha que este tipo de processo se pode alargar ao resto do continente europeu? Ouvi-o, nesse sentido, falar do chamado “Método Aberto de Cooperação”. O que é?**

O texto da proposta de Constituição Europeia refere que a educação é uma matéria do foro interno de cada Estado. A Estratégia de Lisboa, porém, tem como objectivo desenvolver a sociedade do conhecimento e fazer da Europa a zona económica mais competitiva do mundo, afirmando que os sistemas educativos são cruciais para essa tarefa. Daí que, apesar das garantias dos governos e da própria UE, decorre actualmente, de facto, um processo de harmonização e de convergência na área da educação na Europa.

O método aberto de cooperação não é mais do que um dos principais mecanismos para atingir este objectivo, decorrendo de um processo de avaliação formal e de comparações dos diferentes sistemas educativos europeus. Aqueles que a UE considera mais bem sucedidos acabam por tornar-se referências para os restantes países. A partir desta altura, a avaliação passa a processar-se tendo em conta os esforços realizados por cada país no sentido de se adaptarem a estes modelos.

Tendo em conta o modelo neoliberal que caracteriza os países mais avançados da UE, é natural que as propostas educativas por eles adoptadas se tornem os exemplos a seguir. E um dos principais exemplos é a Inglaterra. Por isso, apesar de os go-

vernios dos países do sul da Europa estarem a ter mais dificuldades em implementar este modelo neoliberal, não tenho dúvida que será esse o caminho que acabarão por tomar.

### **Pais e professores divididos**

**Como estão os pais e os professores a reagir a este processo no Reino Unido?**

Uma parte dos professores, e mesmo dos encarregados de educação, concorda com este sistema, incluindo a maioria dos que trabalha neste tipo de escolas. Para os professores significa mais trabalho e, consequentemente, salários melhores. Mas nem sempre é pacífico. Os pais, por seu lado, acham atraente a ideia de uma nova escola, mais bem equipada.

Mas há uma forte oposição local a este processo, tanto por parte de professores como de encarregados de educação, sobretudo à medida que se vão apercebendo das suas implicações. Estas escolas distorcem a realidade do sistema educativo local, já que, ao contrário do que se pretende, tendem a atrair alunos oriundos das classes médias e acentuam o desequilíbrio das oportunidades de acesso.

**Que posição têm tomado os sindicatos?**

Também eles estão divididos. De acordo com uma recente sondagem, apenas 6 por cento dos elementos

afectos ao sindicato dos directores de escola são favoráveis às Academias, 40 por cento são contra e os restantes não têm opinião formada. O sindicato a que pertenço, o Sindicato Nacional de Professores (National Union of Teachers), que é o mais representativo da Grã-Bretanha, já afirmou opor-se a este tipo de escolas. Porém, até ao momento, não foi tomada nenhuma iniciativa concreta contra este processo.

Outros sindicatos, como o NASUWT, quase tão influente e numeroso como o nosso, ainda não tomaram posição, porque os seus interesses são demasiado sectoriais e não vêm qualquer problema nisto desde que os sócios continuem a pagar as quotas...

Porém, ao longo do último ano, tem-se assistido a um número crescente de campanhas locais contra a criação de academias. Juntamente com um colega, tenho realizado alguma investigação sobre esta matéria, conduzindo entrevistas junto de professores e pais um pouco por todo o país, de Londres ao norte de Inglaterra, passando pelas Midlands, onde resido, tendo constatado que este processo tem gerado o maior empenho da população em torno da educação desde há muitos anos. O empenho em torno desta matéria é surpreendente, com pais e professores a irem de porta em porta, convocando assembleias, gerando protestos...

**Isso no que se refere às Academias... Mas qual tem sido a reacção a este crescente processo de priva-**

**tização do sector educativo? As estruturas sindicais, por exemplo, têm organizado formas de luta?**

Gostaria de dizer que sim, mas de facto estes protestos locais não irão ser capazes de parar este processo. Não tem havido qualquer processo concertado de luta dos professores desde 1985, altura em que se registou uma longa greve em torno de questões salariais, mas cujo protesto era mais abrangente e se dirigia contra a tentativa do governo Thatcher de tentar quebrar a força colectiva dos sindicatos – os mineiros também entraram em greve por essa altura – mas o movimento acabou por sair derrotado.

Desde então, a liderança sindical assumiu uma posição de resignação face ao poder do governo. Recentemente, ainda houve esperança de que uma mudança de governo para os trabalhistas pudesse alterar a situação, mas, dadas as actuais condições, não queremos ser o primeiro sindicato a tomar medidas.

Um passo importante, no entanto, foi dado este ano na conferência do movimento intersindical a que pertencemos, com uma moção a opor-se à privatização, e em particular ao crescimento das academias, apoiado pela federação de sindicatos de professores da Escócia, documento que foi aprovado por unanimidade. O importante é que a decisão não ficou apenas no papel, existindo a intenção de convocar uma reunião nacional para discutir a aprovação de uma manifestação nacional.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

*Ao meu Pai que me ensinou  
"que a liberdade só existe na procura da  
liberdade"*

Há gente que a quer matar só por ela querer dizer o que pensa. No ano passado ele foi realmente morto apenas porque fez uma obra de arte provocatória. Bem vindos à nossa "brave new Europe", três séculos depois das Luzes.

Ela é Ayaan Hirsi Ali, a política e escritora Somali-Holandesa que escreveu o argumento do filme "Submission". Ele era Theo van Gogh, o realizador holandês do tal filme, que provocou o seu assassinato numa rua de Amsterdão. Depois de cortar a garganta de van Gogh, o assassino pregou uma carta no seu peito com uma faca de talhante. "Ayan Hirsi Ali," dizia "partir-te-ás aos bocados no Islão", "tu, oh Europa cairás...", E concluía "tu, oh Holanda cairás ...Tu, oh Hirsi Ali cairás". Não tenho dúvidas que o argumento de Ali tenta colocar um ponto de vista importante sobre o sofrimento das mulheres oprimidas em nome do Islão- sofrimento que Ali conhece em primeira mão, primeiro pela sua própria experiência, depois por ser intérprete de outras mulheres muçulmanas na própria Holanda.

Ayaan Hirsi Ali é muito mais do que apenas uma voz das sem voz. Ela é calma, clara e luta pelos valores liberais das Luzes: direitos individuais, liberdade de expressão, igualdade perante a lei. Diz que estes ideais lhe chegaram pela leitura na escola, no Quênia, para onde a sua família se deslocou, fugida da Somália.

Adorava o trabalho de Charles Dickens e George Orwell - como jovem muçulmana,



Ilustração: Matt Kenyon

## Uma batalha (também) nossa

### CINEMA

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

acreditou que o comportamento dos porcos em "O Triunfo dos Porcos" explicava a razão porque os muçulmanos não comem carne de porco. Depois, estudando ciências políticas na Holanda, descobriu os clássicos do liberalismo Ocidental. Admira particularmente dois autores: John Stuart Mill e Karl Popper.

Mas a sua reivindicação central parece-me irrefutável: se vivemos num país livre deve ser possível criticar livremente, e sem medo de represálias, o Cristianismo, o Islão, o Judaísmo, o Hinduísmo, o Sikhismo ou, já agora, o Darwinismo. Para levar isto às últimas consequências está disposta a fazer "Submission 2", que tratará a história do lado dos homens, e "Submission 3", que sugerirá uma pos-

sível resposta de Alá. Quaisquer que sejam os méritos de tais filmes, temos de saudar a sua coragem e apoiá-la como for possível. Não é apenas pelos direitos das mulheres nas famílias muçulmanas que ela luta; luta também por um direito básico NOSSO.

Este direito de liberdade de expressão, que numa sociedade aberta é tão importante como o oxigénio para a vida humana, está neste momento ameaçado por gente com uma posição muito simples: se disseres isso, mato-te. E não apenas no caso do Islão. Basta lembrarmos os protestos violentos da comunidade Sikh britânica, que forçou o dramaturgo Gurpreet Kaur Bhatti a procurar refúgio, e a sua peça "Behzti" a ser retirada de cena em Birmingham.

Penso que devemos reflectir no exemplo desta mulher somali que, inspirada por autores como Mill, arrisca a vida todos os dias para manter o nosso direito de livre expressão. E acima de tudo lembrarmo-nos que o melhor, e quanto a mim único, meio de o defender é usando-o todos os dias sem medos, pois a liberdade é um bem muito frágil e não deve ser nunca dada como adquirida para sempre.

Nota:

O filme "Submission" pode ser visto na net em [ayaanhirsiali.web-log.nl/log/2292608](http://ayaanhirsiali.web-log.nl/log/2292608) - tem apenas 11 minutos de duração.

As declarações de Ayaan Hirsi Ali foram publicadas no Guardian Weekly de 9-15 de Dezembro

### TECNOLOGIAS

## Internet cada vez mais utilizada nos trabalhos da escola

Um estudo francês revela que a Internet e a novas tecnologias da informação se estão a tornar num instrumento de aprendizagem e de trabalho cada vez mais utilizado pelos alunos, tanto em casa como na escola.

Assim, de acordo com os resultados de um inquérito sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), encomen-

dado pelo ministério da educação deste país e conduzido pela empresa Médiamétrie, 75 por cento dos alunos franceses entre os 11 e os 18 anos utiliza um computador fora do horário lectivo destinado ao trabalho escolar e 86 por cento admite usá-lo quotidianamente na sala de aula. Os pais também parecem estar a aderir em força às TIC, já que 80 por cento dos encar-

regados de educação das crianças com idades entre os 8 e os 15 anos reconhece a importância dos seus conteúdos educativos, culturais ou científicos e 56 por cento diz utilizá-la para ajudar os filhos nos trabalhos da escola.

Fonte: AFP

## MENSAGENS CRUZADAS

Na primeira mensagem de Natal como Papa, Bento XVI, muito menos presente no quotidiano dos media do que o seu antecessor, disse, em tom de alerta, que o “homem da era tecnológica arrisca-se a ser vítima do sucesso da sua inteligência”.

Bento XVI acredita que “a humanidade unida poderá enfrentar os vários problemas preocupantes do momento presente”, problemas que disse serem a ameaça terrorista, a condição de pobreza de milhões de pessoas, a proliferação de armas e pandemias e a degradação do ambiente.

Menos divulgada, mas não menos escutada, foi a mensagem de Al-Zawahiri, considerado o “número dois” da Al-Qaeda, mensagem a elogiar a milícia talibã do Afeganistão e a garantir que Osama Bin Laden está vivo e continua a liderar a Guerra Santa contra o Ocidente.

George W. Bush também falou, no caso aos norte-americanos, para garantir que os Estados Unidos “estão prestes a ganhar a guerra” no Iraque, embora tal objectivo exija mais “sacrifícios”. Tudo porque, segundo o presidente norte-americano, se os Estados Unidos se retirassem antes da vitória isso seria uma desonra.

O presidente dos EUA admitiu que uma grande parte das informações sobre o arsenal não-convencional de Saddam Hussein eram “falsas”.

Numa outra mensagem, o Presidente norte-americano, George W. Bush, garantiu que vai continuar a autorizar as escutas extra-judiciais a pessoas residentes nos EUA, suspeitas de ligações aos grupos terroristas, considerando “vergonhosa” e de “ajuda ao inimigo” a fuga de informação que permitiu ao “New York Times” noticiar a existência dessas escutas.

Na Bolívia, Evo Morales, um índio, candidato do “Movimento pelo Socialismo” ascende à Presidência da República, obtendo maioria absoluta nas presidenciais bolivianas, o que não deixa de ser, em parte, também uma mensagem, embora pouco divulgada. Em Havana, sob o patrocínio de Gabriel Garcia Marquez, governo e guerrilha colombianos iniciaram conversações de paz, o que também constitui uma mensagem de esperança, igualmente pouco divulgada.

João Rita

**... somos um povo que enfrenta os desafios do século XXI, apetrechado com valores e princípios éticos do século XIX e uma relação de desconfiança com as instituições estatais, própria do século XV!**

As calendas da contemporaneidade, que os inícios de novecentos consubstanciavam, permitiam encontrar ainda, num país à altura predominantemente rural, um corpo de valores éticos e morais, sustentados pela tradição, de contornos comunitários evidentes e uma conexão funcional com as empíricas e autonómicas vivências locais, na afirmação de um espaço geofísico, visto como “axis mundus” de um cosmos em grande parte estranho e, portanto, pouco fiável.

O generalizar do estilo de vida urbano veio alterar, radicalmente, este estado de coisas. Persistiram, contudo, nas nossas atitudes e comportamentos, reminiscências de formas tradicionais de entender o mundo que, entre outras coisas, moldam a maneira como encaramos a sociedade actual e, nesta, como nos relacionamos com as nossas instituições.

A desconfiança ancestral face aos mais diversos níveis e organismos de poder, ainda hoje se mantém numa dimensão superior àquilo que seria desejável e, convenhamos, àquilo que seria admissível, face a mais de três décadas de aprendizagem de cidadania.

Frequentemente acusamos o Estado de corrupto. Tribunais, municípios, polícia, gestores e departamentos públicos mais

dade são, na prática, um incentivo à transgressão. Por sustentar políticos, com os quais existe um substancial divórcio de credibilidade. Por manter tribunais que não decidem em tempo útil, esvaziando, portanto, a eficácia da sua acção. Por nos endividarmos nas câmaras municipais, alegre e irresponsavelmente. Por possuímos forças policiais que sancionam ou não, conforme a disposição de momento e os interesses em presença. Por criar sucessivamente “comissões de inquérito”, de que ninguém vislumbra, depois, qualquer conclusão e, muito menos, condenação.

Finalmente, por gastarmos demasiado, sustentando uma classe política desmesurada para a dimensão do país. Por mantermos instituições fantasmas, de funcionalidades e

# Do Povo que somos ao Estado que merecemos



© Adriano Rangel

variados. Sem nos apercebermos que, em última instância, o Estado somos nós! E que os nossos representantes aí (aqueles a quem nos queremos referir quando falamos de Estado) são, de uma forma ou doutra, a emanação do povo que somos!

Na verdade, as práticas de “compadrio”, por exemplo, eram elementos marcantes na sociedade tradicional portuguesa, onde constituíam mecanismos funcionais intrínsecos às relações de cooperação social e muitas vezes de parentesco. Não eram ilegítimas, nem sequer criticáveis, muito pelo contrário. Pela dimensão social que abrangiam, pelos escassos e localizados interesses envolvidos, eram, aliás, irrisórias.

Contudo, faziam parte integrante da nossa cultura! Fazem ainda hoje parte da nossa cultura! E a sua aplicação, fora de tempo, reveste-se, agora, de consequências bem mais graves!

Perpetuam, por exemplo, uma prática social de clientelismo que perpassa, hoje, transversalmente toda a sociedade: ilegítima, ilegal muitas vezes e, principalmente, subversora dos princípios de igualdade de oportunidades e da afirmação dos mais capazes, indispensáveis à nossa afirmação num mercado global e concorrencial.

Portanto, como povo, somos de alguma forma responsáveis pela perpetuação das tais práticas e valores, hoje inadequados a uma sociedade que se quer moderna e democrática. Contudo, como Estado, somos bem mais responsáveis ainda.

Responsáveis, por exemplo, por continuar, muitas vezes, a tratar os portugueses como se de um apêndice europeista se tratassem. Por fazermos tábua-rasa das nossas especificidades culturais. Por gerarmos leis que, pela sua inaplicabili-

competências sobrepostas ou praticamente inexistentes, a custos globalmente inoportáveis.

Em suma, somos um povo que enfrenta os desafios do século XXI, apetrechado com valores e princípios éticos do século XIX e uma relação de desconfiança com as instituições estatais, própria do século XV! E, afinal, se o Estado não é a tal “pessoa de bem”, a razão primeva está em todos nós!

Somos nós, enquanto sociedade, que abandonando valores seculares que configuravam tradicionalmente “uma pessoa de bem”, os não substituímos, ainda, por outros equivalentes e mais adequados aos tempos em que vivemos!

Se o tivéssemos feito, teríamos há muito penalizado os Valentins Loureiros e as Fátimas Felgueiras deste país e, deste modo, contribuído decididamente para a credibilização da vida pública!

No fundo, lá no fundo, sentimos que se estivéssemos nesses lugares não seríamos, afinal, muito diferentes!

### CONTRADITÓRIO

Aurélio Lopes  
Professor convidado  
da Escola Superior de  
Educação de Santarém,

**... os professores tendem a ser vistos como uma espécie de Indianas Jones, capazes de enfrentar os problemas mais inverosímeis e tendo sempre à mão a resposta pronta e afiada, necessária para sobreviver aos desafios mais inesperados...**

Foi a nossa colega Angelina Carvalho que nos mostrou que, também no mundo da educação, a figura do treinador de bancada já existe<sup>(1)</sup>. Falando-nos das “personagens enternecedoras” que estas figuras constituem, descreve-os com rigor suficiente ao mostrar-nos como se encontram “cheios de senso comum – mas com imenso entusiasmo; com pouca ou nula informação séria sobre o assunto – mas profundamente convictos das suas opiniões”. Constata, assim, que não é o facto de não terem nenhum tipo de preparação teórica específica ou de experi-

ência prática consequente que os impede de avaliar os desempenhos físicos, técnicos ou táticos dos jogadores e a capacidade de gestão e de liderança dos treinadores. Circunscritos inicialmente aos campos de futebol acabaram por afirmar-se noutros espaços e noutras áreas dos nossos quotidianos, sacrificando, também aí, a reflexão serena, sustentada e exigente ao vórtice meditativo das opiniões fugazes. Basta ler o que os Miguéis de Sousa Tavares, as Fátimas Bonifácios ou os Henriques Monteiros deste mundo escre-

vem sobre as escolas, os professores e os alunos para se compreender como o fenómeno dos treinadores de bancada se vai universalizando e adquirindo uma crescente importância pública no domínio da produção de opiniões sobre questões do foro educativo.

Como nos lembra a Angelina Carvalho, ao evocar os escritos mais recentes de Daniel Sampaio, este, tal como todos os outros, “tem pouca informação sobre toda a complexidade da vida na escola, suas contingências, suas contradições e sinergias criativas – ofensivas ou defensivas –, mas lê os comentadores de fim-de-semana sobre a educação e, eventualmente, tem conversas num círculo alargado de relações com muitos professores, em que a palavra chave «eu acho que» parece dar entrada para um mítico mundo de saberes não fundamentados” (Carvalho, 2005: 2).



Fotograma do filme Indiana Jones e a Última Cruzada (1989)

# Treinadores de bancada

## DISCURSO directo

Ariana Cosme  
Rui Trindade

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

É, assim, que de algum modo se cria um tipo de universo artificial em função do qual se começa por promover a ideia de que as escolas podem assumir responsabilidades sociais que, de facto, não poderão assumir sozinhas, ainda que perante o actual estado das coisas o tenham vindo a tentar fazer, não se sabendo bem a que preço e em nome de que resultados. No seio de um tal universo, os professores tendem a ser vistos como uma espécie de Indianas Jones, capazes de enfrentar os problemas mais inverosímeis e tendo sempre à mão a resposta pronta e afiada, necessária para sobreviver aos desafios mais inesperados. Às crianças maltratadas responde-se com uma disponibilidade pessoal que justificaria, mais tarde ou mais cedo, a santidade. A falta de condições, na visão mais penalizante, é entendida como um álibi, justificada pela proverbial inacção dos professores, ou, na visão mais voluntarista, é interpretada como um pretexto para estes exercitarem quer a sua imaginação quer o seu estoicismo. Perante as aulas/actividades de substituição exige-se que promovam debates, conversem sobre os problemas da escola com os alunos, animem com mestria as actividades que os por-

tfolios de disciplinas diferentes das suas propõem, leiam poesia ou vão cantando umas graças. Poderá um professor desejar outro destino sem que esteja a correr o risco de trair a profissão que abraçou?

Um dos problemas deste tipo de ficções, que os nossos treinadores de bancada vão alimentando, tem a ver, sobretudo, com a crueldade das mesmas. Crueldade para os professores que se encontram constantemente a confrontar-se com uma imagem idealizada de si, a qual, apesar de insensata, contribui para que a profissão tenda a ser vivida de forma dolorosamente deficitária. Crueldade para todos nós que, afinal, andamos a adiar discussões e reflexões tão necessárias quanto urgentes, por força das ilusões voluntaristas que hoje, afinal, são utilizadas como armas de arremesso que se lançam prioritariamente contra os professores. Crueldade, ainda, porque impede as escolas e muitos dos docentes que nelas intervêm a saírem de muitos becos sem saída onde têm andado perdidos.

Não sabemos, assim, se este é um país de treinadores de bancada, sabemos, apenas, que os treinadores de bancada são um problema para o país, sobretudo quando são levados a sério e se criam as condições para que sejam levados a sério.

1) CARVALHO, Angelina (2005). O treinador de bancada. *Correio da Educação*, nº 233, 1-2. Porto: CRIAP – ASA.

## PATRIMÓNIO CULTURAL

### Peru quer devolução do património cultural de Machu Picchu

O governo peruano está a considerar apresentar uma queixa judicial contra a Universidade de Yale, nos Estados Unidos, se esta mantiver a recusa em devolver o património cultural retirado do santuário arqueológico de Machu Picchu pelo investigador e arqueólogo Hiram Bingham, doado a esta universidade após a sua morte.

Neste sentido, o embaixador do Peru nos Estados Unidos, Eduardo Ferrero, enviou uma carta a Richard Levin, reitor da Universidade de Yale, a solicitar oficialmente a devolução ao país de todos os objectos arqueológicos peruanos que se encontram na posse da universidade, retirados entre 1911 e 1916, que incluem múmias, cerâmica, utensílios e objectos de arte.

O Peru tem nos últimos anos realizado esforços no sentido de recuperar objectos arqueológicos em posse de outros países, privilegiando em todos os casos uma solução amigável que permita a devolução voluntária.

## PROFESSORES E POLÍTICOS REJEITAM PRESENÇA DA POLÍCIA NAS ESCOLAS FRANCESAS

O ministro francês da Educação, Gilles de Robien, afirmou recentemente a intenção de colocar polícia no interior das escolas como forma de prevenir a violência contra os professores. O ministro do Interior, Nicolas Sarkozy, declarou-se favorável a esta proposta.

A ideia não é nova, mas ganhou força depois de Karen Montet-Toutain, professora de artes plásticas, ter sido esfaqueada por um aluno de 18 anos em Etampes, um subúrbio do sul de Paris.

O marido da professora denunciou o silêncio da tutela face aos apelos da jovem de 27 anos, que já havia informado os superiores hierárquicos sobre as ameaças "de violação e de morte" que vinha recebendo, e revelou que estão a pensar em apresentar uma queixa por não assistência à pessoa em perigo, o que seria um caso sem precedentes na França. A agressão ocorreu um mês depois dos mais graves distúrbios urbanos que tiveram lugar em França em quase 40 anos.

A oposição de esquerda, os partidos do centro e diversos sindicatos acusaram o governo de privilegiar a repressão em detrimento da prevenção.

A FSU, uma federação sindical do sector educativo, considerou que as propostas do governo "não estão à altura das dificuldades que enfrentam os professores" e o principal sindicato de directores de estabelecimentos de ensino considerou-a "uma medida errada".

Já o líder do Partido Socialista (PS), François Hollande, criticou o facto de o actual governo ter suprimido os empregos para jovens, reduzido o número de enfermeiras, de psicólogos e de médicos, e de os professores mais jovens terem sido colocados frente aos estudantes mais problemáticos. O Partido Comunista Francês rejeitou também a medida, sublinhando que "a escola precisa de meios, não de repressão", opinião partilhada por François Bayrou, presidente da União para a Democracia Francesa (UDF, centro), a quem a ideia parece "absurda".

Apesar da onda de críticas, o ministro da Educação afirmou a sua determinação em concretizar o projecto. "Sempre que tomamos iniciativas neste âmbito somos criticados, mas é exactamente isto que faremos", declarou Gilles de Robien.

Fonte: AFP

Nos dias de hoje, assistimos ao intrigante paradoxo de, por um lado, a sociedade pretender responsabilizar a escola e os professores por praticamente todos os dramas sociais, fragilizando o seu prestígio social e diminuindo os seus poderes e, por outro, atribuindo-lhes cada vez mais funções e responsabilidades.

A escola e os professores não podem ser forçados a "retrair-se" cada vez mais.

Para enfrentar este desafio, parece-nos essencial assegurar, na linha de pensamento de António Nóvoa, três requisitos: 1º) que não se prolongue por mais tempo o paradoxo de exigir cada vez mais aos professores e às escolas, dando-lhes cada vez menos condições e prestígio; 2º) que as escolas compreendam a importância de comunicar e se relacionar com o exterior e de prestar contas públicas do seu trabalho; 3º) que a sociedade seja chamada a um papel de parceria participante, activo e vinculante, na organização e direcção dos projectos educativos e curriculares das escolas.

Importa igualmente perceber que a lógica do sucesso escolar passa por salas suficientes para o estudo, por computadores, por clubes e actividades de enriquecimento e complemento curricular, pelas bibliotecas escolares, pelos espaços adequados para os professores organizarem e prepararem as suas aulas e demais actividades escolares. Não basta pensar que a lógica da exclusão

social se combate na escola pela ocupação plena dos tempos escolares dos alunos. O tempo livre das crianças e dos jovens deve ser qualificadamente preenchido. É preciso igualmente mudar as condições de trabalho dos professores. Muitas escolas precisam de ver melhorados os seus equipamentos e espaço.

É ainda importante compreender e reconhecer que o sucesso escolar dos alunos - indicador que o sistema educativo funciona - passa inequivocamente por

uma vertente essencial: a motivação e as condições de trabalho de alunos e professores.

Ultimamente o quotidiano das escolas e dos professores tem sofrido alguma perturbação pelas dificuldades organizacionais sentidas na adopção de algumas das medidas avançadas pelo Ministério da Educação.

Julgamos que a maioria, senão a totalidade dos professores, não rejeita um horário semanal com maior número de horas passadas na escola. A questão que se coloca actualmente é que a gestão dos recursos docentes nas escolas, a partir do momento em que administrativamente se tornou obrigatório atribuir aos professores mais horas (componente não lectiva) na escola, deveria potenciar ganhos concretos que se podiam obter com o maior número de horas passadas na escola. Tal realidade parece ser mera ficção, pura ilusão.

Quem está nas escolas são os professores, por isso são eles e os responsáveis pela escola que melhor poderão compreender as reais necessidades de mudança.

Reconhecemos que a ocupação útil e ao serviço dos alunos é fundamental. Com recursos docentes é certo. Para e na organização de actividades lectivas (aulas curriculares, aulas de apoio, salas de estudo, actividades de enriquecimento curricular - clubes, actividades desportivas).

Mas quando falamos de prolongamento de horário (no pré-escolar e no 1º ciclo até às 17,30 horas),

**O tempo livre das crianças e dos jovens deve ser qualificadamente preenchido. É preciso igualmente mudar as condições de trabalho dos professores. Muitas escolas precisam de ver melhorados os seus equipamentos e espaço.**

# Outros tempos na escola



© Ana Alvim

torna-se essencial compreender que a criação e o estabelecimento de redes de parcerias educativas, envolvendo as forças e os movimentos sociais locais e a comunidade escolar, poderá ajudar a dar coerência e a criar um ambiente educativo mais estimulante para os alunos e a minimizar os constrangimentos, as dificuldades e, em muitos casos, a insuficiência de recursos com que se deparam a maioria das escolas.

Precisamos de melhor escola e não de mais escola.

E melhor escola passa inequivocamente, por exemplo, por parcerias educativas, por projectos educativos locais, por uma maior articulação no e do trabalho docente, mais condições de apoio diferenciado, estruturado, planificado e produtivo no acompanhamento dos alunos, dinâmicas mais envolventes, participadas e reflexivas na definição e construção dos projectos curriculares, melhor gestão dos recursos docentes visando os projectos e os campos de acção educativa a priorizar a partir da auto-avaliação de cada escola.

Este tipo de trabalho pedagógico e profissional, deve ser constantemente (re)construído, reinterpretado, permanentemente reflectido, avaliado. É nesse sentido e para essa finalidade essencial que pensamos que é preciso mais tempo de e na escola, por parte dos professores.

### E AGORA professor?

Fernando Elias

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Colmeias, Leiria



**... a vida e a verdade são sempre invenção:  
é uma questão de preferência inventar verdades que  
caminham para o novo, para o grande, para a frente,  
ou as que puxam para baixo e para trás.**

sobre modos de sociabilidade. E amigo podia ter defeito, mudar de cidade, fazer besteira; se fosse solidário, se compartilhasse desaforos e silêncios de reconciliação, ou se apenas tivesse bons afetos pra trazer, se fosse, enfim, um bom amigo, na hora H continuava amigo.

Li a afirmação de um escritor, que ambientou seu último romance no Rio dos anos 1920, que esse apego ao passado, essa nostalgia é medo do futuro, reflexo da escassez de perspectivas que experimentamos no mundo contemporâneo. Pode ser. Mas nosso problema é: já que não temos a máquina do tempo, como enfrentaremos esse temor?

Ferreira Goulart, no filme *Vinícius*,

## Confesso que não vivi

Ler livros como os de Rui Castro (*Chega de saudade*), Joaquim Ferreira dos Santos (1958: o ano que não devia ter terminado), Nelson Motta (*Noites cariocas*), e assistir a filmes como *Coisa mais linda* e *Vinícius*, que, mais do que documentários, são passaportes para a crônica e o clima de uma época, me dão sempre a sensação de que nasci atrasada; tenho saudade de um tempo que não vivi.

Gostaria de ter aproveitado um pouco desse tempo em que se podia ser contemplativo: a isso se denominava reflexão e não lerdeza; em que, para remediar a tristeza, eram mobilizados os amigos e, se necessário, uma espécie de farroterapia para uma operação resgate da fossa, e não um psiquiatra e anti-depressivos; em que crise existencial era sinal de inteligência, sensibilidade, ou mesmo frescura, mas raramente de fraqueza ou incompetência; em que dor de cotovelo era afogada no uísque, ou tragicamente ridicularizada até sua extinção, ou triunfava em reconciliações mal sucedidas e transas inesquecíveis, mas tinha licença de existir, desavergonhadamente, entre os sentimentos mais nobres.

Um tempo em que a amizade era remédio, tratamento e cura, coisa pra todo dia, e não raridade, tema de tese

nos lembra que a vida e a verdade são sempre invenção: é uma questão de preferência inventar verdades que caminham para o novo, para o grande, para a frente, ou as que puxam para baixo e para trás.

Segundo ele, "*Vinícius ajuda a viver*", e ele ajudou o povo brasileiro a viver em anos de depressão, censura e ditadura. Por isso, Chico Buarque, por sua vez, afirma que *Vinícius*, e tudo o que representa, faz falta, embora talvez não tivesse lugar nos dias de hoje. A exuberância de sua sensibilidade e rebeldia pedia expressão, movimento, uísque e calma. Coisas que ele sempre teve - mesmo à custa de desarrumar algumas vidas à sua volta e sua também.

Mas o filme não fala da nostalgia de uma falta, de algo que não podemos mais ter; fala da saudade de coisas que estão ausentes porque sua presença exige coragem e pulso forte para dar-lhes visibilidade, encontrar suas novas formas de aparecer. Fala da arte, do amor e do humor como afirmação da vida.

Faz realçar as inúmeras vezes em que poderíamos ter contado com a amizade - talvez não com aquele amigo ou aquele parente - mas com a atitude amiga generosamente sugerida por pessoas próximas em algum momento. O que impede esse usufruto é a crença num único modelo de amizade, cujo fantasma ofusca outras formas de solidariedade e cumplicidade.

Não quero contribuir para a invenção de que não temos futuro; prefiro ajudar a inventar esse presente em que muitos de nós somos afetados pelas emoções de um filme, da poesia e de outras vidas que, assim, passam a fazer parte da nossa. Prefiro então dizer: confesso que não vivi... ainda.

### AFINAL onde está a escola?

Regina Leite Garcia  
Universidade Federal  
Fluminense, Rio de  
Janeiro. Coordenadora do  
GRUPALFA-pesquisa em  
alfabetização das classes  
populares

### NATUREZA

## Correntes do Atlântico podem alterar clima europeu

O sistema de correntes marítimas que atravessa o Oceano Atlântico, garantindo ao noroeste da Europa temperaturas moderadas, pode estar a mudar e conduzir a alterações climáticas na região, revela um estudo publicado na revista científica britânica "Nature".

De acordo com o estudo, dirigido pelo professor Harry Bryden, do Centro Nacional de Ocea-

nografia da Universidade de Southampton, em Inglaterra, a corrente que banha as costas europeias registou uma redução do fluxo em cerca de 30 por cento nos últimos cinquenta anos. O sistema de correntes do Atlântico é formado por um fluxo "ascendente" quente, a célebre Corrente do Golfo, prolongada pelo deslocamento norte do Atlântico, e dois fluxos "descendentes",

que conduzem, para leste e oeste, as águas frias até ao Equador, onde voltam a aquecer.

"O calor que ela transporta fornece uma contribuição substancial ao clima temperado da Europa marítima e continental e qualquer desaceleração da circulação oceânica poderá implicar alterações climáticas", alerta Bryden.

Fonte: AFP

## JOVENS PALESTINIANOS PREFEREM PRISÃO À DURA VIDA EM LIBERDADE

Levados pela pobreza e pela falta de perspectivas, um número crescente de jovens palestinos prefere arriscar a vida com falsos ataques a postos de controle do exército israelita e acabar na prisão, onde podem estudar e conseguir dinheiro para as famílias.

O posto de controle militar de Hawara, à entrada da cidade de Nablus, na Cisjordânia, tem sido um dos principais alvos destas incursões. Muhammad, de 14 anos, originário do campo de refugiados de Balata, foi preso em Hawara "armado" com um tubo metálico cheio de açúcar e pó de café, tendo sido libertado no mesmo dia.

"Quería ir para a prisão porque estou farto desta vida. Na prisão posso estudar e receber uma ajuda mensal", explica Muhammad, referindo-se aos 300 dólares mensais que o governo palestino paga às famílias dos detidos.

Uma fonte militar israelita refere que 49 palestinos, na maioria jovens, foram presos no posto de Hawara, desde o início de 2005, por tentarem apunhalar soldados ou trazerem pistolas artesanais, na sua maioria falsas. "A maior parte destas crianças são de famílias pobres e as organizações terroristas prometem-lhes dinheiro, fazendo-as acreditar que serão heróis ou mártires no paraíso", explicou a mesma fonte.

Alaa Sanakra, chefe em Nablus das Brigadas dos Mártires de Al-Aqsa, formação radical nascida do movimento Fatah, nega que os grupos armados usem crianças em atentados. "A maioria dos jovens dos campos de refugiados vive na pobreza absoluta e para eles nada tem valor, mas não as enviamos para realizar atentados porque isso é contrário à nossa religião", diz Sanakra.

Um responsável dos serviços palestinos de segurança afirma que outra das razões que leva os jovens a procurar a detenção é a realização dos exames de acesso ao ensino superior, que são facilitados para quem está na prisão.

Para tentar acabar com este subterfúgio, as Brigadas de Al-Aqsa pediram recentemente ao presidente da Autoridade Palestina e líder da Fatah, Mahmud Abbas, que autorize apenas aqueles que estão detidos há mais de um ano a fazer os exames na prisão.

Fonte: AFP



© Adriano Rangel

# Novos atores, novas formas de ler

Como diagnosticam os profetas da decadência da leitura: "Já não se fazem mais leitores como antigamente". Com isso concordam os jovens que meu grupo de pesquisa vem entrevistando, justamente para descobrir porque os leitores de ontem são diferentes dos de hoje. Lúcidos, esses leitores contemporâneos vêm mostrando o quanto a escola, ao teimar em concordar com a profecia, chora sobre o leite derramado perdendo o bonde da história. Segundo eles, o problema não está na leitura, atividade que reconhecem como indispensável à conquista do saber. O problema está na valorização de formas de ler - que a cultura letrada exige - que entram em contradição com as maneiras atuais de ser e estar no mundo.

ma do que ler um livro? Porque lá tá a ação, tá tudo."

E, à nossa desconfiança de que a transferência da pressa da ação cinematográfica para a leitura poderia resultar ineficaz, os jovens contrariaram essa previsão. Impressionou-nos constatar como eles e elas demonstraram um conhecimento esmerado de questões históricas, filosóficas, mitológicas relacionadas às HQs japonesas, que é buscado em bibliote-

**... o problema não está na leitura, atividade que [os jovens] reconhecem como indispensável à conquista do saber. O problema está na valorização de formas de ler - que a cultura letrada exige - que entram em contradição com as maneiras atuais de ser e estar no mundo.**

Consumidores apaixonados por mangás - as famosas bandas japonesas que vêm se constituindo como fenômeno mundial de comunicação de massa -, os entrevistados sugerem que seu mal estar diante do livro é relativo à contradição entre o cenário atual que introduz no cotidiano de suas vidas, em velocidade surpreendente, um turbilhão de estímulos sonoros e visuais e "a arcaica quietude do livro", como já diagnosticava Walter Benjamin no fragmento Guarda-Livros Juramentado, escrito na década de 20. A pergunta sobre o que os levava a gostar tanto dos mangás, suscitou interessantes respostas que os limites desse texto não permitem evocar, mas que podem ser resumidas neste depoimento:

"O texto escrito convencional é normalmente muito lento, tudo é passado com muita lerdeza, é menos dinâmico você não tem uma coisa que HÓÓ!!! Não, e você vai ter que ler tudo com muita calma, você não pode pegar assim como eu faço com o mangá: pegar, ler todas as folhas, ver as imagens, sentir as imagens e depois partir pra leitura... Eu vou ter que partir direto pra leitura, não tem preparação, eu não posso me preparar pra entrar na leitura, eu vou ter que sair lendo. Esta é pra mim a diferença. Porque as pessoas preferem ir ao cine-

cas, na internet, na leitura minuciosa das próprios quadrinhos ou, ainda, com leitores mais experientes. Por isso, à nossa insinuação provocativa de que não era possível que a rapidez da leitura do mangá permitisse que o conteúdo ficasse retido na cabeça deles, um deles não hesitou em responder enfaticamente: Fica, fica sim! E, explodindo com a profecia da decadência da leitura, que leva a escola à inércia, uma outra argumentou: "- Antigamente, não tinha rádio, não tinha televisão, não tinha nada disso que a gente tem hoje, Não tinha computador então, você vê... Foi a evolução... Foi criando todos esses aparelhos maravilhosos, né? [...] Eu sou televisiva. É, provavelmente a pessoa não é televisiva, mas aí, o problema é dela e de quando ela nasceu."

**FORA da escola**  
 Maria Luiza Oswald  
 Faculdade de Educação  
 da Universidade do  
 Estado do Rio de Janeiro/  
 UERJ. Coordenadora  
 do Projeto "Infância,  
 Juventude e Indústria  
 Cultural: sociedade,  
 cultura e mediações",  
 grupo de pesquisa ligado  
 ao Laboratório Educação  
 e Imagem, da UERJ

O título de um artigo do professor catedrático do ISCTE, José Cresco de Carvalho, publicado no semanário EXPRESO, em Outubro último, - “A crise é cultural” - logo atraiu a nossa curiosidade. Primeiro, porque coincidia com releituras que estávamos a fazer, sobre a mesma temática, designadamente os “Ensaios Etnológicos” de Jorge Dias e “Pela Mão de Alice” de Boaventura de Sousa Santos. Depois, porque as primeiras linhas nos remetiam para uma questão candente: avaliar em que medida devia ser imputada à cultura do nosso povo “a maior parte da responsabilidade, senão a totalidade, da crise que atravessamos hoje”. Sustentava o articulista: “A crise não é económica, portanto. A crise é cultural. E é a cultura que contagia, numa economia débil e aberta como a nossa, o desempenho económico. Os últimos trinta anos foram de grandes mudanças. Apanhar o passo civilizacional europeu após um período de fecho ao mundo, por tempo excessivo, concomitantemente com as mudanças sociais disruptivas que ocorreram no virar do século e no início de uma nova era, não é tarefa fácil, [pelo que] todos juntos, políticos,

que uma “terapia” para a “depressão” que realmente afecta o país tem de olhar a quatro vertentes: a económica, a cultural, a civilizacional e a política, sendo que a primeira se revela imediatamente nas feridas da pele dos portugueses e as outras, em conjunto ou segmentadas, exprimem o estado de espírito (ou a psicologia) das classes sociais que enformam a nação.

Jorge Dias, por exemplo, diz que existe uma “psicologia-base” que caracteriza a sociedade. Entendida, antropologicamente, como uma “cultura nacional”, poderíamos, sociologicamente, especular quanto à diversidade dos seus segmentos demográficos, donde seríamos levados a admitir que a “cultura” do povo não é a mesma das suas élites: enquanto a primeira exprimirá os valores endógenos que as quatro medidas de Cresco de Carvalho deseja estimular, a das élites acumulou (reconstruindo) os valores exógenos da civilização. Daqui, porventura, a “hipótese de trabalho” de Boaventura de Sousa Santos de que “a cultura portuguesa não tem conteúdo, tem apenas forma, e essa forma é a fronteira, ou a zona fronteira.”

Entre Dias e Santos, opinamos que existe uma “zona de fronteira” até ao ponto em que não são feridos de morte os elementos que consubstanciam o “ethos”, ou dizendo de outra maneira, aquilo que, desde a génese, distingue as manifestações comportamentais das sociedades, mesologicamente um europeu de um ameríndio, ontologicamente um cristão de um hindu, politicamente um



© Adriano Rangel

# A cultura portuguesa em questão

## EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme  
Investigador, Porto

governantes, gestores, empresários, professores, enfim, prescritores em geral, seremos poucos para conseguir revolver a cultura, (re) construindo os efeitos positivos de que necessita.”

E considerando que “os elementos centrais de uma cultura são os símbolos, os heróis, os rituais e os valores”, entendia que seria importante, entre outras “medidas simples, que poderiam alterar profundamente o estado de depressão da cultura nacional”, começar por mudar o “design” da bandeira nacional; aditar aos heróis consagrados as modernas figuras com notoriedade; actualizar os rituais aproveitando a televisão e a rádio para contar uma história diária edificante; e quanto aos valores, “precisamos de nos tornar mais colectivistas” estimulando em todos os graus do ensino o trabalho de equipa.

Poupando este espaço limitado de explanações semânticas e epistemológicas, diríamos que o articulista, talvez levado pelo seu louvável voluntarismo, simplificou a problemática metendo cultura e civilização no mesmo cadinho. Ora isso não deve acontecer, se quisermos pensar

rico de um pobre. Isto faz culturas com fronteiras. O que as abate, dilui ou compatibiliza é a civilização.

Se quisermos abater também a “tensão entre universalismo e particularismo”, - usando outra expressão de Sousa Santos - na mira de um “produto histórico” que consagraria a máxima estóica de que o Homem é a medida de todas as coisas (portanto a do progresso e a da “aurea mediocritas”), as três primeiras “medidas simples” propostas por Cresco de Carvalho ofereceriam o risco de alimentar mentalidades retrógradas, semelhantes às que já ilharam Portugal (recorde-se o período salazarista) dentro das fronteiras de um individualismo fanático, preso a crenças e mitos que foram responsáveis por outras crises económicas, culturais, civilizacionais e políticas, mais ou menos mitigadas.

O que terá de questionar-se, por conseguinte, é se o modelo económico-cultural que vem a ser prosseguido não está condenado a esgotar-se por acção dos vírus que ele próprio gera e cada vez menos controla.

Na rebelião, em Novembro último, dos jovens franceses está um bom exemplo das “zonas de fronteira” que se formam sempre que o abismo consentido genericamente entre ricos e pobres é concomitante com demarcações de cultura e civilização e por vias destas se (re) configura o Eu e o Outro, nas suas diversas representações sociais: umas vezes de raça, outras de religião, outras ainda de classe – confessadamente ou não.

## RELIGIÃO e ENSINO

### Reforma educativa controversa na Turquia

O governo turco, liderado pelo Partido da Justiça e do Desenvolvimento (AKP), do primeiro-ministro Recep Tayyip Erdogan, considerado próximo do movimento islamita, abriu um novo foco de tensão no país aprovando uma reforma no parlamento que, de acordo com várias opiniões, contraria o princípio de laicidade que

caracteriza a sociedade turca. A controversa reforma permite aos estudantes saídos do ensino religioso inscreverem-se em departamentos universitários que não os de teologia (aos quais estavam até ao momento limitados) e facilita o acesso a postos de trabalho na função pública. O AKP havia já tentado fazer aprovar esta refor-

ma numa votação parlamentar no ano passado, entretanto suspensa devido a um veto presidencial, após ter sido criticada pela oposição, os círculos universitários e o próprio exército, que a consideravam um reforço da influência do Islão político no sistema educativo.

Fonte: AFP

## UMA HISTÓRIA DE AMOR IMPOSSÍVEL

Dez anos após o fim da guerra inter-comunitária que atingiu a Bósnia entre 1992 e 1995, as crianças e os jovens deste país continuam a ser educados com base na segregação, incentivada pelos próprios pais, professores e escolas. É o que acontece, por exemplo, na escola secundária de Gornji Vakuf.

“Os muçulmanos? Não tenho contacto com eles. Nem sequer dizemos bom dia”, diz Ivana, uma croata de 13 anos, apesar dos colegas muçulmanos brincarem a poucos metros dela. “Os pais e os professores aconselham-nos a não falarmos com eles. A guerra ainda não sarou todas as feridas” diz Ivana. Nesta escola existem algumas regras que é necessário respeitar à letra: recreios separados, acesso ao edifício por corredores distintos, salas de aulas no rés-do-chão para uns, no primeiro andar para outros. Consequências do projecto “duas escolas sob o mesmo tecto”, resultante do compromisso firmado em 1999 pelos partidos nacionalistas no poder, sob forte pressão internacional.

Na República Sérvia, onde mais de 90 por cento dos habitantes pertence a esta etnia, o problema da segregação não se coloca porque são raros os alunos croatas e muçulmanos - que lentamente voltam às suas localidades - a justificar um ensino separado.

A ideia de juntar os alunos na mesma sala, com vista a criar turmas mistas num hipotético futuro, tem uma forte oposição. “O croata é a língua de ensino na nossa escola, o bósnio é a dos muçulmanos. Recuso-me a que nos imponham turmas mistas e uma língua única”, afirma o director da escola croata, Jozo Jurina.

Para Jasminka Drino-Kirlic, professora de língua materna na escola muçulmana, trata-se de um “modelo clássico de segregação”. Durante 30 anos ela ensinou literatura aos jovens de todas as comunidades da ex-Jugoslávia. Hoje sente-se triste por ser obrigada a dar aulas apenas aos jovens muçulmanos.

“Estamos a educar gerações a pensar que a divisão é uma espécie de lei, cavando um fosso cada vez mais profundo entre as diferentes comunidades e marchando para uma nova guerra”, diz esta professora, que coordena também o único clube para jovens, etnicamente misto, da cidade. “O clube é visto como um lugar perigoso por certos pais e políticos locais, porque mostra que é possível viver e trabalhar em conjunto”, explica Drino-Kirlic. “Existem mesmo histórias de amor entre croatas e muçulmanos, mas eles recusam-se a assumi-lo em público”, acrescenta. Como o demonstra Eldar, um aluno muçulmano, que, apesar de admitir a beleza das raparigas croatas, garante que nunca irá namorar nenhuma. “Os meus amigos não iriam gostar”, diz timidamente.

Fonte: AFP

## Educação Especial

# Articular, clarificar e formar



© Ana Alvim

Na altura em que escrevo está iminente a criação de um quadro de docência na área da Educação Especial. Uma medida que, na sua essência, é pacífica, pois faz parte dos anseios dos professores desta área há muitos anos. Chegados a este ponto terá que se definir um modelo de Educação Especial, um conjunto de conceitos e a respectiva operacionalização, pois não podem manter-se os desencontros entre os diversos diplomas legislativos, que hoje começam a ser mais um entrave no trabalho diário nas escolas, do que propriamente um conjunto de soluções.

O Decreto Lei 6/2001 que define Necessidades Educativas Especiais, mas de Carácter Prolongado, NEECP, remete para regulamentação que nunca chegou a sair, criando uma situação de limbo, onde reinam as interpretações muito diversas sobre o objecto, os intervenientes e as medidas da Educação Especial.

Por isso, é fundamental definir de forma inequívoca pelo menos sete pontos essenciais:

1- Deixar muito claro que Portugal é um país onde se pretende construir uma Escola Inclusiva, aberta a todos os alunos sem excepção e onde a escola pública regular é o espaço dessa construção. Nenhuma criança deve ficar de fora da rede de pré-escolar e do ensino básico, não sendo admissível olhar alguns alunos como um “corpo estranho” com um dossier paralelo.

2- Estabelecer a articulação com todos os diplomas legais que consubstanciaram as mudanças no sistema de ensino em Portugal nos últimos anos, sem deixar espaço para ambiguidades, duplas interpretações ou “pontas soltas”. Que fique claro o que é a Educação Especial, a quem se destina, como se põe em prática no actual panorama educativo e quem a vai levar a cabo.

3- Clarificar quais as medidas e recursos “especiais” a implementar e como estas se articulam, quer com o currículo comum, quer com o sistema de avaliação, quer ainda com as outras medidas de flexibilização e apoio pedagógico entretanto já legisladas.

4- Equacionar a reformulação da Portaria 1102, possibilitando as parcerias com

uma rede mais vasta de organismos locais com vista à criação de equipas multidisciplinares, definindo a participação nas escolas de técnicos de intervenção específica, incluindo os Serviços de Psicologia e Orientação.

5- A definição de NEECP, carece igualmente de regulamentação, como por exemplo: o que são graves problemas cognitivos ou emocionais, quem avalia a “gravidade”, quem decide em última instância e com que critérios.

6- E as ECAE's são estruturas para funcionar em que moldes e com que poderes? Com as recentes alterações introduzidas no Despacho Conjunto 105/97, o seu papel de formação, gestão e supervisão técnico-pedagógica parece reforçado. Embora a prática recente tenha demonstrado que esses “poderes”, nomeadamente do ponto de vista técnico-pedagógico, continuam a ser muito voláteis quando confrontados com alguns órgãos de decisão das escolas, onde, por vezes, o conhecimento na matéria não é proporcional ao imenso e inquestionável poder de decisão, com prejuízos óbvios para os alunos. Quando estão em causa os interesses dos alunos e suas famílias, por vezes não chega a “colaboração” e a “diplomacia”, há que estabelecer uma correspondência entre responsabilidade técnico-pedagógica e capacidade efectiva de intervenção e decisão.

7- Para qualificar o sector torna-se essencial reflectir a formação dos docentes, quer inicial, quer especializada.

Desde logo deve ser definido qual o perfil para o docente especializado, que competências deve ter e também quem estabelece os critérios dos cursos, os aprova e os avalia. Está por saber, embora a prática recente não nos tranquilize, se a proliferação de cursos de especialização, contribuiu para uma melhoria na capacitação dos docentes de Educação Especial.

Por outro lado os cursos iniciais devem, desde logo, prever uma preparação dos futuros professores do ensino regular para uma escola heterogénea e para as dificuldades diversas dos alunos. Não são os docentes do ensino regular, em primeira linha, os responsáveis e os principais educadores dos alunos com Necessidade Educativas Especiais?

Ora se a Inclusão é a permanência de todos os alunos nas escolas e nas turmas regulares, então não é apenas uma questão da Educação Especial, mas que deve contaminar de forma transversal todo o sistema ensino, devendo ser claro o papel de todos os professores neste processo. Grande parte das soluções para a Inclusão das crianças com NEECP residem no ensino regular no seio da turma. A Escola Inclusiva nunca poderá ser construída de fora para dentro. Medidas como, por exemplo, a flexibilização do currículo para uma oferta mais diferenciada, a formação dos docentes do regular, a redução de alunos por turma, o ensino em parceria, a par de uma diferenciação pedagógica na sala de aula; são muito mais importantes para promover a Inclusão, do que propriamente a presença de um docente especializado.

### A ESCOLA que (a)prende

Jorge Humberto Nogueira

Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos de Torres Vedras

jorgehumberto@mail.telepac.pt



© Ricardo Costa

Reflectir na escola sobre o consumo responsável

## “Vivemos numa sociedade consumista porque a escola educa para os mesmos valores”

**Maria González Reyes tem 28 anos, é professora do ensino secundário e trabalha com o colectivo madrilenho “Consume Hasta Morir” (Consome Até Morrer), um grupo que integra a organização não governamental espanhola de âmbito nacional “Ecologistas en Acción”. Em parceria com os restantes elementos do grupo, divulga pelas escolas espanholas uma iniciativa já com raízes na América do Norte – nomeadamente no Canadá, onde tudo começou – mas ainda pouco conhecida na Europa: a contra-publicidade, isto é, a satirização da publicidade como ferramenta educativa para reflectir sobre o consumo responsável. Nesta entrevista, procuramos saber mais sobre este tema e de que forma pode ser trabalhado na escola. Para uma informação mais completa pode-se consultar o site “[www.consumehastamorir.com](http://www.consumehastamorir.com)”**

**Que papel joga hoje a publicidade na educação das crianças e dos jovens?**

A publicidade constitui actualmente um meio educativo por excelência. Diariamente, entre publicidade televisiva, cartazes nas ruas, anúncios nas rádios ou logótipos nas roupas, visualizamos cerca de três mil impactos publicitários. Isto faz da publicidade uma ferramenta educativa e socializadora indiscutível, cuja linguagem extremamente eficaz, baseada em imagem e texto, nos impele a comprar os mais variados produtos e a formar a actual sociedade de consumo que hoje caracteriza o modelo de desenvolvimento neoliberal.

**Qual é o segredo por trás dessa estratégia?**

A publicidade funciona como uma espécie de metáfora a que chamamos “espelho publicitário”, isto é, como uma mensagem na qual nos vemos reflectidos, onde há sempre algo ou alguém com quem nos identificamos. Desta forma, tendemos a pensar que há sempre alguma coisa que ainda não temos e que nos faz falta.

**Um universo onde as crianças e os jovens serão provavelmente mais influenciáveis do que os adultos...**

A publicidade toca a todos de maneira diferente, já que há estratégias para todo o tipo de públicos. Quando nos perguntam nas escolas qual o tipo de publicidade que consideramos mais perigosa, costumamos dizer que é, sobretudo, aquela que nos agrada. Os adolescentes têm perfeita consciência da influência da publicidade nos seus gostos pessoais, mas assumem que as coisas funcionam assim e que não há volta a dar-lhe. As crianças, porém, já não têm essa capacidade.

**Concorda com a ideia de que hoje em dia a publicidade já não vende tanto os produtos mas sobretudo marcas e modos de vida?**

Sim, e isso acontece sobretudo desde os anos 80, altura em que se passou a distinguir a venda de produtos da



© Ricardo Costa

criação e do consumo de marcas. Desde essa altura que a estratégia publicitária tem caminhado no sentido de nos sentirmos sentimentalmente identificados com um produto associado a um conceito. Um anúncio da Coca-Cola, por exemplo, já não se limita a vender o produto mas antes de mais um sentimento positivo e uma atitude em relação à vida, ou seja, cria um sentimento e uma identidade de pertença.

É através desta estratégia que as crianças e os jovens se sentem desde pequenos identificados com a ideia de uma marca, mantendo-se, em princípio, fiéis a ela ao longo da vida.

#### **Partindo da sua experiência como professora, de que forma considera que a escola encara esta questão?**

Eu creio que hoje em dia vivemos numa sociedade consumista porque a escola educa para os mesmos valores que se difundem no exterior dela. Por vezes afirma-se que a escola já não tem a mesma função educadora de outrora porque existem meios complementares como a televisão, os meios de comunicação social, a família, que assumem tanto ou mais importância do que a própria escola. Pessoalmente discordo dessa ideia, porque essa é a forma mais fácil de se legitimar o actual sistema socioeconómico.

Se os professores tivessem uma formação inicial de carácter mais crítico, que permitisse não apenas transmitir conhecimentos mas educar para o pensamento, estou convencida de que a sociedade poderia evoluir de forma diferente.

#### **Como pode a escola educar através da contra-publicidade?**

A publicidade é basicamente uma mensagem unidireccional à qual não temos oportunidade de responder. Se algum anúncio ofende a minha condição de mulher ou de professora, por exemplo, eu não tenho qualquer hipótese de contestá-la.

A contra-publicidade é uma forma de podermos questionar as mensagens que nos são transmitidas através dos mais diversos meios, e é esse tipo de trabalho que o nosso colectivo tem vindo a trabalhar. Para isso recorremos exactamente ao mesmo tipo de estratégia utilizada na publicidade, desmontando o seu conteúdo e fazendo os alunos reflectir sobre ele.

#### **Como é realizado esse trabalho na sala de aula?**

Em primeiro lugar analisamos os anúncios juntamente com os alunos, procurando saber que tipo de mensagem nos estão a procurar passar. Habitualmente procuramos publicidade cujo conteúdo possa ser percebido como manipulador ou que veicule uma mensagem sexista ou classista. Desta forma conseguimos que a publicidade seja vista de uma perspectiva crítica e não passiva, como nos habituamos a vê-la diariamente.

É muito importante não iniciar esta primeira fase do trabalho com marcas conhecidas, que eventualmente lhes possam estar próximas, porque dessa forma é muito provável que os alunos não queiram ouvir. A melhor forma de iniciar esta abordagem é através de publicidade com menor impacto, que funcione apenas como meio para que os alunos se apercebam dos seus mecanismos de produção e possam desmontá-lo de forma a abordar os aspectos que os influenciam directamente no consumo. Uma vez analisados os anúncios, os alunos são convidados a realizar contra-anúncios, ou seja, a procurar um determinado elemento ou característica que considerem criticável e a reinventá-lo de forma a satirizar uma determinada mensagem.

#### **Que meios utilizam para fazer este trabalho?**

A forma mais acessível de chegar às escolas é utilizar recortes de anúncios retirados de jornais ou de revistas e trabalhar a partir deles. É também possível fazê-lo através de anúncios de rádio, utilizando exactamente o mesmo método, mas recor-

rendo à linguagem sonora e auditiva, o que também resulta bem. Outra possibilidade é o vídeo, mas raramente recorremos a ele porque consideramos que neste tipo de iniciativa devem ser utilizadas ferramentas de trabalho que cheguem ao maior número possível de pessoas.

#### **A técnica que privilegiam não limitará esta actividade às disciplinas de trabalhos visuais?**

Não, pelo contrário. Este tipo de trabalho pode ser feito no âmbito de qualquer disciplina. É uma boa forma não só de abordar a educação crítica para o consumo, mas também de aumentar a motivação para os conteúdos das diferentes disciplinas. Pela minha experiência, esta actividade constitui igualmente uma excelente maneira de incluir todo o tipo de alunos, desde os habitualmente participativos aos mais desinteressados.

#### **Como reagem eles a esta proposta?**

Este tema funciona muito bem com os adolescentes porque a publicidade cativa-os de uma forma particular. Como nesta idade já não gostam que os enganem ou que lhes contem “histórias”, quando se dão conta das subtilezas que estão por trás da publicidade passam a encará-la de um modo diferente. Além disso, atraio-os a oportunidade de conhecer as técnicas que se utiliza na sua realização e de a refazer na sua própria perspectiva.

#### **E os professores? Qual é habitualmente a sua receptividade?**

Os professores têm, geralmente, uma atitude diferente, porque esta é uma forma de eles próprios questionarem o seu modelo individual de vida, faltando-lhes por vezes uma posição crítica. Muitos deles desenvolvem um trabalho extraordinário, reinventando diariamente a sua profissão, mas falta ainda que reflectam um pouco mais sobre o consumo responsável e a possibilidade de outro modelo de sociedade.

#### **FACE A FACE**

Entrevista  
conduzida por  
Ricardo Jorge Costa



© Ana Alvim

# Casamentos e divórcios

## Na alegria e na tristeza

Nunca pensaram em separação. “Houve discussões, arrelias, mas tudo era ultrapassado com compreensão”, diz Amílcar Beirão, 72 anos. Várias vezes essa será uma palavra usada para descrever os 43 anos de casamento com Maria Luísa Beirão, 64 anos. No conforto da sala de estar da casa que habitam, o casal acede a falar do seu matrimónio. “Hoje em dia os casais partem já para o casamento com a ideia de separação.” É o “espírito de sacrifício” que no entender de Maria Luísa falta aos casais mais novos. O marido discorda. “Sacrifício?” Luísa divaga. Recorda a sua dedicação ao lar e aos filhos. “Como não trabalhava fui sempre uma Gata Borralheira...”, desabafa. O marido olha-a com carinho. “Não! Tu foste a princesinha do lar!” Maria Luísa sorri e afaga o antebraço do marido pousado no braço da poltrona onde está sentado. Os dois estão lado a lado. Amílcar retoma a questão do “espírito de sacrifício” levantada pela esposa. “Se um não ceder e o outro também não, os dois nunca se encontrarão no meio.” O problema, dizem é, que os tempos são de “individualismos e independências”. Uma espécie de “se

me estiveres a chatear eu vou-me embora” que mina a possibilidade do diálogo.

“É preciso conversar!”, remata Maria Luísa. E para que se entenda a importância deste aspecto numa relação conta um episódio caricato da sua vida em comum. Amílcar é pediatra. Como tal o seu dia era passado em consultas e alternado em urgências hospitalares. A sua profissão fazia-o sair de casa logo cedo pela manhã e retornar tarde na noite. “Certa vez, a minha necessidade de conversar com ele era tão grande que eu marquei uma consulta para falarmos!” Amílcar não contém o riso ao recordar o episódio. “Imagine eu a pedir que entrasse o próximo paciente e ela a entrar consultório dentro!”

A vontade de estar mais próxima do marido levou Maria Luísa a chamar a si a tarefa de trabalhar no atendimento do consultório de pediatria do marido nas horas extraordinárias que lhe ocupavam as consultas. Deixava os filhos a dormir e das 21h até à última consulta ficava com o marido: “Estava perto dele, não falávamos muito, mas estávamos juntos.”

Confiança. Constitui, juntamente com as palavras acima sublinhadas, um outro pilar da vida conjugal. É Amílcar que a elege. Recordando que sem confiança poderia ter sido difícil o facto de trabalhar numa área - a da saúde - onde o sexo feminino ainda hoje é preponderante. “Se não houver confiança o ambiente conjugal degrada-se!” Outro elemento que antigamente ajudava a estabilizar o casamento eram os filhos, aponta Maria Luísa. O marido concorda. Mas lamenta o facto de nos dias que correm a tendência dos casais seja para ver nos filhos um conjunto de “complicações”. “Não deixam os pais saírem à noite...”

Paixão, amor, amizade. Amílcar e Maria Luísa reflectem, a pedido, sobre qual das três palavras caracterizam a sua relação. “Não é a paixão no termo real...”, inicia Amílcar. “Não é o amor dos 20 anos”, complementa Maria Luísa olhando o marido que retoma a palavra: “É uma vontade de viver juntos!” A continuidade de uma vida que os dois escolheram.

### A solução de um erro

“O divórcio foi a solução de um erro.” É desta forma que Andreia Gomes, 28 anos, vê hoje o seu casamento. Tinha 23 anos e uma vivência em comum com o namorado quando decidiram casar. “Foi algo que surgiu na sequência do fim do curso e não foi muito pensado”, admite. Ao fim de dois anos a separação impôs-se. “As pessoas não deviam casar antes de perceberem o peso que os problemas têm nas suas vidas.”

Defendendo a “transparência” entre o casal, Andreia Gomes concorda com o casal Beirão e escolhe o “diálogo” como a peça basilar do casamento. “Mas as vontades individuais devem ser sempre valorizadas”, ressalva. “Antigamente a anulação da individualidade garantia um casamento de sucesso, hoje já não!”

É de anulação que fala a história de Maria Rosa, 73 anos. “O senhor já reparou que tem uma criada em casa?” A pergunta foi feita pelo juiz do Tribunal de Família ao então ainda marido de Maria Rosa na sessão que deu início ao processo de divórcio do casal. Foi a ruptura com uma vida de 42 anos de casados marcada pelos maus tratos. “Sofria



© Ana Alvim

**Há quem case a pensar que “se não der não dá”. Quem acredite ainda na frase “para todo o sempre”. E quem veja no divórcio a “solução de um erro”. Numa altura em que se realizam cada vez mais divórcios e menos casamentos [Ver caixa: Indicadores Sociais de 2004], estas são histórias que podiam ser as de qualquer pessoa.**

eu e os meus filhos...” Ainda assim, quem ouviu Maria Rosa, 73 anos de idade, percebe que facilmente permaneceria casada, não tivesse sido o marido a pedir a separação. “Não tinha coragem, entendia que o casamento era para toda a vida.” Está sozinha desde então. Já lá vão oito anos. Nunca pensou em casar de novo.

Quem conhece a sua história não se cansa de dizer que hoje Maria Rosa vive como uma “rainha”. “Porque não tenho quem mande em mim!”, reflecte sentada no sofá de sua casa, um apartamento acolhedor, numa zona residencial recentemente construída. Mesmo em frente à casa térrea onde viveu durante o casamento. Tem amigas de um e do outro lado da rua. Conta com a presença assídua dos filhos, embora há muito tempo criados. Vantagens de uma separação, como a própria reconhece. “O falecido”, como apelida o ex - marido, ainda vivo, “não foi um bom pai, nem um bom companheiro”. Razão pela qual Maria Rosa sabe que o afastamento do marido teve, sobretudo, uma contrapartida: ter mais próximos de si os dois filhos do casal. Do processo de divórcio Maria Rosa guarda algum pesar. Primeiro a separação do dinheiro do casal. A lista de bens apresentada pela advogada do marido a quando das partilhas. A “lata” do marido ao incluir na lista de bens a repartir um serviço de 73 peças da Vista Alegre compradas por si “a cartões” com o dinheiro do seu trabalho. Depois a morosidade. Um ano até que no seu Bilhete de Identidade pudesse ter escrito “Divorciada” no estado civil. Uma palavra imprescindível para fazer a escritura de um novo apartamento sem correr o risco do ex-marido poder reclamar a “sua” parte. E, assim, atira Maria Rosa, “andar com a vida para a frente”.

### “Compreensão não significa submissão”

Casou com a perspectiva de estar a construir algo que será “para sempre” e não com a ideia pré-concebida do “se não der, separo-me”. Líliliana Goretti tem 26 anos e está casada há cinco meses. “Sei que ainda estou na fase do encantamento”, sorri. A sua vida, diz bem disposta, “melhorou” com o casamento: “Dantes tínhamos de sair para estarmos juntos, agora não porque temos a nossa casa!” “Gerir as famílias é a parte mais complicada do casamento”, constata Líliliana Goretti. “É preciso ter em conta quantas vezes se vai a casa de uns e de outros.” Pais e sogros à parte, as mudanças sentidas na passagem de um estado civil para o outro não foram muitas. “Tornei-me mais tolerante do que quando namorava.” A razão é simples de entender. Partilhar o mesmo tecto é mais fácil quando “há harmonia”: “Se queres estar bem com a outra pessoa sabes que não podes ‘disparatar!’” É na falta de tolerância que Líliliana Goretti encontra um dos motivos para o fracasso dos casamentos. “Compreensão não significa submissão”, diz para justificar alguma confusão que fazem entre estas duas palavras muitos casais. “Cada um deve pensar que as coisas não podem ser sempre à sua maneira!”

Líliliana Goretti conhece a história de Maria Rosa. Põe-se no lugar dela e se assim fosse não teria tolerado nada do que a vizinha tolerou. “As pessoas agora sabem que não têm necessidade de serem infelizes”, por isso, o divórcio é mesmo um bem maior, reconhece Líliliana Goretti. E talvez a pensar numa situação real surge um desabafo: “Há casais que se separam depois de três meses de casamento e são criticados, mas é tempo suficiente para se sofrer bastante!”

## Instituto Nacional de Estatística Indicadores Sociais de 2004

*O número de casamentos diminuiu em 23% relativamente ao ano de 2000, de acordo com a edição de 2004 dos Indicadores Sociais, divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística.*

*A idade média do primeiro casamento tem vindo a aumentar. Nos homens para os 30 anos, nas mulheres para os 28,5. Do mesmo modo também tem subido a idade média do divórcio, passando para os 41,7 anos (mais 2,4 anos que em 2003). Uma situação que se verifica em ambos os sexos.*

Andreia Lobo

Expressão desafiante. De quem já viu tudo o que podia sem se espantar. Argolas nas orelhas a puxar pela má língua das “velhotas” que o apreciam no autocarro. Sentado a cair quase do banco. Braços cruzados sobre o peito. Telemóvel da “terceira geração” pousado junto ao coração. Olhos semi-cerrados. Joca (nome fictício), curte “um som” em alta voz. “Candy Shop” [Loja de Doces], do *rapper* norte-americano 50 Cent. “I’ll take you to the candy shop (yeah) / Boy one taste of what I got / I’ll have you spending all you got (C’mon) Keep going ‘til you hit the spot (woah)...” [Eu levo-te à loja de doces / Miúdo vais provar do que tenho / Vou fazer-te gastar tudo o que tens (anda) / Continua até acertares no sítio...] A música é atrevida. Tal como Joca. Mas volume não abafa as “bocas” dos restantes passageiros: “A juventude agora é assim...” Acorda às 6h da manhã todos os dias da semana. Apanha dois autocarros antes de chegar ao centro de formação onde está a “tirar” um curso de ano e meio de Electricista. Joca não frequenta o ensino regular desde o 5º ano. “Só acabei o 6º ano porque andei naquela cena do PIEF!” A passagem pelo Plano Integrado de Educação e Formação durou um ano lectivo. O seguinte, Joca passou-o “na vadiagem”, como não faz questão em esconder. A fazer o quê? “Na noite... e a dormir de dia!”

No curso, as “oficinas” cinge-se a uma aula por semana. “Faço circuitos e cenas assim...” O entusiasmo é pouco. A vocação para os fios eléctricos parece ser o que menos importou na escolha. “Eu queria ser barman, gosto da noite...”, um sorriso mafioso na expressão. A sobrancelha arqueia-se, baixa e o riso desaparece. “Mas não havia esse curso!” O gosto cedeu ao pragmatismo: “Quero é ganhar dinheiro!”

O maior desejo de Joca é ter a sua independência. “Os meus pais sempre me disseram para fazer pela vida, é o que eu faço!”, comenta, deixando no ar que o “fazer pela vida” serve vários fins. Um deles será o de curtir a passagem de ano. “Ao menos uma noite no ano sem pensar nos problemas...” O pai saiu de casa. A mãe fez o mesmo. Joca vive com os irmãos. Cuida de uma sobrinha até às 22h, quando a irmã chega do trabalho assume o seu cargo de mãe e ele “despega” do de tio. “Quando eu tiver um filho, vou-lhe dar tudo... não vou fa-



© Ana Alvim

# Joca, o verdadeiro “Guna”

PORTAGONISTA  
Andreia Lobo

Este ano a “cena é outra”. Aos 16 anos, Joca só deseja “aguentar” os restantes 15 meses de aulas que tem pela frente. Entra às 8h30 sai às 16h30. Um atraso, uma falta. Várias faltas e “lá se vai o curso!” Algo que neste momento está fora de questão.

“Quero trabalhar e ter dinheiro para as minhas cenas!” É esse o objectivo que o faz levantar da cama tão cedo. A certeza de que findo o curso terá um estágio numa empresa. A esperança de causar boa impressão e ser recompensado com um emprego. “Se gostarem do meu trabalho ficam comigo!” Ainda ninguém disse a Joca que os gostos da empresa podem excluir as suas argolas, o seu cabelo rapado com efeitos serpenteantes na nuca e espetado com gel no cimo da cabeça. “Disseram-me que depois era fácil arranjar emprego!” Joca terá o equivalente ao 9º ano se conseguir acabar esta formação.

Mas, ano e meio de curso é suficiente para formar um electricista? Joca nunca tinha pensado nisso. “Acho que no estágio é que vou mesmo aprender!”

zer o que os meus pais me fizeram a mim...” O desabafo sai no meio da fumaça do terceiro cigarro fumado. Mostra um relance de uma infância que parece ter sido rude. “Estive um ano num colégio porque os meus pais não tinham meios para me criar...”, atira sem mais nem menos. Depois o assunto muda para o que é mais importante, no momento: a passagem de ano. “Ui é para arrasar!” O ânimo volta. O programa é elaborado à medida do seu grupo de amigos. “Ir ver o fogo de artifício à Ribeira e depois Kizomba na Number One!” A dança angolana da moda faz furor na discoteca de paragem obrigatória. Mas Joca não vai lá para dançar. “Não gosto de fazer fracas figuras”, diz decidido. Vai apenas curtir o som e desejar que 2006 seja um ano melhor.

## INFÂNCIA e MUNDO

### Unicef faz balanço pessimista da situação da infância no mundo

A situação da infância no mundo piorou desde o ano passado. Dezenas de milhões de crianças são “virtualmente invisíveis”. Mais de metade dos nascimentos que ocorrem anualmente nos países em desenvolvimento (à excepção da China) não são registados, privando mais de 50 milhões de crianças de um direito básico e inalienável: o seu reconhecimento como cidadãos. Milhões destas crianças “desaparecem da vista

do público quando caem nas redes de traficantes de seres humanos” ou quando “são obrigadas a trabalhar numa situação de servidão”. Estes meninos e meninas “invisíveis” “passam despercebidos nos debates políticos, na legislação, nas estatísticas e nos meios de comunicação social”. Cerca de 8,4 milhões de crianças sofrem das piores formas de trabalho infantil, entre elas a prostituição e a servidão para pagar dívidas;

mais de 2 milhões são reféns de conflitos armados, submetidos à exploração sexual e sofrendo de actos de violência física; 171 milhões trabalham em condições perigosas em fábricas, minas e na agricultura; outras dezenas de milhões de órfãos, de meninos de rua ou crianças detidas em centros de reclusão estão expostos a toda a forma de abusos e de exploração.

Fonte: AFP

## GRÃ-BRETANHA FILHOS DE IMIGRANTES MAIS BEM SUCEDIDOS DO QUE BRITÂNICOS

De acordo com um estudo realizado pela Fundação Joseph Rowntree, uma organização não governamental britânica que actua na área da educação, os filhos de imigrantes provenientes de meios sociais operários são, em geral, mais bem sucedidos profissionalmente e progredem mais rapidamente na escala social do que os de famílias originárias deste país.

A investigação, conduzida por Lucinda Platt, professora da Universidade de Essex, no sul da Inglaterra, concluiu que pelo menos 56% dos jovens de famílias de origem indiana e 45% dos de famílias com raízes caribenhas chegam a categorias técnicas superiores ou de direcção. Comparativamente, apenas 43% dos jovens com origem em meios operários provenientes de famílias britânicas não imigradas chegam a ocupar os mesmos cargos. Ainda de acordo com este estudo, os filhos das famílias oriundas do Paquistão e do Bangladesh são as que apresentam menor mobilidade na escala social.

O estudo analisa também a percentagem de jovens que, finalizados os estudos, obtêm um emprego considerado melhor e mais bem remunerado do que os pais. Neste campo, Platt concluiu que esse índice é de 55% entre os jovens de origem indiana, de 42% entre os de origem caribenha e de 27% entre os de famílias brancas não imigradas.

Levando em conta o parâmetro da religião, Platt constatou paralelamente que os filhos de famílias judias ou hindus têm maiores possibilidades de progredir na escala social do que os provenientes de famílias cristãs, muçulmanas ou sikhs.

Lucinda Platt baseou este estudo em 140 mil casos de famílias residentes na Inglaterra e no País de Gales, entre 1960 e 1990, concluindo que, globalmente, a Grã-Bretanha está ainda longe de ser aquilo que se designa como "meritocracia", ou seja, onde a classe social não tem influência determinante nas oportunidades dos jovens em relação ao trabalho.

Fonte: AFP

O divórcio é um acontecimento familiar que, como (quase) tudo o que acontece na família, não é vivenciado de modo idêntico por todas as crianças dessa mesma família. A maior ou menor perturbação que causa em cada um dos filhos é função de inúmeros factores individuais, como sejam: o temperamento, a personalidade, o nível de desenvolvimento e a idade, a ordem de nascimento, a relação que cada um deles tem com cada um dos progenitores...

Relativamente à idade/nível de desenvolvimento – e não incorrendo na tentação e no risco de erigir regras rígidas e universais, impróprias em qualquer das matérias humanas – podemos dizer que a compreensão do divórcio dos pais segue a norma de entendimento dos outros acontecimentos de vida:

## Quando o divórcio acontece\*



© Adriano Rangel

**Antes dos dois/três anos** – a criança muito pequena, por estar ainda muito dependente e pouco separada da mãe, não terá uma percepção total de si e dos outros, o que a impede de compreender os vínculos existentes entre as pessoas e entre os pais, em particular; e muito menos, de compreender a ruptura desses laços.

Não sofrerá muito, e directamente, com o divórcio dos pais, mas, mais tarde, pode sofrer com essa ruptura acontecida precocemente na sua vida: se ficar só com a mãe e se o pai, ausente fisicamente, se tornar também ausente psicologicamente – deixando de exercer o papel separador na díade mãe-filho que, a manter-se, pode dificultar ou mesmo impossibilitar a necessária separação-individação da criança.

**Dos dois/três aos cinco/seis anos** – como a criança, nesta fase de desenvolvimento, está muito centralizada na compreensão de si e dos adultos significativos que a rodeiam, a separação dos pais pode desarrumar-lhe algumas arquitecturas que está a tentar estabelecer sobre o lugar dela – e o dos outros – na genealogia familiar. E como a passagem de uma relação a dois (entre ela e a mãe) para três (mãe-pai e ela) não se faz sem algumas perdas e rancores associados, a criança pode, compreensivelmente, culpar-se: o pai vai

sair de casa porque eu, algumas vezes, terei desejado que a mãe fosse só minha? O raciocínio rudimentar e egocêntrico desta fase faz o resto: a auto-atribuição por tudo o que acontece à sua volta.

**Depois dos seis/sete anos** – quanto mais crescida for a criança, melhor e mais realisticamente entenderá as razões para a separação dos pais. Embora na adolescência, num período de forte recrudescimento dos desejos incestuosos em relação ao pai do sexo oposto, a saída de um dos pais de casa pode materializar o cenário dessa possibilidade. E depois, algumas mães – e são, maioritariamente elas que ficam com os filhos no pós-divórcio –, não tomam o rapaz mais velho como uma espécie de substituto do marido, entregando-lhe a tarefa da autoridade paternal?

E na adolescência também os receios homofílicos. Numa idade em que a identidade sexual deve ser definitivamente conquistada, a saída de casa de um dos pais poderá acentuar, nalguns casos, a deterioração da imagem sexual do pai do mesmo sexo, dificultando a identificação com ele. Acentuar, sublinhamos, porque provavelmente o caminho da homossexualidade venha a ser traçado desde fases anteriores e muito mais precoces do desenvolvimento...

Independentemente da idade, a história pessoal de cada um dos irmãos – que se foi consubstanciando na sua personalidade, em geral, na sua maior ou menor vulnerabilidade – é um factor determinante na forma como cada um deles lida com este evento. Parece que muitas vezes o divórcio dos pais – ou qualquer outro acontecimento relevante, familiar ou não – não faz mais do que salientar as brechas já delineadas em etapas mais precoces. Até porque é dificilmente crível que um resultado tenha uma única causa. Que, pelo contrário, haja sempre a contribuição de múltiplos factores, mesmo que nem sempre sejam perceptíveis as suas ligações com o efeito actual e, aparentemente, este seja desencadeado por apenas um deles.

Como é compreensível, o facto de se ser o mais velho da fratria pode também ser um óbice. Como frequentemente o progenitor que fica com os filhos – geralmente a mãe – está momentaneamente deprimido e a sentir-se abandonado, é natural que se socorra, mesmo que inconscientemente do apoio do filho mais velho, seja rapaz ou rapariga, para fazer face à reorganização da família e ao cuidar dos filhos mais novos. Num momento em que esta criança – como aliás toda a restante fratria – precisava de um atenção extra pela perda que está também a vivenciar, o adulto que ficou com a guarda dos descendentes pode estar pouco disponível para esse esforço acrescido.

Se o pai que sai de casa tinha uma relação privilegiada com um dos filhos, ou um deles pensava ter esse lugar de destaque no coração desse pai, essa criança pode, mais do que os outros irmãos, sentir um impacto maior com a ruptura da relação conjugal.

Em suma: dificilmente os irmãos vivenciam da mesma maneira este acontecimento familiar, o que significa que para uns será mais perturbador do que para os outros.

\* este artigo é um extracto, ligeiramente alterado, do livro da autora recentemente publicado: *Ser único ou ser irmão*, Oficina do Livro, 2005.

### EDUCAÇÃO e cidadania

Otília Monteiro  
Fernandes  
Universidade de  
Trás-os-Montes e Alto  
Douro, UTAD, Chaves  
tila@mail.telepac.pt



© Adriano Rangel

sas de banho das escolas do mundo. Aparece a primeira pessoa da qual se gosta e com a qual queremos esfregar o nosso corpo, dentro de uma emotividade carinhosa e cheia de beijos. Tenho observado estes comportamentos também, entre os Picunche e na minha vizinhança. Como diz Sigmund Freud em 1906, é o ritual da intimidade, o de se esconder dos outros e de organizar o seu próprio mundo. Passamos da puberdade de melação, ao cortejar juvenil dentro de um grupo de amigos que saem, passeiam, cantam ou estudam juntos, ou são parentes muito chegados. Um dia, escolhe-se a pessoa para acompanhar ao longo da vida e para reproduzir. É com o desenvolvimento da idade, do crescimento das emoções, da definição de carinho ou de raiva, do ciúme ou do cuidado, que se acaba ou não, por se tornar num casal de facto quer pelo casamento religioso, ou pelo matrimónio civil. Existem outros rituais que são, entre nós, o amancebamento e o contrato de núpcias. Rituais estes, que também existem na Índia, na Etiópia, entre ciganos, ou, ainda, entre filhos de sócios de empresas que desejam acumular um investimento com uma mais valia. O ritual, para nossa surpresa, é a subordinação do carinho ao lucro e do sorriso de aceitação, pela conveniência de facto. Este ritual faz parentes afins aos não consanguíneos e interdita os seres humanos entre si, como o irmão da mulher e a irmã dela. No entanto, na vida actual, toda a união dura até o divórcio acontecer. Na verdade por relação a este processo apresenta-se como resultado uma colecção de maridos e mulheres e meios-irmãos ao longo da vida. São ocorrências numa Europa, Melanésia, América Latina e, entre outros, também nos Esquimós. Contudo não se deve definir os factos da união anterior com a pessoa que hoje escolhemos, para não matar a nova paixão. O perigo de toda a união é deixar de existir amor e carinho e considerar se só as recriminações. Estes acontecimentos são observados pela criança. Demonstra-se que os mais velhos não se respeitam entre si. O mais novo começa com doenças para chamar a atenção e procurar amor entre os seus adultos: rituais de se estar enfermo, de quedas, e de demonstração de não estar preparado para a cronologia da vida. Porém, enquadra-se o uso da lentidão de um corpo como um processo de demonstração de preguiça. Como

## A vida e as suas idades / Rituais de aceitação

# Ensaio de Etnopsicologia da infância

Para o meu amigo e discípulo Emanuel Gomes Monteiro

Nascemos num dia qualquer. A família exultante brinda pelo novo ser. A criança chora, mama, usa fraldas, gatinha, aprende palavras, ideias, hierarquias e nomes. Dá os primeiros passos, cai e torna a pôr-se de pé. A criança aprende a identificar pessoas, foge de umas, procura outras. Comportamentos que acontecem entre o nascimento e os cinco anos, como dizem os meus santos padroeiros, Melanie Klein e Wilfred Bion. Entre os cristãos temos o ritual do Baptizado, assim como a Circuncisão entre outros povos e etnias. Os vizinhos de rua cuidam das crianças que andam à solta a brincarem. Todos os seres humanos têm um Entendimento Final do Eu ser Eu e do Existir de todos os outros. Processos e rituais que marcam a aceitação da vida. Em certos lugares, a criança aos três anos vai para o Jardim-de-infância, quer por ritual social como acontece no Ocidente, quer por costume como nos Hapu Maori ou na Baloma Massim na Kiriwina. Na Escola aprendem a letra e o número, o passado e o presente, a disciplina e a lei. Os mais novos, surpresa após surpresa, interagem com simpatia e amabilidade entre eles e com os adultos do seu carinho, ou aos murros, se for o caso, até ao dia da primeira menstruação ou da primeira poluição nocturna ou da primeira masturbação colectiva, facto normal quer entre nós, quer como ritual nos Cache Mira, nos Baruya, nos Barasana, ou nas ca-

diz um amigo meu: “toca a andar, doa ou não...”. Acontece que um dia os mais novos descobrem que somos humanos, e que pelas nossas vivências devemos desenvolver condutas de adulto maior, de pessoas mais velhas que se confrontam com as suas próprias histórias dentro dos seus universos. Antes de acontecer o rito final, esse entrar no mundo fora da História, esse dia onde apenas fica o nosso nome, na memória do agregado familiar, que por uma avaliação mais ou menos marcante dos diversos períodos da nossa trajectória de vida, poderá passar às gerações seguintes, como até ficar na memória social. A minha frase preferida é: o meu passado é muito longo, o meu futuro fica cada vez mais curto, devo pôr em escrita, tudo o que ainda está guardado na cabeça, antes da memória se apagar. A vida, as idades, os acontecimentos de cada etapa, e as doenças, jamais nos são ensinadas. Aprendemos à medida que aceitamos o nosso próprio envelhecimento, as nossas dúvidas e doenças. Vivemos os lutos dos que, antes de nós, partiram para uma outra História.

**DA CRIANÇA**  
Raúl Iturra  
Instituto Superior  
de Ciências do Trabalho  
e da Empresa, ISCTE/  
CEAS, Lisboa  
Amnistia Internacional

## SAÚDE

### Cientistas suecos desenvolvem vacina contra a Sida

Uma equipa de cientistas do Instituto Karolinska, na Suécia, efectuou com sucesso testes preliminares de uma vacina anti-VIH, reacendendo a esperança de um tratamento contra o vírus da Sida sob a forma de uma vacina de ADN. Esta vacina experimental, experimentada em 40 voluntários seronegativos, mostrou-se mais

eficaz do que o esperado já que “não foi descoberto nenhum efeito secundário”, segundo Eric Sandström, responsável pelos testes clínicos. As vacinas com ADN são uma tecnologia experimental na qual um ou vários genes da glicoproteína do vírus são directamente inoculadas no corpo do paciente. O objectivo é provocar uma

resposta do sistema imunológico para que este reconheça o vírus quando ele penetra no corpo. As duas primeiras fases do teste estarão concluídas em Maio ou Junho de 2006, pelo que os cientistas esperam no próximo ano poder iniciar o tratamento na Tanzânia em pessoas seropositivas.

Fonte: AFP

## IGREJA ITALIANA DESACONSELHA CASAMENTO ENTRE CATÓLICOS E MUÇULMANOS

A Conferência Episcopal Italiana (CEI) desaconselhou recentemente o casamento misto, em particular entre católicos e muçulmanos, por considerá-lo "intrinsecamente frágil" e implicar "visões diferentes sobre o papel da mulher". Segundo o cardeal Camillo Ruini, presidente da CEI, "a experiência dos últimos anos leva-nos a crer que, para além das dificuldades inerentes à vida em casal, os católicos e muçulmanos que querem criar uma família encontram problemas relacionados com profundas diferenças de carácter religioso e cultural".

Para a Igreja italiana, tais uniões representam uma "fragilidade intrínseca", diferindo sobre "a educação religiosa dos filhos" e, principalmente, sobre a diferença de concepção da instituição do matrimónio e do papel da mulher.

A CEI aconselha assim os sacerdotes que celebram estes casamentos a questionarem os candidatos sobre o conhecimento recíproco da cultura e o tipo de educação religiosa que pretendem dar aos filhos.

De acordo com números da CEI, nos últimos anos multiplicaram-se em Itália os casamentos entre católicos e muçulmanos, que passaram de 8600, em 1992, para 19 mil em 2005.

Entretanto, o Papa Bento XVI defendeu recentemente, durante uma recepção para embaixadores na Santa Sé, o direito de a Igreja intervir no debate público para defender as suas convicções sobre a família, o aborto ou a eutanásia.

"A Igreja tem o direito e o dever de assinalar os perigos nascidos da ignorância ou de uma negação da origem e do destino divino do homem", disse Bento XVI, em referência à secularização das sociedades ocidentais.

Na ocasião, o Papa aproveitou também para recordar a posição da Igreja relativamente ao combate à epidemia da Sida, lembrando que "a abstinência, a promoção da fidelidade, do casamento, da família, da educação e da assistência aos pobres" são as melhores formas de prevenir a enfermidade.

Fonte: AFP

**Despidas as batatas de que nos orgulhámos pelo asseio, brancas como as almas de então, vestimos as armaduras do intelecto, esgrimindo a arte da supremacia como já não nos era permitido fazê-lo com a alegria das correrias e das lutas por um pião, por um berlinde ou por um golo em balizas virtuais.**

Pela porta de um primeiro dia de escola se assume o primordial confronto com a severidade dos mestres, a exigência dos êxitos, ainda ténues como muros em que se ilustram a novidade das cores em mapas, geometrias e letras desproporcionadas, mitigando curiosidades com prémios de brincadeira entre a cadência de campanhas estridentes. Nem os prodígios de imaginação, que essas idades permitem, jamais foram suficientes para nos marcarem com o ferro da consciência de que pelo menos as campanhas nos marcariam a cadência da vida. Despidas as batatas de que nos orgulhámos pelo asseio, brancas como as almas de então, vestimos as armaduras do intelecto, esgrimindo a arte da supremacia como já não nos era permitido fazê-lo com a alegria das correrias e das lutas por um pião, por um berlinde ou por um golo em balizas virtuais. E fomos sendo agraciados, habituados ao respeito explícito, fomos reconhecendo o nosso retrato nos espelhos dos cartões que nos conferem um não-direito à identidade, como fomos de forma dissimulada tentando evadirmo-nos do cárcere negando a inocência, as memórias da inocência, aprisionados entretanto na nossa própria máscara. Quando ousamos, pervertendo o sentido da obediência, afrontando o constrangimento do saber a que retiramos o véu da sua utilidade, ignorando as campanhas na agenda da autenticidade das nossas decisões, surge como inevitabilidade um compromisso com os filhos que

protectora no átrio frio do sarcasmo cujos motivos ainda não vislumbram. Mas a imaginação, que nos meandros da escola conquistava a recôndita e mais sublime liberdade, transforma-se na ilusão de que estas paredes permanecerão sob a vontade dos homens, antes mesmo de que seja necessário decretar o seu epitáfio, e a lucidez, de que a maior sorte nos libertou na infância, logra alcançar além das grades, e entender que o uniforme de trabalho quando vestido já foi ignorado pela superioridade do saber, que as campanhas são ouvidas só pelos surdos, que nos agrilhoamos no silêncio para prejuízo dos que nada partilham connosco nem são dignos de que as palavras lhes sejam dirigidas. Talvez assim se devolva ao universo dos nossos pequenos limites o lugar que lhes é devido sob a luz da fraternidade e da dignidade. Talvez assim a razão não ocupe o papel que se reserva ao sentimento, nem as emoções turvem o bom-senso.

# Educação, instrução e cárcere



© Ana Alvim

pela nossa mão, com a impressão digital catalogada nesse legado por que é improvável nos perdoem ou possam vir a compreender, um compromisso com aqueles que por essa nossa mão levamos agora à escola. E desviamos o olhar quando eles transpõem a mesma porta, na súplica que a nossa arca conserva, que se adensa, confinados ao singular acto de liberdade de perscrutar o céu.

Na minha cela, enquanto redijo ao sabor das letras que aprendi, o exercício da instrução é efígie transparente, a ele devo a cela e a consciência do cárcere que me une a quantos jogam no recreio sob o mesmo céu sem os mestres que a lei lhes nega e entre os toques das campanhas que nos perseguem os sonhos e os gritos que povoam noites de vigília. E sei de alguns que vestem de branco, outra vez de branco, camisas-de-força como prémio por terem soçobrado ao imaginarem que os filhos não têm uma mão

As experiências que decorrem da regulação das relações sociais, as fronteiras do quotidiano, a função social do trabalho colectivo, a importância dos conhecimentos que as academias veiculam, o seu debate, são um ponto de partida para que os homens se possam universalmente assumir iguais na sua complexidade, respeitados na noção particular de que são intrinsecamente universais, para que todos compreendam a efemeridade das dúvidas e a intemporalidade dos mundos que venham a construir pela mão com que conduzem no devir.

# Na morte de Jorge Reis

Autor de "Matai-vos uns aos Outros"



© Adriano Rangel

O ESPÍRITO  
e a letra

Serafim Ferreira  
crítico literário

A morte recente de Jorge Reis, ocorrida junto de seus filhos e netos na cidade de Paris em que viveu largos anos como exilado político nos tempos do salazarismo, constitui uma grande perda na nossa literatura, embora depois de "Matai-vos uns aos Outros" (1962), romance que obteve o "Prémio Camilo Castelo Branco" e mereceu a atenção da crítica e dos leitores com sucessivas reedições, Jorge Reis só regressou aos caminhos da ficção em 1990 com "A Memória Resguardada". Pelo meio desse percurso literário, ficaram vários artigos de intervenção nas páginas da "Vértice" ou as muitas crónicas esquecidas nas colunas do "Diário de Lisboa", a par dos seus trabalhos de ensaio e memória, com destaque para "Aquilino em Paris" (1987) onde se evoca o exílio político do autor de "O Malhadinhas".

Agora com a morte de Jorge Reis, autor quase esquecido ou pouco citado, sabemos como sempre se pôde apresentar como um "exemplo" de escritor português que, apesar da ausência forçada fora do País e a acção exercida durante muitos anos em França como "homem da rádio", obteve um prestígio indesmentível

no tempo de outras clandestinidades, quando o País vivia mergulhado no silêncio salazarista, porque nunca deixou de estar atento ao que em seu redor acontecia, avançando pelos caminhos da literatura e dentro de uma certa utopia em favor da consolidação de um trajecto pessoal, cujo território se definiu pela emotividade que sempre pôs nas histórias que narrou, num fio de voz comovente e numa prosa de sabor vernáculo que aprendeu em Vieira ou Aquilino e lhe conferem esse "tónus" vivencial tão presente nas suas páginas.

Assim, ao relermos este conjunto de ficções políticas e literárias, o que se ergue pelo fio narrativo que ata e desata todos os laços é esse sentido utópico e convivente de Jorge Reis saber definir o seu próprio território, de modo realista e poético, nos desencantos ou descobertas da vida e de quem andou a seu lado num tempo evocado de perseguições, fugas, medos e clandestinidades. Na lembrança desta memória que se diz resguardada, importa ainda compreender a homenagem feita por Jorge Reis, de modo bem doseado e entrelaçado, através dos sinais e imagens de sabor biográfico e vivido desde que partiu da sua terra natal (Vila Franca de Xira), peregrinou por Lisboa e Paris, às gentes e lugares que jamais pôde esquecer (Jean Moulin, François Mauriac, André Malraux, Bento de Jesus Caraça, Alves Redol, Joaquim Namorado, Carlos de Oliveira e tantos outros) e, no empolgamento da própria escrita e no calor entusiástico da sua memória resguardada, nos oferece essa imagem próxima e fiel que os anos não puderam esquecer nem a morte apagar na hora da sua partida.

Mas dizemos, por último, em jeito de viva e sincera saudade, que o apelo de Jorge Reis sempre feito ao combate da razão se não perdeu em pormenores de menor importância expressiva e tudo se conjuga para fazer "reviver" outras encruzilhadas da vida ou reabilitar o tempo passado pela sua memória resguardada e humanamente revivida nos traços essenciais do que mais desejou registar ou celebrar em "histórias" como "O Francês da Barateira" ou "Paris, Agosto de 1949".

E pela celebração dessa memória Jorge Reis recupera o sentido mais profundo na evocação firme de outras clandestinidades e o coloca ainda tão perto de nós. Para sempre.

## A POBREZA

### Pobreza diminui na América Latina e aumenta no Brasil

O número de pobres na América Latina diminuiu 13 milhões nos últimos dois anos, mas a pobreza na região continua a afectar cerca de 213 milhões de pessoas, o equivalente a 40,6 por cento da população, revela a Comissão Económica para a América Latina e as Caraíbas (Cepal). Deste total, cerca de 88 milhões de pessoas (16,8% da população) vive em condi-

ções de indigência, com rendimentos que não chegam para cobrir as necessidades básicas. Por países, a Argentina aparece como a nação que mais combateu a pobreza, com uma redução de 16 por cento nas áreas urbanas, dando sinais de uma forte recuperação após a severa crise que viveu nos últimos anos. No México e no Chile este indicador também caiu 2,4 por

cento e 1,6 por cento, respectivamente, enquanto que no Peru se manteve estável. No Brasil, embora o número de pobres esteja no seu nível mais baixo desde o início da década de oitenta, o crescimento populacional registado nos dois últimos anos provocou um aumento de 1,2 por cento na taxa de pobreza.

Fonte: AFP

## AS SUBSTITUIÇÕES

A Educação é considerada um assunto importante desde há muitos milénios. Sabe-se que o homem primitivo terá tido um certo tipo de Educação, percebida como transmissão de conhecimentos, de tipo técnico "saber fazer". Caçar, pescar, mais tarde cultivar e criar gado, são actividades que requerem uma aprendizagem. Só com aprendizagem há a possibilidade de progressos rápidos. Foi desta forma, encarando o conhecimento como um produto colectivo, património comum a todos os seres humanos, que as Ciências se desenvolveram. Sem prejuízo do mérito individual de cada grande cientista, o que cada um conseguiu é tributário do esforço anterior a si mesmo. Não tem por isso sentido pretender julgar cada personalidade do mundo científico de forma individual. Isso é esquecer as limitações da época em que viveu. Aristóteles, por exemplo, tem sido "culpado" pelos erros que cometeu, ou Descartes, noutros contextos. Parece evidente que não devemos culpar um indivíduo pelos erros, em Ciência. Descartes, por exemplo, foi um matemático de tal dimensão que os "erros" que cometeu foram impossíveis de evitar no seu século (o Século XVII). Com isto pretendo dizer que a Educação enquanto campo de conhecimento não tem nada a ver com a "Educação" tipo discurso de senso comum, sujeita às mais divergentes opiniões, produzida por pessoas do mais diverso tipo, mesmo que de forma bem intencionada (...) A Matemática, por exemplo, só pode ser ensinada cientificamente por quem a tenha estudado desse modo e aprendido a ensinar. O mesmo acontece com qualquer outro saber escolar. Sem prejuízo de auscultar as associações de pais, de alunos, de agentes do poder local, de todos os que podem intervir como partes envolvidas no processo educativo, julgo que os docentes, esses sim, especialistas em Educação, são as pessoas que devem orientar a condução de matérias e intervir na construção de progressos no sistema educativo. Fazer "reformas" educativas contra os docentes é tão científico como fazer Ciência sem cientistas. Parece claro, mas muitas pessoas não entendem as questões desta maneira. Há Medicina sem médicos? Há Engenharia sem engenheiros? Há Educação sem intervenção dos docentes? Não o julgo possível. Talvez por isto, por um entendimento simplista de Educação, se pense ser "Educação" manter alunos fechados em salas de aula, controlados por um qualquer docente disponível, se necessário jogando à "Batalha Naval".

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

### Os professores de matemática variam entre facilitadores da aprendizagem experimental em que se reconhecem alguns modelos matemáticos e magistrais pregadores a apresentar conceitos matemáticos independentes de que recomendam o reconhecimento de alguma aplicação ainda que surreal.

Tenho passado os últimos dias da minha vida a tentar responder, de uma forma construtiva, a uma exigência genérica que é feita a todo o ensino secundário. Trata-se de saber como é que os jovens aprendem a raciocinar e, em particular, como é que se chega lá - à verdade aceite universalmente (?).

Todas as disciplinas organizam discursos sobre a sua metodologia para garantir a veracidade de uma afirmação dentro de apropriados quadros de referência. Em geral, o conjunto das disciplinas cooperam para o desenvolvimento das competências necessárias à boa argumentação (identificadas com a capacidade de reconhecer as formas erróneas de argumentar e de criticar argumentos

que suportam alguma tese). Se isto é verdade para tudo quanto seja comunicação, é primordial no ensino das ciências, da matemática. Entre os que precisam de estabelecer definitivamente alguma coisa como verdade inquestionável numa comunidade de interesses, não são raros os que se servem de referência matemática como censura autoritária.

Relacionada com todas as disciplinas experimentais às quais fornece modelos e sistemas de controle dos resultados da actividade experimental, a matemática (e os seus professores) é cerne da exigência sobre a correcção dos raciocínios dos jovens e sobre a noção de prova e demonstração rigorosa. Os professores de matemática variam entre facilitadores da aprendizagem experimental em que se reconhecem alguns modelos matemáticos e magistrais pregadores a apresentar conceitos matemáticos independentes de que recomendam o reconhecimento de alguma aplicação ainda que surreal. Os programas oficiais nunca determinaram o fim do ensino da matemática e suas aplicações nem o fim da aprendizagem baseada na experiência e das conexões entre os diversos ramos do saber. As transformações operadas na sociedade e as mutantes correntes educativas e culturais sobre o que seja o crescimento em graça e sabedoria também moldam (e mudam pouco) o ensino da matemática.

## Demonstração de força



© Ana Alvim

Os actuais programas do ensino secundário de matemática, a diversos níveis de exigência, aceitam que aos professores de matemática é atribuída a responsabilidade de desenvolver diversos tipos de raciocínio, de raciocínios demonstrativos hipotético-dedutivos (com referências explícitas a oportunidades). Não inibem qualquer tipo de actividade lectiva que possa ser desenvolvida com esse fim e permitem que os professores escolham as oportunidades mais adequadas para as condições em que exercem a sua actividade.

Porque é que há então tanta pressão de denúncia (na comunidade académica, em especial) sobre não restarem quaisquer vestígios de actividades demonstrativas do ensino secundário? Os professores não cumprem os programas? Desvalorizam todas as referências ao raciocínio demonstrativo? Não exigem, na argumentação oral e escrita, as regras de rigor e de procura decente da verdade? Os professores de matemática tendem a dizer que o seu trabalho é vão, por não ser acompanhado de igual rigor no ensino das restantes disciplinas científicas ou das que exploram as funções da linguagem e da comunicação humanas. Não sabemos. Assumimos sim que há dificuldades intrínsecas à matemática actual na actualidade dos valores culturais e hábitos ligados às disciplinas do pensamento. Sofre da mesma erosão que sofrem todas as disciplinas que aparecem contraditórias com as práticas sociais dominantes (educação ambiental versus práticas, por exemplo; onde estão entre os que mandam e falam, os que foram educados para pensar correctamente e falar respeitando nexos lógicos?..) e que são contestadas no domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis no quotidiano e interditas na escola...

Para que o ano 2006 seja melhor, propomos construções de geometria clássica que, com recurso a ferramentas computacionais de uso livre e generalizado, podem motivar os estudantes a desenvolver o raciocínio. Os estudantes reconhecem o princípio, definem etapas sequenciais sem subentendidos, cada uma com a matemática e as ferramentas apropriadas, para atingir um fim.

Nota: Recomendamos visitas críticas a <http://geometria.web.pt> - <http://www.polarprof.net/geometriagon> - <http://geometrias.net>

### DO SECUNDÁRIO

Arsélio Martins  
Escola Secundária de  
José Estevão, Aveiro

# Processo de Bolonha

## Com quantos anos se faz um licenciado?



© Ana Alvim

A COR  
das escolas  
Andreia Lobo

**A ausência de orientações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) sobre a implementação do Processo de Bolonha está a causar um clima de incerteza nas universidades portuguesas. Com alguns cursos já em pleno processo de reforma dos seus currículos, há quem veja na indefinição do modelo de financiamento um entrave para avançar com a reestruturação científica.**

Lúcio Cunha, presidente do Conselho Executivo da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra duvida das intenções do MCTES em avançar já no próximo ano lectivo com a implementação do processo de Bolonha. “A confirmar-se a decisão, a faculdade facilmente poderia reajustar os seus planos curriculares.” É que alguns dos cursos já têm vindo a sofrer reestruturações: como a possibilidade dada aos alunos de maior liberdade na escolha de cadeiras de opção que sejam transversais aos cursos. Numa altura em que as Humanidades têm “uma procura inferior à que deveria existir”, Lúcio Cunha vê Bolonha como uma “oportunidade” de captar novos alunos para esta área. “O ajustar dos modelos de ensino-aprendizagem pode ajudar a relançar o estudo dos saberes mais voltados para a cultura e para o homem”.

Também no curso de Comunicação Social, da Universidade do Minho, a ideia de reestruturação não é nova. “Há muito tempo que temos preparado um plano de redução da licenciatura para quatro anos que estava na gaveta devido a esta indefinição de Bolonha”, afirma Zara Coelho, directora do departamento. Agora, segundo orientações da universidade, foi pedido aos departamentos a elaboração de dois planos de curriculares até ao final de 2005: com um 1º ciclo de três anos e outro de quatro. “O problema é não haver regulamentação, ao nível quer da universidade quer do ministério, que nos permita ter a certeza do terreno que estamos a pisar.”

A Universidade do Porto, por decisão do Senado, optou

pelo modelo que prevê um 1º ciclo de quatro anos de estudo e um 2º ciclo de um ano e meio. Apesar de pisar um terreno mais sólido, António Almodovar, presidente do Conselho Científico da Faculdade de Economia, não parece menos preocupado. “O actual ministro ainda não disse se ia definir um modelo ou deixar espaço de manobra às universidades.” Com as licenciaturas de Economia e Gestão a funcionarem já num modelo de quatro anos, a faculdade terá apenas de reestruturar o 2º ciclo de estudos. Ainda assim, António Almodovar considera “pouco aceitável” uma decisão ministerial que implemente Bolonha no ano lectivo de 2006/7, defendendo uma “adesão faseada”.

### Contrariando Bolonha

É entre os cursos ligados às engenharias que se encontram mais reticências no que toca à implementação das reformas de Bolonha.

“Há uma exigência para que qualquer licenciatura, ao fim de três anos, possa permitir a entrada de um aluno no mercado de trabalho”, critica uma fonte ligada à Escola de Engenharia da Universidade do Minho que defende ser “consensual” entre os docentes desta área que o exercício da profissão de engenheiro requer cinco anos de formação.

Neste cenário a adopção de um modelo “zero mais cinco”, estará a ser ponderado em vários cursos ligados às engenharias não só na Universidade do Minho como em outras. Na prática, este modelo implicaria

o fim do grau de “licenciado”, pois o aluno completaria a sua formação apenas no final do 2º ciclo já com o mestrado.

Para António Almodovar, “é possível fornecer licenciados para o ingresso no mercado de trabalho com cinco, quarto ou três anos de formação”. Há porém uma ressalva a ter em conta: “O nível de empregabilidade destes alunos será sempre diferente.” Até porque, “actualmente os licenciados em economia destinam-se a ser altos-quadros”, diz António Almodovar e acrescenta: “Com três anos de formação vão continuar a poder ser, mas a lógica de Bolonha é impor o mestrado a quem aspira esses lugares de topo.” Remetendo assim, para os lugares de quadros médios os licenciados com três anos de formação.

“A filosofia subjacente a Bolonha pretende desvalorizar um pouco o 1º ciclo de estudos, valorizando o 2º e o 3º”, entende Zara Coelho. No entanto, a hipótese de tal situação poder contribuir para um decréscimo de qualificações dos alunos que optarem apenas pela licenciatura é vista pela docente como uma “incógnita”. Aos alunos será exigido mais trabalho individual. Aos docentes novas formas de ensinar e avaliar. “A mudança de mentalidade que o processo implica é enorme e as suas consequências são imprevisíveis”, conclui.

### Quantos ciclos paga o Estado?

É uma questão contornada com pudor, mas além das implicações pedagógicas, os modelos curriculares em discussão têm consequências financeiras. Nessa matéria Lúcio Cunha defende uma maior clareza sob o risco de a discussão se desviar do que é essencial, ou seja, “do debate sobre o processo de ensino, a formação de quadros e a inserção profissional dos estudantes”. No entanto, Lúcio Cunha é peremptório: “Se o ministério só financiar o 1º ciclo de estudos, vou querer adoptar o modelo quatro mais um.”

A questão do financiamento “já preocupou mais os directores de departamento”, contrapõe Zara Coelho. A resistência inicial ao modelo de três anos no 1º ciclo e dois no 2º, justificou-se “porque era nítida uma preocupação com a redução de custos que se estendia a toda a educação”. Agora, a directora acredita que a última palavra sob a possibilidade do ministério poder financiar pelo menos um ano do 2º ciclo de estudo caberá às universidades: “Teremos de fazer pressão!”

## CÂMARAS DE VIGILÂNCIA VIGIAM SALAS DE AULA EM ESCOLA INGLESA

Uma escola primária inglesa decidiu instalar câmaras de vigilância nas salas de aula como forma de prevenir a indisciplina entre os alunos e como ferramenta pedagógica para os professores. “Somos a única escola na Grã-Bretanha a dispor deste tipo de equipamento no interior das salas de aula, mas pensamos que ele é de grande utilidade e que deveria ser adoptado por outros estabelecimentos de ensino”, afirma Peter Steele, director da escola primária Princeville, em Bradford, onde 90 por cento das crianças são originárias do sub-continente indiano e apenas 6 por cento dos 430 alunos tem o Inglês como primeira língua.

“As primeiras câmaras foram instaladas em 1999 porque se pretendia dissuadir potenciais pedófilos de entrarem na escola, criando um ambiente de maior segurança” explica este responsável, lembrando que em 2002 duas raparigas de dez anos foram assassinadas pelo vigilante da escola que frequentavam.

Actualmente, os registos de vídeo são utilizados para prevenir a indisciplina dos alunos e como ferramenta pedagógica. Assim, tornou-se habitual professores e alunos sentarem-se em conjunto para visualizar as filmagens e discutirem os comportamentos na sala de aula, dando cumprimento a uma medida governamental que prevê a organização, uma vez por mês, de uma semana de informação e de debate sobre a indisciplina escolar.

“Muitas vezes as crianças não se dão conta que o seu comportamento pode afectar o rendimento da turma e isto ajuda-os a mudar de atitude”, refere Steele, explicando que esta medida ajuda igualmente os responsáveis da escola na relação com os pais. É que estes, muitas vezes, “não acreditam que os filhos tenham mau comportamento”, explica Steele, garantindo que foram os próprios encarregados de educação a darem o seu consentimento à utilização das câmaras de vigilância.

Os professores podem também visualizar os registos para ver de que forma os alunos reagem aos seus métodos de ensino, não podendo estas, no entanto, serem utilizadas pela direcção da escola ou pelos inspectores na avaliação dos professores.

Fonte: AFP

O Ministério da Educação (ME) com base no programa de generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como actividade extra-curricular entende que “o projecto é para alargar a outros anos e outras disciplinas” acrescentando desejar “criar programas idênticos para outras disciplinas, como a Educação Física”(1).

A Educação Física (EF) é uma área curricular obrigatória em todos os níveis do sistema de ensino em Portugal. Como tal não é transferível para componente extra-curricular na escola do 1º CEB. É nosso entendimento de que as mudanças curriculares não podem, nem devem estar ao sabor de vontades circunstanciais. Elas devem corresponder a consensos legitimados pela escola, pelos professores e pelo reconhecimento do seu papel social na formação de gerações de cidadãos. Possuindo responsabilidades formativas ao nível do desenvolvimento da personalidade da criança, do estímulo ao prazer e descoberta de novas competências motoras, do desenvolvimento das suas capacidades motoras, da partilha e fruição de actividades físicas e desportivas pautadas por valores ético-desportivos. A EF não é a mera animação desportiva, para descarregar energias acumuladas. Neste sentido não está à venda, nem disponível para ser uma área de negócio potencial, em que a subcontratação substitui imperativos de

**É inquestionável que muito há a fazer para que a regularidade e o carácter sistémico da prática da EF nas escolas do 1º CEB beneficie plenamente a totalidade das crianças que a frequentam. Mas isso não é sinónimo de entendermos que “o mercado” é a solução para o problema.**



## A Educação Física no 1º Ciclo não é o *catering* da cantina...

correntes do normal e efectivo trabalho da escola e dos seus professores. É inquestionável que muito há a fazer para que a regularidade e o carácter sistémico da prática da EF nas escolas do 1º CEB beneficie plenamente a totalidade das crianças que a frequentam. Mas isso não é sinónimo de entendermos que “o mercado” é a solução para o problema. Pelo contrário, será mais um passo no aprofundamento da “marginalização da EF” na escola do 1º CEB com efeitos deveras nefastos e incalculáveis no futuro. As finalidades educativas da EF no 1º CEB merecem que esta área seja desenvolvida no contexto da vida de cada escola e de cada turma, sob pena de fomentar a sua marginalização. Contribuir para o desenvolvimento global das crianças que frequentam a escola do 1º CEB em termos cognitivos, sócio-afectivos e motores, também exige a EF na vida de alunos, de professores e das suas escolas.

A eventual intenção do ME de colocar a área curricular de EF – que paralelamente com o Português e a Matemática acompanham o aluno português do 1º ao 12º ano de escolaridade – ao nível do mero fornecimento de serviços como as refeições na cantina escolar, releva da desqualificação das suas finalidades educativas para as crianças do 1º CEB. Apesar de reconhecermos a área de EF como problemática, o caminho a realizar para uma melhor EF no 1º CEB nunca pode passar pela sua exclusão do currículo obrigatório. A EF existe na escola do 1º CEB desde 1873, reconhecida como área do currículo. Como podemos chegar a 2005 e pretender desqualificá-la? Transformá-la em componente extracurricular? Fazer dela um produto ao sabor da “oferta do mercado” ou da “prestação

de serviços”? Os alunos portugueses não são diferentes dos seus colegas europeus. Têm direito a beneficiar para o seu desenvolvimento de uma EF integrada no currículo obrigatório, de forma a garantir a sua prática regular e sistemática.

- O que fez o ME ao longo dos anos para a qualificação da EF no 1º CEB?
- Que atitudes assumiu perante as inúmeras “situações esquisitas” de invasão curricular da EF no 1º CEB por parte de estranhos à escola?
- Que indicações foram dadas às escolas pelas suas diferentes estruturas sobre o desenvolvimento da EF no 1º CEB?
- Que orientações foram sugeridas

pela Inspeção-geral de Ensino para o desenvolvimento desta área no 1º CEB?

- Que exigências foram colocadas às câmaras municipais para a requalificação dos espaços, equipamentos e materiais imprescindíveis para uma EF de qualidade no 1º CEB?

É tempo de pensar o desenvolvimento estratégico da área de EF no 1º CEB (à semelhança do que já foi feito noutras, como por exemplo na Matemática), pois a base começa aqui. Os alicerces de aprendizagem e desenvolvimento para o futuro de cada criança iniciam-se com aquilo que de bom e de mau lhe proporcionamos na escola do 1º CEB. Também é assim na Educação Física...

1) In Diário de Notícias de 30.10.05.

# Objectivos de Desenvolvimento do Milénio em análise

## Migalhas para o terceiro mundo

Os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) constituem um compromisso inédito adoptado no ano 2000 pelos 189 Estados Membros da Assembleia-Geral das Nações Unidas (ONU).

Um compromisso de cooperação global que pretende fazer face aos principais problemas com que se defronta o mundo, em particular dos países menos desenvolvidos e dos países em vias de desenvolvimento, concretizado em oito objectivos principais, cada um deles contendo diversas metas quantificáveis que deverão ser atingidas, na sua maioria, até 2015.

O jornal «a Página» propõe-se neste dossier dar a conhecer em pormenor cada um destes ODM e fazer o balanço da implementação das medidas aprovadas e dos progressos efectuados na concretização desta agenda global. O objectivo é saber se estão a ser, ou não, atingidos os compromissos assumidos. A avaliar pelo último relatório das Nações Unidas, publicado no final do ano passado, apenas algumas regiões do mundo estão no caminho certo para atingir os resultados esperados na data acordada. Os países mais ricos, por seu lado, estão ainda longe de dar um contributo financeiro decisivo à medida das suas possibilidades.



© Adriano Rangel

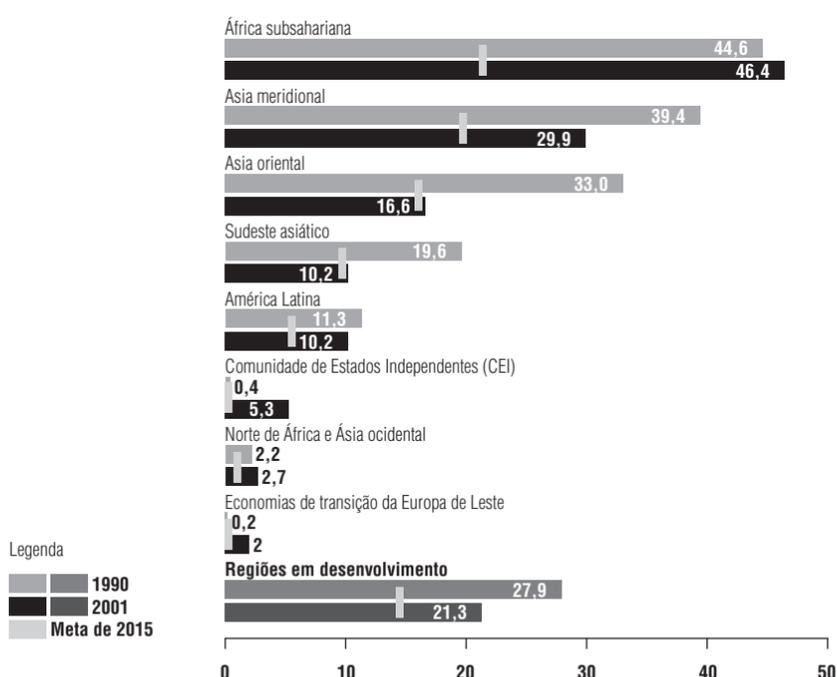
### Objectivo 1: Erradicar a pobreza extrema e a fome

**Metas até 2015:** Diminuir para metade a percentagem de pessoas que vive com menos de um dólar por dia e a percentagem de pessoas que sofre de fome

A avaliar pelo relatório de 2005 das Nações Unidas, as taxas mundiais de pobreza estão a reduzir-se, principalmente na Ásia e no Pacífico (menos 250 milhões de pobres, dados que permitem acreditar que esta região atinja a meta proposta até 2015), mas milhões de pessoas caíram na pobreza extrema na África subsaariana, que já de si detinha, no início do novo milénio, a mais elevada taxa de pobreza no mundo. Na América Latina a diminuição tem sido lenta, não sofreu variação no norte de África e na Ásia ocidental (Turquia e península arábica) e aumentou cerca de dez vezes nos países do leste europeu e na Comunidade de Estados Independentes (ex-União Soviética), ainda assim com níveis bastante baixos (2% e 5,3%, respectivamente).

No que toca à erradicação da fome, as regiões que mais avançaram foram a Ásia Oriental (China, Coreia do Norte, Coreia do Sul e Mongólia), o sudeste asiático (Camboja, Indonésia, Laos, Malásia, Myanmar, Papua Nova Guiné, Timor e Vietname) e a América Latina. No sentido inverso caminharam o norte de África, a Ásia ocidental e meridional (Afeganistão, Índia, Irão, Paquistão, Nepal, Butão), com mais 24 milhões de pessoas a padecer de fome e a África subsaariana (com mais 34 milhões). O crescimento da população e a escassa produtividade agrícola são, segundo a ONU, os principais factores para a escassez de alimento nestas regiões.

Percentagem da população com rendimentos inferiores a 1 dólar por dia





No cômputo geral, e apesar de a fome ter diminuído cerca de 25 por cento em trinta países nos últimos dez anos, a falta de alimentos e a subnutrição afectam ainda 800 milhões de pessoas, um quinto das quais são crianças que vivem nos países em desenvolvimento. Desta forma, decrescendo a um ritmo anual de apenas 1,8 por cento, a ONU estima que os ODM não serão alcançados na generalidade.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO, cujo orçamento anual corresponde aproximadamente ao preço de um moderno tanque de guerra), seria necessário um investimento público calculado em 24 mil milhões de dólares anuais para atingir os patamares propostos pelos ODM. Ou posto de outra forma: se os alimentos produzidos em todo o mundo fossem distribuídos equitativamente, cada pessoa poderia consumir 2760 calorias por dia. Uma pessoa adulta com uma actividade moderada consome entre 2200 e 2500 calorias diárias.

### Objectivo 2: Atingir a universalidade do acesso ao ensino básico

**Meta até 2015: Garantir que todas as crianças possam completar um ciclo de ensino básico**

Actualmente, existem cerca de 115 milhões de crianças em idade escolar que não frequentam a escola. Trata-se, na sua maioria, de crianças pobres, cujos pais não receberam também qualquer tipo de educação formal.

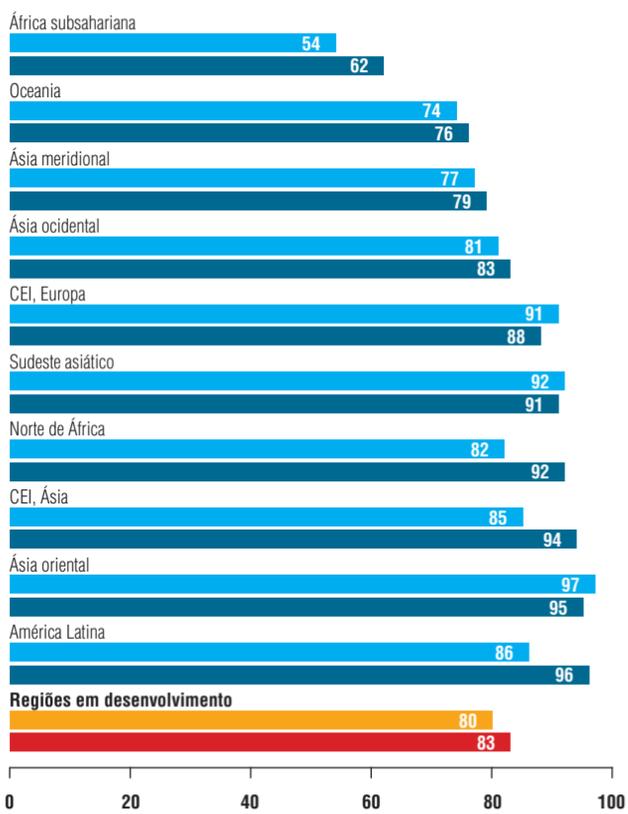
O acesso à educação, nomeadamente das raparigas, traz benefícios sociais e económicos de longo prazo que não se resumem ao mero acto de aprendizagem. Uma mulher que tenha frequentado a escola tem maiores oportunidades de participar na vida económica e política, de ter um menor número de filhos, mais são e com maiores probabilidades de serem escolarizados. Todos estes benefícios são fundamentais para quebrar o ciclo de pobreza.

Alguns avanços têm sido feitos nesta área, sobretudo na África subsaariana, cuja taxa de escolarização no ensino básico passou de 54 por cento em 1991 para 62 por cento em 2001, mas onde um terço das crianças continua actualmente sem frequentar a escola. Aliás, oito em cada dez crianças não escolarizadas vivem no continente africano e na Ásia Meridional.

Em outras cinco regiões do mundo em desenvolvimento, mais de 90 por cento das crianças estão matriculadas e no caminho certo para atingir os ODM, casos da América Latina (95,7%), norte de África (91,9%), sudeste asiático (90,9%) e Ásia oriental (94,9%), e não muito longe da média dos países desenvolvidos (95,7%).

Globalmente, porém, o avanço não foi significativo, já que nos últimos dez anos a taxa de frequência nos países em desenvolvimento aumentou, em geral, apenas 3 por cento. Estudos recentes indicam que para garantir o acesso ao ensino básico a todas as crianças dos países em desenvolvimento seriam necessários cerca de 17 mil milhões de dólares anuais.

Taxa de inscrição no ensino primário



Legenda  
1990  
2004

### Objectivo 3: promover a igualdade entre os géneros e o fortalecimento do papel da mulher na sociedade

**Meta até 2015: Eliminar as desigualdades de género no acesso ao ensino básico e secundário (de preferência até 2005) e nos restantes níveis antes de 2015**

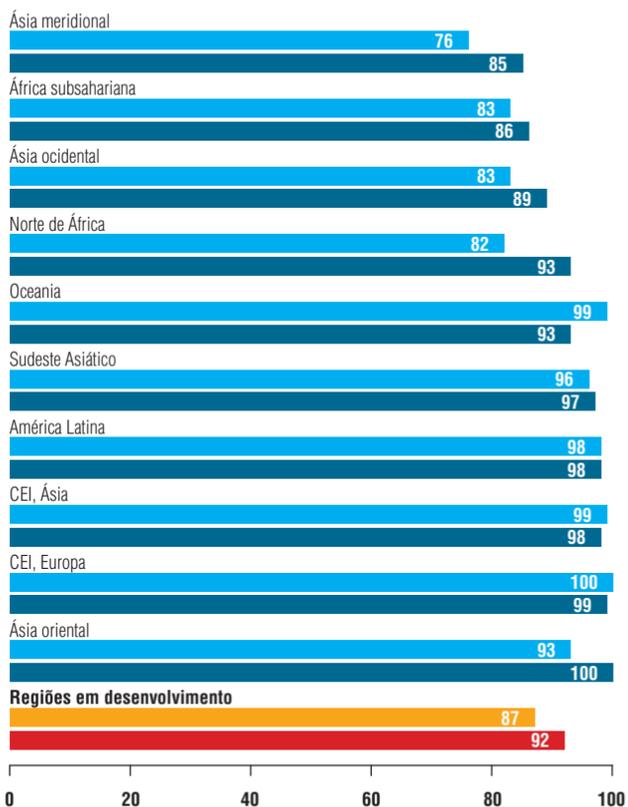
Entre 1991 e 2001, os países com maior disparidade de acesso à educação básica conseguiram aumentar a proporção de raparigas matriculadas, mas a diferença em relação aos rapazes continua a ser preocupante em regiões como a Ásia meridional e ocidental (85% e 89%, respectivamente) e na África subsaariana (86%). A primeira meta, como se pode constatar pelos dados apresentados, não foi atingida, e muito dificilmente será conseguida por estas três regiões na sua totalidade até 2015.

Por outro lado, apesar de a representatividade das mulheres nas instâncias de decisão política ter aumentado a um ritmo estável desde 1990, elas ainda ocupam apenas 16 por cento do total dos assentos parlamentares mundiais (21% nos países desenvolvidos). Em 2004, 81 países introduziram quotas de eleição para mulheres, medida que se traduziu em progressos no Burundi, Eritreia, Moçambique, Namíbia, África do Sul, Uganda, Djibouti, Jordânia, Marrocos, Tunísia e na generalidade da América Latina.

Outro dos indicadores que subsiste em aproximar-se das metas propostas pelas Nações Unidas é o acesso das mulheres a postos de trabalho remunerado, que nos países em vias de desenvolvimento era, em 2003, em média, substancialmente menor do que os homens.

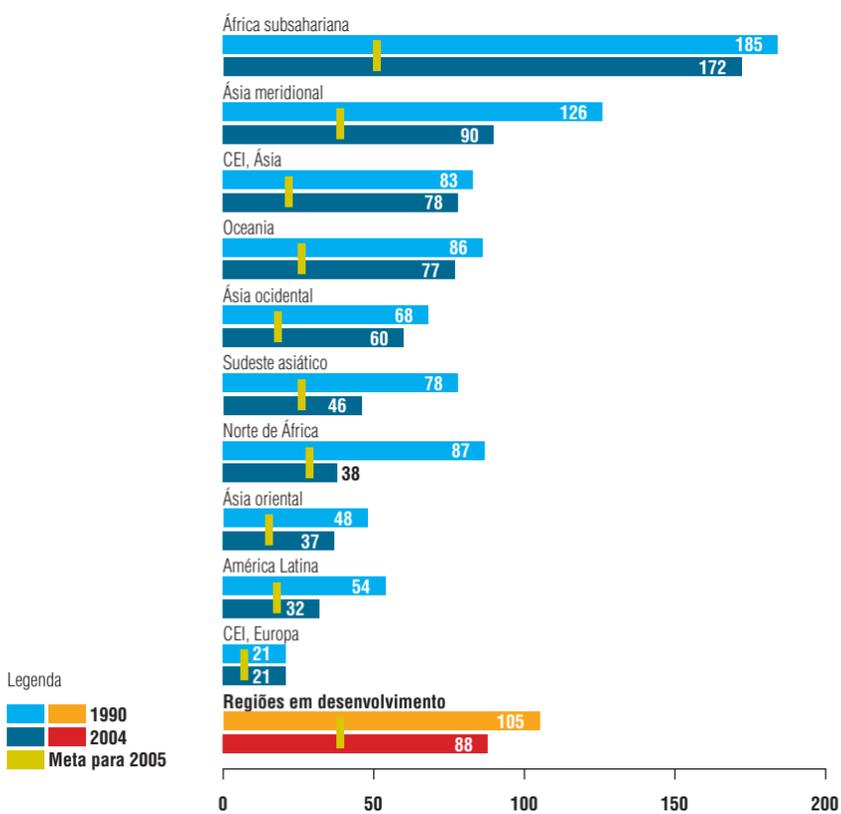
Apesar de se terem registado progressos em todas as regiões do mundo, as mulheres da Ásia meridional e ocidental e do norte de África continuam a ocupar apenas cerca de 20 por cento dos postos de trabalho remunerado dos sectores não agrícolas. A América Latina, com 43,5 por cento, é a única das regiões em desenvolvimento que se encontra praticamente em pé de igualdade com a média dos países desenvolvidos (46,4%), inferior, ainda assim, à média da Comunidade de Estados Independentes com 50,3 por cento.

Percentagem da taxa de inscrição no ensino primário (raparigas por cada 100 rapazes)

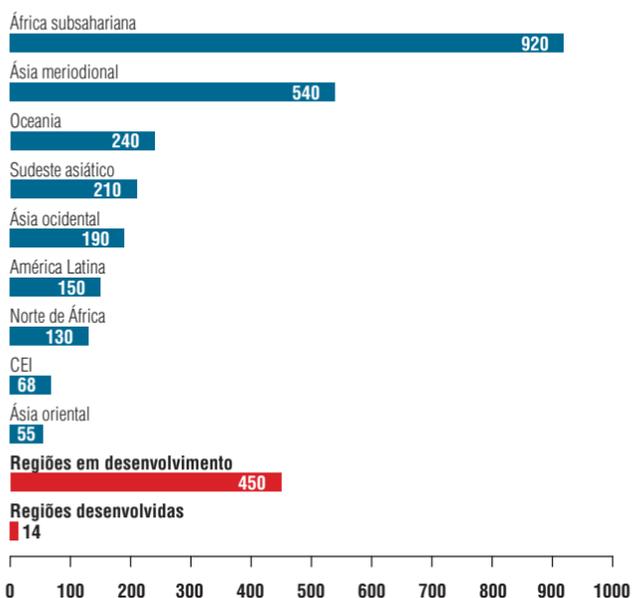


Legenda  
1990/91  
2001/02

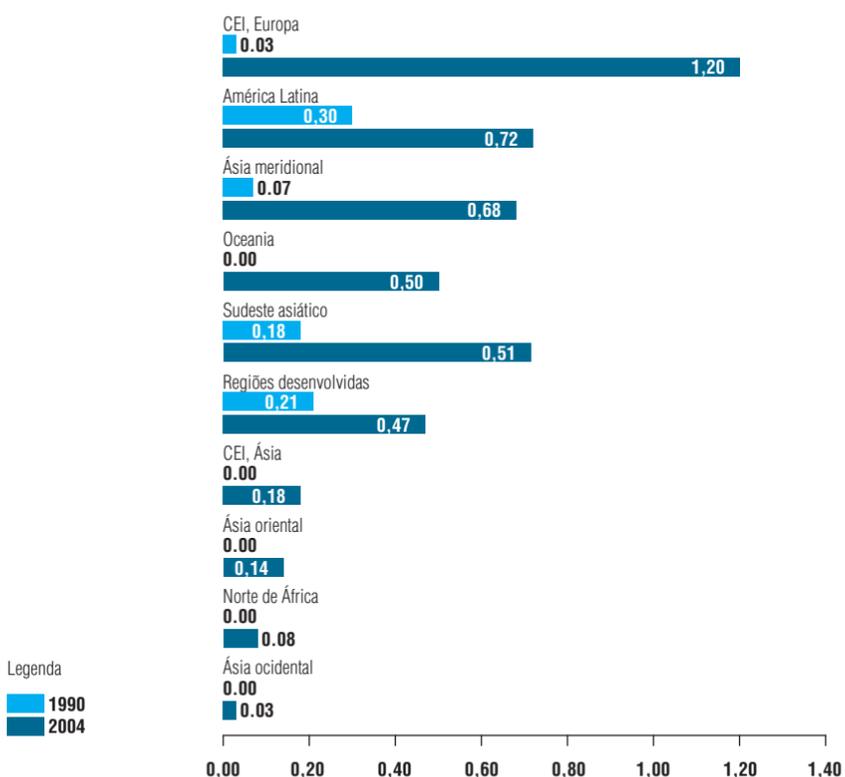
Taxa de mortalidade de crianças menores de cinco anos por cada mil nados vivos



Mortalidade materna por cada 100.000 nados vivos (2000)



Porcentagem de zonas protegidas do planeta (terra e oceanos)



## Objectivo 4: Reduzir a mortalidade infantil

### Meta até 2015: Reduzir em dois terços a taxa de mortalidade das crianças menores de cinco anos

Entre 1960 e 1990, a taxa de mortalidade de crianças menores de cinco anos foi reduzida em 50 por cento, passando de uma média de 200 para 100 por cada mil nados vivos. Estes progressos acalentaram a esperança de que no período 1990/2015 se pudesse reduzir em dois terços este número.

O avanço registado até à década de 90, porém, tem vindo a perder impulso. O norte de África, a América Latina e o sudeste asiático são as únicas regiões onde essa diminuição tem conhecido avanços substanciais (com as taxas de mortalidade a baixarem até 40%), o que não reflecte, no entanto, as diferenças entre os vários países e grupos socioeconómicos. A Comunidade de Estados Independentes, pelo contrário, tem conhecido um crescente retrocesso neste domínio.

Nas restantes regiões em desenvolvimento, sobretudo na África subsaariana e na Ásia meridional, onde ocorrem cerca de 80% das mortes prematuras infantis em todo o mundo, a situação não tem conhecido melhorias (média de 15%, muito aquém dos 65% pretendidos) e a ONU estima que elas não consigam atingir as metas propostas até 2015. Para tal, seria necessário que nos próximos dez anos a taxa de redução da mortalidade infantil se situasse próxima dos 8,5 por cento anuais.

A maioria das mortes causadas pelas cinco doenças associadas à morte prematura (pneumonia, diarreia, paludismo, sarampo e sida), poderia ser evitada através de tratamentos de baixo custo, de uma alimentação adequada e da melhoria dos cuidados pós-natal.

## Objectivo 5: Melhorar a saúde materna

### Meta até 2015: Reduzir a taxa de mortalidade materna em três quartos

No ano 2000, o risco médio de morte na gravidez ou no parto nos países em desenvolvimento era de 450 mulheres por cada cem mil nados vivos. Na África subsaariana, o risco de morte ameaçava uma em cada 16 mulheres, ao passo que nos países desenvolvidos esse rácio era de uma para cada 3800.

De acordo com a ONU, o número de mortes das parturientes reduziu-se desde então nas regiões com níveis moderados ou baixos de mortalidade materna, excepto onde esse risco era já de si elevado (África subsaariana e Ásia meridional). Desta forma, a ONU considera que, a manter-se este ritmo, todas as regiões, à excepção das duas já referidas, estão no caminho certo para atingir as metas propostas.

Para reduzir a taxa nos países mais afectados, a ONU recomenda destinar um maior número de recursos para aumentar o número de pessoal médico capacitado para prevenir e tratar a gravidez. O Bangladesh, um dos países mais pobres do mundo, conseguiu reduzir substancialmente a mortalidade materna seguindo tais recomendações, destinando mais recursos para a formação de pessoal qualificado e para programas de planeamento familiar.

## Objectivo 6: Combater o VIH/Sida, a malária e outras doenças

### Meta até 2015: Deter e começar a reduzir a propagação do VIH/Sida

A Sida converteu-se na principal causa de morte prematura em África e na quarta a nível mundial, provocando retrocessos no desenvolvimento que levaram décadas a ser conseguidos. Em 2004, 39 milhões de pessoas viviam com a doença e até esse ano mais de 20 milhões tinham morrido.

A prevalência da sida estabilizou em África – apesar de isso não significar que se tenha controlado a epidemia – e tem-se vindo a propagar com maior rapidez nos países europeus da Comunidade de Estados Independentes e em algumas partes da Ásia.

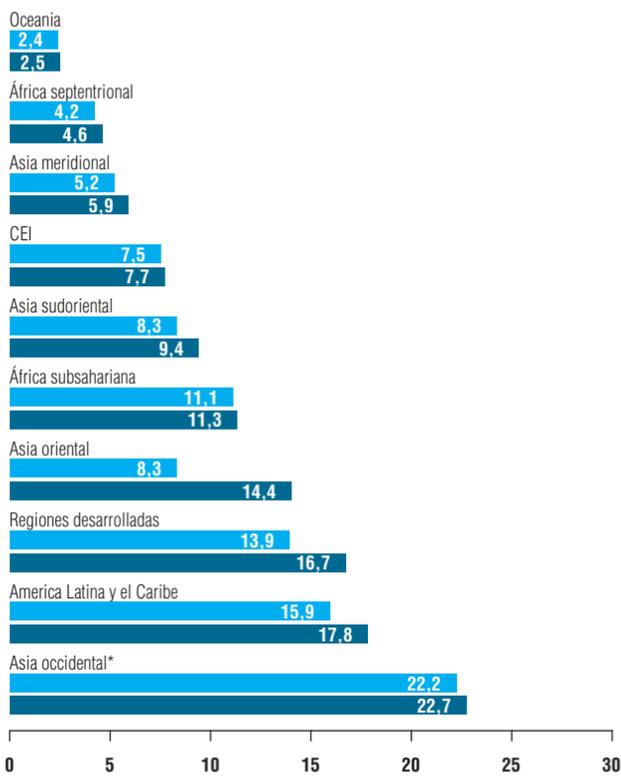
Nos últimos anos os progressos no sentido de conter o vírus têm sido pontuais, destacando-se alguns países como o Uganda e a Tailândia e regiões como a América Latina, que, devido a programas de prevenção a larga escala e produção de medicamentos genéricos à margem dos interesses das grandes empresas farmacêuticas, conseguiram deter a taxa de prevalência.

Longe de ter a mesma expressão, a malária provoca anualmente, ainda assim, cerca de um milhão de mortes (90% das quais na África subsaariana) e estima-se que contribua para reduzir o crescimento económico dos países africanos em 1,3 por cento. Algumas medidas de prevenção básicas tomadas na década de noventa, como a distribuição maciça de mosquiteiros tratados com insecticida e a combinação de medicamentos, têm permitido estabilizar a doença.

A tuberculose, considerada erradicada no início da década de noventa, também ressurgiu em força, devido à degradação das condições de salubridade em muitos países e ao surgimento de cepas resistentes aos medicamentos. Ambas as doenças têm conseguido ser contidas e apenas progrediram em regiões como a África subsaariana e a Comunidade de Estados Independentes.



Proporção de zonas protegidas na superfície terrestre e marinha, por região, 1994 y 2004 (Porcentaje)



Legenda  
■ 1990  
■ 2004

Estimativas baseadas nos compromissos dos doadores feitos na Conferência Financiamento do Desenvolvimento

País	APD líquida 2002 (Milhões)	% APD* / RNB**	
		2002	2006
Áustria	520	0.26	0.33
Bélgica	1,072	0.43	0.46
Dinamarca	1,643	0.96	0.83
Finlândia	462	0.35	0.42
França	5,486	0.38	0.47
Alemanha	5,324	0.27	0.33
Grécia	276	0.21	0.33
Irlanda	398	0.40	0.63
Itália	2,332	0.20	0.33
Luxemburgo	147	0.77	1.00
Holanda	3,338	0.81	0.80
Portugal	323	0.27	0.33
Espanha	1,712	0.26	0.33
Suécia	1,991	0.83	0.87
Reino Unido	4,924	0.31	0.40
<b>UE MEMBROS, TOTAL</b>	<b>29,949</b>	<b>0.35</b>	<b>0.42</b>
Austrália	989	0.26	0.26
Canadá	2,006	0.28	0.34
Japão	9,983	0.23	0.26
Nova Zelândia	122	0.22	0.26
Noruega	1,696	0.89	1.00
Suíça	939	0.32	0.36
Estados Unidos	13,290	0.13	0.17
<b>CAD MEMBROS, TOTAL</b>	<b>58,274</b>	<b>0.23</b>	<b>0.29</b>

\* Ajuda Pública ao Desenvolvimento

\*\* Rendimento Nacional Bruto

## Objectivo 7: Garantir a sustentabilidade do meio ambiente

**Metas até 2015:** Incorporar gradualmente princípios de desenvolvimento sustentável nas políticas internas de cada país; inverter o desperdício de recursos ambientais; reduzir para metade a percentagem de pessoas sem acesso a água potável e saneamento básico; melhorar a vida de cem milhões de habitantes de bairros de lata (até 2020).

No que se refere ao primeiro passo, a ONU refere que, apesar das boas intenções demonstradas pela maioria dos países, tal não se traduziu em progressos suficientes para evitar a perda dos recursos naturais.

Apesar de haver actualmente mais zonas protegidas no planeta relativamente a 1990 (13% da superfície da Terra), o desaparecimento de espécies e do seu habitat natural mantém-se. A eficiência energética tem melhorado, mas não o suficiente, e continua a aumentar o consumo de energia. Uma boa notícia é o facto de se ter reduzido em dez vezes a quantidade de substâncias nocivas para a camada de ozono libertadas para a atmosfera. O Protocolo de Kyoto, destinado a reduzir as emissões de dióxido de carbono, foi assinado por todos os países industrializados à excepção, entre outros, do maior poluidor do planeta: os Estados Unidos.

O acesso a fontes de água potável melhorou consideravelmente ao longo da década de noventa (sobretudo na Ásia meridional) mas mais de mil milhões de pessoas (dos quais 42% da população africana) continua a não beneficiar desta melhoria. No que respeita ao saneamento, os progressos têm sido mais lentos, com metade da população dos países em desenvolvimento (2,6 mil milhões de pessoas) a carecerem de equipamentos básicos como sanitas e tratamento de resíduos. Os habitantes das zonas rurais dispõem, em média, de menos de metade destes recursos comparativamente aos das zonas urbanas.

Entretanto, a população urbana dos países em desenvolvimento aumenta cerca de cem milhões de habitantes por ano, prevendo-se que em 2007 esta supere a percentagem da população rural.

Um em cada três habitantes destas cidades (cerca de mil milhões de pessoas) vive em bairros de lata. À excepção do norte de África, em todas as regiões do mundo o número de pessoas a viver em tugúrios tem disparado devido ao aumento populacional e às migrações. As Nações Unidas estimam que para melhorar a vida destas centenas de milhões de pessoas sejam necessários investimentos a uma escala maciça.

A Venezuela é um dos países que tem trabalhado nesse sentido, com a implementação de programas específicos de educação, saúde e alimentação destinados aos habitantes das favelas.

## Objectivo 8: Fomentar uma aliança mundial para o desenvolvimento

**Metas até 2015:** Acompanhar as necessidades dos países menos desenvolvidos, dos países em desenvolvimento e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento; elaborar um sistema financeiro e de comércio aberto previsível e não discriminatório; encarar com um critério global os problemas da dívida dos países em desenvolvimento; elaborar e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens um trabalho digno e produtivo; proporcionar o acesso a medicamentos essenciais a um custo razoável; partilhar os benefícios das novas tecnologias da informação e da comunicação.

A ajuda oficial dos países desenvolvidos recuperou da diminuição que sofreu ao longo da década de noventa, atingindo, em 2004, um nível recorde de 79 mil milhões de dólares. Os países doadores comprometeram-se na Conferência sobre o Financiamento do Desenvolvimento, realizada na cidade mexicana de Monterrey, em 2002, a aumentar esta ajuda em 20 mil milhões de dólares em 2006.

A maior parte do aumento recente desta ajuda foi canalizada para anular dívidas e atender a necessidades humanitárias e de reconstrução surgida em consequência de desastres, pelo que não necessariamente foram destinadas a proporcionar condições para melhorar os serviços sociais, a reduzir a pobreza e a proporcionar condições de desenvolvimento a longo prazo.

Desde meados da década de noventa duplicou a proporção da ajuda oficial destinada a atender a necessidades básicas como as que aparecem descritas nos ODM, metade da qual tem sido destinada de forma crescente à promoção da educação básica, saúde, abastecimento de água e saneamento, e promoção da igualdade do género e do papel da mulher. A fatia destinada à agricultura e à construção de infra-estrutura, dois sectores chave para que os países necessitados possam ser auto-suficientes em termos alimentares e desenvolver as suas economias, pelo contrário, diminuiu.

Acima de tudo, será importante referir que a Assistência Oficial ao Desenvolvimento (AOD) continua a representar apenas um por cento dos rendimentos brutos dos países desenvolvidos, e apenas cinco países – Dinamarca, Finlândia, Luxemburgo, Noruega e Suécia – alcançam ou superam o objectivo de que esta assistência ascenda aos 0,7 por cento dos rendimentos nacionais estipulado pelas Nações Unidas. A cumprir-se este compromisso, espera-se que em 2010 a AOD supere os cem mil milhões de dólares, ainda assim um valor inferior ao que se considera necessário para atingir os ODM.

Ricardo Jorge Costa



**Diálogo com o Príncipezinho**

*Fernando Cardoso*

Edições Portugalmundo - pp. 108

"Diálogo com o príncipezinho" é uma de três recentes peças de teatro infanto-juvenil publicadas por Fernando Cardoso (as outras intitulam-se "Alunos Inteligentes" e "bendito Apagão"), autor que, nos últimos anos, tem produzido uma vasta obra literária para o público mais novo.



**Arsénio Mota**

50 anos de escrita

*Coordenação de Serafim Ferreira*

Campo das Letras - pp. 153

Este livro constitui, nas palavras de Serafim Ferreira, "uma espécie de memória descritiva do itinerário intelectual singular e coerente" de Arsénio Mota, testemunhado pelos inúmeros depoimentos pessoais de escritores, jornalistas e intelectuais que participam na obra.

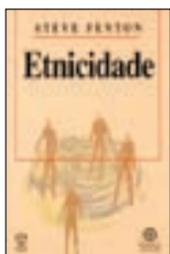


**Ética do Amor**

*Luís Carlos Restrepo*

Ariadne Editora - pp. 92

Neste livro, o autor desenvolve uma nova ideia de educação sexual, em que o conceito de ternura e as relações afectivas, tanto na escola como na família, são centrais.



**Etnicidade**

*Steve Fenton*

Instituto Piaget - pp. 247

Este livro pretende reposicionar o interesse pela etnicidade no quadro do domínio central da imaginação sociológica – a estruturação do mundo moderno, formações de classes e culturas de classe, as tensões entre vidas privadas, culturas e coesão da vida comum e pública.



**Celebrar Portugal**

A nação, as comemorações públicas e as políticas de identidade

*José Carlos Almeida*

Instituto Piaget - pp. 326

Poucos fenómenos políticos têm gerado tanta discussão como a questão nacional, o nacionalismo e o Estado-nação. Este trabalho analisa o nacionalismo em Estados há muito estabelecidos e explora o modo como os Estados-nação são reconstruídos em face de mudanças e de novos desafios.

Outros livros desta editora:



**Cérebro, Álcool e Drogas**

*Robert L. Dupont*

Instituto Piaget - pp. 544



**O Incandescente**

*Michel Serres*

Instituto Piaget - pp. 268

**Ramos**

*Michel Serres*

Instituto Piaget - pp. 211

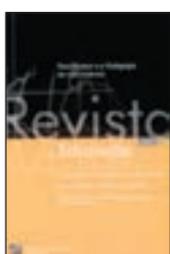


**A Arte de Comunicar**

*Celso Antunes*

Editora Vozes - pp. 68

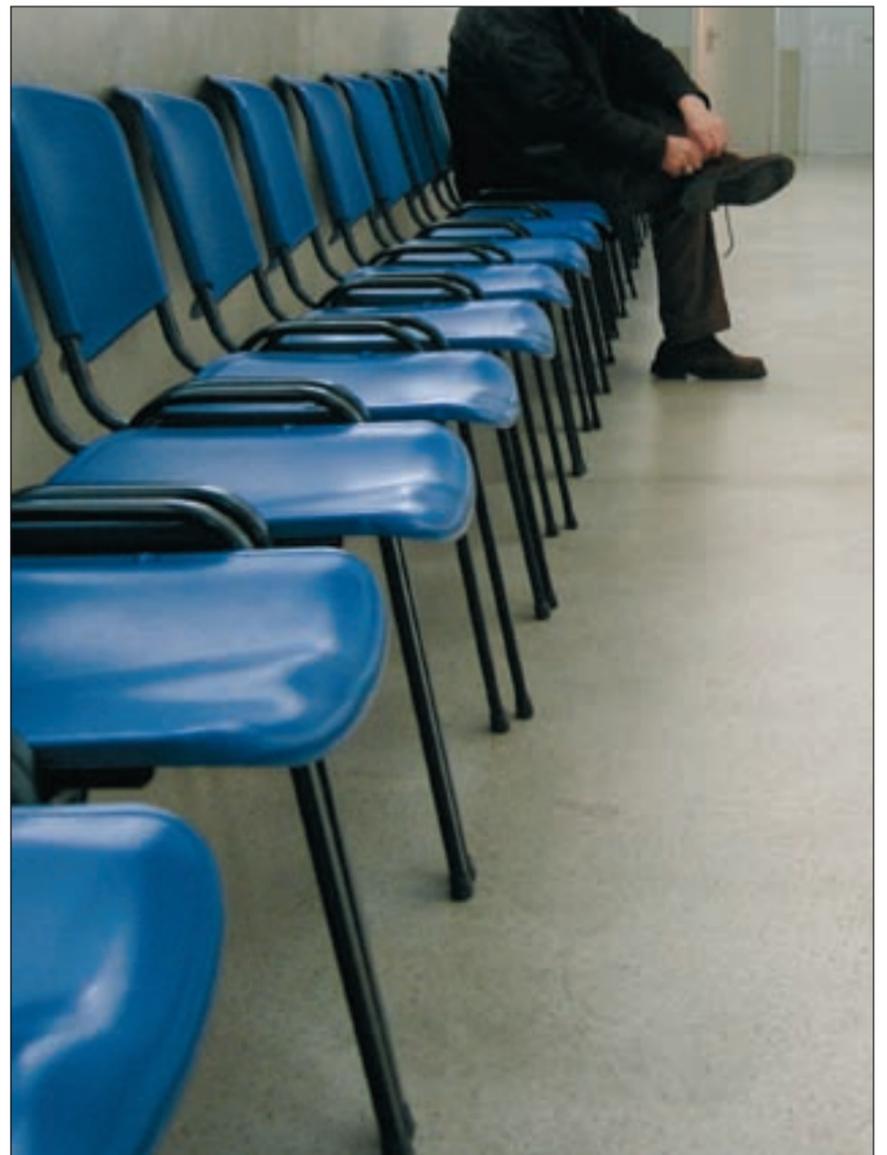
neste pequeno trabalho, Celso Antunes, de forma extremamente clara e sucinta, mostra regras, fundamentos, princípios e "dicas" que permitem uma apresentação mais objectiva de ideias, estruturando uma comunicação mais eficiente.



**Revista Lusófona de Educação, Nº 6**

Edições Universitárias Lusófonas, pp. 242

O mais recente número da Revista Lusófona de Educação pretende representar um contributo para o entendimento do que pode ser o papel dos cientistas sociais nas ciências da educação. Destaque para os artigos de Moacir Gadotti e para um trabalho em memória de Paul Ricoeur, intitulado "Um projecto de esperança intempéstiva e uma pedagogia da não-violência", da autoria de Manuel Tavares.



## Peregrinação de um imigrante e de uma jornalista com vontade de ajudar

Sentado num banco de jardim rodeado de pombos. Constantino não teme a gripe das aves. Partilham consigo a refeição do dia. Pão com mortadela. Constantino gosta muito de *pizza*. Embora o que habitualmente come dependa de gostos alheios. Os dos clientes do supermercado onde Constantino pára entre as 18h30 e a 20h. Mesmo antes de retornar ao jardim para dormir "entre a natureza", como costuma desdramatizar a quem lho pergunta. Gostos alimentares nem sempre sensibilizados para a sua condição de sem-abrigo. Como o daquela bondosa senhora que lhe oferecera um quilo de atum em lata. Sem pensar que Constantino não possuía abre-latas. Nem onde guardar as sobras do repasto.

Constantino tem um apelido difícil. Shishkovskiy. É natural da Ucrânia e tem de renovar a autorização de permanência até ao dia 29 de Dezembro. A sua história não é original. Conta-se quase sem frases. Formação em engenharia electrónica. Imigrou para Portugal. Empregou-se na construção civil. Caiu de um andaime. Ano e meio de hospitalização. Mazelas irreversíveis numa perna. Teve alta. Foi parar à rua. Conheceu outros imigrantes na mesma situação. Entregou-se ao álcool. Foi roubado. Afastou-se das "más companhias". Continua a beber para aquecer. Está sozinho. E a sua maior preocupação é renovar o visto. Depois arranjar um tecto. Três meses a dormir na rua. O gosto pela natureza há muito cedeu ao frio do Inverno. Já dormiu em albergues mas a solução é sempre temporária. Cada utente só pode usufruir da cama por três dias consecutivos. Certa vez alguém lhe sugeriu que procurasse a Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto, responsável pelo projecto Porto Feliz que entre outras coisas apoia os sem-abrigo. Constantino assim fez. A resposta na altura não foi animadora, mas pediram-lhe que lá voltasse. O seu "processo", diz, está nas mãos da técnica Paula. E é por ela que naquele dia decide começar. Mas antes, é necessário tomar um banho e mudar de roupa. Constantino abandona o banco a custo devido ao problema na perna e ruma ao centro da cidade. Usa os transportes públicos com uma senha oferecida. Primeira paragem: balneários públicos.

"Dantes vinha cá muita gente que morava nas Ilhas e não tinha água canalizada", recorda a funcionária dos balneários. "Agora não..." Higiene pessoal cuidada, Constantino já só pensa em Paula. E na promessa vaga de uma resolução para deixar a rua.

**Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto.** À entrada está uma mesa com algumas brochuras, um telefone e um segurança. Constantino pergunta por Paula. "A doutora Paula Barros está de baixa", responde o segurança. Constantino olha para o tecto. Talvez invoque a ajuda divina. "Então não há outra pessoa com quem possamos falar?", decido intervir. "A pessoa que a substitui está numa reunião", informa o segurança. Insisto: "E não há ninguém que não esteja em reunião e possa falar com este senhor?" O segurança desculpa-se,



© Adriano Rangel

# O visto de Constantino

como se a culpa fosse dele. Pega no telefone e liga para “cima” de onde lhe dizem que realmente “estão todos em reunião”. “Ele que volte amanhã de manhã!”, pede o segurança. Constantino apercebe-se que não falará com Paula. Da resignação vem a raiva num português atabalhoado: “Amanhã? Eu não ter amanhã!!!”

Sáímos. Rumo a um lugar onde possamos almoçar. São 16h. Entramos num *shopping* na Baixa do Porto. Constantino está calado. Cabisbaixo. Diz que há muito que deseja comer massa à Bolonhesa. “Não precisa ter carne, é mais barato, eu gostar muito é do molho!” O prato vem para a mesa sem que lhe falte o ingrediente principal. De estômago cheio. O prato meio vazio. “Não estou habituado a comer tanto...” Constantino deixa-se envolver pela decoração natalícia. Parece meditar. Mas é preciso arranjar um sítio onde possa passar a noite. No dia seguinte há muito para fazer. Voltar à Fundação para o Desenvolvimento Social do Porto pela manhã. Ir ao Centro de Emprego pedir uma declaração em como está lá inscrito, já trabalhou e fez descontos. Ir ao Centro Nacional de Apoio ao Imigrante. Há que definir prioridades. E o problema na perna dificulta a mobilidade possível: a pé.

**Centro de Emprego.** Nova mesa à entrada. Outro segurança: “O que desejam?” Respondemos que queremos uma declaração. “Primeiro andar, tiram uma senha e aguardam.” Subimos. Constantino olha os trocos que lhe sobraram do jantar da noite anterior. Comeu *pizza* no *shopping*. As últimas moedas vão para um café de máquina. 10h. Calha-nos o número 25. Esperamos. Sentados.

Duas horas depois chega a nossa vez. Do outro lado da secretária, uma funcionária pede os documentos a Constantino. Ele tira do bolso do casaco um livro de capa preta, “Hinos de Louvores e Súplicas a Deus”, do seu meio tira o passaporte. E entrega-o como se de uma relíquia se tratasse. A funcionária recebe-o em mãos e comenta com o nariz torcido: “Este passaporte está em muito mau estado... está todo molhado.” Constantino desculpa-se com um sorriso. Se o passaporte falasse... Abstemo-nos de explicações.

“O cartão do Instituto de Emprego e Formação Profissio-

nal?” Perdeu-se. Sem o número que deveria constar no cartão procurar algum vestígio de Constantino na base de dados do computador obrigará a muita “boa vontade”. Primeiro insere-se o número do passaporte. Nada. Depois o apelido esquisito de Constantino. Nada. “Não encontro nada...”, impacienta-se a funcionária com olhos de quem nos quer pôr a andar. Constantino fixa o tecto. “Tem o cartão de contribuinte?” Olho a funcionária descrente. Constantino abre o livro de Louvores. O cartão em si não tem. Mas tem uma fotocópia. Daí a funcionária retira um número. Insere-o no computador, deixa-o a pesquisar e de repente: “Está aqui!” As suas preces desta vez foram ouvidas.

Encontrado o registo de Constantino será necessário fazer um novo cartão e só depois nos passam a declaração. Façamos o cartão. Mas para fazer o cartão há que preencher um formulário. “Grau académico?” Constantino rejubila. “Engenheiro Electromecânico.” A funcionária sorri e com os olhos postos no livro de Louvores desafia: “Tem aí o diploma?” Constantino não tem mais papéis.

Com simpatia, a funcionária explica a Constantino que deve ir ao Consulado da Ucrânia para que lhe sejam reconhecidas as suas habilitações académicas. Mas aconselha-o a primeiro pedir o reconhecimento do ensino secundário e só depois do superior. Constantino agradece e pergunta pela declaração. A funcionária hesita. “Sem o comprovativo das habilitações...” Peço à funcionária que o inscreva com a habilitação que puder. Sai um 9º ano. Faz-se o cartão. Da impressora sai a declaração. Na despedida a funcionária ainda aconselha: “Depois, quando tiver o visto, volte cá, a ver se o podemos inscrever num curso...”

Sáímos do Centro de Emprego. 13h. O sol brilha. Mas não há esperança no olhar de Constantino. Comenta que tem de ir fazer a barba. Pergunto se quer continuar o périplo rumo ao Centro Nacional de Apoio ao Imigrante da parte da tarde. “Sim, mas não com esta cara!” Lembro-me dos trocos que lhe vi na mão quando bebeu o café e deixo-lhe 10 euros para o almoço. Marcamos encontro para as 14h30 em frente à Igreja da Trindade. Constantino não apareceu.

Andreia Lobo

■  
Golpe de vista

■  
contra capa

## JUSTIÇA JAPONESA REAFIRMA DIREITO DO GOVERNO EM CENSURAR MANUAIS ESCOLARES

O Supremo Tribunal de Justiça japonês reafirmou recentemente o direito do governo em exercer um controlo directo sobre os conteúdos dos manuais escolares, um tema controverso devido aos protestos da China e da Coreia do Sul que acusam o Japão de querer imprimir uma visão nacionalista da sua História.

De facto, a principal instância do sistema judicial japonês rejeitou o recurso interposto por um professor que acusava as autoridades nipónicas de retirar uma frase que criticava o Japão por não ter consultado os vizinhos asiáticos antes de enviar uma frota de draga-minas para o Médio Oriente após a Guerra do Golfo, em 1991. O juiz Kazuko Yokoo, presidente do Supremo Tribunal de Justiça, afirmou peremptoriamente, no entanto, que “o sistema de supervisão dos manuais escolares é constitucional” e que “os itens desaprovados pelo ministério da Educação estão de acordo com a lei”.

Nobuyoshi Takashima, professor da Universidade de Ryukyu, em Okinawa, exigiu uma indemnização de 8350 dólares pelas mudanças efectuadas pelo ministério da Educação num dos textos da sua autoria sobre a sociedade moderna japonesa, onde se afirmava a existência de muitas opiniões discordantes face à posição do Japão em não ter consultado outros países asiáticos antes de enviar este tipo de ajuda militar.

A China e a Coreia do Sul, que sofreram uma sangrenta ocupação japonesa até 1945, mostram-se muito críticos face ao posicionamento das tropas de Tóquio em países estrangeiros e a qualquer tipo de mudança na política pacifista do Japão afirmada desde o final da Segunda Guerra Mundial.

Os dois países protestaram severamente em Abril depois de o Japão ter aprovado um livro de História declaradamente nacionalista, no qual se fazia escassa referência sobre as atrocidades cometidas pelo país do Sol Nascente durante a ocupação dos seus territórios.

Fonte: AFP



Conhecimento social **Entre a criatividade e a especialização tecnicista**

**OLHARES de fora**

Ivonaldo Leite  
Universidade  
do Estado do Rio Grande  
do Norte, Brasil  
ivonaldo\_leite@yahoo.com.br

**Pensar a sociedade contemporânea na sua totalidade, ou simplesmente tentar uma visão abrangente da condição humana nessa engrenagem em que se transformou a civilização industrial (ou pós-industrial), afiguram-se posturas anacrônicas aos promotores da “especialização” nas ciências sociais.**

Num texto publicado na década de 1980, sugestivamente intitulado «O Quadro Internacional», Celso Furtado, de início, põe em realce algo nada irrelevante: a aceleração do tempo histórico como característica indelével da civilização industrial. Fazia isso para afirmar que a criação de conhecimento, ou melhor, de “conhecimento especializado”, assumiu a forma de um «processo industrial», de tal modo que só os “especialistas” não vêem que a visão que eles propagam da realidade em que estamos imersos é flagrantemente inadequada.

De facto. Tal «processo industrial» faz crescer o seu produto de forma exponencial, e transforma o conhecimento em ingrediente de conquista do poder, em suas diversas formas. O impacto de um desmesurado fluxo de informações nos sistemas de decisões e, a fortiori, no tempo histórico é algo que sequer podemos apreciar. Mas o problema situa-se precisamente por aqui. O conhecimento em pedaços. O olhar fragmentado. A perda de visão da totalidade dos processos. Isto é assim porque a produção do conhecimento especializado sobre a sociedade funda-se no espírito analítico o qual, potencializado pelo êxito que alcançou nas ciências da natureza, procura dominar os diversos campos apropriando-se apenas das suas partes, recusando portanto uma apreensão/compreensão global da realidade histórica.

Podemos, dessa forma, entender a razão de ser tão pequena

a sensibilidade contemporânea para os problemas específicos de um processo histórico em que está em causa não apenas as “heranças culturais” da humanidade, mas algo mais concreto, mais material, isto é, a sobrevivência da própria humanidade. Com efeito, não se pode fugir de questões como, por exemplo, o equilíbrio ecológico e a polarização mundial entre sociedades que se permitem um desperdício crescente de recursos e outras em que é alarmante a carência do essencial. Contudo, estas não são questões devidamente alcançadas pelas abordagens regidas metodologicamente por focagens fragmentadas.

Pensar a sociedade contemporânea em sua totalidade, ou simplesmente tentar uma visão abrangente da condição humana nessa engrenagem que se transformou a civilização industrial (ou pós-industrial), afiguram-se posturas anacrônicas aos promotores da “especialização” nas ciências sociais. A sujeição ao espírito analítico num contexto de aceleração do tempo histórico faz com que, frequentemente, sejamos prisioneiros de supostas visões que projectam a imagem de uma realidade que já não existe. E para se evitar mal-entendidos: não se trata somente de insuficiência na actualização de informação, mas de constrições impostas à apreensão da realidade pela metodologia empregue. Por ser assim, os paradigmas através dos quais os cientistas sociais objectivam transmitir uma visão ampla da realidade social privilegiam,

no trabalho de apreensão, o que se supõe ser estável, quer dizer, o que é parametrizável, pondo-se de parte o que é descontinuidade, inovação, criatividade. Ora, a compreensão da realidade social, e nisto o historiador analítico – com o seu olhar retrospectivo e prospectivo – encontra-se numa posição privilegiada, requer a antevisão do vir a ser que só a imaginação produz.

Não basta armar-se de instrumentos metodológicos formalizados para alcançar um determinado objectivo. Na engrenagem à qual fomos conduzidos pela civilização industrial, compreender a realidade e fazer o conhecimento avançar, implica em se adoptar uma postura que aposte na criatividade e afirme a coragem para se arriscar na busca do incerto. Além disso, as ciências sociais admitem a evidência de que a vida humana é, em grande parte, um processo criativo consciente, o que implica em que se postule o princípio da responsabilidade moral. Daí há que se admitir a necessidade de compromisso ético com determinados valores, bem como de perfilar ao lado de forças sociais cuja acção seja levada a efeito em função de interesses colectivos.

De resto, cabe assinalar que a ordem histórica da investigação e da elaboração de conceitos é distinta. E não se trata de uma distinção “acidental” ou derivada da “falta de rigor metodológico”. Pelo contrário. Ela resulta de que as categorias e teorias são formuladas na prática política e na prática intelectual de um conjunto de pessoas socialmente situadas.

## As tetas da GALP

João António Cavaco Medeiros  
Professor do Ensino Secundário na Escola Secundária de Amorail

Um quadro superior da GALP, admitido em 2002, saiu com uma indemnização de 290.000 euros, em 2004. Tinha lá entrado pela mão de António Mexia e saiu de lá para a REFER, quando Mexia passou a ser ministro das Obras Públicas e Transportes... O filho de Miguel Horta e Costa, recém-licenciado, entrou para lá com 28 anos e a receber, desde logo, 6600 euros mensais. Freitas do Amaral foi consultor da empresa, entre 2003 e 2005, por 6350 euros/mês, além de gabinete e seguro de vida no valor de 70 meses de ordenado.

Manuel Queiró, do PP, era administrador da área de imobiliário, com 8.000

euros/mês. Com a contratação de um administrador espanhol, foram-lhe oferecidos 15 anos de antiguidade (é o que receberá na hora da saída). Pagamento da casa e do colégio dos filhos, entre outras regalias.

Guido Albuquerque, cunhado de Moraes Sarmento, foi sacado da ESSO para a GALP. Custo: 17 anos de antiguidade, ordenado de 17.400 euros e seguro de vida igual a 70 meses de ordenado.

Ferreira do Amaral, presidente do Conselho de Administração, um cargo não executivo, era remunerado de forma simbólica: três mil euros por mês, pelas presenças. Mas, pouco

depois da nomeação, passou a receber PPRs no valor de 10.000 euros, o que dá um ordenado “simbólico” de 13.000 euros...

Outros exemplos avulsos: um engenheiro agrónomo que foi trabalhar para a área financeira a 10.000 euros/mês; uma especialista em Finanças que foi para Marketing por 9.800 euros/mês.

Neste momento, o presidente da Comissão Executiva ganha 30.000 euros e os vogais 17.500. Com os novos aumentos, Murteira Nabo passa de 15.000 para 20.000 euros mensais.

A GALP é o que é, não por culpa destes senhores, mas sim dos amigos

que ocupam, à vez, a cadeira do poder. É claro que esta atitude, émula do clássico “é fartar, vilanagem”, só funciona porque existe uma inenarrável parceria GALP/Governo. Esta dupla, encarregada de “assaltar” o contribuinte português de cada vez que se dirige a uma bomba de gasolina, funciona porque metade do preço de um litro de combustível vai para a empresa e, a outra metade, para o Governo. Assim, este ‘dream team’ à moda de Portugal, pode dar cobertura a um bando de sanguessugas que não têm outro mérito senão o cartão de militante. Ou o pagamento de um qualquer favor político...

## 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 Mamedelo | **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/fteei](http://www.fmh.utl.pt/fteei)). Jorge Humberto, *Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras*. Luzia Lima, *Centro Universitário Salesiano (Unisal), Brasil e Instituto Piaget, Portugal*. | **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** — **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. | **À LUPA** — António Brotas, *Instituto Superior Técnico*. | **COMUNICAÇÃO e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, *Universidade do Minho*. Raquel Goulart Pinto, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil*. | **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*. | **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: Laboratório Educação e Imagem: 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*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **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 Caria, *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 de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. Ivoaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. 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*. | **SO-CIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — Coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Filipe Reis, *ISCTE, Lisboa*, José Catarino, *Instituto Politécnico de Setúbal*, José Guimarães, *Universidade Aberta, Lisboa*, Luís Vendeirinho, *escritor, Lisboa*, Paulo Raposo, *ISCTE, Lisboa*.

**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



© Ana Alvim

# A SIDA nos meios de comunicação

**1. As contradições.** A SIDA é sinal de desgraça, morte, silêncio, horror, solidão, por isso é um tema que vende. Esta doença obrigou a formas diferentes de comunicar e de pensar. Desde o seu aparecimento muitas vidas se perderam, números estatísticos que escondem a verdadeira realidade. Os meios de comunicação ao procurarem fazer eco desta pandemia entraram em contradição. Se, por um lado, informaram e alertaram para os perigos de transmissão; por outro, criaram rostos diabólicos da doença. E ao fazê-lo, construíram medos, rejeições e intolerâncias, contribuindo para acentuar o estigma dos infectados e para um sentimento de invulnerabilidade dos sujeitos. Os média foram deuses de duas cabeças.

**2. Doença do amor e da vida.** O vírus foi conhecido em 1983, mas só em 1987 foram conhecidos com absoluta certeza as vias de transmissão – via sanguínea e via sexual. Em suma, os mesmos canais da vida e do amor, os mesmos que podiam também dar origem à morte e ao ódio. Estes canais de infecção deram origem a gritos em silêncio, a intolerâncias e medos pavorosos. A ignorância foi fonte de notícia.

**3. O ser humano.** Falar de um vírus, de investigação, de medos de contágio, são apenas conceitos que revestem uma nova compreensão quando têm como centro o ser humano. São estes os principais actores desta peça teatral dramática, que passam a representar um novo papel, desde o momento que ouvem um veredicto de condenação tem VIH/SIDA. Este ser humano sabe agora ensinar valores incalculáveis a todos os que aparentam estar sãos. Esta doença, que deixa apenas de ser sua, para ser de todos: amigos, familiares e companheiros de trabalho. E como qualquer condenado, vive apavorado. Os média sabem muito bem explorar estas situações limite e transformá-las em notícia.

**4. A sociedade.** Os meios de comunicação reflectem a sociedade e vice versa. Os avanços científicos permitiram que a doença deixasse de ser apenas de alguns, para ser uma doença de todos. O número de casos de pessoas com VIH/SIDA entre os heterossexuais é cada vez maior e, por vezes, superior ao número de infectados homossexuais. Mas, os meios de comunicação foram (e são) parcus em informações sobre a transmissão de origem heterossexual.

**6. É uma doença democrática.** Hoje sabe-se que ataca pobres e ricos; brancos e de outras cores; homossexuais e heterossexuais; homens e mulheres; inocentes e culpados; informados e ignorantes; velhos e novos; países ricos e pobres. Mas, se a doença é democrática o mesmo não se poderá dizer dos meios para combatê-la.

**7. Também a doença foi protagonista.** Foi notícia a luz e as sombras. Esta permitiu desocultar outras realidades. A consciência da falta de meios para a investigação; o protagonismo de alguns cientistas e médicos carentes de visibilidade. Puseram ainda a claro as lutas pouco éticas entre os interesses económicos dos laboratórios. Entretanto os jornalistas, mesmo desconhecedores dos mecanismos da enfermidade, prontamente emitiram opiniões, escreveram para o papel os seus mitos e incompreensões. Chamou à atenção para a formação destes profissionais para áreas de saúde pública.

É urgente mais e melhor informação, sem alarmismos e espectacularidade, que ajude a construir pessoas mais conscientes das suas misérias e grandezas. Uma sociedade informada poderá viver com a SIDA, como uma ameaça compreendida, uma ameaça criativa de novos valores, de amor, solidariedade, ternura. Só as pessoas bem informadas podem ser solidárias e tolerantes.

Orquídea Maria Lopes  
Doutora e Prémio Extraordinário (2003) pela Universidad de Salamanca, Facultad de Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Tese de doutoramento: contenidos Y estructuras Básicas para la elaboración de spots publicitarios para la prevención del SIDA heterossexual en campañas y programas informativos y educativos para menores



© Ana Alvim

## O despacho n.º 50/2005 e a diferenciação pedagógica

**“Colegas, já repararam que a primeira alínea das modalidades que pode integrar o plano de desenvolvimento é «pedagogia diferenciada na sala de aula»? Não é por acaso!” – Disse o presidente do conselho executivo, do fundo do auditório no conselho de directores de turma.**

Mário Henrique  
Gomes  
Mestre em Ciências da  
Educação

Mas, afinal, o que é diferenciação pedagógica?

Já a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) falava em igualdade de oportunidades e em sucesso educativo para todos. O processo de reflexão participada sobre os currículos, iniciado em 1996/97, reflectiu muito sobre estas questões da gestão curricular ao nível da escola e ao nível das turmas, da adequação do currículo ao aluno. Em 2001, com o Decreto-lei n.º 6/2001, foi posto fim ao programa nacional inflexível, rígido e sagrado, abrindo portas à gestão flexível do currículo e a sua adequação aos alunos.

Diversos autores falaram e escreveram sobre diferenciação pedagógica. Já há muito que o Movimento da Escola Moderna conhece e desenvolve algumas estratégias que vão neste sentido. Há centenas de livros sobre isto, até em Língua Portuguesa.

Hoje, devido a uma alínea do artigo 6.º do despacho normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, a diferenciação pedagógica volta a ser falada. Pelo menos na minha escola. A administração central não pode li-

mitar-se a legislar, sem garantir que os actores da educação, aqueles que, no terreno, vão implementar as medidas, tenham a devida formação actualizada. É urgente que possam acompanhar a evolução da investigação em educação e saibam do que se está a falar e o que se espera deles. Nem todos os profissionais têm um aguçado interesse em acompanhar a literatura que os investigadores vão produzindo. Nem todos leram os últimos textos de Tomlinson, Boal, Perrenoud, Grave-Resendes, Niza, Roldão, Santana, Zimmermann, Ainscow, etc. Há muita literatura que fundamenta a Diferenciação Pedagógica e, lentamente, começam a surgir investigação voltada para a acção, com pistas para a nossa actuação. Porque o essencial é saber como se passa da teoria à prática.

Para ajudar neste sentido, a UNESCO publicou em 2004 um excelente livro, que pode obter-se na Internet, intitulado “Changing Teaching Practices – using curriculum differentiation to respond to students’ diversity”. Um trabalho fortemente voltado para a prática e cheio de sugestões.

Tomlinson (1996) diz, a propósito do conceito de Diferenciação Pedagógica: “It’s a way. It’s just shaking up the classroom so it’s better fit for more kids”.

A diferenciação pedagógica tem como objectivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença. “Não é um método pedagógico, mas sim a assumpção de todo o processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções e actividades realizadas nas escolas” (Boal, 1996).

É uma perspectiva que considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais.

A diferenciação pedagógica opõe-se à uniformização dos conteúdos e condena a uniformidade de ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais.

Pode definir-se, por isso, como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir

a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns (Gomes, 2001). Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos. Esta é uma preocupação importante numa escola que tem de ser para todos, constituindo um interessante desafio aos professores. Para permitir o sucesso educativo a todos os alunos, o professor tem de proporcionar condições adequadas às suas diferentes características (Sá, 2001). Perrenoud (1986) define a diferenciação pedagógica como o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno”. Importará, depois de se voltar a reflectir acerca do conceito de diferenciação pedagógica, repensar as estratégias de implementação. É urgente passar da teoria à prática.

## O presente envenenado

Paulo Marques  
Professor. Barreiro

A Senhora Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues com o apoio do Engenheiro Sócrates, na senda do anúncio diário de medidas populistas e demagógicas de ‘show-off’ que este governo adoptou como estratégia, resolveu este Natal presentear os educadores e professores portugueses com a alteração do diploma que regulamenta os seus concursos.

Como grande inovação, a «proposta» apresenta a obrigatoriedade de estes permanecerem durante três ou quatro anos lectivos (conforme o sector de ensino a que pertençam) em determinada escola, ficando impossibilitados durante esse período de concorrerem

e tentarem melhorar a sua colocação. Assim, duma assentada só, extingue-se o princípio democrático e justo que sempre esteve subjacente ao espírito da lei: «a melhor graduação corresponder melhor colocação», legaliza-se a ultrapassagem com a figura da recondução e acaba-se com o concurso anual que possibilitava aos professores aproximarem-se da sua área de residência e respectiva família. Em nome da estabilidade, a fixação a qualquer preço!

Esta ministra que já por várias vezes deixou claro o seu autismo e arrogância, avança com alterações a uma legislação de 2003 (!) fazen-

do jus ao laboratório de experiências em que a Educação se transformou. Uma pasta onde sucessivos ministros, de experiência em experiência, sem um projecto definido e coerente, avança decretando do topo para as bases sem que estas participem nas decisões. As mudanças não se impõem... constroem-se.

A verdadeira estabilidade, se a Senhora Ministra estivesse sinceramente interessada em resolver o drama anual de milhares de professores, desejasse contribuir para a continuidade pedagógica dos Projectos Educativos das Escolas e para o aprofundamento da relação

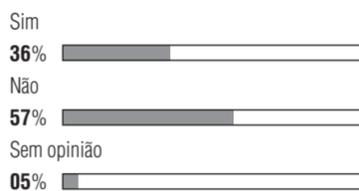
afectiva com os alunos, alcançar-se-ia com a fórmula à muito proposta pelos professores:

O aumento do número de lugares de quadro de escola, com a consequente redução do número de alunos por turma.

A diminuição da área geográfica dos quadros de zona pedagógica.

A vinculação dos docentes contratados ao fim de três anos de contratos sucessivos. Admito que a Senhora Ministra esteja muito empenhada na sua tarefa, mas em política, agir movido por vontade, capricho e teimosia é um mau princípio. O tempo cá estará para comprovar...

**A Organização Mundial de Saúde (OMS) decidiu excluir trabalhadores fumadores dos seus serviços. Parece-lhe correcta esta medida?**



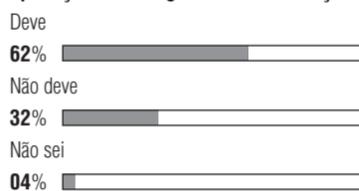
Total Respostas: 718

**A ONU serve para ajudar a resolver os problemas do mundo?**



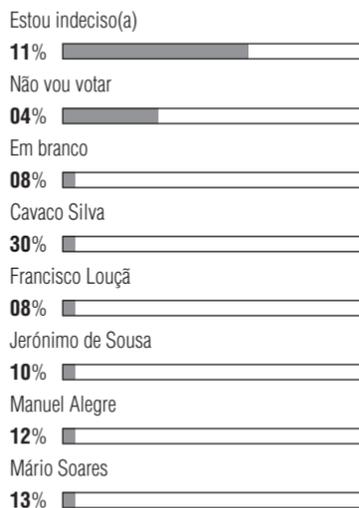
Total Respostas: 706

**Deve publicar-se uma lei que proíba a aplicação de castigos físicos a crianças?**



Total Respostas: 687

**Como pensa votar nas próximas eleições presidenciais?**



Total Respostas: 873

# A importância da aprendizagem na vida do indivíduo

A importância da aprendizagem na vida do indivíduo pode variar de uma espécie para outra. Entre os animais inferiores as experiências apreendidas constituem apenas uma parte pequena das reações totais de seu organismo. A aprendizagem é lenta e intuitiva. Caso peguemos o exemplo dos protozoários, podemos observar que a ciência nos indica que o aprendizado para esses não exerce qualquer influência sobre suas vidas. Já nascem com seus organismos praticamente desenvolvidos. Não possuem infância e têm escassa capacidade de aprendizado.

Quanto mais evoluído o ser podemos notar que a capacidade de aprendizagem, o período de maturação (infância) e a importância para a sua vida que se constitui o aprendizado, aumentam. Na vida humana o aprendizado se inicia com o, ou até antes, do nascimento e se prolonga até a morte. Se pretendermos compreender o comportamento e as atitudes humanas, os ideais e as crenças, as habilidades e os conhecimentos que caracterizam qualquer ser humano, estaremos sem dúvida, tentando compreender seu processo de aprendizagem. É pois pela aprendizagem que o homem se afirma como ser racional, constitui sua personalidade e se prepara para cumprir o papel que lhe é reservado na sociedade a qual pertence. A contribuição que a escola tem dado à aprendizagem, não como único fator de geração de conhecimentos, mas como organizadora dos conteúdos e saberes, tem sido estudada e contestada por muitos estudiosos.

No Brasil, o discurso em favor de uma educação popular precedeu à proclamação da República. Por volta de 1822, o ilustre Rui Barbosa já denunciava a vergonhosa condição de precariedade do ensino no Brasil e apresentava suas propostas de acréscimo significativo do número de escolas e de melhoria qualitativa do ensino. Desde então, este discurso vem sendo repetido e servido de palanque para toda sorte de políticos na trajetória política brasileira.

Se o objetivo dos ideais democrático-liberais é a igualdade social, a democratização e a universalização do ensino se constituem em instrumentos primordiais para o alcance desse fim. No decorrer do tempo, ora este discurso pela democratização do ensino tende a se fundamentar em aspectos quantitativos (mais escolas e para todos), ora tende a se fundamentar em aspectos qualitativos do ensino (escolas de qualidade para todos). Na verdade, o discurso oficial pela democratização do ensino procura atender aos anseios da sociedade que deseja o livre acesso à educação e ao saber. Vale enfatizar que a escola pública não é uma concessão do Estado, uma doação generosa ao povo. É antes de tudo um direito do cidadão. Infelizmente pode-se constatar na leitura dos jornais, na fala dos professores, nas pesquisas que todos os dias são realizadas por pesquisadores da educação, que a escola oferecida para o povo não é para todos e essa escola vem se tornando mais contra o povo do que para o povo. Os últimos esforços de oferecer escola para todos resultaram em real e significativa oferta de vagas nas escolas públicas, contudo a não-aprendizagem, a evasão e o progressivo afunilamento das séries finais do processo que tem seu ponto terminal nas três séries do Ensino Médio, vem construindo a chamada pirâmide educacional brasileira que se confirma através da rejeição pela escola das camadas populares.

Se todos têm o mesmo direito de acesso à educação, o mesmo ponto de partida e de chegada, fica implícito nessa afirmação que todos tenham seu lugar na es-

cola. O que pode se observar com relação ao ponto de chegada é que se o ponto de partida é comum a todos, quanto ao ponto de chegada, pouco podemos determinar.

Depende de cada um, de fatores que, no decorrer da trajetória, se anunciam e influenciam-no. Há os que defendem que o sucesso e o fracasso escolar devem ser explicados na análise das características individuais. Se existe a "igualdade de oportunidades" com a escola para todos, o aproveitamento dessas oportunidades dependeria da aptidão, da desenvoltura, da dedicação, da inteligência, do talento de cada um.

Durante muito tempo (e podemos observar até nos dias de hoje tal tendência), sob a ótica de um discurso que pretendia se intitular científico, responsabilizava-se o sucesso ou o fracasso escolar com a existência de desigualdades naturais legitimadas pela Psicologia (psicologia diferencial e psicometria). Através da mensuração de resultados, teste e escalas, explicava-se o sucesso e o insucesso escolar. O quociente de inteligência (QI) já foi intensamente utilizado para legitimar, responsabilizar diferenças de rendimento sendo fator determinante até para obtenção de empregos. Dessa maneira, focando na "incapacidade" do aluno em não conseguir a média pretendida e considerada ideal para todo estudante contida nos parâmetros do teste de QI, a escola se tornaria isenta de responsabilidade na obtenção ou não do conhecimento por parte do aluno. Contudo, os dados estatísticos, muitas vezes, contradiziam tais modelos. Como explicar então o sucesso escolar de muitos alunos que pertenciam às camadas economicamente desfavorecidas? Alguns pesquisadores defendiam a tese de que as diferenças de aptidões estariam diretamente relacionadas à hierarquia social, e que, mais ainda, que esta hierarquia seria fator determinante na aquisição destas aptidões. Legavam assim a fatores sócio-econômicos características pessoais que originariam a inteligência dos indivíduos.

Segundo este enfoque as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelas diferenças de rendimento dos alunos na escola. As condições de vida cotidiana de crianças que pertencessem às camadas privilegiadas, as formas de socialização, os hábitos e atitudes possibilitariam oportunidades de obterem sucesso escolar. Este tipo de entendimento defende uma superioridade cultural das classes dominantes e reserva uma "pobreza cultural" para as classes dominadas. Essas crianças seriam relegadas, à priori, ao fracasso cognitivo, afetivo e teriam conseqüentemente incapacidade para aprender justificando seu fracasso escolar. Mais uma vez a responsabilidade pelo fracasso escolar estaria na criança que seria portadora de uma espécie de doença social que teria contraído ao nascer em um lar pobre.

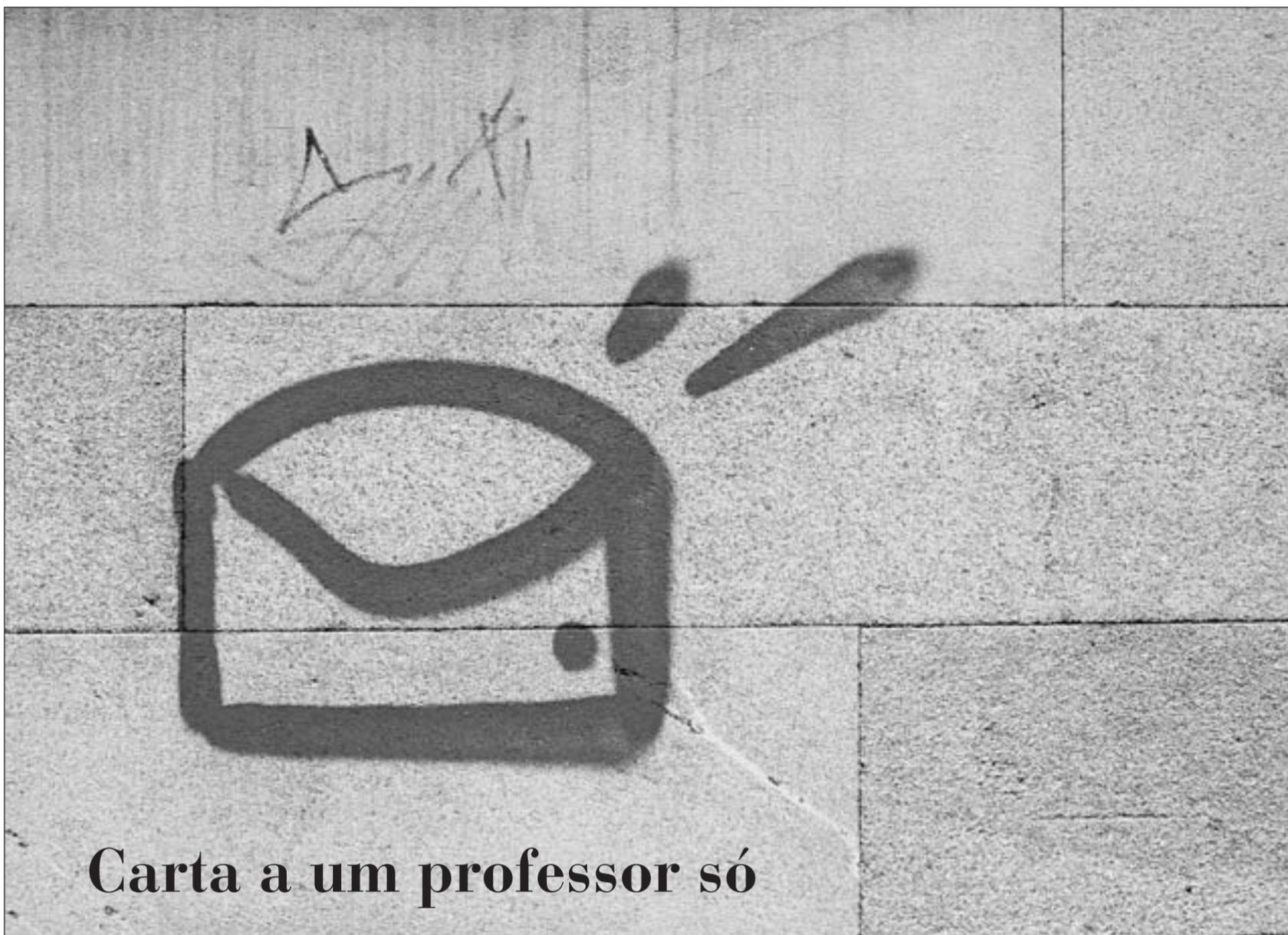
O que devemos reconhecer é que existe uma diversidade cultural, que estas diferenças devem ser respeitadas e acolhidas, aceitas pela escola. As sociedades modernas têm que aprender a conviver com os diversos grupos sociais que freqüentam a escola valorizando suas culturas, respeitando suas características próprias, seus padrões e suas riquezas. Não devemos considerar a cultura dos socialmente privilegiados como "superior", única, legítima. A escola agindo de maneira preconceituosa com este aluno trabalhador, oriundo das camadas desfavorecidas está transformando a diferença em deficiência, em privação, em carência cultural. Trata-se, em verdade, em atitude etnocêntrica, que torna o diferente, o desigual, em um marginal cultural, relegando-o ao inevitável fracasso.

Ricardo Marinho dos Santos  
Professor. Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

ricmineiro@alpinet.com.br

**Assine e divulgue**

*a Página da educação*



## Carta a um professor só

© Adriano Rangel

### Resposta ao artigo “Sou um professor só”, de Daniel Sampaio, na “XIS” de 2 de Dezembro de 2005

Colega:

O que mais me admirou na tua carta foi dizeres que fizeste greve “apenas para não dar nas vistas”... ora porventura não és responsável pelos teus actos e receias dar nas vistas, isto é, receias críticas dos colegas grevistas? Será que te preocupas em não dar nas vistas com o que vestes, na ida à igreja ao domingo, ou na ida ao jogo da bola?

É verdade que a confusão é grande; por vezes, é necessário “tirar a senha” (se a houvesse...) para aceder ao único computador da sala dos professores, ou ao único disponível na salinha dos directores de turma; ou há que procurar um local sossegado para evitar os ruídos e trabalhar em sossego, agora que a tutela nos obriga a estar mais horas na escola. Algum colega transporta o seu PC para a escola, procura 1 m<sup>2</sup> de espaço e descanso para tratar dos diversos aspectos da actividade de professor (como escrever esta carta, p. ex., que faço na salinha dos jovens estagiários – desde este ano eles trabalham à borla, como sabes – que esta manhã não estão cá)? Conhecês alguma escola em que o Conselho Executivo tenha ponderado as capacidades de acolhimento de tantos professores coincidentes sem aulas numa sala colectiva e, face à incapacidade em oferecer espaços mínimos aceitáveis, tenha recusado cumprir o que manda a tutela? Eu não. Haverá quem acredite na “história da Carochinha” escrita entre a FNE e o ministério – aquela história dos ‘kits’ informáticos e dos gabinetes de docentes –, redigida 2 dias antes da greve de 18 de Novembro?

A tua carta exala um odor a missão; alguém te pede para seres missionário, estares obcecado por estar com alunos? Ontem, deveria eu substituir um colega numa turma do 5º ano, mas os 25 miúdos não apareceram, antes estiveram no degradado (e desactivado) campo de jogos da escola. Semanas

atrás, também substituí um professor do 5º ano; tive a chance em ter a minha sala de EV livre, e motivei os alunos para elaborar o nome nalgum estilo de “grafitti” (tema que trato nas minhas aulas durante um mês); fui bem sucedido, e a turma desejou que o professor faltoso permanecesse assim para a semana, só que isso não voltou a suceder. Poderia acontecer não ter a minha sala disponível, e o caso seria diferente. Alguém cativa uma turma do ensino básico com o quadro negro à frente? E se a substituição calha perto da hora do almoço ou em final da tarde, a turma não responde da mesma maneira.

Ouve-se que um dia daremos aulas pontuais no primeiro ciclo. Essas escolas não são bem aqui ao lado... Ou achas que, sendo bom samaritano e pau para toda a obra, tratarás do teu transporte e regresso à escola-base? Repeti este ano um projecto de dois clubes itinerantes – tomo a liberdade em to enviar em anexo –, indo eu às várias escolas do agrupamento pelos meus próprios meios, sem cobrar nada a ninguém. O ano passado, nenhuma escola me requisitou; este ano, já as aulas tinham começado, e a tutela, no conforto dos gabinetes aí na capital, emitiu um despacho, não sendo admissível haver interrupção de actividades lectivas. O Conselho Pedagógico (onde tenho assento) considerou que a minha eventual ida às escolas seria uma interrupção, logo eliminando o projecto. No ano anterior, estava em vigor tal plano, mas nenhuma escola requereu os meus préstimos. Dá que pensar!

“As coisas precisam de ser mais bem explicadas”, dizes. Pelos “grandes dirigentes e educadores” do ministério, claro! Não achas que temos as costas largas para os problemas da educação? Alguém aproveita para nos chamar ociosos e pouco produtivos, o que cai quase sempre bem na opinião pública, desejando os pais verem-se livres dos filhos entre o pequeno-almoço e o jantar. Explicaram-te por que é que a subida nas carreiras está bloqueada, e por que é que o tempo de serviço entre Setembro 2005 a Janeiro 2007 é inútil para a contagem? Claro, o país está falido, mas a descul-

pa é a revisão da carreira – a palavra “mérito” soa muito bem, mas depende da turma e da escola: um mesmo professor tem problemas acrescidos se encontra alunos irresponsáveis e instáveis, numa escola de zona crítica. E quem avalia, o Conselho Executivo? É grande o perigo dos amigos e não amigos, vulgo compadrio.

Escreveu a ministra no “Público” do dia 16 (salvo erro) de Novembro que 45% dos professores ganham entre 2000 e 2800 mensais...Esqueceu-se de dizer que é “ilíquidos”, o que dá, no escalão do topo, quase 2000, para a minoria aí posicionada. E o que dizer da divulgação pública do relatório de faltas dos docentes, divulgação essa no dia 18 de Novembro, dia da greve dos docentes? Estão aí consideradas as centenas de horas não leccionadas devido à grande desordem na colocação dos docentes em Setembro de 2004, desordem essa da única responsabilidade do Ministério; considera-se, ainda, as faltas por parto, atendimento aos filhos – como sabes, temos uns 70% de mulheres como colegas –, os 8 dias/ano para atender congressos e palestras (de outros, que as nossas não podem ser assim justificadas!). Como os números têm um entendimento subjectivo! Mas tal relatório, caído nesse dia 18, não passa de “terrorismo” de baixa qualidade, ainda por cima encabeçado por Valter Lemos, o tal que perdeu o cargo numa câmara municipal por faltas injustificadas...

Deixa-me recordar-te o Despacho 17386, Cap. 2º, ponto 7 (podes lê-lo no DR 155, de 12 de Agosto, pág. 11523): “A ausência do docente à totalidade ou a parte do tempo útil de uma aula de 90 minutos de duração é, em qualquer dos casos, obrigatoriamente registada como falta a 2 tempos lectivos”. Ora se escrevemos dois sumários, numeramos duas aulas, o aluno pode ter duas faltas, mas uma falta – ou um simples chegar atrasado – pelo professor significa “queimar” 2 tempos. Não te soa a prosa de alguém mauzinho? Não é a bem dos alunos, já que o professor pode estar na escola,

(continua na página 46)



## Livros da editora Profedições, Ida



### Arca de Gutenberg

Ensaio Breve

Serafim Ferreira

Profedições · pp. 140 · Preço: 12 euros

Os ensaios breves reunidos neste livro foram publicados entre 1993 e 2005 no jornal A Página da Educação, na secção intitulada O Espírito e a Letra, onde o autor mantém uma coluna de crítica literária sobre poetas e prosadores portugueses. Um livro com interesse não só para aqueles que pretendem conhecer melhor a vida e obra de alguns dos mais conhecidos autores portugueses, mas também um auxiliar útil para os professores de Língua Portuguesa.



### Afinal Onde está a Escola?

Organização: Regina Garcia; José Paulo Serralheiro

Profedições · pp. 220 · Preço: 12 euros

Este livro reúne doze contributos de professores-investigadores brasileiros que colaboram regularmente com o jornal a «PÁGINA da Educação». São professores integrantes do grupo de pesquisa GRUPALFA – pesquisa em alfabetização das classes populares, coordenado por Regina Leite Garcia da Universidade Federal Fluminense. Trata-se de um conjunto de textos de opinião que nos dão a conhecer o modo como professores do Brasil pensam os problemas educativos a partir do seu quotidiano e que espelham alguns dos interesses actuais no campo da investigação em educação.



### Dar Rosto ao Futuro

A Educação como Compromisso Ético

Isabel Baptista

Profedições · pp. 156 · Preço: 14 euros

A ética profissional constitui hoje, e em particular no actual contexto sociopolítico, uma das principais questões em análise quando se aborda a profissão docente e as finalidades da educação. Um tema de reflexão que Isabel Baptista, docente da Universidade Católica Portuguesa, encara como uma “tarefa permanente e de constante labor criativo”. Para a autora, a ética profissional docente é um trabalho continuado a desenvolver entre pares em contexto de trabalho.



### Museus, Património e identidade

Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição

Fernando Magalhães

Profedições · pp. 89 · Preço: 12 euros

Museus, Património e Identidade é um livro que pretende contribuir para uma compreensão abrangente destes três conceitos e para a relação que mantêm entre si. Ao longo da obra, o autor, investigador na área do património e da identidade, coloca as questões fundamentais da antropologia contemporânea na análise dos factos culturais, em tensão entre tradição e modernidade, e articula a teoria e a prática das questões ligadas ao património e à identidade.



### A Escola é o Melhor do Povo

Relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais

Manuel Jacinto Sarmento; Joaquim Marques de Oliveira

Profedições · pp. 147 · Preço: 12 euros

A Escola é o Melhor do Povo – título retirado da expressão utilizada por um velho camponês no decurso do trabalho aqui apresentado – é, no essencial, uma visão panorâmica da escola rural contemporânea portuguesa vista através do Projecto das Escolas Rurais, promovido pelo Instituto das Comunidades Educativas. Um retrato de uma escola em extinção, que, apesar de tudo, continua a manter-se como o centro institucional de muitas comunidades locais espalhadas pelo país fora.

#### Compra na nossa editora:

Os preços indicados são preços de capa nas livrarias.

Os livros encomendados à nossa editora têm, em 2006, 20 por cento de desconto. O custo dos portes de envio é da nossa responsabilidade.

#### Encomendas:

Cheque: em nome de Profedições, Ida  
Rua D. Manuel II, 51 C – 2.º andar, sala 2.5  
4050-345 PORTO  
Tel. 226002790  
Fax 226070531  
livros@profedicoes.pt



© Adriano Rangel

Escrevo esta carta aberta não com o propósito de defender a última proposta do ministério da educação, o fim dos exames obrigatórios para os cursos no 12º ano, mas sim para chamar à atenção da ingenuidade dos políticos portugueses no que se refere às políticas educativas.

O Deputado Pedro Duarte, em representação do PSD, afirmou que a abolição dos exames obrigatórios para os alunos do 12º ano era uma defesa do “nacional porreirismo” e do “dolce fare niente” que conduziam Portugal de regresso “à cultura de facilitismo, avessa ao rigor, à exigência, à excelência”. Acrescentou ainda que esta medida, caso fosse concretizada, seria um “bónus à preguiça” dos alunos.

Caro Deputado Pedro Duarte, talvez os anos que o separam do ensino secundário não lhe permitam reconhecer a ingenuidade das suas afirmações. Isto porque, o que se verifica no ensino português é exactamente o contrário do que o Sr. Deputado afirmou. Não tenho dúvidas de que a cultura dos exames é que promove o facilitismo e o “dolce fare niente”. O que é mais fácil do que decorar livros inteiros e despejá-los em 2 horas de escrita? Haverá algo mais fácil do que estudar para um exame onde se sabe de antemão os objectivos, possíveis perguntas e critérios de correcção? O que é que é mais fácil do que corrigir testes e exames com respostas estereotipadas? Haverá modelo mais fácil, do que seriar os seus alunos por um número que, supostamente, o caracteriza?

Se fizer um esforço de memória, encontrará diversos casos de alunos que passaram os três anos de secundário a faltar às aulas, não fazer os trabalhos de casa, tirar notas razoáveis nos testes, não pesquisar o que quer que fosse e a chegar ao momento dos exames frequentarem explicações de tudo e mais alguma coisa, decorarem as respostas aos objectivos dos exames e conseguirem a entrada no curso que desejavam. Com mais um esforçozito, com certeza, se recordará de colegas que não faltaram a uma única aula durante esses três anos, que construíram portfólios das cadeiras, que realizaram todos os trabalhos de casa, que tiraram excelentes notas nos testes, procuraram outra bibliografia sobre as diversas matérias que eram dadas nas aulas, que participaram nas várias actividades extra-curriculares promovidas pela escola e por motivos familiares ou, mesmo, pelo nervosismo e ansiedade que causa um exame nacional tenham descido brutalmente a sua média o que os impossibilitou de ingressarem na licenciatura que desejavam. (Só uma ressalva: infelizmente, eu pertenço ao grupo dos primeiros alunos).

Qual o modelo que propicia o facilitismo, a inércia e a preguiça? Qual destes exemplos é avesso ao rigor, à exigência e à excelência? Destes dois grupos de alunos, quais são os preguiçosos? Afinal quem contribui para o atraso do desenvolvimento do país, o Sr. Deputado Pedro Duarte ou o Ministério da Educação? Os exames, ou o trabalho e avaliação contínua? O decorar de conteúdos que nunca se conhecerão, ou o conhecer conteúdos que nos permitem saber sem decorar? O gosto pelo aprender e pelo conhecimento, ou o marraço acrítico e robótico?

A carta já vai longa, por isso despeço-me com mais um apelo a que se deixe de pensar na ausência de testes e exames como estratégia de promoção do “dolce fare niente” – gostei da expressão! Todos nós passámos pela escola e todos deveríamos saber que uma avaliação contínua, composta por trabalhos temáticos, portfólios, a assiduidade e pontualidade, a participação dos alunos é muito mais justa do que um simples exame de duas horas. Os alunos trabalham e aprendem muito mais.

Tiago Pinto

Estudante do 4º ano de Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP



© Adriano Rangel

## Questões de cidadania global

Maria Rosa Afonso  
Professora

Quando as respostas não resolvem nenhum problema, melhor seria procurar outras soluções. Custa a crer que os políticos não percebem isto. Percebem, claro, mas outros interesses se vêm sobrepondo. Fazem cimeiras, assinam declarações, mas respostas concretas e eficazes, poucas.

Entretanto, sucedem-se as imagens violentas, às vezes mesmo degradantes, dos imigrantes ilegais, tentando chegar à Europa, dos jovens franceses (que julgávamos integrados) manifestando-se contra a discriminação e a falta de oportunidades, das mortes diárias na infundável guerra do Iraque – apenas para referir alguns dos problemas da actualidade. Algo precisa mudar, e mudar mesmo, com consequências práticas e não apenas retórica política.

Obviamente que, se estas mudanças se operassem, apenas, por decreto, seria fácil, mas elas exigem, também, uma mudança de mentalidades. Um diferente olhar sobre o outro, um compromisso forte com a humanidade, o mesmo é dizer, com os direitos humanos, a paz, o desenvolvimento sustentável e a interculturalidade – questões do viver com os outros (todos os outros), num mundo mais solidário e justo, que a escola precisa abordar numa perspectiva de cidadania global.

- Educação para os direitos humanos, porque basta olhar à volta, ler o jornal ou ver a televisão, para vermos como, por todo o lado, a dignidade humana está em risco – a violência, as desigualdades, as guerras, as mortes gratuitas, a venda de crianças, a corrupção, o abuso de poder, a inse-

gurança, etc. Morrem, vítimas da fome, da guerra e de doenças várias milhões de pessoas, mas continuamos a considerar que tudo se passa lá longe, muito longe, para precisarmos preocuparmo-nos. Como andamos distraídos! Não é apenas lá longe, é também na esquina da rua que acabámos de atravessar mas que não olhámos, no bairro degradado, onde nunca fomos, e, portanto, tudo continua, igualmente, distante.

- Educação para a paz, porque é preciso educar para a harmonia e os comportamentos pacíficos, aqui, e não apenas nos países que vivem (ou viveram) conflitos armados. Assistimos a uma violência generalizada na linguagem, nas relações quotidianas, na comunicação social, nas famílias, nos estádios de futebol, etc. Alguma dessa violência banalizou-se ao ponto de ser vista, quase, como “natural”, como inevitável. Ora, não é natural nem inevitável agredir, maltratar, discriminar, anular, humilhar, etc.

- Educação para o desenvolvimento sustentado, porque não podemos continuar a esgotar os recursos e a destruir a natureza. O desenvolvimento exige um compromisso com o presente e o futuro, deve beneficiar as populações locais, preocupar-se com as suas verdadeiras necessidades. Se a base da alimentação é o milho ou a mandioca, por que se planta apenas café? Se os encargos com a dívida externa sufocam a economia, por que não se opta por um desenvolvimento perspectivado a curto, médio e longo prazo, mesmo que o ritmo seja mais lento? Importa evitar as grandes rupturas, o que só é possível se o desenvolvimento se

fizer apoiado na educação, no conhecimento e na formação académica e profissional das pessoas.

- Educação para a interculturalidade, porque as sociedades são cada vez mais diversas e multiculturais. As migrações são, na Europa, e também em Portugal, um fenómeno crescente. As diferenças étnicas, culturais e religiosas existem, não são uma invenção nossa, mas é óbvio que podemos ter diferentes atitudes. Ou as ignoramos, construindo muros e impedindo qualquer possibilidade de aproximação, ou, ao contrário, as descobrimos, deitando abaixo os muros existentes, procurando conhecê-las, nas suas semelhanças e convergências e também nas suas diferenças e mesmo oposições. Assim, por aproximações e trocas recíprocas, será possível criar complementaridades e estabelecer encontros em vez de choques culturais. Contudo, a atitude de valorizar todas as culturas, de procurar as semelhanças e os valores comuns, de estabelecer diálogos e cruzamentos, não significa achar que todos os valores se equivalem, que todas as práticas culturais são igualmente defensáveis, tal como não significa defender que há culturas superiores, com legitimidade para imporem às outras o seu modo de ver e entender o homem a sociedade.

As questões são complexas e interdependentes e, por isso, não há respostas fáceis. A discussão está em aberto, teremos oportunidade de, em 2006, no “Ano internacional da consciência planetária e da ética do diálogo entre os povos”, que, por proposta da UNESCO, a ONU proclamará, retomar a reflexão e trabalhar, na escola, todas estas questões.

Franklin Pereira  
Professor. Braga

(continuação da página 44)

mas não pode leccionar e tem de ser substituído. E lembras-te da entrevista da ministra à TV, aquando da greve aos exames, em Junho último, que disse ir haver processos disciplinares aos faltosos? Ainda estou à espera...mas soou muito mal, para não dizer pior.

Posso orgulhar-me de uma turma lamentar ter feriado comigo no dia 1 de Novembro, e de receber alguns voluntários – que não são meus alunos – em aulas de final do dia. É verdade que a minha aula proporciona – faço por isso – uma diversificada amostra em torno do papel e pintura. O aspecto de atelier é maior nestes dias de preparação do cenário da festa de Natal: há que gerir os alunos que desenham a matriz das estrelas, aqueles que as cortam, aqueles que marcam as mãos de tinta nas folhas de papel cenário, os que marcam a sola dos sapatos, os que lambuzam de terra e cola a “árvore” de esferovite, os que recortam as centenas de fotos de todos os alunos da escola que vão ser as folhas da árvore,... No 9º ano, passei

da perspectiva exacta de objectos para desenhos de cariz surrealista ou de decoração de interiores, com agradável sucesso. Ando numa lufa-lufa na sala, pois grande parte dos alunos trabalha com interesse. Não há dias em que uma hora é mais que isso? Pelas boas razões, e pelas más: sim, há alunos mal-educados e desinteressados que, sendo poucos e contáveis, nos dão cabo da aula e da paciência, gastando cordas vocais e tempo. Pode-se considerar uma hora de aulas igual a uma hora na fábrica, no estaleiro, ao balcão, no escritório? Mas há quem queira equivaler actividades diferentes, e misturar mercado e rentabilidade com pedagogia.

Também me orgulho de nunca ter frequentado “acções de formação” – tratei de obter a licenciatura em horário pós-laboral, e de realizar um mestrado (pagando as respectivas propinas) na minha área. O conhecimento é um desporto radical! E divulgá-lo um dos prazeres do investigador.

Para o ME, não vale patavina um professor ter livros publicados na sua área, ou artigos publicados fora de Portugal, a enumerar no “relatório crítico”.

Recordas-te de uma ministra do governo Santana Lopes querer medir/pesar o número de artigos publicados em revistas? Até o ano sabático que recebi não foi contabilizado para créditos (contrariamente ao que está escrito na Lei de Bases)... Acontece que a comissão única que credibiliza acções de formação e diplomas académicos faz um simples “trabalho de mercearia” que qualquer secretaria escolar faria em pouquíssimo tempo (a Comissão referida, com sede aqui em Braga, demora uns 2 meses...). Até me admiro que a ministra Manuela Ferreira Leite não tenha extinto tal comissão em seu devido tempo.

Sim, pode-se mudar: 12 alunos por turma, escolas com um máximo de 400 alunos. Multimédia, teatro, música em colectivo, recitais de poesia, BDs, viagens de estudo, horta para a aprendizagem e consumo, animais na quinta escolar para estudo e afecto “in loco”. Utópico? Utópico é pretender que, com as actuais condições escolares, se vai obter um crescente interesse e êxito no conhecimento e, daí decorrente, no progresso de Portugal.

Boa sorte!



## Hidrocarbonetos e economia

Toda a actividade económica implica transformação material e decorre no seio da natureza, sujeita às suas leis naturais.

Todos os instrumentos ao serviço do homem foram fabricados ou exclusivamente por si (trabalho somático) ou com o auxílio de uma fonte de energia externa (como o fogo ou um curso de água); e a sua utilização requer ou apenas manipulação (trabalho somático) ou uma fonte de energia externa. Uma sociedade organiza-se e caracteriza-se pelo tipo de instrumentos que utiliza. Na sociedade primitiva o homem fabricava e manipulava ele próprio todos os seus instrumentos. Na sociedade industrial avançada a máquina está omnipresente, tendo consumido energia no seu fabrico e consumindo de novo energia na sua utilização.

A civilização pré-industrial e o arranque da revolução industrial suportaram-se inteiramente em fluxos (directos e indirectos) de energia solar.

Obter energia implica trabalho, ou seja dispêndio de energia. A relação entre energia obtida e energia dispendida tem um significado primordial na base material de todas as sociedades e dita a sua sustentabilidade e a habilidade para o seu crescimento. Nas sociedades pré-industriais o trabalho somático do homem (e dos animais de trabalho domesticados) aplicado ao solo (e dadas as disponibilidades dos factores sol e água), deveria produzir alimentos suficientes para sustentar esse ciclo de realimentação, sem o que a fome poria em risco a sobrevivência da população e a estabilidade da sua estrutura. Nas sociedades industriais avançadas a intensidade de utilização de energia externa é dezenas de vezes a capacidade de realização de trabalho somático, até mesmo na agricultura, mas sobretudo nos transportes. As fontes de energia externa que suportaram o passado desenvolvimento industrial são os combustíveis fósseis, particularmente o pe-

tróleo, que ganhou predominância quantitativa e qualitativa ao longo de quase todo o século XX.

Os hidrocarbonetos convencionais – petróleo e gás natural – resultaram da lenta transformação de matéria orgânica incorporada em rochas sedimentares em afundamento e submetidas a temperaturas e pressões progressivamente elevadas (rocha mãe), que ficam retidos e armazenados em rochas porosas e permeáveis e naturalmente pressurizadas (rocha reservatório), pelo que, uma vez perfurada a rocha cobertura, a sua ejeção é espontânea. Com o prosseguimento da extracção, a pressão baixa, após o que o prosseguimento da extracção requer pressurização, mediante injeção ou de água sob o lençol de hidrocarboneto ou de um gás sobre o lençol de petróleo. Etapas mais avançadas exigem a extracção através de furos horizontais, a injeção de substâncias tensoactivas, a fragmentação da rocha com explosivos, a instalação de bombeamento subterrâneo, etc.

Qualquer modalidade de extracção assistida é não só exigente em recursos adicionais, particularmente energia, como também está limitada no seu alcance porque o escoamento se dá em mistura de fases, de que resulta a fragmentação do hidrocarboneto em bolsas isoladas cuja acessibilidade se torna progressivamente mais difícil; a taxa de recuperação não excede 45 por cento para o petróleo e 70 por cento para o gás. O esforço de prosseguimento da recuperação do hidrocarboneto exige, em particular, a intensificação do consumo de energia na sua extracção; isto é, a eficiência energética de extracção degrada-se progressivamente ao longo do ciclo de vida de um campo petrolífero, e o hidrocarboneto in situ nunca é totalmente extraído.

Os recursos de hidrocarbonetos não convencionais caracterizam-se por exibirem *ab initio* baixa eficiência energética de extracção. Mesmo que os recursos sejam muito vastos,

os fluxos de massa e energia exigidos para obter uma unidade de energia líquida são substancialmente superiores aos exigidos para obter uma unidade de energia líquida partindo de recursos convencionais. O declínio de reservas de hidrocarbonetos convencionais força a que se recorra, cada vez mais, a reservas não convencionais, nomeadamente petróleo pesado e ultra-pesado, areias betuminosas, jazidas no offshore profundo, jazidas na zona polar, etc., a custos energéticos (e ambientais) agravados.

O pico de produção de hidrocarbonetos convencionais e a transição para hidrocarbonetos “não convencionais” significa, essencialmente, uma degradação progressiva da eficiência energética de extracção, do nível muito elevado atingido em meados do século XX para valores que poderão atingir o nível do princípio da revolução industrial. Uma economia industrial baseada em eficiência energética de extracção de energia primária mais baixa terá uma capacidade de acumulação de bens materiais (e capital) diminuída. O século XXI será tecnicamente muito mais avançado mas poderá ter uma capacidade de crescimento comparável ao século XIX.

DA CIÊNCIA  
e da vida

Rui Namorado Rosa  
Universidade de Évora

## A Terra vista do espaço

Imagem do Cabo da Boa Esperança e da Cidade do Cabo vistos do espaço. É o ponto mais meridional do continente africano.

Para cumprir o plano português de alcançar a Índia contornando o continente africano, foi decisiva a viagem em que Bartolomeu Dias, comandando uma armada de três navios, dobrou, em 1488, o cabo, depois chamado da Boa Esperança, onde as águas do Atlântico e do Índico se juntam. Esta descoberta provava, sem lugar a dúvidas, estar errada a ideia transmitida pela geografia de Ptolomeu, que unia a África à Ásia e fazia do Índico um mar interior. Estava redesenhado o caminho marítimo entre a Europa e a Índia.



FOTO ciência  
com legenda



A equipa de a Página  
da Educação

**15 ANOS** Completar 15 anos é um marco na vida de qualquer adolescente.  
É um momento de sonhos e de projectos para o futuro.  
Aos 15 anos a alma está em branco pronta a ser escrita.

O jornal a Página da educação completa este mês 15 anos de existência.  
Assinalamos o fim da nossa adolescência.  
Vamos agora viver a nossa juventude.

O futuro da Página depende de cada um de nós.  
Juntos encontraremos o caminho da nova comunicação.  
Nos domínios da Educação e Ensino, da Ciência, da Análise Social  
e Política, das Artes e da Cultura.

**Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª terça-feira de cada mês**

**PROMOÇÃO: Em 2006, durante o 15.º aniversário, baixamos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação**

Assinatura · Portugal 1 ano 20€/15€\* · 2 anos 30€/25€\* · Estrangeiro 1ano: 25€ · 2 anos 35€ · Cada número 2€

\*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.

Colabore, faça novos assinantes: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt