

Profedições
apagina@spn.pt

livros

consulte
o catálogo

Tel.: 226002790 · Fax: 226070531
www.a-pagina-da-educacao.pt/livros

Director: José Paulo Serralheiro · <http://www.a-pagina-da-educacao.pt/apagina@spn.pt>

Devesas – V. N. Gaia
TAXA PAGA

a Páquina da educação

ano XII | nº 119 | JANEIRO | 2003 · Mensal | Continente e ilhas 2 Euros [IVA incluído]

09

Superioridade da gestão pública

Alberto Amaral, do Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior sublinha, na rubrica "Do Superior" que "fenómenos recentes, como o colapso da ENRON e de outras grandes empresas americanas (...)", associadas à quebra de confiança nas empresas de auditoria como a Arthur Andersen questionam fortemente a superioridade da gestão privada sobre a gestão pública (...). Ler texto, na íntegra, na página 9.

18

Menino pobre não pode esperar

Quem já entra na vida perdendo, não quer perder mais nada (...) nem que para isso tenha que brigar e receber reprimenda. (...) Os meninos de classes populares sabem difusamente o quanto é grande o fosso que os separa dos incluídos. Não podem esperar; amanhã é um tempo muito longínquo para quem tem urgências não atendidas hoje. Ler, na página 18, texto de Edwiges Zaccur, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil.

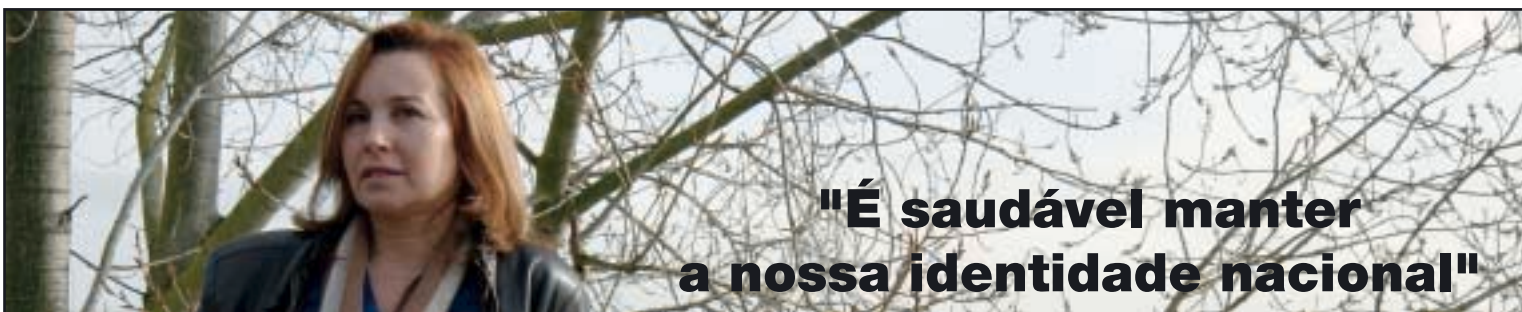
25

2003, ano de apertos

Os portugueses andam preocupados com a crise (...), mas conceitos como "retracção da economia" ou "déficit da despesa pública" pouco dizem à larga maioria. (...) Apesar disto, o pessimismo está instalado e ninguém acredita que o ano de 2003 seja dos bons. Ano de apertos, sim. Ler reportagem nas páginas 24, 25 e 26.

"Secundário" sem reforma

Nada a sério na revisão curricular proposta pelo Governo. Ler página 3



**"É saudável manter
a nossa identidade nacional"**

diz Isabel Barca, professora na Universidade do Minho, numa entrevista onde se abordam novas soluções para o Ensino da História

Pablo Milanés e Luís Represas

concerto comemorativo
do vigésimo aniversário

sindicato dos professores do norte



Coliseu do Porto

19

Janeiro de 2003 · 21h30



A primeira vez que a vi, estava acompanhada por um coronel que se aproximou revirando o bigode com uma mão, ao mesmo tempo que lhe metia a outra na blusa. Sendo eu do tipo confiante e de natureza calma, a atitude do coronel, não me surpreendeu. Supus que ele perdera qualquer coisa e que era, pois, natural querer recuperá-la. A ideia que o seu comportamento pudesse ter significado erótico não me passou pela cabeça até ouvi-lo dizer-lhe:

«Então, bichinha!»

Ah! Pensei, então ela não é tão inacessível quanto eu imaginava. Tive a confirmação da minha descoberta no dia seguinte, ao vê-la a cavalo na companhia de três tenentes. Foi nesse momento que nasceu em mim o desejo audacioso de provar que era homem. Controlei-me durante toda uma semana, à espera de oportunidade conveniente para mostrar toda a minha virilidade. Esse momento não se fez esperar. Superando todas as minhas inibições, baixei-lhe a cabeça ao passar por ela na esplanada e, ainda que aterado pela minha própria audácia, disse com um sorriso simpático: «Bom-dia.»

Em resposta a esta aproximação resoluta, inclinou levemente a cabeça, levantou as sobrancelhas e continuou o seu caminho.

Fiquei morto de vergonha. Como pude eu comportar-me com tal brutalidade? Idiota. Aprendera a lição. Tive vontade de correr atrás dela e implorar o seu perdão, afirmar-lhe que não for a intenção minha ser indelicado ainda que ela assim me considerasse pela grosseria cometida. Ocorreu-me, porém, que falar com ela então seria ainda dar mais provas da minha insensibilidade.

Na dúvida, conservei-me afastado durante três dias. Eis a razão por que supus que o que ouvira sobre o movimento das tropas estivesse ligado a manobras ou exercícios quejandos. Só saía de noite, caminhando por ruas desertas, envolvido nos meus sonhos e resoluções. Foi por pura coincidência que a vi no parque abrindo caminho por entre uns arbustos. Felizmente, não estava sozinha. De outro modo, ter-me-ia decidido a aproximar-me para a seduzir. A presença de um esquadrão de cavalaria tornou a decisão supérflua.

Os escassos dias de separação tiveram resultados contraproducentes: já não estava certo de quando e onde a poderia encontrar, a não ser nos arbustos. Não sabia em que recepção, caçada ou inauguração estaria ela presente, parecendo-me esta espécie de acontecimento o mais conveniente para as actividades de um sedutor.

Ser subtil



foto: a página

Tive vontade de correr atrás dela e implorar o seu perdão, afirmar-lhe que não for a intenção minha ser indelicado ainda que ela assim me considerasse pela grosseria cometida.

Devia ter sido na segunda Primavera após o nosso primeiro encontro que ela, um dia, ao passar por mim me informou que iria a minha casa, ao escurecer, pedir fósforos emprestados.



foto: a página

O destino salvou-me. Conversava eu com um civil das minhas relações quando ele inesperadamente mencionou o seu nome. Fingindo uma fria indiferença, insinuei com delicadeza interesse pela dama. O meu amigo chegou à janela e assobiou três vezes. «Mantenho-a no pátio para que me não mace», explicou.

Quando ela subiu ao apartamento, o meu amigo procedeu às apresentações. A minha conversa foi brilhante. Inundei-a de epigramas. Entusiasmado pela minha própria eloquência e pelo cair da noite, decidi ir mais longe do que nunca. A minha mão aproximou-se dela a pouco e pouco. Imagine-se a minha alegria quando, ao tocar-lhe, ela não retirou a sua. Inebriado pela minha primeira vitória, falei ainda com mais brilhantismo, enquanto lhe afagava a mão com delicadeza. O meu triunfo seria porventura ainda maior, se aquela mão que encontrara tão perto da sua cintura, e que eu julgara indubitavelmente sua, não viesse a ser do meu amigo.

Passado tempo, já eu não lamentava tanto o sucedido como de princípio. Seis meses após este incidente, encontrei-me sentado a seu lado numa reunião e, quando tomei a sua mão na minha, ela retirou-a delicadamente mas com firmeza, acrescentando com modos amigáveis e severos que não esperava tal procedimento da minha pessoa. Fiquei envergonhadíssimo.

No dia seguinte, levei-lhe flores. Na entrada escura tropecei num bombo daqueles que se vêem nas bandas dos regimentos. Caí e fiz nós-doas negras. Ela explicar-me-ia mais tarde que, de qualquer das maneiras, não teria podido ver-me, por estar na cama com uma horrível constipação.

Devia ter sido na segunda Primavera após o nosso primeiro encontro que ela, um dia, ao passar por mim me informou que iria a minha casa, ao escurecer, pedir fósforos emprestados. Tinha-a visto talvez uma dúzia de vezes em caçadas várias, recepções, lançamentos de primeira pedra. Desta vez, estava resolvido a comportar-me com brutalidade cruel.

Quando foi a minha casa, apelou para a minha honra. Depois exprimiu a sua decepção, ao descobrir que eu era como todos os outros homens; tinha-me em alta consideração e odiava que lhe provassem o contrário. Pediu fósforos. Tinha-me esquecido completamente e, para lhos poder emprestar, tive de sair para comprar uma caixa. Ela acenou com a cabeça. Eu, todo emoção, saudei-a. Foi-se embora.

Não devia queixar-me. Constou-me que ela só diz bem de mim. Afirma que sou muito subtil.

Reforma do ensino secundário: baralhar e dar de novo

O Ministério da Educação (ME) apresentou à opinião pública umas «Linhas Orientadoras da Revisão Curricular» do Ensino Secundário. Após uma primeira leitura fico com a impressão de que esta reforma não passa de uma reciclagem de decretos e despachos. Pelo impacto que vai ter na vida dos nossos estudantes, e na actividade profissional dos professores, o documento merece atenção. A ele voltarei num próximo número. De momento ficam algumas reflexões desencantadas.

O documento apresentado pelo ME é titulado de «Reforma do Ensino Secundário, Linhas Orientadoras da Revisão Curricular». De facto o ministério, e o primeiro-ministro, apresentaram estas ideias como sendo «a reforma do secundário de que o país carece». No corpo do texto, e a propósito de uma previsível alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, diz-se que este sector de ensino assumirá uma diversidade de oferta traduzida em cinco modalidades: Ensino científico-humanístico —ainda o tradicional ensino liceal —; Ensino tecnológico; Ensino Artístico; Ensino profissional e Formação vocacional. Destas cinco modalidades, o documento apenas se pronuncia sobre as duas primeiras. E esta é uma das lacunas que a «reforma» apresenta. Se o secundário é constituído por cinco modalidades de ensino «sem sobreposição nem concorrência imperfeita» não se entende como se pede opinião sobre a «reforma» quando três das cinco modalidades nos são ocultadas. A dificuldade é ainda maior quando o governo nos afirma querer que o futuro ensino secundário tenha a duração de seis anos divididos em dois ciclos. Na verdade, a impressão com que se fica é que o ME nos quer «vender» uma «reforma» a retalho. Julgo ser do mais elementar bom senso pedir ao ministério que faça o trabalho de casa com conta, peso e medida, e nos apresente uma proposta global de reforma em que cada uma das propostas seja devidamente explicada e sustentada. O que agora nos apresenta não é uma reforma, quando muito são umas linhas orientadoras da alteração curricular das modalidades Ensino Geral e Ensino Tecnológico ou uma revisão ou actualização curricular ou ainda um mero expediente para reduzir alguns cursos, algumas disciplinas e alguns custos em materiais e mão-de-obra.

Defendo, desde os debates sobre a reforma de 1989, que o nosso sistema de ensino não precisa de uma reforma mas de ser reinventado. Estou convencido que as reformas apenas acentuam a degradação do sistema. As reformas não põem em causa a estrutura que enforma o edifício educativo. Ora este edifício, que herdámos do século XIX, e temos reformado sucessivamente desde então, foi pensado para objectivos que já não correspondem às necessidades do nosso tempo. Já não queremos um ensino selectivo, normativo, pensado para uma minoria, tendo como objectivo formar pessoas para en-



foto: isto_é

caixar nos patamares das hierarquias sociais e profissionais. Hoje queremos um ensino para todos, capaz de tirar partido da cultura e das capacidades de cada um, que seja inclusivo e proporcione uma formação que se possa aprofundar e ampliar ao longo da vida. O que hoje se pede à escola não cabe no velho edifício que herdamos, mesmo que este sofra ampliações, nova pintura ou alguns remendos.

Por esta razão as «Linhas orientadoras da revisão curricular», agora apresentadas para discussão, são ainda mais pobres. A visão que as sustenta é meramente instrumental, tecnicista e passadista. De facto, não basta dizer, como diz no preâmbulo o ministro, que «assumimos o risco de mais uma reforma na educação, convictos da sua inevitabilidade. A alternativa é a resignação decadentista ou a ilusão de uma revisão envergonhada». Não é só a resignação que pode ser decadentista. A trapalhice, a ignorância dos problemas reais, a colagem de algumas ideias feitas, o senso comum, o desprezo pelo pensamento e pelo conhecimento produzidos na área da investigação em ciências da educação, podem, entre outros comportamentos, conduzir o sistema para situações não só de decadência mas também de apodrecimento.

Estas linhas orientadoras apresentadas pelo governo não nos deixam perceber o que ele quer. Continuamos

sem saber qual é, na opinião do ME, a natureza do ensino secundário. As decisões enumeradas pelo curto documento não são justificadas nem clarificadas. Tudo se confina a uma proposta de «revisão curricular». Ora o ensino — o básico e o secundário — precisam mesmo de mudar. De mudar as mentalidades que o sustentam e as lógicas em que ele funciona. E sobre isso a «reforma» não diz nada.

Um editorial aqui publicado em Dezembro de 1999, tinha por título «O ensino secundário não é uma ponte entre o Básico e o Superior». Nesse texto eu reafirmava a preocupação de se alterar a natureza deste sector de ensino dando-lhe finalidades em si mesmo e, sobretudo, romper com a dependência em relação ao ensino superior. Enquanto o secundário for uma ponte entre o Básico e o Superior não interessa saber se o tabuleiro da ponte foi alargado, quantas faixas de rodagem passa a ter e se estas são separadas por traço contínuo ou intermitente, ou qual o grau de facilidade ou dificuldade em mudar de faixa de rodagem. Nada muda se no fim for tudo dar ao mesmo funil e daí ao mesmo fumeiro.

Como todos sabem, nós portugueses partimos à aventura pouco depois de termos definido as fronteiras do nosso país. Vivemos primeiro à custa da Índia. Depois veio o Brasil. Perdido este, socorremo-nos da África e agora agarramo-nos à União Europeia. Esta

dependência externa — que nos acompanhou nos últimos cinco séculos — deixou marcas. Não investimos cá dentro. Não tivemos mercadores que quisessem ser burgueses. Tivemos uma nobreza que se fez mercadora. E, mais tarde, quando apareceu uma burguesia frágil, mal esta sentia o dinheiro a tilintar no bolso pedia títulos de nobreza. Com o tempo só mudaram os nomes. Fomos tendo condes, comendadores, bacharéis, licenciados, engenheiros, mestres, doutores. Gente sôfrega de títulos, muito dada ao estatuto e pouco dada ao trabalho produtivo. Enquanto assim for, o ensino secundário, enquanto ciclo autónomo de estudos estará condenado. É que a maioria dos alunos desiste antes ou no fim do ensino básico — aceitando viver com a miséria do salário mínimo ou pouco mais. Os outros, a minoria, procura chegar à capa e batina, durante, e ao título e anel de brasão no fim do ensino superior. Em Portugal não se gosta de aprender pelo gosto de saber ou para exercer uma actividade. Estuda-se para se obter um título e um anel de brasão. E também se é reconhecido e pago não pelo que se produz, mas pelo título de «nobreza» que se apresenta.

É preciso mudar estas velhas lógicas instaladas. Na última década decaiu em Portugal a oferta líquida de emprego qualificado. Mas permanece o discurso de que precisamos de trabalhadores qualificados. Quantos são precisos? Em que áreas de qualificação? Com que níveis de formação? Quanto estão dispostos a pagar-lhes? Importa que nos entendamos sobre os rumos que querem para o país e para a globalidade do nosso sistema de ensino.

Pelo que até agora produziu e apresentou à opinião pública, somos levados a concluir que o actual governo da educação é incompetente. Incompetente, ignorante, arrogante e autista. Desenvolve a sua actividade em três andamentos mal tocados. No primeiro, alinhava umas ideias rascas, enaltece-as, alegra-se com elas e decide aplicá-las de supetão. No segundo apresenta as «medidas» à opinião pública, gaba-se da sua «coragem reformadora» e insulta quem o critique. No terceiro andamento publica o que ras-cunhou no primeiro.

Estas «linhas orientadoras da revisão curricular» fazem parte de um jogo fraco, envelhecido e sem interesse. Não adiantam nada à miséria que temos. O governo só baralhou e deu de novo.



O doce amargo da violência

“(…) o que passa lá para fora é a deplorável imagem de um país a construir estádios de futebol a menos de dois quilómetros um do outro (Benfica e Sporting), enquanto que muitos milhares de portugueses vivem miseravelmente em barracas. Se isto não é violência...então o que é?”

... enquanto a generalidade da população jovem sofre à míngua de uma educação desportiva, alguns dos dirigentes do movimento associativo, para além de sonharem com a candidatura à realização de Jogos Olímpicos, banqueteiaram-se com Master's de Lisboa, Campeonatos do Mundo de Pista Coberta e Euros 2004...

A violência no mundo do desporto é, geralmente, desculpada com a endémica carência de "cultura desportiva" do povo português. A partir desta constatação de profundo significado existencial, todos ficam de consciência tranquila. No entanto, bem vistas as coisas, tem sido precisamente o próprio sistema, o grande promotor da cultura de violência que, tal como uma praga, se espalha a uma velocidade vertiginosa pelo país. Em consequência, Portugal vai atingir em 2004 um dos pontos mais altos da história do seu desporto, com muitos milhões de euros investidos em estádios, pistas e piscinas, que vão ficar vazios, por falta de praticantes, por inviabilidade financeira ou por incapacidade das federações. Tudo isto, porque ao longo dos últimos anos, os poderes vigentes, à imagem e semelhança do que se passava nos regimes de Leste antes da queda do Muro, privilegiaram uma política desportiva direccionada para o rendimento, medida, recorde, espectáculo, profissionalismo precoce, economia subterrânea e consumidores acéfalos de espectáculos desportivos, em prejuízo da promoção da prática desportiva, num país em que as taxas de participação desportiva são absolutamente vergonhosas.

Temos de chegar à conclusão que, se por um lado, a política desportiva tem sido sustentada no poder de divertir a multidão, por outro, a violência social já faz parte dos seus condimentos, no sentido de alienar as massas. Em conformidade, a cultura de violência não é do povo, por-

que decorre da profunda ignorância em matéria de política desportiva, de muitos daqueles que nos sectores público e privado têm, desgraçadamente, governado o país. Estamos a referir a uma política desportiva permissiva em relação à irresponsabilidade dos dirigentes desportivos públicos ou privados, com perspectivas enviesadas de compreender o fenómeno desportivo, hipócrita e egoísta na análise das situações, geradora de incoerências e de assimetrias sociais e promotora de condutas que só servem para alimentar os escândalos dos telejornais das vinte horas. Entretanto, enquanto a generalidade da população jovem sofre à míngua de uma educação desportiva, alguns dos dirigentes do movimento associativo, para além de sonharem com a candidatura à realização de Jogos Olímpicos, banqueteiaram-se com Master's de Lisboa, Campeonatos do Mundo de Pista Coberta e Euros 2004 que, bem vistas as coisas, não serviram nem vão servir para coisa nenhuma, a não ser para os portugueses pagarem a factura. Em resultado, o que passa lá para fora é a deplorável imagem de um país a construir estádios de futebol a menos de dois quilómetros um do outro (Benfica e Sporting), enquanto que muitos milhares de portugueses vivem miseravelmente em barracas. Se isto não

é violência...então o que é?

A procura da excitação agradável, do hedonismo, é uma necessidade básica da condição humana. Seria bom que os políticos entendessem que ou aquela necessidade é orientada a partir da escola de uma forma positiva e socialmente útil, ou a sociedade, mais cedo ou mais tarde, terá de pagar com elevados juros, essa incapacidade de não ser capaz de resolver os problemas enquanto eles ainda estão longe. Quando uma sociedade não proporciona aos seus membros, sobretudo às gerações mais jovens, oportunidades para gerirem o próprio equilíbrio emocional através de projectos em que buscam uma excitação agradável, podemos estar certos que eles, para compensarem as agruras de uma sociedade violenta porque injusta, vão procurar essa excitação por conta própria, com consequências imprevisíveis.

O problema não é fácil de resolver. Por um lado, vivemos numa sociedade que privilegia, fundamentalmente, aqueles que rendem, pelo que o desporto, até pela componente agonística que comporta dentro de si, é um espaço singular para que sentimentos de agressividade e violência de toda a espécie, sejam potencializados à máxima expressão. Por outro lado, é na violência que o

ímpeto vital se manifesta e se torna visível. Segundo Thomas More (1996) se esta vitalidade fundamental não está presente no coração, parece, pelo menos, manifestar-se de forma distorcida, nas nossas repressões e compromissos, nos medos e nas manipulações narcisistas de que somos vítimas. – Eliminar a violência com campanhas de "fair play" e outros artifícios para o basbaque ver? – É incorrecto abordar a violência movidos pela ideia singela de a eliminar. "Qualquer tentativa de erradicar a violência que existe em nós poderá fazer com que nos desliguemos do poder profundo que sustenta a vida criadora."

Temos um desporto violento porque somos intrinsecamente violentos e o desporto é um espaço privilegiado de expressão dessa violência da qual adquirimos prazer e damos vazão aos "nossos demónios". O problema é que não temos sabido gerir a violência que há dentro de nós e dentro da sociedade de que fazemos parte. Uma violência capaz de nos levar aos maiores feitos, mas, também, uma violência capaz de gerar terror e morte. Uma violência capaz de gerar apoios e solidariedades, mas, também, uma violência capaz de gerar as maiores injustiças e hipocrisias. E é isto que está a acontecer. Desde logo, a partir da escola onde quase trinta anos de democracia não foram suficientes para engendrar um sistema de ensino do desporto com objectivos, estratégia e organização credíveis ao serviço dos interesses e das necessidades dos jovens e do próprio país.

EDUCAÇÃO desportiva

Gustavo Pires
Universidade
Técnica de Lisboa
gppires@mail.telepac.pt

[03.12]

Menos um milhão de habitantes

Portugal irá perder um milhão de habitantes nos próximos 50 anos, à semelhança da Grécia, passando dos dez para os nove milhões de indivíduos. A esperança de vida dos portugueses é mais baixa do que a média dos países da Europa Meridional, revela o mais recente relatório do Fundo das Nações Unidas para os Assuntos da População (FNUAP).

[05.12]

Dezenas de milhar protestam contra propinas

Milhares de universitários participaram (...) em Londres, numa manifestação contra uma proposta do Governo para aplicação de "propinas suplementares", queixando-se de que o custo do Superior é já "insustentável". A União Nacional de Estudantes do Reino Unido defende o regresso ao sistema de bolsas. Numa ruidosa marcha pelo centro de Londres, os estudantes gritaram "não às propinas, já nem queijo podemos pagar".

[05.12]

Aveiro: Universidade estuda sangue artificial

A criação de um composto sintético que possa substituir o sangue em cirurgias, urgências ou transplantes, baseado em hidrocarbonetos perfluorados (PFC) está em investigação no departamento de Química da Universidade de Aveiro. Isabel Marrucho, a investigadora responsável pelo estudo, considera que os compostos baseados em PFC poderão funcionar como substitutos do sangue na função de transporte do oxigénio.

[05.12]

Escolas poderão fechar as portas

Um estudo da Federação Nacional de Professores a 57 escolas profissionais do País revelou que mais de metade encerrará as suas portas quando, em 2006, acabarem as verbas do III Quadro Comunitário de Apoio. "Depois de 2006, 75 por cento destas escolas não terão possibilidade de suportar as despesas inerentes ao seu funcionamento pelo que não lhes restará outra solução senão fechar as portas", conclui o estudo apresentado em conferência de imprensa

“ET”

Não vemos os herdeiros do ensino tradicional (ET) a consumir programas imbecis que uma televisão à medida do “gosto médio” lhes impinge? Não vemos os herdeiros do “ET” incapazes de decifrar a mensagem contida na posologia de um medicamento ou num edital? Não os vemos privados de entendimento de mensagens estéticas que fazem os humanos mais

humanos? Não os vemos ao volante, obscenos e estultos, a ultrapassar-nos numa curva, ou “chicos espertos” a ultrapassar-nos nas filas de espera?

Eu tenho um amigo que vende livros de porta em porta. Vai de porta em porta, metendo conversa com eventuais compradores. É um homem culto com quem aprendo da sabedoria que não vem nos livros. Quando me visita, eu páro tudo o que estiver a fazer. E enceto longas conversas sem assunto agendado, mas que nos conduzem sempre a inesperadas reflexões. Ontem, falou-me da escola dos filhos e da escola que foi sua:

— “Antigamente, era muita matéria a que a gente era obrigada a aprender. Mas, vai-se a ver, pouco ficou. Fazíamos muitas cópias, mas hoje metemos muita água a escrever.”

Enquanto o escutava, recordava um episódio recente. Tinha à minha frente cerca de uma centena de jovens entre os vinte e os trinta anos. Discutíamos as virtudes e os defeitos da “escola de antigamente”, num ambiente de incómoda letargia. Para os espicaçar, exagerei algumas posições críticas. E, talvez por ser apanágio da juventude contrariar os adultos, um dos jovens empertigou-se e assumiu a defesa do chamado “ensino tradicional” (a seguir abreviado para “ET”):

— “Ó professor, escusa de vir com esses argumentos, que eu andei no “ET” e saí de lá muito bem preparado!”

— “Ainda bem.” – respondi, atenuando a irritação do meu jovem aluno.

Ele insistiu, realçando as qualidades do “ET”, nomeadamente, “a preparação que dava na Matemática e na Língua Portuguesa” (sic).

Eu contrapus, chamando a atenção para as conclusões de estudos internacionais nesses domínios, que nos colocam na cauda da Europa (como, aliás, é costume), contrariando os hipotéticos méritos do “ET”. E acrescentei:

— “Permitis que vos coloque algumas perguntas?”

— “Faça o favor!” – disseram alguns num tom desafiador.

Aproveitei a deixa e coloquei-lhes duas questões muito simples, uma relacionada com a Matemática, outra com o Português. Os jovens entupiram. Alguns ainda balbuciaram algo ininteligível, depois fez-se um silêncio de embaraço.

Eu rematei a discussão com crueldade. Recorri a uma pergunta matreira à qual nunca ninguém, até esta data, me soube responder:

— “Quem descobriu os Açores?”

Se nas áreas nobres já estávamos conversados, a incursão na



foto: isto_é

História de Portugal acabou com a resistência daqueles jovens tão combativos. Todos tinham decorado o sistema galaico-duriense, todos tinham decorado o “a ante, após, até...”, todos se gabavam de saber na ponta da língua as datas das descobertas marítimas portuguesas e os nomes dos audazes achadores. Tudo se lhes tinha varrido, à semelhança do que decoravam para os exames que preencheram o seu itinerário escolar até à universidade. Tudo tinham “vomitado” (sic) nos testes e frequências da saga universitária e depois esquecido, para “arranjar espaço para o que não cabia nos copianços” (sic).

Magnânimo (como convinha à circunstância...), eu lá fui dizendo que nem tudo se deve rejeitar no “ET”, que é falsa a dicotomia entre moderno e antigo, inovação e tradição. Afirmei-lhes ter testemunhado inovações no “antigamente”, ilustrando a afirmação.

Nos primórdios da década de setenta e nos vigiados e estreitos corredores de liberdade de uma escola sujeita aos ditames do Estado Novo, um professor desafiou-me para a aventura de um conhecimento que nos era sistematicamente ocultado. Incitou-nos a conduzir os nossos destinos:

— O que quereis fazer? O que quereis aprender? – perguntou logo no primeiro dia de aulas. E nós ficámos perplexos, receosos de uma eventual

armadilha espoletada no discurso. Rapidamente se desvaneceu a desconfiança, e partimos na aventura de descobrir. No meu percurso de estudante, nunca mais ouviria da boca de um professor esses estimulantes desafios. Mas as palavras e os gestos desse professor ficaram a levar no mais profundo do subconsciente, à espera do momento propício para se transmutarem em actos.

Uma frase proferida pelo meu amigo que vende livros confirmou o que o episódio vivido com os jovens me havia ensinado. Mas a humildade digna e sábia das suas palavras contrastavam com a arrogância de certos detentores de canudos:

— “Por exemplo, estudei a História todinha, de ponta a ponta, mas ficou pouca coisa. A gente tem de ser humilde e aceitar que as coisas eram mesmo assim. Mas deixa-me pena! Sabe, nós éramos dez irmãos e nenhum foi capaz de se agarrar aos livros. Eu ainda andei a estudar de noite, mas não cheguei a lado nenhum. Ninguém nos dizia que podia ser diferente e a gente não adivinhava.”

O meu amigo que vende livros de porta em porta tem algo que o distingue de muitos compradores: esse meu amigo lê os livros que vende. E, porque lê, vai preenchendo lacunas herdadas do “ET”. O meu amigo é uma pessoa culta, apesar de ter perdido tempo numa escola de “ET”. Mas, se no domínio da acu-

mulação de conhecimentos, o “ET” falhou rotundamente, o que dizer da aprendizagem de outros saberes? Quem se dá conta da falência do “ET” (também) nestes domínios?

Dirão alguns que a tradição já não é o que era antes de Barrancos... Porém, o tradicional alheamento da escola relativamente à educação dos afectos, o tradicional ostracismo a que é votado o desenvolvimento sócio-moral dos jovens, contribuem para reforçar a ideia de que teremos de aceitar como fatalidade uma sociedade de vícios privados e públicas virtudes.

Vede o escândalo da pedofilia e o escândalo de uma comunicação social ávida de escândalos, que macula uma informação que denuncia com exercícios de mórbido sensacionalismo. Não vemos os herdeiros do “ET” a consumir programas imbecis que uma televisão à medida do “gosto médio” lhes impinge? Não vemos os herdeiros do “ET” incapazes de decifrar a mensagem contida na posologia de um medicamento ou num edital? Não os vemos privados de entendimento de mensagens estéticas que fazem os humanos mais humanos? Não os vemos ao volante, obscenos e estultos, a ultrapassar-nos numa curva, ou “chicos espertos” a ultrapassar-nos nas filas de espera? Não os vemos a empurrar o cruce para as costas dos vizinhos, alheios às consequências do gesto, esquecendo a necessidade de novos códigos morais e jurídicos, escamoteando a necessidade do respeito por todas as formas de vida e pelo património comum?

Uma das características do “ET” é a insistência numa mera transmissão de conteúdos desligada da compreensão e integração dos saberes. E o fenómeno da acumulação cognitiva atinge o seu clímax em exercícios de erudição balofa. Muitas publicações recentes não avançam sequer uma proposta original, são alinhavos de citações. Muitos cursos de formação são repositórios de citações de citações.

Se já vamos na geração dos que se citam uns aos outros, isto é, dos que citam aqueles que citaram aquilo que outros escreveram, hão-de suceder-lhes os que farão citações de citações de citações de citações... Há até quem não tenha conseguido alterar o “ET”, há quem se tenha furtado às agruras do quotidiano das escolas de “ET”, e agora venha ensinar aos práticos as práticas “alternativas” que não conseguiram pôr em prática.

DO primário

José Pacheco
Escola da Ponte,
Vila das Aves



Sensibilidade ética

Tomo la expresión «sensibilidad ética» de un texto publicado recientemente en España, del que es autora Felicity Haynes - actual Directora de la Facultad de Educación de la Universidad de Australia Occidental -, con el título «Ética y escuela» (Gedisa, Barcelona, 2002), al que matiza una sugerente e inquietante pregunta: «¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?».

Admitiendo que muchas veces es difícil saber argumentar de forma crítica, la autora reivindica la importancia de la ética en la escuela para quién, como los profesores, tienen la obligación de interesarse por las formas de interactuar con las personas, por las decisiones que se adoptan acerca de los derechos y expectativas de los demás, o por cualquier aspecto que pretenda contribuir al bienestar de las futuras generaciones, vinculando la creación y transmisión del conocimiento a metas que presupongan mayores cotas de libertad y equidad. Todo ello sin que se obvie la necesidad de remitir estos propósitos a normas que la escuela promueve o legitima con mayor o menor respaldo social.

Con frecuencia, son normas que afrontan problemas cotidianos, como los que el libro aborda: la censura, la integración, el uniforme escolar, el castigo, los beneficios personales, la violencia, la construcción de la diferencia, la honradez o la confidencialidad; tratándolos a modo de estudios de casos, con ellos se invita a los profesores a reflexionar sobre su propia ética, ilustrando en qué medida la atención y el respeto, la autonomía racional o el interés por los frutos a largo plazo son más importantes para la comunidad escolar que el poder y el control inmediatos. Al menos si se aspira a transformar las escuelas en comunidades mucho más unidas e integradoras.

Más allá de su relevancia pedagógica, son casos provocadores, complejos y desafiantes, para los que no existen ni son deseables soluciones únicas, ni tan siquiera principios de uso inmediato. Aunque sí criterios y valores que tratan de abrir las puertas de la inteligencia creadora, de las ilusiones y de los afectos, recurriendo a la educación y al aprendizaje como soportes fundamentales para internarse en el «laberinto sentimental» del que nos habla José Antonio Marina: un mundo en el que la «ética» ha de ayudarnos a emprender reformas profundas del entendimiento humano, enfatizando el papel de la «sensibilidad» y de las emociones, frente el creciente dominio de lo material y del pragmatismo.

No es fácil, sin embargo, acertar a precisar de qué «sensibilidad» y de qué «ética» hablamos; como tampoco lo es saber dónde asentar los senti-



foto: isto_é

(...) se invita a los profesores a reflexionar sobre su propia ética, ilustrando en qué medida la atención y el respeto, la autonomía racional o el interés por los frutos a largo plazo son más importantes para la comunidad escolar que el poder y el control inmediatos.

mientos concretos o los juicios éticos cuando se trata de proyectarlos en la vida diaria, con nombres y apellidos identificables, en situaciones de tensión o conflicto, en condiciones de riesgo e incertidumbre, ajustándolos a tareas y responsabilidades profesionales específicas, como las que se atribuyen a los profesores en nuestras sociedades.

De partida, admitimos que en la «sensibilidad» se manifiesta la capacidad que tenemos las personas para reaccionar más o menos vivamente ante algo, activando procesos que conducen las pasiones hacia muy diversos logros del quehacer humano. Del mismo modo, asumimos que en la «ética» reside una invitación permanente a tener en cuenta los derechos e intereses de aquellos con los que convivimos, supeditando esta convivencia a algún tipo de pacto o acuerdo social, en cuya definición los ideales de justicia, igualdad y libertad son inquestionables. Si esto es así, la «sensibilidad ética», que puede llegar a ser muchas cosas, será primero y radicalmente un factor indispensable para la educación y la tarea de educar. Y, consecuentemente, un elemento clave para la construcción de todo ser moral, ya sea para dar continuidad a la sociedad o para provocar cambios que la mejoren.

Ahora bien, ni la pervivencia ni la transformación se consiguen sin aprendizaje social; o lo que es lo mismo sin una educación basada en el conocimiento, la tolerancia y la solidaridad hacia los otros, tanto de aquellos con los que coincidimos como con los que discrepamos. Del mismo modo, que nada de esto es posible sin el concurso de los educadores, que «por serlo» y «para serlo» deben acentuar su «sensibilidad» hacia el mundo que les rodea, siendo coherentes - es decir, «éticos» - con la necesidad de estar atentos a las preocupaciones de los ciudadanos, en el escenario de las profesiones públicas y con el inequívoco afán de estar comprometidos con un «servicio público».

Estamos convencidos de que mucho de lo que decimos acerca de la «sensibilidad ética» tiene que ver con la emoción y satisfacción que produce cumplir con tan estimables encargos, aunque ello suponga sobreponerse a muchas de las dificultades inherentes a la profesión docente.

ÉTICA e profissão

José Antonio

Caride Gómez

Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza

[06.12]

Estudantes com fraco desempenho

As nossas estatísticas relativas à educação continuam uma lástima. Portugal, segundo os últimos dados da Unicef, surge no último lugar quando se fala do desempenho absoluto dos estudantes e isto quando gasta tanto por aluno como a Coreia, o país que vem em primeiro lugar no ranking. (...) Mas nem tudo são más notícias. Portugal aparece nos primeiros lugares por conseguir travar o agravamento da performance dos alunos com maiores dificuldades.

[07.12]

45% dos alunos sem o 12.º ano

No ano passado, 45 alunos em cada cem, entre os 18 e os 24 anos, saíram precocemente da escola antes de completarem o 12.º ano. Em 1991, o valor era de 63,7 %. Os números são avançados pelo Ministério da Educação e confirmam os dados internacionais, nomeadamente os que constam do Relatório Conjunto sobre o Emprego na União Europeia, divulgado em Novembro. Segundo este relatório conjunto, os 45,2 % verificados em Portugal contrastam com os 19 % da média da União Europeia. 52 % dos alunos portugueses que saíram precocemente da escola em 2001 eram do sexo masculino, contra 38 % do sexo feminino.

[19.12]

Alunos do 2.º ciclo com idade superior ao normal

De acordo com um estudo da população escolar do Ministério da Educação, o 2.º ciclo revela-se um grau particularmente «congestionado» pela frequência de alunos em idade superior à normal, indicando a existência de retenções, sendo que uma parte significativa teve origem no 1.º ciclo (antiga escola primária). Do total de 259.291 alunos que frequentavam o 2.º ciclo em 2001, 54% tinha entre os 10 e os 11 anos (idade normal), 36% entre os 12 e os 14 anos e 5% entre os 15 e os 17 anos. Com menos de 10 anos, frequentavam este nível 3.995 alunos (2%)

“Iludindo e configurando a economia do conhecimento”

Quando a Organização Internacional do Comércio (OIC) se reunir em Março de 2003 para consolidar a agenda para a progressiva liberalização do comércio na área dos serviços, tornar-se-á então evidente o facto de o sector educacional não estar consciente do conteúdo dessa agenda e acerca daquilo que está em causa.



foto: isto_é

Todos os sectores da educação – desde o jardim-escola até à torre de marfim – são agora vistos como áreas de potencial investimento, comércio ou lucro. A dramática ‘reconfiguração’ da educação, até hoje um bem amplamente público e não mercadorizado, está agora sob a mira de forças do mercado privadas encabeçadas por Estados nacionais agressivos que vêm todas as áreas dos serviços, incluindo a educação, como as suas vantagens competitivas e a base da economia do conhecimento. Como é que nesta era de interconexões intensivas e extensivas, que ostensivamente caracterizam aquilo a que se chama globalização, tal coisa, desta magnitude e relevância, pôde ter acontecido diante de nós e nós tivéssemos permanecido de olhos intensamente fechados?

Antes de tentar adiantar algumas possíveis explicações para este estado de coisas, permita-se-me que exponha de uma forma mais clara a natureza e a dimensão das actividades da OIC relacionadas com a educação. Nos termos do Acordo Geral do Comércio de Serviços (AGCS) que surgiu na sequência da criação OIC em 1995, os Estados-membros (actualmente 140) devem comprometer-se no sentido de uma progressiva liberalização do sector dos serviços. Para estar protegido deste trâmite regulatório do Acordo, um serviço tem de mostrar que é um monopólio público sem qualquer actividade privada ou de tipo de mercado no sector. Dados os cortes no financiamento em muitos sistemas educativos nas duas últimas décadas, a pressão no sentido de aumentar o nível de financiamento e

Na Nova Zelândia a educação arrecada mais para o governo do que a internacionalmente competitiva indústria do vinho.

provisão privados, assim como no sentido de gerar eficiência no sistema através da criação de quase-mercados, muitos países viram que era muito difícil argumentar que os seus sectores educativos eram completamente monopólios públicos. Tal tem como consequência o colocar os sistemas educativos públicos exactamente no quadro e no âmbito dos serviços que podem ser comercializados.

Três outros aspectos do enquadramento regulatório da OIC também se aplicam ao AGCS e à educação; (i) «favorecimento nacional», (ii) «tratamento nacional» e (iii) «enquadramento da disputa». A ideia de favorecimento nacional significa essencialmente que o melhor tratamento dado a «qualquer» fornecedor de serviços estrangeiro deve ser dado a «todos» os fornecedores de serviços estrangeiros. Tal tem como efeito a consolidação de qualquer comercialização, privatização ou quaisquer outras medidas de abertura de mercado que envolvam fornecedores de serviços estrangeiros. Em segundo lugar, as regras do tratamento nacional exigem que os membros ampliem aos serviços e fornecedores estrangeiros o melhor tratamento que é dado internamente. Por outras palavras, esta não discriminação na provisão exige que todas as vantagens dadas a um serviço nacional ou a um fornecedor nacional devem ser também dadas a um serviço ou a fornecedor estrangeiros. Na prática isto significaria que vantagens como o financia-

mento estatal às escolas ‘públicas’ ou a atribuição de subsídios para o governo participar nos custos da educação universitária teriam de ser disponibilizados também para fornecedores de serviços estrangeiros nos mesmos termos que para os nacionais. Em terceiro lugar, qualquer desacordo sobre a aplicação das regras tem de ser estabelecido através de um processo de enquadramento da disputa.

Numa conferência recente sobre o AGCS nos Estados Unidos, patrocinada pela OCDE, em Junho passado, um participante colocou timidamente a questão: porquê tanto barulho acerca disto? Talvez se possa responder a esta com outro conjunto de perguntas. Para começar, porque é que aqueles países e regiões que estão a promover agressivamente o AGCS e a educação, especificamente, os EUA, o Canadá e a UE, querem que os outros países ofereçam os seus sectores educativos, mas são relutantes em oferecer os seus? Uma resposta poderá ser que o comércio dos serviços educacionais é muito lucrativo, pelo menos a julgar pela experiência neozelandesa e australiana. Na Nova Zelândia a educação arrecada mais para o governo do que a internacionalmente competitiva indústria do vinho. A relutância em envolver os seus próprios sectores educativos está claramente ligada a questões à volta da gestão da sua política interna no que diz respeito ao sector da educação. Trata-se também de influenciar o acordo no sentido de fa-

vorecer os seus próprios interesses em vez de jogar o jogo com as mesmas regras. Uma outra questão diz respeito ao papel da UE: como é possível que a UE possa não só comprometer-se em rondas de negociação, mas também ser um signatário único dos processos do AGCS, estando em vigor ainda o princípio da subsidiariedade? E porque é que muitos dos países menos desenvolvidos foram excluídos da famosa Sala Verde das negociações em Genebra quando para eles estava tanta coisa em jogo? Finalmente, porque é que o sector da educação tem estado tão espectacularmente silencioso sobre estas questões? A resposta a esta última pergunta pode ser, pelo menos em parte, explicada por dois factos. Primeiro, as negociações tiveram lugar em departamentos de comércio e não nos departamentos ligados à educação. Segundo, a criação de um conjunto de regras a este nível global ocorreu quase fora da vista, longe das preocupações nacionais e locais.

De facto, como observaram alguns comentadores, a globalização é tanto um produto da descontextualização dos dispositivos existentes dos seus contextos nacionais como um ‘re-escalamento’ destes para cima, no sentido de serem cobertos por um novo enquadramento regulatório que favorece o capital global e os seus estados cortesãos. Se os educadores têm de dizer alguma coisa sobre a configuração do nosso futuro, será então importante que eles aprendam a olhar para além dos espaços com que estão familiarizados e envolver-se no debate público sobre estas questões cruciais.

RECONFIGURAÇÕES

Susan Robertson
Universidade de Bristol,
Reino Unido



O Inverno: uma estação (também) para degustar!

O tempo está fresco e por vezes cinzento, é o Inverno. Por esta altura a natureza muda de figura; um dia destes por que não demonstra a si próprio que é possível fazer coisas diferentes na estação do frio?

Posso, para este Inverno, dar-lhe uma sugestão ?

Tome a iniciativa. Coloque a roupa que “conhece melhor” e os sapatos que mais “gostam de si” e vá para o exterior, entusiasmado por se libertar temporariamente das tarefas domésticas e das urgências profissionais. Procure, uma serra, uma floresta, outro tipo de espaço verde, uma praia. Verá que os seus olhos não tardam a encontrar a beleza da paisagem que está preste a percorrer. Depois os seus pulmões enchem-se de um ar húmido e vivificante. Respira profundamente. O abdómen encaixa-se bem em cada expiração. Todo o seu corpo se apruma como se crescesse de um momento para outro. As pernas soltam-se, a bacia liberta-se. Os braços descontraídos começam a balançar ao ritmo dos seus passos. O coração bate, enérgico e constante. Sente subitamente o corpo a activar-se e a animar-se...

Começa a tomar consciência do real comprimento da sua coluna e aproveita para realizar pequenos ajustamentos de forma a sentir o peso do seu corpo. Os músculos das suas pernas concentram-se para bem sentir a transferência desse peso, permitindo que os seus pés tomem, de uma forma controlada, contacto com o solo. A base das suas



foto: isto_é

A marcha não pede mais do que a colocação de um pé à frente do outro. Pratica-se não importa onde, não importa quando, a sós ou com outros.

costas articula-se ligeiramente e este leve movimento repercute-se até aos ombros que, por sua vez, se descontraem. Como um balão que sobe no ar, a sua cabeça oscila no alto da coluna vertebral, os maxilares estão descontraídos e sorri... Os sentidos

começam a captar as cores de todas as matizes, os cheiros, os sons mais ténues. Os músculos estão quentes. Está plenamente consciente do seu corpo que marcha, sente-se bem. Reconhece que está a movimentar-se em liberdade, que está à vontade.

Está a andar (a marchar, a caminhar...). Está a realizar, de uma outra forma e num contexto diferente, uma actividade que o acompanha toda a vida, desde os primeiros passos hesitantes da infância aos últimos passos cambaleantes da velhice. A marcha não pede mais do que a colocação de um pé à frente do outro. Pratica-se não importa onde, não importa quando, a sós ou com outros. Ela é de todas as idades e de toda a condição. Ela não exige mais que vontade e uns bons sapatos nos pés.

Ao fim de 30 minutos ou talvez mesmo uma hora, de regresso a casa, descontraído, tranquilo, oxigenado, estica as suas pernas, estira a sua coluna... e retoma as suas tarefas.

Neste Inverno combata o sedentarismo. Ele tem o mesmo significado para o corpo do que a seca tem para a terra. Ele enfraquece, mirra, espreme. A mobilidade é a vida, a liberdade, o desafogo. Andamos, marchamos, caminhamos porque vivemos e porque o corpo está concebido para se movimentar. É um automatismo adquirido desde o início do crescimento. Desde então, estamos aptos para andar muito e durante bastante tempo. Fazê-lo no meio da cidade, do trânsito, a caminho do trabalho ou de casa é uma coisa. Tomar o seu controlo, habitar e guiar o corpo, sentir o esforço despendido é outra bem diferente.

Comunique consigo através da marcha. Experimente sobretudo fazê-lo de uma forma livre e em contacto com a natureza... Deguste este Inverno com todo o seu corpo!

Guerra, eventualmente preventiva

"O princípio da guerra preventiva cria um precedente que pode ter consequências catastróficas". O alerta tem a assinatura de Jimmy Carter e foi lançado pelo antigo presidente norte-americano no discurso de aceitação do Prémio Nobel da Paz de 2002. Carter lembrou que existem "pelo menos oito potências nucleares, três das quais ameaçam os seus vizinhos".

Como disse Gunnar Berge, presidente do Comité Nobel, Jimmy Carter não ficará na história como o mais eficaz presidente dos EUA, mas ficará como o melhor ex-presidente que o país conheceu. Presidente de 1977 a 1981, o Nobel da Paz de 2002 apontou o poderia militar e económico, sem precedentes, que Washing-

ton detém e defendeu projectos que a Casa Branca repudia, como a proibição das minas anti-pessoais, a abolição da pena de morte e o Tribunal Penal Internacional.

O político americano que promoveu o primeiro acordo entre o Estado judaico e um país árabe (os acordos de Camp David, assinados em 1978, entre o Egipto e Israel) é uma voz crítica de George W. Bush, embora evite assumir posições muito divergentes das que marcam a actual política externa norte-americana. Para ele, no entanto, é claro que o unilateralismo defendido pelos falcões de Washington, é um erro a evitar.

Outra voz crítica é a do insuspeito The Washington Post. Este diário denunciou que os agentes da CIA

encarregados de interrogar os inimigos capturados no Afeganistão estão a usar técnicas que roçam a linha divisória entre o legal e o desumano. De acordo com o jornal, a tortura do sono é uma das técnicas mais usadas no centro de interrogatórios da Base Aérea de Bagram.

Ainda segundo o The Washington Post, aos prisioneiros que cooperam a CIA oferece melhorias nas condições de detenção, fingida amizade, respeito, compreensão pela diferença cultural e, em alguns caos, dinheiro. Para este jornal de referência, na luta antiterrorista a frente dos detidos é das mais secretas e problemáticas. Pouco se sabe sobre quantos e quem são os detidos.

O respeito pelos direitos humanos,

aplicável também aos prisioneiros, poderá não estar a ser assegurado aos cerca de 3000 detidos, em todo o Mundo, na sequência dos atentados de 11 de Setembro, depreende-se do alerta lançado pelo The Washington Post, nas vésperas de um Ano Novo que não parece anunciar nada de bom, a julgar pela excessiva manifestação de poder que resulta da advertência norte-americana segundo a qual o Pentágono tem condições para aguentar e vencer duas guerras regionais ao mesmo tempo.

Como diria o padre António Vieira, no Sermão sobre a guerra, perante este "monstro", nem Deus nem Alá estarão seguros nos templos. Seja em Bagdad, no Iraque, seja em Pyongyang, na Coreia do Norte.

Bolonha, a globalização e o GATS

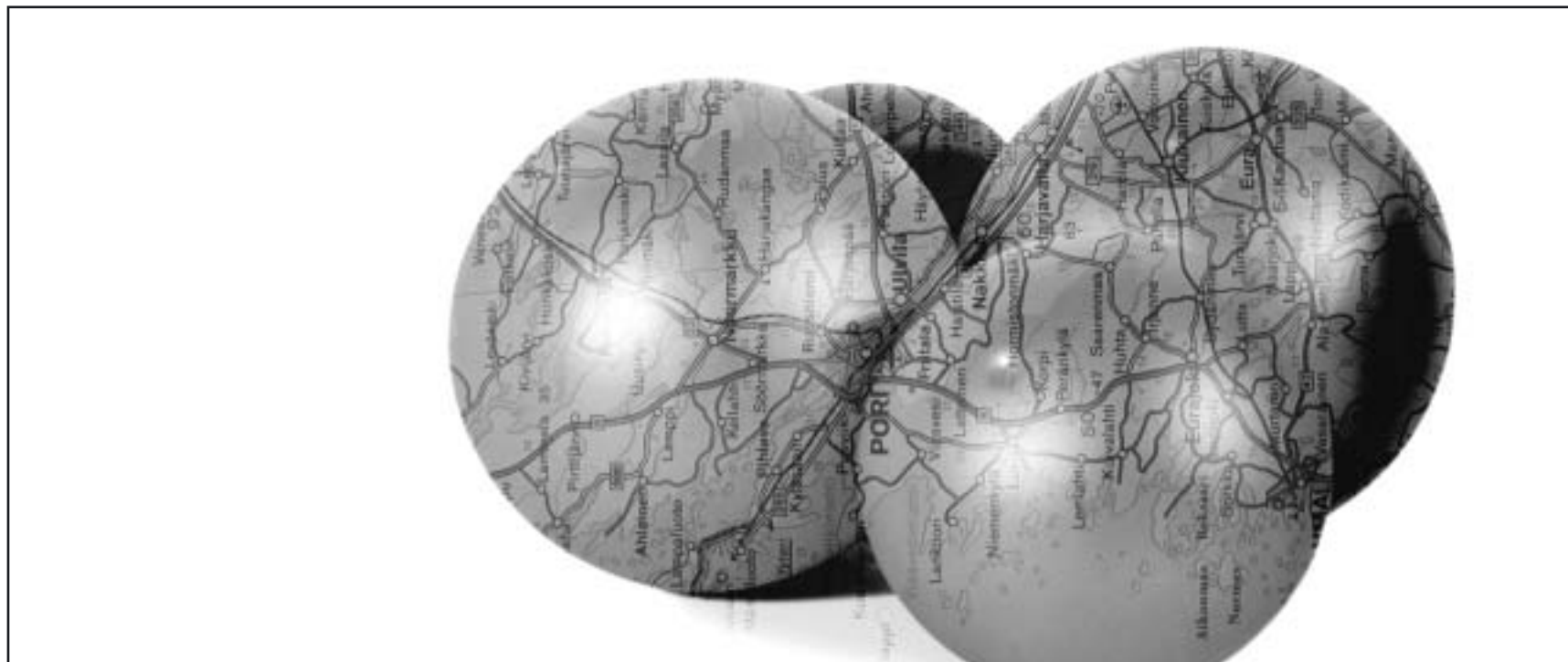


foto: isto_é

Iniciado em 1944 com a Conferência de Bretton Woods onde o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foram criados, e reforçado pelo consenso de Washington e pela ação da Organização Mundial de Comércio, o fenómeno do desmantelamento progressivo das barreiras nacionais ao comércio levou à emergência de uma economia global que colocou um poder enorme num número limitado de corporações multinacionais. Segundo um relatório de 1995 do Banco Mundial, 600 multinacionais controlavam 25% da economia e 80% do comércio mundiais.

Na arena política, a Nova Direita, apoiada em Adam Smith (1776) como o seu primeiro e velho profeta, e nas teorias mais recentes Hayek e Friedman, criou um conjunto de ‘verdades’ atraentes que provocaram uma grande transformação das políticas económicas. Essas verdades podem resumir-se da forma seguinte:

- o Estado tornou-se demasiado caro para sustentar e demasiado intrusivo para ser tolerado;
- os mercados sem restrições reguladoras gerariam riqueza e prosperidade, local e globalmente;
- a riqueza e a prosperidade eram condições necessárias (e aparentemente suficientes) para a democracia e o bem-estar social.

A ideia de que o livre fluxo de bens e de capital era a autoestrada para a paz e a prosperidade universais foi utilizada por muitos ideólogos neo-liberais. O comércio livre contribuiria para a prosperidade material das nações e para o progresso intelectual da humanidade, bem como para reduzir, ou mesmo eliminar, o risco da guerra. Na promoção das virtudes do comércio livre foram utilizadas imagens apelativas como as das teorias do ‘trickle down’ – encher a mesa das corporações para além dos limites do deboche faria com que o excesso de riqueza caísse para as classes trabalhadoras – ou de bem conhecidos efeitos do nível de água – quando a maré sobe todos os barcos sobem ao mesmo tempo.

O processo de globalização está estreitamente ligado à crença Reaganiana de que o governo é parte do problema e não da solução, pelo que o seu papel deve ser reduzido, quer como regulador, quer como fornecedor de serviços. Muitos defendem que a tarefa básica do governo deve reduzir-se a revitalizar o capitalismo, diminuindo a presença do Estado para permitir que a mão mágica das forças do mercado reduza a inflação e torne a economia mais competitiva.

Fenómenos recentes, como o colapso da ENRON (...), associadas à quebra de confiança nas empresas de auditoria como a Arthur Andersen questionam fortemente a superioridade da gestão privada sobre a gestão pública (...)

Qualquer tentativa do Estado para interferir com a actividade livre dos mecanismos do mercado deverá ser punida. Na nova ordem mundial o papel do Estado limita-se ao de um rendeiro: manter um olhar atento sobre o rebanho dos trabalhadores, antecipando ou eliminando movimentos de rebelião ou forças que possam originar lutas sociais e políticas que ponham em causa a liberdade do comércio e a operação livre do mercado, mas sem cair no erro de desperdiçar o dinheiro público como era característico do Estado Providência.

A proposta recente feita pelos EUA à Organização Mundial de Comércio para se considerar a educação como um serviço ou mercadoria transacionável, representa um novo passo no sentido da mercadorização do ensino superior e pode criar uma forte competição – tipo mercado – que porá em perigo os valores fundamentais da universidade. As razões da proposta dos EUA são demasiado evidentes: contabilizando as propinas dos alunos estrangeiros como exportações, os EUA terão todo o interesse em remover as barreiras nacionais à venda de serviços de educação por fornecedores estrangeiros, já que isso fará subir o valor das suas exportações.

Van Weigl define mercadorização como o processo pelo qual um produto ou serviço se torna padronizado, de tal forma que os seus atributos são aproximadamente os mesmos; então, esse produto ou serviço pode ser facilmente comparado com produtos ou serviços similares e a competição faz-se, essencialmente, com base no pre-

ço. Este é o perigo de mercadorizar o ensino superior pois abre o caminho a competidores que tem por objectivo apenas o lucro e que oferecerão o serviço a um preço mais baixo por não terem em conta a qualidade. Por exemplo, uma entidade que não dedique recursos à investigação ou à socialização dos alunos poderá oferecer um curso a preço mais baixo do que uma universidade que tenha essas preocupações.

Por este motivo é importante que o processo de convergência de Bolonha não fuja ao controlo académico para se tornar num feudo da burocracia europeia que conduza a uma homogeneização do ensino superior Europeu provocando, assim, a sua mercadorização e a abertura à cobiça de iniciativas privadas visando essencialmente o lucro. Em vez de reforçar a capacidade das universidades europeias para competir noutros continentes, a convergência poderá criar um mercado atraente para organizações não-europeias e para actividades comerciais orientadas para o lucro.

É curioso que estas movimentações tenham lugar quando surgem sinais de que a visão neo-liberal de uma utopia de mercado globalizada, em vez de promover uma universalização da prosperidade conduziu, pelo contrário, a um aumento das disparidades entre ricos e pobres e à promoção de um sistema de valores baseado na exclusão e na desigualdade. Afinal, as imagens mobilizadoras do “trickle-down e” dos efeitos de maré não passavam de miragens e a ideia neo-liberal de que o comércio livre aproximaria os países pobres dos países ricos era falsa. Fenómenos recentes, como o colapso da ENRON e de outras grandes empresas americanas, associadas à quebra de confiança nas empresas de auditoria como a Arthur Andersen, questionam fortemente a superioridade da gestão privada sobre a gestão pública, nomeadamente quando está em causa o “serviço público”, e devem ser transformados numa oportunidade para questionar o actual modelo de globalização económica.

DO superior

Alberto Amaral

Centro de
Investigação de Políticas
do Ensino Superior

Declaração Pública

Sobre o atentado contra os direitos de aposentação

Os abaixo-assinados declaram publicamente o seu compromisso de em próximos actos eleitorais não votarem em qualquer partido que mantenha em vigor a ALTERAÇÃO AO REGIME DE APOSENTAÇÃO apresentada com a proposta de Lei do Orçamento de Estado para 2003 da autoria do Governo do PSD/PP.

Se partilha das mesmas convicções acompanhe-nos na nossa decisão.
NÃO DEIXE ROUBAR UM DIREITO SEU.

Abel Alves Marinho Silva Gondomar · Abel de Oliveira Pereira Gondomar · Abel Manuel da Silva Vasconcelos Felgueiras · Adelia Marieiro Ilhavo · Adelino Esperança Ínsua Pereira Guimarães · Agostinho Gomes Barbosa Vila Nova de Gaia · Agostinho Vaz Monção · Agrupamento de Viseu · Aida Martins Rio de Mouro · Albertina da Conceição Meirinhos Castro Amarante · Alberto Correia Duarte Avanca · Alcides Emílio Azevedo Ribeiro do Amaral Mondim de Basto · Alcino Carvalho de Almeida · Alcino José Soares Mirandela · Alda Maria de Assis Lopes Beja Almeirim · Alexandra Cristina Silva Guimarães · Alexandra Jesus Loulé · Alexandra Maria Novais Gomes Côto Penafiel · Alexandra Novais Braga · Alexandra Ramos Coimbra · Alexandre Milheiro Suíça · Alvaro Augusto Silva Gomes Valongo · Alzira Gomes Santos Vila Nova de Gaia · Américo Teixeira Moreira Vila das Aves · Américo Teixeira Moreira Vila das Aves · Amílcar Duarte Faro · Ana Bela Rodrigues Piedade Lemos Santo Tirso · Ana Clara de Almeida Bernardes Oliveira de Azeméis · Ana Cristina Moreira de Almeida Valpaços · Ana do Carmo Ferreira Lousada · Ana Felisbela Pinto Cardoso Amarante · Ana Isabel V.C. Botelho de Melo Oeiras · Ana Jesus Loulé · Ana Maria Cardoso Póvoa de Varzim · Ana Maria da Silva Pinto Santo Tirso · Ana Maria Esteves Catarino Gondomar · Ana Maria Ilhão de Carvalho Vila Nova de Famalicão · Ana Maria Sousa Silva Moutinho Porto · Ana Maria Sousa Braga · Ana Patrícia Pereira Neves Guimarães · Ana Paula Costa Matosinhos · Ana Paula de Oliveira Pirraco Amarante · Ana Paula Gonçalves Ponte de Lima · Ana Paula Lima Espinho · Ana Paula Pina Espinho · Ana Paula Teixeira Oeiras · Ana Paula Vila Real · Ana Paulino · Ana RosaMelo De Carvalho Teixeira Amarante · Ana Salomé Gonçalves Fernandes Braga · Ana Silva Madeira · Ana Sofia Pereira Rodrigues Lopes Vila do Conde · Ana Sousa Porto · Ana Zita Rocha Gondomar · Anabela Cristina da Cunha Melo Ribeiro Felgueiras · Anabela da Cruz Moreira Esposende · Anabela Dinis Cacém · Anabela Morais Marques Vila do Conde · Anabela Moreira Gaio Apelação · André R. Cerqueira Amarante · Andreia Jesus Algarve · Andreia Salazar Porto · Ângela Soares Braga · António Alberto Vieira Ferreira Valença · Antonio Augusto C. Cerqueira Amarante · António Augusto Gomes da Costa Rio Tinto · António Brás Teixeira Vendas Novas · Antonio Cabral Pinto Porto · António Canhoto Castelo de Paiva · António Carlos Batista Carvalho Montijo · António Carlos Rocha Teles de Castro Coelho Braga · António Coelho Chaves · António Félix Braga · António Henrique Reis Vale de Cambra · Antonio Henrique Rodrigues Carvalho Braga · António J.P.Vasconcelos Amarante · António João Moutinho Rabaçal Beja · António João Rosa Almada · António Jorge Barroso Rodrigues de Almeida Mangualde · António Jorge Oliveira Guimarães V.N. Famalicão · António Jorge Reis Moreira Penafiel · António José da Costa Pereira Pinto Vila Nova de Gaia · António Luis Fernandes Pedro Leiria · António Manuel Barroso Pereira Gondomar · António Manuel de Jesus Batista Lisboa · António Manuel Pereira Olhão · António Moreira dos Santos Braga · António Pedro de Vasconcelos Tomar · António Pedro Leite Santos Braga · Antonio Pina Olhão · António Pinheiro de Castro Lopes Santo Tirso · António Rodrigues Amarante · António Sérgio Alves Lemos Fafe · António Teodoro Lisboa · Aprigia Nande Monção · Arlindo Sousa Póvoa de Varzim · Armando Meira Marques Henriques Esposende · Arminda Maria Ribeiro Magalhães Angra do Heroísmo · Armindo Pereira Antunes Oliveira de Frades · Armindo Silva Mem Martins/Sintra · Artur Arroio Olhão · Artur Gonçalves Correia Braga · Augusto Pinto Rio Tinto · Aurélia Quelhas Martins Porto · Benvinda Maria Mieiro Amarante · Berta Nunes Alfândega da Fé · Bruno Godinho Vila Nova de Milfontes · Bruno Manuel Santos Garcia Vila Real · Carina Filipa da Conceição Cruz Pereira Porto · Carla Barbosa Vila Nova de Famalicão · Carla Celeste Sousa Ermesinde · Carla Magalhães Viana do Castelo · Carla Maria Neves Portela Lima Esposende · Carla Silva Viseu · Carlos Alberto Pereira Gomes Amarante · Carlos Alberto Silva Santos Taveira V. Real · Carlos Alberto Silva Águas Santas · Carlos António Gonçalves Gordo Alcácer do Sal · Carlos Moreira Fernandes Braga · Carlos Sambade Gondomar · Casimiro Alberto Moreira Pinto Porto · Catarina Aguiar Pavão Couto Vila Real · Catarina Maria Venancio Avelino Gaspar Faro · Cecília Mª Bento Terleira Moledo Caminha · Cecília Maria Tavares Lourenço Vila Nova de Gaia · Celestino Paiva Chaves Valpaços · Célia Cristina Gomes Maciel Braga · Cláudia Martins Bragança · Claudia Salazar Porto · Cláudia Sofia Marques de Carvalho Albergaria-a-Velha · Cláudio José Monteiro Cadeia V. N. de Famalicão · Conceição Nande Monção · Conceição Peixoto Rio Tinto · Conceição Pinhal Senhora da Hora Matosinhos · Concha Cordo Lorenzo Lisboa · Cristina Alexandra Taquelim Vicente Beja · Cristina Maria Ferrinha Castro Martins Ermesinde · Cristina Teixeira Peso da Régua · Dália Sofia Pereira da Silva Montijo · Daniel Ferreira Brandão S. João da Madeira · Daniel Macedo Teixeira Gondomar · David Amaral Montez Santarém · Davide Miguel Vilas Simões Sintra · Delcina Lage Rosa Montalegre · Delfina Mota Póvoa de Varzim · Delmira Carvalho Duarte Montalegre · Diogo Flores Ribeiro Ferreira do Zêzere · Domingos Lima Freamunde · Duarte Gil Fernandes de Castro Lopes Santo Tirso · Dulce Maria Vale Cerqueira Cleto Porto · Eduarda Maria Vieia Pinto Gaia · Eduardo Bueso Braga · Eduardo Napoleão Teles de Castro Coelho Porto · Eduardo Prata Pinheiro Vila Nova de Gaia · Eduardo Salazar Porto · Elisa da Soledade Medeiros Amarante · Elísio Mendes Ribeiro Afonso Castelo Branco · Elsa Carreira Diogo Leiria · Elsa Macedo Póvoa de Varzim · Elsa Maria Barros das Neves Matosinhos · Elsa Maria Teixeira M. Jesus Macedo S.Mamede Infesta · Elsa Santos Évora · Emanuel Joaquim Santos C. Soares Esposende · Emília Machado Vila Real · Ercília Amélia P. M. Lima Amarante · Eva Rosa Rebelo Rio Tinto · Felismina Marques Sintra · Fernanda de Lourdes Lopes Guerra Vila real · Fernanda Maria Fernandes Faria Gondomar · Fernanda Maria Gomes Resende Nogueira Santa Maria da Feira · Fernando António Santos Porto · Fernando Gonçalves Lameira Póvoa de Lanhoso · Fernando Ilídio da Costa Martins Faro · Fernando J. O.Novais Ribeiro Braga · Fernando Jorge Costa Carvalho Nogueira Fafe · Fernando Jorge G. Afonso Paços de Ferreira · Fernando Jorge Oliveira Vale Braga · Fernando Jorge Pinto André Santo Tirso · Fernando Jorge Pinto André Santo Tirso · Fernando José Breia Vicente Angra do Heroísmo · Fernando Manuel Teixeira Grijó · Fernando Nuno Queirós Gonçalves Vila Nova de Famalicão · Filomena Afonso Vila Real · Filomena Amorim V.N. Gaia · Filomena Bill Rio Tinto · Filomena Mendes da Santa Vila Pouca de Aguiar · Flora Cecília Mendonça Ferreira da Costa V.N.Gaia · Francisco Joaquim Martins Vilela Vila Pouca de Aguiar · Frederico Nuno Vilas Simões Sintra · Gabriela Leite Santos Porto · Gaspar Cruz Viana do Castelo · Gastão da Rocha Pinto Pereira Santa Maria da Feira · Gisela Canámero Beja · Gracinda Cruz Paredes · Guilhermino Oliveira da Cunha Porto · Gurgel P. Fernandes Porto · Helder Pinto Olivaís Sul · Helena Chaves Patrício Sintra · Helena Franco Cruz Algés · Helena Isabel Silva Setúbal · Humberto José de Sá Medeiros Chaves · Idília angela Neto Fachada Carnaxide · Ilda Maria Cabral Mendes Valente Amadora · Ilda Monteiro Barbosa Porto · Inês Durão Braga · Irene Z. P. Calaça · Isabel Barbosa Matosinhos · Isabel Brito Gonçalves Vila Real · Isabel do Rosário Parra Rodrigues Cerqueira Monção · Isabel Grave Oliveira Faria S.M. Feira · Isabel Henriques Porto · Isabel Loureiro Entroncamento · Isabel Maria Correia Martins Oliveira Braga · Isabel Maria Enes Rodrigues de Almeida Viana do Castelo · Isabel Teresa Palha de Jesus Marques Lousã · Isabel Torrão Porto · J Jeannette Figueiredo Porto · Jaime Joaquim Lourenço Lisboa · Joana Costa Salgado Vila Real · Joana da Conceição Mourão do Vale Vila Nova de Famalicão · Joana Freixo de Sá Dias Viana do Castelo · Joana Lemos Matosinhos · Joana Maria M. Alves Monção · Joana Reis Porto · João Alberto da Cunha Pinho Porto · João António Cavaco Medeiros Barreiro · João César Vilas Sintra · João Goulão Santarém · João José Duarte Pinto Guerra Aveiro · Joao Luis Aguiar Madeira · João Luis Pereira Maurício Rio Maior · João Luís Monção · João Manuel Nunes Cascais · Joao Marieiro Ilhavo · João Paulo Faria Basto Porto · João Paulo Silva Vila Nova de Gaia · João Pineda Fernandes Porto · Joaquim Carvalho Vila Real · Joaquim Feliciano Correia da Costa Amarante · Joaquim Infante Barbosa Queluz · Joaquim Manuel Mestre Beja · Joaquim Manuel Oliveira Monteiro Ilhavo · Joel Canuto Sintra · Jorge Amadeu Alves Pereira da Silva Viana do Castelo · Jorge António Caetano dos Santos Matosinhos · Jorge António Côrte Real Marinho V. N. de Gaia · Jorge Batista Lisboa · Jorge Cidade Porto · Jorge Jose Ferreira Soares Maia · Jorge Manuel da Conceição Pinto Paços de Ferreira · Jorge Manuel Rodrigues Lemos Lisboa · Jorge Manuel Simões Sintra · Jorge Marrão Oeiras · Jorge Moreira Ponte de Lima · Jorge Nande Monção · Jorge Pimentel Bragança · Jorge Ribeiro Castelo Branco · Jorge Vaz Nande Coimbra · José Adriano Alves Monção · José Alegre Mesquita Carrazeda de Ansiães · José Arnaldo Oliveira Vasconcelos Porto · José Bernardino Cruz Sá Porto · José Carlos Carvalho Costa Águas Santas · José Carlos Maciel Pires de Lima Viana do Castelo · José Carlos Martins Alves da Silva Ponte de Lima · José Carlos Moreira S. Azevedo Macedo de Cavaleiros · José Carlos Pereira Gaia · José Carlos Soares Magalhães Lamego · José Costa Tondela · José Dias de Pinho Santa Maria Feira · José Faria Castro Marim · José Fernandes Ovar · José Ferreira Pinto Porto · José Francisco de Almeida Pacheco Vila das Aves · José Gabriel Ferreira da Cruz · José Henrique da Cunha Gonçalves Valença · José Joaquim Fernandes Serra Porto · José Manuel Amaral Chorão Évora · José Manuel Catarino Soares Lisboa · José Manuel Costa Senhora da Hora · José Manuel Gonçalves Guimarães · José Maria de Melo Rodrigues Ponte de Lima · José Maria Rio Tinto · José Mário Lopes de Sá Cachada Braga · José Martins Gerós Vila Nova de Gaia · José Miguelote de Castro Monteiro Viana do Castelo · José Nascimento Magalhães Trofa · José Paulo Serralleheiro Porto · José Pedro Vale Silva Campos Monção · José Reis Penafiel · José Revez Beja · José Soares Porto · José Vítor Rodrigues Bento Lousã · Josefina Carneiro Bragança · Júlia Caldeira Gondomar · Júlia Forte Vila Real · Laura Alice Correia Vila Nova de Famalicão · Laurentino Olivério Martins Paredes · Leonor Pinheiro Gonçalves Porto · Lídia Cristina Vieira Mendes Paços de Ferreira · Lília Maria Leite Santos Braga · Liseta Almeida Trindade Aveiro · Lúcia Lopes Porto · Luciano Dinis Cacém · Luis António Coimbra Arede Tondela · Luis Carlos Ferreira Cardoso Caetano Almada · Luis Filipe Gonçalves Lisboa · Luís Manuel Cerqueira Gonçalves de Miranda Guimarães · Luís Teixeira Peso da Régua · Luísa Merki Oeiras · Luísa Perestrelo Beja · Luísa Vilas Sintra · M. de Lurdes Moreira Babo Baltar Paredes · M.Lurdes Oliveira Guimarães · Mª Virgínia Lima Rebelo Amarante · Mafalda Luna Palmela · Manuel Bernardo de Azevedo Almada · Manuel Carvalho Azevedo Belinho Esposende · Manuel Joao Finisterra Araújo Vila Nova de Gaia · Manuel Jorge Rodrigues Bragança · Manuel Matos Porto · Manuel Mendes Alegre Monção · Manuel Micaelo Caldas da Rainha · Manuel Narciso Gonçalves Machado Santo Tirso · Manuel Nunes Costa Porto · Manuel Zulmiro Barros Porto · Manuela Silva V.N.Famalicão · Manuela Cardoso Espinho · Manuela Mendonça Porto · Manuela Silva Braga · Mara Igreja Barbeita · Marco Viana Serralleheiro Porto · Margarida Araújo Maia · Margarida Fonseca Vila Praia de Ancora · Margarida Pimenta Ribeiro Famalicão · Maria José Meneses Martinho Albufeira · Maria Abília P.M. Azeredo Ribeiro Amarante · Maria Adelaide Moreira da Cunha Durães Porto · Maria Adelaide Pinto Soares Mirandela · Maria Adélia Soutelinho Montalegre · Maria Adelina Leitão Rodrigues Amarante · Maria Adosinda Santos Castro Marim · Maria Alexandra De Cosme Marques De Oliveira Porto · Maria Alice Jesus da Silva Machado Amarante · Maria Amélia Alves Pinto de Carvalho Porto · Maria Angelina Santana Nunes Penafiel · Maria Anjos Santos Couto Boticas · Maria Antónia Teixeira da Costa Leite Amarante · Maria Armanda Bastos Porto · Maria Arminda Nunes Jerónimo Amarante · Maria Arminda Romano Fernandes Carrazeda de Ansiães · Maria Arminda Torre Vila Nova de Cerveira · Maria Augusta de Castro Costa Carvalho da Silveira Santo Tirso · Maria Carolina Pires Soutelinho Montalegre · Maria Conceição Vasconcelos Madeira · Maria Costa V. N. Gaia · Maria Cristina Félix Gaia · Maria da Conceição Ara Porto · Maria da Conceição da Silva Rocha Póvoa de Varzim · Maria da Conceição Falcão Ferreira Braga · Maria da Conceição Lama Montalegre · Maria da Conceição Martins Campos Dinis Rio Tinto · Maria da Conceição Salazar Porto · Maria da Encarnação Português Barreira Porto · Maria Fernanda da Silva Nunes Dias Póvoa de Varzim · Maria Fernanda F. M. Ponte da Luz Monção · Maria Fernanda Vasconcelos Porto · Maria Irene Monteiro dos Reis Ermesinde · Maria Isabel F. Mendes Grilo Monção · Maria Isabel Santos Sintra · Maria Ivone T. Pereira de Melo Ferreira Oliveira de Azeméis · Maria Joana Félix V. N. Gaia · Maria João Sapage Vila Nova de Gaia · Maria José Almeida Monção · Maria José Barroso Pacheco Magalhães Marques Cabeceiras de Basto · Maria José E. Martins Carvalho Mirandela · Maria José Magalhães Porto · Maria José Nabais Almada · Maria Jose Rodrigues Braga · Maria José Sarmento Morais Ermesinde · Maria José Maciel de Sousa Táboas Monção · Maria Laura Esperança Ínsua Pereira Quinta de Florides Atei · Maria Leonor E. Solheiro Mendes Monção · Maria Lucila Mendes Costa Vila Nova de Gaia · Maria Luzia Pinto de Sousa Porto · Maria Madalena Meireles Valente Gondomar · Maria Madalena Pereira Lopes Vila do Conde · Maria Manuel Lopes Marinho Senhora da Hora · Maria Manuela Antunes Silva Santa Maria da Feira · Maria Manuela Barbosa Porto · Maria Manuela Barroso Pacheco Braga · Maria Manuela Gomes Coelho Porto · Maria Manuela Morais Clemente Teixeira Amarante · Maria Manuela Moreira Nogueira Porto · Maria Manuela Moura Monteiro Vila Nova de Gaia · Maria Manuela Paiva Vide Marques Barbosa Vale de Cambra · Maria Manuela Taveira Teixeira Sacavém Lisboa · Maria Margarida Esteves Marques Henriques Esposende · Maria Natália Silva Gonçalves Lirio Amarante · Maria Noemia Lopes Chaves Claro Vila Real · Maria Olinda Rodrigues Fonseca Chaves · Maria Paula Santos Beja · Maria Salomé Fernandes Ribeiro Conde Porto · Maria Teresa Fernandes de Castro Lopes Santo Tirso · Maria Teresa Garcia Viana Porto · Maria Teresa Lopes Ribeiro Braga · Maria Teresa Oliveira Silva Batista Oliveira Porto · Maria Teresa Pereira Boticas · Maria Tresa Garcia Viana · Maria Virgínia Borges Valongo · Maria Virgínia Ferreira Mendes Póvoa de Varzim · Maria Zita Ferreira Bragança · Mariana Dupont Seixal · Marília Fernandes Gomes Vila Nova de Gaia · Mário Barros Couto Boticas · Mário Eduardo de Sousa Carvalho Porto · Mário Neves Ferreira da Silva Ermesinde · Mario Pinto Porto · Marisa Isabel Pereira Teixeira Campos Vila Real · Marlene Alves Braga · Marta Latourrette Porto · Marta Sancho Santos Vila Nova de Gaia · Marta Suzana Silva Lopes Ovar · Martinha de Jesus Ferreira Rocha Lopes Paredes de Coura · Miguel Godinho Portalegre · Moisés Igreja Monção · Monica Alexandra Rodrigues Bernardino Valença · Natália Vaz Vaqueiro Pinheiro Bragança · Nélia Guerra Leiria · Norberto da Costa Almeida Vila Real · Nuno Delgado Valongo · Nuno Miguel Barbosa Soares da Silva Braga · Nuno Tavares Viana do Castelo · Ofélia Torrão Monção · Palmira Oliveira Saraiva Samapio · Paula Carrilho Sintra · Paula Correia Viseu · Paula Cristina Riobom Soares Ribeiro Braga · Paula Esperança Lisboa · Paula Sampaio Gonçalves Viana do Castelo · Paulo Eduardo Correia Pomar dos Santos Vila Real · Paulo Fernando Páscoa Ferreira Ermesinde · Paulo Fonseca Porto · Paulo Jorge Carvalho Mirandela · Paulo Jorge de Sous Santos Silva Rio Tinto · Paulo Manuel C. Carvalho da Silveira Santo Tirso · Paulo Martins Pedro Emoriz · Paulo Sampaio Santana Madeira · Paulo Vilas Sintra · Pedro Bessa Aveiro · Pedro Carvalho Porto · Pedro Luis Gomes Pinto Rio Tinto · Pedro Manuel Santos Marques Ferreira Chico Tomar · Pedro Miguel Estrela Canas Setúbal · Pedro Miguel P. S. Amieiro Beja · Pedro Pereira Beja · Pedro Silva Viseu · Raimundo José Leite Tavares Rio Tinto · Raúl Iturra Lisboa · Regina Parente Braga · Renato Oliveira Chaves · Ricardo Castro Lopes Santo Tirso · Ricardo Jorge de Azevedo Meneses Machado Coimbra · Ricardo Mendes Ponte da Luz Caminha · Rita Catarina Mendes Alves Vila Real · Rogério Paulo Santos Paços de Ferreira · Rómulo Neves Porto · Roque Costa Gonçalves Viana do Castelo · Rosa Lameira Viseu · Rosa Maria do Adro Porto · Rui Costa Pereira Guarda · Rui Garcia Porto · Rui Luis Dias Mirandela · Rui Manuel Correia Pinto Gondomar · Rui Manuel Vicente Graça Lisboa · Rui Pedro Silva Viana do Castelo · Rute Bastos Funchal · Rute Carmo Belas · Rute Isabel Vilas Sintra · Rute Ribeiro Setúbal · Salome Reis de Araújo Santa Maria da Feira · Salvador Pereira da Silva Agueda · Sandra Costa Pinto Sintra · Sandra da Silva Gomes Vila Viçosa · Sandra Lemos Pinto · Sandra Luísa Gomes de Almeida Vila Nova de Gaia · Sandra Maria Pinto Porto · Sandra Marina P. Castelão Ramos Magalhães Porto · Sara Matos Abrantes · Sérgio Geraledes Ermesinde · Silvério Afonso Correia da Silva Braga · Silvério Fonso Correia da Silva Braga · Sofia Cristina Nascimento Ribeiro Vila Real · Sónia Alexandra Veríssimo Marques Pombal · Sónia Cristina Mendes Pereira Botelho Vila Nova Gaia · Sonia Daniela dos Santos Pires Viana do Castelo · Sónia Maria Duarte Pereira Caraslindas Gondomar · Sotero Jorge Salta Martins Porto · Susana Mª Moura F. Nunes Penafiel · Susana Patrícia Arouca Rio Tinto · Susana Sousa Esposende · Teresa A. Gamboa Canha Viseu · Teresa Alexandra Costa Felgueiras Pinheiro Paredes de Coura · Teresa Canha Viseu · Teresa de Jesus Ribeiro Lopes Sequeira Arcozelo · Teresa Mª Martins Silva Mondim de Basto · Teresa Maria de Oliveira Carvalho Viana do Castelo · Teresa Pinto Vila Franca de Xira · Teresa Torrão Gonçalves Mafamude · Tiago Rafael Correia Rodrigues Valença · Vasco Nabais Faria Pombal · Vicente José Simões Pereira da Costa Elvas · Viçoso Ferreira Celorico da Beira · Victor M. Santos Nunes Carnaxide · Vilma Salomé Fernandes Mateus Braga · Viriato Joaquim Maciel Ferreira Monção · Vítor Almeida Monção · Vítor Alves Espinho · Vítor Manuel Gomes Loures · Vítor Manuel Pratas Mirandela · Wolf Lopo S Dias Verdizela · Zé Táboas Monção · Zita Martins Esposende ·

entre o que se passou e o que nos espera

O ensino superior em balanço

No Dossier deste mês abrimos espaço ao debate e abordamos algumas das questões que marcam a actualidade do ensino superior português. Para concretizar este trabalho – que se prolongará pela edição de Fevereiro – convidamos professores, investigadores e dirigentes estudantis a pronunciar-se sobre temas como o financiamento, a formação inicial de professores, o acesso, a investigação, as relações das universidades e politécnicos com a sociedade ou a formação ao longo da vida, pedindo ao mesmo tempo sugestões que possam contribuir para um melhor funcionamento do sistema.

dossier

Financiamento das universidades públicas

Não é das universidades que as finanças públicas se devem queixar. Bem pelo contrário, têm vindo buscar às universidades públicas, a meio do ano, os recursos para tapar os buracos que outros, noutros lados, abriram.

O financiamento das universidades é enquadrado, desde 1997, pela Lei nº 113/97 (Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior Público) que lhe define os objectivos e os princípios gerais e determina as diferentes componentes: o orçamento de funcionamento, o orçamento de investimento (definido em função dos Planos de Desenvolvimento e formalizado mediante a celebração de contratos de desenvolvimento), e o financiamento contratualizado através de Contratos-Programa, com vista à prossecução de objectivos concretos. Acrescem as Receitas Próprias que provêm, na sua maioria, das propinas e da celebração de contratos de investigação ou de prestação de serviços.

Quanto ao orçamento de funcionamento, o mecanismo de afectação anual das verbas às instituições do Ensino Superior é baseado numa metodologia precisa, racional e objectiva, baseada no número de ETI's, que tem sido considerado, a justo título, um factor de estabilização e de credibilização do sistema e um pilar essencial da autonomia universitária. Desde que este procedimento foi adoptado, deixou de haver derrapagens orçamentais nas universidades. Se toda a administração funcionasse da mesma forma, não haveria necessidade de orçamentos rectificativos. Não é, pois, das universidades que as finanças públicas se devem queixar. Bem pelo contrário, têm vindo buscar às universidades públicas, a meio do ano, os recursos para tapar os buracos que outros, noutros lados, abriram.

A avaliação muito positiva que se faz desta experiência não significa, no entanto, que se não critique os desvios que têm acompanhado a aplicação concreta da metodologia preconizada na Lei (por exemplo, a introdução de critérios de desempenho e de indicadores de qualidade, explicitamente previstos na Lei, nunca chegaram a ser considerados), sempre em prejuízo das universidades. Aquilo que deveria ser uma experiência exemplar da afectação dos dinheiros públicos



foto: isto_é

(...) bastaria evitar, por exemplo, a derrapagem de uma única obra pública de média dimensão por ano, para assegurar boas condições de funcionamento a todas as universidades públicas portuguesas.

Os últimos dez anos de experiência mostram (...) que a cobrança das propinas nunca permitiu aumentar as receitas da Universidade, tendo permitido apenas diminuir o montante transferido pela tutela.

tem-se transformado numa luta desgastante entre a Universidade e a tutela, que todos os anos procura novas justificações, à margem da fórmula de cálculo, para diminuir as dotações. Num país de tão fraca cultura de disciplina orçamental, o valor intrínseco e as potencialidades da experiência não têm sido levadas a sério pelo Estado, que não só não a estende a outros sectores onde se faz sentir a sua falta, como a contraria sistematicamente no único sector onde ela funciona, e com resultados visíveis e palpáveis.

Entre 1998 e 2002, inclusive, ficaram por transferir para as universidades públicas, em orçamentos iniciais de funcionamento, mais de 420 milhões de euros (84

milhões de contos). Estes números são reveladores da incapacidade dos sucessivos governos para concretizar a convergência para o Orçamento-Padrão, consagrada na própria Lei como objectivo para 2002. Tanto mais que a estas cativações iniciais, se juntam ao longo do ano outras formas cada vez menos imaginativas de retenção de verbas por parte do Estado. As revalorizações de carreira, os Programa de Promoção da Qualidade, as progressões e promoções de pessoal docente e não-docente, os aumentos da função pública, ficam por transferir.

Quanto ao orçamento de investimento, nunca até hoje foi possível consagrar o princípio da contratualização em função

dos Planos de Desenvolvimento das instituições, apesar de muitas vezes sugerido a sucessivos membros do Governo e de expressamente referido na Lei. Essa opção dos Governos pela cultura do não-planeamento tem conduzido à aprovação casuística de investimentos e tem acentuado o desequilíbrio entre as taxas de instalação das várias universidades, actualmente situadas entre os 40% e os 100%. É um enorme fosso que urge diminuir, é uma prática que importa corrigir.

Os últimos dez anos de experiência mostram, por outro lado, que a cobrança das propinas nunca permitiu aumentar as receitas da Universidade, tendo permitido apenas diminuir o montante transferido pela tutela. Com efeito, ao orçamento calculado para cada instituição, o Governo sempre subtraiu o montante das propinas e transferiu apenas a diferença. Aqui está mais um aspecto da deficiente aplicação da Lei. Será que podemos esperar uma modificação de procedimento? Será que o aumento de propinas de que já se fala vai significar um efectivo aumento de recursos das universidades? Parece-me ser lícito duvidar.

Cinco anos após a publicação desta Lei, revela-se a distância a que estamos da sua efectiva aplicação. É urgente criar uma plataforma de entendimento nesta matéria. Elevem-se os níveis de financiamento tornando-os compatíveis com as actuais responsabilidades do Estado, ou definam-se, com coragem política, responsabilidades do Estado compatíveis com o financiamento que efectivamente está em condições de assegurar. Em qualquer dos casos, tenha-se em consideração de que o que está em causa é a formação de quadros superiores de qualidade, desígnio essencial ao desenvolvimento cultural, económico e social do País. E que, como tenho repetido frequentemente, bastaria evitar, por exemplo, a derrapagem de uma única obra pública de média dimensão por ano, para assegurar boas condições de funcionamento a todas as universidades públicas portuguesas. Será assim tão difícil?

Fernando Seabra
Santos
Vice-reitor da
Universidade de Coimbra

entre o que se passou e o que nos espera A formação de professores e o seu desemprego

Duas questões: o desemprego na colocação de docentes, mormente nos ensinos básico e secundário, vem-se acentuando nos últimos anos. Sobre isto, há duas questões a colocar: i) **haverá (e porquê) desemprego real de docentes?** ii) **que fazer para formar melhores docentes, aproveitando a capacidade de formação já existente?**

Quanto à primeira questão, a consideração da existência de "excesso de docentes" parte de decisões políticas na respectiva colocação, bem como na organização da rede escolar. Mas parece-me absurdo, num país com o grau de iliteracia de Portugal – vide inquérito PISA... mesmo com todas as reservas sobre a leitura que é feita dos resultados! –, e em que só a região de Lisboa e Vale do Tejo atinge níveis médios europeus... que "sobrem" professores! Não creio que seja uma fatalidade, devida a uma espécie de distribuição assimétrica da "inteligência", que as regiões interiores apresentem piores resultados... É que é aí que há menos professores qualificados, estabilizados nos seus lugares (e não há qualquer incentivo à fixação nessas zonas... não só de docentes, como de outras profissões, sobretudo intelectuais!), e o interior continua a representar apenas o "calvário" que os professores mais jovens têm de atravessar, em condições precárias, longe da família, até que, anos mais tarde, se aproximem do litoral.

Também me parece ilógico considerar, por exemplo, que há excesso de professores de Matemática – a pior disciplina, a nível de insucesso escolar – e se mantenham turmas de cerca de 30 alunos, além de se extinguirem grande parte dos apoios mais individualizados para a melhoria do sucesso (seja o estudo

(...) uma política de liquidação dos cursos de formação de professores (só ao nível do sector público) deixa este sector aberto apenas às instituições privadas... que continuarão a formar, para o ensino público (de largo o maior empregador do sector) quantos docentes quiserem... com uma qualidade que nunca foi aferida (...)

Há desemprego no ensino superior porque o estrangulamento financeiro que o governo de direita está a impor às instituições as leva a não renovarem os contratos mais precários – e 70% dos docentes deste sector têm contratos precários!

... num país em que 98% das empresas funciona sem qualquer quadro com formação universitária ou politécnica (...) "há doutores a mais"?

acompanhado, ou o apoio a alunos com especiais carências).

Propostas como a do Ministério, de fecho puro e simples de cursos com menos de 10 alunos – e muitos serão os de ensino nestas condições –, sem planeamento prévio, podem conduzir à situação de carência, anos depois, que a Inglaterra enfrenta agora, fruto de uma política semelhante da Sr^a. Thatcher. Além disso, uma política de liquidação dos cursos de formação de professores (só ao nível do sector público) deixa este sector aberto apenas às instituições privadas... que continuarão a formar, para o ensino público (de largo o maior empregador do sector) quantos docentes quiserem... com uma qualidade que nunca foi aferida por comparação com os pro-

venientes das instituições públicas. É a privatização galopante deste sector! E não seria a altura, no momento em que se pretende avançar para uma escolaridade obrigatória de 12 anos, para preparar esta reforma com antecedência, aproveitando para melhorar o nível de alguns professores já formados?

Quanto à segunda questão, não duvido que a capacidade de formação instalada (pública e privada), se for usada exclusivamente na formação inicial de docentes, se revela excessiva, a curto prazo. Será altura de agir a dois níveis: ii) seleccionar em cada curso (organizados com 2 anos de tronco comum com as formações científicas) os alunos mais vocacionados para o ensino, com um número de vagas adequadamente planea-

do, para lhes ser dispensado um complemento de formação (científica, pedagógica e profissional), após estes 2 anos.

Há ainda desemprego no ensino superior porque o estrangulamento financeiro que o governo de direita está a impor às instituições as leva a não renovarem os contratos mais precários... – e 70% dos docentes deste sector têm contratos precários! – despedindo docentes com vários anos de experiência (que chegam a atingir os 20 anos) sem qualquer subsídio de desemprego.

E há também o enorme desperdício que representa, após uma correcta política de investimento no aumento intensivo do número de jovens doutorados (que quadruplicaram em 12 anos, tendo duplicado nos últimos 5 anos!), o facto de não lhes serem proporcionadas oportunidades ao nível da especialização que obtiveram, obrigando-os a socorrerem-se de sucessivas bolsas de pós-doutoramento, sem reais contratos de trabalho.

Claro que tudo isto é consistente com o facto de serem os sectores da Educação, Ciência e Cultura, ou seja, os que implicam investimento na qualificação pessoal e patrimonial, os sectores que tiveram os cortes no Orçamento de Estado. Afinal será que, num país em que 98% das empresas funciona sem qualquer quadro com formação universitária ou politécnica, já se considera que "há doutores a mais" ?

Sobre o acesso ao ensino superior

Quando se fala de acesso ao Ensino Superior (ES), imediatamente surge uma dicotomia na abordagem possível a este assunto: Uma perspectiva por parte do Estado, tanto pelo lado da Tutela, como pelo lado das instituições de ensino; uma segunda abordagem, a que é feita pelos cidadãos que querem frequentá-lo.

Apesar da imposição constitucional que determina o direito dos cidadãos à educação e o consequente dever do estado de proporcionar as condições necessárias para que todo e qualquer cidadão que o deseje, possa aceder a todos os níveis de ensino — verificados que estejam os pressupostos de sucesso curricular — o que tem sido regra nos últimos anos é a criação de uma série de obstáculos à execução desse direito.

O «numerus clausus», a propina, a deficiente acção social escolar (ASE). Estes três factores são obstáculos ao livre acesso ao ES, constituindo também os dois últimos entraves à frequência do ES. O Estado procura limitar o acesso ao ES, simplesmente porque não consegue (ou não quer) criar as condições necessárias para que o preceito da Lei Fundamental possa ser respeitado na sua plenitude.

As instituições de ES público não têm tido capacidade para receber todos os

que desejam ingressar no ES. Isto deve-se exclusivamente à falta de investimento público neste sector. Não havendo infra-estruturas e outras condições físicas e humanas suficientes, com a imposição de uma taxa de frequência inconstitucional e com uma ASE precária, tem de haver restrições das entradas.

Essa crónica falta de investimento conduziu, porém, não apenas à insuficiência de condições quantitativas para o ingresso, como também resultou na grave degradação das condições qualitativas do ES. Essa degradação, por sua vez, culminou este ano lectivo no facto de ter havido mais oferta que procura. Ou seja, foi pelo pior motivo que houve vagas no ES público que ficaram por preencher: os cursos oferecidos não têm qualidade ou têm uma importância residual no plano do mercado de trabalho e no das aspirações profissionais que cada cidadão tem quando ingressa num dado curso.

Mas este estado de coisas é sem dúvida imputável ao Estado, que nunca olhou a Educação com a importância que ela tem, a longo prazo, para a requalificação de um país científica, técnica e culturalmente atrasado.

Pelo lado dos cidadãos, existe neste momento um desequilíbrio sério entre as aspirações pessoais e profissionais e aquilo que é oferecido. Como explicar as centenas de pessoas que não conseguem entrar em cursos tão necessários ao nosso país como a Medicina e simultaneamente as centenas que entram em cursos como Direito, ou ainda as centenas de vagas que não são preenchidas em cursos com nomes obscuros? Como explicar que os cidadãos mais desfavorecidos recorrentemente desistam dos seus cursos ou nem sequer pensem em se candidatarem, porque a ASE não faz face às suas necessidades enquanto estudantes — para além da propina, que incompreensivelmente tam-

bém é paga pelos estudantes bolseiros?

Porquê cercar desde logo sonhos, ambições e sobretudo potenciais capacidades intelectuais em nome de prioridades económicas?

A abolição total do «numerus clausus» não é defensável — deve haver um patamar mínimo de exigência científica quando se trata de aceder a um nível superior de ensino. De mais a mais, o país não precisa apenas de doutores e engenheiros, necessita também de quadros médios. O que é de criticar são os outros factores de dissuasão já referidos, sendo de recusar o princípio da propina e de exigir um verdadeiro financiamento para a ASE.

Isto cabe, todavia, a um Governo que realmente aplique nas suas políticas uma visão humanista e não apenas economicista, de médio e longo prazo, em ordem a ter homens e mulheres devidamente capazes de melhorar significativamente a qualidade de vida em Portugal.

entre o que se passou e o que nos espera



foto: isto_é

É preciso reconfigurar a formação inicial de professores

Duas questões: o desemprego na colocação de docentes, mormente nos ensinos básico e secundário, vem-se acentuando nos últimos anos. Sobre isto, há duas questões a colocar: i) **haverá (e porquê) desemprego real de docentes?** ii) **que fazer para formar melhores docentes, aproveitando a capacidade de formação já existente?**

O desemprego de licenciados em cursos de ensino é visível. O facto de haver concursos públicos nacionais para este sector de trabalho torna essa visibilidade maior. Após os concursos sabe-se quem ficou empregado e quem ficou desempregado. Se houvesse um concurso nacional para preenchimento de empregos na área do direito ou da comunicação social, por exemplo, dar-nos-íamos conta de que também nestas, como noutras áreas, há desemprego de quadros em larga escala.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), na década de noventa, houve uma diminuição — não só em percentagem do emprego, mas líquida — da oferta de trabalho para quadros, com formação de nível superior. Isto vem contrariar o discurso que afirma que um dos problemas da economia portuguesa é a falta de quadros qualificados. Na verdade, o que falta é que as empresas portuguesas compreendam que têm vantagens em dar emprego a trabalhadores qualificados. Por enquanto, o recrutamento de trabalhadores para lugares de responsabilidade nas empresas continua a ser feito com base nas relações familiares, nas amizades, nas cunhas e não na formação e no saber dos candidatos.

No caso da área do ensino existem duas razões fortes para explicar o abundante desemprego existente. Por um lado, desde a década de oitenta que assistimos a uma baixa da natalidade. Nasceram menos crianças e, portanto, o número de alunos a frequentar a escola tem vindo a diminuir. Por outro lado, no mesmo período, criaram-se os bacharelatos e as licenciaturas em ensino, quer no sector público, quer no sector privado. A oferta e a frequência destas formações em ensino aumentaram bastante a partir

A composição das turmas, no que respeita ao número de alunos que as constituem, deve ser feita por razões pedagógicas e não sob a pressão de alargar o recrutamento de docentes. O número de alunos por turma depende dos objectivos que nos propomos atingir e dos métodos e dos meios a utilizar.

Os candidatos a professores, na licenciatura, devem receber, essencialmente, formação científica, cultural, social e política e devem iniciar a profissão como estagiários, cumprindo assim, no local de trabalho, a profissionalização.

de meados dos anos oitenta. É também de ter em conta mais dois dados. Por um lado, a expansão do nosso sistema de ensino ocorreu nas décadas de 70 e na primeira metade de oitenta. Foi então que se fez o recrutamento em massa de docentes. Estes — sobretudo com a actual directiva de reforma apenas aos 60 anos de idade — só daqui a dez, quinze anos, entrarão em aposentação, dando início ao processo de renovação do corpo profissional. Por outro lado, não podemos deixar de esquecer que o abandono escolar em Portugal é altíssimo e a frequência do ensino secundário muito baixa. Tudo junto, permite perceber o desequilíbrio entre a oferta e a procura de trabalho docente.

A composição das turmas, no que respeita ao número de alunos que as constituem, deve ser feita por razões pedagógicas e não sob a pressão de alargar o recrutamento de docentes. O número de alunos por turma depende dos objectivos que nos propomos atingir e dos métodos e dos meios a utilizar. Na aprendizagem de uma língua estrangeira, por exemplo, se o objectivo for aumentar a capacidade de expressão oral dos alunos, o número de alunos por turma não deve ser superior a doze ou

quinze; só assim se pode fazer o treino necessário. As aulas práticas, seja qual for a disciplina, têm necessidades diferentes das teóricas. É urgente que se defina uma política séria de organização das turmas que tenha em conta disciplinas, objectivos e níveis de ensino. Mas não é por aí que vamos resolver o problema do desemprego docente, pelo menos de forma sustentada.

Nunca fui favorável à criação de cursos vocacionados apenas para o ensino. Aponto três razões. Uma prendia-se com a previsível desregulação da oferta e da procura de emprego. Situação que é agora patente. Outra com o facto de a especialização, na formação inicial, ser sempre um «handicap» em relação à procura de vias profissionais alternativas. Finalmente, por entender que a formação profissional ganha em ser levada a cabo em contexto de trabalho e não assente num conteúdo previligiadamente académico. Sempre defendi que são precisas cada vez mais formações de banda larga — que permitam várias alternativas profissionais — e sempre afirmei que a profissionalização se faz no local de trabalho. Os candidatos a professores, na licenciatura, devem receber essencialmente formação científica, cultu-

ral, social e política e devem iniciar a profissão como estagiários, cumprindo assim, no local de trabalho, a profissionalização. Durante o estágio profissional — de dois anos —, é necessária a frequência de módulos de formação nas universidades e politécnicos, que garantam as aquisições teóricas necessárias ao desempenho da profissão docente, sem que o estágio deixe de ser centrado na escola. É um modelo assim que pode dar estabilidade ao corpo docente, pois os novos docentes entrariam para um quadro de estagiários e, se aprovados no estágio, teriam direito a lugar no quadro de zona pedagógica, dando seguimento à sua carreira profissional. Este modelo, oferecendo licenciaturas de banda larga, não deixaria os jovens recém-licenciados num beco sem saída. Podiam escolher ser docentes, ou outra coisa, em função das oportunidades profissionais. Reconfigurar a formação inicial é uma emergência nacional. Se não for assim, só servirá para aumentar o drama. A manter-se a actual situação, a maioria dos licenciados em ensino acabará em actividades profissionalmente pouco ou nada qualificadas.

Finalmente, julgo que as instituições de ensino superior — universitário e politécnico — deveriam voltar a sua atenção para a formação de apoio aos estágios profissionais e à formação contínua dos docentes, para as pós-graduações, acompanhamento de projectos de inovação e de boas práticas, e para o estímulo à produção de materiais pedagógicos e à investigação nas áreas da educação e do ensino. O campo de trabalho é largo, desde que se assuma de forma franca a articulação entre o ensino superior e os demais sectores de ensino.

Retratos

[De gente que toda a gente conhece.
Gente que está nos sítios por onde toda a gente passa. Gente como a gente com vidas para contar]



fotos: isto_é



fotos: isto_é

1. Entre a Lux e a Sabrina

Tem o sorriso franco de quem gosta de vários dedos de conversa. Os olhos emocionam-se quando fala das tristezas da vida. Mas logo sacode os ombros, ajeita o lenço ao pescoço e guarda as lágrimas para si. Na sua banca de rua, Quininha vende jornais, revistas e livros há mais de 20 anos.

A rua de Passos Manuel, no Porto, não teria a mesma cor se Joaquim da Piedade Pinheiro, 63 anos, mudasse o seu ponto de venda. Abrigada em toldos e guarda-sóis, Quininha resiste à chuva e ao frio. É vendedora desde “ganapa”. Aos cinco anos já vendia hortaliças no mercado do Bolhão, no Porto. Com a avó, que a criou, vinha a pé de Santo Ovídeo, em Gaia, até à aquele mercado. Sempre descalça... Com os “opecatos” (uns sapatos de pano com atacadores de cordão que se amarravam aos tornozelos). Uma vez apanhou uma multa: “No tempo do Salazar – arregala os olhos – não se podia andar descalço, mas não havia dinheiro para sapatos.”

Não faltam histórias a Quininha para contar. Com nove anos, ia para a lixeira com a avó “apanhar” vidro para vender. “Um dia levava um saco com vidro à cabeça, ele reben-tou, os vidros caíram-me pela cabeça a baixo e fizeram-me este golpe na perna” – Quininha mostra a cicatriz, por debaixo da meia de vidro. A avó – “que Deus a tenha” – curou-

lhe o golpe com teias de aranha e açúcar amarelo.

Anos, muitos anos mais tarde, as varizes acumularam-se na zona do golpe. Sem concerto, disse o médico que ficou surpreendido com o tal método de cura da avó. Doenças em pequena?, ter-lhe-á perguntado. “Só falta de tacho!”

A chuva começa a cair com mais força e obriga Quininha a mover os olhos da infância para a banca. “Estou à espera que o Rui Rio me dê uma barraca das novas (o sonho de todos os vendedores de jornais), mas ele é assim!” – sacode o braço e cerra a mão. “E o negócio vai mal”, remata enquanto folheia a revista Lux. Mais tarde dir-me-á que não sabe ler.

Olho para a prateleira dos livros para ver alguns dos títulos: “Por toda a minha vida”, “Com os olhos no coração”, “Antes do sim”, “O milagre do Amor”, “Sonhos de mulher”, “Adoração selvagem”. Isto vende-se? Pergunto. “Troca-se!” Respon-de-me. Os romances da Júlia e da Sabrina continuam a aquecer o coração das senhoras. “Por 40 cêntimos, trás um leva outro”, explica Quininha.

Numa prateleira mais acima vejo uma revista Playboy meio escondida. E isto é para aquecer o coração dos homens? Pergunto. Quininha dá uma boa gargalhada: “Depois do 25 de Abril vendeu-se muito disso, era uma loucura! Agora já ninguém liga! Dá tudo na televisão.”

2. Olh’á lotaria!

Encostado a um dos novos mecos que impedem a circulação automóvel na rua Sampaio Bruno, no Porto, Fernando Florindo dos Santos, vende cautelas. Aos 80 anos já viu melhores dias para o negócio. “Antigamente – esse tempo que só a gente mais idosa conhece – por esta altura (o dia em que andou à roda) a lotaria do Natal já estava esgotada”, desabafa. “Davam-se prémios melhores, agora o dinheiro vai todo para as televisões e as cautelas são muito caras...”

Fernando “Chora” – alcunha por que é conhecido na praça - tinha sete anos quando começou a vender cautelas. “Mas também vendi o melhor jornal que já existiu: o Diário do Norte”, acrescenta para que não falte nada no artigo.

A rua foi a sua cama durante a infância, pouco depois da morte do pai. “Dormia com um meu irmão ali, no cavalo!” O dedo indicador virado para a estátua de D. Pedro V na Praça da Liberdade. “E também ali, no Banco!” Para dar uma ideia vaga da época em que isso acontecia tenta situar-se: “ainda nem havia a Câmara (o edifício da autarquia do Porto).

O frio e a chuva que apanhou deixaram mazelas. Bronquite asmática e uma doença óssea que o deixou surdo. Não usa aparelho. “Faz-me muita confusão à cabeça”, diz enquanto gesticula com a mão expressando desconforto. Por isso sente

dificuldade em responder às perguntas. Às vezes não acerta nas respostas, mas logo insiste: “Conto-lhe tudo, mas não ouço!” E logo redirecciona a conversa à sua maneira. Quer falar das viagens que fez.

“Gozei muito no tempo do Salazar”. Reagindo à minha expressão de curiosidade continua: “Viajei muito pela Europa. Fui à Suécia, à Itália, conheço a Espanha toda... Só não fui a Londres e à Rússia.” Como? Pergunto por escrito. Pela FNAT (Fundação Nacional da Alegria no Trabalho), a antecessora do INATEL, sorri. “Ia com os lordes – explica – levava-lhes as malas e ia de graça!”

Passa um freguês e a conversa antes de terminar volta-se ainda para o negócio. “Dantes não podíamos vender cautelas sem chapa no boné. A minha tinha o número 446. Era o Governo Civil que a dava.” E mais contaria Fernando “Chora” se não tivesse percebido que temos de ir embora. Por isso apressa algumas histórias soltas. “Se precisar de mais alguma coisa venha ter comigo, estou sempre por aqui!”



RETRATOS
da cidade

Andreia Lobo

	1 ano	2 anos
Portugal	20€	40€
Estrangeiro	25€	50€

desconto sócios Sindicatos FENPROF

	1 ano	2 anos
Portugal	15€	30€
Estrangeiro	20€	40€

Na assinatura mencionar
nº sócio e iniciais do Sindicato

a página volta sempre na 1ª quarta-feira de cada mês

Ser professor · Assinar a Página

O uso de novas tecnologias no ensino em Portugal

Métodos, técnicas e reflexões sobre o ensino *on-line*

Embora as novas tecnologias, como a Internet e Multimédia, comecem a ser largamente conhecidas no nosso país, o seu uso é ainda muito pequeno em contextos educativos.

As novas tecnologias, entendidas como Internet e Multimédia, começam a ser muito conhecidas no nosso país, mas não são ainda suficientemente utilizadas no nosso sistema de ensino.

Podemos reflectir acerca dos aspectos que determinam a fraca difusão de novas tecnologias no sistema educativo português, nomeadamente:

- Poucos programas e ferramentas estão disponíveis em português, sendo na sua maioria em língua inglesa;
- Custo elevado de instalação inicial de programas e ferramentas;
- Custo das chamadas telefónicas que condicionam o acesso à Internet;
- Dificuldades logísticas na gestão de equipamentos e sistemas de informação;
- Fraca confiança de alguns professores/tutores relativamente ao uso de novas tecnologias como apoio ou em substituição do ensino presencial.



fotos: isto_é

Um dos principais desafios que se colocam à economia Portuguesa, é o do desenvolvimento de uma Sociedade de Informação, voltada para o uso das novas tecnologias.

Contudo, nos últimos tempos notou-se um interesse crescente pelo uso de novas tecnologias no ensino, essencialmente como apoio ao ensino em regime presencial.

Com o objectivo de melhorar o panorama actual, o governo português lançou em Outubro de 2001, o

Programa Operacional da Sociedade de Informação (POSI), definindo-se o objectivo de desenvolvimento de uma Sociedade de Informação como uma prioridade.

Este programa considera o financiamento de projectos nas áreas de:

- Certificação de competências

básicas de cidadania em tecnologia de informação a qualquer cidadão;

- Certificação e formação de competências em tecnologias de informação para fins profissionais;
- Desenvolvimento de matérias de auto-formação de nível básico a nível especializado em tecnologias de informação, suportadas pelas novas tecnologias.

Um dos principais desafios que se colocam à economia portuguesa, é o do desenvolvimento de uma Sociedade de Informação voltada para o uso das novas tecnologias.

A introdução de novas tecnologias no ensino é inevitável. As escolas terão de desempenhar um papel fundamental neste processo, através da criação de cursos mistos onde o ensino presencial e o ensino *on-line* se complementem, ou aproveitando as vantagens do ensino on-line para conquistarem novos públicos, tais como os activos que precisam de formação e têm horários incompatíveis ou dificuldades de mobilidade (formação ao longo da vida).

TECNOLOGIAS

Luísa Margarida
Cagica Carvalho
Boguslawa M.
Barszczak Sardinha
Escola Superior de
Ciências Empresariais
Instituto Politécnico
de Setúbal

Lula anuncia nomes do seu futuro governo



Luiz Inácio Lula da Silva anunciou nesta segunda-feira o último grupo de ministros do seu futuro governo, que toma posse em 10 de Janeiro e não terá maioria no Congresso. "Com estes nomes que indiquei está constituído o futuro governo que assumirá em 10 de Janeiro", disse Lula. "Estou certo de que faremos um grande governo. O povo brasileiro quer mudanças, o povo brasileiro está com sua auto-estima muito alta, está esperançoso, acredita", destacou o presidente eleito. "Nosso governo tem que ser marcado pela ética, pela honestidade", reforçou.

Com os anúncios feitos hoje, Lula terá 13 ministros do PT, sete de partidos aliados, dois representantes do sector privado e outros quatro sem partido.

"O governo confirmado esta segunda-feira é mais político do que o esperado, um governo do PT, com uma participação minoritária do sector privado e de partidos da sua aliança eleitoral", disse à AFP o presidente do Instituto Brasileiro de Estudos Políticos (Ibep), Walter de Goes.

A segunda característica do governo de Lula é que não tem maioria no Congresso. "Lula não tem essa governabilidade tradicional ancorada numa coalizão majoritária, mas tem as condições políticas básicas para arrancar uma agenda legislativa", afirmou o analista.

O carácter político do governo de Lula tem uma excepção: a área económica. "O presidente eleito optou por nomear técnicos como responsáveis da área económica, pessoas não politizadas, o que não acontece com o restante do ministério", avaliou o analista Luiz Carlos Costa.

O ministério de Lula: 1. Casa Civil: **José Dirceu** (PT); 2. Fazenda: **Antônio Palocci** (PT); 3. Relações Exteriores: **Celso Amorim** (sem partido); 4. Justiça: **Márcio Thomaz Bastos** (sem partido); 5. Desenvolvimento, Indústria e Comércio: **Luiz Fernando Furlan** (sem partido); 6. Agricultura: **Roberto Rodrigues** (sem partido); 7. Meio Ambiente: **Marina Silva** (PT); 8. Educação: **Cristovam Buarque** (PT); 9. Minas e Energia: **Dilma Rousseff** (PT); 10. Trabalho: **Jaques Wagner** (PT); 11. Saúde: **Humberto Costa** (PT); 12. Comunicação: **Miro Teixeira** (PDT); 13. Ciência e Tecnologia: **Roberto Amaral** (PSB); 14. Esportes: **Agnelo Queiroz** (PCdoB); 15. Transportes: **Anderson Adauto** (PL); 16. Turismo: **Walfrido Mares Guia** (PTB); 17. Previdência Social: **Ricardo Berzoini** (PT); 18. Defesa: **José Viegas** (sem partido); 19. Planejamento: **Guido Mantega** (PT); 20. Integração Nacional: **Ciro Gomes** (PPS); 21. Cultura: **Gilberto Gil** (Partido Verde-PV); 22. Cidades: **Olívio Dutra** (PT); 23. Desenvolvimento Agrário: **Miguel Rossetto** (PT); 24. Segurança Institucional: **General Jorge Armando Félix** (sem partido); 25. Assistência e Promoção Social: **Benedita da Silva** (PT); 26. Extraordinário da Segurança Alimentar e Combate à Fome: **José Graziano** (PT). [AFP]

NÓS e os outros

José Paulo Serralheiro



Fora de aspas ou entre aspas?

Não sei se se deram conta que de repente todas as palavras começaram a ser metidas entre aspas, não sei se para enfeite do discurso, se para protecção do sujeito e do conceito, se por trejeito mundano de quem as usa.

Não vou dizer que este mundo está maluco, senão catalogam-me logo de cota e já não me ouvem. Sim, eu disse cota, fora de aspas. É assim uma espécie de vingança por todas as aspas que sou obrigada a engolir e que me arranham os ouvidos como o pau de giz quando descreve no quadro preto a trajectória errada.

Não sei se se deram conta que de repente todas as palavras começaram a ser metidas entre aspas, não sei se para enfeite do discurso, se para protecção do sujeito e do conceito, se por trejeito mundano de quem as usa. Hoje logo pela manhã ouvi na rádio uma pessoa que, segundo dizia, se sentia perseguida entre aspas, o que me fez logo pensar na bondade das aspas, assim como que uma cota de malha a proteger o perseguido. Num intervalo de quinze minutos, mais dois ou três pares de aspas saltaram para o discurso, não me lembro bem, mas pode ter sido o caso de uma dívida entre aspas, e lá dei comigo a perder-me na interpretação do papel das aspas, neste caso, sem dúvida, duas sólidas testemunhas do credor, e até achei prudente passar a emprestar dinheiro entre aspas; no terceiro caso era alguém a tentar descobrir entre aspas não sei o quê, porque a partir desse momento apenas conseguia ver o desespero da pessoa condenada a procurar só em frente, com as aspas a dificultarem-lhe a visão lateral; ou talvez não fosse o sujeito quem carregava as aspas no acto de descobrir, mas antes o objecto alvo da acção que entre as protectoras asas das aspas se escondia.

Enfim, pelo menos no que me diz respeito, as aspas funcionam como um interruptor eléctrico que com um choque irritativo me põe fora do circuito e me leva onde a imaginação quer, se calhar por via de um mecanismo de compensação. A verdade



foto: isto_é

(...) o facto é que as aspas estão a pretender marcar território no discurso oral e é manifesto o seu recurso ao audiovisual nessa campanha.

é que não conheço com rigor o normativo das aspas, mas suponho que se usem, no que aqui nos concerne, para distinguir um estrangeirismo, um neologismo, o calão, para marcar a ironia ou sugerir que uma palavra habitualmente usada num outro contexto seja entendida mutatis mutandis. Mas para quê no discurso oral, onde elas não têm lugar, se há tanta forma de esclarecer a eventual, mas certamente intencional, inadequação da palavra? Há até bordões de linguagem que as substituem perfeitamente, tais como “digamos assim”, “chamemos-lhe assim”. Estou a dizer isto e a imaginar uma multidão atrás de mim, pressurosa, a pegar-me nos bordões para logo os pendurar entre aspas.

Pois o facto é que as aspas estão a pretender marcar território no discurso oral e é manifesto o seu recurso ao audiovisual nessa campanha. Lembram-se de quantas vezes já viam um cidadão levantar os braços e esticar dois dedinhos de cada mão – normalmente o médio e o indicador – e colocar a própria cabecinha entre aspas? Será que já não sabemos falar português e à cautela vamos pondo as palavras que usamos, assim, sob custódia, resguardando-nos de qualquer interpretação que nos seja menos vantajosa? Mas então onde anda a coragem? Onde anda a procura do rigor?

Tudo isto começou por causa da cota, que devia estar entre aspas, visto tratar-se de um texto escrito e a palavra não constar no dicionário com o significado que aqui lhe é dado e que pertence ao sociolecto escolar para designar todo e qualquer indivíduo com mais de 35 anos. Depois, não era disto que eu vinha falar. Mas como já ultrapassei os 3000 caracteres da conta, fica para a próxima. Se a PÁGINA não me mandar meter a viola no saco. Ou entre aspas.

À LUPA

Manuela Coelho
Escola Especializada de
Ensino Artístico Soares
dos Reis, Porto

"Crimes de guerra", um manual do direito internacional humanitário

"Iniciação ao genocídio, refugiados, territórios ocupados, armas biológicas, crianças soldado". Porque a guerra é o teatro das piores violações dos direitos do Homem, o livro "Crimes de guerra" propõe um abecedário conciso e pedagógico. "O direito é sempre relegado para segundo plano numa guerra", explica Françoise Bouchet-Saulnier, res-

ponsável jurídica dos Médicos sem Fronteiras, na introdução desta obra.

Para os coordenadores do livro, os jornalistas Roy Gutman e David Rieff, o direito da guerra decaiu por completo no início dos anos 90 com as guerras da Croácia e da Bósnia. Estes dois conflitos, dizem, revelaram um "desrespeito total das regras estabelecidas antes da II Guer-

ra Mundial" que tinham por objectivo traçar, mesmo no meio da guerra, uma "linha de demarcação entre a civilização e a barbárie". A Bósnia, o genocídio do Ruanda e a Tchetchénia, bem como outros conflitos, multiplicaram esse sinal de alarme. "As actuais guerras não se travam entre exércitos com oficiais movidos por questões de honra, mas entre

combatentes, muitas vezes crianças, que não são soldados no sentido estrito do termo", dizem os autores. Um livro a ler.

("Crimes de guerre", Ed. Autrement, 445 páginas, 38 euros)

Fonte: AFP

solta

Actos de resistência

Como evitar que o "darwinismo" académico se instale nas universidades?

Frequentemente, os discursos — políticos e institucionais — sobre o governo e gestão das instituições homogeneízam-se, e organizam-se quase sempre em torno das mesmas metáforas: qualidade, excelência, competição, responsabilização e necessidades e escolha individual (pelo «cliente», «consumidor» e «utente» ...)

A retórica e as práticas “managerialistas” têm gradualmente ocupado um espaço cada vez mais importante em todas as esferas da decisão social, cultural, política e económica. A administração pública, particularmente no âmbito dos sistemas de saúde e de ensino superior, não escapa a esta colonização. Frequentemente, os discursos (políticos e institucionais) sobre o governo e gestão das instituições homogeneízam-se, e organizam-se quase sempre em torno das mesmas metáforas: qualidade, excelência, competição, responsabilização e necessidades e escolha individual (pelo “cliente”, “consumidor” e “utente”, etc.). O desejo, de alguns, da intervenção da “mão invisível” ou do “estado sombra” é tão evidente, que, à força de quererem demonstrar que a águia tem quatro patas e é igual a um elefante, transferem aquelas “receitas mágicas” para qualquer realidade institucional e/ou organizacional: uma empresa é igual a uma escola, a uma universidade ou a um hospital, e a administração e gestão destas instituições é uma questão de... qualidade, excelência, competição... Estamos, de facto, confrontados com uma retórica cuja lógica é uni-

Os professores correm o risco de, no futuro, já não se verem definidos pelo seu trabalho profissional, mas pela sua actividade produtiva e como receptáculos de simples competências pessoais, definidas como uma forma de “capital intelectual”(...)

versal e “totalitária”. Esta retórica também vai tentando colonizar o trabalho académico. Os professores correm o risco de, no futuro, já não se verem definidos pelo seu trabalho profissional, mas pela sua actividade produtiva e como receptáculos de simples competências pessoais, definidas como uma forma de “capital intelectual”: competências de ensino para satisfazer as necessidades dos “consumidores” ou “clientes” (estudantes), competências de investigação para, em alguns casos, produzir tecnociência, I & D ou ciência estratégica, e servir, através da ligação estreita às empresas, o mito da “economia do conhecimento” e da “sociedade de informação” (veja-se a questão das patentes e a privatização do conhecimento científico), e competências de prestação de serviços ao exterior, visando captar fundos para as instituições e os próprios. Assim é possível que os pro-

fessores possam vir a deixar de ser socialmente representados como académicos para passar a sê-lo como um “site” de competências. Esta situação, embora ainda, em Portugal, numa fase muito embrionária, pode produzir impactos reais no trabalho e nas subjectividades dos professores do ensino superior. Aliás, já é possível constatar um certo aumento da pressão, externa e interna, sobre os diferentes papéis profissionais que desempenham. Esta pressão, que significa a vontade de aumentar o controlo sobre as suas actividades e, assim, diminuir o seu espaço de autonomia profissional, apoia-se mais uma vez numa representação fantasmagórica das “receitas mágicas” da qualidade, excelência, competição... e dos seus apêndices de incentivos, que tendem para a individualização da relação profissional dos professores com as instituições. A ânsia secreta

de estender o domínio da “mão invisível” ao trabalho académico é, talvez, e mais uma vez em alguns, bastante forte: os professores devem alinhar com o mercado e produzir e vender serviços de ensino, de investigação e de consultoria. Falar de compromissos desinteressados como a emancipação das sociedades e de determinados grupos sociais, bem como dos papéis que os professores podem desempenhar na democratização do ensino superior, na promoção da igualdade de oportunidades, ou simplesmente, na livre circulação do conhecimento científico, soa hoje, para alguns políticos e responsáveis institucionais (e mesmo alguns académicos), a um discurso bastante estranho, vindo das profundezas da modernidade. Se a esta estranheza se acrescentar a popularidade de noções tais como a adaptabilidade e a flexibilidade, e se esquecer a questão da profissionalidade, então, provavelmente, o mundo académico poderá ver emergir, no seu seio, um mundo “darwiniano” de insegurança e de violência simbólica, apoiado na docilidade do trabalho académico. De qualquer forma, como diria Bourdieu, são sempre possíveis actos de resistência ...

E AGORA professor?

Rui A. Santiago

Universidade de Aveiro

Onde está a mancha?

Não nos acontece nada de animador. Corre-nos tudo mal. Não temos sorte nenhuma. O país está uma lástima. A economia não cresce. As receitas fiscais diminuem. O governo arreia no povo a torto e a direito. Os nossos governantes enervam-se. O povo, de tristeza, esmorece. Andamos todos abatidos.

Nem o desastre do navio «Prestige» quis nada connosco. Mal se soube do desastre do petroleiro, os nossos governantes e jornalistas, alvorçaram-se. Finalmente parecia vir aí um acontecimento capaz de promover actos heróicos, brilho político, apoio popular e subida das audiências nos órgãos de comunicação social. Mas o navio pifou longe da nossa costa. Apesar da maldade dos espanhóis, a maré negra foi dar à costa na Galiza.

Foi grande a frustração. O ministro da Defesa, a precisar de dar brilho à imagem, baça pela moderna, enxotou o ministro do Ambiente,



foto: isto_é

vestiu a fatiota de ministro, afivelou a máscara de governante, e preparou-se para comandar as operações. Em vão, a mancha negra esgueirou-se para a Galiza.

Nesses dias de ansiedade, convocaram-se autarcas, bombeiros, a guarda marítima, a Cruz Vermelha, várias ONG's, para reuniões em hotéis à beira-mar. As organizações de defesa dos vários animais, entraram em stress. Preparou-se tudo para, finalmente, testar a capacidade de tra-

tar das avesinhas e de outros animais, vítimas da catástrofe. Uma desilusão para terem umas poucas de aves para tratar, e assim aparecer na televisão, foi preciso ir buscar pássaros sinistrados à Galiza.

Repito. Andamos sem sorte. Não nos acontece nada de desafiante. Não acontece nada que permita aos nossos governantes mostrar o seu brilhantismo. Mas o nosso ministro da Defesa não podia perder esta oportunidade, de dar algum brilho à sua imagem. Por isso decidiu «se a mancha não vem cá, vamos nós lá».

Depois de manobras e segredos, alugou-se e aprontou-se um navio, capaz de recolher a mancha. O ministro da Defesa — insisto, não devia ser o do ambiente? — determinou que o barco largasse de madrugada. O show mediático teria assim mais efeito. Firme. Empertigado. Olhar em alvo. Perfilado à frente dos seus homens de mão, às cinco e trinta da madrugada, o ministro or-

denou a largada. O navio ia pescar a mancha. Enfrentando com determinação a brisa da madrugada, solenemente, Paulo Portas declarou então à comunicação social: «o que se apanhar lá não precisará de ser apanhado cá». Grande visão de jogo! Grande estrategista! Grande timoneiro! Entendam todos e ninguém esqueça: «o que se apanhar lá, não precisará de ser apanhado cá»!

Mais tarde, soube-se, que algumas horas após a partida do navio não apareciam as manchas. Grande aflição, o navio navegava, a tripulação e o ministro anseava e não se encontrava a mancha. Aparentemente, a malandra, pela força do vento e das correntes, tinha escapado para Norte. Mas o intrépido ministro não desistiu. Se não estão cá procurem-nas lá. O navio foi lá e veio para cá, e, entre água do mar e fuelóleo, lá trouxe uns quantos litros. Pouco, mas o suficiente para sua excelência lavar um pouco a imagem.

CARTAS na mesa

José Paulo Serralheiro



Os meninos que não querem perder mais nada

Quem já entra na vida perdendo, não quer perder mais nada (...) nem que para isso tenha que brigar e receber reprimenda. (...) as brigas estão presentes também entre crianças burguesas mas não tão frequentemente a ponto de tumultuar a aula, incluídas que estavam na sociedade disciplinar antes de chegarem à escola.

Meninos encarnados não aparecem nos dados estatísticos que informam quantitativamente sobre fracasso escolar mas desinformam sobre seu modo de ser e estar no mundo, sua lógica e sua ética. São meninos que causam problemas de que as professoras se ressentem, sobretudo várias brigas num só dia de aula. Tentando uma aproximação sensível desses meninos, percebemos que, entre eles, as brigas possuem várias conotações, desde o brincar de brigar, à extensão de conflitos da comunidade à escola, além de uma tradução em negativo do capitalismo selvagem. Quem já entra na vida perdendo, não quer perder mais nada: desde a chance de escolher primeiro o lugar, o hidrocor, a caneta, até a de obter atenção da professora, nem que para isso tenha que brigar e receber reprimenda.

Sabemos que as brigas estão presentes também entre crianças burguesas mas não tão frequentemente a ponto de tumultuar a aula, incluídas que estavam na sociedade disciplinar antes de chegarem à escola. Os meninos de classes populares sabem difusamente o quanto é grande o fosso que os separa dos incluídos. Não podem esperar; amanhã é um tempo muito longínquo para quem tem urgências não atendidas hoje. Querem aqui e agora alguma vantagem, por mínima que seja, algo que possam contar e faça diferença em meio ao deserto da indiferença a que se vêem relegados. Destaco um diálogo travado com Rafael:

*Os meninos de classes populares sabem difusamente
o quanto é grande o fosso que os separa dos incluídos.*

*Não podem esperar; amanhã é um tempo muito longínquo
para quem tem urgências não atendidas hoje.*



foto: isto_é

- Você me leva, só eu, para andar no seu carro?
- E por que eu levaria só você?
- Então leva eu e o meu amigo?
- E os outros? Como é que eu posso levar vocês dois e não levar todos os outros?
- Não fala para eles, ora. A gente diz que vai buscar água ...
- Mas você acha que é justo a gente enganar?

Sua resposta foi corporal: um dar de ombros e um trejeito de aborrecimento. No seu corpo expressavam-

se alguns sentidos que colocavam em questão a nossa lógica. O que é justo para quem sofre na carne a injustiça social, precocemente internalizada? Como não desenvolver, em resposta, astúcias para tirar vantagem do sentimento de culpa da burguesia? Tentando ampliar a compreensão do seu modo de compreender, resgato uma de suas brigas. O motivo era dos mais comuns: tomar da colega o livrinho conquistado no jogo. Intervi, tentando mediar o conflito:

- Você podia escolher jogar e não quis. Você preferiu o teatro.
- É, mas a tia não me deu a máscara.
- As máscaras são usadas só no teatro, para que você e outros meninos possam brincar, não é? Se ela der as máscaras, como fazer teatro depois?
- Mas você deu o livro para ela.
- Eu não dei não. Ela ganhou o livro no jogo.

Para nossa surpresa, entregou o livro à colega sem se enfurecer, como frequentemente acontecia. O jogo, em que se pode ganhar ou perder, fizera a diferença entre brigar e acatar? Outra questão: se Rafael era capaz de brigar pelo livro, por que parecia não demonstrar interesse no aprendizado da leitura e da

escrita? Não valeria a pena lutar para se apropriar da escrita? Essa chance, no entanto, parecia perdida, de antemão, para ele. Uma leitura de mundo pela ótica dos dominantes o levava a descrever de suas possibilidades: "Viu, viu, você não quis fazer para mim, agora o dela tá todo bonitão e o meu tá todo horrível". A linguagem, que segundo Yaguello, «conjugava regra e turbulência», em nossa hipótese, se afigurava para Rafael apenas como dever de obediência ao código, sob ameaça de ser menos.

Nossa «ação-reflexão-ação» prosseguiu na biblioteca do Campus, onde vários alunos participavam de contação de histórias. Cada um podia escolher, na estante de literatura infantil, dois livros: uma história que lhe seria contada e outra que ele mesmo leria. Observei que Rafael, visivelmente feliz, escolhera apenas um livrinho, exclamando: «Esse eu posso ler». Tratava-se de um livro sem legenda, o que lhe possibilitava a chance de ler. Nestas condições, não se veria como perdedor. Seu amigo escolheu um livro com várias histórias e pouca ilustração. Ouviu a que escolheu, leu duas outras e, findo o tempo previsto, revoltou-se ao perder a chance de ler mais.

Eis a extensão do nosso desafio: transformar a escrita, lida por Rafael como código perverso que o condena a ser menos, em uma linguagem potencializadora, aberta a «ser mais», como seu amigo nos pareceu compreender.

**AFINAL onde
está a escola?**

Edwiges Zaccur
Universidade Federal
Fluminense(UFF), Brasil

solta

Irão: a lenta conquista do poder pelas mulheres

Pelo quarto ano consecutivo, o número de raparigas a entrar no sistema de ensino superior do Irão ultrapassa largamente o dos rapazes. Dos 195 mil estudantes admitidos no ensino superior 122 mil eram mulheres, o que representa 62,5% dos candidatos, sendo que dos 1,45 milhões que realizaram os exames de ingresso 59,7 eram do sexo feminino.

"O crescente afluxo de mulheres no sistema de ensino nos últimos anos restabeleceu a paridade entre os 1,7 milhões de estudantes iranianos, que, a este ritmo, fará com que as estudantes sejam mais numero-

sas num futuro próximo", afirma Elahé Koulae, deputada do parlamento iraniano. E se, tradicionalmente, as raparigas ultrapassam o número de rapazes nas áreas não científicas, aproximam-se agora da igualdade também nesta matéria.

Esta tendência está a preocupar a classe política e religiosa ultrac conservadora, para quem as mulheres encorajam a "corrupção", como escreveu recentemente o jornal Ya Lessarat, órgão oficial do Ansar Hezbollah, grupo islâmico puro e duro. Este jornal pediu a instauração de quotas para evitar a criação de

um "perigoso desequilíbrio", nomeadamente para a área da medicina, de forma a que o país não se veja a braços com um número excessivo de médicas (no Irão existe a separação completa de sexos nos hospitais). Este pedido foi rejeitado pelo parlamento iraniano.

"As raparigas dedicam-se aos estudos porque não têm outros meios de expressão", afirma por seu lado a deputada Jamilah Kadivar. Esta tendência faz com que as mulheres tenham maior consciência dos seus direitos e aumente o seu poder de reivindicação, nomeada-

mente no que se refere ao trabalho, o que a breve trecho poderá constituir uma enorme pressão sobre o poder político. "Em dois ou três anos o país terá de fazer face a uma vaga de mulheres diplomadas que ocupará cargos de direcção nos escalões intermédios, e isso poderá trazer alterações de fundo na sociedade iraniana", explica Kadivar. Actualmente, as mulheres não constituem mais do que 12% da população activa do país.

Fonte: AFP



A mulher figural

Em uma rua perpendicular a rua em que sou vizinho de uma escola municipal, mora uma mulher. Nada de excepcional a não ser o fato de ela morar na calçada.

Ela é negra e idosa, nada excepcional na paisagem urbana do Rio de Janeiro.

Cenário cada vez mais marcado pela presença «inconveniente» dos moradores de rua, nômades que aparecem e desaparecem a despeito de qualquer controle ou gosto.

Essa mulher que mora na rua, bem na rua por onde passam diariamente as muitas crianças alunas da escola municipal, tem características notáveis. Está sempre muito arrumada. Cuida para que suas roupas mantenham combinação especial de cores e formas. Muito magra, sua figura, semelhante a certas esculturas africanas, se adequa com exquiza (1) elegância às suas roupas. Na cabeça, tem sempre panos enrolados, exóticos turbantes encimam uma expressão serena e distante. Parece-me, como a maioria das pessoas, mergulhada no seu mundo pessoal, a diferença de sua expressão ter uma certa dose de "estetismo", resultado do distanciamento do olhar, da composição de sua indumentária e também da organização de seus pertences que conserva ora numa calçada, ora em outra, mas, sempre organizados em pilhas simétricas.

Observando alguns estudantes que passavam por ela, ouvi deles pilhérias e considerações desqualificadoras a respeito de sua visualidade. Pensei nas tendências da visualidade da moda, no estetismo contemporâneo que outorga as mais inusitadas manifestações plástico-visuais, e nela, elemento então figural, descobri qualidades e potencialidades estéticas, nessa imagem que não sensibiliza, no sentido que o faz a mim, as crianças da escola.

A elegância ímpar, a criação e articu-

lação estética de um universo físico aparentemente mínimo talvez nada ensine de imediato a muitos dos que passam. A mim, preocupado apreciador das imagens que o cotidiano oferece, como possivelmente a outros, oferece mais que indícios da permanente exigência estética que conduz o mundo artificial. Mas, em contrapartida, a sua condição de exclusão ameaça ensinar fortemente a naturalização do estado de apartação de um número cada vez maior de pessoas. Personagens sem nome e sem considerações maiores daqueles que por elas passam. São estas mulheres, idosos, negros, pobres, econômica e socialmente desprotegidos e muitas outras categorias e suas múltiplas combinações que os projeta a inconsistente sobrevivência nômade. Exilados nos não lugares das cidades e dos discursos.

A personagem sobre a qual escrevo, em seu silêncio e desamparo, sugere saberes ilógicos, saberes que nas suas inusitadas combinações exigem a desconstrução das coerências dos discursos estabelecidos sobre a miséria e a exclusão. Em sua inconsistente localização, impõe a percepção da movência dos territórios outorgados, fala, sem verbalizar, da crescente invasão dos bárbaros nômades que, a despeito das muralhas sociais, se impõem, flutuantes nas praças e ruas dos protagonistas do teatro social.

Passam os meninos e meninas, muito próximos dos territórios negados, talvez em direção a esses próprios territórios, saindo ou entrando na escola. Lugar onde supostamente se preparam para manter ou transformar, o que, por sua vez, também se supõe fronteiras organizáveis.

(1) Deleuze-Gattari, conforme explica Peter Pál Pelbart, têm o "esquizo" como o presente e ausente simultaneamente, aquele que atua e ao mesmo tempo te escapa, sempre dentro e fora, da conversa, da família, da cidade, da economia, da cultura, da linguagem. O esquizo ocupa um território mas ao mesmo tempo o desmancha, dificilmente entra em confronto direto com aquilo que recusa, não aceita a dialética da oposição, que sabe submetida de antemão ao campo do adversário, por isso ele desliza, escorrega, recusa o jogo e subverte-lhe o sentido, corrói o próprio campo e assim resiste às injunções dominantes.

A personagem sobre a qual escrevo, em seu silêncio e desamparo, sugere saberes ilógicos, saberes que nas suas inusitadas combinações exigem a desconstrução das coerências dos discursos estabelecidos sobre a miséria e a exclusão.



Máscara Suku, Zaire

FORA da escola também se aprende

Aldo Vitorio Filho

Grupo de Pesquisa:

Redes de saberes em educação e comunicação: questão de cidadania, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil

Cientistas a caminho de desenvolver tratamento para a esquizofrenia

Cientistas do Comité de Energia Atômica (CEA) de Grenoble criaram ratos com características esquizóides que estão a ser submetidos a testes em dois laboratórios internacionais na esperança de se encontrar medicamentos para combater a esquizofrenia, uma doença que atinge cerca de 2% da população mundial.

A história desta criação começa em 1996, quando uma cientista, Annie Andrieux, questionou o que aconteceria se o organismo de um rato se visse privado da proteína STOP (Stable only polypeptide). "Achávamos que morreriam, mas sobreviveram e mostraram um comportamento es-

tranho: hiperactividade, ansiedade, retraimento social, carência total de comportamento maternal", explicou.

Os recentes trabalhos confirmaram esta "disfunção". Quando um macho normal passa um mês sozinho na sua gaiola e outro macho criado em grupo é introduzido, o primeiro residente ataca o recém-chegado. Se o macho carece de proteína STOP, deixa sossegado o novo rato e inclusivamente aceita ser dominado, explicou Andrieux.

Os comportamentos estranhos dos ratos podem ser classificados como depressão, mas os antidepressivos não causam qualquer efeito, ao contrário dos neurolépticos

(utilizados para tratar a esquizofrenia no homem). "Um tratamento longo melhora claramente o comportamento do rato, e a fêmea consegue ocupar-se de algumas crias que sobrevivem", acrescentou Andrieux.

Para o dr. Bernard Renaud, professor de farmacologia e director de uma unidade do Instituto de Saúde e Pesquisa Médica (INSERM), o rato esquizóide apresenta a vantagem de constituir um modelo de estudo estável. "A indústria farmacêutica precisava de um modelo animal para as doenças psicológicas", explicou.

As gigantes farmacêuticas Merck e Roche passaram um mês a testar

os ratos de Grenoble. A Merck usou seis casais de ratos durante nove meses e a Roche observou outros dez casais através de um contrato que implica o pagamento de direitos se os ratos permitirem a fabricação de um medicamento.

"Desenvolver um novo remédio custa 600 milhões de euros e não é provável que isso aconteça num período inferior a dez anos", afirmou Andrieux. Em França, por exemplo, a esquizofrenia tem um custo social de 30 mil milhões de euros anuais, segundo Andrieux.

Fonte: AFP

solta



A escola pode esperar...

Encontramo-nos perante um dilema dramático, o da necessidade estratégica de qualificar os nossos jovens através do investimento na sua educação e formação e o da impossibilidade de o fazer através da universalização do ensino secundário, caso este não seja objecto de uma reforma educativa que o credibilize como um ciclo de ensino autónomo e terminal.

Que há mundo e um tempo para além da escola todos o sabemos. Até o ministro o reconhece quando afirmou - como o referimos no último texto por nós subscrito na "Página da Educação" - que os alunos do ensino secundário devem ter tempo para "fazer tudo aquilo que um jovem dessa idade deve fazer e não faz". De um discurso tão justo e inegavelmente sedutor bastou dar, então, um pequeno passo até se anunciar o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, quanto mais não seja para calar as vozes daqueles que acusam o ministério da Educação de seguir uma política de cortes, desinvestimento e marasmo.

Muito haveria a dizer sobre este estilo de governação inédito em que um ministro anuncia uma medida de fundo que só um muito futuro ministro poderá, um dia, vir a cumprir. Deixemos de lado, contudo, estes detalhes, bastante interessantes para os estrategas do *marketing* político, e focalizemos, mais uma vez, a nossa atenção na problemática do alargamento da escolaridade obrigatória. Encontramo-nos, importa reconhecê-lo, perante um dilema dramático, o da necessidade estratégica de qualificar os nossos jovens através do investimento na sua educação e formação e o da impossibilidade de o fazer através da universalização do ensino secundário, caso este não seja objecto de uma reforma educativa que o credibilize como um ciclo de ensino autónomo e terminal.

Tal como já o havíamos escrito, a manter-se tudo como está, e independentemente das mudanças cosméticas que se anunciam, muitos jovens serão socialmente sacrificados, quer através do abandono escolar em circunstâncias penosas, quer através da frequência de um qualquer curso dito profissional que nunca será reconhecido, hoje ou no futuro, no mercado de trabalho local ou global.

Foi no decurso desta reflexão



foto: isto_é

(...) a manter-se tudo como está (...) muitos jovens serão socialmente sacrificados, quer através do abandono escolar em circunstâncias penosas, quer através da frequência de um qualquer curso dito profissional que nunca será reconhecido, hoje ou no futuro, no mercado de trabalho local ou global.

que nos lembramos do testemunho dramático de Nicolas Revol, que, há cerca de dois anos, a editora "Campo das Letras" publicou sob o sugestivo título: "Maldito Profe", o qual pode ser entendido, se quiserem, como uma espécie de profecia à qual devemos prestar atenção.

Nicolas Revol, era, na altura, um professor de "Artes Aplicadas" num LEP, um Liceu de Ensino Profissional, o qual constitui uma alternativa que o sistema educativo francês proporciona, segundo Revol, a todos os "alunos que foram definitivamente excluídos das carreiras ditas gerais" e que é quase sempre o depósito destinado "a manter o máximo de tempo possível na escola aqueles e aquelas com os quais não se sabe o que fazer". É que passados os dezasseis de idade, constata Nicolas Revol, "o

Estado prefere ver os jovens atrás de uma carteira do que atrás das grades". Revol fala naturalmente dos "deserdados", daqueles que frequentam cursos como os de "Anima-laria, especialidade-laboratório", "Manutenção dos equipamentos de comando dos sistemas industriais", "Técnicas marítimas e conquiocultura", "Agente de saneamento radioactivo", "Condutor de aparelhos - Opção indústria farmacêutica" ou, entre outros, "Tecnologia de manutenção dos artigos têxteis".

Partindo do princípio que não nos encontramos perante um manancial de erros da tradutora, somos obrigados a confrontarmo-nos, então, com a natureza e o sentido de uma opção tão inequívoca no domínio das políticas educativas europeias que visam promover a obrigatoriedade es-

colar. Uma opção que recusamos porque, entre outras coisas, dissimula uma estratégia através da qual a escola contribui de forma respeitável para a exclusão social dos jovens que a frequentam. Uma opção que continuamos a recusar mesmo que, em nome do alargamento da universalização do ensino secundário, isso possa constituir um ganho, do ponto de vista do emprego, para os professores.

Esta é, contudo, uma discussão que seria interessante desencadear, quanto mais não seja para se equacionarem outras alternativas que, dentro e fora da escola, poderemos construir com o propósito de promover a qualificação dos jovens portugueses. Não se pode ficar refém de uma alternativa que faz depender, exclusivamente, tal qualificação do alargamento da escolaridade obrigatória. Em primeiro lugar porque, nas actuais circunstâncias, corria-se o risco sério desse alargamento concorrer para que muitos alunos fossem sujeitos, antes, a um processo de desqualificação e, em segundo lugar, porque se deve reconhecer que existem outros espaços e outros actores capazes de contribuir para que tal objectivo se concretize. Importa, por isso, não escolarizar nem a vida nem as possíveis alternativas a construir.

Também neste caso, como nos relembra o título de um livro, recém-editado pela ASA, da autoria de Agostinho Ribeiro, "A Escola pode esperar". Importa até que saiba esperar, seja pelas crianças às quais esse livro se refere, os meninos e as meninas aos quais se permite que usufruam do espaço, do tempo e das actividades que acontecem no Jardim-de-Infância, seja pelos jovens que um dia, esperamos, possam vir a aceder a um ensino secundário credível e significativo, quaisquer que tenham sido as suas opções académicas.

DISCURSO directo

Ariana Cosme

Rui Trindade

trindade@psi.pt

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

Aluno expulso por usar corte de cabelo polémico

Um adolescente de 14 anos que se apresentou na escola com um corte de cabelo à "moicano" foi expulso durante três dias do estabelecimento de ensino. "Ele rapou a cabeça e deixou uma crista de alguns centímetros no centro da cabeça, como o irmão mais velho que anda na escola ao lado", explica a mãe do ra-

paz. Poucos dias depois foi chamada ao gabinete do director. "Ele passou-me um sermão, dizendo-me que era um comportamento inadmissível e que tinha decidido excluir o meu filho por três dias".

O responsável pela escola explicou no jornal local *Dernières Nouvelles d'Alsace* que a medida, justifi-

cada pelo regulamento interno da escola, foi tomada para evitar que a ideia se tornasse "moda". A mãe do adolescente, porém, não desarma: "O regulamento interno exige o porte de uma indumentária apropriada e proíbe o uso de capacete no interior do estabelecimento, mas não refere nada em relação ao cabelo",

diz, queixando-se de que o director isolou o filho dos restantes alunos durante todo o dia. "O meu filho é o melhor aluno da turma e nunca teve problemas de comportamento. Não posso admitir que seja tratado como um criminoso", disse a mulher.

Fonte: AFP

solta

Sob o signo da «formação vocacional»: a educação de adultos sitiada

Objecto de políticas contraditórias, só muito raramente e de forma intermitente conhecendo algum protagonismo, a educação de adultos representa hoje o sector mais crítico e mais débil, por referência a um sistema público de educação ao longo da vida em Portugal.

verso e reverso

Contraditoriamente, perante a moda dos discursos em torno da “formação” e da “aprendizagem” ao longo da vida, cuja realização não retórica jamais será possível à margem de uma política e de um sistema públicos de educação de adultos, tal política vem sendo sucessivamente adiada e o sector tem oscilado entre uma situação de quase extinção política e administrativa e uma revalorização programática mais anunciada do que realizada, para de novo ser remetida a um estatuto marginal, sem objectivos e sem lugar na nova orgânica do Ministério da Educação (ME), sitiada e ameaçada pelo paradigma triunfante da “formação vocacional”.

Votada ao abandono e politicamente silenciada, a educação de adultos havia já sofrido um processo de fragmentação e dissolução ao longo da década compreendida entre 1985 e 1995, face ao protagonismo concedido ao “ensino recorrente” e a novas orientações vocacionistas, de produção de “capital humano” e de mão de obra qualificada, através da criação de um sistema paralelo de formação profissional. Como se as categorias de “formação” e de “aprendizagem” ao longo da vida, subitamente descobertas, substituíssem ou dispensassem o conceito e as práticas de educação de adultos.

O ciclo seguinte (1996-2002) foi marcado por uma forte revalorização programática que retirou a educação de adultos de uma situação crítica, remobilizando vontades e recursos e, especialmente, suscitando grandes expectativas. O seu “relançamento” foi anunciado, tal como a concepção de uma política e a criação de “um serviço de concep-



foto: isto_é

Não obstante as virtualidade evidenciadas, a ANEFA viu o seu campo de intervenção bastante reduzido e a sua capacidade de acção muito limitada, especialmente em termos de estruturas e recursos próprios a nível local.

ção, planeamento e coordenação” dessa política.

Através do Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de Setembro, o Governo criava a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), “com a natureza de instituto público” e em regime de instalação (do qual, lamentavelmente, nunca chegaria a ser resgatada). Não obstante as virtualidade evidenciadas, a ANEFA viu o seu campo de intervenção bastante reduzido e a sua capacidade de acção muito limitada, especialmente em termos de estruturas e recursos próprios a nível local. Ao contrário dos projectos e estudos que antecederam a sua criação, bem como das promessas de

“relançamento” e de “desenvolvimento” de uma política pública, a ANEFA não só não foi assumida como o “serviço de concepção, planeamento e coordenação” que fora anunciado, mas também não contemplou a maior parte das áreas antes reconhecidas como prioritárias.

Os riscos de subordinação a lógicas vocacionistas foram insistentemente apontados por alguns observadores e, de certa forma, acabam de sair confirmados quando o XV Governo Constitucional extingue a ANEFA e remete as suas atribuições para um novo departamento, não por acaso designado “ direcção-geral de formação vocacional” (Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Ou-

tubro). Segundo este diploma, o resultado da “integração entre educação e formação”, a cargo do ME, passa a chamar-se “formação vocacional”, visando a “qualificação dos recursos humanos” e a resposta às “necessidades da competitividade da economia global”.

Claramente reduzida e instrumentalizada, a educação de adultos voltará, plausivelmente, a eclipsar-se; em processo de transmutação para “formação de adultos” (vocacional, profissional, contínua...), dificilmente resistirá, no interior do ME, às lógicas dos outros domínios: “a aprendizagem, a qualificação inicial, a oferta formativa de educação e formação [sic], entre a qual a orientada para os jovens de 15 aos 18 anos, o 10º ano profissionalizante, a especialização tecnológica [...], o ensino das escolas profissionais [...]” (Art. 16º, 2).

Não é só o conceito de educação que acaba por ser fortemente restringido, é a população adulta que perde especificidade por referência à “qualificação inicial de jovens” e vê a oferta educativa pública subordinada ao “sistema de formação vocacional”.

Como se o “atraso português” pudesse ser resolvido predominantemente através da “formação vocacional”, ilusão e erro insistentemente alimentados sem qualquer confirmação teórica ou empírica. O que não poderemos nunca vir a dispensar é o desenvolvimento de políticas e acções de longo prazo com vista a alcançar uma educação humanista, democrática e cidadã ao alcance da totalidade dos cidadãos adultos a quem, historicamente, aquela educação foi maioritariamente negada.

LUGARES

da educação

Licínio C. Lima

Instituto de Educação e

Psicologia da Universidade do Minho

Setenta países arriscam-se a não cumprir os objectivos da Unesco para 2015

Cerca de setenta países arriscam-se a não cumprir os objectivos fixados para 2015 pelo Fórum Mundial de Educação - realizado na capital do Senegal, Dakar, em Abril de 2000 - e alguns deles tiveram mesmo uma evolução negativa, anunciou recentemente a Unesco. Ao contrário destes, 83 outros estão em condições de atingir esse objectivo.

O Fórum havia identificado seis objectivos: a universalização de uma educação gratuita de qualidade aceitável, a eliminação das diferenças de igualdade de oportunidades entre os sexos, a eliminação do número de analfabetos adultos para metade, o desenvolvimento da educação das crianças e jovens, o aumento das oportunidades de instru-

ção dos adultos e a melhoria geral da qualidade da educação.

Vinte e oito países, a que correspondem 26% da população mundial, poderão atingir apenas os três primeiros critérios, de carácter quantificável. Dois terços desses países situam-se na África sub-sahariana. A Índia e o Paquistão - que no total perfazem 18% da população mun-

dial, estão neste grupo. Quarenta e três outros, correspondente a 35,6% da população do globo, arriscam-se a não atingir nenhum dos critérios. A educação é o primeiro dos quatro domínios de competência da Unesco e representa 35% do seu orçamento total.

Fonte: AFP

solta



E a formação inicial de professores?

Em que ficamos senhor ministro?

Uma série de episódios expressos por decisões políticas de frágil sustentação e por vagas declarações de membros do governo, têm conduzido, em poucos meses, a formação inicial de professores em Portugal a um estado de indefinição e, mais do que isso, perda de referências de qualidade. Senão vejamos.

1. A extinção do INAFOP e a interrupção (ou fim?) do processo de acreditação bloquearam o caminho já percorrido no sentido da afirmação: de uma filosofia de fundo para a formação de professores e educadores em Portugal, dum conjunto coerente de padrões de qualidade para essa formação e das linhas estruturantes de uma profissionalidade docente. Não esquecer que, à data da decisão do governo, o processo de acreditação já estava no terreno depois de um longo percurso de preparação, fundamentação e organização. Trabalho que foi desenvolvido, de modo participado, continuado e sistemático, desde 1997 com a criação do Grupo de Missão: Acreditação da Formação de Professores e, depois, debatido, aprofundado e consolidado pelo INAFOP. É minha convicção que, nas condições políticas actuais, é um processo irrepetível. Mas, mesmo que dele mais nada reste, certamente que a ele ficarão vinculados: um quadro filosófico e conceptual dinâmico para a formação inicial de professores; um conjunto consistente de padrões de qualidade para essa formação; e a identificação de um corpo de competências fundamentais para a acção educativa e para a consolidação de uma profissionalidade docente. No seu conjunto, constituíram referências para debates nas instituições formadoras com impacto na qualidade dos currículos, na cultura dessas instituições e na consolidação

As decisões políticas em relação à acreditação, aliadas à prevista extinção de cursos, ao futuro incerto de instituições de formação públicas (ESEs), enfim, à falta de confiança na tutela, têm vindo a diluir o debate em torno da qualidade da formação que o processo de acreditação tinha iniciado.



foto: isto_é

de um sentido de projecto na formação inicial de professores. As decisões políticas em relação à acreditação, aliadas à prevista extinção de cursos, ao futuro incerto de instituições de formação públicas (ESEs), enfim, à falta de confiança na tutela, têm vindo a diluir o debate em torno da qualidade da formação que o processo de acreditação tinha iniciado. Mesmo que o processo venha a ser retomado, certamente noutros moldes e com outros protagonistas, o capital anteriormente acumulado não será, seguramente, recuperado.

2. A formação de professores é,

ainda, fragilizada por outras vias. Uma delas é, por exemplo, a ênfase política colocada no facto, embora real, de haver excesso de cursos de formação inicial de professores. Outra, são as declarações do ministro da Ciência e Ensino Superior (entrevista ao Diário de Notícias), acerca da formação de professores. Com elas, deixou ficar a ideia de que é uma formação académica (questão essencial que merece ser discutida) e que deverá (por isso?), ser exclusiva do subsistema universitário. Mais não disse, deixando um estado de dúvida que fere a qualidade da formação de professores e a estabilidade das instituições. Como é usual dizer-se, as declarações valem o que valem... mas há declarações que valem mais do que outras. Convém considerar que um político não gera estas dúvidas inocentemente! Ou estarei enganado senhor ministro?

3. As consequências imediatas são óbvias. E são-no particularmente para as escolas superiores de educação (ESEs), enquanto unidades do ensino superior politécnico. Como, até ao momento, não fo-

ram dadas orientações mais específicas, cresce o clima de indefinição quanto ao seu futuro e, a curto prazo, ao planeamento das actividades para o próximo ano lectivo. Apesar deste vazio, as ESEs estão activas. Preparam projectos e actividades tendo em conta: indicadores (vagos e contraditórios) do que politicamente se pretende para este domínio de formação; áreas de intervenção social para as quais as ESEs poderão formar profissionais; domínios de formação técnico - profissional de nível 4; a necessidade de complementos de formação e a formação contínua, etc. Mas tudo sem uma linha de rumo traçada pela instância política.

4. Neste clima de indefinições no domínio da formação inicial, não são indicadas alternativas. Nem para a formação contínua que, enquanto domínio de formação coerente e sistemático, não existe. A que existe tem sido ocasional, dispersa, vaga e descomprometida. E, francamente, não é de crer que o investimento futuro se oriente para a alteração desse estado das coisas. A nascente dos fundos comunitários está a secar.

Parece óbvio que o que vai acontecendo em relação à formação de professores, traduz uma nítida secundarização deste domínio de intervenção social e uma implícita desistência face aos desafios que as novas configurações da sociedade e da escola colocam à educação.

FORMAÇÃO e desempenho

Carlos Cardoso
Escola Superior
de Educação Lisboa
carloscar@netcabo.pt

Professora provoca drama ao dizer que o Pai Natal não existe

Um jardim da infância na Flórida viveu um pequeno drama por altura do Natal quando uma professora disse às crianças que o famoso avô das longas barbas brancas não existe, irritando os pais e criando uma situação embaraçosa para a direcção daquele estabelecimento. A professora Fabiola Mehu-Pelissier lia um livro de natal e a conversa que se seguiu não agradou aos pequenos, segundo explica Kirk Engelhard, porta-voz da junta escolar do distrito de Coral Springs. "Nenhuma norma foi violada, mas reconhecemos que a professora podia ter tido uma atitude mais consentânea com a idade das crianças", afirmou Engelhard ao jornal Sun Sentinel.



foto: isto_é

As crianças ficaram chocadas, e uma delas começou inclusivamente a chorar ao ouvir as palavras da professora, segundo relataram alguns pais. Estes queixaram-se e exigiram que a professora não voltasse às aulas. Segundo Melissa Shea, uma das mães indignadas, o jardim da infância recusou-se a adoptar medidas disciplinares. Para resolver o problema e convencer os desacreditados petizes, um Pai Natal de carne e osso visitou a escola, de acordo com uma decisão das autoridades do ensino locais.

Uma carta para 2003



foto: isto_é

Ler, às vezes, dá desejo de escrever. Sim, desejo; não é apenas vontade! E, como desejo que se preze, partilhado tem que ser.

Do que (re)li, já cuidarei de dar notícia. Quanto à partilha, que melhor forma há de, sem paixão, que para isso mais convém haver presença física, ser cúmplice com amor do que escrever uma carta? Nem que seja para mais tarde a olhar... ou rasgar.

Escreve Nemésio em “Mau tempo no canal”: [...] naquele viver estúpido e presumido da Horta estava decretado que uma rapariga da sua condição não podia ganhar a vida. Era uma vergonha receber dinheiro pelo suor do seu rosto! Mas não ter onde cair morta e ficar de um dia para o outro mulher de herdeiro cobiçado, filho único de um velho podre de rico, ou destes menos felizes que têm que repartir com os outros a bolada, acabando por lhe sair a sorte grande de um irmão tísico ou tolo, de uma irmã dócil que se entrega pouco a pouco nas mãos de um confessor e acaba mirrada num convento... – isso, na moral da Horta, era extremamente chique!, isso não era uma vergonha!...”

Então, como mandam os cânones, aí vai epístola.

Meu querido 2003

Como te sentes nesta curta experiência de vida?

O útero da tua mãe não deve ter sido paraíso para

o teu corpo nem para a tua alma. Pensando bem, também ela, 2002, não foi gerada em universo de dignidade human(izad)a e não nasceu em berço tecido de linhas iguais em riqueza, em trabalho, em solidariedade, em poderes, enfim, gerada por tear ora bordado a ouro, ora preso por teias de laboriosas aranhas ignoradas, ora sustentado por destroços de mundo retorcido e humilhado à conta de explosões /implosões com cheiro a pólvora e outros materiais mais sofisticados mas não menos arrasadores.

Pede que te contem uma história muito bonita que aconteceu em Portugal num membro da tua árvore genealógica, o 1974. Aprende, quer dizer, conhece, também verdades de Timor, de um outro país muito grande em tamanho que mora entre o Atlântico e o Pacífico e que dizem ser sobrinho de um Sam qualquer... dos meninos e das meninas de África, da Ásia e das outras áfrias, áfrias, américas e europas escondidas.

Pára um bocadinho e ajuda-me a contar as vezes que empreguei nomes que seriam precedidos de “a”. Vamos tentar ainda fazer o exercício de procurar, se existir, uma conjunção de valores ou características associados a cada uma das categorias dos artigos definidos. Vamos contar de conto e não de contas.

Comecei por chamar-te meu querido. É a necessidade e o merecimento que uma mulher te reconhece de seres querido. Aludo ao ventre da tua mãe; foi ela que, embora com influências externas, te acolheu, te educou, te secou a sede e te deu canções de ninar. Para países, fugiu-me o tom para “o” e “os” Estados. Ainda são eles quem mais decide sem se aperceberem que elas, as pessoas, são quem manda.

Os oceanos e as áfrias, as áfrias, etc. Eles unem e separam; elas sofrem e afirmam-se. Mas, confundem-se e misturam-se em noites de sangue e lágrimas e em volúpia de paixão ardente.

Não há mais lugar para as raparigas de certa condição, para a vergonha de receber pelo seu trabalho, para o chique da docilidade, para a cobiça de herdeiro rico. O tempo é, imperativamente, de partilha, de amor, de busca de dignidade feliz. Senão, pobre mundo que imundo passa a ser.

Entendes, 2003, por que ligo o escrito do autor açoriano à nossa carta?

Ridículo? Uma conversa, se merecer a designação, nunca é ridícula!

Mas foi uma carta de amor e, a acreditar no Poeta, felizmente é ridícula!

Aceita o calor de uma mulher em jeito de abraço de esperança.

CARTA
de mulheres

Iracema Santos Clara
Professora



foto: isto_é

O futuro da nossa preocupação

2003 Ano Novo

Os portugueses andam preocupados com a crise e com o futuro do país. E, principalmente, com o seu próprio futuro. Conceitos como "retracção da economia" ou "deficit da despesa pública" não dizem nada à larga maioria, mas certo é que as pessoas sentem o seu poder de compra baixar e um crescente pessimismo quanto à possibilidade de melhoria das condições de vida. Apesar de existirem excepções, a maioria das opiniões recolhidas revela que o grau de confiança é baixo. Como vai ser 2003?

"O ano passado (2002) foi difícil para o negócio e receio que nos próximos tempos iremos pelo mesmo caminho", diz Rosa Teixeira, 36 anos, empregada de comércio numa loja da baixa portuense, que não se lembra de assistir a um ano "tão fraco". Em troca de nove horas de trabalho diário recebe pouco mais do que o salário mínimo, que, garante, mal lhe chega para cobrir as despesas básicas. "Só no aluguer da casa e nas despesas fixas do mês o dinheiro some-se. O que vale é sermos dois a ganhar, porque de

contrário seria impossível viver", diz. Mesmo ao lado, Conceição Ferreira, 28 anos - colega de trabalho -, queixa-se também da precária condição de vida e assume um discurso resignado: "Hoje em dia é preciso agarrar qualquer oportunidade, mesmo que o salário seja baixo. Infelizmente é assim..."

No principal centro de emprego do Porto - localizado na baixa da cidade - existe alguma azáfama no final da manhã. Não será para menos, a avaliar pelos números do Instituto de Emprego e Formação Profissional. De acordo com este organismo, o número de desempregados registado até ao final de Outubro de 2002 ascendia a mais de 365 mil, mais 15 mil do que no mês anterior (o que corresponde a cerca de 500 novos desempregados por dia) e mais 42 mil relativamente a igual mês de 2001. Estes números fazem com que a taxa de desemprego se eleve em 2003 a 6,7%, longe dos 5,5% previstos pelo governo e pela própria Comissão Europeia.

Um das pessoas que ali aguarda pelo atendimento é Mário Sousa,

34 anos, desempregado desde há três meses. Trabalhava como motorista numa empresa de transportes. As dificuldades financeiras agudizaram-se no último ano e fizeram com que vinte pessoas perdessem o posto de trabalho. Apesar disso, Sousa não se mostra muito preocupado. "Na minha área há muita oferta de emprego; em pior situação estão os colegas que trabalham em sectores menos procurados do que o meu".

Quem também aguarda ali pela chamada é Alberto Martins, 33 anos, trabalhador especializado no fabrico de moldes industriais. Apesar de, aparentemente, também ele não se mostrar preocupado com a situação temporária de desemprego - "falta sempre gente nesta área", diz com alguma confiança -, sente que o país está a "caminhar para pior" e atribui a responsabilidade a quem, na sua opinião, tem a "obrigação de fazer andá-lo para a frente": os políticos. "Não é possível termos andado a receber tanto dinheiro da Europa e estarmos agora nesta situação. Algo não bate certo."

Portugueses pouco qualificados

Os trabalhadores mais habilitados são aqueles que maiores dificuldades encontram na procura de um emprego e de um salário compatível com a sua formação. Em Portugal, há actualmente mais de 23 mil licenciados inscritos nos centros de emprego. À falta de melhor, muitos acabam por recorrer a trabalhos temporários e a actividades que pouco ou nada têm a ver com as suas competências.

É o caso de Ana Meireles, 27 anos, também ela utente daquele centro de emprego. Apesar de possuir formação na área da gestão empresarial, estreou-se no mercado de trabalho como telefonista-recepcionista numa empresa de seguros. Trabalhou ali ao longo de dois anos e até admite ter gostado da experiência, mas achou que estava na altura de "dar o salto". Nessa manhã, aguardava a marcação de uma entrevista para uma vaga de gestora de serviços numa empresa retalhista dos arredores do Porto. A espe-



foto: isto_é

pessimismo velho



foto: isto_é

rança estava estampada no rosto: "Pode ser que finalmente tenha oportunidade de desempenhar a minha profissão...". Oxalá.

Conseguir uma colocação numa empresa privada através do centro de emprego, porém, é ainda uma situação excepcional. De acordo com dados do Departamento de Estatística do Trabalho, Emprego e Formação Profissional os empresários portugueses continuam a empregar poucos licenciados, existindo apenas 6,9% de diplomados entre os trabalhadores por conta de outrem no sector privado.

Ainda de acordo com números divulgados por aquele organismo, o crescimento das habilitações da população activa portuguesa foi negativo entre 1995 e 2000. Esta tendência verificou-se em particular no segmento das altas qualificações, onde se registou um decréscimo de 4,2%. Nos estratos das médias e baixas qualificações verificou-se um comportamento semelhante, com diminuições dos níveis qualificacionais de -0,9% e -1,6%, respectivamente.

Mais preocupante é o facto de

calcular-se que, em 2004, cerca de 68% da força de trabalho portuguesa possuirá baixas qualificações, valor que continuará a colocar o país como o "campeão" da UE com o maior défice de competências educacionais. A distância face à Grécia e à Espanha é significativa: naquele mesmo ano, as duas nações empregarão respectivamente 40% e 43% de trabalhadores com fracas qualificações.

A "ameaça" que vem do frio

Mas provavelmente nem será face à Grécia e à Espanha que o país terá de enfrentar o maior desafio. O baixo grau de qualificação de nível secundário da população activa portuguesa irá pôr em risco muitos mais postos de trabalho no território nacional depois de 2004, ano da adesão do primeiro grupo dos países do leste à União Europeia. Actualmente, apenas 21% da população activa possui uma educação superior a nove anos, ao contrário de uma média de 80% da força laboral daqueles países. Questionadas sobre as



foto: isto_é

2003 um ano de novos apertos

possíveis consequências do alargamento a leste para o futuro de Portugal, boa parte das pessoas entrevistadas pela PÁGINA desconhece o facto ou não sabe responder. Quem acompanha mais de perto o tema, porém, tem uma visão pessimista.

É o caso de Helder Pereira, 27 anos, designer publicitário, que refere já ter lido e ouvido sobre o assunto e considera que o alargamento conduzirá inevitavelmente a um "aumento do desemprego" e à "diminuição das exportações". De qualquer modo, salvaguarda, "não é fechando a porta a outros países que vamos resolver os nossos problemas".

Há também quem defenda que se deva "baixar os salários" como forma de fazer face às dificuldades económicas. Assumindo um discurso que faria corar o primeiro-ministro Durão Barroso, Leonel Silva, 44 anos, agente imobiliário, defende que essa é "a única solução para competir" com aqueles países. De outra forma, explica "não teremos quem queira investir em Portugal". Além disso, defende que o governo deveria ter ido mais longe na legislação do código

de trabalho. Tudo, diz, porque "é preciso fazer sacrifícios para mais tarde colher os frutos".

Outros ainda encaram a adesão dos novos membros como um "estímulo" para os portugueses. "É um desafio que nos encorajará a sermos mais competitivos e a procurar melhorar em relação aos outros", afirma Joel Martins, 22 anos, estudante do 2º ano do curso de economia e gestão. Mas esse esforço não resultará, garante, se não se investir de forma "sistemática" e "coerente" na educação. "Está provado", diz que "o investimento na educação traz sempre um retorno a médio e longo prazo".

De acordo com um relatório da Comissão Europeia sobre educação e formação ao longo da vida, Portugal investe mais do que a média dos 35 países europeus mas os resultados que obtém são inferiores. O relatório mostra, por exemplo, que o total das despesas públicas com a educação em percentagem do PIB (Produto Interno Bruto) aumentou em Portugal de 5,37 por cento em 1995 para 5,73 em 1999, enquanto que a média dos 35 países analisa-

dos baixou no mesmo período de 5,44 para 5,23.

Apostar na educação

"Sem resolver o problema do abandono escolar no ensino básico não se pode pensar em qualificar uma população com níveis mínimos de exigência". Quem o afirma é Luísa Machado, professora do ensino secundário em Lisboa, que na altura em que a entrevistamos se encontrava de visita ao Norte. "Como se pode estar já a pensar em alargar a escolaridade mínima obrigatória ao 12º ano sem se resolver previamente este problema grave do sistema educativo?", questiona-se. Na sua opinião, este deveria ser o principal "cavalo de batalha" de qualquer governo no futuro próximo. De contrário, garante, "perderemos cada vez mais terreno" face aos nossos parceiros europeus.

Os números parecem dar razão a esta professora. Segundo dados divulgados pela Comissão Europeia, Portugal tem a maior taxa de abandono escolar precoce da União, acima do dobro da média comunitária.

O relatório conjunto sobre o emprego na UE refere que a taxa de abandono escolar precoce em Portugal foi de longe a mais elevada em 2001, com 45,2%, ao passo que a média comunitária se quedou pelos 19,4%.

Em números reais, são mais de 30 mil alunos que anualmente abandonam os estudos sem completar a escolaridade obrigatória, número, aliás, reconhecido pelo próprio Ministério da Educação. Nesse sentido, a Comissão Europeia já alertou Portugal que os maiores desafios que o país terá de enfrentar na área do emprego são a luta contra o abandono escolar e o investimento na formação contínua.

Na sessão comemorativa dos 15 anos da criação do Conselho Nacional de Educação, realizada em meados do ano passado, o ex-ministro da Educação Marçal Grilo fez uma afirmação que reflecte bem a grandeza do desafio que temos pela frente: "Quando no país cerca de 60% da população não tem mais de seis anos de escolaridade e 70% diz estar satisfeita com a formação que possui, está-se perante um problema de fundo na sociedade portuguesa".

Dificuldades públicas

o testemunho de uma presidente de Conselho Executivo

Já não se compra giz na escola básica Augusto Gil, no Porto. Os quadros pretos deram lugar aos brancos e os professores utilizam canetas de cor recarregáveis. Os horários foram feitos de modo a que os 600 alunos tenham aulas todas as manhãs e duas tardes por semana. Às quartas é dia de desporto escolar, as tardes de segunda e sexta estão livres. Na escola não há sinais de desleixo. Olinda Varejão, presidente do Conselho Executivo acredita que uma escola bem cuidada será sempre estimada pelos alunos e imune a vandalismos. À PÁGINA DA EDUCAÇÃO falou da relação entre pais, patrões e escola, do alargamento da escolaridade obrigatória ao 12º ano e de gestão escolar.

Disse-me que por vezes a escola tem dificuldades em contactar os pais durante o horário de trabalho...

Não é o primeiro caso em que eu tenho de ligar para o emprego dos pais e quem me atende recusa-se a chamar o funcionário. Nessa altura eu identifico-me e peço para que no fim do horário de trabalho peçam ao funcionário para entrar em contacto com a escola. Mas há pais que mesmo durante as horas do trabalho não têm possibilidade para vir à escola porque os patrões não deixam. Nesses casos, que são muito graves, os directores de turma disponibilizam-se a vir ao fim da tarde atender os pais.

Quantos alunos abandonam a escola antes do 9º ano?

A taxa de abandono é baixa, nem chega aos 2%. O que numa escola com 600 alunos seriam 12. Existem casos de insucesso escolar que tentamos orientar para outros cursos da via profissionalizante.

O que pensa do alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano, será que não vai potenciar a taxa de abandono?

A *priori* podemos ser levados a concluir isso, mas pode não acontecer. No entanto, acho que as vias profissionais deviam ser mais exploradas. Devia haver um ensino mais profissionalizante, mais prático e orientado para a vida activa. Porque há miúdos que sentem muita dificuldade em seguir o percurso da via geral até ao 9º ano. É claro que uma reforma neste sentido requer um tempo de adaptação. Mas quanto mais escolaridade melhor.

No que toca à gestão das escolas o primeiro-misnistro manifestou a intenção de ver o voluntarismo a dar lugar ao profissionalismo. O que lhe suscita isto?

Não há duvida que a gestão da escola implica muitas horas de permanência aqui e temos de gostar muito do que estamos a



foto: isto_é

fazer. Não acredito que a intenção seja pôr aqui (no lugar do presidente do conselho executivo) um gestor administrativo, porque numa escola a base principal é a parte pedagógica. É evidente que a parte administrativa tem um peso muito grande e até influencia muito a pedagógica... Às vezes propõem-se algumas coisas na parte pedagógica que administrativamente não podem ser executadas.

Mas também acho que a escolha de um professor para o Conselho Executivo não pode ser feita por o corpo docente entender que ele é boa pessoa. Neste momento a gestão de uma esco-

la é já muito complexa e exige muitos conhecimentos. Pelo que é muito difícil para um professor sair de dar aulas e vir para o gabinete. Eu mantenho-me no Conselho Executivo há doze anos porque quando vim para aqui tinha estado da Direcção-Geral do Ensino Básico e isso deu-me alguns conhecimentos que facilitaram a minha integração. Penso que a escola pode ser administrada por professores mas tem de lhes ser dada uma formação específica. E actualmente existe uma grande falha nesse aspecto que deve ser colmatada pelos próprios professores.

Virtudes privadas

o testemunho de um director de colégio

Nasceu em Vila Real. Aos 64 anos, Gil Monteiro recorda com saudade as viagens de comboio até ao Porto onde estudou Geologia na Universidade do Porto. "Chegava à Estação de São Bento e ia ao café tomar um galão com canela." Durante 32 anos foi professor de Biologia e Geologia na escola Alexandre Herculano. Actualmente é director pedagógico do Colégio Vieira de Castro. "Sem papas na língua", Gil Monteiro fala das diferenças entre o ensino público e particular, do alargamento do ensino obrigatório ao 12º ano e de desemprego.

Tendo em conta a sua experiência de trabalho tanto no ensino público como no particular pode fazer uma apreciação sobre o que os distingue?

As condições económicas dos pais. Em geral, os mais desprotegidos do ponto de vista económico procuram o oficial e os que têm mais possibilidades o particular. Isso leva a que no particular haja mais sucesso, porque o aluno tem condições para adquirir material, livros, etc. No colégio, se eu precisar que um miúdo tenha um determinado livro telefono ao pai que me diz logo "ponha-lhe o livro".

No ensino público deveria ser o Estado a dispendir de tudo isso e não o faz a seu tempo devido. Acresce que devi-

do à estrutura do Ministério da Educação (aos custos com funcionários, professores, instalações, etc) é provável que um aluno da escola Alexandre Herculano custe ao Estado 150 contos por mês. Ao passo que no colégio paga 40 ou 50 contos.

E a solução para essa situação seria a crescente privatização do ensino público...

Não é por aí... É preciso racionalizar métodos, processos e estabelecimentos de ensino. Escolas como o Alexandre Herculano estão obsoletas porque foram feitas para 3 mil alunos e agora tem 500 e podiam ser racionalizadas. Por exemplo, no edifício do Alexandre Herculano fazia-se um complexo para outra coisa e construíam-se várias escolas mais pequenas. Os estabelecimentos de ensino cresceram em número, mas agora têm de diminuir. O dinheiro que o Estado gasta na educação é de todos nós. Não está certo que uns tenham de pagar 50 contos para andar na escola e outros paguem zero. Ou pagamos todos zero ou todos 50. O rico deve contribuir e o pobre se não poder contribuir alguém deve contribuir por ele.



foto: isto_é

O que pensa do alargamento da escolaridade obrigatória para o 12º ano?

Actualmente o abandono escolar no 12º ano é de 40 a 50%, portanto o que podemos esperar deste alargamento? É uma utopia... Nos países ricos a escolaridade obrigatória até ao 12º ano já é obsoleta porque os indivíduos têm todos cursos superiores. Mas Deus queira que essa utopia se concretize. E que seja obrigatório o ensino superior! As pessoas dizem que Portugal é um país de doutores, mas todos os outros países têm mais doutores do que nós. O que temos é doutores de papel, os outros têm doutores na eficiência do trabalho. O país precisa de ter mais licenciados. Como podemos evoluir se ainda temos 10% de analfabetos?

Mas os licenciados estão no desemprego...

É óptimo... Porque aparece um lugar de amanuense numa autarquia e como o licenciado não tem mais que fazer vai para lá. E como tem mais conhecimentos tem outra produtividade... O problema é que havia de ganhar mais. Mas o que é preciso é ter pessoas com cabeças bem formadas e cheias de ensinamentos depois elas desenrascam-se! Aqui há uns anos houve uma grande caixa porque um jornalista descobriu que um estudante do quarto ano de medicina trabalhava na recolha de lixo à noite... Daqui a uns tempos não nos vai surpreender ver um indivíduo com curso superior num campo com um tractor... Mas ele com certeza tirará mais proveito da maquinaria do que um analfabeto!



**Ex.mo Senhor
Director**

Tendo lido na PÁGINA de Dezembro um artigo sobre o Bairro do Lagarteiro (p. 27), não resisti à tentação de acrescentar e corrigir algumas das coisas que foram ditas pela D. Fernanda Gomes.

Efectivamente, o Bairro do Lagarteiro pode ser considerado um bairro isolado na periferia da cidade e esquecido pelas autarquias no que respeita a obras de melhoramento habitacional e de criação de zonas de lazer e de cultura. Na entrevista, a D. Fernanda esqueceu-se de referir algumas "coisas" boas que foram criadas pelo anterior Governo e que continuam agora com o que lá está. Com efeito, ao ler o artigo, ficamos com a ideia que, no Lagarteiro, só existe um Jardim de Infância, o do Centro Social. No entanto, na Escola nº 10 do Lagarteiro, a que o artigo dá o nome de Escola Básica de Azevedo de Campanhã (que não existe) foi criado há 5 anos um jardim de infância com duas salas amplas, cheias de luz e apetrechado pela Câmara Municipal do Porto com o que de melhor existe no mercado. Gostaria também de referir, visto que me pareceu que a D. Fernanda desconheceria, que esse Jardim e as crianças que nele estão, tem sido muito acarinhado quer pelos Serviços Educativos da Câmara quer pelo Sr. Presidente da Junta de Campanhã. Ao apoiarem o Jardim, as crianças e as famílias estão também a apoiar o Bairro, pelo que me parece injusta a acusação que no artigo é feita às autarquias. Não sou Educadora do Centro Social, mas penso ser justo referir, pelo facto de trabalharmos em articulação, que o Centro Social efectivamente não terá as condições ideais e que gostariam de ter. No entanto essas instalações foram cedidas pela Câmara do Porto e o trabalho que lá se faz tira da rua uma centena de crianças que de outra forma andariam pela rua ou estariam em casa com muito piores situações físicas e humanas do que aquelas que têm no Centro.

A D. Fernanda esqueceu-se ainda de referir os variadíssimos Projectos Sociais que têm decorrido no Bairro do Lagarteiro, nomeadamente o Projecto da Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã, com actividades de capoeira, música, dança, sala de estudo, ludoteca, etc. para crianças e jovens, e também projectos para ocupação da Terceira Idade, mães solteiras e Toxicodependentes.

Com tudo isto, não estou a dizer que o Lagarteiro é um mar de rosas. O bairro está fisicamente muito degradado, completamente isolado da cidade pela VCI e Circunvalação e padece de muitos males e de muitas promessas não cumpridas. Sabemos que existe um plano de requalificação que todos pensávamos que seria antes do do Bairro S. João de Deus mas isso não aconteceu. Ficamos à espera. Se me permitem, relembro ao Sr. Presidente da Câmara aquilo que uma vez lhe disse na nossa escola: não interessa só requalificar fisicamente, é preciso investir na Educação Social. É urgente que a requalificação física seja acompanhada pela requalificação social. Já que estamos num compasso de espera, porque não aproveitá-lo para colocar no bairro Educadores Sociais que ajudem as pessoas as valorizar-se a si próprias e a valorizarem aquilo que têm, tornando-se mais intervenientes no espaço que habitam e nas infraestruturas que por ventura possam vir a ter? Só assim os residentes do Bairro do Lagarteiro poderão saborear e viver o verdadeiro pôr do sol da Foz do Douro.

Joaquina Maria Oliveira
Educadora de Infância da EB1 nº10 do Lagarteiro

1. A proposta de Reforma Curricular do Ensino Secundário altera a carga lectiva dos alunos. O número de horas lectivas semanais dos alunos deve:

- Aumentar
- Diminuir
- Ficar como está

É relativo

O número de horas lectivas deve estar relacionado com as ofertas de formação fora da sala de aula.

cartas “on-line”



**a Página on-line - participe
em www.a-pagina-da-educacao.pt/inqueritos**

Se a ideia é libertar os alunos para actividades de formação e de enriquecimento cultural e de vivencial social e cívica, estou de acordo com a redução. Se a ideia é diminuir as horas lectivas para dispôr de mais tempo para «marrar» para os exames, estou contra.

Julgo que o actual ministério está sobretudo a pensar no trabalho para os exames. É pena. A dimensão cultural e educativa é, porventura, o aspecto mais pobre do nosso ensino secundário. Se ainda o empobrecem mais...onde é que isto vai parar?!

Pedro Pinheiro

Ensinar é fora da sala de aula

A massificação do ensino levou a que as escolas sejam hoje frequentadas por todos. Quer dizer por uma total diversidade de alunos, de interesses e de culturas.

A aprendizagem escolar aproxima as culturas dos alunos, mas não as igualiza mesmo no final do processo. Quer dizer que cada vez mais se tem de trabalhar nas escolas para cada aluno e cada vez menos para o aluno médio, o aluno idealizado pelo professor ou pelo programa escolar. O espaço turma é um espaço de homogeneidade. É um espaço cada vez mais em desuso. O atendimento individual é cada vez mais necessário.

O tempo de ocupação lectiva deve ser cada vez menor. O tempo de trabalho individual e de grupos de interesse deve aumentar.

Li a proposta do ME sobre a reforma e as razões para a diminuição não são estas. Isto é, não diminui a carga lectiva por se pensar num outro modo de trabalhar na escola. Diminui a carga lectiva para poupar no número de professores ao serviço.

Conclusão é positivo que a proposta vá no sentido de diminuir o peso da carga lectiva. É negativo que a proposta não abra perspectivas de trabalho individual e em grupo dos alunos — projectos individuais e de grupo. É negativo que nada se diga sobre as componentes dos programas que se pensa aprender melhor for a do tempo lectivo, for a da sala de aula.

A minha votação neste inquérito é, sim, mas...

José Paulo

Mais qualidade

Defendo a redução do número de horas lectivas dos alunos. A quantidade é aqui inimiga da qualidade. A cada hora lectiva, corresponde um tempo significativo de estudo individual e de grupo.

Defendo que se incentivem os alunos a trabalharem mais fora da sala de aula, nomeadamente ao nível da investigação.

Os alunos precisam também de tempo para viver, de tempo para fazerem aquisições culturais e sociais.

A proposta do Governo está ainda acima do que seria desejável.

Joana Reis

Melhorar qualitativamente

A qualidade deve sobrepor-se à quantidade, naturalmente. O fundamental é os alunos poderem contar com recursos que potenciem as estratégias curriculares e, concomitantemente, as suas capacidades. O factor material não deve ser menosprezado em benefício de reformas curriculares que no essencial, nada mudam.

Paulo Gonçalves

2. O número de cursos e de disciplinas à disposição dos alunos do futuro ensino secundário deve:

- Aumentar
- Diminuir
- Ficar como está

É importante diversificar a oferta

É importante diversificar a oferta quer de disciplinas quer de cursos. Os alunos são muito diversificados e com interesses muito variados. Julgo que a diversificação de disciplinas e de cursos pode permitir ajustar melhor o ensino aos interesses e vocações dos alunos. É errado querer forçar o estudante a interessar-se por uma disciplina que nada lhe diz. Tratar com igualdade não é oferecer a todos o mesmo, mas oferecer a cada um segundo os seus interesses e necessidades.

Sou a favor de uma ampla gama de ofertas de formação. Neste aspecto a reforma proposta é negativa.

João Pedro

Qualidade e não quantidade

Não defendo os cursos de banda estreita.

Ao terminar o secundário o aluno não deve sentir-se circunscrito a um determinado posto de trabalho. A formação para um posto de trabalho específico deve ser da responsabilidade dos empregadores.

O aluno, ao terminar o secundário, deve estar preparado para enfrentar várias ofertas de possíveis postos de trabalho (ou de prosseguimento de estudos) e deve estar munido de capacidades que lhe permitam ir fazendo outras escolhas ao longo da vida. Isso passa por obter conhecimentos sólidos de carácter científico-disciplinar, mas sobretudo por adquirir uma sólida formação cultural e educativa. Passa obrigatoriamente por adquirir hábitos de estudo, de trabalho, curiosidade, capacidade crítica, iniciativa, auto-estima...

Estas aquisições podem ser feitas em várias áreas do conhecimento. Não há conhecimento obrigatório (a não ser a língua materna). Julgo que se não deve restringir o campo de escolha dos alunos. Sou por isso a favor da oferta de mais disciplinas e de mais cursos. Julgo, no entanto, que os cursos não devem ser enciclopédicos. Depois de apostar na educação e na cultura do aluno, não se lhe deve exigir quantidade mas qualidade de conhecimentos.

Sara Bernardo

Uma escolha económica

Sem cair na tentação da especialização precoce, julgo que a oferta de cursos e disciplinas deve cobrir os mais variados campos do conhecimento e da cultura.

A Reforma apresentada pelo Governo, pelo menos aparentemente, apresenta um número de cursos sem ser por razões pedagógicas ou imperativo científico, mas por razões económicas. São apenas estes cursos porque mais alguns ficaria mais caro. Não se percebe porque diminuiram o número de cursos. E porque propõem estes e não outros?

Alberto Melo

Reconstruir o currículo

Julgo que é essencial fazer um corte radical com o currículo tradicional. Perante os novos saberes e o novo papel do conhecimento nas sociedades deveria ser pensado de novo todo o campo de estudo a fazer pelos alunos nas diferentes idades. A proposta feita pelo Governo é apenas a continuação do mesmo. Não há TIC que lhes valha.

Pedro

3 . As contribuições do Estado para a Caixa Geral de Aposentações devem ser equiparadas às dos privados?

- Sim
- Não
- Sem opinião

O Estado não pode ser caloteiro

O Estado deve contribuir para a Caixa como os privados. A Caixa vive da contribuição das entidades empregadoras e



dos trabalhadores. Os trabalhadores pagam a mesma percentagem do seu salário quer trabalhem no público ou no sector privado. Sendo assim, não tem sentido que as entidades empregadoras não tenham as mesmas obrigações.

As pensões só poderão ser asseguradas, no futuro, se o Estado não for caloteiro e pagar como pagam os privados. Esta distribuição de responsabilidades poderá inclusivamente permitir baixar, e não aumentar, as contribuições de cada uma das partes.

Paula Seixas

Convergência entre o público e o privado

O Estado é uma entidade patronal como qualquer privado. Os sistemas de reforma não pertencem nem aos privados nem ao Estado. Os sistemas de pensões e de contrapartidas sociais pertencem aos trabalhadores que para eles descontam. A parte descontada pela entidade patronal faz parte da remuneração do trabalhador.

Os sistemas de segurança social deviam ser geridos por representantes dos trabalhadores e não pelo Estado. O Estado devia pagar, enquanto entidade patronal, mas não devia meter o nariz na gestão do sistema.

João Santos

4. A pensão mínima dos pensionistas do regime geral foi actualizada em 7,58 Euros por mês. O Salário Mínimo Nacional foi actualizado em 8,00 Euros por Mês. Estas medidas do Governo são:

- Justas
- Injustas
- Razoáveis

O preço do "aumento"

O valor da actualização salarial dos pensionistas permite comprar, rigorosamente, os seguintes produtos (de baixa qualidade):

1 kg de Maças (1,19€); 1 kg de Pêras (1,49€); 6 Ovos (0,89€); 1 Pasta dentífrica (2,19€); 400 gr Café (1,78€). Total = 7,54€ Troco = 4 cêntimos.

Comprei estes produtos hoje no Pingo Doce. É claro que a pasta dentífrica era a mais barata que estava no

supermercado. O café era também dos da casa e destes, era o mais barato. Se a pessoa comprasse um dentífrico de média qualidade, na mesma loja, como sabem, gastava entre 3 e 4€.

Esta é a realidade! A actualização feita aos pensionistas é revoltante. Um insulto a qualquer alma por mais velha que seja, ou talvez mais por isso.

E se tivermos em conta a inflação ao longo de 2002? Em que ficamos?

É vergonhoso que o governo fale em esforço de convergência... etc., etc. Convergência? Só se for com a indignância.

As pessoas que nos (des)governam são NOJENTAS.

Sara Abranches

Falta de respeito

Quer a actualização das pensões, quer a actualização do salário mínimo nacional, são miseráveis. Estes valores representam uma enorme falta de respeito para com as pessoas.

A convergência com a União Europeia não pode ser apenas convergência no que respeita ao déficit. É fundamental que haja convergência ao nível do rendimento das pessoas.

Os preços, a inflação, o déficit, as cargas horárias, a precariedade dos vínculos de trabalho... já estão em convergência. E os salários? E as pensões? Só convergem as do pessoal dirigente?

Carlos Meira

Não houve actualizações

Hoje o Governo aprovou o que chamou "actualização" do salário mínimo nacional. Verdadeiramente não houve actualização. O acréscimo sobre o salário existente foi inferior à inflação efectiva. Isto significa que o salário mínimo continuará desactualizado.

Esta ideia de não trabalhar para a convergência entre o salário mínimo português e a média da União Europeia, mostra como este governo se empenha em perseguir e castigar os mais fracos. Que terão feito eles para merecer tal castigo?

João Melo

Actualização das pensões

"O Conselho de Ministros aprovou ontem uma actualização da pensão mínima do regime geral da Segurança Social – pensionistas com menos de 15 anos de carreira contributiva – de quatro por cento, dando início ao primeiro passo de convergência das pensões mínimas ao salário mínimo nacional (SMN)" (Diana Ralha, PÚBLICO, 28 de Novembro, p. 16)

Sou uma das pessoas que em 1998 comprou o livro de estilo do PÚBLICO. Nele se recomenda que os jornalistas distingam informação de opinião e propaganda. Julgo que por distracção a jornalista Diana Ralha participa, na notícia de que transcrevo parte, no esforço de propaganda do Governo. De facto a jornalista assume – não põe na boca do ministro – a tese de que esta actualização das pensões dá «início ao primeiro passo de convergência das pensões mínimas ao salário mínimo nacional». Pura e descarada propaganda.

É certo que a jornalista não afirma que é o primeiro passo. Diz que a medida dá «início» ao primeiro passo. Podíamos entender que se inicia a descolagem do calcanhar tendo em vista dar um possível primeiro passo. Ainda assim, e se compararmos o valor desta actualização com o valor das actualizações dos últimos anos, este não é sequer o «início» do primeiro passo ou mesmo a descolagem do calcanhar. Quando muito será um primeiro passo atrás.

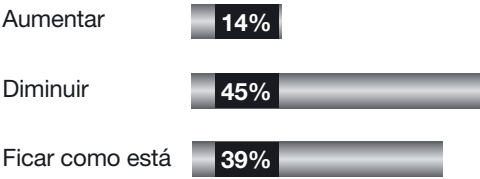
Que o Governo diga que não está disponível para tratar com respeito os pensionistas é uma coisa, que os insulte oferecendo-lhes 7,58 euros por mês, e ainda tecendo loas à bondade da medida, é outra coisa. Em qualquer caso é descabida a conclusão da jornalista.

Que diriam os nossos governantes se nós — os populares simplórios — fossemos irresponsavelmente mais esbanjadores e lhes déssemos — a todos os governantes por igual — um aumento salarial de oito euros por mês? É certo que eles não merecem. É certo que em comparação com o que recebe o pensionista o que eles ganham é um escândalo, mas refiro-me de um gesto magnânimo e irresponsável. Não seria uma boa maneira de lhes dar a oportunidade de, também eles, colaborarem no «esforço nacional» tão necessário ao equilíbrio das nossas contas públicas?

Paulo Serralheiro

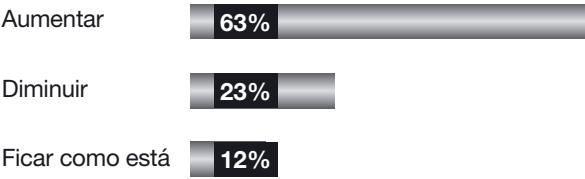
inquérito/página “on-line”

A proposta de Reforma Curricular do Ensino Secundário altera a carga lectiva dos alunos. O número de horas lectivas semanais dos alunos deve:



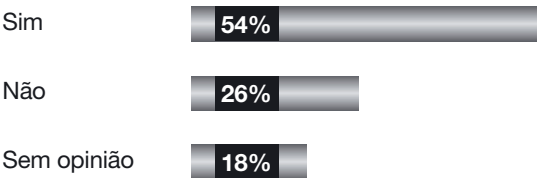
Total respostas: 453

O número de cursos e de disciplinas à disposição dos alunos do futuro ensino secundário deve:



Total respostas: 433

As contribuições do Estado para a Caixa Geral de Aposentações devem ser equiparadas às dos privados?



Total respostas: 436

A pensão mínima dos pensionistas do regime geral foi actualizada em 7,58 Euros por mês. O Salário Mínimo Nacional foi actualizado em 8,00 Euros por Mês. Estas medidas do Governo são:



Total respostas: 397



DA criança
Raúl Iturra
lautaro@mail.telepac.pt
ISCTE/CEAS
Amnistia Internacional

A escola do meu insucesso

*Para a minha discípula
Darlinda Moreira, doutorada ontem
em Etnomatemática.*

Luís Souta denominou-a «A escola da minha saudade», em 1995; Stephen Stoer e Helena Costa: «A capacidade de nos surpreender», 1993, Luiza Cortesão: «Escola, Sociedade, que relação?» 1998, Luiza Cortesão e Stephen Stoer: «Levantando a pedra», 1999; Ricardo Vieira: «Entre a Escola e o Lar» 1996, Telmo Caria: «A cultura profissional dos professores», 1999, Ana Benavente: «Do outro lado da escola», 1987. Entre as várias denominações, que o desejo de escrever este texto, me faz omitir, obriga-me a omitir, manda-me não lembrar. Porque Darlinda Moreira e eu debatemos durante anos, qual a utilidade da escola para as crianças. Especialmente para crianças descendentes de pais, avós, ou família, denominada por Paulo Freire, oprimida, sem alfabetização, ou, como dizem hoje, sem literacia. Referem sem literacia, entro outros, Filipe Reis, 1997:«Da antropologia da escrita à literacia», em «Educação, Sociedade e Culturas», António Firmino da Costa e Ana Benavente, 1996: «A literacia em Portugal. Resultado de uma pesquisa intensiva e extensiva», Augusto Santos Silva em 1994: «Tempos cruzados. Um estudo interpretativo da cultura popular», e Fernando Madureira Pinto, 1994: «Propostas para o ensino das Ciências Sociais..» Ou João Ferreira de Almeida e equipa, «socialmente excluídos», no texto de 1992: «Exclusão social». Excluídos do quê e de quê?. Eu diria, simplesmente, do sa-

ber social, da capacidade de entender o que Darlinda Moreira chegou a denominar, a mais básica das relações, a da interacção social. Explicada e definida para nós por Émile Durkheim, em 1893: «De la division du travail social», e 1924:: «Le socialisme», ratificada por Marcel Mauss em 1923: «Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques», escafaunchada por Pierre Bourdieu, em 1993, na sua obra colectiva «La Misère du monde» e na sua autónoma, de 2000, «Les structures sociales de l'économie». Uma escola para o insucesso, uma pedagogia do oprimido, parafraseando o nosso Mestre comum, Paulo Freire, uma escola que controla a força de trabalho de forma erudita. A escola tem utilidade pública quando ensina os meandros da cultura portuguesa e universal, a todos os seres humanos em geral. A escola é homogénea, se nela todos são iguais e usufruem do mesmo saber. Parafraseando Stephen Stoer e António Magalhães, somos, orgulhosamente, filhos de Rousseau. Mas, de qual Rousseau? Do republicano, do das Luzes, do «Emílio», do entusiasta Jean-Jacques que queria as crianças nascidas, criadas e limpas, antes de as ensinar? E de qual igualdade, a das Luzes? A dos direitos do cidadão de 1791, que, até hoje, se não materializaram?

A escola do insucesso é o melhor qualificativo para uma instituição que nasceu para igualar os seres humanos no saber, mas que enveredou pelas ruas da diferenciação heterogénea das classes sociais. A escola do insucesso é frequentada pelos descendentes dos iletrados, dos iletrados de direitos e dos iletrados

de posses económicas para reproduzir a vida. Iletrados não de palavras, mas de ideias que os impedem de entender um fenómeno como o da globalização. Uma instituição que é suposto dar carinho, acolhimento, simpatia, lar, aos excluídos, descosidos, diria eu, da nossa sociedade. Porque a escola acaba por ser obrigatória, para aprender o que o investigador da academia tem prazer em descobrir e o docente de todo ciclo, prazer em ensinar. A escola é do insucesso calculado para criar a força de trabalho necessária para as indústrias funcionarem, trabalhando em horários diurnos ou nocturnos, com base em salários que, já em 1890 Durkheim referia no seu: «Leçons de sociologie physique de moeurs et de droit», Bordeaux e Istanbul, como Mauss em 1923, no ensaio já invocado, denominavam de mais valia para os proprietários e de miséria para o operariado. Quem, ao saber desta experiência social, ao saber destes factos, dentro dos quais o Estado é sempre devedor à maior parte da população, denominada cidadãos, quem, dizia, quer ter sucesso na escola? Vivemos a época da propriedade, da posse, de mostrar o valor a mais do nosso saber e capacidade de mandar com autoridade e segurança. Essa segurança que, até como diz António Nóvoa no seu texto de 1991: «Profissão Professor», falta ao docente: nunca sabe se o seu trabalho continua e em que sítio ensinará. A escola é uma guerra entre o saber cultural e o saber erudito que se tenta impingir aos indivíduos mais novos de todo e qualquer lar, saber erudito que nunca teve a precaução de entender antes de falar,

esse saber escondido na mente do estudante e da sua família, do seu bairro ou rua ou aldeia ou etnia. Um saber menosprezado, como refiro em outro texto, por ser «conveniente» para incutir o saber «devido» porque a lei o define, porque um conjunto de académicos bem remunerados, define em instituições que custam mais do que cem declarações do IRS. Especialmente, o saber do cálculo. Quanto mais longe da economia, mais certo passa a ser o poder do investidor, porque, a quem menos sabia, menos dinheiro é pago ao fim do mês. Caso não hajam desemprego, despedimentos ou falências.

A escola da minha saudade, como diz Luís Souta, é, para mim, autor deste texto, a escola da igualdade. Escola semelhante às privadas como o «Moderno», os «Maristas», os «Salesianos» e outros, que custam imenso dinheiro e que o povo é incapaz de «agarrar». A escola do insucesso foi criada para produzir a força de trabalho de toda nação. Essa que divide o grupo social numa minoria de intelectuais e numa maioria de operariado, com amplas possibilidades de desemprego. Análise estruturada pela Doutora Darlinda Moreira, ao longo de dez anos.

A miséria do mundo começa, para o estudante, no seu insucesso. Provocado pela diferença de classe social da origem dos saberes que são obrigados a entenderem, queiram ou não. E que, digo eu, acabam por abandonar. O nosso país é o que mais faltas acusa de conclusão do currículo escolar. O insucesso é a miséria do mundo e é causado pelas estruturas sociais da economia ou, como eu denomino, a reciprocidade dentro da mais valia.

Comunidade de países de língua portuguesa

O Jornal de Notícias publicou em 16 Novembro de 2002 um anúncio de 19 de Novembro de 1902. Não tinha algo de novo em relação ao que já entendi; ou seja, o português usava uma grafia muito diferente da de hoje.

"(...) São já hoje conhecidos os efeitos curativos da Badiana Phosphatada (...) é também um excelente tonico (...) do mesmo auctor (...) cautella com as imitações. Redução no preço ás classes pobres".

Ao ler cartas de Abel Salazar para António Sérgio, posteriores a este anúncio, aí se falava em "onibus", por exemplo. Há muitas formas de aumentar o poder (no bom sentido) de um País. Portugal, membro da

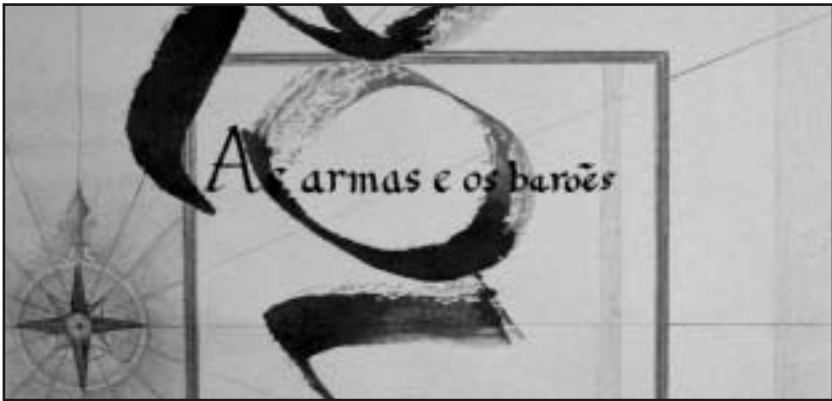


foto: isto_é

OCDE, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, membro da União Europeia, descobriu, espantado que temos amigos

que podem ter interesses diferentes dos nossos, apesar de muito "amigos"; foi o caso recente do navio "Prestige" que os nossos amigos e

parceiros de Espanha, não enviaram para as nossas águas, porque estava lá (na fronteira marítima) uma fragata portuguesa. O Poder projecta-se também pela diplomacia, ou pela cultura (aspectos nunca descurados pelos Estados Unidos, por exemplo).

É por isso ridículo, para não dizer outras coisas, que ainda hoje não se celebre um acordo ortográfico com o Brasil, nem se caminhe para a cidadania da Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Preferimos imigrantes que nada têm a ver com a nossa cultura aos outros; e, no entanto, precisamos de imigrantes. Faremos algum acordo ortográfico com a Moldávia?

QUOTIDIANO
Carlos Mota
Universidade de
Trás-os-Montes
e Alto Douro, Vila Real.



Os «hominhos» verdes

A professora sentiu-se esquisita quando lhe disseram o número do código da escola que lhe saíra no concurso. Ter um número era sinal de que ia ter trabalho. Mas onde? Ficou imensamente curiosa em saber que nome se escondia por trás do número. Quando lhe disseram o nome da terra esta era-lhe completamente desconhecida. O nome estranho da terra fez-lhe aumentar o nervosismo e aquele sentimento esquisito que tinha tomado conta dela.

Em casa procurou o nome da terra num mapa das estradas de Portugal. Mas o nome não constava. Alguém alvitrou que talvez através do 118 conseguisse saber alguma coisa sobre a terra, por exemplo um número de telefone ao qual ligar a pedir informações. Ao fim e ao cabo devia haver um telefone naquele sítio. Havia. Foi assim que recebeu indicações sobre o modo de lá chegar.

A professora acompanhada pelo namorado aproveitou o primeiro fim de semana para ir descobrir o seu futuro local de trabalho. Descobriu uma aldeia perdida numa serra, isolada mas ainda com vida. Na pequena aldeia, assustadoramente silenciosa, havia algumas crianças.

Alguns dias depois, ultrapassada a surpresa e controlado o sentimento esquisito, a professora encetou o trabalho de se fixar no local, durante o ano de trabalho que tinha pela frente. E lá ficou, como pôde.

Iniciou o trabalho com entusiasmo. Com a ajuda das crianças deu um jeito ao espaço de trabalho para que não continuasse tão feio e frio. Depois do primeiro fim de semana levou algumas coisas de casa. Humanizou, como pôde, o mundo onde ela e as crianças iriam trabalhar e viver. E começaram então a trabalhar e a aprender.

A professora foi conhecendo as suas crianças e, pouco a pouco, elas



foto: isto_é

começaram a ser-lhe indispensáveis. Foi reparando nas imensas carências que tinham. Umas mais dolorosas que outras. Umas mais difíceis de superar que outras. Mas não desistiu.

Entre outras coisas de menos, as crianças nunca tinham visto o mar, um comboio, uma cidade. E os manuais escolares falavam dessas coisas. Foi por isso que se meteu na cabeça da professora a indispensabilidade de levar as crianças a visitar a cidade. Foi um objectivo que se revelou difícil de concretizar.

Conversas com o presidente da junta de freguesia. Ofícios à Câmara Municipal. Reuniões com os pais. Idas à Câmara que os ofícios não tinham resposta. E depois de muito trabalho, de muita conversa, de mui-

to anda para cá e para lá, conseguiu-se uma camioneta. E um lanche preparado pelas mãos das crianças.

A professora decidiu-se por uma visita à cidade do Porto. Era uma oportunidade de ir ver o mar, espreitar os comboios e sentir uma cidade. Assim foi. Saíram cedo. Fizeram boa viagem. Cantaram. Foram à foz e viram o mar. Merendaram no Palácio de Cristal. Viram os comboios na estação de São Bento e passearam pela rua de Santa Catarina. No fim do dia estavam, crianças e professora, excitadas e cansadas. Regressaram à aldeia onde chegaram com grande alarido e contentamento da pequenada e olhar saudoso e aprovador dos pais.

Diz a professora que a visita deu

um inestimável material de trabalho.

Durante algumas aulas conver-sou-se sobre a viagem. Tudo serviu para descobrir e redescobrir coisas. A viagem, os pequenos acontecimentos, os comportamentos deste e daquele, foi tudo devidamente explorado e comentado. Depois da conversa passou-se a aulas práticas. A professora decidiu começar pelo desenho. As crianças tiveram dias de desenho. Assim ilustraram, com muita cor, o que viram e como o viram. Veio depois a escrita. Escreveram, primeiro sobre vários aspectos da viagem, a pedido da professora. Finalmente chegou-se à expressão livre, ao exercício de criatividade. A professora pediu a cada menino e menina, das que já sabiam escrever, que escrevessem um texto sobre o que mais gostaram de ver na cidade. Foi então que uma das crianças escreveu: «o que mais gostei de ver na cidade foram os 'hominhos' verdes». E mais à frente explicava: «nas cidades só se atravessam as ruas quando os 'hominhos' estão verdes». «A senhora professora disse que se os 'hominhos' estiverem vermelhos não se pode passar». «Quando os 'hominhos' estão amarelos, temos de olhar para um lado e para o outro para ver se podemos passar».

Esta composição que falava dos «hominhos» impressionou muito a professora e foi muito comentada por ela. É que só ao ler o texto da criança se deu conta de quanta coisa faltava explicar. Lá começou por dizer aos meninos e às meninas que era verdade que, por agora, só havia «hominhos» verdes, vermelhos e amarelos, mas que um dia, quando o mundo não fosse só mandado pelos homens, nos semáforos das cidades, também haveria «mulherinhas» verdes, vermelhas e amarelas e a cidade seria ainda mais bonita.

EDUCAÇÃO
e cidadania

José Paulo Serralheiro

Identificado um dos mecanismos de infecção da malária

Duas equipas de cientistas franceses descobriram um dos mecanismos que permite colonizar as células do fígado pelo parasita da malária, uma doença que afecta centenas de milhões de pessoas em todo o mundo. O professor Dominique Mazier, do hospital da Pitié-Salpêtrière de Paris, e o dr. Claude Boucheix, do hospital Paul Brousse, de Villejuif (periferia de Paris), cujos trabalhos são publicados na versão on-line da revista Nature Medicine, descobriram que para ocorrer a colonização das células do fígado pelo parasita é in-

dispensável a presença de uma molécula na superfície das células, a tetraspanine CD 81.

Os cientistas experimentaram a teoria com ratos artificialmente privados dessa molécula e comprovaram que nestes roedores o parasita não infectou as células hepáticas, nas quais se multiplica habitualmente antes de propagar-se ao sangue. A molécula tetraspanine CD 81 desempenha ainda um papel importante na infecção pelo vírus da hepatite C, enfermidade que, em várias regiões do mundo, é uma das

maiores causas de morte depois da malária. A partir desta descoberta, os cientistas esperam compreender melhor o processo infeccioso do parasita e conseguir exercer uma acção preventiva contra ele.

A descoberta foi anunciada apenas seis semanas depois de ser tornada pública a decifração do genoma do mosquito, responsável pela transmissão da malária e do parasita que provoca a doença. Também designada por paludismo, a malária é provocada por um parasita do sangue, o "Plasmodium falciparum",

transmitido exclusivamente pela fêmea dos mosquitos anéfeles. Considerada durante anos como a doença mais mortífera do planeta, recentemente superada pela Sida, a malária ameaça 2 mil milhões de pessoas, afecta entre 300 e 500 milhões e mata anualmente entre 1,5 e 2,7 milhões, o que significa uma morte a cada dez ou doze segundos. Nove em cada dez mortes por malária são registadas em África.

Fonte: AFP

solta



Marés negras

Um navio bomba-relógio, com o nome de “Prestige”, implodiu recentemente, como era fatal que acontecesse mais dia menos dia.

Ao afundar-se, a 3500 metros de profundidade, com 75000 toneladas de óleo combustível nos seus esventrados porões, libertou uma maré negra que tem vindo a contaminar o mar e as costas galegas (e, amanhã, quiçá também, o mar e as costas portuguesas) e que continuará a fazê-lo não se sabe por quantos anos mais, com incalculáveis prejuízos.

É um caso flagrante de crime ecológico, que despertou a legítima indignação e revolta das suas vítimas. “Legítima” porque se trata de um caso igualmente flagrante de incúria governamental, que abrange, neste caso, todos os governos dos países membros da UE — os governos actuais e os seus predecessores. Todos eles sabem que nós sabemos (ou podemos vir a saber) que eles sabiam que o dito Prestige faz parte de uma lista de mais de 60 outras bombas-relógio em-forma-de-navio elaborada pela Comissão Europeia já há algum tempo. E eles sabem também que nós sabemos que se continuarem a deixar essas 60 bombas-relógio nos mares, sob o pretexto de que são objectos flutuantes, isso equivale a autorizar novos crimes ecológicos, uma forma disfarçada de terrorismo ambiental.

Outras formas de terrorismo

Há, porém, outras formas de terrorismo que não são reconhecidas como tal pelas suas vítimas — e todos somos, pelo menos potencialmente, suas vítimas. O terrorismo rodoviário, por exemplo, que, só este ano, já fez mais de 1250 vítimas nas estradas portuguesas. Os seus agentes chamam-se incivilidade, arrogância, incúria e estupidez, em doses q.b. Quando tomam a figura de gente (e tomam sempre), não são fáceis de reconhecer porque não



foto: isto_é

usam longas barbas e turbante à Bin Laden, não têm campos de treino militar, nem se vangloriam dos seus crimes em prelecções delirantes. Matam só (e quando não matam, estropiam), sem aviso prévio, sem ideologia, sem comunicados de imprensa, sem intenção.

Psitacismo

Há ainda uma terceira espécie de terrorismo, que se distingue das demais por passar quase despercebida. Entende-se porquê. Não causa vítimas mortais, nem danos materiais. Mais, o alvo dos seus ataques é tão recôndito que parece não existir: a Língua Portuguesa, uma entidade intangível, como são todos os

idiomas, mas não menos real do que os oceanos e as estradas. Destarte, não desperta a indignação nem a revolta popular e deixa indiferentes as autodenominadas “élites”. Na verdade, nem nome tem, o que muito contribui para passar despercebido. Mas posto que é necessário dar-lhe um, se quisermos falar dele, proponho chamar-lhe, à falta de melhor, psitacismo (= imitação do papagaio que fixa e repete palavras cujo sentido ignora).

O psitacismo não é um fenómeno homogéneo. É um conglomerado de tendências unidas por um comum desdém pelo idioma português. Mas uma das componentes do psitacismo, que considera o português uma força de bloqueio, tem uma estraté-

gia. Resumidamente, trata-se de convencer as camadas mais influenciáveis (as crianças, os adolescentes e os novos ricos) que o idioma português pode e deve ser tratado com a mesma sem-cerimónia com que se trata uma bola de couro: dando-lhe pontapés. E que, com um par de botas texanas e um sotaque a condizer com as botas, até na lua podemos dar o nosso coice de mula. Essa estratégia tem tido um êxito assinalável.

Trégua natalícia

Mas esse assunto terá que ficar para o próximo artigo. Não quero terminar em tom pessimista porque estamos em vésperas de Natal, “dia de ser bom, dia de passar a mão pelo rosto das crianças, de falar e de ouvir com mavioso tom, de abraçar toda a gente e de oferecer lembranças”; dia também (como nos lembra o poeta) “de perdoarmos aos nossos inimigos, mesmo aos que não merecem, de meditar na nossa existência, tão efémera e tão séria”, dia, enfim, em que o Pai Natal ou o menino Jesus, irão pôr no sapatinho do Pedrinho uma metralhadora e no sapatinho da Joanhinha um telemóvel, desses com máquina fotográfica e tudo.

Façamos então uma pausa para desejar Paz na Terra aos homens de boa vontade e Venturas aos leitores deste jornal, pelo menos no dia Natal, a não ser que o Pedrinho, logo de manhã, estrategicamente escondido atrás das portas, fuzile tudo e todos com devastadoras rajadas, rá-tá-tá-tá-tá-tá-tá!, obrigando as pessoas a caírem no chão como se fossem mortas e fazendo-as erguer para de novo matá-las, enquanto a Joanhinha fotografa tudo tim-tim por tim-tim, até mesmo aquele instante mágico em que a mamã e o papá fingirão que caíem crivados de balas.

Taxa de televisão aumenta na Irlanda

O Governo irlandês decidiu aumentar em 43 euros anuais o valor da taxa de televisão, a partir de 1 de Janeiro, com o objectivo de combater o défice da televisão estatal e vai alterar a regulação do audiovisual, criando uma única autoridade para todo o sector.

A televisão pública RTE dispensou 500 trabalhadores desde 1999 e deverá ter, este ano, um défice de 28 milhões de euros. Através do aumento do valor da taxa, o governo de Du-

blin procura reforçar o serviço público, contrariando a tendência que se verifica noutros países europeus.

Este aumento foi acolhido favoravelmente pelos sindicatos, os quais colocam reservas quanto a outras medidas apresentadas pelo Executivo. Um dirigente sindical do sector, Jimmy Jordan, sublinhou que, apesar deste reforço, vão ser propostas rescisões a mais 170 trabalhadores da RTE. "Esta equação que consiste em produzir mais com menos

pessoas não funciona", afirmou.

O governo irlandês decidiu que cinco por cento do valor total da taxa será destinado a produtores independentes ou de comunidades locais, com o objectivo de produzirem conteúdos inovadores, destinados à emissão em televisões emitindo em aberto, nomeadamente a RTE.

Os sindicatos consideram que o financiamento do sector comercial e do sector público deveriam ter sido

divididos e não englobados na mesma fonte. Séamus Dooley, secretário da National Union of Journalistas (NUJ), lembrou que os produtores independentes têm de respeitar os direitos laborais, nomeadamente o direito de pertencer a sindicatos, e pagar ordenados dignos.

No plano da regulação, as entidades que fiscalizavam o sector comercial e a televisão pública serão substituídas, nos próximos meses, por uma única entidade reguladora.



Saber-poder das drogas e temporalização

Para além de uma destrinça entre as várias drogas (...) haveria também a referir que esta relação entre a expectativa e a experiência vem a construir-se de forma mediada. É sobretudo aos *junkies* de heroína que a última parte da asserção se refere (...) quando dos primeiros consumos, a maior parte daqueles não pensa que seja possível vir a ficar «agarrado». No entanto (...) o uso é ocultado.



foto: isto_é

Por muito que os utilizadores de heroína tentem integrar o seu consumo numa vida cujo quotidiano resulte dum prolongamento dos quadros a ele anteriores (...) raramente o conseguem. Não porque não queiram, mas porque passam desde logo a ser tratados como seres potencialmente perigosos (...).

Num excelente texto publicado em 1979, Reinhart Koselleck faz notar como, depois da assinatura da paz religiosa de Augsburg, levada a cabo em 1555, foi dado início a um processo no decorrer do qual a percepção do futuro seria radicalmente alterada. Com a passagem da gestão das relações entre o que se viria a chamar “Estados” para os senhores territoriais, foram criadas as condições para que o dogma do fim do mundo próximo, até aí criteriosa e rigorosamente mantido pela Igreja, deixasse de ocupar todo o espaço conceptual dedicado à reflexão sobre o devir. Até aí dependente da vontade de Deus, a profecia transforma-se então num determinismo de ordem natural, resultante da posição dos astros, para, mais tarde, se transmutar no prognóstico, este último fundado na razão humana. Finalmente, a noção de um futuro apenas dependente das relações estabelecidas entre os homens e, por isso, passíveis de ser transformadas pelas suas próprias mãos. E foi este lento mas contínuo alargamento do «horizonte de expectativa» – acompanhado pela progressiva erosão da ideia de um tempo composto pela repetição dos mesmos ciclos – que viria a transformar o «campo da experiência» de uma forma tão profunda quanto se terem tornado possíveis as grandes transformações que constituem os factos que hoje denominamos

Ficha Técnica

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

Rubricas

À Lupa Ana Maria Braga da Cruz, *Comissão para a Igualdade e para os Direitos da Mulher, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Iracema Santos Clara, *Escola Pires de Lima, Porto*. | **AFINAL onde está a escola?** **Coordenação:** Regina Leite Garcia, **Colaboração:** Grupalpa—pesquisa em alfabetização das classes populares, *Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Galerias e palco:** António Baldaia, **Livros:** Ricardo Costa, **Música:** Guilhermino Monteiro, *Escola Secundária do Castelo da Maia*. **O Espírito e a Letra:** Serão Ferreira, *escritor e crítico literário*. **O vício das imagens:** Eduardo Jaime Torres Ribeiro, *Escola Superior Artística do Porto*. Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **CARTAS aos professores** convidado do mês | **CARTAS de Mulheres** — convidada do mês | **DA Ciência e da vida** Claudina Rodrigues-Pousada, *Instituto de Tecnologia Química e Biológica da Universidade Nova de Lisboa*. Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA criança** Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** Ariana Cosme e Rui Trindade, *Universidade do Porto*. | **Do Primário** José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **Do superior** Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Bárto Paiva Campos, *Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva e Ricardo Vieira, *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. Susana Faria, *Escola Superior de Educação de Leiria*. | **EDUCAÇÃO desportiva** Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *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*. | **EDUCAÇÃO e Comunicação** **Coordenação:** Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. | **ESTADOS Translúcidos** Luís Fernandes, *Universidade do Porto*. Luís Vasconcelos, *Universidade Técnica de Lisboa*. Rui Tinoco, *CAT-Cedofeita e Universidade Fernando Pessoa, Porto*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Portucalense, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** **Coordenação:** Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. **Colaboração:** Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. Manuel Matos, *Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** João Barroso, *Universidade de Lisboa*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. José Alberto Correia, *Universidade do Porto*. **LUGARES da Educação** Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OFNI's** José Catarino Soares, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **OLHARES: Apontamentos** José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. **Registos** Fernando Bessa, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondelaine, Moçambique*. **POSTAL de: da Cidade do México**, Guadalupe Teresinha Bertussi, *Universidade Nacional do México*. **do Rio**, Inês Oliveira, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. **de Paris**, Isabel Brites, *coordenação do ensino do português em França*. **do Rio de Janeiro**, Regina Leite Garcia, *Universidade Federal Fluminense, Brasil*. | **QUOTIDIANOS** Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** **Coordenação:** Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Universidade do Porto*. Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CILE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autónoma de Barcelona*. | **SOCIEDADE e território** Jacinto Rodrigues, *Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. Luísa Carvalho e Boguslaw Sardinha, *Escola Superior de Ciências Empresariais de Setúbal*. **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

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





A «tirania da transformação» permanente

O sistema educativo tem sido o sector mais sujeito à pressão da mudança. A lógica da reforma, enquanto mudança global, foi abandonada. Passou-se à mudança pela mudança, numa busca de adaptação contínua.

Não há sector social que tenha estado mais sujeito à pressão da mudança do que o sistema educativo, em particular nas últimas décadas. Contudo, neste domínio, houve uma evolução interessante: passou-se de uma “lógica de reforma” (mudança global, estruturante, com objectivos definidos e delimitados no tempo, imposta, a partir do centro, à periferia), a uma “tirania da transformação”, de mudança pela mudança, de busca da adaptação contínua. A mudança tornou-se “imperativa”, “natural”, “permanente”, sendo considerada o único meio para “modernizar a escola”, “aumentar a qualidade e a eficácia”, “lutar contra as forças adversas”, “vencer os desafios da competitividade”, “gerir na incerteza e turbulência”.

Esta “tirania da transformação” (enquanto obrigação de mudar) constitui uma recuperação, pelo centro do poder político, da “lógica da inovação” que, contra as reformas e apesar das reformas, permitiu aos actores situados na periferia do sistema educativo (aos professores e às escolas) reagir às mudanças globais impostas do exterior.

Hoje os ministros não falam em “reforma”, baniram esta palavra dos seus discursos, mas tentam decretar a “inovação”. Esta institucionalização da inovação destruiu a sua dinâmica crítica e criadora, transformando-a numa espécie de produto descartável (usa-se e deita-se fora) ao sabor das circunstâncias e das modas de cada momento.

Vem tudo isto a propósito de muitas das mudanças que estão em



foto: isto_é

(...) é possível dizer que, embora não exclusivamente, a “crise da escola” é, acima de tudo, pedagógica e organizacional (...)

curso, em Portugal, no domínio educativo, na área do currículo, da gestão ou da formação de professores. A maior parte destas mudanças têm-se efectuado sem qualquer articulação entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes, sem objectivos globais claramente definidos e fora de qualquer perspectiva sistémica. Não existe, na maior par-

te das vezes, uma coordenação integrada nem uma política global que lhes dê coerência.

E isto é tanto mais grave quanto a “crise da escola”, hoje é uma crise global que não se compadece com soluções e estratégias sectoriais.

Na verdade, a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alarga-

mento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.

Verifica-se, assim, um claro desfazamento entre a “oferta” escolar que conserva, no essencial, uma organização pedagógica criada para públicos homogéneos, recrutados e seleccionados em grupos sociais restritos, e uma “procura” escolar de largo espectro social, composta por públicos heterogéneos (do ponto de vista cultural, social, académico) e com interesses muito divergentes.

Esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para alunos quer para professores, e pelo agravamento de conflitos e situações de ruptura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula.

Neste sentido, é possível dizer que, embora não exclusivamente, a “crise da escola” é, acima de tudo, pedagógica e organizacional, se não nos esquecermos que, neste caso, a pedagogia e a organização são sobredeterminadas pela interacção do meio educativo com o meio social mais geral e, evidentemente, com as opções políticas que regulam essa interacção.

Por isso, torna-se necessário estar atento às “reformas” que se avizinhem, nomeadamente no que se refere ao estatuto do ensino público, às suas modalidades de gestão e ao exercício profissional dos professores.

IMPASSES e desafios

João Barroso
Universidade de Lisboa

Sabe onde fica o Afeganistão?

Mais de metade dos jovens dos 18 aos 24 anos de nove países ocidentais não consegue localizar Israel no mapa mundo - 83% dos americanos desta faixa etária não consegue encontrar o Afeganistão - e apenas um quarto sabe quais os países que detêm a bomba atómica, de acordo com os resultados de um estudo publicado recentemente pela revista National Geographic.

No total, três em cada dez participantes é incapaz de localizar o Oceano Pacífico, que cobre 33% do globo. No entanto, mais de metade dos jovens inquiridos sabia que a emissão do “Survivor” - um programa de televisão onde os concorrentes tentam sobreviver numa ilha deserta - se

desenrola numa das milhares de ilhas dispersas por aquele oceano.

O México classificou-se atrás dos EUA, país onde os habitantes tendem a ter uma visão exagerada da sua importância geográfica e populacional, já que 30% dos jovens americanos afirmou que o seu país conta com mil milhões de habitantes, quando, na realidade, a população americana não ultrapassa os 280 milhões.

Os americanos foram os últimos classificados quando se pedia para localizar o Afeganistão no mapa mundo e menos de metade foi igualmente incapaz de localizar o Japão, a Grã-bretanha e a França. Menos de um terço encontrou a China e 56% não sabia localizar a Índia, que

alberga 17% da população mundial. Somente metade conseguiu apontar no mapa a cidade de Nova Iorque.

Apesar do receio que desperta, a bomba atómica é mal conhecida. Menos de um quarto dos franceses, canadianos, italianos, britânicos e americanos conseguiram citar quatro países detentores da bomba, para além dos cinco que oficialmente a possuem (Estados Unidos, Rússia, China, França e Grã-Bretanha). À excepção dos suecos, apenas 45% dos participantes soube dizer que os dois países com uma população superior a mil milhões de habitantes são a China e a Índia.

Globalmente, os melhores resultados foram registados na Suécia, Alemanha, Suécia e Itália, sem que ne-

nhum dos países se distinga dos outros por uma grande margem. Os EUA, o Japão e o México, onde os habitantes viajam pouco ao estrangeiro e são menos numerosos a falar outra língua que não a materna, classificaram-se nos últimos lugares do pelotão

“Se os nossos jovens não sabem localizar países num mapa e são ignorantes no que toca a conhecimentos de cultura geral, como poderão eles compreender os problemas culturais, económicos e de recursos naturais no mundo com que actualmente somos confrontados?”, alarma-se John Fahey, presidente da National Geographic Society.

Fonte: AFP

solta

Isabel Barca (Universidade do Minho) em entrevista à PÁGINA

"A História é o estudo da vida"

entrevista



foto: isto_é

Isabel Barca, com doutoramento em Ensino de História (History in Education) pela Universidade de Londres, mestrado em Ensino de Ciências Sociais pela Universidade de Boston e licenciatura em História pela Universidade do Porto, é Coordenadora da área científica de Metodologia do Ensino da História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho, onde também coordena o Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Desenvolve actividades de docência e de investigação no campo da cognição histórica, com diversos projectos e estudos nesse âmbito, designadamente em torno das concepções de professores e alunos em História e do desenvolvimento de competências na educação histórica. Presentemente, é também Presidente da Associação de Professores de História. Tendo como pano de fundo a publicação do livro “Perspectivas em Educação Histórica”, esta entrevista foi uma oportunidade para falar do ensino da História em Portugal, do papel da História na construção da cidadania e de uma nova abordagem no ensino desta disciplina: a educação histórica.

A História é muitas vezes encarada pelos alunos como um desfile de reis e de rainhas e como uma enumeração de acontecimentos históricos que nem sempre os atrai para a disciplina. Concorda?

Será talvez esse entendimento um dos problemas para o reforço da educação histórica no currículo. Hoje observamos ao nível europeu algum esquecimento da História quando se fala nas disciplinas mais importantes. Isso é visível nos exames no final da escolaridade obrigatória, que englobam a língua materna - em alguns países também uma língua estrangeira -, a matemática e as ciências, mas esquece-se a História.

Que razões encontra para essa situação?

Talvez porque para alguns a História continua a resumir-se ao conhecimento de um passado imutável, transmitido aos alunos através dos manuais e do discurso do professor. No entanto, se queremos que a educação, e neste caso a História, seja um factor de desenvolvimento na formação dos alunos, não faz muito sentido que ela seja entendida como uma informação que o aluno deve

apreender e regorgitar nos testes escritos, acabando daí a um tempo por esquecer o que supostamente aprendeu.

Há uma outra proposta, no entanto, - sobre a qual eu própria e dois outros colegas trabalhamos - que aborda a disciplina através do conceito de educação histórica, ou seja, através da aquisição de competências de análise, de crítica, de argumentação, a par com a aquisição de informação (ver caixa). Uma metodologia que seja, de facto, uma forma de compreender melhor o mundo, não apenas numa perspectiva sincrónica, mas diacrónica, multi-perspectivada, que seja mais do que o simples regorgitar do passado. É esse aspecto que importa considerar na História.

Tentando dar um sentido prático à História e não reduzi-la a uma perspectiva meramente académica...

Num certo sentido, já que pode manter-se esse aspecto académico mas trabalhá-lo de uma forma mais sofisticada. Os historiadores não trabalham apenas uma perspectiva, de contrário estariam a ser parciais e subjectivos. O verdadeiro historiador

tem em conta fontes e pontos de vista diversos. É isso que nós propomos: trabalhar a componente académica de uma forma multi-perspectivada, de modo que os próprios alunos percebam que é mais prática, porque mais próxima da vida. Porque, para todos os efeitos, a História é o estudo da vida.

Não considera o programa de História dado até ao 9º de certa forma redutor, tendo em conta que deixa aspectos importantes do processo histórico para o programa do ensino secundário?

O actual conjunto de conteúdos constantes no programa de História da escolaridade básica provém do final dos anos 80. É um programa, na minha opinião e segundo muitos professores que têm trabalhado com ele, talvez demasiado extenso. Mas não houve ainda nenhum trabalho que propusesse alterações nessa área. Seria uma segunda etapa, no caso de se ter prosseguido com a reorganização curricular.

Mais recentemente, tem-se procurado olhar para os conteúdos do ensino básico - tanto no caso da História como das restantes disciplinas -, como um instrumento de trabalho das competên-



foto: isto_é

"É saudável manter a nossa identidade nacional"

reconhece Isabel Barca, doutorada em Ensino da História pela Universidade de Londres

cias dos alunos. Competências que não se limitam à compreensão — no caso da História, a compreensão do passado — como à utilização de fontes diversas, por vezes contraditórias.

Há uns anos havia escassez de profissionais de ensino na História. Continuam a faltar professores de História em Portugal?

Nesse capítulo assiste-se a uma situação paradoxal. Ao nível do 3º ciclo e do ensino secundário há professores de História no desemprego e este ano tudo indica que a situação se tenha agravado. Com a proposta de reorganização curricular ainda houve a esperança de minorar o problema, mas o adiamento deixou tudo na mesma. Entretanto, o problema começa a estender-se ao 2º ciclo.

A explicação reside no facto de embora as universidades poderem formar profissionais para o 2º ciclo, habitualmente direccionam o estágio para o 3º ciclo e secundário. Isto, porque os alunos preferem realizar o estágio no ensino secundário, já que no 2º e 3º ciclos teriam de fazer também estágio em Português. E a maioria não está disposta a isso porque não reúne as competências para tal.

Por outro lado, não tem havido oferta de variantes para o 2º ciclo por parte de outras instituições de ensino. Os que têm apenas uma licenciatura em História, sem qualquer formação na variante de ensino, ficam a trabalhar nas escolas do 2º ciclo. Porém, e aqui reside o paradoxo, aqueles que têm um

diploma vocacionado para o ensino secundário não podem concorrer a essas vagas por excesso de habilitação ou por ser diferente da exigida.

Ou seja, o problema não está na falta de procura, mas no condicionamento das saídas...

A questão é essa. Se os candidatos pudessem dar aulas no 2º ciclo, porque fizeram estágio no 3º ciclo, não apenas no secundário, haveria concertiza muitos menos problemas de desemprego, senão o pleno emprego.

História e Cidadania

De que forma é encarado o ensino da História nos restantes países europeus? Há diferenças significativas?

Sim. Desconheço a realidade de todos os países da União Europeia, mas no caso que conheço mais de perto, a Inglaterra - e a Irlanda de certo modo segue o mesmo caminho -, houve um trabalho pioneiro nesta nova forma de trabalhar a História.

Assim, partindo dos ideais românticos das décadas de 60 e 70, em que se procurava promover um ensino activo, explorou-se mais profundamente quais os processos que os alunos desenvolvem na aprendizagem dos conteúdos históricos e qual a origem das ideias e conceitos que trazem com eles. A partir dessa investigação tem-se percebido que os alunos chegam às escolas com um deter-

minado conceito sobre a sociedade e esse é que passam a ser o ponto de partida para eles perceberem a sociedade do passado.

Uma compreensão crítica da história...

Sim. Estas novas ideias que põem a ênfase na cognição (que em Inglaterra não são tão novas como isso), foram iniciadas no final dos anos setenta e passaram a integrar o currículo no início dos anos 90. Neste país, a educação histórica é iniciada logo no 1º ciclo e os alunos trabalham-na como disciplina obrigatória até aos 14 anos, utilizando os conteúdos como forma de compreensão das diversas interpretações históricas e do papel desempenhado pelas diferentes fontes. Neste trabalho, são eles próprios que cruzam as fontes e tiram conclusões, percebendo que, afinal, não existe um retrato único do passado.

Na Irlanda começa a haver algum trabalho nesse sentido, bem como na Finlândia e nos restantes países nórdicos. Nos países mediterrânicos e em França esta perspectiva ainda está a dar os primeiros passos.

Que papel pode ter hoje a História na construção de uma cidadania mais activa e esclarecida?

Depende da maneira de como encaramos a aprendizagem da História. Se a trabalharmos na mera perspectiva de reprodução da informação, ela poderá, quanto muito - para aqueles que defendem uma identidade local, nacional ou planetária mais ou menos imutável, mesmo que bem in-



foto: isto_é

tencionada e progressista - dar uma noção dos diferentes tipos de democracia que se foram construindo ao longo dos tempos e compreender que, face a essa evolução, existem hoje diversas sociedades onde os valores democráticos não são respeitados. Essa noção tácita das diferenças pode dar aos alunos a possibilidade de, eventualmente, construir um valores de tolerância e de participação para que esse melhores valores se desenvolvam na sociedade onde eles se integram.

No entanto, na perspectiva da educação histórica que temos vindo a defender, incluem-se outro tipo de competências que são fundamentais para a construção de uma cidadania esclarecida: a selecção e a organização da informação. Hoje em dia, qualquer indivíduo - já nem falo no cidadão -, numa sociedade aberta e plural como a que vivemos, precisa de saber fazer escolhas, ou seja, ser capaz de seleccionar e organizar informação. E é aqui que esta perspectiva de educação histórica assume um papel fundamental.

Não fará sentido alargar a compreensão da história a uma dimensão mais internacional, mesmo na escolaridade básica?

Com certeza. Daí ser muito importante atender-se à selecção de conteúdos. A serem trabalhados na escola, nomeadamente na escolaridade básica, deveria sempre apostar-se nos três tipos de abrangência: as questões da história local - não podemos eclipsar a nossa identidade mais imediata com questões de âmbito mais global -, da história nacional e da história planetária.

Isso entra de certa forma em contradição com o programa da escolaridade básica, centrado na história nacional...

Se de facto ele fosse centrado na história portuguesa poderíamos encarar isso como um perigo, mas não é bem assim. Estou neste momento a finalizar um artigo para a revista da Associação Europeia de Professores de História onde faço precisamente a

análise dos conteúdos do programa da História de Portugal e, na minha opinião, apesar de privilegiar-se a história e geografia de Portugal no contexto da história portuguesa a nível do 2º ciclo, no 3º ciclo existe a preocupação de dar uma tónica mais global.

Fez-se um grande esforço na proposta de selecção de conteúdos, que é sempre alvo de questões entre os professores e os especialistas, havendo sempre aqueles que defendem uma perspectiva histórica mais conservadora e desligada de um contexto alargado. Felizmente, os organizadores dos currículos têm resistido a essa pressão e têm colocado os conteúdos históricos ligados à História de Portugal num contexto europeu. E quando avançam para o nível planetário, nomeadamente quando se aborda a expansão das economias mundiais, essa perspectiva é fundamentalmente europeia. Ou seja, concordaria se me dissesse que a História no 3º ciclo é talvez um pouco eurocêntrica. Aí ainda é necessário dar uma "volta".

Depois do documento que saiu sobre as competências, que já reflecte esta preocupação de ensinar a História no sentido do desenvolvimento das competências de selecção e organização da informação - está previsto, se os professores o quiserem fazer -, o trabalho de selecção de conteúdos constituiria uma segunda etapa. Mas, dada a actual situação política do país, não sei como é que esse trabalho, a ser continuado, será feito: se nesta perspectiva ou se numa tendência mais paroquial.

Por outro lado, e tendo em conta que a UE caminha quase inevitavelmente para um sistema federal, será que o ensino da História não será uma maneira de manter viva a identidade nacional de cada país?

Há aspectos da nossa identidade nacional e local que devem ser saudavelmente mantidos. Porque podemos trabalhar a identidade num sentido inclusivo, respeitando-nos a nós próprios e aos outros, ou num sentido exclusivo, respeitando-nos a nós próprios contra os outros.

"Os historiadores não trabalham apenas uma perspectiva, de contrário estariam a ser parciais e subjectivos. O verdadeiro historiador tem em conta fontes e pontos de vista diversos."

"Hoje em dia, qualquer indivíduo numa sociedade aberta e plural como a que vivemos, precisa de saber fazer escolhas, ou seja, ser capaz de seleccionar e organizar informação."

Outra História

Para Isabel Barca, autora de "Perspectivas em Educação Histórica", há uma nova abordagem do ensino da História, particularmente acolhida na Universidade do Minho, escola que foi pioneira em Portugal no apoio a esta área de exploração científica.

"Os objectivos desta nova abordagem do ensino da História passam por apresentar fundamentos científicos - porque provêm de uma investigação empírica e sistemática -, para uma abordagem crítica de competências analíticas e argumentativas, não descurando a importância da apreensão de factos essenciais", diz Isabel Barca.

Quanto ao objecto - prossegue - ele poderá ser designado como cognição histórica (mais precisamente por cognição histórica situada) e debruça-se sobre as ideias que os jovens, inclusivamente os professores (e um dia, eventualmente, os historiadores) desenvolvem em torno da História. Que ideias têm, de onde provêm e quais as fontes de conhecimento histórico que influenciam a sua percepção - que nas crianças, e não só, são muito influenciadas pela televisão, pela família, pela comunicação social e por outras fontes de informação. Em resumo, são as origens do conhecimento histórico e a forma como ele se constrói o objecto privilegiado desta área".

Isabel Barca reconhece que se procura, com estas inovações, que os alunos gostem mais de História. "É importante que, antes de começarem a apresentar a matéria, os professores dispendam algum tempo com os alunos e procurem compreender o que eles já sabem, ir ouvindo o que os alunos têm a dizer, fazendo com que eles ganhem auto-estima e percebam que as suas ideias são importantes, ganhando estímulo para trabalhar e ir mais longe nesta disciplina. Será mais gratificante tanto para o aluno como para o professor"

A história assim "ensinada" pode contribuir para uma sociedade mais crítica, que não se limite às escolhas óbvias e saiba pensar e argumentar - o que não quer necessariamente dizer que tenhamos de tomar as mesmas opções. Esta é também uma forma de trabalhar para uma educação para a paz para a tolerância.

modos de viver



POSTAL
do Rio de Janeiro
Inês Barbosa
de Oliveira
*Universidade do Estado
do Rio de Janeiro,
UERJ, Brasil*

De volta ao Rio, penso na minha experiência em Coimbra. Oito meses nos quais percebi e aprendi um pouco mais sobre o "velho continente", suas formas de criar e de preservar, e suas formas de destruir e de negar.

O último "grande" evento que presenciei, o acidente na costa da Galícia, escandalizou-me, tanto pelas consequências ambientais, como pela atitude das autoridades, mais preocupadas com suas próprias posições de força do que com as populações ou a gravidade do acidente. Descubro a mesma preocupação na criação e manutenção das posições de força na história da "grandiosidade europeia".

De passagem pela Normandia, estive em Bayeux, uma pequena cidade cujos prédios impecavelmente preservados e as ruas enfeitadas servem de moldura à grande atracção do lugar, sua tapeçaria. Um bordado sobre tela de linho que, em 70 metros, conta a saga de "Guilherme, o conquistador" na Inglaterra. Tecida/bordada em princípios do século XII, a peça ainda está quase perfeita e sua beleza é extraordinária. Exposta no Centro Guilherme o Con-

Cidade Maravilhosa: paisagem, colonização e resistência cultural



quistador, recebe os visitantes maravilhados, expondo-lhes a grandiosidade da história do país e preservando, com isso, a obra e a auto-estima dos habitantes locais, a posição de força francesa perante os "outros", ingleses ou turistas, conquistados, pelo poder da força ou da beleza e de sua preservação.

Em Lisboa, o grandioso e belo mapa mundi que cobre o chão em frente à Torre dos Descobrimentos, com sua estética primorosa, mostra aos visitantes, Portugal, a grande

potência dos séculos XV e XVI, "descobrimos" lugares onde já viviam populações que, sem força para resistir às velas e armas portuguesas, descobriram-se subalternas. A posição de força do país perante os "selvagens" permitiu-lhe destruir o que não interessava manter, preservar a ideia das grandes descobertas e, com isso, ampliar essa mesma força.

No Rio de Janeiro, as marcas dessa contraditória acção de criação/destruição, preservação/aniquilamento se

espalham pelos principais pontos da cidade, em prédios monumentais e em formas culturais que resultaram desse processo, no qual a resistência dos subalternizados desempenhou um papel fundamental.

Das Igrejas e Mosteiros aos "nossos" museus, as culturas portuguesa e francesa, se erguem e se exibem nos lembrando que nossa história foi traçada pela força de uma europeidade marcada na nossa paisagem urbana e na nossa identidade. Depois de visitar a "sede" de nossa erudição, as marcas parecem-me ainda mais evidentes.

Por outro lado, essa mesma europeidade se encontra com aqueles que, não tendo sido "preservados", insistem em estar aqui. No seio da contradição entre a riqueza branca e europeia e os seus "outros" existem muitos Rios de Janeiro. Na nossa sociabilidade alegre e informal, no colorido das nossas gentes, está o modo próprio de estar no mundo do carioca. Junto com a estética privilegiada da paisagem, essa alegria quase natural e as contradições sociais fazem do Rio de Janeiro um lugar de força única, uma Cidade Maravilhosa.



Editora Profedições Livros em venda directa *

A escola da nossa saudade · Luís Souta · Preço 5,00 € :: **A escola para todos e a excelência académica** · António Magalhães · Stephen Storer · Preço 6,00 € :: **Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em Habana** · Aurélio Franco Loreda · Preço 4,00 € :: **Como era quando não era o que sou: o crescimento das crianças** · Raúl Iturra · Preço 5,00 € :: **Educação intercultural: utopia ou realidade** · Américo Nunes Peres · Preço 8,00 € :: **Em mortalidades** · Óscar Gonçalves · Preço 3,00 € :: **Escolas superiores de educação e ensino politécnico: uma década de debates, algumas polémicas e crítica que baste** · Luís Souta · Preço 3,00 € :: **Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis · Preço 3,00 € :: **Multiculturalidade & Educação** · Luís Souta · Preço 6,00 € :: **Orgulhosamente filhos de Rousseau** · António Magalhães · Stephen Storer · Preço 3,00 € :: **Paixão segundo José Saramago** · Conceição Madruga · Preço 4,00 € :: **Pedagogia para a igualdade, uma escola não sexista** · Iracema Santos Clara · Maria Manuela Silva · Ariana Cosme · Preço 2,00 € :: **Por uma escola para todos** · Unidade didáctica · Preço 2,00 € :: **Por uma pedagogia da não violência** · Unidade didáctica · Preço 2,00 € :: **Princípios e orientações para a administração da escola secundária** · Eurico Pina Cabral · Preço 3,00 € :: **Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias** · José Pacheco · Preço 7,00 € :: **Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade** · Ricardo Vieira · Preço 4,00 € :: **Viver Abril com Zeca Afonso** · Unidade didáctica · Preço 2,00 €

Nota: Os preços indicados correspondem à venda directa e têm cerca de 50% de desconto em relação ao preço de venda nas livrarias. Podem ser enviados contra cheque passado em nome da Profedições ou à cobrança. Os pedidos podem ser feitos por qualquer dos endereços indicados no boletim de assinatura de a PÁGINA.

Boletim de Assinatura

Pedidos de LIVROS e JORNAIS

Cheques em nome de Profedições, lda.

Rua D. Manuel II, 51 C

2º andar · sala 2.5

4050-345 PORTO

Tel.: 226002790

Fax: 226070531

E-mail: apagina@spn.pt

Venho comunicar-vos que quero ser assinante do jornal a PÁGINA da educação

Nome _____

Morada _____

Código Postal _____ - _____

Assinatura por:

1 ano _____ de 2003 a _____ de 2004 | 20 €

2 anos _____ de 2003 a _____ de 2005 | 35 €

Cheque nº _____ do Banco _____

Em nome de Profedições, lda.



foto: isto_é

Reviravolta no consumo Em nome da justiça

O colorido salta à vista. Entre os alaranjados e as cores da terra, o som ambiente e o sorriso de quem nos atende, há algo que deixa antever não se tratar de uma loja como as outras. As prateleiras têm chãs, cafés e compotas. Têm peças de vestuário, tapeçarias e brinquedos. Na loja do Comércio Justo "o produto é um pretexto para contar uma história de igualdade entre os países do Norte e do Sul", explica Miguel Pinto, presidente da Reviravolta a associação que trouxe uma dessas lojas para o Porto.

E a história reza assim. A ideia de criar uma alternativa mais justa ao comércio convencional surge na sequência de um apelo dos países do Sul às Nações Unidas: "Comércio e não ajuda". O que pretendiam era que fossem criadas as condições para que as comunidades produtoras das zonas pobres pudessem contribuir para o seu próprio desenvolvimento. Estávamos em 1964.

O comércio justo pauta-se por princípios éticos que envolvem todos os intervenientes na cadeia de produção e comercialização. Daí que esteja a cargo de organizações não governamentais para o desenvolvimento e associações sem fins lucrativos. A adesão ao movimento tem sido positiva. Existem cerca de três mil lojas de comércio justo espalhadas por 18 países da Europa. E estima-se que trabalhem neste movimento cerca de cem mil voluntários.

Os artigos comercializados nas lojas do comércio justo podem ser alimentares, têxteis e de artesanato. São produzidos em cooperativas localizadas em algumas das zonas carenciadas da América Latina, África e Ásia. Os produtores assumem um compromisso de investir parte dos lucros obtidos na supressão das carências básicas da comunidade onde se inserem. E desta for-

ma potenciam eles próprios o desenvolvimento local. Sem que para isso necessitem da tal "ajuda" dispensada em 1964.

Uma vez que os lucros visam o desenvolvimento local, a base deste sistema comercial alternativo assenta na não exploração do produtor. A quem é assegurado um preço justo pelo que produz. No comércio convencional "o produto passa por vários países, por várias transformações e acréscimos de mais valia que não revertem para o produtor", contesta Miguel Pinto.

Para evitar esta situação é preciso eliminar todos os intermediários desnecessários. Por isso – explica o presidente da Reviravolta – o comércio justo só tem três entidades básicas: o produtor, o importador que é uma ONGD sem fins lucrativos ligada ao movimento e as lojas de comércio justo. Cada um destes intervenientes recebe em média um terço do valor de venda do produto ao público. No final, o consumidor compra um produto a um preço competitivo e com um valor ético. "As pessoas só têm de fazer o que fazem nas outras lojas: consumir." Mas – concluiu Miguel Pinto – "sabendo que estão a contribuir para o desenvolvimento sustentável dos países de onde provêm os produtos."



Loja do Comércio Justo Associação Reviravolta

Tipo:
Associação sem fins lucrativo

Objectivos:
Alterar as relações comerciais no mundo tornando-as mais justas e criar uma nova forma de consumo ético e responsável

Direcção:
Miguel Pinto

Morada:
Rua Santos Pousada
Central Shopping, 4º piso
Loja 211
4000-478 Porto

Correio Electrónico:
Reviravolta@mail.pt

PRODUTORES

Na loja do comércio justo cada produto espelha o esforço dos homens e mulheres que o produziram. A lista que se segue dá a conhecer o trabalho de seis cooperativas produtoras provenientes de vários continentes. Cada uma delas, à semelhança de muitas outras, intervém directamente no desenvolvimento da sua região.

El Ceibo

A cooperativa El Ceibo é formada por cerca de mil famílias camponesas de Alto Beni, na Bolívia. Produz e comercializa cacau e vende 20% da sua produção através do comércio justo. O seu contributo para o desenvolvimento da região faz-se nas áreas da formação profissional, da saúde e do apoio aos camponeses reformados.

MCCH

A Maquita Cushunchic Comercializando como Hermanos, é criada em Quito, no Equador. As comunidades que lhe estão associadas produzem açúcar, compotas, bolachas e doces. A MCCH desenvolve programas de saúde, formação e dispõe de uma cooperativa de poupança e crédito.

Mzilikazi

O Centro de Arte e Artesanato de Mzilikazi, no Zimbabué dá formação e emprego a cerca de 150 jovens que realizam trabalhos de cerâmica com desenhos típicos da cultura local. Este centro prima pela não discriminação sexual e étnica.

Preda

É uma organização que ocupa meninos da rua e jovens com problemas, nas Filipinas. Fazem trabalhos em vime: cestos, artigos para o lar e bijuteria de prata e madeira.

YWCA

250 Mulheres do Bangladesh trabalham na YWCA fabricando artigos têxteis. Provêm de famílias com dificuldades de subsistência e esta foi a forma encontrada para satisfazer as suas necessidades mínimas. Cerca de 10% do lucro é destinado a um fundo de poupança para serviços básicos.

La Malinche

É constituída por mulheres das comunidades indígenas de El Chile e El Zapote, na Nicarágua. Produzem manualmente tecidos e couro. Com eles fazem mochilas, bolsas, carteiras, etc. É uma alternativa de trabalho essencial uma vez que a região é afectada por uma crise económica.

Comércio Justo – Perguntas & Respostas CIDAC – Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral (Organização Não-Governamental de Desenvolvimento)

“A menina estava a brincar quando a mãe a chamou para almoçar. Mas a comida era peixe e a menina ficou muito triste porque queria carne. Só que o peixe até lhe soube bem. Tão bem que a menina queria mais. Mas não havia mais peixe.”

Era uma vez um menino deprimido que comunicava a sua tristeza através de uma história. Quem a conta é Graça Fernandes, pedopsiquiatra no Hospital Magalhães de Lemos no Porto. A PÁGINA foi falar com esta médica sobre depressão infantil.

Crianças no mundo das depressões

O que é que origina uma depressão infantil?

Qualquer miúdo pode fazer uma depressão porque lhe morreu um familiar chegado ou por circunstâncias que os adultos consideram banais: mudança de escola, de casa, etc. Trata-se de depressões reactivas motivadas por factores externos evidentes, isto é, são casos em que os miúdos andam bem e de repente ficam tristes. Por isso, depois do apoio prestado – normalmente uma intervenção semanal que pode ir até três meses – eles recuperam.

Há outro tipo de depressão ligada à alteração precoce da relação mãe-bebé. Não tem de ser uma alteração na relação actual, mas uma mãe pode ter estado deprimida aquando do nascimento do bebé e a interacção com ele ter saído afectada. São depressões relacionadas com as figuras de vinculação. Por um lado, podem estar relacionadas com o estado emocional da mãe – se está ou não deprimida, se está ou não a investir no bebé – e, por outro, podem estar relacionadas directamente com o bebé – se ele é ou não prematuro, se tem ou não outro tipo de patologias que o tornam “menos competente” e em que se torna mais difícil assumir o papel de mãe. Nestes casos o tratamento da criança irá fazer a diferença na sua vida, mas, de qualquer maneira, será um adulto mais vulnerável e com mais potencialidade para o desenvolvimento de psicopatologias.

Os primeiros anos de vida são fulcrais em termos de estruturação da personalidade, e quem acompanha a criança nesses anos torna-se a figura chave. Pode até ter sido uma avó – entretanto falecida –, mas que proporcionou à criança uma boa vinculação enquanto esta se organizou em termos psíquicos e de individualidade. E isso é muito importante.

Quais são os sintomas da depressão infantil?

Geralmente, a partir dos seis anos os sintomas que mais meninos trazem às consultas são o insucesso escolar e as alterações do comportamen-



foto: isto_é

to na linha da instabilidade, da agressividade e da hiperactividade. São sintomas que, de certa forma, incomodam os outros. É claro que um hiperactivo não tem forçosamente de ser um deprimido, mas este pode manifestar o seu mal-estar através de um comportamento desse género. Isto porque a criança ainda não consegue dizer por ela própria que anda triste e desinvestida. No entanto, uma criança pode ser excessivamente sossegada, não incomodar ninguém e ser deprimida.

Os bebés deprimidos apresentam alguma inércia. Alguns podem ter um atraso nos grandes marcos do seu desenvolvimento: no sentar e na marcha, outros são muito difíceis de alimentar, chegam a sofrer de desnutrição, sem que se encontre uma causa física ou orgânica para esse quadro. Ou podem ser perfeitamente inconsoláveis e chorar sem parar. Do ponto de vista da interacção, são bebés muito “pobres”. Não olham

nos olhos, não se riem e atrasam-se nas vocalizações antes da fala.

Uma criança deprimida pode vir a tornar-se num adulto com essa patologia?

Quem teve uma patologia na primeira ou segunda infância e na adolescência apresenta alguma vulnerabilidade na idade adulta. Os estudos nesta área indicam que não há um «continuum» no quadro patológico, a não ser quando [associado ao quadro depressivo infantil] haja outro tipo de doenças, como as perturbações vinculares (que são grandes alterações do humor em termos de estados depressivos e maníacos). Mas essas perturbações vinculares são muito difíceis de detectar na infância.

Que tipo de sequelas pode trazer um quadro depressivo não diagnosticado?

Se nada alertar os pais, os educadores ou os professores para o facto de a criança precisar de um apoio

diferenciado, só por sorte ela não desencadeará nenhum quadro psicopatológico quando atingir a idade adulta... O mais certo é ficar com alterações de personalidade que são formas de funcionamento menos saudáveis. No que toca à reacção às adversidades, por exemplo, poderá revelar-se mais susceptível aos problemas do meio exterior (‘life event’) e não conseguir adaptar-se a uma nova realidade.

Além disso, um quadro depressivo numa criança tem consequências ao nível do aproveitamento escolar. Entre os seis e os dez anos o sucesso na escola é imperioso. Um miúdo que não consegue ser bem sucedido na escola sofre não só em relação aos adultos, mas também em relação a ele próprio, já que nesta fase os miúdos vêem-se em função daquilo que conseguem fazer. Se não conseguirem fazer uma coisa que todos esperam que ele faça, inclusive ele próprio, como aprender a ler e a escrever, a auto-estima e a auto-confiança dessa criança vai ser muito afectada. E como numa primeira fase ninguém notou que o menino não aprendia porque estava triste, numa segunda fase ele vai achar que é mesmo incapaz. É obvio que nessa segunda fase ele vai ter mesmo menos competência do que os outros. Provavelmente, o psicólogo faz-lhe um teste e descobre que o menino tem um QI (Coeficiente de Inteligência) mais baixo. Não que ele tivesse desde o início menos competência, mas porque na tal primeira fase estava com menos atenção, trabalhava menos em casa e tinha menos vontade de aprender.

De que modo as crianças lhe comunicam o seu estado emocional?

Os meninos com três e quatro anos já conseguem dizer alguma coisa através do jogo, os mais velhos através do desenho ou da história em episódios. Esta técnica consiste em pedir que contem uma história sobre uma menina. E como habitualmente a história é muito projectiva, no caso dos meninos deprimidos ela nunca acaba bem... Por vezes pode indiciar sinais de grande



foto: isto_é

"Um menino que desenha uma flor no meio do deserto dá logo sinal de um grande isolamento"

diz Graça Fernandes, pedopsiquiatra no Hospital Magalhães de Lemos no Porto



foto: isto_é

avidez, de insaciedade, que depois se manifesta em termos alimentares. «Como a história da menina que estava a brincar quando a mãe a chamou para almoçar. Mas a comida era peixe e a menina ficou muito triste». É o primeiro sinal de decepção. «A menina ficou triste porque queria carne». «Só que o peixe até lhe soube bem». «Tão bem que a menina queria mais». Um sinal de insaciedade. «Mas não havia mais peixe». Nova decepção.

No que diz respeito aos desenhos, um menino de sete anos que desenha uma flor no meio do deserto dá logo sinal de um grande isolamento e de uma grande tristeza. Outro menino que desenha uma bola e lhe dá um pontapé que a fura, normalmente relaciona-se com a temática do esvaziamento.

São estas técnicas, associadas à observação da criança e tendo em conta o quadro clínico e o que os pais nos contam, que nos permitem reiterar o diagnóstico.

O que acontece depois de feito o diagnóstico?

No caso de a criança sofrer efectivamente de uma depressão é caso para entrar num tratamento de psicoterapia. Além deste tratamento, as crianças são também medicadas - não para o quadro em si, mas para os sintomas de mal-estar e de desadaptação ao meio como as fobias e as perturbações de sono, etc. Depois pedimos aos pais para voltarem daí por seis meses ou um ano. O problema é que como fazemos cada vez mais primeiras consultas, ficamos sem agenda para dar resposta às segundas consultas. A solução passa inevitavelmente por recorrermos a profissionais externos à instituição.

A psicoterapia funciona no hospital [Magalhães de Lemos], onde existem grupos terapêuticos semanais baseados no jogo ou na pintura. Os pais têm reuniões quinzenais.

Apesar de a avaliação do estado da criança ser feita aqui [no consul-

tório da pedopsiquiatra] e de poder observá-la mensalmente, posso pedir o apoio de uma psicóloga exterior à instituição para a acompanhar uma vez por semana. E até há bem pouco tempo a segurança social participava estes tratamentos na totalidade... Porque ter uma depressão não é uma coisa leve, requer um investimento muito grande no tratamento! Por vezes, os miúdos chegam a precisar de vir aqui [ao hospital] uma vez por semana durante dois anos...

Que tipo de relação estabelece com os meninos que observa?

Tem de ser uma relação afectiva. Mas também temos de criar alguma distância para que certo tipo de situações não nos perturbem. É claro que há sempre um ou outro miúdo que levo no pensamento. Ainda há bem pouco tempo tive uma consulta em que tive de fazer um esforço muito grande para não chorar... Não sou lamechas, mas há situações complicadas.

Noto cada vez mais, talvez por estar a lidar com crianças de certa forma mal tratadas pelo meio, quer em termos sociais quer parentais, que tenho tendência a posicionar-me do lado da criança. Geralmente, quando falamos com duas partes projectamo-nos mais numa do que noutra. Veja-se o caso de pedofilia [na Casa Pia, de Lisboa]: ganhou estes contornos porque as pessoas se projectaram nas vítimas. O que me leva a ter cada vez mais cuidado e a ganhar alguma distância. Porque, apesar do envolvimento, temos de ter sempre a consciência de que não "levamos" estas crianças para casa. Logo, elas vão ficar tanto melhor quanto mais adequadas ficarem aos pais. E estes vão ficar tanto mais adequados quanto mais se sentirem de alguma forma aptos e investidos por nós. Se investimos muito na criança e pouco nos pais, pode acontecer que os pais não a tragam à próxima consulta. E ela não vem por si própria...

O segredo do aprendizado Jogar com a vida

As crianças preferem começar a aprendizagem pela prática.

Nos jogos perdem pouco tempo a analisar os ambientes e partem para a acção.

Perante o insucesso estabelecem estratégias de tentativa e erro. Pela prática acabam por descobrir a lógica do sistema.



foto: isto_é

Um garoto de 15 anos pede ao pai que compre um jogo de computador. Para jogar, o garoto não realiza a leitura do manual, prefere começar direto pela prática. No jogo, se lança para conhecer: personagens, ambientes, ações, ferramentas, busca no sistema uma lógica, a lógica das relações dos objetos componentes do sistema: a lógica a que está submetido no mundo real. Coisas do mesmo tamanho devem ter mesma força. Um ser vivo não pode ficar por muito tempo debaixo d'água sem respirar. Com raríssimas exceções, um tiro mata. E assim sucessivamente.

Não perde tempo analisando o ambiente e parte para a ação. Como todo jovem, começa subestimando o jogo, tenta inúmeras vezes e é derrotado. Percebe que apenas o senso comum do mundo real em que vive, não basta. Começa seu dilema: o que me impede de vencer? Neste momento, se vê tentado a buscar o manual e aprender a jogar. Parece lógico que basta tomar conhecimento de como as coisas funcionam. Mas não o faz. Ele resiste a leitura do manual e volta para o jogo.

Agora, está ciente de como é necessário conhecer melhor aquele novo mundo, e erguer a partir da sua experiência ali, uma proposta de senso comum. Observa o ambiente novamente. Estabelece estratégias de tentativa e erro, investe de forma acentuada nas variáveis, busca seus limites mínimos e máximos, atinge estados de equilíbrio nos quais percebe ter maior domínio sobre toda a lógica fugidia do jogo.

Escolhe a maior arma, que lhe exige menos pontaria, sai atirando para todos os lados, acaba

A educação hoje é a mesma educação que deveria ter sido feita no passado. Não há diferença, há talvez, uma mudança de qualidade, uma superação, com uma essência que se mantém.

morrendo com o próprio tiro contra a parede, ou ao contrário, armas maiores exigem balas maiores e em menor número, suas balas acabam e morre atacado por uma faca do jogador adversário. Nem a faca, nem o foguete. Escolhe uma metralhadora. Avança e sobrevive por mais tempo.

Quando menos espera, meio que de surpresa, atinge o primeiro objetivo, vence a primeira fase. Habilitado para conhecer a segunda fase, percorre todo o caminho novamente, mas desta vez, com variáveis diferentes, outros ambientes, novas ferramentas e personagens. A lógica se amplifica, ainda mais complexa, mas permanece a mesma para todas as fases. Seu objetivo no jogo não é mais o objetivo do jogo, sobreviver ali é sinônimo de vencer, visto que cedo ou tarde, os ambientes vão sendo conduzidos para o mesmo lugar, no sentido de atingir o objetivo do jogo. (qualquer analogia deste modelo lógico de funcionamento com o que chamamos de destino não é mera coincidência).

Sem ler o manual, apenas conhecendo o ambiente, aprende a jogar. O aprendizado não se dá de forma simples, sem seu envolvimento integral, sem errar e morrer repetidas vezes. Mais que tomar conhecimento do jogo, participa de atividades, confere as habilidades que adquire in loco e

é avaliado imediatamente, pois não há neste caso, outro significado para sua morte virtual.

Pensar em educação hoje exige uma reflexão sobre as formas de uso destes ambientes para desenvolver nossa curiosidade ingênua, buscando transformá-la em curiosidade epistemológica, superação que se dá na medida em que a curiosidade ingênua se critica e ao criticizar-se, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. A curiosidade muda de qualidade, mas não de essência, pois é a mesma curiosidade que move e inquieta todos nós, sempre em busca da superação e da transformação nesta curiosidade maior, mais crítica e humana, epistemológica. A educação hoje é a mesma educação que deveria ter sido feita no passado. Não há diferença, há talvez, uma mudança de qualidade, uma superação, com uma essência que se mantém. Da curiosidade para a educação, como propôs Paulo Freire, pedagogo brasileiro e referência mundial, autor da "Pedagogia da Autonomia", fonte das idéias expostas neste parágrafo.

Enfim, proponho uma reflexão que justifica o uso das novas tecnologias para a educação: jogar com a vida a uns dez, vinte anos atrás, também ensinava, mas ensinava os outros aquilo que não deveria ser feito, porque o ator do processo dificilmente escapava da morte. Jogar com a vida hoje é apenas mais uma fantasia do universo virtual, e de uma coisa podemos estar certos: ao menos da morte real, estaremos todos salvos por enquanto, e de quebra, podemos até aprender alguma coisa.

OPINIÃO

Gustavo Gadelha
gadelhag@cetind.fieb.org.br

Serviço Nacional de
Aprendizagem Industrial
(Senai) e Centro de
Tecnologia Industrial

Pedro Ribeiro
(Centid) – Brasil

Bond is forever



O "franchise" de mais confiança do mundo do Cinema nasceu assim: "James Bond suddenly knew that he was tired. He always knew when his body or his mind had had enough and he acted on the knowledge." O autor Ian Fleming apresentava assim o seu auto-confiante e sádico agente secreto em "Casino Royale", publicado em 1953. Mas Bond está, claro, em 20 filmes desde essa altura. Estes conservaram-no fresco e deram-lhe uma identidade para além da marca.

Vejamos o actual Bond, Pierce Brosnan, cuja estreia "Die Another Day" aconteceu o mês passado. A sua expressão facial faz com que as fotografias pareçam não ter qualquer significado. Brosnan é, sem dúvida, o mais discretamente (?) bidimensional de todos os 007. É tão profissional que nos poderia convencer que qualquer um poderia fazer um filme do 007. Mas enquanto antes a sua indiferença significava a sua impermeabilidade ao destino, agora parece mais um acto de mímica. Para provar que James Bond é uma ideia cansada, basta notar que as energias de todos os envolvidos na feitura dos filmes de Bond são dirigidas para desviar a nossa atenção do inevitável da sua redundância.

É claro que continua a ter muita piada descobrir os "fait-divers" da rotina habitual: as novas "Bond girls", os novos cenários naturais, novos adereços ("gadgets" ... mas mesmo que se seja um fã de Bond, e eu sou, não nos passa às vezes pela cabeça o desejo de ver o "Death of Bond"?

Final, para quase todas as gerações de frequentadores de cinema,

***"De repente James Bond soube que estava cansado.
Ele sabia sempre quando o seu corpo ou a sua
mente tinham atingido o limite e agia de acordo com isso."***

Bond está aí... *forever* (e logo que se diz a palavra, ouve-se a voz de Shirley Bassey). É verdade que, como diria qualquer dos seus arqui-inimigos, ele sobreviveu à sua inutilidade. É verdade que ele fez parte da reconstrução da identidade multicultural britânica, com as suas atitudes de superioridade para com o resto da Humanidade.

James Bond acumula dois factos: é o último super-herói e o último êxito de bilheteira britânicos. Não que os lucros fiquem no Reino Unido – vão, naturalmente, para os produtores americanos – mas o orçamento é gasto em estúdios e técnicos britânicos.

Enfrentemos os factos como se estivéssemos num congresso de operacionais do SMERSH: enquanto fizer montes de dinheiro, 007 é imortal, digamos o que digamos. Ele tem apenas de vencer cada geração de frequentadores de cinema enquanto puder. Durante os anos de Roger Moore, Bond estava tão fatalmente fora de moda quanto era possível com a juventude dos anos 70. No entanto, as intermináveis reposições na televisão tornaram-no parte do vazio cativante da década, o que mais tarde, algo perversamente, o tornou "in" para os ironistas das gerações X e Y.

De qualquer maneira Bond já faz parte da nossa cultura. Ao ler "Casino Royale" parece que Ian Fleming inspi-

rou o mundo moderno consumista. Se Fleming não tivesse sido tão profético ao perceber as aspirações a uma vida sofisticada e em grande estilo por parte dos ocidentais dos anos 50, não teria dado a Bond aquele ar snob, epitomizado pelo célebre "Vodka Martini shaken not stirred". Mas se Bond não fosse assim, estaríamos, hoje, tão "apanhados" por estilistas e super-modelos?

Quem sabe? Bond nasceu durante a revitalização da indústria e comércio Britânicos do pós-guerra. Asfixiado pelas dívidas de guerra para com os Estados Unidos, o Reino Unido recuperou mais lentamente do que os seus ex-inimigos, a Alemanha (Occidental) e o Japão. Mas a meados dos anos 50 a economia melhorou e a mobilidade social renasceu.

O feito genial de Fleming foi a construção do perdurável "glamour" de Bond. Pode-se louvar o insubstituível Sean Connery por ter feito o seu trabalho: aquele sotaque e ar trocista de Edimburgo tornaram suficientemente crível o seu gosto por duchas geladas, enquanto o seu sorriso, meio cativante, meio irónico, era suficiente para explicar qualquer pouco plausível conquista feminina. A sua excelência criou uma fantasia, não só para os conhecedores da ficção de espionagem, mas também para o verdadeiro público de Bond: os fantasistas de colarinho

branco. Bond encaixa melhor no arquétipo do grande homem de negócios do que no do verdadeiro espião. Com o seu reconhecido brilhantismo, Bond é a imagem do que veio a ser, devido à sua influência, o "executive style": o ar "cool" no casino, o vestir para o jantar, os carros espampanantes, os fabulosos "gadgets", as conquistas de mulheres exóticas e a intrínseca superioridade sobre todas as raças tornam-na definitiva fantasia do executivo do pós-guerra.

Então o que está ele a vender-nos? O Bond de Fleming é o último grande patife do imperialismo britânico, um sinal de que o imperialismo moribundo ainda tinha um ferrão terrível para usar. O James Bond de Pierce Brosnan parece cada vez mais uma piada pós-moderna de resposta ao novo intelectualismo britânico, representado por Hugh Grant, num filme com argumento de Richard Curtis. É xenofobia. Claro, que vai progressivamente desaparecendo, mas que ainda se nota em algumas piadas. Não admira que o realizador do último Bond, Lee Tamahori (sim, o do interessantíssimo "Once We Were Warriors", por ironia, um neozelandês), não esteja ansioso "por ser muito politicamente correcto".

P.S. John Carpenter, além de ser o realizador e compositor que se conhece, lançou no mercado um jogo de computador, baseado no seu filme "The Thing", e vai ainda editar álbuns de B.D. Segundo os especialistas é algo a não perder.

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Artística
Soares dos Reis



foto: isto_é

Baptista-Bastos

ou a memória como sentimento

Sabemos como desde O Secreto Adeus (1963), Baptista-Bastos tem procurado testemunhar as razões da asfixia cultural e social vivida nos anos 60 (quando o fascismo salazarista pôde reforçar as suas amarras no advento da guerra colonial), nesse desejo tão coerente de "transformar a solidão em revolta" e ser isso um belo pretexto para um escritor tantas vezes pretender reconstruir a sua moral "a partir de pequenas afirmações quotidianas de protesto, honradez e incomodidade". E é assim que toda a prosa de ficção de Baptista-Bastos se deve entender como denúncia de um tempo asfixiante, surdo e tão mentiroso, por entre o conhecimento de mentalidades rasteiras e medíocres, num modo de deixar-andar por não ser possível outra forma de convivência que não fosse falar à boca calada, ao luar das esquinas ou às mesas dos cafés, na atenção de olhares suspeitos e conversas cruzadas de muitas outras intenções, por entre boatos e sonhos depressa desmentidos, angústias, prisões e mortes um pouco por toda a parte no Portugal salazarista e marcelista que o autor de Cão Velho Entre Flores sempre recupera nas páginas dos seus breves romances.

Por isso, não se descobrem nas suas páginas narrativas quaisquer personagens de que o leitor depois se lembre, porque o que sempre orienta o "discurso" ficcional de Baptista-Bastos é esse apelo à memória como sentimento do tempo vivido por entre aventuras e histórias de que se torna no principal narrador ou esse mesmo se joga num processo narrativo e confessional que recorre à memória como forma de reconstituir um tempo presente e passado, mas recuperado através das sombras e fantasmas que marcaram o seu próprio trajecto em quase setenta anos de vida. Assim, nas elegias, alegorias ou parábolas de que se justifica esse "cosmos" do autor de A Colina de Cristal, o que mais sobressai é ainda o sentido pessoal de saber evocar as mesmas gentes e os mesmos lugares por caminhos visíveis e recuperados sob outras perspectivas ou sentimentos, mas sempre num processo literário único e individualizado de a escrita ser a sua possível salvação, mesmo na repetida atitude de fixar a realidade nos limites do sonho e da certeza, da ilusão e de alguma não escondida inocência por esses lugares de espanto e de denúncia.

Assim, uma vez mais este romance-narrativa, intitulado No Interior da Tua Ausência, que parece dizer desde logo o mais essencial, o que de novo se depara ao olhar atento do leitor, nos fios da memória e no tom tão coloquial e de sobreposição como se articula toda a história ficcional, é ainda essa mesma lembrada amargura (amores feitos e desfeitos, caladas humilhações ou desgostos, no

meio de uma vida cinzenta, pesada e difícil como era a dos tempos desse Portugal salazarista que a cada passo se evoca) com que Baptista-Bastos assume uma vez mais essa razão e força de não saber "fazer batota com as palavras" e sempre desejar "escrever coisas que as pessoas compreendam, mesmo se aquilo que escrevo possa parecer codificado, exactamente porque é minucioso".

Mas, nesta repetida forma de descer aos infernos da memória pelos mesmos rios e lugares de outrora, uma e outra vez o Autor faz entender a literatura ou a prosa de ficção como a atitude de verdade em que todas as tensões e ilusões se combinam nos passos dados e andados, mesmo na evocação de quem se encontrou nesse caminho de tantos anos (Aquilino, Carlos de Oliveira, Fernando Namora, Manuel da Fonseca e outros). E, quase no termo desse percurso revivido ou reinventado, ainda desabafar: "Não me reconheço nesta casa, neste país. Tenho medo. Não é de morrer, é de envelhecer. A velhice é muito mais chata do que a morte. Porque a morte é assim, não se sabe como." Ou, ao reconhecer-se como um "homem sem terra e sem sítio", procurar resolver os problemas do livro que escreve (este ou outros que hão-de chegar), na plena consciência ou sentido desencanto de proclamar ser "um homem que não viveu o que desejava viver, invento tudo, recupero memórias que me não pertencem, memórias dos outros, de outra gente, de gente que me não pertence, gente muito velha e morta".

Mas neste acto de se assumir em consciência pessoal, numa espécie de ajuste de contas consigo mesmo e com os outros que andaram ou se cruzaram no seu caminho, Baptista-Bastos declara uma vez mais, no entusiasmo da escrita e na sinceridade narrativa que nunca deixa de lado, que "o que lhe fazia falta era aquele tempo, tempo de amigos. O que faz falta aos homens é o tempo em que viveram um determinado tempo, onde os amigos definem e marcam esse tempo". E por isso é do tempo que sempre se fala, desse tempo "em que a memória cresce", e os amigos ou os homens que foram companheiros de aventura se arvoram ainda como sombras ou marcos que ficaram para esclarecer ou evocar esse tempo e espaço de cobardias e esperanças, de tantos actos de amor e de ódio. Enfim, uma profunda "ausência" lembrada por dentro, na intimidade dos lugares e das pessoas. Um tempo de outrora e de hoje, sempre.

Baptista-Bastos
NO INTERIOR DA TUA AUSÊNCIA
Ed. ASA / Porto, 2002

Entre Pássaros e o Mar

Maria Albertina Mitelo
Edições Afrontamento
pp. 69

M. Albertina Mitelo escreve uma poesia minimalista, tensa e concentrada. Embora fale do avassalador ímpeto do poema (...), apetece dizer que é uma poesia "silenciosa", tal a sua subtilidade e discrição, que prefere sugerir (e muitas vezes insinuar), em vez de declarar.

O Rapaz que Vivia na Televisão

Luísa Ducla Soares
Manuela Bacelar
Edições Afrontamento
pp. 44

Luísa Ducla Soares é uma das mais reconhecidas escritoras para crianças. Manuela Bacelar escreve e ilustra para crianças e foi já premiada nacional e internacionalmente. Da dupla do livro "Os Ovos Misteriosos", nasce agora mais uma história para encantar miúdos e graúdos.

Memória e Utopia

Companhia ilimitada
Isabella Oliveira
Edições Afrontamento
pp. 132

Este é um livro que resgata a infância e a adolescência da autora num Moçambique colonizado a quem as lutas de libertação e a revolução portuguesa deram o conteúdo a esta memória carregada de utopia.

Adágio

Revista do Centro
Dramático de Évora
pp. 142

Um número duplo dedicado a Gil Vicente (500 anos cumpridos sobre a primeira representação vicentina), onde também se dá conta da Programação de Coimbra- Capital da Cultura 2003.

40 Actividades para a Formação Cívica

Guia de recursos
para o director de turma
Ensino Básico
Cândida Vieira
Edições Asa
pp.111

Um livro que tem como finalidade "o desenvolvimento integral da do aluno", uma vez que, como alguém disse, "crescer implica, entre outros factores, aprender a relacionar-se".

O Espaço e o Tempo

Da Ciência grega
à ontologia existencial
Daniel Duarte de Carvalho
José Ferreira Borges
Edições Afrontamento
pp. 248

Da tradição grega ao Renascimento, da física newtoniana à de Albert Einstein, do criticismo Kantiano à filosofia de Heidegger são os percursos eleitos pelos autores para evidenciar o sentido que assumiu a evolução do conceito de espaço e tempo ao longo da história do pensamento ocidental.



foto: isto_é

A doença dos papagaios

O observador preocupado com os sintomas da "sociedade unidimensional" de que falava Marcuse há-de reflectir sobre o imperativo prático e ético de apurar o seu "sentido de escolha" para escapar à rasoira uniformista que todos os poderes absolutos (políticos, económicos, religiosos, militares) empunharam, ao longo dos séculos, em nome de uma suprema aspiração: o reino da liberdade e da abundância.

Só que este desiderato, sempre proclamado como um ideal colectivo, em que todos seriam iguais a todos, em consideração e oportunidades, logo se perfilou como uma expressão ideológica das várias culturas e civilizações, que, embora reclamando-se do reconhecimento de representações universais como a Natureza, o Homem e Deus, tendo verificado não ser fácil mudar o mundo, quiseram recriá-lo segundo as suas "interpretações", postulando então as leis e os rituais que correspondiam às exigências da manutenção dos poderes efectivos.

Invasores, descobridores, cruzados, colonizadores - todos foram agentes duma "recriação" que, afinal, só visava "retocar" o mundo, a partir de um modelo neutralizador das diversidades culturais dos povos mais fracos, portanto à feição e medida dos

interesses prevalecentes dos povos mais fortes.

Milénios decorridos sobre encontros e confrontos de povos, culturas e civilizações, em que muitos poderes desapareceram e outros surgiram na corrente tumultuosa de um Rio chamado História (passe o "empréstimo" de um título de Mia Couto), e outros ainda, por instinto de sobrevivência, se remeteram para as margens do Tempo, esperando em que o turbilhão não fosse o prenúncio do Armagedão - eis que um novo poder se apresenta como sendo o último paradigma: tem o nome de Estados Unidos da América, arvora a glorificada bandeira da Liberdade e da Abundância e, pela primeira vez na história da humanidade, é único a reinar sobre a Terra, empunhando duas "armas" - o capital e a técnica - e um "escudo" - a timocracia - com que se afirma capaz de sustentar ou desviar todas as torrentes e assim reformular o sentido da vida.

Nas margens, rendidas perante o desafio americano ou não resignadas perante o sentimento de que a vida é um jogo de poderes em que ganha quem possui mais trunfos, entrecruzam-se as vozes dos espectadores: "Agora nós somos todos americanos!" - "Eu não sou americano e a vida não é um jogo!"

Num recesso televisivo da ocidental margem

lusitana, um grupo de "experts" da Economia (que Burnham incluiria na "pós-moderna" classe directorial dos "managers"), em ameno circunlóquio em que se debatia a inelutabilidade da dependência das "economias abertas" e o imperativo da "competitividade" para evitar que os 20% de mais ricos da população mundial se somassem aos 80% de pobres e remediados, assentiam com verdadeira fé de jogador darwinista: "Isto é um jogo, sim, em que só perde quem ficar de fora!"

É verdade que nenhum declarou "Nós somos todos americanos", nem era preciso, face à evidência de um mundo de "soberanias limitadas". Mas estarecia o observador preocupado, mesmo certo de que no mundo das ideias nada está concluso, verificar que, em Portugal, a espectral sociedade unidimensional que Marcuse, Baudrillard ou Lipovetsky caracterizavam como filha da racionalidade técnico-administrativa do aparelho produtivo e da "servidão voluntária" do consumidor por aquele induzida, já se manifestava também através de uma espécie de psitacismo - a doença que faz os papagaios repetir maquinal e acriticamente o que lhe dizem - e tranquila alienação: "Se o que nos dizem está errado, a culpa é deles!"

(Para conhecer melhor o Brasil que Lula herda)

A missa negra*



foto: isto_é

"Às dezessete horas da sexta-feira, 13 de dezembro do ano bissexto de 1968, o marechal Arthur da Costa e Silva, com a pressão a 22 por 13, parou de brincar com palavras cruzadas e desceu a escadaria de mármore do Laranjeiras para presidir o Conselho de Segurança Nacional, reunido à grande mesa de jantar do palácio. Começava uma missa negra. Composto por ministros demissíveis ad nutum, o Conselho sempre fora uma ficção. Suas decisões, sem a chancela do presidente, nada valiam. Sua competência legal para tratar da matéria levada à suposta consulta era nula.

O marechal deteve-se na porta do salão, conversando baixo com o vice-presidente Pedro Aleixo, que acabara de chegar de Belo Horizonte. Demoraram-se por quase meia hora. Quando Costa e Silva ocupou a cabeceira da mesa, cada ministro tinha uma cópia do Ato Institucional nº 5 em frente a seu lugar. Dois microfones, colocados ostensivamente sobre a mesa, gravariam a sessão. A sala estava tomada pelo barulho de sirenes de veículos que circulavam no pátio da mansão.

O presidente abriu a sessão com um discurso em que se denominou "legítimo representante da Revolução de 31 de março de 1964" e lembrou que com "grande esforço [...] boa vontade e tolerância" conseguira chegar a "quase dois anos de governo presumidamente constitucional". Ofereceu ao plenário "uma decisão optativa: ou a Revolução continua, ou a Revolução se desagrega". Batendo na mesa, anunciou que "a decisão está tomada" e pediu que "cada membro diga o que pensa e o que sente". Era o primeiro discurso desconexo daquela sessão presidida pela determinação de proclamar uma ditadura. O marechal suspendeu a reunião por vinte minutos, para que cada ministro lesse o texto, e desculpou-se pela pressa. Com um preâmbulo de seis parágrafos, o Ato tinha doze artigos e cabia em quatro folhas de papel. Sua leitura atenta exigia pouco mais que cinco minutos. Costa e Silva retirou-se debaixo de aplausos.

Na volta, deu a palavra ao vice-presidente Pe-

dro Aleixo, respeitado liberal da udn mineira, conhecido tanto pela sua retidão como por uma solene tibieza. Sereno e com elegante pronúncia, Pedro Aleixo falou como se estivesse numa sala de aula da faculdade de direito. Defendia simultaneamente o regime constitucional e sua biografia. Mais esta que aquele. Começou ensinando que a Câmara só poderia ter dado a licença para processar Marcio Moreira Alves se agisse com base num critério político, pois não poderia fazê-lo "segundo as normas do direito aplicáveis ao caso". Ou seja, o "insólito agressor da dignidade dos elementos componentes das Forças Armadas" não podia ser processado pelo conteúdo de um discurso proferido da tribuna. O vice-presidente declarou-se favorável a um remédio constitucional — o estado de sítio — e denunciou o conteúdo do Ato que acabara de ler: "Da Constituição, que é antes de tudo um instrumento de garantia dos direitos da pessoa humana, e da garantia dos direitos políticos, não sobra [...] absolutamente nada". "Estaremos [...] instituindo um processo equivalente a uma própria ditadura."

Falara o respeitado bacharel, mas cabia ao vice-presidente concluir. Com a ditadura na mão, prosseguiu: "Todo ato institucional [...] que implique na modificação da Constituição existente, é realmente um ato revolucionário. Que se torne necessário fazer essa revolução, é uma matéria que poderá ser debatida e acredito até que se pode demonstrar que essa necessidade existe". Admitiu que se o estado de sítio viesse a se mostrar insuficiente, "a própria nação [...] compreenderia a necessidade de um outro procedimento". Despediu-se reafirmando obliquamente sua discordância e, dirigindo-se a Costa e Silva, anunciou sua "certeza de que estou cumprindo um dever para comigo mesmo, um dever para com Vossa Excelência, a quem devo a maior solidariedade". Em nenhum momento Pedro Aleixo disse diretamente que condenava a promulgação do Ato. O bacharel denunciou a ditadura, mas nela se manteve vice-presidente.

"Acabamos de ouvir a palavra abalizada do vice-presidente [...], da qual discordo absolutamente", emendou o almirante Augusto Rademaker, ministro da Marinha. Era expoente da linha dura na Armada. Militante integralista nos anos 30, membro do comando revolucionário de abril de 1964, tomara dois dias de cadeia durante o mandato de Castello por ter criticado o governo. Ganhara o cargo depois de ter passado dois anos numa escrivaninha de adido ao gabinete do ministro. "O que se tem que fazer é realmente uma repressão", acrescentou. O marujo foi às águas do direito constitucional e argumentou que "o recesso, a meu ver, não requer estado de sítio, por enquanto". Naufrágio, pois pela Constituição ainda vigente o estado de sítio nada tinha a ver com o recesso parlamentar, que nem sequer poderia ser decretado durante sua duração.

Entrou o ministro do Exército, Lyra Tavares: "Nós estamos agora perdendo condições [...] de manter a ordem neste país". E ameaçou: "É preciso assinalar que foi com grande sacrifício que as Forças Armadas, particularmente o Exército, guardaram até aqui, como fato inédito na história política do Brasil, o seu silêncio, à espera de uma solução, e convencidos — todos os quadros — de que não pode deixar de haver essa solução" (...)

*excerto do primeiro volume (de uma série de cinco) da obra do jornalista Elio Gaspari que reconstitui o período da ditadura brasileira. Neste primeiro volume do início do governo militar, em Março de 1964, até a edição do Ato Institucional nº 5, em 1968.

Editora: Companhia das Letras

ISBN: 8535902775

Ano: 2002

Volume: 1

Edição: 1

Número de páginas: 424

Sindicato dos Professores do Norte
concerto comemorativo do 20º aniversário

Pablo Milanés & Luís Represas



COLISEU DO PORTO

19 DE JANEIRO 2003-21.30h



1982 | sindicato dos professores do norte | 2002
20 anos pela educação



Recursos hídricos

Portugal tem, desde a década de 1950, uma considerável experiência no projecto e construção de grandes barragens (...) Desde então tais empreendimentos tornaram-se mais exigentes (...) Consequências indesejáveis não previstas ou não ponderadas, visão redutora da utilidade económica e social da água e erros de apreciação cometidos, são lições do passado que devem ser reflectidas.

O

Os recursos hídricos merecem a nossa crescente atenção na medida em que as necessidades de água doce, em quantidade e em qualidade, aumentam ao ritmo do crescimento da população e da poluição, à escala mundial. Hoje, a água é considerada um bem natural precioso, por escasso e pela qualidade frequentemente inadequada para o abastecimento humano. O desenvolvimento sustentado terá de ser suportado na preservação dos recursos naturais, designadamente em fontes de energia tendencialmente renováveis, em recursos minerais reciclados, em disponibilidade de água e na preservação da biodiversidade.

O aproveitamento dos recursos de água doce superficiais colocam a evidente necessidade de construção de barragens cujas albufeiras regularizem os cursos de água e idealmente optimizem a disponibilidade de água colhida e escoada em cada bacia hidrográfica.

As barragens colocam contudo uma variedade de problemas que requerem consideração atenta - designadamente riscos geotécnicos e sísmicos e impactos biológicos, climáticos, agrícolas, sócio-culturais e económicos, nos territórios e nas populações adjacentes.

As barragens representam sempre uma violenta perturbação, destruindo frequentemente património cultural, levantando problemas sociais, interferindo nos equilíbrios naturais e contribuindo para a diminuição da biodiversidade. As barragens perturbam a dinâmica fluvial, interfe-



foto: isto_é

O aproveitamento dos recursos de água doce superficiais colocam a evidente necessidade de construção de barragens cujas albufeiras regularizem os cursos de água e idealmente optimizem a disponibilidade de água colhida e escoada em cada bacia hidrográfica.

rindo no ciclo natural dos processos erosivos e sedimentares, causando impactos locais mas também regionais que alcançam o mar, subtraindo nutrientes necessários nas águas estuarinas e costeiras e contribuindo para a erosão das linhas de costa.

A longa experiência acumulada, desde a Antiguidade até ao século XX, século em que se realizaram as mais ambiciosas obras de engenharia deste tipo, desde os Estados Unidos ao Egipto e à China, permite que os problemas inerentes a este tipo de empreendimento sejam em princípio antecipáveis. O que não quer dizer que tenham sido - e sejam já - completa e inteiramente ponderados, o que só será possível se, aos interesses económicos sec-

toriais ou mesmo privados de curto prazo, se sobrepuser o interesse social de longo prazo, em que o interesse humano não é separável do equilíbrio dos sistemas naturais.

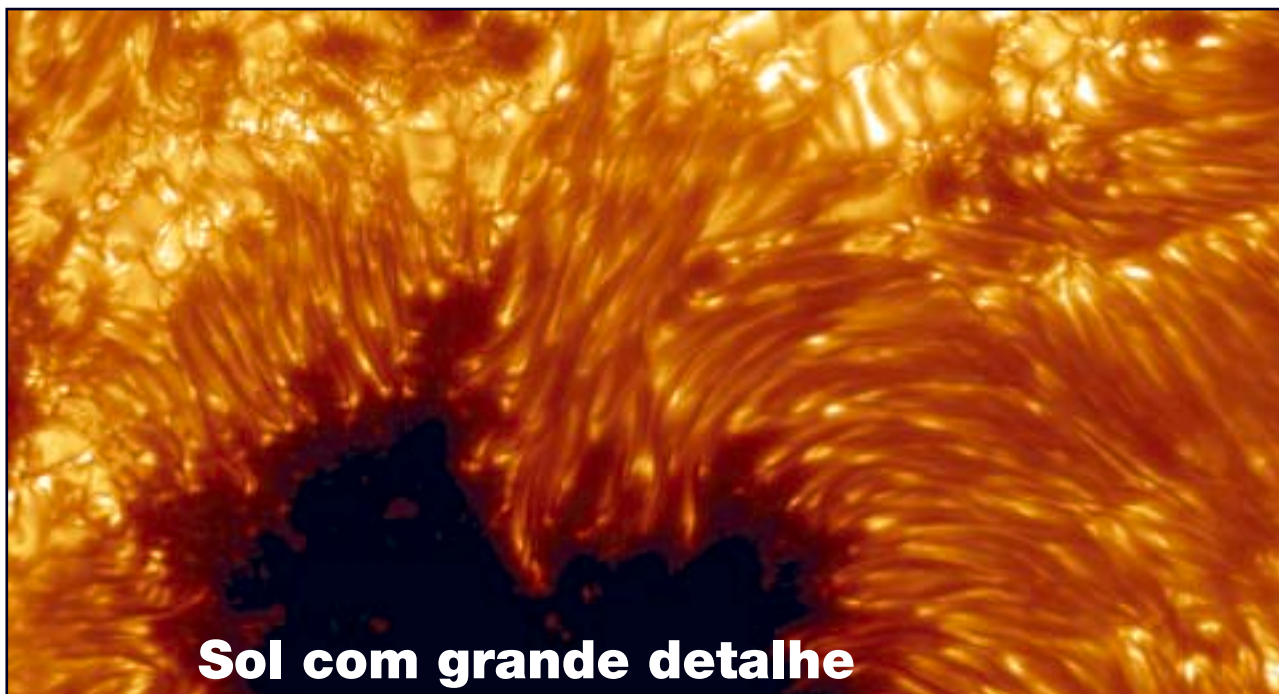
Portugal tem, desde a década de 1950, uma considerável experiência no projecto e construção de grandes barragens, para fins de irrigação e de produção hidroelétrica. Desde então até agora tais empreendimentos tornaram-se mais exigentes, na avaliação dos respectivos benefícios e dos respectivos impactos. Consequências indesejáveis não previstas ou não ponderadas, visão redutora da utilidade económica e social da água e erros de apreciação cometidos, são lições do passado que devem ser reflectidas.

As grandes barragens e os extensos sistemas hidráulicos contribuem para alterações locais e regionais, pelo que se coloca a necessidade de avaliar este tipo de empreendimentos no contexto vasto das suas diversas consequências. Sendo as barragens e as redes hidráulicas elementos fundamentais na gestão dos recursos hídricos, importantes também no âmbito dos recursos energéticos renováveis, a análise dos seus impactos positivos e negativos deve ser vista integralmente, sendo em cada caso imperativa a realização de estudos que integrem o conhecimento da atmosfera, da biosfera, da hidrosfera e da parte superior da litosfera, no quadro geográfico concreto.

Agora que a albufeira de Alqueva está já em enchimento, para além dos estudos prévios do empreendimento que foram (ou não foram) feitos, impera agora a necessidade de manter sob observação e monitorização, ao longo de largos anos, os impactos desta grande albufeira, alguns que se farão sentir no curto prazo mas outros que só a longo prazo se tornarão evidentes. Estão reconhecidamente em causa a sismicidade induzida ou desencadeada pelo peso da massa de água, a alteração da climatologia local e regional induzida pela absorção de radiação solar e o incremento de vapor de água na atmosfera, a qualidade de água afluente, que deverá permitir a utilização dessa água para todos os fins úteis previstos e permitir manter a albufeira em condições de vida biológica equilibrada.

DA CIÊNCIA e da vida

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora



Sol com grande detalhe

Esta espantosa imagem do Sol foi obtida no passado dia 15 de Julho pelo novo telescópio solar sueco, em La Palma, nas Canárias. Só foi possível graças a um conjunto de novas tecnologias que eliminaram os efeitos da turbulência atmosférica da Terra. É a imagem solar com maior detalhe conseguida até hoje e retrata uma mancha solar. Aí se pode observar uma zona central, escura (a umbra), onde o forte campo magnético local impede a ascensão à superfície do plasma - gás ionizado - quente proveniente do interior. Esta fotografia foi, por motivos estéticos, colorida artificialmente.



FOTO ciência
com legenda
Luís Tirapicos

Foto: STS, Real Academia Sueca das Ciências