



Geração Playstation

de pequenino se molda o consumidorzinho

páginas 24 e 25

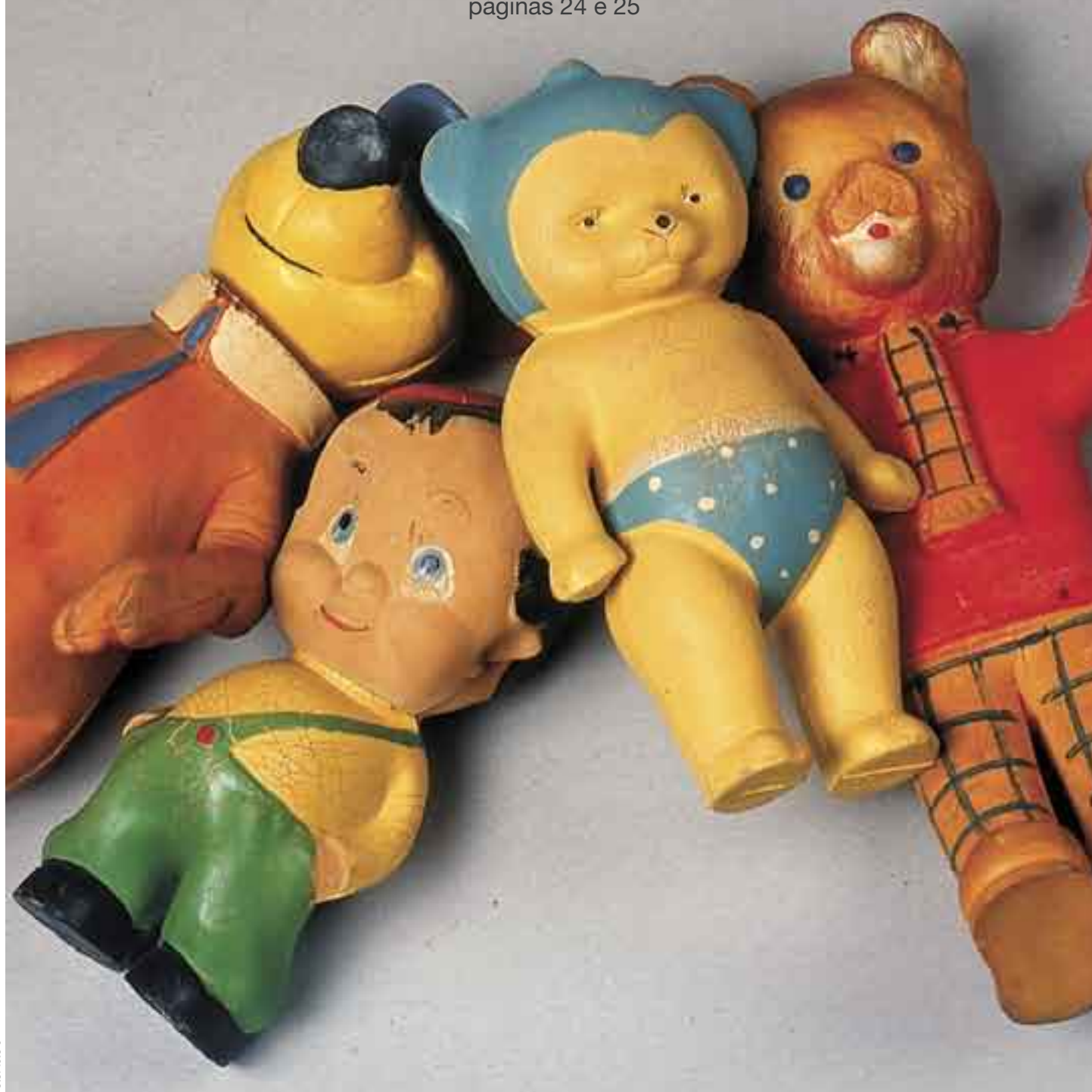


Foto: isto é

07 Ter ideias está a dar

Susan Robertson, da Universidade de Bristol (Reino Unido) fala-nos, nas "Reconfigurações", dos desafios a novas ideias lançados agora a uma geração a quem se tem negado espaços para ideias e para a criatividade. O Poder já não se esgota no conhecimento e contempla, modernamente, criatividade e ideias. Como? E a que preço?

09 Educar é mais do que instruir

Manuel Pereira dos Santos, da Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Nova de Lisboa, lembra que Portugal foi o único país da Europa em que, até aos anos setenta, o Estado "teorizava" a bondade da ignorância da maioria (bastava saber "ler, escrever e contar"... a chamada instrução que Paulo Portas se propôs restaurar)... ficando a educação para uma elite, que se prepararia para governar essa massa de ignorantes felizes. A propósito de instrução e educação.

29 Os velhos dão lucro

Marisa Vorraber Costa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Luterana do Brasil, fala-nos das perversidades que presidem a certas políticas de identidade impostas às gerações mais velhas que não escondem uma descarada vocação mercantil para um mercado que se forma em torno dos mais velhos... Afinal, os velhos dão lucro.

31 Que língua faz Pátria?

Ana Laura Metelo Valadares, da Escola Superior de Educação de Lisboa, fala-nos da tentação imperial do Inglês como segunda língua em muitas paragens do Mundo, nomeadamente em Portugal, denunciando também um certo empobrecimento da própria língua de Shakespeare. Se a língua é a nossa Pátria, que Pátria é hoje a nossa? Um Texto Bissexto.

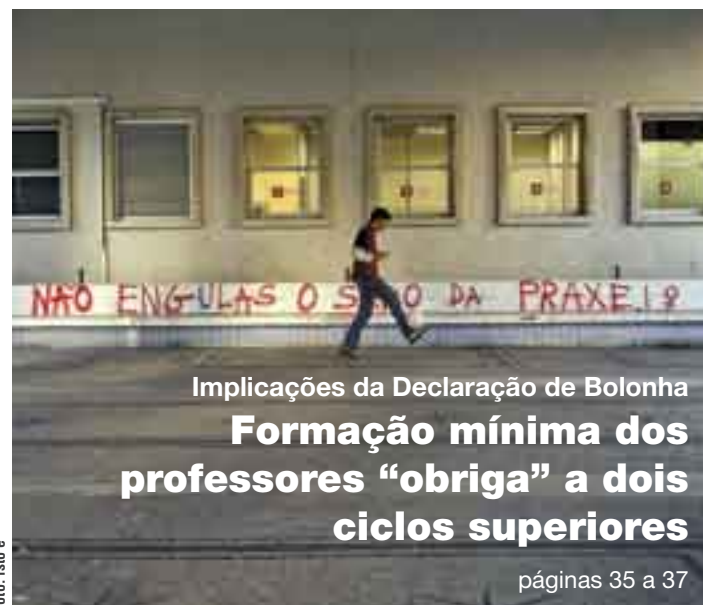
38 Insucesso no Ensino Básico

Este é o nosso caso. O abandono escolar no Ensino Básico é frequentemente precedido de casos de insucesso repetido e retenções. Os dados fornecidos no "Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar", da autoria do Ministério da Educação, caracterizam a relação "retenção-abandono". Para conferir.



Eugénio Rosa em entrevista a "A Página"
Portugal dá-se ao luxo de rejeitar verbas europeias para a formação

páginas 12 a 13



Implicações da Declaração de Bolonha
Formação mínima dos professores "obriga" a dois ciclos superiores

páginas 35 a 37

Foto: isto é

Portugal é aconselhado a dedicar-se aos ensinos primário e secundário, de acordo com o Relatório da Comissão Europeia, desenvolvido pelo grupo de trabalho do “Implementation of Education and Training 2010 – Work Programme”.

“O processo de Bolonha pode vir a retirar o Ensino Superior a Portugal (...). Assim, o grande perigo de Bolonha é introduzir um ensino superior europeu a duas velocidades, beneficiando os países que estão perto da fronteira tecnológica e discriminando os Estados membros mais atrasados”, e neste último patamar está Portugal.

É assim que Portugal é aconselhado a dedicar-se aos ensinos primário e secundário, de acordo com o Relatório da Comissão Europeia, desenvolvido pelo grupo de trabalho do “Implementation of

Secundário o frequente, depois dos milhares que foram ficando pelo caminho;

cerca de 51% dos jovens não concluem a sua formação;

a esperança média do sistema é de 2 a 2,5 anos;

o tempo para a conclusão dos cursos ultrapassa em mais de 2 anos a duração prevista;

o subsistema público rejeita alunos por causa de uma medida meramente administrativa e quantitativa, chamada *numeros clausus*, mesmo quando esta opção política viola escandalosamente as necessidades do país em quadros qualificados.

Obviamente que não está democratizada. O governo sabe-o bem.

Apostou-se no barato e impediu-se a qualidade. Permitiu-se e fomentou-se o crescimento desregulado do Ensino Superior Privado. O sistema de Ensino Superior que o país hoje possui não

cada vez mais complexos e exigentes. As oportunidades constroem-se mas as ameaças existem.

Não é possível enfrentar os problemas do Ensino Superior em Portugal, com propostas legislativas e orçamentais vocacionadas sobretudo para responder aos apelos neo-liberais daqueles que consideram a educação como um negócio e não como um bem público de acesso universal. No entanto o Orçamento de Estado para 2005 concretiza, mais uma vez, o rumo do desinvestimento no Ensino Superior e na Investigação. O aumento das verbas transferidas para as instituições (Universidades e Politécnicos) será feito à custa das taxas moderadoras – propinas, pagas pelos estudantes e não pelo Estado.

Segundo o Orçamento de Estado, as famílias portuguesas deverão pagar 187 milhões de euros com propinas, ou seja, mais 18% que no ano de

O pior cego é aquele que se recusa a ver

Foto: Isto é

Education and Training 2010 – Work Programme”.

É um abuso dirão alguns. É uma anedota exclaimarão outros. Mas é um abuso e anedota consentidos.

Consentidos por uma produção legislativa que tem posto em causa o Ensino Superior Público e por um conjunto de propostas de constrangimento financeiro (Programa de Estabilidade e Crescimento e Orçamento de Estado) que apostam na ruptura de um ensino superior de qualidade. O governo de coligação de direita começou por considerar que o processo de democratização do Ensino Superior estava concluído e que era chegada a hora da qualidade. Quem afirma isto, ou não conhece a realidade ou não sabe interpretar os números.

A sabedoria popular diz que o pior cego é aquele que se recusa a ver. Como se pode declarar que está democratizado o Ensino Superior quando:

só 51% dos alunos que completam o Ensino

decorre, de facto, de nenhuma fatalidade, é tão só consequência natural de políticas, que resultaram dos exercícios da governação.

Hoje temos um sistema pouco eficiente. Temos falta de quadros qualificados. Há dificuldades na entrada no mercado de trabalho em determinadas áreas.

Há um emprego sub-qualificado entre a população detentora de graus académicos, o que demonstra também a incapacidade do tecido produtivo em integrar quadros de elevada formação e apostar assim em melhores índices de produtividade e competitividade.

Só uma intervenção global e prospectiva que não ignore a realidade do Ensino Superior será capaz de combater os atrasos relativamente aos restantes países da União Europeia, corrigir desigualdades sociais e reforçar as condições de cidadania de todos os portugueses.

A sociedade contemporânea propõe desafios

2004. Por isso considero que o governo PSD/CDS é cúmplice da agenda menos conhecida do processo de Bolonha, particularmente aquela que defende e promove a elitização económica do Ensino Superior e a privatização progressiva do sector público.

Também por isso o Conselho Nacional de Educação não deixa de referir no seu parecer que “não é possível deixar subordinar a instituição Universitária ao dominante globalismo económico liberal, que também aparece a reflectir exigências no que toca à gestão das instituições. Todavia, reafirma-se que a natureza indicativa de Bolonha não afecta o direito e o dever de salvaguardar a especificidade nacional numa Europa que se afirma e não renuncia a ser plural, valorizando os conteúdos antes da forma”.

Vejamos até onde vai o consentimento e a cumplicidade do Governo.

OBSERVATÓRIO de Política Educativa

Luísa Mesquita
Deputada do Partido Comunista Português, PCP

Desemprego em Portugal já atinge 516.500 trabalhadores segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE)

Um estudo levado a cabo pelo economista Eugénio Rosa, utilizando os dados oficiais publicados pelo INE, resume assim a situação do desemprego em Portugal no final do 3.º trimestre deste ano:

1. O desemprego corrigido, calculado com base em dados publicados pelo INE, atingiu, no 3o Trimestre de 2004, 516.500 trabalhadores ultrapassando, pela primeira vez, o meio milhão, e a taxa de desemprego corrigida 9,4%, ou seja, mais 38% do que a taxa oficial de desemprego que foi 6,8%.

2. Segundo o INE, num ano apenas – 3T2003/3T2004 – foram destruídos em Portugal 141.200 postos de trabalho em quatro profissões - profissões ligadas à agricultura e à pesca, e nos grupos profissionais “operários, artífices e similares”, “operadores de instalações, máquinas e trabalhos de montagem” e “trabalhadores não qualificados” - que concentram mais de metade da população activa portuguesa, o que dá uma média mensal de 11.766 postos de trabalho destruídos nestas profissões, ou seja, 392 postos de trabalho destruídos por dia, incluindo sábados e domingos.

3. Num ano apenas, o desemprego de longa duração (com um ano ou mais) cresceu 39,1% em Portugal, mas o desemprego de longuíssima duração (com 25 meses ou mais) aumentou 67,3%, o que revela dificuldades crescentes de uma parte significativa dos desempregados em encontrar emprego podendo estar a caminhar-se, se não forem tomadas medidas urgentes para inverter tal situação, para a exclusão social de um numero crescente e muito significativo de portugueses.

4. Cerca de 74% dos desempregados têm apenas o ensino básico ou menos, o que dificulta a sua reinserção no mercado de trabalho. Por outro lado, 97.200 desempregados (cerca de 26% do total) têm o ensino secundário ou superior (43.600 desempregados têm o ensino superior), o que indicia um elevadíssimo desperdício de mão de obra qualificada ou potencialmente qualificada

num País de baixa escolaridade.

5. A verba inscrita no Orçamento da Segurança Social pelo governo para pagar subsídios de desemprego em 2005 representa, em relação ao orçamentado em 2004 para o mesmo fim, um crescimento de apenas 4%, o que é menos de metade do aumento verificada em 2004 (em 2004, aumentou 11,8%), e menos de um oitavo do crescimento registado em 2003 (em 2003, cresceu 34,8%). Tal facto, tendo em conta o crescimento previsível do desemprego em 2005 que os últimos dados do INE sustentam, só poderá indiciar ou um valor orçamentado claramente insuficiente para não ultrapassar o défice de 3% ou a intenção de reduzir o número de desempregados com direito a receber o subsídio de desemprego o que, a verificar-se, agravará ainda mais as dificuldades em que já vivem centenas de milhares de famílias em Portugal.

ERVA moira

Eugénio Rosa
Economista, Lisboa

Neste tempo até a morte é «uma janela de oportunidade». Há sempre clientes. Neste ramo, quanto pior vai a vida, melhor vai o negócio. Por cá, a parte mais lucrativa da indústria da morte já está nas mãos dos espanhóis que, por sua vez, estão nas mãos de uma multinacional inglesa e de duas corporações americanas. Os espanhóis estão no grupo porque têm mais «know-how» no ramo católico do que os americanos e ingleses que são mais especializados nos ramos protestante e agnóstico. O futebol deixou de ser um desporto para ser indústria e a morte deixou de ser um assunto privado para ser uma actividade lucrativa.

A esta procura de oportuni-

mo os EUA o problema já não se põe tanto entre escola pública e privada, mas entre escola comercializada e não comercializada. Uma parte das escolas públicas – graças à sua dependência dos poderes locais e particulares – já estão a ser exploradas comercialmente como se fossem escolas privadas.

As políticas de educação promovidas nos EUA, a partir do reaganismo, constituem uma das bases para podermos antecipar as tendências privatistas da escola pública entre nós. E é também um modo de acompanhar as tendências de mercantilização da educação.

Vivemos hoje em sociedades do espectáculo. Espectáculo so-

a falta de competitividade económica do país, a «ausência de valores», a «violência», ou a «proliferação de problemas sociais» se devem a um deficiente sistema educativo público. Embora a realidade mostre que o papel social do sistema público de educação foi, desde o início dos anos 80, reduzido pelo poder à produção de «capital humano» barato e de consumo imediato.

Lá, como cá, a crise da escola é uma realidade. Mas as razões desta crise são de natureza estrutural. A crise reside no facto de o modelo em vigor estar pensado para responder à velha sociedade industrial e para a produção de elites operárias e políticas. O que agora precisamos é de

A comunicação social faz parte da onda. Nesta sociedade do espectáculo, a maior parte da comunicação social, deixou de ter a informação como sustento da sua actividade transformando-se num mero veículo publicitário. Não se cria uma revista para mulheres por haver informação para lhes dar, mas por haver produtos para lhes vender. A comunicação social, enquanto instrumento publicitário, é altamente receptiva a estas mensagens catastróficas e às soluções milagrosas. Ambas ajudam a vender. Para reforçar a eficiência da propaganda e ocultar o dono da mensagem, contratam-se comentadores da educação, membros da chamada «elite mediática» ao servi-

Da indústria da morte à comercialização da educação



Este é o tempo dos negócios. «Os heróis da Renascença foram os pintores, os do século XVIII e XIX foram cientistas e filósofos, os do nosso tempo têm de ser os homens da finança, da indústria e do comércio», disse um empresário português.

des de negócio não podia escapar a educação. Os grupos financeiros, dos países do centro, em particular os EUA, Inglaterra e Nova Zelândia, desde há alguns anos que descobriram este potencial económico. A educação, tal como a saúde e a morte, foram declaradas indústrias de enorme potencial e futuro. Ensaia-se há anos a melhor forma de tirar partido deste novo filão.

Não cabe neste editorial historiar o modo como se tem desenvolvido o processo de transformação da educação em mercadoria. Mas cabe abrir aqui espaço à reflexão sobre este fenómeno. É que a Portugal as coisas chegam sempre tarde, mas chegam. E o lançamento do negócio e os primeiros ensaios já cá chegaram.

Para a educação ser uma indústria lucrativa é desejável que a escola pública seja privatizada, embora a experiência americana das «escolas charter» nos vá mostrando que a comercialização da escola pública pode ser também um negócio apetecível. É por isso importante conhecermos os vários discursos e as várias estratégias conducentes à privatização da educação. Mas convém também ter em conta que em países co-

cial, cultural mas também político. O espectáculo político resulta dos interesses das grandes corporações financeiras, industriais e comerciais. «O espectáculo político constrói-se por meio da linguagem, imagens, discursos e através dos meios de comunicação como a televisão, cinema, internet, revistas, jornais, etc. (Edelman, 1988)». E constrói-se utilizando várias estratégias. Cria-se o sentimento de crise do sistema. Escondem-se interesses políticos e económicos por trás da aparência da racionalidade e da livre escolha. Inventam-se inimigos e fantasmas. Define-se o público como espectador passivo, em lugar de um colectivo de cidadãos activos. Estes elementos estão patentes na construção das políticas educativas promovidas nos EUA. E não terão já comissários políticos entre nós?

Submetida a intensa propaganda ideológica, a sociedade americana vê a educação pública em estado de crise terminal. Desarmada criticamente, está aberta a propostas que lhe acenem com um qualquer eldorado educativo.

A construção ideológica da crise foi feita em torno da ideia de que

inventar outro modelo que responda à sociedade do conhecimento, à democratização do saber e à formação competente e global de todos os cidadãos. Não é uma questão de gestão, nem de público ou privado, menos ainda de mercado.

Neste combate ideológico, a linguagem tem sido usada pelos neoconservadores para criar heróis e vilões. No panteão dos heróis colocam, entre outros, os «empresários empreendedores», os consumidores, os clientes da educação e o mercado. Do lado dos vilões, está a democracia cidadã a que alguns já vão chamando «campo de libertinagem e de preguiça» e os «burocratas educativos» bem como os professores que – sendo do sector público – já se sabe serem ignorantes, incompetentes, irresponsáveis, oportunistas e preguiçosos.

Este discurso vai buscar a sua autoridade a uma ideologia neoliberal que se apresenta a público como resultante da investigação académica, científica, objectiva, produzida e promulgada preferencialmente por equipas «técnico-intelectuais» (*think tanks*) subsidiadas por fundações privadas pagas pelas corporações do poder dominante.

ço do poder dominante.

Outros quatro sinais desta estratégia são a defesa da escolha da escola (*school choice*), os cheques-ensino (*school vouchers*), os *rankings* de escolas e os subsídios ao privado. São meios a reforçar a lógica da escola como produto do mercado da educação e os cidadãos como meros consumidores dela.

A sociedade do espectáculo pede o fim da política, do espírito comunitário, da solidariedade, da ideia de direitos e bens sociais. Para o Estado reserva apenas o papel de zelador de uma certa moralidade pública. Quer substituí-lo pelo mercado e suas leis.

A comercialização da educação é mais um passo a caminho da substituição do Estado – enquanto expressão da soberania de todos – pelas corporações dos interesses económicos.

Convém saber como as políticas neoliberais, apoiadas nas novas tecnologias, desenvolvem o seu discurso educativo. Ele pode seduzir as massas menos armadas criticamente e pode ajudar a liquidar as políticas públicas de educação, expulsando desta os que dela mais necessitam. Voltaremos ao tema.

Uma pessoa que me recebeu, sem preconceito de credo ou paixão facciosa – foi a imediata impressão que guardei de Paulo Freire, na primeira vez que o encontrei, em Junho de 1987, em plena Avenida Paulista, acompanhava eu o Lino Castellani Filho, hoje secretário de Estado do Governo do presidente Lula. Dentro de um mês, Paulo Freire e eu seríamos os arguentes das provas de mestrado, precisamente do Lino Castellani, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. “É o Manuel Sérgio de que já lhe falei”, assim fui apresentado ao insigne pedagogo. Um permanente fio de sorriso fraterno vivia na expressão tranquila de Paulo Freire. “É você que é professor visitante, na Unicamp?”.

sobreviviam em extrema miséria, ele era um dos advogados das classes possidentes, dos coronéis latifundiários, já que os pobres não tinham dinheiro para poder consultá-lo. Demais, o Direito que estudava e profissionalmente exercia não passava de um amontoado de leis, ao serviço de uma sociedade injusta. Inteiriçando o tronco e riscando na testa a ruga vertical dos momentos enérgicos, acrescentou: “E tomei uma decisão inabalável. Voltei à universidade para estudar filosofia e pedagogia, ao mesmo tempo que, convictamente, decidi dedicar a vida, em favor dos marginalizados do meu país”.

Agitado pelo borbotar das suas ideias inovadoras e francas, logo foi encarado, pela alta roda, com ódios

que o capitalismo é o fim da História; para legitimar uma determinada ordem social, decorrente da hegeliana “realização do espírito universal”, que é eurocêntrico e excludente. Para tanto, importa manter e reforçar uma “educação bancária”, em que o aluno funcione tão-só como “contentor”, ou seja, como receptor passivo de conceitos que lhe são adversos, porque servem para fundamentar um conhecimento imperial e colonial do mundo. Em Paulo Freire, a sua vontade parecia tão tenaz, como sereno o curso das suas ideias: “Na educação bancária, o aluno é o banco onde o mestre deposita o seu saber que vai render largos juros, em favor da ordem social que o professor representa. Esta educação é um

à acumulação de conhecimentos, mas à conscientização do que nos exige a nossa situação social e política. Conscientizar significa, acima do mais, não só ensinar a ir ao cerne de um debate, avaliando a segurança e a coerência das opiniões, mas também promover, no aluno, o senso crítico, que lhe permita buscar, no discurso explícito da ideologia dominante, as suas posições implícitas; que se auxilie o educando a perceber que não se pode confundir a História da América Latina com a História da Europa, nem ver na Europa a salvação da América Latina. O Brasil não deve aceitar programas pré-fabricados, provenientes de países europeus ou norte-americanos, mas procurar respostas para os seus pro-

A Educação Popular em Paulo Freire



Foto: isto é

Respondi-lhe que sim: “na graduação da Educação Física e nos doutorados da Faculdade de Educação”. Começámos ali uma conversa que só findaria, no Hotel Hilton, no centro de São Paulo, onde abancámos a uma mesa, frente a frente, saboreando um café e continuando o cavaqueio iniciado, há bem uma hora atrás. Não me é fácil, hoje, fazer a síntese do que escutei a Paulo Freire, rodados que são tantos anos. Recordo que expunha com justeza de palavra que um certo ardor animava e coloria. Mas deixo aí o que fixei, fundamentado num esboço de artigo, já principiado e ainda não concluído (e que, agora, já o não será), sobre Paulo Freire.

Nasceu ele, no Recife (na “Veneza brasileira”, como os pernambucanos qualificam a sua capital), em 1921, filho de uma família da média burguesia, o que lhe permitiu concluir a licenciatura em Direito e abrir escritório de advogado, na sua terra natal. Só que, passados meia dúzia de anos de advocacia, bem sucedida, concluiu que, numa população em que dois terços eram analfabetos e

de raiz. E, por isso, perseguido e forçado ao exílio. Passo por cima deste período amargo da sua existência, aliás compensado pelo reconhecimento paulatino, em todo o mundo, do rigor e actualidade das suas propostas – propostas que radicam aqui: há uma nítida relação dialéctica, entre o analfabetismo e a fome! Na América Latina, há fome porque grassa o analfabetismo, há analfabetismo porque a fome, por absoluto desprezo da justiça social, não permite que não se aprofunde o fosso que separa os cultos (quase sempre filhos da minoria dominante) e os ignorantes (quase sempre filhos da maioria dominada). E avivou um pensamento que eu já sabia ser seu: “Não existem marginais, mas apenas marginalizados económica, social, culturalmente”.

Assim, a educação, também ela, não é instrumento de libertação. Os modelos de domínio não se circunscrevem à dimensão económica, pois têm a ver com a sociedade toda. E a educação é de importância fundamental para promover certos valores; para generalizar a convicção de

dos aspectos, e fundamental, da sociedade”. Mas levantou a mão em gesto cortante e venceu o aspeito, quando disse: “Há que erradicá-la da face da terra, o mais rápido possível. Nesta educação vertical, hierárquica, autoritária, tudo se processa para imposição de um saber, pois que o professor sabe tudo e o aluno nada sabe e assim aceite, sem pestanejar, as normas que o Poder impõe. Procura-se, deste modo, desacreditar, extinguir, nos jovens, o espírito crítico, de liberdade e de responsabilidade e até a consciência da cultura e da identidade nacionais”.

Suspendeu-se e, em seguida, espalhando o olhar, em leque, pelo Lino e por mim, meditou e confirmou: “Esta é uma educação que forma ignorantes, em que a relação é de sujeito (o professor) a objecto (o aluno) e desligado do social e do político”. E qual é a alternativa à “educação bancária”, também eurocêntrica e portanto colonizadora? “A alternativa (afirmou ele, num discurso de claridade crua como o sol a pino daquele dia) está na educação problematizadora, que não se resume

blemas, criando a massa crítica que permita, através da reflexão independente, as soluções adequadas. Homem culto é o que problematiza, o que transforma em novas perguntas os seus problemas”. Neste passo, eu lembrei uma frase de Alceu Amoroso Lima, que o meu querido amigo (e filósofo brasileiro) Regis de Moraes repete, com alguma frequência: “é preciso elitizar as massas e massificar as elites”. E Paulo Freire, revertendo às suas amadurecidas cogitações: “De facto, é preciso acabar com a sociedade de classes que, propositadamente, enreda e sufoca os alunos com um teorismo frio, vazio, indiferente ao sofrimento do povo desprezado”.

Nesta perspectiva, professores e alunos surgem como colegas, teorizando e praticando um trabalho comum, que é afinal uma troca de experiências, vividas simultaneamente por todos eles. Assim, o professor obriga-se a fazer seus os problemas dos alunos, a não iludi-los, para que sobrenadem as contradições ocultas e neles aconteça, naturalmente, a “conscientização” e seja verdade a

“educação problematizadora”. E até a levantar perguntas que dão que pensar, mesmo a quem espirre jovialidade: por que é tão pronunciada a desigualdade social, em tempos de tão publicitada igualdade política?

A educação não fundamentada no diálogo assemelhar-se-á a uma sessão de propaganda

E, se há troca de experiências, se não há o silêncio obediente dos alunos e o monólogo dos professores, há naturalmente diálogo. É a submissão dos alunos que alimenta a prepotência e o colonialismo cultural dos professores. A palavra, pa-

rial tem que ser abatido através de um poder material; simplesmente, também a teoria se transforma em poder material, quando se apodera das massas”. Neste ínterim, Paulo Freire pareceu-me um filósofo de forte influência marxista, porque também nele o possível é o possível de uma determinada palavra que se faz prática transformadora, através de todos os agentes sociais. O papel orientador da reflexão tem de chegar a todos e não só a alguns e também pelo diálogo. Recordo os olhos de Paulo Freire, espertados pela percepção viva, ao definir diálogo: “é o encontro entre homens, proporcionado pelo mundo, para dar um nome ao mundo”. E continuou: “O diálogo é impraticável num grupo

é intolerável (quero eu dizer: muito difícil de suportar)”. Pelo diálogo, a verdade surge consensual, na conjugação de referências diferentes e no reconhecimento de que todos somos parceiros, na sua busca e na sua realização.

Se a função da palavra autêntica é eminentemente práxis, pois que é reflexão e acção, o povo sul-americano não pode esperar a palavra necessária de quem diz o que não pensa, de quem não cumpre o que promete, de quem o teme porque o oprime e o oprime porque o teme. A palavra tem, para Paulo Freire, uma função social objectiva, desde que mediada pelo povo. Pensar sobre o povo, ou para o povo, é construir um corpo sem alma, é afinal uma

para já, uma autêntica educação popular pode levar-nos a tempos novos”. Paulo Freire olhou furtivamente o relógio e achou o momento oportuno de fazer uma referência às horas: “Tenho de me ir embora!”. Eu murmurei: “Como o tempo passou tão rápido!”. E o Lino, contemplando-o, com emoção mal velada: “É sempre assim, quando escutamos o mestre!”. A rua estava lavada de sol e Paulo Freire desapareceu, por entre os transeuntes que passavam lestos, talvez correndo atrás de fugidias quimeras. Voltei a encontrar-me com ele, nas provas de mestrado do Lino Castellani Filho. Retomámos uma conversa idêntica à que já encetámos, um mês antes. Ficámos de nos voltar a ver, na Universidade



Foto: Isto é

ra Paulo Freire, deve integrar dois elementos: a reflexão e a acção, dialecticamente relacionados. Que o mesmo é dizer: a palavra é práxis, quando encorpora em si uma reflexão de transformação do mundo. Nisto se distingue a palavra do verbalismo ôco (do aranzel, da lengalenga) do qual não pode divisar-se a acção. Se a característica fundamental da existência humana é a transcendência, esta deve também realizar-se, através da superação do silêncio, donde desponta a palavra apta à revolução, ou seja, capaz de encarnar nos agentes sociais. A própria crítica epistemológica, disse-o Pierre Bourdieu, no seu livro, “Leçon sur la leçon”, que eu então lia, “não se concebe sem uma crítica social”. A práxis não pode limitar-se a uma actividade da consciência, como também não pode quedar-se na boca de meia dúzia de pessoas, por mais aliciante que seja a sua simpatia. A propósito, poderia escutar-se Karl Marx, na “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel”: “Sem dúvida, a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder mate-

em que nem todos queiram dar um nome ao mundo; entre os que roubam aos outros a palavra dos seus sentimentos e legítimas aspirações e os que se sabem espoliados desse seu direito fundamental; entre os que fazem dos problemas de justiça social uma conversa de café e os que os sentem como problema político; entre os que, na escola, entendem a palavra como monopólio e os que a descobrem como instrumento de opressão. Portanto, o diálogo é impensável entre um professor que se considera elemento de um grupo, possuidor da Verdade, e os alunos que, manipulados, não descobrem em si mesmos uma ponta sequer de saber”. Por consequência, a educação não fundamentada no diálogo assemelhar-se-á a uma sessão de propaganda, assiste-se ao primado da Vontade do Príncipe e ao propalado adágio popular: Com o teu amor não jogues as pêras! Agostinho da Silva aconselhava (em Sete Cartas a um Jovem Filósofo, p.66): “Quando um modelo de vida lhe parecer bom, siga-o mas, por favor, não queira que os outros o sigam; o pregador

das muitas mentiras que sustentam o mito da ignorância radical do povo, visando a continuidade da sua exploração. É preciso pensar com o povo, aprender com ele, para que se materialize a dialéctica reflexão-acção. E Paulo Freire, mudando de inflexão, tornando a voz familiar e dando-me uma palmada amiga no braço, acrescentou: “Uma transformação pedagógica e social será sempre fruto de uma acção conjunta de professores e alunos. Uma acção cultural, ou se baseia no diálogo, ou é mais uma forma de opressão. E, como não há diálogo, em sistemas ditatoriais ou nalgumas sociedades ditas livres, não há iguais direitos, por mais que se diga o contrário, à educação e à cultura. O mito de que as elites, que olham os pobres de alto a baixo, em interrogações secas e distantes, se encontram empenhadas no bem-estar do povo e dele merecem uma rendida gratidão, não passa de mais um meio para manter um sistema social e político. O progresso divisa-se no diálogo, entre as várias classes... enquanto houver classes. De qualquer forma,

Estadual de Campinas (Unicamp), onde Paulo Freire iria, dentro em breve, e eu poderia acumular mais algum saber e algumas horas mais de alegria, através do convívio com o eminente pedagogo. Afinal, foi o Moacir Gadotti, um discípulo querido de Paulo Freire, universitário de qualidade e arguto entendimento, que tive o prazer de reencontrar: “O Paulo não vem. Venho eu, no seu lugar”. E, temendo um súbito desânimo da minha parte, confortou: “Mas ele vem à Unicamp, dentro de pouco tempo”. O Rubem Alves, em cujo gabinete de trabalho nos encontrávamos, pediu ainda informe pormenorizado sobre Paulo Freire. Era um simples resfriado. A verdade é que não mais voltei a encontrá-lo. Mas continua, dentro de mim, quente e poderoso, o sol da esperança, que brilhava em Paulo Freire – a esperança de uma sociedade de partilhada solidariedade! Nem sei bem porquê ocorre-me a frase que li, em Bergson: “Quanto mais envelheço, mais acredito na eternidade. Porque, quanto mais velho estou, mais me sinto pronto para viver”.



Foto: isto é

Los profesores, al borde de un volcán

El mundo va mal, o, al menos, no tan bien como quisiéramos. Lo expresaba recientemente Claudio Magris al recibir - en la hermosa ciudad de Oviedo - el Premio Príncipe de Asturias de las Letras, haciendo uso de una metáfora inquietante con la que describía el momento histórico que habitamos: una realidad construida en el aire y sin cimientos, conmocionada por un sinfín de amenazas (terrorismo, guerras, hambre, pobreza, manipulación, etc.), en cuyo interior crecen la incertidumbre y el riesgo, la angustia y el desasosiego.

La sensación de estar "sentados en el borde de un volcán", haciendo uso de las palabras a las que recurre el ensayista triestino, recuerdan más que nunca el infortunio que nos acecha. Con él se evidencia la fragilidad de una civilización sustentada en un modelo de desarrollo insostenible, profundamente asimétrico, insensible a la continua vulneración de los derechos más básicos en materia de igualdad, justicia y libertades. Por tanto, un desarrollo poco o nada ético, en el que encuentran asiento numerosas incongruencias políticas, ecológicas, morales y religiosas.

No son buenos tiempos para demasiadas cosas, aunque ciertos indicadores del "bienestar" que disfruta parte de la población contradigan un diagnóstico tan pesimista. De hecho, hay algo de verdad en la necesidad de ser optimista y vencer el escepticismo: lo que durante décadas y hasta siglos eran sueños hoy encarnan realidades

tangibles, próximas y cotidianas en diversas esferas de nuestra existencia individual y colectiva. Somos y tenemos lo que no hace mucho simplemente anhelábamos e imaginábamos (a veces, ni tan siquiera eso), beneficiando las condiciones de salud, trabajo, comunicación, recreación, cultura... de millones de personas, aún cuando muchos de sus logros contribuyan a agrandar las contradicciones expuestas. Entre otras cosas, también en esto consiste lo que hemos dado en llamar "globalización".

Tampoco son los mejores tiempos para la educación, a pesar del protagonismo que le vienen otorgado las declaraciones internacionales y las leyes nacionales al proclamar la mejora de su calidad, impulsando reformas e innovaciones que acompañen las prácticas educativas con los cambios exigidos por una sociedad que acostumbra a denominarse de la información, del conocimiento y/o del aprendizaje. Como se sabe, lejos de ser convergentes con sus principios más básicos, muchas de esas prácticas - dentro y fuera de los sistemas escolares - siguen instaladas en el fracaso, la frustración, la exclusión y el desencanto.

En este escenario, pocos acontecimientos revelan tanto dramatismo ético y pedagógico, por sus componentes materiales y simbólicos, como los que anidan en la violencia que golpea los centros educativos en la última década. Y que, como una plaga de langosta, ha ido inva-

diendo los territorios de las instituciones escolares perturbando la convivencia en las aulas, el trato entre iguales, las relaciones profesores-alumnos, la interacciones escuela-comunidad. Con rasgos similares a otras violencias (callejeras, domésticas, etc.), el acoso físico y psicológico está al orden del día en los colegios, ganando espacio en los titulares de los medios de comunicación social; ahora y de un modo particularmente notorio en Europa, aunque se trata de un fenómeno de alcance mundial, amparado por las críticas circunstancias en las que se mueven los procesos de urbanización, el acceso al consumo y los abusos mediáticos.

Para bastantes especialistas es "un problema tan viejo como la escuela", ya que siempre ha habido violencia en ella. No obstante, se insiste en que es un tema poco estudiado, ante el que los profesores apenas pueden actuar con eficacia, por más que sobre él tengamos cada vez mayor visibilidad acerca de cómo se manifiesta y de cuáles son sus consecuencias, incluido el sufrimiento -victimización, pérdida de la autoestima, temor, fracaso escolar, maltrato, robo, etc.- de miles de niños y adolescentes.

Sea como sea, nuevo o antiguo, el "bullying" (expresión anglosajona en la que se resume ser víctima de violencia física o psicológica por parte de compañeros de forma permanente) se propaga rompiendo las barreras del silencio. Con

su denuncia se ha avanzado significativamente en el desvelamiento de un drama que ya se ha teñido de muertes, dejando de ser "cosas de niños". Pero no basta. Necesitamos respuestas que redefinan el papel de la escuela y de los profesores ante éste y otros problemas similares. También, y con urgencia, la apuesta decidida por una educación en los valores de la convivencia; el cuestionamiento crítico de los impactos "formativos" de los medios de comunicación social; la asunción de responsabilidades por parte de las Administraciones Públicas y de las familias; las contribuciones de la "Educación Social" y, con ella, de otros actores-profesionales de la educación (pedagogos, educadores, orientadores, psicopedagogos, etc.).

Podremos coincidir en que todavía estamos ante episodios aislados, o que su gravedad no tendría porque ser más inquietante ahora que hace años. Incluso podremos aceptar, en clave sociológica, que sus señales trascienden los muros de la escuela, siendo equiparables a las que se exteriorizan en otras prácticas sociales, sobre todo en el mundo de las competiciones deportivas y en las concentraciones musicales. Lo que no podemos obviar, ética y pedagógicamente, es que estamos ante problemas que nos afectan como docentes y ciudadanos. Cuando estamos al borde de un volcán en erupción, nada más inseguro que limitarse a contemplar el paisaje.

ÉTICA e profissão

José Antonio
Caride Gómez
Universidad de Santiago
de Compostela, Galiza
hecaride@usc.es

Da paz ao preço do petróleo

Poderá o futuro Estado da Palestina transformar-se num Estado religioso, numa República Islâmica, por analogia e oposição ao Estado de Israel? E a morte de Arafat? Poderá ser uma ponte para a paz ou mais um bloco de cimento no muro (real e simbólico) que isola os palestinianos?

Reeleito pela acção concertada da direita e da extrema-direita americanas (que se mobilizaram como nunca em eleições presidenciais), George W. Bush inicia o segundo mandato com a substituição de Colin Powell por Condoleezza Rice, ou seja, reforçando os sectores

mais conservadores.

O número dois dos Estados Unidos da América deixa de ser o moderado Colin (que, ironicamente, foi o Chefe das Forças Armadas na primeira Guerra do Golfo) para ser Condoleezza, uma mulher de fama implacável como conselheira de segurança. Não se prevê que, por ser dirigida por uma mulher, a diplomacia norte-americana se torne mais humana.

As boas declarações de George W. Bush sobre o futuro do Médio Oriente e da Palestina não prometem. O presidente dos Estados Unidos chegou a prestar

homenagens fúnebres a Arafat ainda em vida do pai da Palestina... Um desejo incontrolado que tenta humilhar todos os palestinianos, sem terra.

Numa outra latitude, outros Sem Terra, trabalhadores rurais do Brasil, foram alvo de ataques criminosos, aparentemente por gente a soldo dos antigos latifundiários, num ataque que causou, no passado dia 21 de Novembro, em Minas Gerais, cinco mortos e 20 feridos.

O ataque, com armas do fogo e desencadeado por 18 jagunços foi condenado pelo ministro da Reforma Agrária do Brasil,

Miguel Rossetto, que classificou o crime de brutal e premeditado. Não bastará, mas...

A única boa notícia deste final de ano veio da China e é a da subida das taxas de juro, inalteráveis há quase dez anos. O meio ponto percentual pode travar um "excessivo" crescimento económico chinês responsável pelo aumento da procura do petróleo.

Neste regime mundial de uma só superpotência, a paz poderá depender, ainda muito, do petróleo. Já há quem fale no cenário de castástrofe que seria o preço do barril atingir os cem dólares.

SUBLINHADO

João Rita



Ideias, ideias ideias: marca a tua posição! Sê um cidadão empreendedor na batalha da tua nação na economia global

Foto: Isto é

Quando Tony Blair lançou a agenda para a mudança do Novo Trabalhismo, o seu canto de vitória em 1997 - educação, educação, educação - era a palavra de ordem. Para a administração de Blair, a educação de qualidade seria não só um direito social para todos os cidadãos, como também os investimentos em educação contribuiriam para melhorar os níveis de produtividade nacional. O que, por seu turno, forneceria a base para melhores serviços públicos.

Sete anos depois, uma nova palavra de ordem encontra-se a emergir, em aparente sintonia com o estilo geral do “discurso da economia do conhecimento” - ideias, ideias, ideias. É como se estivessemos cansados dos cabeçalhos dos jornais. No início deste semana, o ministro das finanças, Gordon Brown, lançou a primeira “Semana do Empreendedorismo” do Reino Unido no intuito de incitar os jovens a partir dos quinze, vinte anos a serem empreendedores e inovadores. Sob a insígnia Marca a Tua Posição - Começa a Desenvolver Ideias, o objectivo da campanha é o de dar o pontapé de saída a uma cultura mais empreendedora entre os jovens britânicos.

Na mesma semana, o ministro tinha estado envolvido na promoção da ideia de empresa na Conferência Anual da Confederação da Indústria Britânica. Pugnando contra aquilo que designou as regras inflexíveis impostas pela União Europeia (UE), como as directivas sobre o tempo de trabalho e as agências dos trabalhadores, o ministro Brown anunciou que o Reino Unido iria estabelecer um conselho nacional para empresários graduados pelas universidades, assim como iria ser formada uma aliança transatlântica para encorajar as empresas no sentido de construir uma cultura empresarial do tipo da que existe nos Estados Unidos. A Grã-Bretanha, argumentava ele, estava a ser ultrapassada por Singapura e pela Coreia em termos de investimentos em I&D. A Grã-Bretanha, acrescentava ele, estava a sofrer pressões crescentes da Índia e da China - a Índia está a produzir 125

000 licenciados em informática por ano, enquanto que o Reino Unido produz apenas 5 000. Segundo Brown, este facto permitirá à Índia vender serviços a muitas empresas que de outro modo poderiam procurar trabalho e competências nas empresas do Reino Unido.

Inovação e competências são, para Brown, as duas principais alavancas para o sucesso da economia moderna. E, neste cenário, a inovação depende das ideias. De muitas ideias. No futuro visonado por Brown, as escolas serão laboratórios para gerar ideias, para encorajar atitudes - uma atitude empreendedora no sentido de gerar uma cultura empreendedora. Aqui, na Grã-Bretanha, podemos ver todos os tipos de iniciativas com o intuito de cultivar e fazer crescer ideias e empresas; pequenos laboratórios como o Future-Lab (Laboratório do Futuro) e Knowledge-Lab (Laboratório do Conhecimento), esforçando-se por desenvolver a última invenção; um *design* mais avançado, um avanço tecnológico. Pacatas cidades do interior estão a tornar-se Cidades Academias - com a missão de formar parcerias com as empresas no sentido de desenvolverem abordagens inovadoras da aprendizagem.

Levar à bolsa as ideias, parece ser o nome deste jogo, isto é, trata-se de saber como marcar uma posição. Como escreveu o sociólogo da Universidade de Bristol, Tom Osborne, os *think tanks* do Partido Trabalhista como o Demos, ou universidades como a London School of Economics, que a certa altura aconselhava, na qualidade de especialista, o governo e a comunidade em geral, centram crescentemente os seus esforços no negócio, em fazer as coisas andar e sempre com algumas ideias prontas. Num mundo em que as próprias ideias são moeda, as ideias devem ser capazes de chamar a atenção, conjugar e justapor pessoas e ideias para fazer a diferença, gerar um ruído que, por seu turno, levará a novas combinações de ideias. A inovação advém do infundável ciclo da combinação de ideias para assim se criar

mais novas ideias. As ideias bem sucedidas produzem um rápido lucro e desvanecem-se, sendo, mais adiante, substituídas por uma nova ideia, por uma nova inovação. Tudo isto soa algo estranho - uma viragem cultural no nosso pensamento económico. À famosa divisa pós-industrial de Daniel Bell O Conhecimento ao Poder! Ok!, poderemos agora acrescentar-lhe um *post scriptum*: Criatividade e Ideias Também! Ok!

Portanto, qual é a relação entre estas três coisas: conhecimento, criatividade e ideias? Parece-me que criatividade e ideias, à medida em que se vão ligando aos discursos e às práticas da economia do conhecimento, são formas de falar acerca de nós próprios como existindo não só num permanente estado de aprendizagem, como é visível no slogan “aprendizagem ao longo da vida”, mas também num permanente estado de geração de ideias e de inovação.

Os futuros empresários dos viveiros do ministro Brown, enfrentam, contudo, um certo número de obstáculos - todos impostos pelo objectivo do governo de perseguir aquilo a que chama educação de qualidade. Todos os períodos lectivos os jovens nas escolas se confrontam com uma bateria de testes sobre a sua capacidade para aprender, de regurgitar, para encontrar factos, para apresentar esses factos conforme dadas regras. Os erros pagam-se caro; uma classificação baixa no registo individual de competências pode agora ser disponibilizado a cada professor e a cada aluno.

O grande paradoxo para o Partido Trabalhista é que, por um lado, eles estão a fechar os espaços para a geração de ideias e de criatividade, ao mesmo tempo que, por outro lado, estão a criar estruturas e espaços para incrementar precisamente as ideias e a criatividade. Talvez fosse bom que a única criatividade que conseguíssemos fosse ligada aos objectivos de gerar ideias para empreender, ao estilo EUA. Mas, a este propósito, não se pode esquecer a última iniciativa empreendedora dos EUA, o Iraque. Há paradoxos que vale a pena confrontar. Às vezes.

RECONFIGURAÇÕES

Susan Robertson
Universidade
de Bristol, Reino Unido

02.11

Exames no 9º ano de escolaridade

Um novo despacho da Ministra da Educação relativo à avaliação no ensino básico, divulgado no dia 28 de Outubro, determina que os alunos do 9º ano terão de realizar exames nacionais às disciplinas de Português e Matemática e, ainda, provas globais a todas as outras disciplinas, à excepção de Moral, Educação Física, Educação Tecnológica e Educação Artística. Estes exames nacionais, a realizar pela primeira vez no final deste ano lectivo, terão um peso de 30% na nota final dos alunos. No final do 3º ciclo (9º ano), o aluno não é aprovado se tiver uma classificação inferior a 3 (em 5) nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática ou se tiver uma nota inferior a 3 (em 5) em três disciplinas.

09.11

Portugal em 34º no ranking da UNESCO

Portugal ocupa a 34ª posição entre os 127 países analisados pela UNESCO no seu relatório mundial «Educação para Todos» (...) que afere os índices de educação das populações. A «posição» do país coloca-o entre os 41 - um terço do total pesquisado - que já alcançaram os objectivos de melhorar os índices de educação das suas populações até o ano de 2015, um compromisso assumido no Fórum Mundial de Educação, realizado em Dacar, no Senegal, em 2000.

11.11

Propinas servem para pagar vencimentos

O reitor da Universidade de Lisboa, José Barata Moura, afirmou, ontem, que as propinas estão a servir para pagar parte de vencimentos de pessoal e não apenas para melhorar o funcionamento das faculdades. José Barata Moura (...) criticou, também, a fórmula de financiamento das universidades e as verbas do Orçamento de Estado de 2005 para as instituições do ensino superior público, afirmando que as propinas são uma “forma encapotada de imposto sobre o consumo”.

A institucionalização do abandono escolar

Por hiperescolarização da sociedade pretendo referir um desígnio político tendencialmente universal que se traduz na crescente responsabilização da escola pela solução de todos os problemas sociais no pressuposto de que a ordem social e política será assegurada, ou, pelo menos legitimada, desde que a todos os indivíduos que integram a sociedade sejam disponibilizadas as mesmas condições de desenvolvimento e de auto-realização para poderem ser igualmente responsabilizados pelos seus actos.

A minha última colaboração n'a Página da Educação (Cf. nº 138 do mês de Outubro passado), ao abordar o fenómeno do abandono ou da desescolarização, afirmava em jeito de conclusão, que o fenómeno em referência era o resultado paradoxal da hiperescolarização da sociedade actual que, por sua vez, traduz preocupações mais de ordem política que educativa ou socio-pedagógica. Porque se trata de uma questão com vastas implicações no mundo social e profissional dos professores e porque, mais vastamente, desafia os fundamentos do funcionamento da escola pública, como a conhecemos, proponho-me retomar algumas vertentes da questão em análise.

Por hiperescolarização da sociedade pretendo referir um desígnio político tendencialmente universal que se traduz na crescente responsabilização da escola pela solução de todos os problemas sociais no pressuposto de que a ordem social e política será assegurada, ou, pelo menos legitimada, desde que a todos os indivíduos que integram a sociedade sejam disponibilizadas as mesmas condições de desenvolvimento e de auto-realização para poderem ser igualmente responsabilizados pelos seus actos. No limiar remoto deste pressuposto está o princípio do Iluminismo que, no plano moral, assevera que o mal, o desvio e o erro são função do subdesenvolvimento, da ignorância, ou do atraso do mesmo modo que, no plano material, a pobreza, a miséria, a marginalidade social são fruto da incompetência individual.

A hiperescolarização, embora seja um fenómeno em parte relacionado com a massificação da escola, é-lhe posterior e sobretudo qualitativamente diferente: - na verdade, a escola, à medida que se defronta com as consequências da perda de influência das instâncias de socialização tradicional - sobretudo, a família e a igreja - confronta-se com uma crise funcional sem precedentes que faz depender a sua sobrevivência da simples lógica da concor-



Foto: Isão é

DAÍ QUE a resposta ao problema do abandono escolar não possa ser resolvido no âmbito da escola que conhecemos, que é justamente a escola que provoca o abandono

rência, como se o investimento e o sacrifício de cada um fossem a condição da ordem de todos.. A política dos "rankings" é a expressão mais avançada desta tendência.

Ao ser forçada a entrar nesta lógica, primeiro em nome das competências impostas pelas exigências da sobrevivência económica e, mais recentemente, também em nome da coesão e da justiça social, a escola torna-se, enfim, refém duma relação esquizofrénica que só pode ser resolvida à custa da negação permanente do presente ao abrigo da crença num futuro redentor que nunca chega...

É esta lógica que o fenómeno do abandono e da desescolarização denuncia, sobretudo quando se reconhece, como a realidade dos números demonstra, que a crença

redentora no futuro que a escola promete não está inscrita nos genes dos destinatários da escola, mas é função duma relação que se constrói no quotidiano à medida que se desenvolve a experiência escolar. Só que essa possibilidade não cabe na lógica da hiperescolarização que, por definição tem que ser cada vez mais escola, mais avaliação, mais disciplina, mais competição. Como dizia, um aluno do secundário a propósito da vocação da escola nos nossos dias "para quem quer continuar tem que estar pronto para se meter na selva". Daí que a resposta ao problema do abandono escolar não possa ser resolvido no âmbito da escola que conhecemos, que é justamente a escola que provoca o abandono. Ela implica a criação

de uma outra escola que poderíamos designar sem ironia a escola do abandono, ou se quisermos a escola dos abandonantes, que são também os abandonados...

E esta, por mais incrível que isso se nos afigure, parece ser a solução que está contemplada no programa "Eu Não Desisto" que o Governo anterior criou e que, segundo tudo leva a crer, este adoptará. Trata-se duma verdadeira institucionalização da escola para os abandonados, cujo texto instituinte - "Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE)", pela filosofia que adopta e pelas medidas que prevê, deveria merecer uma atenta discussão por parte de todos os profissionais da educação. Pela minha parte, continuarei a dar o meu contributo na próxima oportunidade.

FORMAÇÃO e trabalho

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

13.11 CGTP diz que o país está "em regressão"

O secretário-geral da CGTP afirmou ontem, no Porto, que o aumento do desemprego em Portugal resulta da falta de atenção ao investimento e das políticas do chamado rigor orçamental que "os governos andaram a praticar nos últimos anos". (...) Carvalho da Silva comentava o aumento da taxa de desemprego, que atingiu 6,8 por cento no terceiro trimestre deste ano, o valor mais elevado desde o início da actual série estatística, em 1998, segundo o Instituto Nacional de Estatística.

15.11 Subsídio de desemprego pode baixar para metade

A duração do subsídio de desemprego pode ser reduzida para metade, em alguns casos de rescisão do contrato de trabalho por mútuo acordo, acompanhados de indemnização. Isso mesmo é o que consta do projecto de lei que revê o regime do subsídio de desemprego, que o Governo deverá aprovar brevemente em Conselho de Ministros.

16.11 Número de convenções colectivas caiu 40% nos primeiros dez meses

O número de convenções colectivas celebradas até ao final de Outubro diminuiu quase 40% face ao mesmo período do ano passado, revelou ontem a CGTP. Segundo os dados divulgados pela central sindical, de Janeiro a Outubro deste ano foram publicadas 116 convenções colectivas, menos 187 (38%) que no período homólogo de 2003. Também o número de trabalhadores abrangidos pela contratação colectiva registou um decréscimo de 57%.

17.11 Professores ameaçam ir a tribunal da União Europeia

Três mil professores e educadores de infância com recursos ainda pendentes devido aos erros no processo de colocação ameaçam recorrer aos tribunais. Se até 15 de Dezembro as falhas não forem solucionadas pelos serviços do Ministério da Educação, garantem que farão chegar o caso às instâncias judiciais europeias.

Portugal deseducado?

1. Educação ou Instrução?

Não há hoje comentador ou jornalista que se preze como intelectual que não tenha o seu discurso de pacotilha sobre a Educação: a Educação em Portugal (que é “caríssima”) está completamente degradada, nos últimos 30 anos [Lembram-se? Foi o 25 de Abril!]... porque se fizeram demasiadas reformas avulsas (outros dizem que não se fizeram nenhuma!)... em que os “eduqueses” (ou “os filhos de Rousseau”) dominaram, centraram o ensino e a aprendizagem nos alunos... e ficou este descalbro de ocuparmos os últimos lugares dos testes PISA... (e os alunos tornaram-se uns ignorantes, que não fazem esforço para estudar, não sabem fazer contas elementares... “não é como no nosso tempo”... [Era o do “Estado Novo!...]... e passam o tempo nas discotecas...). E concluem, em versão mais sofisticada (como A. Barreto e Fátima Bonifácio), ou mais simplória (como J. Espada, José Manuel Fernandes e Felícia Cabrita), pela inevitabilidade de um retorno ao “antigamente”, após a devida purga de tudo o que sejam especialistas em Educação!

Trata-se de um caso em que, partindo de alguns sintomas reais da “doença”, mas desintegrados do contexto geral (e até do que se passa noutros países), se pretende aplicar um tratamento radical e errado... de onde o paciente se arrisca a não sobreviver.

Então vejamos: Portugal foi o único país da Europa em que, até aos anos setenta, o Estado “teorizava” a bondade da ignorância da maioria (bastava saber “ler, escrever e contar”... a chamada instrução que Paulo Portas se propôs restaurar)... ficando a educação para uma elite, que se prepararia para governar essa massa de ignorantes felizes. Basta relembrar os nossos livros da escola primária para vermos a que me refiro. E só com a democracia é que chegamos à democratização /massificação do ensino, quase meio século após os últimos europeus... o que, obviamente, e por muito que se acelere a escolarização, ainda hoje se reflecte na baixa qualificação dos portugueses, e nas altas taxas de analfabetismo... e, embora a jovem geração actual tenha já um acesso generalizado ao ensino básico... não deixa de ser filha de pais com a “4ª classe” (ou a telescola)... e neta de analfabetos, realidade inexistente em qualquer outro país europeu.

Esta massificação da escola, sem que os meios adequados fossem investidos – e basta lembrar, até há poucos anos, e mesmo agora em menor grau, que

condições tinham algumas das nossas escolas! –, obrigou também a multiplicar rapidamente o número de professores (muitos sem habilitações... com a conivência do ministério...), levando ao abaixamento do nível médio dos alunos (já não seleccionados pelo seu estrato social) e igualmente do dos professores.

A situação repete-se igualmente no ensino superior, onde, até 1974, só havia 4 universidades... para uma casta bem seleccionada de alunos... e onde a investigação era praticamente inexistente!

A qualidade ressentiu-se deste violento abanão... mas também porque as tarefas que agora eram exigidas à escola se tornaram mais complexas... pois educar é muito mais do que instruir (sobretudo na versão bacoca que todos conhecemos, de récitas decoradas das preposições, dinastias, rios e serras de Portugal, e até da linha férrea!)... e é também por (pretensamente) ignorarem estes factos, e os objectivos fundamentais para a cidadania de uma escola pública numa democracia, que os referidos comentadores e especialistas nos tornam a propor o sistema “do antigamente”... E como o último Ministro da Educação do Salazar ainda está vivo...

2. Reformas na Educação?

Outra ideia generalizada sobre a Educação em Portugal é a de que se fazem reformas a torto e a direito, todos os anos... ou então, por vezes nas opiniões dos mesmos, que “o PS não fez a reforma na educação”... que “a” tal reforma está por fazer. E, de facto, a reforma curricular que fora preparada e discutida ao longo de mais de dois anos – concorde-se ou não com ela – veio, depois de suspensa e “remendada” pelo governo seguinte, a ser aplicada há um ano, para não afrontar as editoras livreiras... mas sem a correspondente adaptação dos horários, ou seja, dão-se novos programas, previstos para escolaridades diferentes... em horários antigos, onde estão desajustados! Mas esta foi só a última destas reformas... antes de ter reformado a colocação dos professores... com os resultados bem conhecidos!...

Todo o Ministro que quer ser lembrado acha, ao chegar ao governo, que tem que fazer a sua reforma do sistema, e faz tábuas de raiz do trabalho do seu antecessor... mesmo se dentro do mesmo partido! O que poderia levar a haver tantas reformas quanto os ministros... se não fosse que – aqui felizmente! – a inércia do ministério nos poupou de várias delas.

Pessoalmente creio que não faz falta UMA re-

forma do sistema, enquanto intervenção abrupta e descontínua sobre o que se vinha a passar, mas sim MUITAS renovações, mais ou menos pontuais, e sem ferir a continuidade de todo o sistema, introduzidas, de preferência num extremo deste (o pré-escolar... o início do ensino básico), vindo a produzir resultados diferidos no tempo, sem rupturas e acidentes para a mesma população escolar. As intervenções mais “drásticas” deveriam incidir sobretudo sobre situações concretas, ao longo do percurso escolar (momentos de maior insucesso, disciplinas “difíceis”, como a Matemática, situações de abandono escolar), e serão sempre limitadas no tempo, acompanhadas e avaliadas... para produzirem efeito.

Além disso, um dos aspectos sempre referidos pelos citados arautos da desgraça educativa é o dos inconvenientes da democracia na escola, que leva ao facilitismo, pois os professores, para serem eleitos, têm de ser demagógicos, e ficam nas mãos dos colegas que os elegem, sem poderem tomar as medidas impopulares contra estes. [Sempre me perguntei se estes críticos da democracia electiva nas escolas e universidades também a não aceitavam a nível político mais geral... sendo favoráveis ao “despotismo iluminado”]. Ora a investigação sociológica confirma é que não se pode reformar um sistema contra os seus actores primordiais, que não há reformas decretadas, mas sim reformas executadas, e, para isso, é fundamental conquistar a sua adesão para as mudanças a implementar... e não hostilizá-los! Além de ser fundamental acompanhar a introdução das alterações, de modo a adaptar a mudança, quando necessário, e avaliar o seu sucesso passo a passo. Mas esta não é a prática do Ministério da Educação.

No âmbito de um sistema tão complexo como o sistema educativo movem-se personagens com interesses variados, por vezes até contraditórios, que é necessário motivar para o sucesso e desenvolvimento dessa tarefa primordial de renovação da educação, não só na perspectiva da correcção de assimetrias e erros que se vão desenvolvendo ao longo do tempo, mas também para a introdução das novas tecnologias, fundamentais no futuro, em todos os aspectos da aprendizagem e do ensino em que se possam considerar vantajosas... o que está muito longe de estar feito. E, para isso, prefiro largamente contar com a colaboração esforçada dos profissionais da educação, devidamente motivados e acompanhados, do que com os “velhos do Restelo” e saudosos mais ou menos encapotados do paraíso do antigamente...

18.11

Escolas continuam a ter problemas de aquecimento

Um estudo realizado por um grupo de alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCT/UC) concluiu que seis por cento de 251 escolas que referiram utilizar equipamentos de gás para combater o frio não efectuam quaisquer vistorias, ainda que a lei obrigue à sua manutenção periódica ou interdite mesmo a utilização de alguns destes aparelhos. (...) De acordo com os dados do mesmo estudo, os estudantes chegaram à conclusão que 16 por cento das escolas inquiridas não têm planos de emergência e que um terço não dispõe de acessos para pessoas com dificuldades motoras.

18.11

A Fenprof acusa o Ministério da Educação

A Fenprof acusa o Ministério da Educação de ter perdido a oportunidade para rever o regime de concursos de colocação de professores. E as exclusões continuam. (...) Para a Fenprof, é necessário fixar novos critérios para abertura de lugares de quadro nas escolas, “tendo em conta as suas necessidades efectivas, de acordo com todas as solicitações que lhes são colocadas”.

20.11

Professores têm má imagem de si próprios

Em muitos países os professores têm falta de auto-estima e acabam por transmitir essa insegurança à opinião pública. As investigações mostram que apenas as pessoas que têm mais contacto com as escolas é que têm uma boa imagem dos docentes. A OCDE, no relatório “Teacher Matter”, defende a realização de campanhas junto da opinião pública que passem a imagem de que a profissão docente é muito importante para o país e que dêem ênfase à “sofisticação e complexidade” que a função exige.

DO SUPERIOR

Manuel Pereira dos Santos
Faculdade de Ciências e Tecnologias,
Universidade Nova de Lisboa
mpsantos@fct.unl.pt

Falando de nós

Nas sociedades
liberais em que vivemos,
os mecanismos de censura
são menos evidentes,
embora eles façam
sentir de forma permanente
os seus efeitos nas nossas
vidas quotidianas.

Após mais de quatro anos como parceiro-escrevinhador d'A Página, lembrei-me que talvez fosse interessante reflectir sobre o jornal e o modo como ele se posiciona no campo mediático, em jeito de balanço marcado pela discussão sobre a liberdade de opinião no país. Valerá a pena começar por aqui. Subitamente, na sequência da intervenção inábil do governo do Santana, parece que se descobriu que a livre expressão de opinião, nomeadamente nos *media*, está sujeita a mecanismos de censura e de pressão que colocam em causa direitos constitucionais fundamentais. Ora, a situação no campo mediático, bem como em muitos outros campos, é bem mais complexa. De facto, nas sociedades liberais em que vivemos, os mecanismos de censura são menos evidentes, embora eles façam sentir de forma permanente os seus efeitos nas nossas vidas quotidianas. De certo modo, ao mesmo tempo que a lei escrita garante a liberdade de expressão e de participação na vida pública, os mecanismos de censura são por ela obscurecidos. Por outras palavras, a ausência do lápis azul dificulta a detecção e a compreensão dos mecanismos subtis – a “invisível censura” como lhe chama Ignacio Ramonet em “A tirania da comunicação” – que cerceiam a livre expressão de opinião e o exercício da cidadania no campo mediático.

Sem qualquer pretensão em hierarquizar os mecanismos censórios, começo pela propriedade. Não podendo escapar às lógicas que orga-



Foto: Isto é

O PODER ECONÓMICO É, simplesmente, o proprietário dos *media*, ainda que a gestão possa não ser directamente exercida por ele

nizam a acção do capitalismo, também o campo mediático se confronta com a crescente concentração das empresas produtoras de informação e conteúdos mediáticos, sob o comando de grandes grupos financeiros e industriais. Neste contexto deixou de fazer qualquer sentido a pergunta sobre o modo como o poder económico controla a comunicação social. Citando Noam Chomsky, Serge Halami, em “Les nouveaux chiens de garde”, lembra-nos que, como acontece com a General Motors ou

qualquer outra grande multinacional, o poder económico é, simplesmente, o proprietário dos *media*, ainda que a gestão possa não ser directamente exercida por ele. Como bem revela Berlusconi em Itália, a principal consequência que daqui decorre é o controlo do poder político num cenário marcado por ameaças severas às liberdades e garantias democráticas. A um outro nível, temos as restrições impostas pelo mercado. Exigindo recursos financeiros avultados, os *media* estão cada vez

mais dependentes dos seus anunciantes. Ora, tal não limita apenas a liberdade de crítica em relação a quem publicita os seus produtos e empresas, cerceia também a crítica àqueles com os quais os anunciantes têm (ou desejam ter) relações comerciais, institucionais ou outras, como bem mostrou o caso Marcelo. Se este foi capaz de enfrentar a acção desencadeada pelos interesses por ele visados, sabemos bem que em regra as coisas são bem diferentes. Constituindo talvez a forma mais violenta, ao mesmo tempo que menos visível dos mecanismos de censura, a auto-censura a que se submetem os profissionais é imposta e lembrada a todo o tempo pela condição precária e a falta de trabalho a que estão sujeitos, alinhando-os passivamente pelas regras ditadas pelo poder económico que controla o poder mediático.

Dito isto, será certamente mais fácil discutir A Página no campo mediático. Propriedade da Profedições, uma editora que tem como sócio maioritário um sindicato com uma direcção comprometida com a produção e a concretização de propostas políticas anti-capitalistas, não determinada pelos estrangulamentos impostos pelo mercado, entendendo-o como um jornal de opiniões orientado para a reflexão compreensiva da realidade social no quadro da discussão crítica das alternativas emancipatórias que a todo o instante se constroem e jogam nos mais diversos campos sociais e geográficos do nosso mundo. Em lugar de se esconder numa espúria “torre de marfim” da independência aparentemente livre de qualquer compromisso, A Página assume e pratica, ainda que por vezes se possa encontrar uma certa descoincidência entre a linha editorial e alguns contributos, um jornalismo de intervenção contra a corrente, cada vez mais raro mas cada vez mais necessário.

Como terão suspeitado, encerro aqui a minha colaboração regular com o jornal. As tarefas recém-assumidas no jornal do SPN, o SPN-Informação, são simultaneamente a razão e o pretexto para me afastar deste espaço de exercício da liberdade de opinião livre das amarras impostas pela propriedade, pelo mercado ou, muito simplesmente, como nos diz Bourdieu, pela ordem das coisas.

REGISTOS

Fernando
Bessa Ribeiro
Universidade
de Trás-os-Montes
e Alto Douro, UTAD
fbessa@utad.pt

A DISCRIMINAÇÃO

Mais de cem milhões de crianças não têm acesso à escola

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) divulgou recentemente um relatório que aponta para a existência de cerca de 103,5 milhões de crianças que não frequentam a escola. Além disso, num terço dos países que disponibilizam dados estatísticos, menos de 75% dos alunos chega ao fim dos cinco primeiros anos de escolaridade do ensino básico obrigatório.

O documento indica que “as avalia-

ções feitas nos planos nacional e internacional mostram que os níveis de aproveitamento escolar são muito baixos nos países mais pobres e em vias de desenvolvimento assim como entre os grupos desfavorecidos de algumas nações industrializadas”.

O relatório afirma também que muitas crianças abandonam a escola antes de completar o 1º ciclo ou terminam os estudos básicos sem dominar um mínimo de conhecimentos”. Esta situação deve-

se principalmente à baixa qualidade da oferta educativa e às condições de ensino pouco favoráveis, como o excesso de alunos por turma, infra-estruturas inadequadas e professores pouco qualificados e mal remunerados, explica o relatório.

Segundo o relatório, dos 160 países comprometidos com os objectivos da Educação Para Todos (universalização da educação básica, alfabetização de adultos, paridade entre género e melhoria da qualidade do ensino), 41 deles estão

“relativamente perto de consegui-los”. Deste grupo, a grande maioria é formada por países industrializados ou em transição, sendo que da América Latina e das Caraíbas são citados a Argentina, Cuba e o Chile. Outros 51 países, liderados pela Roménia, Bulgária e Costa Rica, assim como muitos estados árabes e latino-americanos, “estão num bom caminho para alcançar alguns dos objectivos”.

Em Portugal a generalidade das empresas não faz investigação nem tem uma cultura de formação

Eugénio Rosa em entrevista à PÁGINA

entrevista



Eugénio Óscar Garcia da Rosa é licenciado em Economia pelo Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras de Lisboa e Mestre em Comunicação Educacional Multimédia pela Universidade Aberta com a tese “Modelos de Formação a Distância para Adultos”. Desde 2000 é Director executivo do Instituto Bento de Jesus Caraça (o Instituto da CGTP-IN para a formação à distância), membro do Gabinete de Estudos da CGTP-IN, representante da CGTP-IN no conselho consultivo do Instituto da Qualidade da Formação, na Comissão de acompanhamento do Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social e nos Programas Sócrates e Leonardo da Vinci.

Publicou seis livros sobre a economia e sociedade portuguesa, abrangendo o período 1972-1989, bem como centenas de estudos sobre temas sócio económicos, publicados em jornais e revistas, estudos sobre modelos de formação à distância e artigos sobre formação à distância, publicados na revista “Formar” do Instituto de Emprego e Formação Profissional e na revista da Agência Nacional de Formação de Adultos.

Nesta entrevista, Eugénio Rosa, chama a atenção para vários problemas da economia portuguesa. Deixa-nos dados sobre Portugal e a União Europeia. Explica-nos que se considerarmos os salários que os trabalhadores portugueses recebem pode afirmar-se que eles até produzem acima da média europeia. Afirma a necessidade de estabilidade profissional do corpo docente como condição para o desenvolvimento do ensino e do país e aponta a falta de “cultura de formação” por parte das empresas nacionais como uma das principais razões para a baixa produtividade da economia portuguesa.

Em Portugal está instalada a ideia de que os trabalhadores portugueses são “preguiçosos” e que não produzem tanto como os restantes trabalhadores europeus. O Eugénio Rosa, porém, desmontou essa ideia recorrendo à comparação entre o índice de produtividade e o índice de remuneração. Pode explicar-nos melhor a metodologia que seguiu?

No estudo que realizei comparei a produtividade portuguesa com a produtividade dos vários países que integram a União Europeia, tomando como base valores de onde se retirou o efeito dos preços, já que estes últimos variam de país para país. E conclui que a produtividade actual portuguesa, medida em PIB por trabalhador, corresponde a cerca de 62% da média europeia.

Mas ao fazer a mesma comparação relativamente aos salários, retirando também o efeito dos preços, constatei que o salário médio em Portugal corresponde a menos de metade do salário médio da maioria dos países da União Europeia. O salário médio em Portugal, por exemplo, corresponde a 37% do belga, a 35,5% do alemão, a 59,8% do espanhol, a 53% do francês, a 49% do irlandês, a 46% do italiano a 38% do luxemburguês, a 42% do salário médio na Inglaterra. Ou seja, para os salários que os trabalhadores portugueses re-

cebem pode afirmar-se que eles até produzem acima da média europeia.

Como é calculada a taxa de produtividade?

A taxa de produtividade é habitualmente calculada com base no trabalho, através de uma fórmula onde a riqueza nacional, que é medida através do Produto Interno Bruto, é dividida pelo número de trabalhadores empregados. Mas esta forma de calcular a produtividade não é a mais correcta, já que a produtividade, em qualquer área de actividade, não depende apenas dos trabalhadores; depende também de outros factores como os equipamentos, as matérias-primas, condições de trabalho, etc..

Por exemplo, no ensino, um factor chave são as condições de trabalho e de estudo, quer dos estudantes quer dos professores. Falando destes últimos, considero que um factor chave da produtividade é a estabilidade do corpo docente, um forte investimento na sua qualificação, e uma avaliação objectiva feita com a participação dos interessados.

Considero mesmo que a falta de estabilidade que existe em Portugal a nível da profissão docente, que se verifica em todos os níveis de ensino, incluindo o superior é, na minha opinião, uma das causas mais importante que explica o estado do ensino

em Portugal, que, infelizmente, tem merecido pouca atenção geral.

Enquanto a estabilidade não for garantida aos professores, a baixa escolaridade da população portuguesa, que constitui um grave problema nacional (em Portugal, a percentagem da população com o ensino secundário e superior corresponde apenas a 21% da população total, enquanto na UE15 atinge 65%, e nos 10 países que aderiram em Maio de 2004 corresponde a 81% da população), nunca será recuperada.

É por tudo isto que considero que a estabilidade do corpo docente, um forte investimento na qualificação dos professores, e uma avaliação correcta feita com a sua participação, devia constituir um objectivo nacional e das associações sindicais, porque a resolução deste problema, que está a ter consequências graves sobre a capacidade do País em recuperar o atraso em termos de desenvolvimento, interessa a todos os portugueses e não apenas aos professores, embora eles sejam mais directamente afectados pela situação existente.

Mas continuando a falar da produtividade em termos gerais, o cálculo produtividade não se deve limitar apenas ao trabalho, deverá entrar em consideração com muitos outros factores. Como defendem os especialistas de produtividade deve-se procurar calcular uma produtividade multi-recursos, o que não se faz.

E não se faz porquê?

A fórmula de cálculo mais utilizada apenas toma em consideração o trabalho. No passado, isso ainda se poderia compreender, porque as empresas eram de trabalho intensivo e as despesas com o pessoal tinham um peso muito grande nos seus custos totais. Hoje em dia já não é assim e o peso das despesas com pessoal das empresas situa-se entre os 30% e os 40% dos seus custos totais.

Ou seja, há outros factores que têm um peso muito grande nos custos das empresas e um deles é o “capital fixo”, que se traduz em instalações, em máquinas, e também o chamado “capital imaterial”, que varia muito de indústria para indústria. E a produtividade do capital fixo em Portugal é extremamente baixa em consequência da má organização e da má gestão da maioria das empresas portuguesas.

Num estudo encomendado recentemente pelo Ministério do Trabalho, chegou-se à conclusão que no período compreendido entre 1990 e 2000, a escolaridade média dos empresários que apareceram neste período era apenas de sete anos e meio, o que necessariamente condiciona, negativamente, a sua capacidade de gestão e de aumentar a produtividade e a competitividade da empresa.

Portanto, quando se analisa o problema da produtividade em Portugal e se apresentam apenas os dados relacionados com o trabalho, acaba-se, directa ou indirectamente, por sugerir que a baixa produtividade é da exclusiva responsabilidade dos trabalhadores. E isso não é verdade. Em Portugal temos empresas com altos níveis de produtividade e outras que não. Se os



“Enquanto a estabilidade não for garantida aos professores, a baixa escolaridade da população portuguesa, que constitui um grave problema nacional (...) nunca será recuperada”.

trabalhadores são os mesmos, porque razão existe esta discrepância?

Não gastamos o dinheiro que a UE coloca à nossa disposição para formação

Confunde-se frequentemente os conceitos de “produtividade” e de “competitividade”. O que é que significa cada um deles à luz da economia?

A produtividade está associada à quantidade de produtos ou serviços que se obtêm com uma determinada quantidade de recursos, sejam eles a mão-de-obra, as máquinas ou a matéria-prima. A competitividade está associada à posição da empresa no mercado, à sua relação com as outras empresas, se consegue ou não vender o que produz, no todo ou apenas numa pequena parte, ou mesmo nada. Se a empresa produzir produtos de má qualidade ou ultrapassados que o consumidor não compra, por mais alta que seja a produtividade, para nada serve, pois a empresa não é competitiva e não consegue vender o que produz.

A competitividade está portanto associada à posição das empresas relativamente às outras. Um dos instrumentos da competitividade é o preço, mas não é o único. Outro é a qualidade, a sua inovação, etc., que depende em grande parte da orga-

nização da empresa, da qualificação dos trabalhadores, do tipo de máquinas e das matérias-primas utilizadas, da concepção, da investigação - e em Portugal, a generalidade das empresas não fazem investigação para apresentar novos produtos ou para melhorar os que vendem.

Nesse contexto, afirma-se igualmente que a administração pública portuguesa gasta demasiado dinheiro com os seus trabalhadores. Mas segundo dados do EUROSTAT, referentes a 2003, o Estado português gastou com os seus trabalhadores uma percentagem inferior à média da União Europeia. Será que aqui também a questão não passará pelo aumento da “competitividade”, isto é, pela melhoria da qualidade da gestão, da organização do trabalho, da qualificação e da motivação dos trabalhadores?

Sim. Eu faço parte de uma comissão, em representação da CGTP, que faz o acompanhamento do PO-EFDS (Programa Operacional de Emprego, Formação e Desenvolvimento Social), que é o mais importante programa de formação em Portugal financiado pela União Europeia, que abrange todas as regiões com a excepção de Lisboa e Vale do Tejo. No âmbito desse trabalho temos realizado periodicamente reuniões de avaliação, tendo sido inclusivamente

te contratadas empresas externas para elaborar estudos de avaliação intercalar da execução do programa, e temos constatado que apesar de todo o discurso em torno da necessidade do aumento da produtividade e da qualificação da administração pública, verificamos, surpreendentemente, que a taxa de execução deste programa, em 2003, não ultrapassou os 38%. Havia 25,8 milhões de euros disponíveis para formação na administração pública e o governo apenas utilizou 9,8 milhões de euros.

Que justificação apresenta o governo para essa baixa taxa de execução?

A justificação para esta baixa taxa de execução está relacionada com a obsessão pelo défice. A União Europeia não financia na totalidade as acções de formação, tendo o Estado português de financiar uma pequena parte, que deverá rondar os 20%. Como o governo nem essa percentagem está na disposição de gastar, não utilizam os 80% dados pela UE.

Por outro lado, está a acontecer na administração pública o que considero ser uma questão gravíssima, também resultado desta obsessão em torno do défice, que é o facto de os trabalhadores irem para a reforma mais cedo e não estarem a ser substituídos.

Um caso muito concreto e paradigmático é o da administração fiscal, que é essencial e vital para o Estado: em 2002 saíram 500 trabalhadores com bastante experiência, do topo da carreira, que não foram substituídos; em 2003 saíram mais 800 e também não foram substituídos.

Ou seja, por um lado o governo afirma que quer combater a evasão e a fraude fiscal, mas por outro fragiliza a própria administração fiscal, não substituindo os trabalhadores que se reformam, o que contradiz esse objectivo. Na minha opinião não há objectivos e nem uma estratégia clara a nível da administração pública e isso torna-se óbvio nestas duas áreas que acabei de referir.

Também na sua opinião tem-se criado uma falsa ideia de que a competitividade da economia portuguesa depende em exclusivo do aumento da produtividade e de que esta última só é possível reduzindo remunerações, condições de trabalho e direitos laborais. Tem que ser necessariamente assim?

Não, nem deve passar por aí.

Mas como é que se torna possível conseguir esse objectivo sem prejuízo de direitos adquiridos?

Um dos factores mais importantes e determinantes para aumentar a produtividade passa pela motivação dos trabalhadores. Este é um factor estratégico e é preciso investir aí. Quando se toma um conjunto de medidas que acabam por ter reflexos nos direitos dos próprios trabalhadores - um Código do Trabalho que dá mais poder às entidades patronais, ataque às funções sociais do Estado e aos trabalhadores que as garantem, etc., - como tem feito o governo, cria-se um conjunto de condições

que acaba por ter um reflexo extremamente negativo no aumento da produtividade. Ou seja, estão a criar condições não para aumentar a produtividade, mas que só determinam a sua descida. A diminuição da produtividade portuguesa em percentagem da média da UE15 verificada nos últimos 3 anos é também uma consequência desse facto.

Hoje em dia, não há dúvida que o recurso mais importante é a capacidade do trabalhador. E para isso é preciso investir fortemente na sua formação, na sua qualificação, mas também na sua motivação. Porém, o aumento da produtividade e competitividade das empresas e da nossa economia não dependem apenas ou mesmo fundamentalmente dos trabalhadores, até porque ele se insere num contexto mais geral e não é ele o elemento decisor da empresa. Se a empresa estiver a ser dirigida por pessoas que não têm capacidade nem competências para a dirigir, para responder aos desafios, penso que a qualificação dos trabalhadores, por si só, não é suficiente para inverter a situação.

Mas concorda que a formação é a pedra basilar para o desenvolvimento de um país?

A formação e o nível de escolarização são fundamentais. Estive a reunir alguns dados para este seminário [Vila do Conde 15 de Novembro], relativamente à média das taxas de escolarização dos países da União Europeia no período que medeia entre 1995 e 2001, e verifiquei que eles não só tinham níveis de escolaridade muito superiores como o progresso ao longo desse período foi muito superior ao nosso. Ou seja, o fosso que nos separa desses países, em lugar de diminuir, aumentou nos últimos anos.

O grau de escolaridade é a infraestrutura de base para se conseguir adquirir novos conhecimentos ao longo da vida, fundamentais para aumentar a produtividade de um país. Mas esse objectivo, infelizmente, não está a ser atingido em Portugal, o que acaba por constituir um obstáculo muito grande ao desenvolvimento.

Apesar de não se poder pensar que a educação e a formação resolvem tudo - são condições necessárias - não há dúvida que são a infraestrutura do progresso. Sem isso não é possível recuperar o atraso do país. Quem, como eu, está há mais de dez anos ligado à formação profissional, sabe bem que a capacidade de aquisição de novos conhecimentos por parte dos formandos depende muito do nível escolar de cada um deles.

É por tudo isto que o papel dos professores é vital no nosso país, e é urgente valorizar e dignificar a sua profissão dando-lhes a estabilidade e a qualificação que é tão necessária para alcançar níveis de desenvolvimento mais elevados.

É nas profissões menos qualificadas que desaparecem mais postos de trabalho

Acha que se deveria apostar mais no ensino profissional?

Penso que sim. Tive recentemente



“(…) as empresas em Portugal não têm uma cultura de formação. Os empresários ainda não reconhecem a importância do aumento da qualificação dos trabalhadores, que beneficia não só os próprios mas fundamentalmente a própria empresa”.

oportunidade de analisar os dados relativos às taxas de emprego e de desemprego e observei que estamos perante uma nova realidade que, por ser recente, ainda não está suficientemente estudada.

Se observarmos a evolução do emprego por profissões, constatamos que nos últimos 3 anos, entre o 2º trimestre de 2001 e o 2º trimestre de 2004, foram suprimidos mais de 216 mil postos de trabalho em profissões com menor qualificação e menor grau de escolarização (trabalhadores da agricultura, operários e trabalhadores similares, operadores de máquinas e trabalhadores não qualificados, etc.), tendo sido criados, inversamente, embora de uma forma insipiente, emprego fundamentalmente para as profissões mais qualificadas, como técnicos superiores, técnicos intermédios e profissões intelectuais e científicas.

Ou seja, está a criar-se emprego, apesar de em número insuficiente, apenas nas profissões mais qualificadas. Pelo contrário, nas profissões com menor qualificação está a verificar-se uma destruição maciça de emprego. E isto vai ter consequências sociais terríveis, porque a maioria da população empregada tem baixa escolaridade e baixa qualificação (cerca de 73% tem apenas o ensino básico ou menos). E são estes os trabalhadores que mais facilmente se-

rão atingidos pelo desemprego.

Depois, como a própria economia está a criar, embora de uma forma lenta, fundamentalmente empregos mais qualificados, estes trabalhadores, na sua maior parte ainda longe da idade da reforma, acabam por ficar excluídos do mercado de emprego ou têm muita dificuldade de reintegração.

Se lhe pedisse para fazer um retrato muito rápido do que tem sido a formação profissional destinada à requalificação dos trabalhadores portugueses nestes últimos 10, 15 anos, o que é que diria?

Na avaliação intercalar do POEFDS em que tive oportunidade de participar, constatou-se que cerca de 80 % dos trabalhadores que procuram a formação fazem-no por sua iniciativa e não por iniciativa da empresa. Ou seja, as empresas em Portugal não têm uma cultura de formação. Os empresários ainda não reconhecem a importância do aumento da qualificação dos trabalhadores, que beneficia não só os próprios mas fundamentalmente a própria empresa.

Paradoxalmente, isto tem originado uma situação extremamente grave, já que o esforço que o trabalhador faz para aumentar a sua qualificação, participando por sua iniciativa em acções de formação profissional, não é depois reconhecido pela entidade

patronal e não resulta, na maior parte dos casos, em benefício para o trabalhador já que não tem reflexos na progressão na sua carreira profissional. Chega mesmo a haver situações de trabalhadores que frequentam acções de formação mas que escondem esse facto com medo de ter problemas a nível interno da empresa.

Dir-se-ia que é um esforço quase inglório...

Sim, porque além de não haver um reconhecimento por parte da empresa por essa formação acrescida - que para alguém que trabalha representa um esforço bastante grande -, esse comportamento patronal acaba por se reflectir na desmobilização dos restantes trabalhadores, que sabem que não vão ter qualquer contrapartida pelo esforço de aumentar a sua qualificação. Por outro lado, este esforço não tem depois reflexos a nível da produção porque os conhecimentos não chegam a ser aplicados.

Uma pessoa que investe na formação quer necessariamente ter um reconhecimento, seja por parte da empresa, a nível de progressão na carreira profissional, seja por parte da sociedade, através de uma certificação reconhecida socialmente. Mas o que acontece também é que um certificado passado por uma determinada entidade tem apenas o valor associado à própria entidade. Se a entidade for pouco conhecida, o certificado tem pouco valor. Enquanto esta situação não for alterada vai ser muito difícil tirar todo partido do esforço que se faz na formação, que mesmo em termos financeiros é muito significativo.

Neste contexto, que futuro pode ter a economia portuguesa numa economia cada vez mais internacionalizada, nomeadamente fruto dos acordos decorrentes da Organização Mundial de Comércio, que liberalizam muitas áreas de actividade?

Debatem-se actualmente em Portugal vários modelos de desenvolvimento. Um deles, por exemplo, é aquele em que o governo tem tentado apostar, que está presente nas grandes opções do plano, que se baseia nas exportações. Mas isso não está a funcionar. O motor tem de se basear no mercado interno. E para o mercado interno ser o motor do nosso desenvolvimento, tem que se reconhecer direitos e consagrar uma melhor distribuição do rendimento.

Em 2003, por exemplo, a repartição do PIB, ou seja da riqueza nacional, agravou-se em termos de repartição, pois a parte que reverte para os trabalhadores, sob a forma de salários e remunerações, atingiu o seu valor mais baixo depois do 25 de Abril, correspondendo apenas a cerca de 38% do PIB. Isto quer dizer que 73% da população empregada deste país recebeu apenas 38% da riqueza criada. E se a base do mercado interno são os trabalhadores, se eles recebem menos, menos podem comprar e as empresas têm mais dificuldade em vender, entrando em falência e lançando mais trabalhadores no desemprego.

Cinema Paraíso ou uma carta aberta francesa^(a)

andarilho

No número de Novembro dos “Cahiers du Cinema” aparecia uma carta aberta de Alain Bergala a um presidente de câmara algures em França. Pela sua actualidade, não resisti a dar-vo-la a conhecer.



“Senhor Presidente, Conheço muito bem a vossa pequena cidade porque pelo menos uma vez por ano, desde há muito tempo, vou aí apresentar um filme, animar um debate ou um estágio, e é sempre com prazer que reencontro o público do “Palace”. Tivemos ocasião, aliás, de nos cruzarmos duas ou três vezes, especialmente numa sessão memorável sobre Maurice Pialat. Sei também, por intermédio de Aurélie S., que anima esta sala há mais de dez anos, que tem sido um defensor da programação dessa sala e da

sua política de animação, mesmo se isso custa algum dinheiro - não tanto como isso - à autarquia.

Mas a situação, como por todo o lado, está em vias de mudar a grande velocidade.

O senhor presidente decidiu ajudar à implantação de um multiplex que vai abrir as portas dentro de um ano, na zona comercial da periferia sul, e os seus conterrâneos, não tenho dúvidas, estão de acordo. Vão ter acesso a sete salas confortáveis, apetrechadas tecnicamente com o melhor do mercado, e poderão todas as quartas-feiras ter acesso aos mesmos filmes que Paris, Londres, Atenas. Esta implantação vai necessitar da sua parte de um investimento pesado, para viabilizar o terreno, tornar fácil o acesso e o parque de estacionamento, mas pareceu-lhe importante dotar a sua cidade dos mesmos equipamentos das outras cidades de França comparáveis à sua. O movimento é irreversível e responde evidentemente a uma procura ligada ao modo de vida que é o de muitos franceses, e que se americaniza a olhos vistos. Já não se vai ao “cinema” para “ver um filme”, saiu-se de carro por um tempo livre dedicado ao consumo onde o cinema é uma das ofertas no meio de outras, num espaço onde se pode comer num restaurante rápido, comprar roupa, fazer compras de alimentação e de produtos de entretenimento para toda a semana.

O problema não é o do multiplex, que cumprirá a sua função, a de satisfazer o desejo dos seus concidadãos de ver um filme mediaticamente obrigatório na mesma semana que a televisão fala dele. O único e verdadeiro problema, político, é o do “Palace” e do seu futuro. Há demasiados exemplos de cidades onde a abertura do multiplex matou, directa ou indirectamente, a sala independente que tinha conseguido continuar até aí o seu trabalho com a ajuda da câmara. Uma cidade, sabe-o melhor do que eu, é um organismo vivo onde tudo relaciona, onde qualquer mutação engendra efeitos secundários, que podem rapidamente tornar-se irreversíveis se não se tem extremo cuidado.

A primeira ilusão é acreditar que o multiplex, que é antes de tudo uma

sala de cinema multiplicada por sete, vai preencher as funções do “Palace”. É que nunca as preencherá. A começar por uma função aparentemente derivada daquela a que todo o eleito devia ser sensível, a de animar a vida do centro da cidade. Há muitas cidades, pequenas e grandes, onde o fecho das salas do centro, depois da criação de zonas comerciais gigantes e de multiplexes na periferia, matou toda a vida no coração da cidade depois das 19 horas. Quando as marcas do cinema começam a desaparecer, os transeuntes começam a rarear, os cafés e os restaurantes fecham mais cedo, quando não definitivamente, e uma impressão de recolher obrigatório cobre a cidade.

Regressei recentemente de uma grande cidade do leste de França onde já não ia há vários anos e que me deixara a recordação de uma cidade muito animada. Encontrei, depois das 20 horas, um centro deserto e sinistro. Os três cinemas de bairro tinham fechado, o resto seguiu-os. Gostei sempre das cidades de província, onde vou muitas vezes defender o cinema que amo, mas não as que se tornaram um deserto depois do cair da noite. Os cinemas foram sempre um belo oásis na noite das cidades.

Outra ilusão seria crer que o multiplex, com sete salas, vai fazer também o trabalho de programação que fazia o “Palace”. Os gerentes destas grandes superfícies de cinema prometem muitas vezes, por vezes até de boa fé, que não terão problemas em dedicar uma das salas ao cinema de autor, mais “cultural”. É ao mesmo tempo verdade e mentira. Evidentemente que não lhes traz problemas económicos programar de tempos em tempos um filme de Kiarostami ou Godard, mesmo sabendo que não vai haver bichas na bilheteira. Mas esta abertura de espírito irá para lá da alta gama prestigiosa do cinema de autor. O último filme de Straub, de Oliveira, de Garrel, de Claire Simon, e de vinte outros cineastas que fazem o cinema vivo de hoje, têm tantas oportunidades de passar numa sala multiplex como um camelo num buraco de uma agulha, mesmo que os autores sejam tudo menos ricos.

Pelo contrário, Aurélie S. terá

cada vez menos possibilidades de conseguir junto dos distribuidores os raros filmes de autor que “correm” bem e que lhe permitem ir equilibrando o orçamento. O gerente (porque, a maioria das vezes, não é verdadeiramente o programador, mas o executante local de uma estratégia centralizada da exploração nacional dos filmes) poderá ceder-lhe à vontade o acesso àquele filme que ele saberá melhor que ele, pôr em contacto com o público potencial da cidade. Porque um filme singular e frágil não tem o mesmo poder de atracção perdido no meio de seis mastodontes num hall em forma de gare de triagem e numa sala íntima, cujo público conhece a linha de programação de longo curso e a pessoa que o encarna.

A última ilusão, talvez a mais grave, será pensar que 200 pessoas numa sala de um multiplex, é a mesma coisa que 200 pessoas na sala do “Palace”. Os 200 clientes do multiplex que pagaram o seu bilhete para ver o último blockbuster francês ou americano - em francês nos dois casos - não têm mais ligações entre eles do que o facto de se encontrarem ao mesmo tempo, ao sábado às 3 da tarde, numa grande superfície. E ver um filme em conjunto não cria nenhuma ligação entre eles, a não ser que obedeceram ao mesmo estímulo mediático. No “Palace”, e sei do que falo, há - e espero que por muito tempo - um verdadeiro público, isto é, uma comunidade de indivíduos que estão lá por sua escolha, que fazem confiança em quem lhes propôs aquela programação, por gosto e convicção. E essas pessoas acabam por se conhecer, mesmo sem se falar directamente, porque se reencontram regularmente a ver os mesmos filmes, por vezes a falar com os mesmos realizadores ou actores, e nos mesmos debates.

Uma sala assim que fecha, é um pouco da cidade como comunidade de comunidades que desaparece. (...)

(a) A divulgação, na íntegra, desta notável carta aberta seleccionada por Paulo Teixeira de Sousa está disponível na edição on-line de “a Página”

CINEMA

Paulo Teixeira
de Sousa
Escola Secundária
Especializada Artística
Soares dos Reis

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

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

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

O Presidente Sampaio e «a cultura portuguesa»

Fui surpreendido, no sábado, 5 de Novembro, pela seguinte declaração do Presidente Sampaio, em resposta a uma pergunta dum jornalista do «Público». A «Bíblia faz parte da cultura portuguesa». A ocasião foi a iniciativa da Sociedade Bíblica Portuguesa e de «equipas que englobam pessoas de diferentes confissões cristãs», de oferecer *scriptoria* em todo o país para os interessados copiarem à mão excertos da Sagrada Escritura. O Presidente deu o exemplo, copiando um trecho, não sem antes fazer a declaração que citei e que surge no título que o jornal dedicou ao acontecimento (p. 34).

A expressão «cultura portuguesa» é daquelas cujo significado não costuma ser ponderado. É uma expressão substantiva, sempre antecedida do artigo definido: « cultura

viver, do cantar, do dizer, na capital?

Quando se diz que Aquilino Ribeiro e Vasco Graça Moura «fazem parte da cultura portuguesa», que quer isto dizer? Que há de comum entre a escrita, a postura ideológica e política, a maneira de estar na vida, dessas duas pessoas? O facto de escreverem na mesma língua? Mas será que eles escrevem na mesma língua? Ou não existirão mais pareências entre uma tradução de Graça Moura e um Dante e Petrarca originais (italianos da Idade Média), do que entre uma das suas prosas e Andam Faunos pelos Bosques?

«A cultura portuguesa» é uma expressão de aproveitamento político. Sempre. Causa a impressão em quem a diz ou quem a ouve que existe um Portugal não apenas unido, mas único – porque é um e porque não

pondo uma designação “científica” (oitocentista) de «Orientalismo», ou seja, a maneira como «outramos» as culturas que não dizemos «nossas», inferiorizando-as, deturpando-as e até agredindo-as e denegando-as.

A velha Atenas, que nos deu a democracia – uma democracia que, já agora, muito pouco tem a ver com as actuais – desprezava Esparta, que tanto era parte da Grécia, como Guimarães é de Portugal. Esparta representava tudo o que a democracia ateniense odiava. Mas, ontem como hoje, que sabemos de Esparta? Apenas as representações que dela nos fizeram os atenienses. A verdade é que nada sabemos de Esparta, a não ser através das palavras dos seus inimigos. Por conseguinte, nós também deturpamos Esparta, renegamos Esparta, desprezamos Esparta.

que é Nacional é bom», dizia, não por acaso, o anúncio. Mesmo que o que seja isso de ser «nosso» fique no ar, mesmo que não saibamos o que partilhámos com o alfacinha, com o vizinho do bairro de lata, com o pastor da Serra da Estrela, com o alentejano da charneca. A «nossa» democracia, a «nossa» literatura, a «nossa» cultura, a «nossa» maneira de viver, iluminam o (nosso) mundo. Um mundo que, por consequência, não deve, não pode passar sem «nós».

Pois se este raciocínio já dominou e domina em vastas áreas da vida dos «ocidentais» e dos portugueses, o Presidente Sampaio encarregou-se agora de o elevar ao paroxismo. A própria Bíblia é portuguesa! Nenhuma Concordata, nenhuma Profissão de Fé, nenhum Acto Governativo, o terá afirmado com tanta clareza.



Foto: Isto é

portuguesa». Eu, que passei boa parte da minha vida em Guimarães, sempre pensei que a cultura que assimilei nesta região pouco tinha a ver com o que percebia quando ia a Lisboa. Lisboa era uma cidade estrangeira para mim. Que semelhança havia entre os amigos, os vizinhos, os carolas da acção cultural e desportiva, as mulheres «do algodão», as estreitas estradas atulhadas de fábricas e fabriquetas, o som redondo das vogais, o vira dos ranchos, a linguagem («som cm' c'roas!») e infinitas outras coisas da terra onde eu residia, com as formas do fazer, do

se confunde com «os outros». Nada disto corresponde à realidade, como é evidente para quem não quer viver com base num mito de si próprio. Porque houve quem vivesse, e há quem viva sem dispensar tal mito. Foi com ele que nasceu e floresceu o nazismo alemão, cujas consequências para o mundo não será necessário lembrar. Ainda há por aí saudosistas da “Raça”, mas o que predomina não é isso: predomina, mesmo em cronistas lúcidos (estou a pensar no Miguel de Sousa Tavares), a ideia da superioridade intrínseca do «Ocidente». Aquilo a que Edward Said chamou (trans-

E apenas porque Atenas jamais conseguiu exportar a sua democracia para aquele Estado. Assistimos hoje também às tentativas ocidentais de exportar «a nossa democracia» como regime único, um, o melhor para o bem da Humanidade e portanto destinado à propagação universal.

É aqui, quando chegamos (e chegamos imediatamente) ao desejo de iluminar, instruir, quiçá arrasar «os outros» com a «nossa» cultura, é aqui que começa o Império.

Para «nós», sempre o Império do Bem. «Do Bem», porque é «nosso», e o que é «nosso» é melhor. «O

Mas se o Livro de Deus – transferido, pelo Presidente, do âmbito da Fé para o âmbito da Nação e do Ocidente – pertence-nos, a «nós», para «os outros» irá sobrar o quê? Talvez o Corão, esse «outro» Livro de Deus que também é de Fé e também serve para «a cultura» de certas Nações. Pois o Corão, bem entendido, não é da «cultura portuguesa», ao menos para já. A não ser que o Presidente Sampaio se ponha agora a copiar excertos do Corão e a declarar que ele também «faz parte da cultura portuguesa». E aí terei razões para ficar ainda mais preocupado.

IMPASSES e desafios

Hélio J. S. Alves
Universidade de Évora

ETNOCÍDIO NA PALESTINA

Os que se calam diante de torturadores e suas vítimas são cúmplices

“Estou envergonhado por esta guerra que começou para defender um projecto colonial de Estado de Israel e agora degenerou num verdadeiro etnocídio do povo palestino. Estou envergonhado por o meu país, Israel, ter declarado que não respeitará a resolução 1435 do Conselho de Segurança da ONU, que estabelece o respeito pelos territórios palestinianos. E estou envergonhado pela duplicidade moral dos governos do mundo, que participam numa guerra contra o Iraque,

porque este não acatava resoluções do Conselho de Segurança da ONU, mas aceitam, sem maiores explicações, o desacato do general Sharon.

Quero falar em nome da vergonha que milhares de israelenses sentem pela política criminosa do meu governo – mulheres e homens que atuam, dia a dia, contra essa política, e que hoje se sentem impotentes frente a tanta violência.

Quero manifestar a vergonha do Movimento das Mulheres de Negro que se

manifestam nas praças, dos soldados que fazem objecção de consciência, que são presos por se recusarem a ir à guerra. A vergonha dos activistas que estão envelhecendo denunciando o projecto colonial de Israel. E dos jovens activistas que estão iniciando as suas actividades e sentem muita raiva e indignação contra tantas injustiças praticadas na Palestina. Em nome de todas e todos, quero declarar que não deve existir neste mundo espaço para políticas de etnocídio, em ne-

nhum lugar. Que é uma responsabilidade de toda a humanidade terminar, já, com a humilhação que vem sofrendo o povo palestino.

Quero incitar todas as mulheres e todos os homens aqui presentes a levantarem as suas vozes, a denunciarem o crime – porque aquele que se cala, que ainda encontra justificação para tamanhos crimes, quando se cala diante de torturadores e suas vítimas, também é cúmplice...”

CARTAS na mesa

Sérgio Yahni
Filósofo judeu-israelita,
director do Centro
Alternativo de Informação
de Jerusalém (CAI)



Foto: istó é

Carta a Maria de Belém sobre a educação

Cara Maria de Belém,
A situação catastrófica da nossa Educação é fundamentalmente devida a:

1. A decisões erradas tomadas ao longo de anos por decisores políticos. Estas decisões têm sido intermitentes e algo pontuais, mas a fragilidade do nosso sistema educativo e o seu carácter altamente centralizado (sem estruturas intermédias de resistência) faz com que tenham efeitos muito duradouros.

2. À longa série de responsáveis que passaram pelo sector da Educação onde tiveram a oportunidade de tomar decisões benéficas para o sistema mas que o não fizeram, ou por não terem qualquer ideia do que havia a fazer, ou por estarem afogados por problemas imediatos e pontuais. (Penso ser, por exemplo, o caso da actual Ministra do Ensino Superior e da Ciência).

A isto sobrepõe-se um nevoeiro que a Comunicação Social não tem sido capaz de afastar e que impe-

de o país de ver que o problema da Educação é, fundamentalmente, o dos decisores. No meio deste nevoeiro há quem, sem se dar conta, lance areia para o ar, que depois lhe cai nos próprios olhos e dos outros.

Quando a Maria de Belém, na 6ª feira passada [12 de Novembro], no decorrer do 1º Congresso da Democracia Portuguesa promovido pela Associação 25 de Abril, apresentou as conclusões do painel sobre Desenvolvimento que coordenou, pareceu-me estar a transmitir um apelo para que se aumentassem os investimentos financeiros na Educação. Se assim foi, esteve, a meu ver, a lançar para o ar areia que ao nos cair nos olhos só pode servir para não vermos o que é fundamental.

Os investimentos na Educação em Portugal, nos últimos 30 anos, têm sido mais ou menos semelhantes e, nalguns casos, até superiores aos da generalidade dos outros países europeus. Não é, portanto, pela

via do aumento dos investimentos que podemos resolver o gravíssimo problema da Educação em Portugal.

Pensar só nos investimentos ao pensar na Educação, é fechar os olhos e, nalguma medida, desviá-los da questão central para que é necessário olhar: para o problema das decisões dos decisores e para a falta delas (e para o modo como, tão frequentemente, são desperdiçados os contributos enviados de baixo, ao ponto de aqueles que o podiam fazer quase terem desistido).

O 1º Congresso da Democracia Portuguesa organizado pela Associação 25 de Abril, em que ambos participamos, embora em painéis diferentes, foi um êxito francamente interessante, agradável e enriquecedor, mas a sua validade futura fica a depender das suas conclusões serem encaradas, não como fórmulas estáticas, mas como bases de partida para a procura de soluções e de

caminhos. Por ser este o meu desejo, envio-lhe este texto.

Há, ainda, outra razão que o justifica. Ambos somos do Partido Socialista (PS). Quase certamente, o PS vai ganhar as próximas eleições. Não no imediato, mas a médio prazo, o problema central da Educação vai ser, assim, o de se saber se o PS consegue assegurar que os futuros gestores (decisores) políticos no campo da Educação:

1. Dêem garantias de não cometer erros do tipo 1 atrás referido.

2. Sejam capazes de tomar algumas decisões acertadas do tipo 2, e serem pessoas para saber ouvir e aproveitar sugestões que lhe sejam transmitidas.

Como militantes do PS somos responsáveis. Como militante de base, o que posso fazer, neste momento, é enviar-lhe este texto e dá-lo a conhecer à opinião pública.

Lisboa, 15.11.2004

À LUPA

António Brotas
Instituto Superior
Técnico, Lisboa
Ex-secretário de Estado
da Educação

MINORIAS

Brasil discute introdução de quotas de acesso nas universidades

O Brasil discute actualmente um projecto de lei que visa introduzir um sistema de quotas de acesso ao ensino superior destinado, entre outros, às minorias étnicas. Algumas universidades já haviam avançado com esta medida num país onde os descendentes de africanos representam 44,7% da população (6,2% de negros e 38,5% de mestiços), mas não constituem mais do que 19,2 da população universitária, de acordo com dados do ano 2000. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi pioneira na introdução deste sis-

tema, em 2001, mas hoje o número eleva-se a catorze universidades.

«O sistema de quotas nunca é a melhor solução, mas é a que nos parece mais adequada no momento. O Estado brasileiro tem uma dívida histórica em relação à população indígena e negra e é preciso pagá-la», afirma Nelson Maculan, director da Secretaria de Estado de Educação Superior, organismo que elaborou o projecto de lei.

No Brasil, um dos últimos países da América Latina a abolir a escravatura (1888), a taxa de pobreza entre os descendentes

dos escravos africanos é o dobro da população branca (45% contra 22% em 2002). Entre os maiores de 25 anos, um branco em dez (9,93%) conclui os estudos superiores contra um negro em cada 50 (2,13%).

De acordo com Maculan, este projecto visa reduzir o fosso existente entre privilegiados e desfavorecidos, mas garante que a medida não se destina a beneficiar apenas as minorias étnicas. Assim, 50% das vagas será reservada aos estudantes provenientes do ensino público, sendo que metade estará destinada aos afro-

brasileiros e indígenas. Estes últimos representam 0,3% da população brasileira.

Porém, nem todos concordam com a medida. O projecto de lei está bloqueado desde junho deste ano e os seus opositores argumentam que as quotas constituem uma discriminação face os restantes estudantes, que, apesar da sua melhor preparação, são excluídos para deixar entrar pessoas sem o mesmo mérito, e que a medida provocará uma descida do nível das formações.

Fonte: AFP

A escola é promotora de transformação social?



Foto: Isto é

Quase 30 anos volvidos sobre a democratização da sociedade portuguesa e muitas reformas curriculares implementadas com vista a garantir igualdade de direitos e oportunidades no sistema educativo, a função socializadora e conservadora da Escola parece continuar a ser vencedora, promovendo cabalmente a integração na cultura dominante.

Ao estudar o processo de decisão vocacional à saída do 9º ano, procurei dar voz aos alunos, no sentido de compreender o significado que este momento tinha para eles e o sentido que atribuíam à decisão tomada.

Adivinhava alguma falta de reflexão sobre os seus próprios comportamentos. Acreditava, porém, que a situação de entrevista, ao abordar temas afectivamente importantes, lhes permitiria tornar explícito o seu quadro de referência, desmontando possíveis resistências e racionalizações. Mas não foi isso que aconteceu.

Em primeiro lugar, os meus entrevistados dividiam-se em dois grupos: os que sabiam muito bem o que queriam e os que se tinham limitado a

adiar a decisão para o final do 12º ano. Não viam portanto razão para reflectir sobre o assunto naquele momento.

Por outro lado, ao contrário do que aconteceu com outras entrevistas que noutros contextos realizei com pessoas mais idosas, esta faixa etária parece ter uma história de vida ainda muito curta, razão por que tem mais dificuldade em invocar experiências significativas.

Por fim, o que me parece verdadeiramente relevante, este público não foi suficientemente estimulado a emitir as suas opiniões, a reflectir sobre as suas práticas e sobre o mundo que o rodeia. A frequência escolar parece ter desenvolvido técnicas de sobrevivência que passam pela aprendiza-

gem da resposta tipo: unívoca, breve e pré-concebida e, portanto, quando convidados a reflectir, a questionar ou tão somente a desenvolver um tema, parecem ficar “sem rede”.

Este contacto revelou que, quase 30 anos volvidos sobre a democratização da sociedade portuguesa e muitas reformas curriculares implementadas com vista a garantir igualdade de direitos e oportunidades no sistema educativo, a função socializadora e conservadora da Escola parece continuar a ser vencedora, promovendo cabalmente a integração na cultura dominante.

De entre os entrevistados, apenas uma foi capaz de tecer críticas sobre a instituição onde passa

a maior parte dos seus dias, onde todas as relações acontecem e da qual parece depender grande parte do seu futuro. Quando questionados directamente sobre se a frequência escolar favoreceria a formação do sentido crítico e a tomada de decisão autónoma, mais uma vez a Ana parece ter sido a única a reconhecer o conceito:

«Acho que as coisas já estão tão enraizadas que acaba por não se saber o que é que tem de mudar. Mas percebemos que alguma coisa tem de mudar. As nossas atitudes também têm de mudar, os professores...

(espírito crítico) Não se faz muito por isso, até parece que se não tivermos é melhor... É ouvir e calar!»

Ana, 15 anos

Em todos os outros casos, pareceu-me ter sido a primeira vez que estes jovens foram convidados a questionar a realidade que os rodeia, não tendo sequer a noção de que esta poderia ser diferente daquilo que é. Habitados a reproduzir os discursos produzidos por, pela e para a Escola, limitaram-se a reproduzir durante as entrevistas argumentos legitimados pela cultura escolar, mesmo quando são eles as suas principais vítimas.

Se desde o início da minha investigação havia postulado a reflexividade como fundamental a uma tomada de decisão consistente e a um projecto vocacional potencialmente emancipatório, a falta de capacidade para questionar o mundo à sua volta e de concepções alternativas pareceu-me um indicador negativo relativamente à forma como o processo de decisão tende a desenvolver-se entre os alunos que terminam o 9º ano. Revelando-se a escola incapaz de levar a cabo o que considero ser a sua função mais nobre, a promoção de processos de transformação social.

Esta visão pode, porém, ser relativizada se encararmos a posição acrítica dos alunos como utilitarista e estratégica, fruto de uma longa aprendizagem através do currículo oculto de que a melhor forma de ser bem sucedido é a reprodução de argumentos legítimos. Então, estes alunos parecem estar no caminho certo, e nós tivemos acesso apenas ao discurso que produzem sobre as suas práticas e não às suas verdadeiras aceções.

E AGORA professor?

Susana Faria
Escola Superior de
Educação de Leiria
sfaria@esel.iplleiria.pt

LAICIDADE À ITALIANA

Estado italiano defende o crucifixo nas escolas “pelo bem do país”

O Procurador-Geral do Estado italiano, António Palatiello, defendeu recentemente no Tribunal Constitucional daquele país a presença do crucifixo nas escolas em nome da “aliança especial” da Itália com a Igreja Católica e “pelo bem do país”.

“A Igreja é o único actor do direito internacional mencionado na Constituição”, disse Palatiello, explicando que “seria desconcertante que o Estado, depois de ter declarado esta aliança especial (com a Igreja), pudesse ter vergonha de expor os seus símbolos”. O crucifixo, acrescentou

ainda, é “o sinal visível desta aliança para a promoção do homem e do bem do país, não de uma preferência por uma religião”.

Nos últimos tempos, os incidentes em torno da presença deste ícone religioso nas escolas multiplicaram-se. Recentemente, no município de Strangolagalli, na região de Roma, uma professora mostrou-se contra a colocação de crucifixos nas salas de aula da nova escola, argumentando que esta era “laica e não fascista”.

O vice-presidente da autarquia, Marcello De Vellis, da Aliança Nacional, de di-

reita, pareceu não concordar. “Eu próprio comprei os crucifixos e estou desconcertado com a reacção da professora. Considero que se trata de um incidente político e não religioso”, disse. Também recentemente, o tribunal administrativo de Veneza recorreu ao Tribunal Constitucional para que se pronunciasse sobre o caso de uma mãe de Pádua que apresentou uma queixa contra a escola frequentada pelo filho por permitir que esta autorize a presença de símbolos ligados à religião católica.

No ano passado, o pai de outro alu-

no provocou polémica em Itália ao obter autorização de um tribunal para que fosse retirada a cruz da escola que o filho frequentava em Ofena, no centro do país. A decisão foi mais tarde anulada.

Apesar de a Constituição italiana referir que “o Estado e a Igreja são independentes e soberanos” e que “todas as confissões religiosas são livres perante a lei”, dois decretos datados dos anos vinte, confirmados por uma lei de 1984, autorizam em Itália a presença de símbolos da religião católica na escola. Fonte: AFP

Nossa língua portuguesa entre o poder e a liberdade

A língua é poder, está nas relações de poder: numa arena de conflitos(1). E é com o peso das leis que a padronizam que ela cai sobre os ombros dos professores. O que dizer do professor de “língua” portuguesa? Entre regras e limites, o que pode e o que não pode, o que é certo e o que é errado – a língua padrão torna-se a materna: ora mãe boa, ora mãe má. Nas andanças da vida, quem nunca ouviu esses dizeres: isto é um crime, isto é um insulto à língua portuguesa, à boa língua portuguesa! Em sala de aula, a língua oficializada pelo poder é também a madrasta dos contos de fada, recusando os filhos considerados ilegítimos: essa palavra que você está falando aí não existe.

Ora, a língua é um código, uma linguagem em sistemas, mas ela não está acabada, fechada – a não ser que esteja morta. Estando viva, a língua é um ato de criação ininterrupto – (re)invenção. E é experimentando “aprendizagens” com as outras pessoas, que nos tornamos possuidores de um “saber lingüístico”, de uma prática social. O que possuímos da língua, na verdade pertence a todos os falantes, a todos os praticantes dessa língua.

Como diz um provérbio africano, uma criança não se cria sozinha; é preciso uma comunidade inteira para criá-la. É na comunidade, dialogando com os outros, que nos tornamos falantes de uma língua materna, possuidores de uma linguagem criativa e dinâmica – herdeiros das ladainhas, das parlendas, das folganças, das marujadas, das vozes que tecem toda cultura oral nascida no seio da coletividade.

Infelizmente, toda essa linguagem ainda tem ficado à margem das gramáticas e dos livros didáticos, tem ficado até mesmo à margem das salas de aula. É que às vezes esquecemos que quando o aluno aparece pela primeira vez na escola, ele já traz consigo um código lingüístico comunitário: palavras geradas e geradoras, nascidas entre jogos e brincadeiras, entre a televisão e a conversa fiada, entre a música e a festa, entre os sons e os ensaios. Entretanto, todo esse conhecimento



Foto: isto é

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.
Mikhail Bakhtin

ainda poderá ser visto senão como linguagem desarticulada ou inexpressiva. Caímos, conscientemente ou não, no canto da sereia do “gramatiquês”. E nos isolamos na falsa segurança dos livros-língua.

Não estou aqui negando a importância da gramática normativa e nem querendo decretar morte ao livro didático: cortem a cabeça! Mas é que precisamos questionar, desconfiar das aparências e ter coragem para intervir. Entender que o professor não precisa saber tudo, principalmente o mais culpado entre eles, o professor de português. Freud explica. Lacan também.

Muitas vezes decorei enormes listas de coletivos, preposições, verbos: todas as conjugações, os modos e tempos verbais, os verbos irregulares, os defectivos... Decorava por medo: não podia errar diante dos alunos ou negar a mãe-língua. A minha alegria estava em vê-los admirados com todo o meu saber: Eu sabia tudo e eles não sabiam nada. Jamais poderia confessar a eles que

sabia tão pouco sobre aquela interminável lista de coletivos, e que se me perguntassem no dia seguinte o coletivo “simples” de pássaros, poderia já não lembrar ou me confundir. Culpa, prepotência, medo e vergonha: (res)sentimentos comuns ao “professor sabe-tudo” - carregando em si o temor de uma provável posição de desvalia: se não sabe, não deve ter tido uma boa formação.

Eu tinha um vizinho que quando me encontrava no elevador, toda vez perguntava: qual o significado da palavra tal? Como se escreve a palavra tal? Você, professora de português, não sabe! E eu me sentia muito culpada por não saber. Até que um dia eu percebi: não sou dicionário, não jurei fidelidade à gramática, não preciso saber tudo, falar e escrever “certo” e “melhor” porque sou professora de português. É evidente que uma certa técnica ajuda, mas não é o fundamental. Descobri que ser falível me faz ser uma professora aprendiz, desonerando-me de culpas que não preciso carregar.

Aprendo na práxis que a língua

é um instrumento de comunicação que precisa ser “trabalhado” diariamente, pois cada aluno tem seu modo de expressão, e em cada texto produzido por ele, seja oral ou escrito, haverá uma nova realidade lingüística a ser desvendada. Não posso negar a contribuição dos racionalistas, mas também já não posso continuar vendo meu aluno apenas como um mero recipiente vazio à espera de regras, códigos e nomenclaturas. Descubro com esse “olhar” que (des)conhecer algo pode tornar-se “caro” momento de aprendizagem, minha e de meus alunos. Quando não sei, proponho: vamos pesquisar? Isto estabelece entre nós um pacto de confiança: estamos juntos nos saberes, nos não-saberes, nos que-saberes e nos ainda não saberes(2). A língua também é liberdade.

1) BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Laud. São Paulo: Hucitec, 1996, p.14.

2) Esteban, M.T. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. In.: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DESIGUALDADES

Mais de 36 milhões de pessoas vivem na pobreza nos EUA

De acordo com um estudo realizado pela Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, mais de 36 milhões de americanos vivem na pobreza e, destes, 4,3 milhões tornaram-se pobres depois do ano 2000. As conclusões do estudo referem ainda uma forte queda da qualidade de vida nos Estados Unidos durante este período.

“A pobreza crônica é a maior ameaça para o progresso social nos Estados Unidos”, diz o professor Richard Estes, autor do relatório e presidente da Sociedade Internacional de Estudos sobre qualidade de

vida, que refere a existência de 13 milhões de crianças neste grupo. O número total de pobres no país aumentou 4,3 milhões desde 2000 e 1,3 milhões desde 2002.

O corte no orçamento destinado ao apoio social e a pobreza crônica levaram os Estados Unidos a descer para a 27ª posição entre 160 países num índice que analisa a qualidade de vida dos seus cidadãos. “Actualmente estamos ao mesmo nível de países como a Polónia ou a Eslovénia”, diz Estes.

De acordo com a lista elaborada por

este organismo, os dez países com maior índice de qualidade de vida situam-se na Europa: Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, Luxemburgo, Alemanha, Áustria, Islândia, Itália e Bélgica. Os últimos lugares são ocupados pelo Afeganistão, Eritreia, Etiópia, Serra Leoa, Angola, Libéria, Guiné, Chade e República Democrática do Congo.

A classificação, elaborada a partir de dados fornecidos por organismos ligadas às Nações Unidas e ao Banco Mundial, mede a capacidade dos países de responder

às necessidades dos cidadãos em termos de saúde, educação, direitos humanos e diversidade cultural, entre outros temas.

Ao avaliar a situação no resto do mundo, o investigador considerou que na década passada se assistiu a uma “deterioração da qualidade de vida em amplos sectores da população mundial”, sobretudo no que se refere às populações dos países mais pobres do continente africano e asiático.

Como de costume, passo a visitar o jornal a PÁGINA da educação para, entre outras coisas, me deliciar com as maravilhas da autoria registrada tão distante e vista tão perto.

A surpresa de constatar um texto nomeando sua autoria à minha pessoa me passa uma sensação de estranhamento e dúvida. Estranhamento por não lembrar do título atribuído como possibilidade de ter sido pensado/digitado por mim. A dúvida foi de como vou colocar para as pessoas tamanho equívoco? O mais importante é que reconheço quem escreveu pela “primorosa” escrita e pelas lembranças de uma ocupação de espaço ao qual nunca pude estar. A experiência inusitada desse mais novo desequilíbrio foi muito estimulante e será certamente inesquecível. Como não poderia deixar de ser, sobretudo porque, depois de tantas dificuldades para se conseguir a autoria nos espaços acadêmicos a persistência de um texto saltando de uma tela de computador me desconcerta o olhar, permitindo, assim, um envolvimento que misturam sentimentos, valores e ética mediante a constatação de: Esse texto não é meu!

Continuo desconcertada e querendo acreditar que, mesmo sabendo do uso de táticas para dar autoria a outros para que suas idéias sejam divulgadas sem o medo de uma retaliação ou algo semelhante, como foi o caso de tantos autores como o fez Bakhtin, meu compromisso com a ética e com a qualidade científica, pedagógica e democrática, passo a percorrer a lista com o nome do/a provável autor/a. Descubro que o texto já publicado no ano de 2003 realmente nunca foi meu. Por razões óbvias fico alegre por



Foto: Istó é

A Cidade Maravilhosa da Inês

ter conseguido encontrar a autoria do texto e, ao mesmo tempo preocupada com a situação desconcertante.

E agora José?

Com “cliques” aligeirados passo a retomar o word para que a escrita e reescrita de uma cidadania que signifique, não apenas o reconhecimento de direitos, mas, sobretudo de forjar o direito predispondo ao novo aprender para a imaginação política desse momento onde se reinventa outras possibilidades e outros espaços de emancipação. Retomando o texto e partilhando o espaço de reconhecimento da liberdade de autoria na Cidade Maravilhosa: [com sua] paisagem, colonização e resistência cultural só

me faz sentir o respeito por quem escreveu tão lindo texto. Passando a respeitar na sua autoria e na sua forma de agir, a autora, sem se dar conta disso, consegue entrar em um processo de relação permanente com os saberes que interagem nessa rede de conhecimento que passa a entrelaçar também com os equívocos e nossos erros. Mais uma vez parece que esse inusitado cotidiano nos lembra da importância dos equívocos e dos erros para que a emancipação se faça emergir politicamente comprometida com o aprofundamento da democracia.

Passeando livremente nas razões históricas, sociais e culturais, também presentes nesse inusitado cotidiano

de ser autor, ainda continuamos ignorando a importância dos enganos em relação a autoria e podemos estar excluindo a possibilidade de termos grandiosas alternativas e (re)invenção da capacidade de autoria.

Pablo Neruda já dizia que escrever é fácil. Começa com letra maiúscula e termina com um ponto e no meio colocamos idéias. No entanto, não é fácil perceber a letra maiúscula iniciada por outra pessoa, as idéias contidas num texto e o ponto final que não lhe pertence. Assim, ao perceber que na Cidade Maravilhosa de onde se escreve tem-se a autora como grande amiga numa constante co-autoria do cotidiano de um grupo de pesquisa me faz

sentir o quanto foi importante esse momento para nossa história de vida, nossa liberdade e identidade dos que se beneficiam agora da consagração de idéias e ideais das entrelinhas de um texto provocador de direitos ecológicos de saberes, sobretudo, num momento em que ser autor passa a ser “controlado” pelas “ditaduras” acadêmicas que impõe uma produção científica baseada em paradigmas cumulativos, classificatórios e tão fora de possibilidades da sonhada liberdade. Tomara um dia eu poder escrever semelhante texto com sentimentos tão sublimes e saudosos!

Somando-se à reflexão do texto publicado em 2003 à discussão da conquista da autoria, podemos compreender que na história de nosso país, em especial na história da educação brasileira, junto com a estética privilegiada da paisagem,[e] essa alegria quase natural (Oliveira, 2003) de uma população cujo acesso e permanência nas escolas ainda necessita ser garantido para que o belo seja possível para todos e os descobrimentos de equívocos desempenhem papel fundamental para que instiguem novos equívocos como é o caso do que aprendi nesse momento com A Cidade Maravilhosa da Inês. Porém o estranhamento continua e a preocupação também.

Nota da Redação:

Eis o resultado de uma avaria informática, da consequente desorganização de textos e da «pressão» com que inevitavelmente se edita um jornal. O texto com o título «Cidade Maravilhosa» é de facto da autoria de Inês Barbosa de Oliveira e foi por nós publicado em 2003. Foi agora republicado sendo a sua autoria atribuída, erradamente, à Solange C.F. Monteiro que conosco também tem colaborado. À Inês e à Solange o nosso pedido de desculpas. O nosso erro teve a vantagem de provocar a escrita do texto — este sim da Solange — que aqui se publica.

FORA DA ESCOLA também se aprende

Solange Castellano Fernandes Monteiro
Participante do grupo de pesquisa da Professora Inês Barbosa de Oliveira na Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CHÁ VERDE

Cientistas concluem que o chá pode ajudar a memória e evitar a doença de Alzheimer

Uma equipa de cientistas do Centro de Investigação de Plantas Mediciniais da Universidade de Newcastle descobriu que o chá verde e o chá preto podem ajudar a evitar a perda de memória que caracteriza a doença de Alzheimer, um mal actualmente incurável e que afecta cerca de 10 milhões de pessoas em todo o mundo.

Quase um século depois da descoberta do primeiro caso desta doença neurodegenerativa, os cientistas continuam

a desconhecer as suas causas. Sabe-se, porém, que as pessoas que sofrem dela têm no cérebro níveis muito baixos de um neurotransmissor denominado acetilcolina, que conduz as mensagens entre as células do cérebro. Segundo este estudo, publicado na revista *Phytotherapy Research*, a ingestão diária de várias chávenas de chá obstrui a actividade de certas enzimas que destroem a acetilcolina, impedindo que esta se reduza a níveis perigosos.

“Embora não haja cura para a doença de Alzheimer, o chá pode ser uma potencial arma para desacelerar o seu desenvolvimento”, explica o coordenador da equipa de investigadores, Ed Okello. O cientista sublinha que esta descoberta é tanto mais “emocionante” quando se sabe que o chá é uma bebida muito popular, barata e não tem efeitos secundários, sendo consumida diariamente por milhões de pessoas em países como a China e a Grã-Bretanha.

Segundo a investigação, o efeito do chá verde é mais duradouro e prolonga-se por uma semana, enquanto o efeito do chá preto dura apenas um dia. O chá preto é derivado da mesma planta que origina o chá verde, mas tem um sabor e um aspecto diferente porque é fermentado.

Os cientistas concluíram ainda que os dois tipos de chá inibem igualmente o efeito de outra enzima, a beta-secretase, que desempenha um papel na produção de depósitos de

proteínas associados à doença. Ainda de acordo com as conclusões dos cientistas, o café, pelo contrário, não causa nenhum efeito significativo na inibição da deterioração da memória.

O professor Clive Ballard, director de investigação da Sociedade Alzheimer, considerou os resultados “interessantes” e sublinha que reforçam conclusões prévias que sugerem que o chá verde é benéfico para retardar a perda da memória.

Fonte: AFP

Solta



Foto: isto é

O Puto

Não te imaginava assim. A verdade é que há muito te julgava morto. Variavam apenas as supostas causas do teu óbito: droga, hepatite, suicídio. Fiquei surpresa – tão só – ao saber que afinal estavas vivo e de boa saúde em Cabo Verde. A terra da tua mãe. Com a tua família materna. A trabalhar num hotel na Ilha do Sal. Ainda assim a notícia pouco me abalaria não fosse o mensageiro que a fez chegar até mim. Soube de ti pelo teu irmão.

O Puto, como tu lhe chamavas, era ainda na minha memória o miúdo castiço de 15 anos com quem tu vociferavas por nunca sair de casa, sobretudo nas alturas em que querias estar sozinho. “Puto chato”, reclamavas tu sem perceberes o que tantas vezes me fazia ignorar-te quando o miúdo estava por perto. “Dás-lhe trela e o puto não te larga”, protestavas sem já te lembrares que a adolescência é um estádio que merece atenção e paciência.

Dei de caras com o teu irmão num café onde ele trabalha como empregado de mesa. Ao primeiro vislumbre julguei ver-te. Demorei al-

guns minutos a associar aquele rosto ao do Puto. Até que ele sorriu e deixou definitivamente de ser parecido contigo. Era um sorriso sereno, sem o encolher de ombros artificial que tu lhe acrescentavas. Sem aquele teu olhar de gozo. Sem o esgaçar de dentes brancos e milimetricamente alinhados que mostravas sem pudor ao mínimo sarcasmo que te apetecesse dizer.

Teríamos ficado por ali se ao trazer o troco o teu irmão não me tivesse pedido para ficar um par de horas à espera dele já que estava mesmo a acabar o turno. “Temos muito que conversar”, disse-me. A conversa não era uma das tuas actividades preferidas. Contigo os diálogos eram sempre reduzidos ao indispensável. Por isso ficou tanto por dizer entre nós. Tanto que acabei por cair na tentação de querer saber de ti pelo teu irmão. Esperei por ele.

Fiquei a saber que mesmo ausente ainda lhe dás cabo do juízo. Pois não há dia na semana em que não o tomem por ti. Sobretudo desde que faz atendimento ao público. Dis-

se-me que mais constrangedor do que ter de aguentar a fúria de algumas pessoas a quem devias dinheiro ou tinhas roubado alguma coisa, era sofrer as investidas de um homem a balbuciar o teu nome.

Foi assim que o Puto disse ter descoberto a tua homossexualidade. Não perguntei como não tinha ele percebido isso há mais tempo. Contou-me que também se ria bastante com alguns dos enganados. Porque acontecia com certa frequência perguntarem, depois do equívoco desfeito, se tinhas ido para Cabo Verde fazer voluntariado. É incrível a quantidade de gente que deve ter passado pela tua vida sem te conhecer realmente. Voluntário, tu?

O Puto, não sei se vou continuar a chamar-lhe assim, o teu irmão já tem 24 anos, a tua idade quando te conheci, quis saber porque nos tínhamos zangado se éramos tão amigos. Não entrei em pormenores. Disse-lhe apenas que, na altura, tu te tinhas metido em negócios que eu desaprovava. E que tinha sido essa a razão de me ter afastado de ti. Ele não se

mostrou curioso em saber mais e eu fiz questão de não revelar nada que pudesse macular a tua imagem aos olhos do Puto. Suspeito, porém, que para ele tu já não sejas bem o que eras quando ele ainda era puto. Afinal ele achava-te o máximo.

Perguntei-lhe se tinha namorada. E percebi que ele tinha perdido aquela tagarelice que aos 15 anos o fazia responder sempre da mesma maneira a esta pergunta: “Muitas!” Disse-me simplesmente que tinha vivido com uma pessoa durante um ano, mas que as coisas não tinham resultado. Por isso estava de regresso à casa da vossa mãe, que tinha ficado felicíssima pois se sentia muito triste por estar sozinha. Ia aproveitar a estadia para acabar os estudos e dar ainda algum motivo de orgulho à velhota. Não acredito que a tua mãe já não se orgulhe dele. Mas admira-me a vontade dele de a agradar. O Puto é, nesse sentido, muito diferente de ti. Não poupaste a tua mãe a desgostos. Estivemos sentados até a tarde arrefecer. E pouco falamos de ti.

RETRATOS
Andreia Lobo

SAÚDE

Extracção dentária compromete a memória, segundo estudo sueco

Quando o dentista extrai um dente, ele pode estar a tirar também parte da memória do paciente, revela um estudo sueco apresentado em Estocolmo. “Os dentes parecem ter uma importância enorme para a nossa memória”, disse à AFP Jan Bergdahl, dentista que é professor associado da Faculdade de Psicologia da Universidade de Umeaa, no norte da Suécia, um dos autores do estudo.

Para este estudo, parte de uma pesquisa mais ampla sobre a memória chamada “Betulastudien”, os investigadores

acompanharam 1962 pessoas com idades entre 35 e 90 anos desde 1988, comparando a memória daqueles que tinham todos os dentes e os que os extraíram e passaram a usar dentaduras.

“As pessoas que não tinham dentes tiveram a sua memória claramente afectada em comparação com aqueles que tinham os dentes”, disse Bergdahl.

Recentes estudos japoneses feitos com ratos mostraram a relação entre os dentes e a memória, mas de acordo com Bergdahl, este é o primeiro estudo em larga

escala em humanos que claramente estabelece uma relação entre os dois pontos.

A investigação sueca ainda precisa de revelar o impacto da extracção de um único dente na memória humana e Bergdahl disse que “em seguida, planeamos ver quantos dentes uma pessoa precisa perder antes que afecte a sua memória. Nós também vamos investigar como a decadência do dente afecta a perda da memória e que influência têm os implantes dentários”.

Ele insistiu, no entanto, que não espera que estudos futuros revelem que os

implantes melhoram a memória.

“Eu não acho que seja provável. Testes em animais mostraram que a extracção de dentes rompe nervos ligados ao cérebro”, disse Bergdahl, afirmando que o estudo sueco poderá mudar dramaticamente o cuidado futuro com os dentes dos idosos.

“Devemos pensar duas vezes antes de arrancar dentes que apresentam problemas”, afirmou.

Solta

Fonte: AFP



Jovens fogem da matemática na terra de Galileu

Foto: ista é

A Itália (...) quer estimular o estudo de matérias como a matemática e a física através da atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro, inclusive nos Estados Unidos, para que tais disciplinas se tornem “menos frias”.

Há vinte anos, em Florença, o italiano Enrico Giusti dava lições diante de centenas de estudantes, mas, actualmente, esse distante sucessor de Galileu ensina matemática numa sala quase vazia, vítima da falta de interesse dos jovens pelas disciplinas chamadas científicas.

“Tenho apenas 30 a 35 alunos, enquanto que em psicologia, comunicação e arquitectura há milhares”, disse à AFP Giusti, fundador de um pequeno museu dedicado à magia das equações e dos teoremas “para inverter a moda”, disse.

O mal-estar é tão evidente que o Ministério da Educação italiano decidiu atribuir para os próximos três anos cerca de 8,5 milhões de euros

destinados a fomentar os estudos científicos.

Nas universidades, os estudantes das carreiras científicas passaram de 28.907, em 1986, para 7.106, em 2000.

A Itália, que conta entre as suas maiores personalidades físicos do valor de Enrico Fermi, um dos inventores da bomba atómica, quer estimular o estudo de matérias como a matemática e a física através da atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro, inclusive nos Estados Unidos, para que tais disciplinas se tornem “menos frias”.

Um festival dedicado à ciência está a ser levado a cabo em Génova, onde se realizarão durante doze dias conferências, espectáculos e oficinas, com a participação do público.

As faculdades que perdem mais estudantes são as de Química, Física e Matemática.

Para muitos, as causas dessa deserção são as poucas perspectivas futuras que oferecem tais profissões.

“A imagem do professor de matemática está desprestigiada”, admitiu Giusti.

“Os jovens entendem a matemática como algo difícil e que não

oferece compensações imediatas”, assegurou o professor, autor do livro “A matemática na cozinha”.

Com o seu livro aprende-se a fórmula para cozinhar uma carne no forno e explica-se a razão pela qual as batatas grandes se descascam mais rápido do que as pequenas.

“Estamos à beira de uma crise, mas no entanto há bons alunos que querem investigar. O problema é que o sector público não lhes oferece nada”, comentou o professor após recordar os protestos de 2003 dos investigadores pela ausência de fundos para o sector da investigação.

Os governos cortam no investimento público em investigação, reduzem os postos de trabalho neste

OS GOVERNOS

cortam no investimento público em investigação, reduzem os postos de trabalho neste campo e depois gastam dinheiro em campanhas de promoção do «gosto pela ciência».

campo e depois gastam dinheiro em campanhas de promoção do «gosto pela ciência».

“Não digo que os italianos não

adorem a matemática, e sim, que estão a deixar de amá-la”, assegurou o físico Enrico Predazzi, presidente da Conferência de Decanos das Faculdades Científicas.

“Muitos crêem que se pode viver sem a ciência e que a Itália pode converter-se no jardim do mundo, graças ao turismo. Sem dúvida, os estudos demonstram que a investigação científica está intimamente relacionada com o progresso e a riqueza de um país”, acrescentou.

Além dos estudiosos, também os industriais estão preocupados com a falta de inovações e criatividade no sector. Mas estas preocupações e queixas não têm levado a que invistam, também eles, na investigação e inovação.

Tendo em vista o problema, as autoridades consideram o aumento das horas de estudo da matemática e física para os alunos do ensino secundário e a criação de um banco de bolsas para o sector. Alguns esperam que a formação de cursos novos com diplomas mais atraentes, com novos métodos e mais laboratórios, desperte os herdeiros do grande astrónomo que noutros tempos teve que se sacrificar pela ciência.

LUGARES da educação
Claudine Renaud,
PÁGINA/AFP

TRABALHAR E APRENDER

Trabalhadores-estudantes são penalizados pela sua dupla actividade

Os estudantes que trabalham para financiar os estudos na universidade fazem-no muitas vezes em detrimento do próprio aproveitamento escolar, revela um inquérito realizado em França pelo Observatório da Vida Estudante (OVE).

De acordo com este inquérito, que revela números relativos a 2003, perto de metade dos estudantes inquiridos (49%) exercia nesse ano uma actividade remunerada

de duração e intensidade variáveis, uns para melhorar o seu orçamento mensal, outros para garantir a própria subsistência.

Em 7% dos casos, as actividades estavam ligadas à realização de estágios integrados nos planos curriculares, mas em 43% dos casos tratava-se de actividades “concorrentes” com a sua formação. Além disso, para estes estudantes, cerca de cem mil, o trabalho que exer-

ciam representava mais do que um simples “part-time” e prolongava-se por um período nunca inferior a meio ano.

De acordo com o OVE, os trabalhadores-estudantes são não só penalizados por terem de exercer duas actividades simultaneamente, mas sobretudo porque a sua taxa de aproveitamento nos exames é, em média, 30% inferior à daqueles que não trabalham.

Além disso, certas áreas de formação acabam por lhes ser vedadas, como a medicina ou os cursos técnicos especializados, onde a carga horária atinge as 60 horas semanais, o dobro de uma formação universitária normal. O OVE refere também que por comparação a inquiridos anteriores realizados nos últimos dez anos, estes números pouco variaram.

Fonte: AFP

Dia-a-Dia



Foto: Iáto é

Centros de Reconhecimento e Validação de Competências: Como avaliar um percurso de vida?

Entre 2000 e 2003, os 56 Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC) existentes em Portugal certificaram cerca de 11 500 pessoas. Todas elas tinham abandonado o ensino antes de concluírem a escolaridade obrigatória, mas realizado um percurso ao longo da vida que lhes permitiu adquirir competências posteriormente avaliadas por um júri.

Até 2006 o governo quer criar uma Rede Nacional de 84 centros a serem desenvolvidos por entidades, públicas e privadas, devidamente acreditadas pelo Sistema Nacional de Acreditação de Entidades Promotoras de CRVCC, da responsabilidade da Direcção Geral de Formação Vocacional, através dos quais se pretende dar atendimento a 250 mil adultos e certificar 50 mil.

Número que Antonieta Rangel Oliveira, professora de língua portuguesa e francesa, formadora e elemento do júri do CRVCC da Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, no Porto - um dos poucos centros que funciona sob a tutela directa do Ministério da Educação -, acredita ser difícil de atingir. Nesta entrevista, Antonieta Rangel explica como funciona o processo de certificação de competências e dá uma ideia das dificuldades de avaliar um percurso que, embora com parâmetros definidos, possui uma carga subjectiva que também não foge à avaliação.

O que são os CRVCC?

Estes centros são uma espécie de ensino de segunda oportunidade, tendo um certo paralelismo com o ensino recorrente, e atribuem certificação de competências ao nível do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, admitindo-se que possam também vir a reconhecer o 12º ano. A maior parte das pessoas, no entanto, desconhece a sua existência.

Como se processa a validação das competências?

A primeira fase consiste numa avaliação prévia das competências do candidato em cada uma das áreas a avaliar - linguagem e comunicação; cidadania e empregabilidade; tecnologias da informação e da comunicação e matemática para a vida -, através da elaboração de um dossier do percurso pessoal e profissional, no final de qual se faz a apreciação global do trabalho efectuado e se comunica ao candidato se ele reúne ou não as condições para avançar para a segunda fase. Quando se verifica que não há condições para prosseguir, o centro encaminha-o para acções de forma-

ção específicas ou para outro tipo de respostas que permitam dotá-lo das competências mínimas.

No caso de o candidato reunir as condições exigidas prossegue-se a elaboração do dossier pessoal, agora de forma mais intensiva, com o acompanhamento dos técnicos, que vão sugerindo a realização de trabalhos complementares que ajudem a enriquecer o processo, e dos formadores, que passam a desempenhar um papel mais activo. Acima de tudo, a função dos formadores é dar aos candidatos instrumentos para que construam eles próprios o seu dossier onde evidenciem as competências adquiridas ao longo do seu percurso pessoal e profissional.

Qual é o perfil médio dos candidatos?

A maioria dos candidatos situa-se na casa dos 30, 40 anos, em situação de desemprego ou com pretensão de progredir na carreira. Aparecem igualmente pessoas mais jovens que não tiveram oportunidade de concluir a escolaridade obrigatória e pessoas mais velhas cujo objectivo é, essencialmente, a satisfação pessoal de

ver reconhecido o seu percurso pessoal e profissional. Uma parte significativa é enviada pelos centros de emprego, porque são pessoas que pretendem adquirir formação e não têm habilitações ao nível do 9º ano para o fazer. Para realizarem acções de formação, no entanto, têm de estar no activo, quando a maioria está desempregada, o que se revela um paradoxo curioso.

Quais são as principais dificuldades manifestadas ao longo do processo?

Apesar de alguns candidatos não manifestarem muitas dificuldades para enfrentar o processo, a maioria sente, ao princípio, alguma relutância em abordar algumas áreas de competência, principalmente no que diz respeito à matemática e às novas tecnologias. Porém, após um curto período de adaptação e de formação mínima, as dificuldades são habitualmente superadas. Mas ainda assim é difícil, porque os candidatos devem saber lidar com programas como o Excel, o Power Point, o Microsoft Word ou a Internet.

Que tipo de apoios educativos estão previstos?

No processo de validação de competências não estão previstos apoios educativos formais, apenas o apoio dos técnicos e formadores e o encaminhamento para formações complementares, como o Programa SABER+, na área das novas tecnologias. No caso de se tratar de pessoas no activo, está prevista a dispensa parcial do horário de trabalho.

Como é avaliado o processo?

O processo de validação de competências é avaliado por um júri constituído pelos formadores das várias áreas, pela técnica CRVCC e por um avaliador externo, com reconhecida competência cultural e escolar. O dossier final é entregue aos formadores, que o avaliam previamente e preparam a sessão com o candidato. Na sessão de avaliação é apresentado o dossier final que faz a interligação da história de vida pessoal e profissional com as quatro áreas de competências que já referi, evidenciando as competências do formando.



Foto: isto é

“Um dos dramas dos CRVCC é que existem metas impostas que estipulam a certificação anual de 300 candidatos por cada 1200 inscritos. Esse é o objectivo, mas penso que é muito difícil atingi-lo”.

A deliberação do júri acaba por constituir uma formalização do processo que já tinha sido acompanhado até aquele momento, fazendo-se uma apreciação geral do trabalho desenvolvido e se incentiva a prossecução da formação em áreas do interesse da pessoa em causa.

Muito difícil atingir meta apontada pelo governo

Pelo que julgo saber os referenciais de competências vão sofrer algumas alterações...

Sim, há indicações nesse sentido. Alguns referenciais foram sendo reformulados ao longo do tempo porque eram muito exigentes e não estavam adaptados à realidade, particularmente no que se refere à matemática e às novas tecnologias. Entretanto, fala-se já há algum tempo da possibilidade de introdução de uma língua estrangeira no conjunto dos referenciais de competências, em princípio o Inglês, mas eu considero essa opção perfeitamente irrealista porque dessa forma dificultar-se-ia o processo e diminuiria certamente o número de certificações.

Qual é a percentagem de certificações em relação ao total de candidatos?

Um dos dramas dos CRVCC é que existem metas impostas que estipulam a certificação anual de 300 candidatos por cada 1200 inscritos. Esse é o objectivo, mas penso que é muito difícil atingi-lo.

Existe a intenção de certificar 50 mil candidatos até ao final de 2006. Acha esse objectivo exequível?

Penso que não. Apesar de a maioria dos CRVCC trabalhar a tempo inteiro, outros, como é o exemplo da nossa escola, trabalham a “meio tempo” ou não têm o mesmo nível de procura, como alguns centros do Alentejo e do interior transmontano. De qualquer forma, mesmo que a oferta estivesse equilibrada em termos geográficos, não me parece que fosse possível atingir-se essa meta no prazo estabelecido.

Nos outros países da Europa também existem estes CRVCC?

Sim, têm uma presença bastante forte especialmente em França, nos países nórdicos ou na Holanda. É um modelo com provas dadas em outros países, mas a nossa população tem, de facto, um nível cultural muito baixo e para a maior parte dos candidatos torna-se difícil obter uma certificação.

Como formadora, que principais dificuldades encontra no seu trabalho?

Um dos principais problemas com que nos deparamos é a falta de tempo para nos dedicarmos a tempo inteiro a esta tarefa, porque o nosso horário é retirado da carga lectiva e limita a nossa capacidade de intervenção. Nestas condições, é com uma certa dose de “carolice” que se vai fazendo o trabalho, tornando-se difícil dar resposta em tempo útil a todos aqueles que nos

procuram, mais ainda porque muitos candidatos se vêm pressionados no sentido de conseguir uma validação rápida porque aguardam colocação por parte do centro de emprego.

O Ministério da Educação já garantiu que adaptará a legislação, pensada para o funcionamento a nível privado - onde formadores e técnicos trabalham a tempo inteiro -, de forma que os professores do ensino público que participam neste projecto possam dispor das mesmas condições.

Depois, na minha opinião, este processo não deveria ser destinado a maiores de 18 anos mas a pessoas mais velhas, já com algum percurso profissional e de vida. Com aquela idade torna-se por vezes difícil avaliar um percurso e certificar competências.

Qual deve ser a principal qualidade do júri que avalia este processo, sabendo que pode ter nas mãos o futuro de alguém?

O júri deve ser maleável, usar do bom senso e ter uma noção muito precisa sobre o candidato que vai avaliar, porque cada pessoa representa uma realidade diferente. É necessariamente diferente avaliar alguém que teve um percurso profissional e de vida homogéneo ou alguém que tem maior riqueza de vida e um percurso profissional diversificado. Não quer dizer que ambos não consigam chegar ao fim com sucesso, mas os níveis de avaliação são diferentes, porque os patamares de partida e de chegada são também diferentes.

“Compro-lhe tudo o que ela quiser!”



Foto: Isto é

Os miúdos atacam. Rodrigo cravou à avó um *Bey Blader* telecomandado de 27 euros. Francisco transformou o *Mickey* que os pais lhe ofereceram em “saco de murros”. E aí do Pai Natal que não ponha no sapatinho de Cláudia a *Barbie* e os seus acessórios. Os adultos defendem-se ou rendem-se. A avó de Rodrigo tenta persuadi-lo a levar o *Bey Blader* com lançador de 10 euros. A mãe do Francisco enche o filho de brinquedos das lojas dos “300”. A mãe da Cláudia dá-lhe tudo, até ao limite de 250 euros. É Natal. Época de presentes. A alegria das crianças. Altura em que disparam os anúncios televisivos de brinquedos. Em que pais, avós e tios são assediados com infindáveis pedidos. A Página visitou duas lojas na cidade do Porto - uma de brinquedos ditos “mais didáticos” outra com uma oferta “generalista” - e recolheu as impressões de quem por lá andava.

Rodrigo, 8 anos, entra disparado pela loja qual *Action Man*. A avó persegue-o. Se tivesse visão “raio-X” como os heróis de acção não perderia o neto de vista. “Onde estás?” Algures, encoberto pelas prateleiras de brinquedos, três vezes mais altas do que ele, Rodrigo responde: “Aqui!” Bem em frente aos *Bey Blader*, piões com rodas dentadas que giram depois de puxado um lançador também ele dentado que faz a vez do antigo cordel. Existem três modelos. Rodrigo inumerava-os: “Há o *Draciel*, o *Driger* e o *Vortex*...”

A avó vem oferecer um brinquedo por conta da “pica” que acabou de levar para a asma. Mas o miúdo não se decide. A vendedora ajuda: “Estão ali uns *Bey Blader* novos com telecomando!” Rodrigo arregala os olhos. A avó faz as contas. Os mais simples custavam 10 euros os mais complexos 27. “Porquê que não levavas os outros?”, pergunta a avó mais inclinada a gastar menos. “Oh vóoo... porque este é telecomandado e os outros são magnéticos!” A avó cede. O miúdo dá-lhe um abraço tão grande quanto os seus braços pequenos permitem. “Isto é já um presente de Natal, ok?” Mas Rodrigo apressa-se a dizer que não. “No Natal quero um *Pokemon Fire Red*, a *Playstation 3*, o cão *Tobias* que faz acrobacias e o *Bobipipi* que bebe água e faz xixi!”

“Tudo tão feio que até arrepia”

Maria Bessa procura um presente para uma criança de 2 anos. Sabe perfeitamente o que deve oferecer: “Um brinquedo colorido, didático e sem peças amovíveis”. Não andou a ler as informações sobre segurança nos brinquedos no endereço do Instituto do Consumidor (www.consumidor.pt), onde se alerta para o facto de os acidentes mais comuns se ficarem a dever à ingestão ou aspiração de pequenas peças. É enfermeira de puericultura. “Posso enviar a sua reportagem”, graceja. A maioria dos pais tende a olhar apenas para a idade aconselhada na embalagem do brinquedo. E seguir a vontade da criança. Quando para Maria Bessa “os pais deveriam refrear o consumismo dos filhos”.

Se há coisa em que Manuela Costa não pensa quando se trata de satisfazer os desejos da filha é em dinheiro. “Até 250 euros, compro-lhe tudo o que ela quiser!” A lista de Cláudia para o Pai Natal é longa: “Um *Nenuco*, o carrinho e os acessórios, as *Polly Pokets* (umas bonecas miniatura) e a *Barbie* com a carruagem”.

Na secção “menina”, bem em frente aos acessórios da famosa boneca americana, vamos encontrar novamente Maria Bessa. Não quer parecer retrógrada nas avaliações que faz

dos brinquedos actuais. “Mas dantes - reflecte - davam-nos uma boneca e nós imaginávamos o castelo o coche, como nas histórias de princesas, agora tudo isso é dado sob a forma de brinquedo, já não é preciso imaginar nada!” E para os meninos, aponta uma garagem em forma de *T-Rex* que cospe carros pela boca a alta velocidade, “é tudo tão feio que até arrepia”, observa Maria Bessa. “Não sou retrógrada mas acho que os brinquedos poderiam ser menos agressivos”, acrescenta ao pegar num *Action Man* de “super-arma lançadora de arpão” em punho.

Menos agressivos e mais educativos, eram estas as características que Maria do Carmo também desejava ver nos brinquedos. Entrou na loja para comprar um puzzle para uma criança de 4 anos e “nunca daria um boneco que tivesse armas”. Admite não ver “grande interesse” na maior parte dos brinquedos que estão à venda. Pois acredita que uma das funções mais importantes do brinquedo seja “incutir paz e serenidade” para “aliviar as crianças do stress da vida que já levam”.

Pedagogias

Para além da óbvia função lúdica, há quem peça mais do brinquedo. Que

seja educativo e que transmita certos valores e ajude a incutir determinadas condutas. Maria Rangel está numa loja de brinquedos ditos “mais didáticos”. Tem um filho de 7 anos que “adora” uns animais de plástico muito variados que ali se vendem. Hoje a mãe leva para casa um canguru. Aos poucos há-de fazer a colecção toda. O preço é “aceitável”, varia entre os 3 e os 5 euros.

Também Maria Rangel está rendida a este género de brinquedo. Sobretudo pela sua durabilidade. “Tenho a preocupação em comprar brinquedos que não se estraguem com facilidade porque gostava que o meu filho os conservasse até crescer!” A razão de tal desejo é só uma: “Gostava que ele um dia, já adulto, olhasse o brinquedo e recordasse quem lho deu”. Tal como a sua mãe ainda faz com alguns brinquedos que o tempo não estragou. A próxima visita à loja será por altura do Natal. Na lista de compras será incluído outro animal e para grande surpresa do filho, uma bicicleta oferecida a meias pelos pais e os padrinhos. Talvez um boneco do Homem-Aranha, outro dos pedidos do filho, também apareça no “sapatinho”.

Direita à secção das “panelinhas e comidinhas” vai Maria Fernanda. Está na mesma loja dos animais, e



Foto: Isto é

entra à procura de dois presentes de Natal. As destinatárias, as sobrinhas de 4 e 5 anos. Não conseguiu resistir à atracção dos brinquedos que em criança também adorava. Ainda assim, diz-se “preocupada com o facto dos brinquedos perpetuarem certos valores sexistas da sociedade”. Exemplo aqueles que se sente inclinada a comprar. “As panelinhas seriam uma opção mas lá estamos nós a empurrar as meninas para a cozinha, aposto que ninguém as ofereceria a um rapaz”, desabafa lembrando que “os melhores chefs de cozinha até são homens”. Um momento de indecisão. “Barbies nunca daria”, diz Maria Fernanda. E justifica: “Não podemos querer combater a anorexia com modelos destes”. Na boneca desagradada-lhe a “figura estereotipada” e a “atitude espalhafatosa”.

Constantina Maia prefere “os brinquedos menos televisionados”. É cliente habitual da loja de brinquedos “didácticos”. “São melhores em termos de qualidade e não magoam as crianças”, justifica. Quer comprar um presente para um miúdo de 8 anos “que é muito mexido”. Tendo essa característica em consideração, Constantina Maia descarta a hipótese de levar um dominó. Até porque, explica: “Não é uma coisa que se possa jogar sozinho e ele não tem pais que possam brincar com ele”. Um “mal” do qual acredita padecerem muitas crianças. A escolha torna-se difícil. “Ele nunca está quieto no mesmo sítio”, pensa alto. E decide pedir ajuda à vendedora que vai sugerindo: “Os *flippers*...” Constan-

tina vê o preço, 29 euros, “é muito caro”. Acaba por se decidir pelos dardos. “Isto já dá para ele jogar sozinho”, vaticina.

Os bonecos da televisão

Para Lurdes Silva, gerente da loja de brinquedos “generalista” não há dúvidas quanto à influência directa da publicidade nas vendas. Que é como quem diz nas escolhas de pais e filhos. Veja-se o caso de um determinado brinquedo que depois de surgir nos desenhos animados começou a ser publicitado em anúncios recentemente. “Tínhamos os *Medabots* (robots lutadores) à venda desde Maio e saíam muito pouco, depois começaram a sair imenso”. O mesmo aconteceu com um outro brinquedo para crianças com mais de seis meses, o *Hipopótamo Andador*, diz Lurdes Silva.

Na loja de brinquedos ditos “didácticos”, Márcia Costa, vendedora, já se apercebeu dessa ligação. “As pessoas entram aqui e perguntam se não temos aquele brinquedo que dá na televisão, mas não temos esse tipo de produtos.”

André, 3 anos anda “perdido” entre tanto brinquedo. A mãe tenta, em vão, mantê-lo ao pé de si. “Este ano a ‘panca’ dele é o *Noddy!*”, graceja Mónica Duarte. O miúdo não perde um episódio do seu herói preferido. A mãe, que também vê o desenho animado acha-o “extremamente pedagógico” e os brinquedos inspirados na série “muito didácticos”. Por isso André, há-de receber um carro do *Noddy* - para além de

um computador mais avançado que um outro que tem em casa e ao qual “já pouco liga”.

Francisco, 8 anos, converteu o *Mickey* que os pais lhe ofereceram com um ano e meio em “saco de murros”. Agora os seus interesses estão mais voltados para as *Tartarugas Ninja*. Segue a série de desenhos animados com atenção na televisão e agora para tornar as suas lutas mais verdadeiras pediu o seu castelo. Mas não só. Também quer uma cassete para a *Playstation*. A mãe defende-se como pode. E como as finanças não chegam para tudo, “durante o ano compro-lhe jogos usados em lojas de artigos para computadores” e para a compra de brinquedos “opto pelas lojas dos 300”, diz Ana Craveira. Em ocasiões de maior festividade, caso do aniversário e Natal, a coisa muda de figura. “Ofereço-lhe um jogo novo e um brinquedo melhor”. Até porque “as crianças hoje em dia acabam por não dar muito valor a nada”.

Dos desenhos animados dos *Medabots*, a sobrinha de Juliana, vendedora da loja de brinquedos “generalista” tirou a ideia de querer o “robot menina” da série. “É uma personagem muito engraçada e por ser uma menina despertou-lhe a atenção”, esclarece a vendedora. Mas o pedido não vai poder ser atendido por mais que a tia quisesse. Quem fabricou os “robots meninos”, de seus nomes *Metabee* e *Rokusho* esqueceu-se da “menina”. Juliana lamenta a não opção: “Se a tivessem fabricado teriam vendido imensas”.



Os mais desejados

Numa ronda às principais cadeias de lojas de brinquedos e grandes superfícies comerciais elaboramos uma lista dos mais vendidos até ao momento. A maioria das campanhas de Natal para a venda de brinquedos teve início em Novembro mas, entre os responsáveis de secção das diferentes lojas, é consensual que o pico de vendas é atingido apenas em Dezembro, altura em que se definem melhor as tendências de compra. Como tal os dados aqui apresentados servem de mero indicador do consumo até ao momento da sua recolha (21 de Novembro).

Secção menina: *Barbie* e o seu carro; *Nenuco* com acessórios; bonecas *Polly Pocket*.

Secção menino: *Bey Bladers* básicos com lançador; robots *Medabots*; carros em miniatura de metal; veículos de condução movidos a bateria.

Secção pré-escolar: Andadores; puzzle *Noddy*.

Na triste crónica dos crimes culturais portugueses já constava a mutilação que durante a Ditadura foi perpetrada, nos livros escolares, suprimindo o episódio da Ilha de Vénus, no Canto IX de “Os Lusíadas”. Um escandaloso atentado contra a maior obra literária nacional, em pleno século XX, por motivos que só ao Diabo ou aos sicofantas e turiferários do Ditador ocorreriam, pois que até o devoto censor da primeira edição, em 1572, Frei Bertholameu Ferreira, mandado pela Santa e Geral Inquisição, não achou nos dez Cantos “cousa alguma escandalosa, nem contrária à Fé e bons costumes”, considerando que “como isto é Poesia e fingimento, o autor como Poeta não pretende mais do que ornar o estilo poético (...)” António José Saraiva diria algo semelhante, quatro séculos depois: “O mundo mitológico de Camões tem uma única lei: a beleza.”

Lê-se agora nos jornais que em manuais escolares destinados aos estudantes do 9º ano (que corresponderia ao antigo Curso Geral dos Liceus) não só foi fracturado o episódio edénico da passagem dos soldados-marinheiros de Vasco da Gama, no regresso da Índia, pela também denominada Ilha dos Amores, como se truncou ainda o episódio do Velho do Restelo, no Canto IV.

Ora todo o professor de Português tem a obrigação de saber, para explicar minimamente aos seus alunos do 9º ano,



que os episódios mutilados constituem justamente as marcas superiores da cultura clássica do Poeta já inserida na corrente mais avançada da Renascença. Com efeito, se a Ilha de Vénus é como

que uma “lusitanização” da homérica Ilha dos Feácios, em que as deusas do Amor presentearam os heróis-navegadores portugueses com o prazer de dadas ninfas que já estavam mais próximas dos modelos “carnais” de Giorgione e de Botticelli do que das idílicas criaturas de Platão, a fala do Velho do Restelo é a voz humanista do Pensamento renascentista que começa a questionar os paradigmas estéticos e morais medievais. E - ironias da história! - essa fala, premonitória, é igual à que os portugueses, regressados definitivamente à Europa, cinco séculos passados e depois de terem perdido “a boa capa e o mau capelo” de que falava ao Infante o seu irmão Pedro (presságio que Camões recupera), voltariam a ouvir nos cais de Lisboa - “as mulheres com choro piedoso, os homens com suspiros que arrancavam” - à partida dos soldados para a última guerra colonial.

Alegará um qualquer Ministro da “vaga liberal”, só titularmente responsável pela Educação e Cultura dos portugueses, que o Estado não deve interferir na elaboração dos livros escolares, confiando à “sociedade civil” a liberdade das opções temáticas. Vê-se: menos Estado, menos responsabilidades...

Entenda-se: sociedade civil são os cidadãos cultos e os incultos, são os professores que só conhecem de Camões e de “Os Lusíadas” o que (não) aprenderam

no liceu, são os “especialistas” como estes dos famigerados manuais, que parece não terem lido sequer as “lições” sobre a matéria defendidas, por exemplo, por mestres reputados como António José Saraiva, Jorge de Sena e Hernâni Cidade, como seria sua obrigação, ou, se leram, delas não tiraram proveito que bastasse.

A fazerem carreira tais manuais, isso significará que soma e segue o magistério da deseducação literária, pela mão censória e displicente de uns tantos agentes do ensino que já em 1991 levaram Miguel Torga a lamentar que “a apetência literária morre na escola”, mas esperando que os estudantes, de motu próprio e contra a corrente, “descubram que o escritor não é dentro da pátria um inimigo público empuçado”.

Ainda Torga, nesse mês de Fevereiro de 1991, não podia assistir ao escândalo nacional de um governante membro do pelouro da Cultura (liberal) mandar para o Index o romance de José Saramago, “O Evangelho segundo Jesus Cristo”, publicado alguns meses mais tarde. Por qualquer motivo que nos escapa, Torga não registou esse atentado contra a liberdade de pensamento no seu último “Diário”. Mas fez outro registo, em Setembro do mesmo ano, que enquadraria aquela arremetida obscurantista: “Não queria outra pátria. Mas vivo envergonhado de ser nesta contemporâneo de alguns dos mais notórios compatriotas (...)”

EM PORTUGUÊS

Leonel Cosme
Investigador, Porto

**A Universidade no século XXI**

Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade
Boaventura de Sousa Santos

Cortez Editora (Brasil) · www.cortezeditora.com.br · pp. 120

Dez anos depois de ter publicado “Da ideia da universidade à universidade de ideias”, o autor volta ao tema da universidade respondendo a três perguntas: o que aconteceu nestes últimos dez anos? Como caracterizar a situação em que nos encontramos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias? Procedendo à análise das transformações recentes no sistema de ensino superior e o impacto destas na universidade pública, Sousa Santos identifica e justifica os princípios básicos de uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública, ou seja, de uma reforma que permite à universidade responder criativa e eficazmente aos desafios com que se defronta no limiar do século XXI.

**Ensino e Aprendizagem de Probabilidades e Estatística**

Actas do I Encontro de Probabilidades e Estatística na Escola

Organizadores: José António Fernandes / Manuela Valentina Sousa
Sónia Alexandra Ribeiro

Instituto de Investigação e Psicologia – Universidade do Minho · pp. 202

A Estatística e as Probabilidades, conjuntamente designadas por estocástica, nos últimos tempos têm assumido um papel cada vez mais relevante na vida das pessoas, das instituições e mesmo do Estado. (...)cada vez mais se impõe uma visão probabilística do mundo para lidar com um leque mais amplo de situações. Este livro apresenta as actas do I Encontro de Probabilidade e Estatística na Escola, que decorreram na Universidade do Minho no início deste ano.

**Educação à Distância**

Um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet

Maria João da Silva Ferreira Gomes

Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho · pp. 415

A obra que se apresenta parte de uma revisão de literatura e de uma reflexão sobre a educação à distância: conceitos, teorias e tecnologias de suporte, para a partir daí estudar a viabilidade da implementação de iniciativas de formação contínua de professores, em modalidade de formação à distância suportada por serviços disponíveis através da Internet.

**Políticas Educativas Nacionais e Globalização**

Novas Instituições e Processos Educativos

Fátima Antunes

Centro de Investigação em Educação · pp. 544

Neste trabalho analisam-se algumas das tendências que marcam as actuais políticas educativas portuguesas. A partir de um estudo de caso – a criação e desenvolvimento do Subsistema de Escolas Profissionais – delineam-se e discutem-se alguns dos processos envolvidos na elaboração da agenda política nacional para a educação no contexto de dinâmicas de globalização e de europeização das políticas públicas.

**Revista Lusófona de Educação nº 4**

“Contra o pessimismo pedagógico: o contributo da pedagogia diferenciada”

Director: António Teodoro

pp. 205

Este número dedica um espaço privilegiado aos professores e à construção das suas identidades, com um dossier e, pelo menos, mais um artigo sobre a docência da oprimida, demonstrando que tem sido um campo privilegiado de investigação no âmbito do Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos, a Unidade de Investigação & Desenvolvimento da Universidade Lusófona, responsável pela edição da Revista.

**Prazer de Fazer**

O lúdico-pedagógico no teatro com crianças e jovens ou um trabalho de intervenção?

Eunice Macedo

Porto Editora · pp. 190

Neste trabalho, em que se exploram objectivos lúdicos e pedagógicos, faz-se a partilha de um conjunto de peças de teatro e propõe-se a sua recriação com outros grupos. Trata-se um conjunto de projectos em que se exploram diferentes línguas e diferentes expressões, numa perspectiva multidimensional e de transversalidade, em em que se reserva um espaço particular para a criação e reinvenção no colectivo.

**Direitos Humanos na Europa**

Um estudo da convenção europeia de direitos humanos

J.G. Merrills / A.H. Robertson

Instituto Piaget · pp. 381

Este livro é um estudo da Convenção Europeia dos Direitos Humanos. O seu propósito não é o de catalogar todos os pontos que foram ou poderão ser levantados em Estrasburgo, mas sim explicar a finalidade da Convenção e o modo como ela funciona para benefício daqueles que não possuem ainda esse conhecimento.

Outros livros desta editora:**A Natureza da Mente**

Marc Jeannerod

Instituto Piaget · pp. 217

O Fim do Risco Zero

Xavier Guilhou

Patrick Lagadec

Instituto Piaget · pp. 268

Pensar a Lógica

Uma introdução técnica e teórica à filosofia da lógica e da linguagem

Gilbert Hottois

Instituto Piaget · pp. 241



Caminhando para uma nova cidadania: da comunidade local à cidadania Mundial

Foto: Isto é

*“Não sou ateniense
nem grego,
mas cidadão do mundo.”*
Sócrates

Apesar das divergências, todos sonhamos com a felicidade e o bem-estar. Habitamos a considerar os valores substantivos como universais. Acreditamos que para agir de forma verdadeiramente humana é necessário seguir a regra de ouro: “Faz aos outros o que gostarias que os outros te fizessem”.

Contudo, ao olharmos para o mundo em que vivemos, a realidade é distinta: individualismo, desrespeito pela pessoa humana, arquipélagos comunitários, crise da cidadania mundial passada pela crise de valores, globalização económica, violência, visões unilaterais e falta de coesão social. Nunca o mundo viveu situações de insustentabilidade tão gritantes! Os últimos relatórios do PNUD e da FAO referem o aprofundamento das desigualdades e ineficácia das medidas contra a pobreza e a exclusão. Todos os dias vemos, ouvimos e lemos constantes violações dos direitos humanos.

É necessário reinventar um outro mundo em que os modos de vida promovam a ética da solidariedade, a justiça social e a dignidade da pessoa humana, ou seja, igualdade para viver e liberdade/responsabilidade para conviver.

O III Fórum Social Mundial (2003) avançou com o conceito de “Cidadão do Mundo”, não o confundindo com teses radicais (nem brandas) dos movimentos sociais. O cidadão do mundo é o cidadão público, num mundo que se transformou numa Aldeia Global – virtualmente, é um espaço pequeno e todos estão em qualquer lugar. O cidadão, dotado de informação e conhecimentos, é entendido como um sujeito capaz de

influir no mundo e que faz do activismo uma parte do seu quotidiano. No Fórum nasce, verdadeiramente, o “Cidadão Público Mundial”, que tem como principal bandeira a bandeira branca da Paz.

Tendo como cenário esta recontextualização, é imprescindível construir uma cidadania alicerçada no desenvolvimento da curiosidade científica e da coesão sociocultural, na melhoria do relacionamento entre pessoas e povos e na demonstração de respeito pelo outro e apreço pelos valores que têm como referência os direitos civis e políticos, económicos, sociais e culturais e ecológicos.

Isto exige uma cidadania de participação em que os cidadãos tenham mais poder de decisão através do processo aprofundado de democratização da sociedade, substituindo a tradicional cidadania feita de rituais e de delegação – uma cidadania mutilada, no dizer de Santos (1997). Assim, concordamos com Carneiro (2001) quando refere a necessidade de incluir algumas dimensões essenciais na construção da nova cidadania – cidadania democrática, cidadania social, cidadania intercultural, cidadania entre géneros, cidadania empresarial e ambiental.

Como temos vindo a afirmar noutros textos e contextos, esta cidadania deve emergir das comunidades de base. É no viver quotidiano na família, na escola, na empresa, na paróquia, na associação, no sindicato, etc., que as relações humanas se tornam significativas e se constrói a consciência colectiva. Além disso, é imprescindível uma parceria mundial entre os sectores público e privado – governos, fundações, empresas e cidadãos –, potenciando valores/saberes e poderes que promovam uma cidadania reflexiva e crítica local-global.

EDUCAÇÃO e cidadania

Américo
Nunes Peres,
Universidade
de Trás-os-Montes e Alto
Douro, UTAD, Chaves

Natal

Quando o amor era mais íntimo; quando nenhum ruído levantava as pálpebras dos que dormiam – de súbito, despontou, naquela noite, uma estrela de luz ofuscante. Os pastores acordaram sobressaltados, os animais atiraram à beleza da noite mugidos, grunhidos, relinchos de susto. Aos guerreiros, aos arúspices, às sibilas, aos magistrados, às figuras gradas do Império Romano, ao próprio Octávio César Augusto passara despercebido este espanto...

Entretanto, corrido o primeiro susto, começou a chegar aos ouvidos dos pastores hinos embaladores e misteriosos, como o odor de rosa oculta em jardim. Simultaneamente, uma voz, misteriosa também, mas prodigiosa, serena, repleta proclamou: “Glória a Deus nas alturas e paz na terra aos homens de boa vontade”.

E a mesma voz continuou, adornando os ares, enchendo o escuro e o frio: “Tranquilizai-vos. Trago-vos notícias de gran-

de alegria, que será também para todo o povo. Na cidade de David, nasceu o Salvador, que é Cristo, o Senhor.. E isto vos será por sinal: achareis o menino envolto em panos e deitado numa manjedoura”.

Quando o silêncio voltou a sulcar a noite, um frémito inquietante os tomou. Um velho pastor reflectiu: “Coisa extraordinária deve ter sucedido, para termos aviso do céu!”. Resoluto, afastando o cortejo de sombras, que se instalara no cérebro da-

queles homens rudes, um dos mais jovens propôs: “Vamos a Belém e vejamos o que se passa”. E deitaram-se ao caminho, em passos leves.

Estavam prestes a chegar à cidade, quando descortinaram um límpido fulgor a brotar de uma caverna aberta na rocha. Acercaram-se. Penetraram nela. E encontraram este quadro que nada tinha de singular: um homem, uma mulher e, deitado sobre as palhas, um recém-nascido. Todavia, uma floração re-

pentina de respeito e de ternura obrigou-os a ajoelharem-se, adorando a criança e louvando a Deus, “por tudo o que ouviram e viram, conforme o que lhes tinha sido anunciado”.

Foram os simples, os marginalizados, os explorados os primeiros a descobrir, numa criança, o Deus-Menino. No macio lusco-fusco amanhecendo, escrevera-se, na História, a lição definitiva: só os simples são livres para conhecer e amar!

Solta
Manuel Sérgio
Universidade
Técnica de Lisboa

Ecologia e construção

No actual modelo civilizacional, que tem o petróleo como principal fonte de energia, a construção de edifícios é a maior indústria responsável pelo esgotamento do planeta e é também a que provoca uma maior contaminação.

O esgotamento e a poluição resultantes do uso da água, a poluição resultante do uso do petróleo, a poluição de todos os resíduos resultantes da construção são responsáveis por muitas das poluições globais (efeito de estufa, mudança climática, chuvas ácidas, etc.)

O relatório "Handbook of Sustainable Building", 1996, Ed. James & James, London, refere que 40% dos gastos de energia são utili-

de funcionamento (bioclima, gestão controlada e uso de energias renováveis).

O programa francês HQE (Haute Qualité Ambientale - Alta Qualidade Ambiental) está essencialmente a ser usado nas construções públicas especialmente ligadas ao sector educacional.

Na Europa, é na Holanda que se verifica uma maior aplicação dum "método de preferência ambiental" e só apenas agora se avança

gradáveis, através de novas tecnologias de construção e processos ecológicos de funcionamento energético e de gestão bioclimática.

Começa agora a falar-se na necessidade de se empreenderem grandes mudanças na produção energética. O Ministério do Ambiente refere uma meta: 40% de produção de energias renováveis no consumo para 2010.

Mas há ainda que analisar a questão do esbanja-

da crítica da arquitectura não se pode desenvolver a partir de aspectos formais. Interessam conceitos que permitam mostrar outras arquitecturas e outras cidades centradas numa perspectiva de desenvolvimento ecologicamente sustentado. Em vez do debate ficar centrado nos gestos estéticos formais, é preciso articular estética e ética e revelar uma forma de habitar diferente, i.e. mais integrada na renovabilidade energética

articulados com a bioconstrução, desenvolver-se-ão os traços fundamentais do eco-urbanismo. A escolha dos materiais de construção é importante. Em vez de betão ou cimento, em exclusividade, pode apostar-se na construção em madeira, cânhamo, aglomerados de bambú, etc

É também necessário complementar esta eco-pólis com eco-transportes;

Estas inovações na arquitectura têm que se inserir

olhares de fora



Foto: Isto é

zados na construção e 40% da poluição resulta da indústria de construção.

O consumo mundial da energia aparece assim distribuído: metade da energia é gasta na construção, nos transportes e na indústria.

A consciência ecológica parece ter acordado mais depressa no que diz respeito ao esgotamento e poluição resultantes da opção feita pelos transportes e pela indústria. Só raramente se colocam problemas ecológicos sobre a opção adoptada no tipo de construção. Assim, só muito recentemente surgiram programas europeus que apelam para uma mudança nos materiais, nos processos construtivos e no método

com o projecto de lançar o programa Thermic, a desenvolver por toda a comunidade europeia no que diz respeito aos métodos de construção, aos materiais utilizados, às opções energéticas na manutenção climática dos edifícios.

As opções construtivas em Portugal e sobretudo a política energética defendida, colocam o nosso país numa situação calamitosa quando em muitos aspectos, Portugal tem as melhores condições para uma outra política energética, baseada em energias renováveis (vento, sol, hídrica, biomassa, etc.). Era de todo o interesse o uso de materiais naturais e saudáveis, biode-

mento energético e a problemática da utilização de materiais poluentes nas construções em Portugal.

É assim urgente uma mudança no ensino da arquitectura e na formação profissional dos quadros ligados à construção civil e às indústrias dos materiais de construção assim como uma renovação das estruturas empresariais.

Em grandes linhas de força vamos definir um programa estratégico essencial: as faculdades de arquitectura terão de iniciar um debate estratégico de desenvolvimento elegendo outros "modelos" de arquitectura que não serão necessariamente os modelos hegemónicos. A crítica

e na biodegradabilidade.

No fundo, a questão central do ensino da arquitectura e do urbanismo é substituir o modelo-máquina pelo modelo-ecossistema.

Pontos de urbanização assentes numa malha policêntrica de pólos urbanos e de sistemas de produção energética descentralizados e renováveis: Biodepuradoras; mini-centrais multi-energéticas (aplicação simultânea de eólicas, colectores solares, biogás, etc)

Renaturalização da actual paisagem urbana para que a bioclimatização seja realizável. Através de jardins biodepuradores, corredores verdes, bosques, hortas e agricultura biológica urbana

numa óptica geral de paisagem como bem público. Daí que os planos para um território devam ser pensados em termos de ecossistemas, para uma melhor distribuição e utilização das águas e das fontes de energias renováveis. O policentrismo urbano impõe-se ao desenvolvimento.

Através de um religar de conhecimentos, as universidades deveriam trabalhar no sentido de explicitar uma realidade eco-territorial articulada com os conteúdos sociais e políticos do eco-desenvolvimento que impõe uma nova forma de pensar.

Essa forma de pensar e a eco-filosofia ou eco-sofia, exigem novos comportamentos.

SOCIEDADE & território

Jacinto Rodrigues
Faculdade de Arquitectura
da Universidade do Porto

DIREITOS HUMANOS

Chefe do Exército chileno critica militares que violaram direitos humanos

O comandante em chefe do Exército chileno, general Juan Emilio Cheyre, admitiu recentemente que alguns militares e oficiais de alta patente daquela instituição não cumpriram com os seus deveres quando cometeram violações dos direitos humanos sob a ditadura

do general Augusto Pinochet.

Cheyre afirmou que "algumas pessoas - não a unidade como todo - fizeram-no motivados pelo clima de confrontação que até 1990 foi vivido fortemente no país".

O chefe militar não men-

cionou de forma explícita os assassinatos, desaparecimentos forçados e torturas atribuídas aos agentes do regime de Pinochet (1973-1990), mas lembrou os processos que se encontram nos tribunais contra centenas de militares na reforma.

A mudança na instituição, segundo Cheyre, deverá basear-se em considerar os países vizinhos como "verdadeiros parceiros e amigos com projectos comuns" e num "processo educativo de revalorização dos direitos humanos".

O militar abordou este tema durante a cerimónia de encerramento do Batalhão de Serviços Especiais do Exército, criado em 1985 pelo general Pinochet, que será substituído pela Agrupamento de Segurança Militar.

Fonte: AFP

Solta

Jovens e idosos nas políticas culturais da identidade (II)

Na edição de Agosto/Setembro de A PÁGINA publicamos a primeira parte do artigo intitulado **Jovens e idosos nas políticas culturais da identidade, abordando a forma problemática e discriminatória como são tratadas certas culturas jovens que não seguem os padrões burgueses dominantes.** Neste número, apresentamos a segunda parte, desta vez focalizando as maneiras perversas como as políticas de identidade se articulam em relação às pessoas idosas.

olhares de fora

Mas se as culturas juvenis que escapam aos padrões midiáticos são territórios de dramática habitabilidade, não menos perversas são as formas como as sociedades contemporâneas lidam com as pessoas idosas. Se por um lado certa parcela da juventude precisa ser controlada, refreada, por outro, a velhice, segundo discursos da atualidade, estaria a exigir estímulo e incentivo em direção a uma vida mais “ativa”, “saudável”, “produtiva”. As cenas de avós passeando com os netos, lendo, papeando ou, simplesmente, jogando tempo e conversa fora são cada vez mais incomuns, sendo substituídas por uma ruidosa campanha identitária que investe na invenção de uma nova imagem em que os idosos são reposicionados e descritos como desejosos e necessitados de atividade, espaço, agilidade e movimentação. Se passearmos nossos olhos por jornais, revistas, anúncios, ou se prestarmos a atenção na sempre crescente oferta de cursos e atividades para pessoas da assim chamada terceira idade, seremos surpreendidos por imagens apresentando um enorme repertório de atividades frenéticas em que vemos idosos dançando, cantando, praticando exercícios e esportes, subindo montanhas, saltando de pára-quadras, nadando, percorrendo trilhas, competindo em variadas modalidades, ou mesmo viajando, comprando, apostando, divertindo-se. Deste conjunto poderíamos inequivocamente extrair um enunciado de ordem que diz: “mexa-se!”,

numa evidente interpelação cultural que vai constituindo a identidade das pessoas idosas ditas “normais”, adequadas para viverem neste início do terceiro milênio. Esse grupo geracional vai sendo subjetivado por discursos que conclamam os idosos a comportarem-se desta nova forma, adquirindo as performances que os reinscrevem na cultura de seu tempo, mergulhando-os num frenesi existencial. Ao mesmo tempo em que são incitados à atividade intensa e à reinvenção de sua identidade, são também reposicionados estrategicamente no circuito do mercado de consumo capitalista. Pacatos cidadãos e cidadãs são reabilitados nas estatísticas mercadológicas. Eles e elas invadem as academias de ginástica, adquirem indumentárias e artefatos esportivos, aumentam a oferta de roteiros turísticos diferenciados, lotam aviões e ônibus para destinos usuais ou insólitos, fazem surgir frotas especializadas de transporte, ocupam vagas em cursos, adotam dietas específicas e intensificam o consumo de alimentos especiais, bebidas, vitaminas e roupas da moda. E não se pense que toda esta movimentação diz respeito apenas às camadas de poder aquisitivo elevado. Em todas estas ordens de objetos de consumo, sempre há uma versão classe média e até mesmo classe média baixa.

Um dos problemas relacionado ao que acabei de relatar talvez seja a instalação de um alto grau de ansiedade entre os componentes desse grupo, gerada pe-

la necessidade culturalmente criada de comportar-se de acordo com estes indicativos de uma velhice normal e desejável – agora também denominada “a melhor idade”. E não só os idosos são interpelados a corresponder a este padrão, também crianças e jovens aspiram ter pais e avós desse tipo.

É bom esclarecer que, nem de longe, os comentários que faço pretendem expressar minha oposição ao fato de pessoas idosas procurarem ter uma vida ativa, saudável e interessante, assim como, relativamente à discussão sobre a juventude apresentada no número de agosto/setembro, também não desejaria ter sugerido que as culturas juvenis contemporâneas são compostas por criaturas angelicais, isentas de qualquer responsabilidade em episódios de violência ou desregramento que possam protagonizar.

De fato, minha intenção é mostrar algumas das formas como operam as políticas culturais de identidade, atreladas aos discursos e textos culturais produzidos e postos em circulação nas sociedades em que vivemos hoje. Gostaria, igualmente, de ter apontado processos de subjetivação que efetuam aquilo a que Nikolas Rose (1998) se refere como a “administração do eu contemporâneo”(p.31) ou “o governo da alma”. Algo acionado no interior da cultura para gerenciar a diversidade de forma a torná-la controlável e apta para alimentar os fluxos desejados do consumo.

Também pretendo mostrar a cultura operando es-

tratégias de inclusão e exclusão inteiramente dissociadas de uma ordem valorativa universal. Quero dizer com isso que inclusão ou exclusão não são processos bons ou maus em si mesmos, encaixáveis invariavelmente numa polarização hierárquica de validade indiscutível e perene. Se uma política de inclusão é boa ou má, é algo que depende de verificação histórica, da avaliação dos efeitos que produziu, da repercussão que teve na vida das pessoas, sociedades ou grupos.

Além disso, também é evidente que se nos aprofundarmos na análise e discussão dos investimentos discursivos sobre as ditas subculturas juvenis, perceberemos que há conexões inequívocas com questões relativas a raça, a classe social, a gênero, entre outras que poderiam ser identificadas. Da mesma forma, se poderia dizer que a identidade idosa que comentei refere-se apenas a uma das muitas formas como as pessoas dessa geração vêm sendo representadas. Tomei como foco um dos discursos circulantes, talvez aquele que vem sendo fortemente disseminado como, neste caso, a identidade da “velhice padrão da América”. Há, contudo, textos culturais que têm nos colocado frente à frente com outras imagens de idosos, como, por exemplo, as daqueles que habitam os territórios culturais da pobreza material e simbólica, os “outros”, desassistidos, tristes, abandonados e doentes. Não poucas vezes, as estratégias discursivas acionadas na construção destas

identidades, atribuem a elas alguns déficits como falta de instrução, desorganização ou dispersão familiar, etc., numa cruel tática de culpabilização da vítima. Contudo, constitui medida com acentuado caráter pedagógico, dirigida à coordenação das condutas sociais destas pessoas com vistas a uma correspondência ou encaixe adequado aos desígnios das sociedades capitalistas neoliberais. Nelas, o sucesso ou o fracasso são vistos como resultantes do esforço individual, ou da falta deste, isentando-se de culpa a conjuntura social, política e econômica.

Como vem argumentando Stuart Hall (1998), nos cenários pós-modernos, as identidades não são unas e homogêneas; elas são fragmentadas, múltiplas, plurifacetadas e descentradas, inteiramente produzidas nas arenas culturais onde têm lugar as lutas pelo significado. É o significado que dá sentido às experiências e aquilo que as pessoas ou grupos são e, segundo Kathryn Woodward (2000, p.18), todas as práticas que produzem significados envolvem relações de poder, inclusive o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.

Referências

- HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Silva e Guacira Louro. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1998.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) Liberdades Reguladas. Petrópolis: Vozes, 1998.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

CULTURA e pedagogia

Marisa Vorraber Costa

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Luterana do Brasil. É investigadora do CNPq e atua no Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade – NECCSO. vorraber@portoweb.com.br

ASTRONOMIA

Nasa lançou satélite para investigar misteriosas faíscas de raios gama

A Agência Espacial Americana (Nasa) lançou em meados de Novembro um satélite que irá investigar as misteriosas faíscas de raios gama provenientes do espaço intergaláctico, que libertam, numa curta fracção de tempo, mais energia do que o Sol emite em 10 mil anos.

Apesar de o Universo ser sacudido quase diariamente por explosões cataclísmicas de intensidade luminosa e potência sem comparação desde o “Big Bang” (a detonação que deu origem ao Universo), “todas as fontes de luz do Universo juntas não seriam tão brilhantes co-

mo as faíscas produzidas pelos raios gama”, explica John Nousek, professor de astrofísica da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos.

“Estes raios podem ser os objectos mais distantes que observamos no espaço”, acrescentou, sublinhando que a ori-

gem destas faíscas é para os astrónomos um dos grandes mistérios do cosmos.

Para tentar compreender melhor este fenómeno, uma equipa de cientistas do centro espacial Goddard, no estado de Maryland, e da Universidade da Pensilvânia, prepara-se para re-

ceber as informações transmitidas pelo satélite Swift, uma pequena sonda de 6,3 metros de altura, numa missão avaliada em 240 milhões de euros e na qual participam também equipas de cientistas da Grã-Bretanha e de Itália.

Fonte: AFP

Soita

Para

*Ans van Emden e os seus netos
Tomás e Maira Rose.*

Dois conceitos diferentes dentro de uma aparente contradição. Ramadão, luto islâmico para comemorar a festa da vida que salvaria o mundo ou concepção do Alcorão a Muhammed pela sua divindade; Natal, festa cristã a seguir ao Anuncio ou Advento, a melancolia prévia à comemoração de um Nascimento que salvaria a vida humana. Como acontece no

estará sempre com ele, em pessoa ou em espírito, enquanto cresce. Entre pais, pequeno e avó, vai-se falando sobre o seu iminente desaparecimento físico, e passar a fiel companheira de rota que vai pentear o pequeno através das mãos do neto, como ela ensinou desde o primeiro dia, essas simples materialidades tão complexas para uma criança. Criança, um ser entre o nascimento e os quatro anos de idade. Sábios pais que sabem falar primeiro com o filho de um tema socialmente ta-

do conta dos filhos. Filhos que aprendem, com ela, a procurar mulheres semelhantes à mãe que desfalece no seu Ramadão, no seu Advento e prepara, com todo carinho e no meio da dor, o necessário prolongamento do Advento pré Natalício, esse Ramadão que, como sabe, levou-nos um herói ao seio de Abraão. Metáfora partilhada por tantos e ensinada por ela aos seus descendentes, com o nome cristão de encontrar a Glória Eterna.

Preparar o saber e dizer esta história de toda uma vida, de repen-

eles a viver uma ética de interacção e carinho irrenunciável, transferida, queira ou não, à geração seguinte! O puto fica triste, os pais não têm palavras, o Natal previsto é ausente, o dia a dia continua como normal, mas a dor da avó prolonga o Advento que, com calma e tempo, sabemos deve acabar a seguir a tanto sofrimento. A criança percebe e acarinha os seus adultos.

Anunciar a morte de um ser querido é tarefa difícil demais para um adulto transferir aos seus pequenos.



O Ramadão do Natal

Foto: Istó é

quotidiano da vida. Como acontece a esse puto que pergunta à sua avó: “É verdade que vais morrer?” e ela responde: “Gostaria que fosse possível salvar a minha vida e te acompanhar sempre!”. Ramadão e Advento do pequeno ao entender, com surpresa, que uma mulher nova e querida o vai abandonar e nada mais lhe vai contar, dizer, acarinhar, beijar. Contar essas histórias que entretêm o mais novo, acarinhar ao passar as mãos pelo cabelo, ao dizer “que lindo que está meu menino, tão bem penteado por mim”, e o puto orgulha-se dessa vida tão activa que trata da sua. Começa o Ramadão, talvez cumprido, talvez distante, mas de certeza triste. Jejum e abstinência, como no Advento. Porque é-lhe dito que a avó

bu. Corajosa avó, previamente advertida, apesar das suas dores, de saber que o pequeno conhece a sua condição, não faz birras, fica sereno, embora triste, atitude que acalma o medo dos adultos.

Um modelo? Uma receita? Uma modernidade? Um conselho erudito? E porque não apenas um intenso carinho entre todos esses seres ao tentar fechar, tanto quanto possível, a brecha da dor. Emotiva em três deles, e sentimental e física no caso da avó. Essa mulher nova, cheia de amor pelos seus, que ajuda a criar os seus descendentes. Uma mulher que, ao longo da sua curta vida, soube espalhar amor e entendimento entre os seus. A trabalhar para ganhar a vida e acompanhar o seu homem, toman-

te, sem saber prévio, de um dia para outro, que se vai desaparecer em breves horas, é uma história que, ou mata logo, ou faz crescer. Sabemos, por dura experiência, essa aparente normalidade com que transcorre a vida: os avós morrem velhos, com filhos maduros e netos crescidos para entender, com tempo para se prepararem. Quando essa normalidade passa a ser surpresa, porque ninguém imagina que uma oculta doença ameaça um corpo forte, trabalhador, disciplinado, cheio de boas intenções e virtudes éticas, aprendidas nos Textos do Mar Morto – hoje Alcorão e Bíblia –, aprendida no sacrifício de uma vida de intenso trabalho, depreendida dos seus ancestrais, pais, avós, parentes, todos

E, como é habitual, há silêncio, não se explica, nada se diz e esse silêncio, observado o motivo, fere mais a criança que uma conversa curta, sã, directa. Não é receita, é uma ideia emotiva que alivia a dor de todas as gerações envolvidas e que precisa da ética praticada com amor, ao longo da vida. Ideias para pensar no nosso luto que começa bem antes em conjunto com a pessoa que o causa. Entre as feridas materiais triunfa a concepção do amor infinito. Derradeira lição de sabedoria, amor e compreensão, para mim e os meus discípulos. Não sou crente, mas tenho uma nova fé derivada da herança doada a mim e a todas as famílias que podem aprender, acabado o Ramadão, na base deste Natal.

DA CRIANÇA

Raúl Iturra
Instituto Superior
Ciências do Trabalho e da
Empreza, ISCTE/CEAS
e Pólo de Miranda do
Douro da UTAD.
12 de Outubro, dia de
invasão Hispânica a outra
culturas, do ano 2004.

Perrenoud e as “competências”

Diz o pedagogo Philippe Perrenoud que o “saber” tem origem na experiência mas nenhum saber provém apenas da experiência. Penso que a Escola deve transmitir conhecimentos e abrir as mentes à aquisição de competências, que, por sua vez, implicam saberes. Podemos considerar a existência de vários tipos de “Saber”:

- 1 – Senso comum que resulta do processo de socialização;
- 2 – Saberes subjectivos que resultam da experiência de vida;
- 3 – Saberes profissionais;
- 4 – Saber científico: requer formação prévia e longa.

Se questionarmos a possibilidade de elaborar “saberes” em vez de “competências”, vemos que se trata de uma

falsa questão. De facto, não se podem desenvolver competências na Escola sem limitar o tempo destinado à assimilação de saberes. Por outro lado, a maioria das competências mobiliza saberes. As competências requeridas na vida quotidiana não são desprezíveis. Citando Le Boterf, Perrenoud diz que uma competência é aquilo que permite enfrentar um tipo de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, métodos e técnicas. A competência é um “saber mobilizar”. Ora, os exercícios escolares clássicos permitem a consolidação de noções mas não trabalham a transferência para a prática. É assim necessário relacionar os saberes; muitas noções estudadas permanecem esquecidas, porque

foram estudadas fora de qualquer contexto prático. Como afirma Perrenoud, os que estudaram Física sem ir além da Escola continuarão sem compreender as tecnologias; quem estudou Geografia não saberá, só por isso, localizar no mapa um país e pouco saberá sobre ele. Ou seja: a mera acumulação de saberes não chega. Já António Sérgio falava do ensino português como um “armazém de bacalhau.” Curiosamente, ao contrário do que Perrenoud afirma, a trilogia das competências “Ler, Escrever e Contar”, não está atingida. Estamos no séc. XXI e a forma de “dar aulas” é muito semelhante ao que se refere sobre a Idade Antiga, nomeadamente a Grécia clássica: o método expositivo. Quem não se lembra

do uso dos eternos “meios tecnológicos” que são o quadro, o giz ou o retroprojector? Estarão ultrapassados? A Escola continua a debater-se com a concorrência de outros “meios educativos” como a televisão. Estes “meios” transmitem muitas vezes contravalores, ou valores negativos. Por último, pensando na realidade de muitos programas escolares, diria que é necessário diminuir a extensão de “matérias” em favor da “aplicação” de conteúdos.

Bibliografia:

Construir Competências é virar as costas aos saberes?, Perrenoud, Philippe, in Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Brasil, nº 11, Novembro de 1999, pp. 15 - 19.

QUOTIDIANOS

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

O título deste artigo foi retirado, intacto, da aconchegada caixa de uma preguiça de pelúcia, exposta na montra de uma loja chamada Festyland, perto da minha casa. Ao redor da preguiça espalhavam-se profusamente jogos, materiais de desenho e escrita, guloseimas, produtos de decoração, higiene e beleza, todos ricamente embalados e devidamente apresentados em inglês americano: roller balls, wizard magic cards, 'The lost Jungle'- a dig & play dinosaur adventure ga-

A montra da lojinha Festyland suscita-me alguma cogitação. Não vou aqui questionar a torrente caudalosa de empréstimos do inglês que abalroam a língua portuguesa nesta época de globalização. Os empréstimos são um fenómeno vulgar na vida de qualquer língua. Podem ilustrar-se, por exemplo, através do seguinte fragmento de um enunciado do Presidente da República, proferido numa conferência de imprensa para explicar a convocatória a Belém de Marcelo Rebelo de Sou-

que pô o coração ao largo, e dar tempo ao tempo.

Também não vou aqui tentar estabelecer correlações despropostas entre tanto tráfego linguístico - oriundo também do Brasil - e um notório abastardamento do português em matéria léxico-gramatical; tal abastardamento, diariamente difundido em larga escala, parece consistir, em grande parte, na distribuição aleatória das preposições, na destruição sistemática dos pronomes clíticos e em impiedosas ma-

É sabido que o inglês língua segunda tem suprimido e descaracterizado línguas e culturas através dos tempos, quer em países de imigração, como os EUA, quer nos países do vasto e etnocêntrico império britânico. Encontra-se agora entre nós, impondo-se-nos a cada passo. A lojinha Festyland integra o cortejo ilusoriamente modernizador de mercadores de produtos, de ideias e de práticas sociais que se vêem legitimados pelo próprio uso da língua que impera no mundo. Quem não



**Touch my back
and I snore
Strike my back
firmly to activate**

É sabido que o inglês língua segunda tem suprimido e descaracterizado línguas e culturas através dos tempos, quer em países de imigração, como os EUA, quer nos países do vasto e etnocêntrico império britânico. Encontra-se agora entre nós, impondo-se-nos a cada passo.

me -, Marvin's magic pocket tricks (dos Marvin's magic presents), crazy maze puzzles, invitation cards, magical color-changing markers, a coloring book with stickers, a loose leaf in carrying case, a pump dispenser bottle set, a stick-on jewelry & ring set, a wrist watch, a mould & paint magical alphabet, e até mesmo a bathroom scale.

Na Festyland, os meninos podem comprar prendas - sobretudo mágicas - para honrar datas como Halloween ou Valentine's Day, muito celebradas nas escolas portuguesas. Fazem-no em inglês, já que nomear e descrever são operações linguísticas básicas(1).

sa: '[foi] para fazer a accountability do estado da arte em matéria de liberdade de expressão (...)'. Há neste fragmento um empréstimo lexical muito comum (accountability), ainda com a forma que tem em inglês, embora já um tanto foneticamente desmaiada. É certo que, por vezes, os empréstimos turvam o significado dos enunciados, deixando boquiabertos e desnorteados os ouvintes mais vernáculos; não obstante, a língua que realiza os empréstimos lá os vai integrando, com maior ou menor desconchavo. Por isso, por mais desfigurada, trapalhona e indigesta que se nos apresente a nossa língua num determinado momento, temos

chadadas na flexão verbal, de que são lapidares emblemas intuído e estajamos. Todavia, tais dislates correspondem a erros conversacionais naturais, resultantes de momentâneas falhas dos mecanismos psico-fisiológicos, agravadas pela comoção de estar no ar, a ser ouvido. Logo, temos que ser tolerantes.

Trata-se aqui, isso sim, de reconhecer o estatuto do inglês enquanto língua segunda em Portugal, estatuto que tem há séculos em territórios como o Uganda, a Samoa Oriental e o Kiribati. Uma língua segunda é aprendida para fins comunicativos, tem uso no comércio - também de bichos de pelúcia - e é marca colonial.

sabe bem essa língua, com as devidas distâncias da sua própria, corre o risco de ficar a ressonar como a preguiça de pelúcia. Temos por isso que nos manter alerta - para que não nos vendam gato por lebre (ou melhor, preguiça por urso...).

O próximo texto bissexto é da autoria de Paulo Raposo, que se debruçará sobre a definição de 'património imaterial', recentemente debatida e criada pela UNESCO. Até lá, pois!

(1) Desconfio, ainda assim, que os meninos cujas mães são professoras de Inglês escolhem com maior esclarecimento as suas prendinhas.

TEXTOS bissextos

Ana Laura
Metelo Valadares
Escola Superior de
Educação de Lisboa

MEDICINA

Cientistas descobrem novo tratamento selectivo para tumores cancerígenos

Cientistas da Universidade do Texas descobriram um novo tratamento para os tumores cancerígenos que não atinge os tecidos sãos, recorrendo a vírus para levar as substâncias anticancerígenas aos tumores. "É a estratégia mais eficaz para atingir células cancerígenas até agora conseguida, muito superior às utilizadas até hoje", explica Michael Andreeff, autor do estudo divulgado pela revista do Instituto Nacional de Oncologia dos Estados Unidos.

As pesquisas foram desenvolvidas em ratos e poderão ser aplicadas em testes clínicos daqui a um ano, utilizando células humanas indiferenciadas mesenquimais (que têm origem na medula espinal e podem transformar-se em qualquer tecido - músculo, tendão, epiderme, vasos sanguíneos e vasos linfáticos - de acordo com as necessidades de reconstituição do corpo), consideradas regeneradoras naturais dos tecidos do corpo e que usam os tumores cancerígenos para se desenvolverem.

Os cientistas manipularam estas células indiferenciadas para codificar as células de interferência beta, um potente agente tóxico anticancerígeno, e usaram-nas como uma espécie de míssil guiado para atingir e destruir os tumores.

Os ratos nos quais os cientistas induziram um cancro de mama humano foram tratados com este método e sobreviveram 60 dias. Os ratos de outro grupo que receberam apenas as células de interferência beta viveram 41 dias, contra

37 dias para animais não tratados.

"É interessante constatar que estas células indiferenciadas podem localizar os tumores e juntar-se a eles para destruí-los", refere Andreeff, professor do serviço de transplantes de medula espinal e de tratamento da leucemia da Universidade do Texas, explicando que "esta técnica funciona como a do processo natural do corpo para enfrentar os ferimentos".

O desenvolvimento local entre expectativas e dilemas

...num passado não tão distante (...) a noção de desenvolvimento era associada sobretudo à ideia de desenvolvimento económico, que, prometia-se, haveria de produzir bonança material para então garantir estabilidade e comodidade para todos. (...) a noção de desenvolvimento económico foi deslocada (...) sendo substituída pela ideia de crescimento.

Crescer economicamente não significa distribuir os resultados daí decorrentes.

olhares de fora

Não é necessário gastar muita tinta para mostrar que a ideia de desenvolvimento finca raízes no pensamento ilustrado europeu. A crença numa visão unidimensional e teleológica da história encontrava o seu combustível por aí. E, para reconhecer isso, não é preciso, como querem alguns, deitar fora toda a herança da modernidade e tratar-se de irracionalismo anti-modernista. Como é óbvio, simplismo não produz pertinência analítica.

O facto é que, num passado não tão distante, por força principalmente dos adornos da sua matriz originária, a noção de desenvolvimento era associada sobretudo à ideia de desenvolvimento económico, que, prometia-se, haveria de produzir bonança material para então garantir estabilidade e comodidade para todos. Nisso havia a atribuição de uma determinada - e apenas determinada mesmo - dimensão qualitativa à expressão. Mas, como sabemos, o campo semântico é um terreno onde interesses e perspectivas buscam dispositivos para se (a)firmarem. E, assim, a noção de desenvolvimento económico foi deslocada (em alguns sítios mais, em outros menos, é verdade), sendo substituída pela ideia de crescimento. Crescer economicamente não significa distribuir os resultados daí decorrentes. Por outro lado, é certo que a própria expressão desenvolvimento comporta ambiguidades de natureza etimológica - não por acaso o economista indiano Amartya Sen pôs em realce a tese do "desenvolvimento envolvendo todas as esferas da vida".

Seja como for, nos últimos tempos, vem-se procurando impulsionar o aspecto qualitativo da noção de desenvolvimento. Nesse sentido, a ONU o tem reformulado, no rastro da tese de Sen, como desenvolvimento humano. E por aqui estão as arcaias da ideia de Desenvolvimento Local. Ele viria a ser, portanto, em contextos circunscritos, uma perspectiva voltada para a satisfação de um conjunto de requisitos de bem-estar e de qualidade de vida, pondo o foco num "consensual interesse colectivo comunitário".

Essa definição do Desenvolvimento Local, por certo, gera "animadoras expectativas". Mas há o outro lado da moeda. E um olhar atento sobre ele, recomenda, no mínimo, cautela. A necessidade de acautelamento decorre do facto de a referida compreensão sobre o Desenvolvimento Local encontrar-se pejada de dilemas que, do ponto de vista da análise social, não têm sido enfrentados,



Foto: Isto é

seja por não serem identificados, seja por, quando o são, não receberem a atenção devida.

Não há espaço num artigo como este para abordar adequadamente tais dilemas. De resto, lembrando o que o sociólogo brasileiro Francisco de Oliveira já destacou, limitem-me a pôr duas notas em relevo. A primeira diz respeito, seguindo a trilha do conceito de subdesenvolvimento, à sua especificidade histórica, ou seja, o não-desenvolvimento local é um subdesenvolvimento em sentido forte de que ele é peculiar à periferia (ou, se se quiser, à semi-periferia) do sistema mundial capitalista. As consequências teóricas e práticas aqui são evidentes, por exemplo: a) O Desenvolvimento Local não será o elo numa cadeia de desenvolvimento total; b) ou ele é concebido como alternativa ou reproduzirá a forma estrutural.

A segunda nota concerne à cidadania. Esta não é passível de ser mensurada, a não ser por procedimentos tautológicos, que consistem em atribuir pontos àquilo que se quer medir. Isto, contudo, não é defeito do conceito, pelo contrário, constitui a sua fecundidade, visto que a cidadania, dir-se-ia em linguagem deliberadamente arcaizante, é também um "estado de espírito". Ela é irreduzível à quantificação. Mesmo que o bem-estar e uma alta qualidade de vida devam ser direito dos cidadãos, aqueles não são necessariamente sinónimos de cidadania. De outra parte, qualquer assimilação do tipo citado, também inverte os sentidos da política, dado que é através desta que os cidadãos lutam pelo bem-estar e pela qualidade de vida, e não o inverso.

Quer dizer, a noção de Desenvolvimento Local ou funda-se na cidadania, entendida como acto de construção da própria cidade - e como acção impossível de ser mensurada -, ou então será apenas sinónimo de uma certa acumulação de bem-estar em contextos localizados, restritos, povoados por indivíduos-massa, que, tomados pelo conformismo, tornam-se avessos à participação cívica e, por consequência, não debatem os destinos do país, passando este a ter governos pouco representativos, em decorrência, por exemplo, dos elevados índices de abstenção eleitoral. A ser assim, o Desenvolvimento Local, no máximo, gerará comunidades bucólico-harmoniosas, que buscam o idêntico e, desconsiderando as contradições inerentes à sociedade, fecham-se para o complexo e o conflito.

TECNOLOGIAS

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

SAÚDE

Depressão e obsessões podem ser aliviadas com estímulo eléctrico no cérebro

Um estímulo eléctrico numa área precisa do cérebro das pessoas que sofrem de obsessões compulsivas e depressões pode ajudá-las a conseguir um alívio dos sintomas, revela um estudo de uma equipa do Centro Nacional de Investigação Científica francês (CNRS) e do Hospital Universitário de Bordéus (CHU), que testou com sucesso uma nova técnica de estímulo do cérebro que consiste em instalar eléctrodos ao nível da cabeça do núcleo caudado, situado no meridiano central do cérebro.

"Esta área é uma espécie de centro de orientação e os pacientes que sofrem de transtornos como obsessões compulsivas têm problemas neste nível", explica o neurocirurgião Emmanuel Cuny. Apesar dos resultados promissores,

Cuny ressalva que este tipo de intervenção só deverá ser efectuada nos casos de graves obsessões compulsivas, já que apenas estas não respondem a qualquer tratamento".

A operação, que dura 12 horas, já foi realizada em dois pacientes, tendo os resultados da primeira intervenção, efectuada em 2002, sido publicados na edição de Outubro da revista especializada "Journal of Neurosurgery". O estímulo eléctrico é uma técnica também utilizada para aliviar pacientes que sofrem da doença de Parkinson, suprimindo ou diminuindo os tremores, a rigidez e a acinesia (dificuldade em iniciar movimentos).

As pessoas que sofrem de obsessões compulsivas podem ter a mania da limpeza, da ordem, da simetria ou

de ficarem presas a medos irracionais persistentes. Os doentes tendem a reduzir a ansiedade repetindo, sem parar, por várias horas e todos os dias, rituais para ordenar, lavar ou verificar.

Nos pacientes que sofrem destes males, há uma parte do lóbulo frontal, que permite detectar erros, "que funciona bem demais" explica Cuny. "Este sistema funciona permanentemente, por isso as pessoas passam todo o tempo a acreditar, por exemplo, que não fecharam bem a porta de casa. Paralelamente, a sua capacidade de mudar de ideia e de pensamento não funciona".

Ficha Técnica

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

Rubricas e colaboradores

À LUPA — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*. António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Patronilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **À FLOR da pele** — Cristina Mesquita Pires, *Escola Superior de Educação de Bragança*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil*. | **ANDARILHO** — **Discos:** Andreia Lobo, **Em Português:** Leonel Cosme, *investigador, Porto*. **Livros:** Ricardo Costa. **O Espírito e a Letra:** Serafim Ferreira, *escritor e crítico literário*. **Cinema:** Paulo Teixeira de Sousa, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. | **APONTAMENTOS** de José Ferreira Alves, *Universidade do Minho*. | **CIDADE educadora** — Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto* e Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil*. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bárto Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*. | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro*. | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada do Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português*. | **OLHARES** — 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 Mondlane, Moçambique*. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autònoma de Barcelona, Espanha*. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil*. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*. | **TEXTOS bissextos** — coordenação: Luís Souta, *Instituto Politécnico de Setúbal*. Colaboram: Ana Laura Valadares Metelo, *Escola Superior de Educação de Lisboa*; Darlinda Moreira, *Universidade Aberta, Lisboa*; Elisa Costa, *Historiadora, Lisboa*; Paulo Raposo, *Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa-ISCTE, Lisboa*; Telmo Caria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Vila Real*.

Administração e Propriedade: Profedições. Ida - Porto | **Conselho de gerência:** José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **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:** redacao@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter, Maia | **Distribuição:** VASP - Sociedade de Transportes e distribuição, **Embalagem:** Notícias Direct, Maia | Serviços Agência France Press, AFP. | Membro da Associação Portuguesa de Imprensa - AIND

O novo regime de acumulação capitalista e a violência nas escolas

O neoliberalismo evita os gastos com políticas sociais, contribui com a transformação na esfera da produção e exploração internacional e realiza uma política privatizante em benefício do capital. A sua máxima é um Estado mínimo e forte, isto é, um estado que intervém minimamente e que reprime maximamente.

O capitalismo contemporâneo vem sendo o palco de um conjunto de transformações que possui relação direta com o crescimento da violência nas escolas. Este conjunto de transformações tem sua fonte nas lutas sociais e na ofensiva do capital no sentido de aumentar a exploração, já que a partir dos anos 60 a taxa de lucro médio vem caindo. A revolta estudantil de maio de 68, juntamente com outros movimentos contestadores da época, representou um primeiro sintoma do novo período de lutas sociais e de transição para um novo regime de acumulação, marcado por uma ofensiva no sentido de retomar o padrão de acumulação capitalista. O novo regime de acumulação vai se esboçando e a partir da década de 80 — com a ascensão e paulatina generalização do neoliberalismo, a chamada reestruturação produtiva e as novas relações internacionais constitutivas de um neoimperialismo — temos sua materialização. Estes três elementos caracterizam

Estado neoliberal sem sair de sua lógica, isto é, sem aumentar os gastos públicos, jogando a responsabilidade para a sociedade civil ou beneficiando uns em detrimento de outros, tal como na política de cotas. O aumento mundial da população carcerária é apenas uma expressão da face repressiva do neoliberalismo, atingindo todos os países do mundo (por exemplo, aumentou 240% na Holanda e 140% em Portugal). Nem é preciso citar a situação dos países mais pobres e os altos índices de fome, miséria, entre outros, para ver o novo quadro do capitalismo mundial contemporâneo. A chamada “reestruturação produtiva”, expressa no toyotismo e modelos similares, aponta para um aumento da extração de mais-valor, tanto absoluto quanto relativo, e o neoimperialismo aponta para a intensificação da exploração internacional. A situação marcada pelo aumento da exploração, da miséria, dos conflitos, da deterioração das relações familiares e da

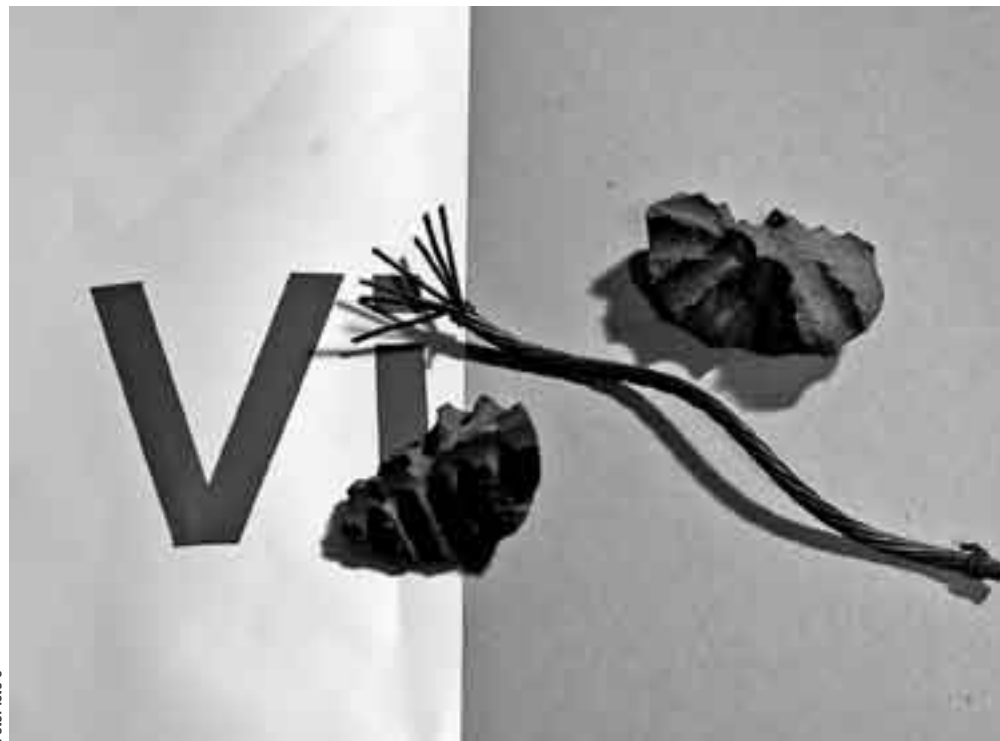


Foto: isto é

A SITUAÇÃO MARCADA pelo aumento da exploração, da miséria, dos conflitos, da deterioração das relações familiares e da saúde psíquica das pessoas, são elementos fundamentais para compreender a crescente violência no espaço escolar.

o regime de acumulação integral, chamado por alguns de “flexível”, e provocam diversas mudanças na sociedade civil, no mundo da cultura e da ideologia. O neoliberalismo evita os gastos com políticas sociais, contribui com a transformação na esfera da produção e exploração internacional e realiza uma política privatizante em benefício do capital. A sua máxima é um Estado mínimo e forte, isto é, um estado que intervém minimamente e que reprime maximamente. A política repressiva é, nos países de capitalismo subordinado, acompanhada de políticas paliativas (sistema de cotas, educação inclusiva, programas específicos de caráter assistencialista) que se revelam nada mais do que uma forma de tentar impedir a total deslegitimação do

saúde psíquica das pessoas, são elementos fundamentais para compreender a crescente violência no espaço escolar. As políticas paliativas ou “compensatórias” acabam é realizando uma reprodução maquiada das condições de vida desfavoráveis da população ao invés de propor soluções reais. O aumento da violência e sua presença crescente nas escolas é uma consequência deste estado de coisas. O discurso conservador vem para pregar a moralização da escola e para apelar para a responsabilidade individual e desvincular as relações sociais e a pobreza da violência, reproduzindo as ideologias norte-americanas e reforçando a reprodução de toda esta situação deplorável e, por conseguinte, a violência nas escolas.

PONTO de fuga

Nildo Viana
Professor da
Universidade Estadual
de Goiás, UEG
Doutor em Sociologia
pela Universidade
de Brasília, UnB

Aureliano Lima

vinte anos depois da sua morte

andarilho

Vinte anos passados sobre a morte de Aureliano Lima (1916-1984), a sua arte permanece connosco, tanto na escultura como na poesia de que nos deixou vários livros. Sobre o seu trajecto de escultor, devemos referir que ainda recentemente, no Roteiro do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, editado pela Fundação Calouste Gulbenkian (Outubro de 2004), em verbete assinado por Ana Filipa Candeias, não deixa de se registar a importância da sua escultura e o facto de haver nessa colecção três peças em ferro dos anos 50-60 assinala, de uma forma irrecusável, o contributo dado por Aureliano em longos anos de actividade criadora, sem mesmo deixar de se destacar as esculturas de grandes proporções que hoje se podem admirar em Nelas, Gaia ou Vila da Feira.

Mas, a par das obras de escultura, pintura e desenho, e sobretudo dos retratos que fez de Antero, Afonso Duarte, Camilo, Pascoaes, Torga ou Pessoa, importa lembrar nesta data que está ainda por reunir num único volume a sua Obra Poética, na qual, além dos livros publicados, se devam incluir os poemas inéditos ou dispersos em jornais e revistas. É um trabalho que se impõe para assim se colocar no merecido lugar uma das vozes poéticas mais singulares dos anos sessenta. Trata-se, em primeiro lugar, do itinerário de quem, através da palavra escrita, soube modelar, livro a livro, a mesma voz interior, em imagens de rigor e emoção, através de uma obra que começou em 1963 e não foi longa, mas nela se revelam os sinais de uma voz própria que se afirmou nos liames dos sentimentos e nas águas depuradas de um verbo de sonoras reminiscências. Mas, antes de mais, trata-se de uma poesia de tranquilidade e de sossego, na do-

lência do seu amargo cântico, na seiva que escorre pelas águas do rio que por ela subjaz em todas as imagens. E é sobretudo o reflexo de um canto que, na musicalidade do verso ou da emoção comovida, traça os círculos de um coerente percurso poético: por entre veredas de eucaliptos, nas águas que o tempo revolveu ou afastou. E assim o sentido primordial da poesia de Aureliano é também o das sombras e dos sinais presentes na escultura que pôde fazer em mais de quarenta anos de trabalho sempre em busca de uma poética das formas. Na poesia e na escultura. Sempre. E por esse sentido de servidão, nos caminhos da arte, se consumou um trajecto, não em linha recta, que nunca foi coisa do seu feitio, mas na via pungente e sinuosa dos sonhos que pelos poemas se cruzam e desaguam no mesmo rio caudaloso e subjacente às formas e imagens, às palavras e sons de uma constante "música vital".

Para muito longe ficaram os lugares de Nelas ou Lagares, perdidos nas faldas e sombras pedregosas da Estrela, com o Mondego correndo perto no engrossar das suas águas e as ribeiras de Cavalos ou de Seia tomavam o nome de rios por onde se haviam de cruzar, em tantos anos de martírio, as águas remansosas de outros rios que não ficaram esquecidos. Mas Aureliano não guardava da infância uma memória que valesse a pena recordar: tudo depressa se perdera na ausência do Pai, levado ou ido para terras do Brasil e de lá nunca deu notícias, a adolescência passou depressa no refrear de muitos anseios que os anos de vida quase não consentiram se cumprissem como desejava.

Por mim, sei como antigo era o desejo de reler todos os poemas, cartas e outros papéis de Aureliano que no fio dos anos consolidou um convívio e uma amizade pelas muitas conversas havidas no acaso dos dias, nos poemas que se não perderam e povoaram os mesmos rios e lugares na estrada da vida que foi longa e afinal tão breve. Não apenas pelo fremir das ideias e das emoções, mas por ser através das palavras, no acaso das circunstâncias ou em momentos de desânimo,

que tudo acabou por chegar nos recados que importava dar. Essencialmente por isso. Mas dizem certos filósofos (e alguns poetas disso se não esquecem) que não é conhecido outro rio tão antigo como o da amizade, quando esta se consolida na mútua compreensão, por tudo e em tudo o que se revela de mais intimista e pessoal. No plano das ideias, das razões para a vida e nas desrazões perante o meio em que vivemos, nos apelos e nos desabafos, nos sonhos revelados e nos fracassos conhecidos:

*Grande é a casa do espírito,
onde poucos cabem,
porque nela brilha o arado de ouro
que cega os olhos baços.*

E de tudo os poemas de Aureliano nos falam no discurso escorrido pelas águas do tempo, nos anos que se passaram entre o sonho da arte por realizar e na morte acontecida em tarde chuvosa e fria de Dezembro, na saudade de partir antes de tempo e na desilusão que levou por não ver de todo reconhecida a obra que lhe coube construir no alargar calmo dos anos e no silêncio do seu atelier. Em Coimbra e em Gaia, até ao fim dos dias, quando a voz emudeceu e as mãos pararam no tempo e no sonho de outras formas por inventar, na memória de mais um amigo que se despediu, sem um protesto e muitos protestos na alma. Na solidão e silêncio da casa, por essas paragens tão próximas do Porto que sempre foram da minha infância e adolescência. Mas, na hora da partida, saber que foi bem acompanhado até ao cemitério de Mafamude, na lembrança do monumento a Pessoa que foi o último grande trabalho de escultura erguido em terras de Santa Maria da Feira, no coração industrial da cortiça, executado no fremir da emoção e nos claros sinais da doença que pouco depois o havia de derrotar.

Mas são vários e longínquos os rios que se levantam e percorrem esse caminho como sinais geográficos que a memória deles guarda: Dão, Alva, Mondego ou Douro como sombra que perpassa em muitos poemas. E,

por isso, na forma de celebrar os vinte anos que agora passam sobre a morte de Aureliano, importa dizer que permanece viva a saudade do seu convívio ou a leitura dos poemas que não deixou de escrever quando já se aproximava dos setenta anos. E ainda na sentida e cordial convicção de que se impõe publicar a sua Obra Poética para sentirmos o entusiasmo do verbo ou o clamor dos seus protestos e desânimos. Mas ainda e sempre na lembrança deste rio Douro de antigas e renovadas águas:

*Este é o rio de brancas íris
deslizando pelo círculo da luz,
no fim do tempo,
pelo século dos séculos,
onde pernoita a linha do infinito.*

Dezembro, 2004

Um poema de Aureliano Lima

Ah, eu o sei pelos rios vitalícios.
Eu o sei pelos vivos em seus teares: é aqui que levanto o amor ressuscitado, entre

o coração e o dardo. Sei-o pelo arado, entre o ser e o círio, pelas páginas de dentro, em que as coisas

se veneram na combustão das metáforas descalças: aves que foram ontem; lâmpadas que foram soltas,

enquanto as sílabas, em seus ocultos olhos, nos fixam como punhos e se deitam ou nos dizem que o

espírito é um malmequer aberto, um espinho e um arco, o lugar do abismo sob o vácuo.

É aqui que se erguem os braços, líquidos como navalhas, álgidos como faúlhas, em seus dedos múltiplos.

Do livro inédito Diálogo de Cristais (1984).

O ESPÍRITO
e a letra
Serafim Ferreira

Editora Profedições, Lda

Livros disponíveis

Preços de venda directa



- A escola da nossa saudade** · Luís Souta: Preço 7,20 €
 - A escola para todos e a excelência académica** · António Magalhães e Stephen Stoer: Preço 6,30 €
 - Carta de chamada: depoimento da última emigrante portuguesa em havana** · Aurélio Franco Loredo: Preço 6,30 €
 - Como era quando não era o que sou o crescimento das crianças** · Raúl Iturra: Preço 9,00 €
 - Educação intercultural: utopia ou realidade** · Americo Nunes Peres: Preço 10,80 €
 - Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas** · Manuel Reis: Preço 6,30 €
 - Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias** · José Pacheco: Preço 9,00 €
 - Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade** · Ricardo Vieira: Preço 6,30 €
 - Pensar o ensino básico** · Vários: Preço 6,30 €
 - Por falar em formação centrada na escola** · Manuel Matos: Preço 6,30 €
 - Sozinhos na escola** · José Pacheco: Preço 11,25 €
 - Cartas na periferia** · Fernando Bessa: Preço 6,30 €
 - Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica** · Pedro Silva: Preço 10,80 €
 - Da cadeira inquieta** · Iracema Santos Clara: Preço 7,20 €
 - Escola da Ponte: em defesa da escola pública** · Vários: Preço 9,00 €
 - E agora professor?** · Org. Ricardo Vieira: Preço 5,50 €
- Nota:** os livros podem ser pedidos pelo correio, telefone, fax ou email. Os portes do correio são da nossa responsabilidade. Pode enviar cheque em nome de Profedições, Lda, ou pedir para fazer pagamento por multibanco.



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



Foto: Isto é

A Declaração de Bolonha

Que implicações na formação inicial dos professores?

Assinada em 1999 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, a Declaração de Bolonha tem como principal objectivo a promoção da mobilidade e da empregabilidade no Espaço Europeu, através da adopção de um sistema de formação superior e da atribuição de graus académicos comparáveis. Visa também tornar mais fácil as relações entre os universitários europeus e as universidades de outros continentes e países, nomeadamente os EUA e o Canadá. A adopção desta medida tem, como não podia deixar de ser, consequências inevitáveis na futura formação dos professores portugueses. O nosso jornal dedicar-lhe-á por isso, nos próximos tempos, uma particular atenção.

A Declaração de Bolonha está a transformar por completo a actual estrutura de formação do ensino superior em Portugal e na Europa. As alterações mais visíveis dizem respeito ao actual modelo de ciclo único, que está a ser substituído por uma organização baseada em três ciclos de formação - correspondentes aos graus de bacharel, mestre e doutor, o último dos quais corresponderá a um curso de especialização - e a inclusão nos planos curriculares de um sistema de créditos denominado ECTS (European Credit Transfer System), que permitirá o reconhecimento comum dos graus e das formações nos cerca de quarenta países signatários.

O principal objectivo da construção deste espaço europeu de ensino superior é o de garantir uma maior mobilidade dos cidadãos e das suas formações. Ou seja, na teoria será possível a qualquer aluno pedir transferência para uma universidade europeia e prosseguir ali os estudos ou a um trabalhador diplomado conseguir emprego na sua área de formação

em qualquer país. Ao mesmo tempo, pretende-se favorecer a implementação de um sistema de avaliação da qualidade da formação e das instituições formadoras à escala europeia.

Numa outra leitura, a Declaração de Bolonha pode também ser entendido como uma forma de as universidades europeias fazerem face à primazia do sistema de ensino superior anglo-saxónico e garantir um lugar no futuro “mercado mundial de educação”. A intenção de criar “universidades de excelência” em França ou na Alemanha não é concertada alheia a esta intenção e assume-se claramente como uma forma de competir com as conceituadas universidades britânicas ou americanas.

À luz destas transformações, como irá ser reconvertida a formação inicial de professores e que implicações acarreta nos perfis, qualificações e estruturas de formação? Num dossier que se irá desdobrar em dois números (Dezembro e Janeiro), a PÁGINA vai recolher a opinião de diversos actores, directa ou indirectamente ligados a este processo.

Nesta edição daremos destaque às conclusões de um parecer a que a PÁGINA teve acesso, de 26 de Outubro, encomendado pelo Ministério da Ciência e do Ensino Superior e coordenado por João Pedro da Ponte, da Universidade de Ciências da Universidade de Lisboa, que dirigiu o Grupo de Coordenadores para a implementação da Declaração de Bolonha na área da formação de professores, que servirá de referência para as orientações nesta área. Iniciamos ainda a publicação de depoimentos com um primeiro de Ricardo Vieira, Ricardo Vieira, da Escola Superior de Educação de Leiria, onde este aborda o futuro pouco auspicioso que poderá estar reservado ao ensino politécnico à luz de Bolonha.

O parecer dado à ministra

O parecer elaborado por João Pedro da Ponte - que contou com a colaboração de Luís Sebastião, da Universidade de Évora, e Miguel Miguéns, do Conselho Nacional de Educação - refere-se desde logo à necessida-

de de “reequacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores” organizando-os em ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização.

Neste quadro, propõe-se que o 1º ciclo de estudos superiores “represente uma primeira etapa de formação, ainda sem especialização, com uma duração tendencial de três anos”, devendo a formação do professor efectuar-se ao nível do 2º ciclo de estudos superiores. Só desta forma, garantem os autores, se poderá “assegurar uma formação adequada nas diversas facetas de qualificação do professor” e “o reconhecimento social indispensável ao efectivo exercício da profissão”.

O documento é, aliás, prementório em afirmar que “em nenhum caso o 1º ciclo de estudos superiores forma directamente professores”, assumindo-se apenas como um curso de qualificação de “técnicos superiores de educação” ou “numa área específica”, como Matemática, Ciências, Português, Artes Plásticas, Ciências



Foto: Istó é

do Desporto, entre outras, dando acesso ao 2º ciclo de estudos.

Deste modo, “a formação de professores e educadores de infância será (...) em todos os casos um curso correspondente ao 2º ciclo de estudos superiores, com as suas vias preferenciais de acesso”, admitindo-se “vias alternativas em função dos princípios da mobilidade e flexibilidade de percursos de formação”. Além disso, todos os cursos de formação de professores deverão contar com um conjunto de requisitos de acesso, a satisfazer por todos os candidatos, independentemente do percurso realizado no 1º ciclo de estudos superiores.

O parecer deixa igualmente em aberto a possibilidade de os candidatos à docência terem de passar a submeter-se a uma exame nacional por área de especialidade e a necessidade de “definição de critérios rigorosos de classificação profissional, a seguir por todas as instituições de formação”, admitindo-se penalizações para as instituições que os desrespeitem. A razão para esta medida, explica-se, prende-se com o facto de “existirem grandes discrepâncias nos valores médios atribuídos pelas instituições de formação” e de às médias de classificações mais elevadas “não corresponder necessariamente maior qualidade de formação”.

Tendo em conta a «nova» Lei de Bases da Educação recentemente aprovada na Assembleia da República, mas não promulgada pelo Presidente da República, “os quatro tipos fundamentais de exercício de fun-

ções docentes permaneceriam, mudando apenas a designação do último, que passaria a ser simplesmente ‘Professor do ensino secundário’, uma vez que em substituição do 3º ciclo do ensino básico surgiria agora o 1º ciclo do ensino secundário”.

Proposta de estrutura e duração dos ciclos de formação

No quadro de princípios atrás enunciados, o documento propõe que os cursos de educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico (EB) devam ter “um 1º ciclo de formação comum, envolvendo estudos nas áreas disciplinares fundamentais correspondentes às definidas nos documentos curriculares para a educação de infância e para o 1º ciclo do EB, formação educacional, formação prática e ainda formação cultural, pessoal, social e ética. Estes estudos constituirão genericamente um *major* (formação generalista) de formação em educação e disciplinas de base. Para além disso, este ciclo de formação pode contemplar ainda um *minor* (especialização) numa área específica, preparando desde já a opção a escolher no 2º ciclo de formação”.

“A conclusão deste 1º ciclo de formação qualifica para o exercício de funções de técnico superior de educação. Com esta formação o aluno poderá prosseguir os seus estudos superiores ou ingressar no mercado de trabalho, desempenhando funções em escolas ou outras ins-

tuições (incluindo autarquias, organizações e empresas), onde seja requerida uma sensibilidade para o fenómeno educativo mas não necessariamente uma capacidade de planear e conduzir autonomamente actividades educativas (...)”.

“O 2º ciclo de formação superior envolve estudos complementares que permitem então o exercício autónomo de todas as actividades profissionais específicas de um educador de infância ou de um professor do 1º ciclo do EB. Esta formação contempla, também, um aprofundamento de formação nas áreas disciplinares relevantes (por exemplo, Português, Matemática, Ciências, História e Geografia, Educação Física, Expressões, etc.). Este ciclo de formação envolve ainda uma importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional”.

“(...) os cursos de formação de professores para o 3º ciclo do EB e do Ensino Secundário (ES), tendo uma matriz disciplinar ou pluridisciplinar, permitem uma organização em que o 1º ciclo de estudos superiores corresponde, em termos gerais, à formação na(s) disciplina(s) de especialidade de docência e o 2º ciclo de estudos superiores corresponde, no essencial, à formação de cunho profissionalizante, de índole educacional, prático e de iniciação à investigação educacional. Nestas condições, a saída profissional para os diplomados com o 1º ciclo de estudos superiores é idêntica à dos diplomados pela generalidade dos

cursos de letras e ciências”.

“(...) para os professores do 2º ciclo do EB, prevê-se uma diversidade de vias de formação. Uma delas, será a realização de uma formação por uma via idêntica à dos educadores de infância e professores do 1º ciclo do EB, fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores orientado para a docência numa das áreas disciplinares do 2º ciclo do EB. Outra via será a realização de um 1º ciclo de estudos superiores numa área com especial afinidade com uma área disciplinar do 2º ciclo do EB (por exemplo, Educação Física ou Educação Musical), fazendo depois um 2º ciclo de estudos superiores com uma orientação profissional”.

No que diz respeito ao cruzamento das competências e qualificação profissionais com o perfil formativo dos sub-sistemas universitário e politécnico, o parecer refere que “a formação dos educadores de infância e dos professores dos 1º e 2º ciclos do EB pode ser feita com a qualidade desejável tanto nos estabelecimentos de ensino universitário como politécnico, desde que cumpram as necessárias condições em recursos humanos e materiais, na sua organização e no seu projecto institucional de formação (...)”.

Quanto à formação dos professores do 3º ciclo do EB e do ES, o parecer sugere que ela “deve continuar a ser feita, como até aqui, em estabelecimentos de ensino universitário, dada a importância da formação nas áreas de especialidade da docência, que encontra nestes estabelecimentos condições favoráveis de realização”.



Foto: Isto é

As Escolas Superiores de Educação e Declaração de Bolonha

A questão é que nestas coisas, de encontrar um denominador comum, são sempre os mais fortes que acabam por impor o seu próprio modelo, fazendo acreditar os outros que a decisão final é o resultado de discussões democráticas e de posições dialogicamente construídas.

Buscar alguma uniformidade curricular na Europa, possibilitando a criatividade local e nacional, parece-me uma boa intenção para a construção da tão propalada cidadania europeia.

A questão é que nestas coisas, de encontrar um denominador comum, são sempre os mais fortes que acabam por impor o seu próprio modelo, fazendo acreditar os outros que a decisão final é o resultado de discussões democráticas e de posições dialogicamente construídas.

Com os 180 créditos ECTS para o 1.º ciclo do ensino superior e 120 para o 2.º, tudo leva a crer que o modelo a aplicar na Europa será o anglo-saxónico: BA + MA = 3+2. A ser assim, Portugal terá que converter três graus académicos (bacharelato, licenciatura, mestrado) em dois. Nesta análise, por razões de espaço, não reflecto sobre outros possíveis arranjos e reivindicações, tipo 4+1, que, creio, dificilmente virão a ser concretizados.

Nas universidades tudo será, aparentemente, simples. Se o 2.º ciclo corresponder à profissionalização (por força da encomenda, detenhme agora apenas nos cursos de formação de professores), então os alunos que aí ingressarem já vão prepa-

rados para estudar 5 anos. Em termos económicos, as universidades nada perderão. Pelo contrário, as licenciaturas de 4 anos darão origem a cursos de 5, fazendo aumentar o n.º de anos, por cada aluno, na Universidade.

Quanto ao Ensino Politécnico, e, particularmente, às ESEs, tudo poderá vir a ser muito complicado. Primeiro, sem alteração da Lei de Bases, as ESEs ficarão impedidas de fornecer a formação relativa ao 2.º ciclo. Segundo, para não encerrarem as portas, vão ter de construir um perfil para os que concluírem o 3.º ano das suas formações que dificilmente os habilitará a ser profissionais de ensino/educação por razões científicas (curto espaço de tempo para preparação científica, pedagógica e estágio) e por razões administrativas (se o profissional de ensino for construído de cima para baixo como aquele que tem um ciclo de preparação científica seguido de um outro de formação pedagógica e instrumental para leccionar).

Que perfil poderá, então, ser esse de quem termina o 1.º ciclo do ensino superior? O de mediador cultural e pedagógico, dizem uns; o de auxiliar de educação, podemos acrescentar. E para que serve? Para con-

tinuar, necessariamente, no 2.º ciclo, a fim de obter o certificado e o saber dum profissional de educação, seja professor seja educador de infância. A ser assim, os alunos das ESEs teriam que concorrer depois para uma Universidade. E por que razão haveriam de passar primeiro por uma ESE? Por outro lado, mesmo que a Lei de Bases venha a ser alterada e permita que as ESEs atribuam o grau de Mestre, em quantos cursos elas poderão vir a fazê-lo, uma vez que o n.º de doutores é escasso, em termos de visibilidade nas várias áreas científicas, fruto do escasso incenti-

Sem alteração da Lei de Bases, as ESEs ficarão impedidas de fornecer a formação relativa ao 2.º ciclo do futuro ensino superior.

vo do próprio estatuto da carreira docente do ensino politécnico?

Antevê-se um regresso ao passado: o ensino básico (considero agora, por razões práticas, o 1.º ciclo do ensino básico e o pré-escolar), às tantas, poder-se-á contentar, de novo, com um plano curricular que forme profissionais apenas com 3 anos de ensino superior. Será? As ESEs poderão assim voltar a vestir a capa

de Escolas de Magistério Primário.

Se, pelo contrário, em nome da não discriminação, houver directivas para que todos os professores/educadores tenham um mesmo grau (em Portugal e, claro, na Europa), o 1.º ciclo, provavelmente, não concederá o grau de profissionalizado para os diferentes níveis de ensino.

E em que medida a formação de professores nas ESEs poderá ser diferente da das Universidades? Poderá haver professores de primeira e de segunda, consoante sejam formados em ESEs ou em Universidades? A ideia não é a da mobilidade entre escolas e países?

O futuro das ESEs, para já no tocante à formação de professores, não se afigura fácil. Se não vierem a poder atribuir o 2.º ciclo, a procura, por parte dos alunos, será ainda mais diminuta. Será mesmo uma última escolha. Quem quiser ser professor/educador procurará Instituições que ofereçam os dois níveis de diploma.

Temo que os "Filhos de um Deus Menor" venham, de novo, a ficar como os excluídos do sistema. Provavelmente, excluídos até por constatação de dados objectivos e legítimos: insuficiência de doutores para atribuir o 2.º ciclo do ensino superior.



Foto: isto é

Insucesso escolar no Ensino Básico

O abandono escolar no Ensino Básico é frequentemente precedido de casos de insucesso repetido e retenções. Os dados fornecidos no “Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar”, da autoria do Ministério da Educação, caracterizam a relação “retenção-abandono”.

Ao longo dos nove anos de escolaridade obrigatória os períodos que correspondem à mudança entre ciclos são os mais atingidos no que toca à retenção. Excepção feita ao 1º ano do 1º Ciclo em que não pode haver retenção.

Assim, o 2º, o 5º, e o 7º anos correspondem aos anos mais críticos e evidenciam as dificuldades dos alunos após a passagem de ciclo (Quadro 1). “Estes dados podem significar uma desarticulação entre os diferentes ciclos, com patamares de exigência claramente desnivelados e eventuais problemas de desadequação após a transição”, lê-se no documento do ME.

Outro dos factores associado ao insucesso escolar, segundo os autores do estudo, poderá ser “o excesso de transferências de escola a que os alunos são sujeitos, consequência da diversidade e segmentação das tipologias dos estabelecimentos de ensino”. Uma conclusão confirmada pelo facto de não se detectarem diferenças regionais acentuadas na taxa de retenção na escolaridade obrigatória (Quadro 2).

Modelo de retenções varia na União Europeia

É uma consequência do insucesso escolar. Quando um aluno não adquire os currículos programados ou não tem maturidade suficiente para progredir, o professor ou a equipa educativa podem retê-lo no mesmo ano. No entanto, existem algumas variações no modo como as dificuldades de aprendizagem dos alunos são geridas entre os países da União Europeia (UE).

A hipótese de repetição do ano escolar é em certos casos limitada ou impossível, como acontece nos primeiros anos de escolarização correspondentes ao ensino Pré-escolar e a alguns anos do ensino Primário. Note-se que este grau de ensino, designado nos estudos europeus por Primário, corresponde em termos gerais ao que em Portugal se designa por Ensino Básico. E tem na UE, em média, uma duração de seis anos (caso da Bélgica, Grécia, Espanha, Irlanda, Inglaterra e País de Gales, Luxemburgo, Chipre, Malta, Polónia). Ou seja, abrange o 1º e 2º ciclos portugueses.

Progressão automática e repetição

Inglaterra, País de Gales, Noruega, Suécia, Dinamarca e Islândia, são países onde não há lugar a reten-

ções, a progressão no designado ensino Primário é automática. Portugal e Irlanda são os únicos onde a retenção pode ser efectuada sob razões excepcionais, a esta regra escapa o 1º ano do 1º ciclo português. Em Espanha e França um aluno pode repetir apenas um ano em qualquer dos ciclos que compõem o ensino Primário. Na maioria dos países é possível repetir em cada ano é o caso da Finlândia, Estónia, Letónia, Lituânia, Polónia, República Checa, Eslovénia, Roménia, Bulgária, Malta, Itália, Luxemburgo, Bélgica, Alemanha, Áustria, Hungria, Holanda.

Notas adicionais

Na Bélgica francesa não há lugar a retenções de alunos nos dois primeiros anos do ensino primário e a partir de 2005 esta regra vai estender-se aos quatro últimos anos deste ciclo (que correspondem em certa medida aos 3º, 4º, 5º e 6º anos portugueses). Já nas comunidades alemã e neerlandesa da Bélgica repetir um ano é possível mas apenas duas vezes ao longo dos seis anos do ensino Primário.

Em Portugal a retenção é excepcional no 1º ciclo, no 2º ciclo os alunos podem repetir o ano se apresentarem fracos resultados a três disciplinas incluindo Português e Matemática.

Na Bulgária não é possível repetir no 1º ano do ensino Primário, para compensar eventuais dificuldades de aprendizagem são organizados cursos de verão.

Na Estónia a retenção no 1º e 2º anos do ensino Primário só pode ser efectuada por razões excepcionais (exemplo, médicas).

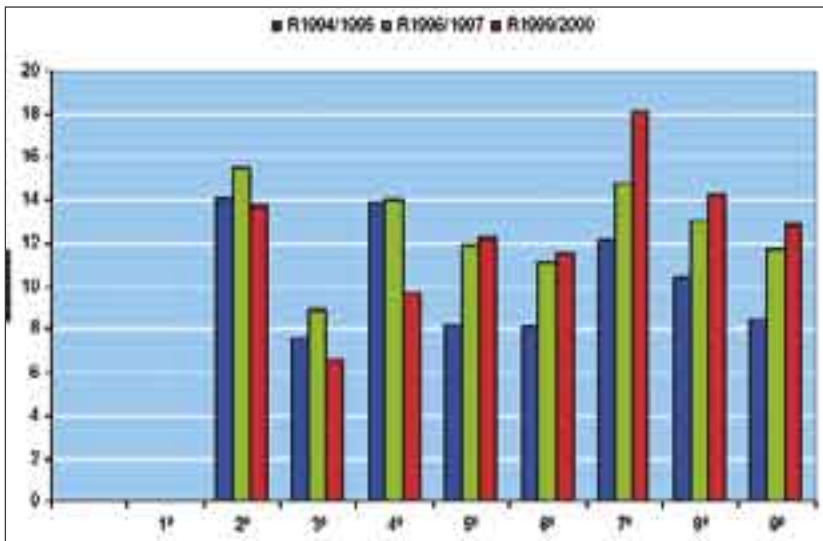
No Chipre os alunos só podem repetir uma vez em todo o ensino Primário.

Na Letónia um aluno só pode ser retido se a retenção for autorizada pela direcção da escola e os pais concordarem com a decisão.

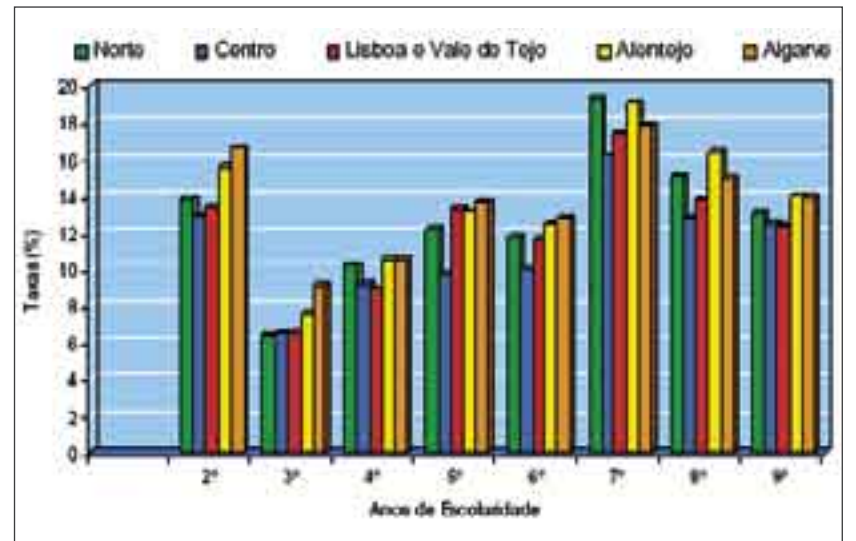
Na Hungria depois do 2º ano os alunos podem ser retidos num determinado ano se não alcançam os objectivos desse nível.

Em Malta espera-se naturalmente que não haja lugar a retenções nos três primeiros anos. O mesmo se passa na Polónia onde a retenção admite-se em casos excepcionais e depois de a escola ter consultado os pais e especialistas de um centro de assistência psicológica.

Na Eslovénia, uma reestruturação dos currículos vai permitir que os alunos que frequentem o último ciclo do ensino Primário (com idades entre os 12 e os 15) possam repetir em cada ano, ao passo que os que frequentam os dois primeiros ciclos só poderão repetir o ano com a concordância dos pais.



Quadro 1 Evolução da Taxa de Retenção na Escolaridade Obrigatória (Continente: 1994-2000)
Fonte: ME/DAPP (2003)



Quadro 2 Taxa de Retenção na Escolaridade Obrigatória (Continente: 1999-2000)
Fonte: ME/DAPP (2003)

“No canal Panda, onde é que havia de ser?”



Foto: istó é

A mãe abre a caixa de correio e logo um amontoado de papéis coloridos salta de lá de dentro. São catálogos publicitários. Nada de produtos alimentares, nada de vestuário. Brinquedos e mais brinquedos. Pedro apanha os catálogos do chão. A mãe, carregada de sacas, sobe as escadas. O miúdo de seis anos fica para trás, os olhos postos na papelada. “Oh mãe, olha aqui o Pai Natal!” A capa de um dos catálogos mostra o velhinho de barbas brancas e saco às costas que há-de descer pela chaminé a 25 de Dezembro. “Ainda falta muito para o Natal... anda lá, sobe!”, repele a mãe.

Enquanto Fátima prepara o jantar Pedro estende os catálogos no sofá da sala. De joelhos no chão e cotovelos nas páginas coloridas, nem se lembra de pedir à mãe que mude a televisão para o canal Panda. Fátima aproveita o sossego do miúdo, normalmente bastante irrequieto, para deitar o olho à telenovela “A Cor do Pecado”.

Sem saber ainda ler, Pedro folheia, folheia e volta a folhear. “Então já sabes o que vais pedir ao Pai Na-

tal?”, a pergunta tira o miúdo do transe. E de repente o dedo indicador da mão direita começa a trabalhar freneticamente sob as imagens de um sem número de brinquedos: “Quero, quero, quero, quero...” Com a mão esquerda vira as folhas. “Quero o Homem-Aranha, quero a casa [uma espécie de tenda de campismo] das Tartarugas Ninja...”

Uma pausa. Pedro continua a ver a mesma página mas detém-se agora numa outra casa, a dos bonecos dos desenhos animados *The Incredibles*. “Quero ist... esquece mãe, não quero esta casa! O que tem lá dentro não deve ser muito bom, deve ser a fingir!” A mãe responde “está bem”, sem prestar muita atenção. E a saga prossegue. Faltam dedos indicadores para apontar tantos desejos. Numa pronúncia perfeita, e sem nunca ter tido aulas de inglês, Pedro vira-se agora para outra secção do catálogo, a dos bonecos de acção: “Quero os *Power Rangers*, o *Action Man*...”

Mudança de catálogo. Cansado de estar de joelhos, Pedro senta-se no sofá. Novo folhear e as primeiras 14

páginas nada lhe dizem. “Isto é para os pequenotes”, atira ao passar pelas secções de bebé e Pré-escolar. Cavalinhos, carrinhos de puxar, e jogos de construção já não são para ele.

Secção dos computadores educativos. O pai deu-lhe um, em tempos, mas Pedro pouco brincou com ele. Pouca atenção merecem-lhe também as secções dos triciclos e das bicicletas. “Já tenho uma ‘bike!’”, atira Pedro.

Siga a página. “Isto é de menina, não interessa...”, vaticina com um tom de “nunca mais chego ao que quero”. Ficam para trás as cozinhas grandes, pequenas e minúsculas, os aspiradores, as tábuas de passar a ferro, os carros de limpeza e os bebés recém-nascidos. “Só tem coisas de miúdas...”, reclama. Até que, num impulso de surpresa: “Ohoooo... quero este camião e este cesto de basquete e uma pista destas...” Ao perceber que a mãe não está a prestar muita atenção Pedro simplifica: “Pode ser qualquer uma destas pistas que está aqui!” Fátima tranquiliza-o: “Ok”. Mas Pedro quer mais do que um simples ok, quer ter a certeza de que os seus

pedidos não caem em saco roto.

“Oh mãe, tu sempre me vais dar o *Bey Blader* (um pião reinventado que gira depois de puxado um lançador dentado)?” Fátima responde que sim. O miúdo insiste: “Mas não é o *Bey Blader* com lançador é aquele que tem a pistola [o controlo remoto]!” A observação fica sem réplica, Fátima está agora na cozinha a preparar o jantar.

“Oh mãe, o Pai Natal vai ter também de me comprar *Medabots* [robots lutadores]! Pode ser um *Meta-bee* e um *Rokusho* [nomes de dois dos robots]!” Sem ouvir nenhum comentário vindo da cozinha, Pedro argumenta: “Oh mãe têm de ser os dois, senão não posso fazer as batalhas robóticas!” Da cozinha a mãe grita: “Não sei se o Pai Natal vai saber comprar isso!” Na sala Pedro suspira. Faz uma cara de frete e atira: “Se ele não souber diz-lhe que veja os desenhos!” A mãe entra na sala, não contém o riso pela observação do filho. “E onde dá isso?”, pergunta. Pedro olha-a com estupefacção: “No canal Panda, onde é que havia de ser!”

PROTAGONISTA

Andreia Lobo

HIGIENE

Saúde mundial ameaçada pela falta de casas de banho

Um longo silêncio em torno da necessidade de acesso a mais e melhores casas de banho está a prejudicar a saúde de muitos milhões de pessoas em todo o mundo e o próprio avanço dos países em desenvolvimento, afirmaram especialistas em higiene e saúde pública que se reuniram recentemente na capital chinesa para uma conferência mundial sobre a matéria.

“As pessoas não gostam de falar sobre casas de banhos porque é um assunto habitualmente associado a sujidade”, explica Jack Sim, fundador da Organiza-

ção Mundial de Instalações Sanitárias, com sede em Singapura, “mas o preço das pessoas não discutirem esta questão é confrontarem-se com instalações fedorentas, sujas, não funcionais ou simplesmente com a sua inexistência”.

Especialistas como Bindeshwar Pathak, fundador da organização não-governamental Salabh Internacional, não têm dúvidas em afirmar que a falta de instalações sanitárias é uma questão importante para o desenvolvimento que tem vindo a ser negligenciada. Nesse sentido,

Pathak refere, por exemplo, que 700 milhões de pessoas não têm casas de banho na Índia, o que as força a defecar a céu aberto e a espalhar doenças. “E são as mulheres quem mais sofre porque só podem satisfazer as suas necessidades antes do sol nascer e depois de ele se pôr, o que dificulta muito as suas vidas”, explicou, sublinhando que este assunto deveria merecer mais atenção.

De acordo com o Programa para o Meio Ambiente das Nações Unidas, cerca de 2,4 mil milhões de pessoas em todo

o mundo não têm acesso a instalações sanitárias. Como resultado, as fontes de água ficam contaminadas, permitindo a proliferação de parasitas, bactérias e vírus. Na maioria dos rios da Ásia, a quantidade de coliformes fecais é 50 vezes maior do que o máximo estabelecido pela Organização Mundial da Saúde. Na ausência de casas de banho limpas nas áreas rurais dos países em desenvolvimento, as pessoas, e principalmente as crianças, ficam facilmente doentes.

Fonte: AFP

Solta

Ocupam um edifício enorme com vista sobre o rio Douro, na freguesia de Massarelos, no Porto. O local, em tempos já esquecidos, servira para a conserva de peixe. Em 1975, estando o prédio devoluto, a população decidiu ocupar a estrutura e criar nela o que mais falta fazia à comunidade: um jardim-de-infância. A Associação de Moradores de Massarelos ganhou forma.

Os anos passaram até que o proprietário do edifício resolveu reclamá-lo. Em troca pela desocupação, de 29 anos, a associação conseguiu que o proprietário do edifício, entretanto já vendido, se compromettesse a arranjar um terreno e a fornecer material para a construção de um novo espaço. Ficou assegurada a continuidade das valências oferecidas: uma creche e um jardim-de-infância que contam com 35 e 44 crianças, um ATL que recebe 36 alunos do 1º ciclo e um centro de convívio para idosos, onde há sempre lista de espera.

Mas ainda não há data marcada para a mudança e essa tem sido a grande dor de cabeça para a associação, diz Ana Borges, directora do Jardim-de-infância. “É terrível não sabermos se vale a pena continuar a investir em obras de manutenção do edifício, que são caríssimas, quando a qualquer momento podemos ter de sair!”

A dificuldade em encontrar um terreno para albergar todas as valências que servem a zona baixa de Massarelos está a atrasar todo o processo. Até porque, a nova localização deve inscrever-se na actual área de intervenção social. Uma necessidade justificada, segundo Ana Borges, pelas características

explica Maria João. Numa outra casa, no mesmo espaço, mora a Júnior, a filha da Branca de Neve impedida pela Bruxa Má de viver com a mãe. A boneca mítica já fez 15 anos e continua a ser a mascote da casa. “Os miúdos vão com ela para todo o lado”, comenta Gabriela Amaral. Mesmo para as aulas de natação. A boneca até tem fato-de-banho. Aos fins-de-semana é hábito a Júnior ir para casa deles. “É uma forma de inculir às crianças uma certa responsabilidade”, esclarece a educadora.

É também habitual que as actividades propostas tenham como pano de fundo um tema que pode ser a estação dominante ou alguma ocasião festiva do calendário. “Tudo o que se passa e nos influencia é vivido aqui e serve de pretexto para trabalhar”, explica Gabriela. Os desenhos de castanhas nas paredes mostram um dos temas já trabalhados: o São Martinho. As actividades em torno desta temática variaram. “Observamos as folhas, a sua textura e cor e ao fazê-lo podemos trabalhar a matemática agrupando as folhas por tamanhos e formas para ver qual dos grupos tem mais folhas”, explica Gabriela. Maria João continua: “Podemos ensinar palavras novas, e introduzir materiais que as crianças não conheçam para trabalhar a expressão plástica”.

Para mostrar aos progenitores o que fazem os filhos no Pré-escolar, as educadoras aproveitam os dias do Pai ou da Mãe para os chamar ao Jardim-de-Infância. “É muito positivo para as crianças que os pais vejam os trabalhos que fazem porque os estimula para futuras tarefas”, diz Maria João. “Não fazemos isto para valorizar o nosso trabalho mas o deles”, esclarece Gabriela.



Foto: isto é

específicas dos utentes que actualmente beneficiam das valências: famílias com um nível sócio-económico muito baixo; muito emprego precário nas mulheres que “na maioria se dedicam às limpezas e tanto estão empregadas como não”; a existência de muitos beneficiários do rendimento mínimo e de muitas famílias mono-parentais em que as crianças estão essencialmente a cargo das mães. “É uma comunidade que não pode ficar a descoberto”, conclui.

Das 8 às 19

As primeiras crianças entram no jardim-de-infância às 8h. À medida que vão chegando as educadoras dão um pequeno-almoço ligeiro às crianças que nada tomaram em casa. Às 9h30 inicia-se a hora do acolhimento, dão-se os bons dias, marcam-se as presenças, aprende-se o dia da semana e começam as actividades dirigidas: um jogo ou uma história. Terminada esta fase são as crianças a escolher o que querem fazer a seguir: pintura, desenho, recorte e colagem perfazem um conjunto de actividades livres que versam sobretudo a expressão plástica.

É assim o trabalho desenvolvido no Pré-escolar. “Apesar de a maioria dos pais continuar a pensar o jardim-de-infância como um depósito”, lamenta Maria João, uma das educadoras, a trabalhar para a associação há 5 anos. Para mostrar que a educação das crianças não é deixada ao acaso ela e Gabriela Amaral, outra das educadoras há 4 anos na associação, fazem uma visita guiada aos “cantinhos dos miúdos”.

Numa sala solarenga está uma casinha em construção. Quando o ano começa a casa não tem nada a não ser as paredes e o telhado imaginários. Depois as crianças vão pedindo o que falta. Tachos, pratos, almofadas, bancos e pouco a pouco o recheio vai aparecendo à medida das necessidades dos moradores. “É uma forma de tomarem consciência daquilo que lhes faz falta”,

Das 16 às 19

Ana Rodrigues é a educadora que desenvolve as Actividades de Tempo Livre (ATL). Das 16h às 19h, o ATL recebe 36 crianças que frequentam a EB n.º 1 do Gólgota com idades entre os 6 e os 11 ou 12, devido às retenções no 1º ciclo.

Não há limites para as actividades neste espaço, mas uma coisa é certa: “não se fazem trabalhos de casa”. Tal situação “seria inverter a lógica desta valência”. Até porque, diz a educadora, “as crianças têm de ter tempo para brincar, ainda que de uma forma didáctica”. E isto significa “inculir hábitos de arrumação e de responsabilização” e brincar através de jogos.

Sempre “sem escolarizar”, Ana Rodrigues procura ainda trabalhar áreas que note serem deficitárias nas crianças. Como a “falta de interesse pelos livros e de criatividade” e as “muitas dificuldades ao nível da literacia e dos erros ortográficos”. Criou uma oficina de escrita e as crianças já escreveram duas histórias. Elas serão passadas a computador e impressas. “Será uma maneira de os motivar para a escrita”, acredita a educadora. E aproveitando “o gosto dos miúdos por concursos”, está a preparar já um concurso de leitura, depois do sucesso dos concursos de dança já promovidos.

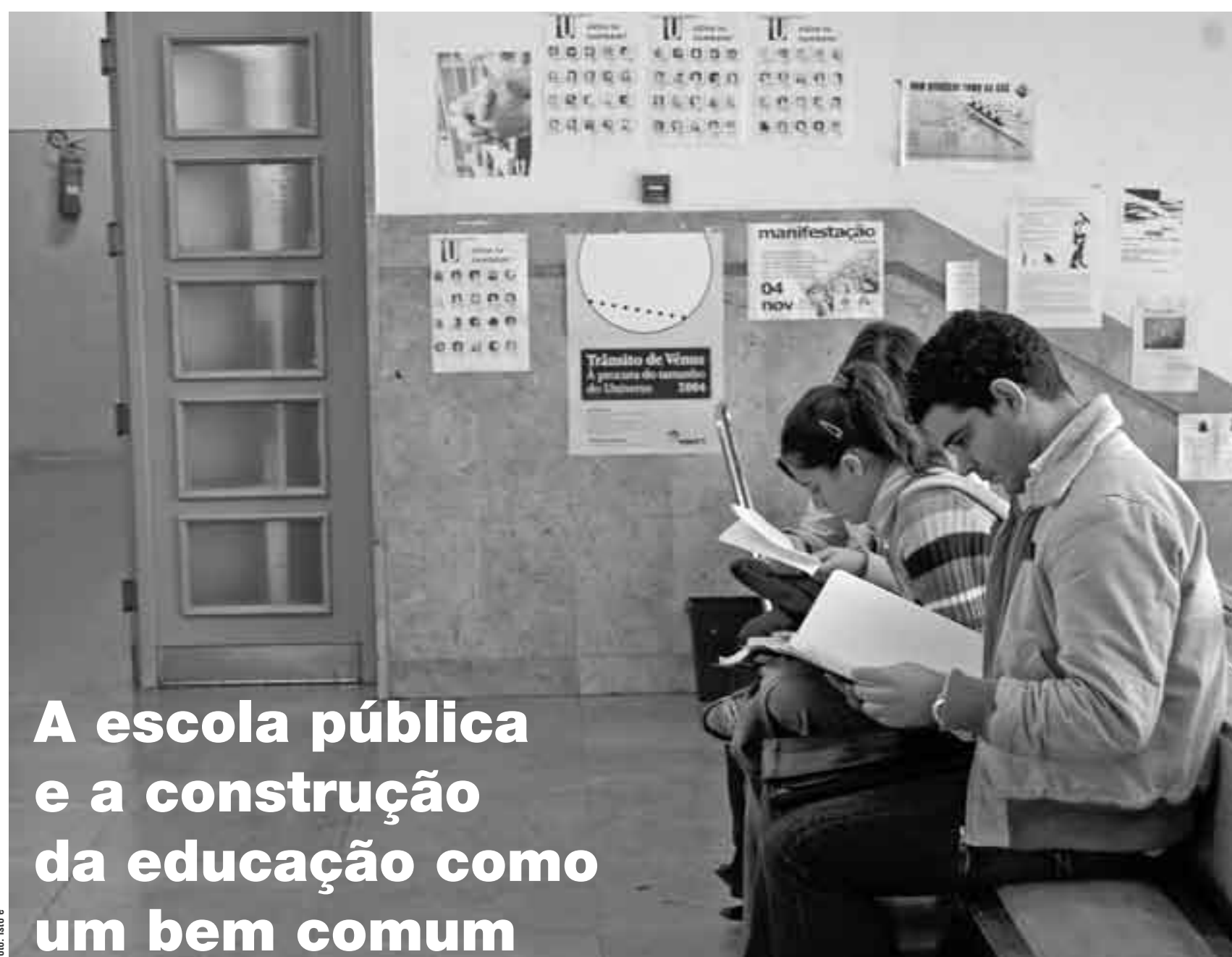
Um dos obstáculos que a educadora enfrenta é a falta de tempo “muitas mães vêm buscar os filhos às 17h”. Mas poderá não ser o único. A pensar numa maneira de ajudar as crianças a superarem as suas dificuldades na escola, Ana Rodrigues está a tentar criar uma ligação entre o ATL e a EB1. O facto de todos os anos o corpo docente mudar torna mais difícil esta vontade. “Além disso, noto que os professores estão um bocado presos ao agrupamento [Gomes Teixeira]”, refere Ana. “Ainda não tivemos oportunidade de nos reunirmos”, até porque acrescenta Ana, “como o ano lectivo também começou tarde é natural que eles tenham de se organizar primeiro”. Por isso admite “ainda se possa fazer algo em conjunto pelas crianças”.

Este é um tempo de encruzilhadas. Se deixou de ser possível pensar o governo da Escola Pública como a tarefa de uma administração centralizada e burocrática não é desejável, também, pensar que a alternativa ao Estado Educador seja “a criação artificial de um mercado educativo sustentado com dinheiro público” (Barroso, 2004: 19). É que se a primeira opção enunciada deixou de responder à configuração sócio-política e cultural das sociedades contemporâneas, a segunda constitui uma ofensiva contra os valores e os propósitos que legitimam a Escola Pública enquanto instrumento que permite garantir a construção de uma sociedade democrática, capaz, por isso, de assegurar que todos os que nela participam possam realizar-se como pessoas no seio de uma comunidade de iguais. Sendo esta uma reflexão difícil de realizar, devido ao conjunto de não-ditos e de ambiguidades que sustentam muitos dos discursos que se produzem neste âmbito, é, mesmo assim, uma reflexão tão necessária quanto urgente. Uma reflexão que possa superar a comodidade dos lugares-comuns, de forma a discutir-se quer o papel do Estado como instância de regulação política quer a dimensão e a qualidade das parcerias que se estabelecem entre este mesmo Estado, as escolas, os actores sociais que nelas participam - ou deveriam participar - e, finalmente, as comunidades que envolvem as nossas escolas.

A Escola Pública não pode continuar a ser identificada como uma Escola Estatal, do mesmo que não pode ser posta em causa pela ficção mercantilista e socialmente injusta de que as escolas privadas podem assegurar,

também, se uma maior autonomia das escolas corresponde a que se tenha que outorgar uma maior fatia de poder aos professores ou se se deverá, antes, promover a reformulação de redes sociais locais, no seio das quais os docentes ocupam, inevitavelmente, um papel de primeira grandeza. É necessário discutir, finalmente, se a afirmação da Escola Pública não expressa a necessidade de pensarmos a sua realização de forma mais abrangente, a partir do reconhecimento da importância que em termos sociais assume, no mundo contemporâneo, a “multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de actores” (Barroso, 2004: 21) que aí possam ter lugar.

Em suma, não se pode continuar a proceder ao debate em torno da Escola Pública como um debate sujeito ao primado da dimensão administrativa e organizacional das escolas. O debate passa por aí, mas não poderá ficar circunscrito a essa dimensão. É um debate que, por isso, não poderá descuidar a dimensão curricular e pedagógica dos projectos de educação escolar, quanto mais não seja porque a tão reivindicada autonomia das nossas escolas só faz sentido como uma exigência que permita às escolas assumir maior capacidade de intervenção e de resposta face às exigências e aos problemas singulares e concretos que quotidianamente lhes são colocados. É, finalmente, um debate que obriga a discutir quais são as responsabilidades sociais da Escola como instância de socialização das gerações mais jovens e, posterior-



A escola pública e a construção da educação como um bem comum

Foto: Isto é

de forma generalizada, uma oferta pública de educação que resolva o que se afirma ser a crise daquela mesma Escola. Urge pois sair deste impasse e afirmar que não é o investimento estatal nas escolas que garante o seu carácter público, mas o facto de nessas escolas se poder construir “um bem comum local que é a educação das crianças e dos jovens” (Barroso, 2004: 19), um bem comum que, para o ser, necessita que as escolas reconheçam de forma congruente e consistente os direitos dos seus alunos, bem como as suas necessidades, interesses e anseios (Barroso, 2004). Face a tal pressuposto, constata-se que o Estado tem um papel a cumprir que deixou de ser, todavia, o papel principal. Esse papel, a existir, compete às escolas assumir, mobilizando de forma diferenciada os diferentes tipos de actores que nelas participam, de forma a potenciar a construção de projectos educativos que possam estimular a apropriação, por parte dos alunos, do património cultural que a todos diz respeito, condição do desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, cívicas e sociais que essa apropriação deverá permitir.

É necessário, assim, que as escolas possam assumir responsabilidades mais latas, enquanto instâncias de produção educativa e que o Estado cumpra as obrigações que, por contrato, lhe dizem respeito. É necessário discutir,

mente, se as pode cumprir face ao conjunto de recursos de que, actualmente, dispõe. Não é, por isso, uma reflexão simples quer devido à abrangência da problemática em análise quer devido ao facto de ser um campo de disputa que põe em evidência o corporativismo e o antagonismo dos interesses em presença. Como encontrar um denominador comum, no âmbito de uma Escola Pública que deve assumir a educação como um bem a partilhar, entre os actores sociais envolvidos nessa escola? Quais os critérios políticos, sociais, culturais e pedagógicos a respeitar para se poder construir esse denominador comum? Quais os compromissos que, face a tal denominador comum, todos serão obrigados a respeitar?

São estas as questões que orientarão, em próximos artigos, a nossa reflexão e permitirão sustentar a abordagem de outras questões subsequentes a estas que, igualmente, não poderemos continuar a iludir.

Bibliografia

BARROSO, João (2004). Escola da Ponte: Defender, debater e promover a Escola Pública. In CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Orgs.), Escola da Ponte: Defender a Escola Pública (11 – 23). Porto: Profedições.

DISCURSO directo

Ariana Cosme
Rui Trindade

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

Questões do secundário... e não só

O sistema vai promovendo alterações que hoje determinam as duas vias, que perpetuam ou melhor aumentam as desigualdades sociais. Em pleno século XXI, quando ciência e tecnologia são indissociáveis, achamos inaceitável a realização de aprendizagens retóricas, teóricas e desligadas do contexto real.

na contra-cap



Foto: Isto é

Desastroso, ineficaz e improdutivo são alguns dos epítetos hoje vulgarizados, por largos sectores desde políticos a “pedagogos”, para caracterizarem o actual estado do ensino e da educação neste canto europeu.

Decorridos 30 anos do início de profundas modificações sociais, é com tristeza que constatamos serem reduzidas as melhorias obtidas na educação.

Assistimos a uma sequência de “reformas” que servindo de marca pessoal de ministros vem acentuando o cariz elitista do ensino secundário. As reformas entram em vigor, mas as práticas pedagógicas mantêm-se. Não há qualquer acompanhamento, não se vislumbra a preocupação na formação e actualização dos docentes, não se pensa em recursos e equipamentos, não se promove a colaboração com entidades empresariais, não se eleva a autonomia das escolas e a participação dos alunos, numa busca conjunta da qualidade.

Mudam-se nomes de disciplinas, alteram-se programas e intui-se que a qualidade vem por acréscimo. Cada alteração reforça a formação geral em detrimento das componentes científica e tecnológica. Hoje, por

exemplo, propõe-se o curso geral de Ciências e Tecnologia sem qualquer formação tecnológica, apesar de ser o percurso privilegiado para quem pretende seguir cursos da área das engenharias. Iniciam a sua formação no ensino superior técnico, jovens analfabetos em tecnologia.

Um dos aspectos nucleares reside na indefinição da natureza do ensino secundário. Entendido como “corredor de passagem” do básico

MUDAM-SE NOMES de disciplinas, alteram-se programas e intui-se que a qualidade vem por acréscimo. Cada alteração reforça a formação geral em detrimento das componentes científica e tecnológica.

para o superior, contrapomos ser local de passagem para o que quer que seja, mas antes um segmento de ensino com identidade e finalidades próprias, um local propício à aquisição de competências e conhecimentos em variados domínios, na base do desenvolvimento de múltiplos projectos, onde se interligam as actividades teóricas e experimentais, científicas e tecnológicas, preparando os jovens para o desempenho de papéis socialmente úteis e ao mesmo tempo podendo dar resposta às solicitações de uma sociedade ca-

rente de técnicos qualificados.

Há que assentar de vez que o único requisito de acesso ao superior seja a posse de certificação de uma formação secundária. Compete ao ensino superior recrutar os seus alunos através das suas competências obtidas nas diferentes formações existentes.

Porque manter exames nacionais no secundário que em simultâneo servem para conclusão deste nível e de

graduação na entrada no superior?

Entendemos que o mais grave dos problemas de que hoje enferma o Ensino Secundário prende-se com a desvalorização social das formações tecnológicas.

A “unificação” do ensino atenuando as desigualdades sociais existentes assentou no modelo “liceal”, considerado o da qualidade. Segue-se a unificação do secundário com os cursos complementares. O sistema vai promovendo alterações que hoje determinam as duas vias, que perpetuam ou melhor aumentam as de-

igualdades sociais. Em pleno século XXI, quando ciência e tecnologia são indissociáveis, achamos inaceitável a realização de aprendizagens retóricas, teóricas e desligadas do contexto real. Ao actual tecnológico a reforma curricular veio diminuir as práticas experimentais, desvalorizou as especificações terminais, propõe um sistema de estágio impensável com 35 horas semanais, devendo o aluno ter ainda tempo para estudar, fazer as suas pesquisas e trabalhos, preparar-se para exames, realizar a PAT e a finalizar ser considerada uma via secundária de segunda qualidade. Confinam-se cada vez mais a ser uma escolha residual.

A quem serve a manutenção do ensino unificado e das duas vias distintas no secundário?

O ensino básico não pode continuar sem oferecer qualquer formação ou orientação vocacional aos seus alunos (ao contrário do que sucede em vários países europeus), Aos jovens tem que ser dada a oportunidade de, através da escolha de disciplinas encontrarem o seu próprio percurso formativo, promotor de sucesso, com a garantia de que no final as certificações obtidas são de idêntica dignificação.

DO

SECUNDÁRIO I

António Silva Pereira
Escola Secundária
de Fontes Pereira
de Melo, Porto
Presidente da Associação
Nacional dos Professores
de Electrotecnia
e Electrónica, ANPEE

AMBIENTE

Aquecimento atmosférico põe em risco vida animal no Ártico

O aquecimento da atmosfera poderá provocar uma perturbação de tal magnitude no planeta que acarretará o degelo do Ártico, mudanças profundas na sua biodiversidade e porá em risco a sobrevivência de algumas espécies daquela região, advertem cientistas que se reuniram recentemente em Reykjavik, capital da Islândia.

Dado que o Ártico aquece duas vezes mais rápido do que o resto do plane-

ta, o gelo que o cobre poderia derreter completamente até 2100, revela um estudo sobre o Impacto do Clima no Ártico divulgado durante o encontro. A menos que se consiga uma redução maciça das emissões de dióxido de carbono e de outros gases causadores do efeito de estufa, este processo, na opinião dos investigadores, será praticamente irreversível.

Sob o efeito do aquecimento, os bosques a sul do círculo polar ártico farão

retroceder a tundra, grande superfície caracterizada por uma vegetação escassa, mais ao norte, que por sua vez se espalha pelo deserto ártico.

Esta evolução forçará animais como a raposa do ártico, o rato do campo, a perdiz branca e diversas espécies de insectos a migrar mais para sul. Embora nem todas elas estejam condenadas, a sua forma de vida mudará radicalmente ao surgirem outras espécies competidoras.

As mudanças climáticas da região afectarão também os ciclos e as rotas das aves migratórias, forçando-as a voar distâncias muito maiores. A alteração dos hábitos migratórios da andorinha do ártico, por exemplo, que passa o verão na Escandinávia, terá repercussões em ecossistemas situados a milhares de quilómetros dali, nas regiões austrais, onde esta ave passa o inverno.

Fonte: AFP

Atropelamento e fuga

Os comentadores espalharam a ideia que se está a gastar demais na educação e que não se vê qualquer melhoria em termos de eficiência ou dos resultados do sistema. Com tais apoios, o governo deste país pode baixar o orçamento da educação...

1. Entre os indicadores de desenvolvimento de um país, pululam os números da educação e ensino. Por vezes, esgrimem-se mesmo números tão sem sentido como os milhões do orçamento de estado destinados ao ministério da educação. Esses números podem significar alguma preocupação com a educação por parte do poder político e não mais que isso, a menos que sejam qualificados por alguma acção ou iniciativa política.

Ultimamente, os comentadores espalharam a ideia que se está a gastar demais na educação e que não se vê qualquer melhoria em termos de eficiência ou dos resultados do sistema. Com tais apoios, o governo deste país pode baixar o orçamento da educação, apesar das altas taxas de abandono escolar básico sem quaisquer alternativas de formação aos sistemas formais de escolarização da população.

Todos reconhecem que problemas graves existem. E, apesar disso, o governo desinveste. Porquê? O mais provável é que reconheça não ter qualquer plano de acção para a educação e formação. À medida que vimos como os ministros se substituem uns aos outros, compreendemos bem que ao sistema lhe falta a cabeça e como está incapaz! Aos actuais mandantes (ou paus mandados?) da política educativa cabe distribuir culpas pelos funcionários docentes e não docentes, ex-ministros e secretários, máquinas e programas para concursos feitos à mão, etc. E aceitar que não se invista na sua "má-educação".

2. Na educação dos últimos anos, tem-se gasto mal dinheiro demais. Basta pensar nos investimentos feitos pelos governos do PS para rever ou reformar os currículos do ensino sem chegar às aplicações. As mudanças a este nível, em democracia, demoram anos em concepção e negociação com uma grande variedade de parceiros sociais.. De facto, para além da conformidade que é preciso garantir com as instâncias internacionais e a adequação aos espaços



Foto: ista é

profissionais e culturais partilhados pelos europeus portugueses, as mudanças curriculares têm consequências nos horários de trabalho de estudantes e professores, jogam com concepções científicas e com as (in)contornáveis mudanças científicas e tecnológicas, etc. As intenções das sociedades científicas, associações e sindicatos profissionais, associações de pais e estudantes, escolas básicas e secundárias, politécnicos e universidades são envolvidas numa negociação que demora anos.

Em democracia, não há mudanças simples. Quando alguma coisa parece estar definida, ela já não é propriedade de quem quer que seja e é provisória.

3. Com diferentes envolvimentos e perspectivas, acompanhei as diversas reformas e mudanças do sistema educativo e, como professor de matemática, empenhei-me activamen-

EM DEMOCRACIA, não há mudanças simples. Quando alguma coisa parece estar definida, ela já não é propriedade de quem quer que seja e é provisória.

te em obter, nas oportunidades das mudanças, ganhos para o ensino em geral e da matemática, em particular.

Os últimos governos do Partido Socialista especializaram-se em prometer e meter mudanças em tudo o que podia mexer, mesmo quando o resultado podia ser vazio por não estarem reunidas condições que dessem sentido às mudanças. Sem olhar para o estado do caminho palmilhado, interessava acelerar e experimentar todas as mudanças.

Quando muda o governo, para uma maioria PSD/CDS, os ministros só pensam em mudar no meio do vendaval das mudanças que estavam preparadas e, na grelha de partida, esperavam o arranque de um

ano lectivo ali mesmo a acenar. Mudam, usando travões. Não podendo ficar paradas as máquinas já postas em movimento, adiam umas coisas para as desfigurarem com pequenas cirurgias, dão andamento a outras em condições que não eram aquelas para que tinham sido concebidas.

4. Gastou-se muito e gasta-se dinheiro. Gasta-se a alma dos agentes educativos que estão a braços com propostas (técnicas muitas delas) preparadas para uma decisão política que não é nem vizinha daquela em que estão a ser aplicadas. É caro um sistema de governantes medíocres que precisam de deixar marca, ainda que de tolice. Responsáveis do PS dirão que estes governos se especializaram na marcha atrás.

Mas é mais grave. Eu penso que eles podem mesmo ser acusados de atropelamento e fuga. Por aqui, o meu futuro é escrever sobre isso.

DO SECUNDÁRIO II

Arsélio de Almeida Martins
Aveiro
arselio@netvisao.pt

ENSINO SUPERIOR EUROPA-EUA

Urgências face à concorrência americana

As universidades europeias devem mobilizar-se com urgência para poder responder à concorrência americana, afirma Michel Herbillon, num relatório apresentado em meados de Novembro na Assembleia Nacional Francesa, intitulado «Para Uma Nova Europa das Luzes».

Este relatório acentua a importância do acolhimento de estudantes estrangeiros para «responder à atracção das universidades americanas, causa da pujança e do domínio dos EUA e da fraqueza da Europa no campo do conhecimento».

De acordo com este deputado, a se-

dução pelo modelo americano centra-se de facto apenas em cerca de cinquenta universidades públicas e privadas americanas, sendo que existem naquele país perto de 4.000 universidades.

Acrescenta que estes estabelecimentos «se posicionam entre eles num verdadeiro mercado onde o marketing é omnipresente», «os nichos de excelência baseiam-se em grande parte nos estudantes estrangeiros mais especificamente nos asiáticos».

Chama também a atenção para «a qualidade e condições de vida e de estu-

do» nos EUA em matéria de equipamentos e de vida cultural e desportiva.

Herbillon considera que «a Europa pode apagar este déficit e abordar a competição com armas iguais.»

Ele lembra o interesse do processo de harmonização dos cursos na Europa onde, descreve ele, a França se situa como um «bom aluno» e defende a organização de uma resposta global europeia.

Herbillon recomenda ainda que se resolva o problema do sub-financiamento crónico das universidades, abrindo-as ao seu meio e criando pólos de excelência.

Em França, Herbillon preconiza a reconstrução do ministério do ensino superior e da investigação que se distinga da Educação Nacional, e, nos países europeus, a organização de cursos de inglês para atrair à Europa os melhores estudantes estrangeiros.

Propõe ainda a aproximação entre universidades e outros estabelecimentos de ensino superior e a criação de estruturas formais de cooperação na Europa. Apela, finalmente, para que a União Europeia reoriente os seus recursos económicos a favor do ensino superior.

Solta

José Paulo Serralheiro
Fonte: France Press



Globalização na comunicação O mundo falando uma mesma língua

Assistir a CNN é um ato interessante que deixa qualquer um impressionado com a notícia sendo vista em tempo real. O próprio slogan da companhia é "Be the first to Know". transmite a sensação do imediato, o sentimento de possuir na ponta dos dedos a informação em tempo real, no mundo todo, a qualquer hora. O que queremos é o sentimento de estarmos sempre bem informados. Porém na realidade essa sensação é produzida. Inúmeros são os métodos para fazer com que o telespectador tenha essa noção do imediato, do global e em tempo real.

Quando a CNN coloca ao vivo um jornalista falando em inglês britânico, notícias da Inglaterra, ou Reino Unido ela faz uma confusão mental que lhe dura segundos, mas você fica pensando que está na BBC, a principal concorrente, londrina, Inglesa. Até, se estivermos um pouco distraídos temos a noção de que realmente erramos de canal. A CNN disponibiliza ao assinante o noticiá-

rio em espanhol o que transmite ao povo de língua castelhana as informações do "mundo inteiro". Veja que as informações que são veiculadas são invariavelmente provenientes ou dos Estados Unidos ou de seus interesses. Raramente notícias de países mais pobres são divulgadas na CNN. Os árabes tiveram que criar a Al Jazeera para fazer valer sua ideologia e suas notícias. A tendência na notícia é facilmente verificada nas notícias de guerra. Quando os jornalistas da CNN estão cobrindo a guerra estão sempre do lado americano. Sendo assim a imagem é sempre unilateral, demonstrando o ataque americano e a resposta dos iraquianos. Quando a CNN filma iraquianos procura passar uma imagem de revolucionários, bárbaros e sempre em situação inferior. O ataque americano por sua vez é demonstrado de forma organizada, com armamentos sofisticados, altamente tecnológicos e isso cativa o mundo com essas imagens. O risco por sua vez de um produto global de

comunicação é que os temas regionais são sempre protelados, colocados em segundo plano e deixados de lado muitas vezes pelos maiores interessados.

Podemos ressaltar os problemas da integração econômica na união europeia por exemplo, os riscos de que a formação do bloco europeu e seus debates, ficam em segundo plano porque o Arafat morreu por exemplo. É mais fácil uma TV europeia como a RTP, RAI, BBC, TVE e outras, transmitir ao vivo essas questões do que se fixar em temas regionais. As TVs locais limitam-se em traduzir os noticiários internacionais, comprando as mesmas imagens da CNN ou da BBC e a repercutir em sua língua nativa. Basicamente as traduções são feitas e as imagens reeditadas como se fosse um produto local. Mas essas imagens são cedidas ou vendidas pelas agências internacionais de notícias como a Reuters, a France Press, a CNN e a própria BBC que vivem disso e tem nessa prática um negócio rentável.

Psicologicamente é mais interessante saber o problema do vizinho do que o próprio. É mais fácil imaginar que o palco da guerra é lá no Iraque e não na Europa por exemplo e assistir de camarote tudo que acontece, de forma acéptica pela tela da TV, no conforto de nossos lares. É impossível imaginar o contrário hoje. Somente as grandes emissoras norte-americanas tem condição financeira para manter correspondentes em todo o mundo. Da Índia, ao Afeganistão, da África ao Canadá. Porém essa globalização é criada, manipulada, na verdade temos apenas a sensação de estarmos informados, mas ficamos a mercê de algumas notícias de interesse internacional, quando de fato temos problemas regionais muito importantes, mas esses transbordos não nos interessam, pois são do verdadeiro show da vida e não dos "reality shows" vendidos mundialmente, enlatados e pronto para o consumo massivo.

OPINIÃO DOS LEITORES

Fabiano Silvestre
Professor universitário,
mestrando em Multimeios
na Unicamp, Brasil

Avanços na produção brasileira no campo de currículo

Em relação à produção mundial de currículo, a produção brasileira está inserida no processo de inovação e mudança de modo crescente. O estudo sobre o campo curricular na escola é algo ainda muito novo no país, entretanto, já existe uma busca contínua pela ampliação do conceito de currículo no sentido de proceder a formação da identidade dos estudantes contemplando, também, no processo escolar elementos extra-escolares com o objectivo de projectar o currículo para além dos muros da escola.

Ao analisar os currículos dos cursos universitários e, principalmente, os de formação de professores e professoras, percebe-se, ainda, um descompasso entre os sabe-

res experienciais e o conhecimento oficial. Maurice Tardif(1) argumenta que: "Uma parte importante da nossa tradição educativa ocidental é baseada no primado exercido pelas acções humanas sobre a matéria em relação às interações entre os seres humanos"

Sabemos, porém, o quanto é difícil e demorada a prática de mudança, mas quando esta se torna desejo do colectivo, quando é gestada e almejada por todos, então se percebe que as pessoas envolvidas começam a partilhar ideias, dúvidas e saberes a fim de buscarem uma forma de socializar suas ideias e ideais para transformar essa realidade.

Entretantes, romper com o mo-

delo curricular arbóreo, ou seja, de um lado as disciplinas de base comum e, do outro as disciplinas de especialização, pois a construção do conhecimento requer paradigmas organizados sob a forma de redes de saberes. Essa ideia deve redireccionar toda a formação de professores e professoras.

De maneira geral, a academia necessita recriar espaços de diálogo com as práticas escolares, com vistas a diminuir as distâncias entre aqueles que pensam educação e fazem a educação e o currículo, respeitando sobremaneira os sujeitos plurais e as suas diversidades. Também devem estar atentos as questões de género e etnia, bem como

compreender a relação entre o que se ensina, o que se aprende e o que se pretende dos sujeitos no contexto social mais amplo.

Desta forma, estaremos, certamente, ampliando as concepções de currículo, na perspectiva de formação da consciência crítica e da emancipação humana dos sujeitos envolvidos.

Texto colectivo elaborado na Disciplina "Planejamento e Avaliação de Currículo", do Curso de "Pedagogia", do Centro Universitário LaSalle (UNILASALLE) - Canoas / RS, com sede na Cidade de Canoas, Estado do Rio Grande do Sul - Brasil, e finalizado em 12 de Novembro de 2004.

(1) TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.152.

OPINIÃO DOS LEITORES

Carla Adriana Francisco; Carla de Souza Silveira; Claudia Maria M. Pechina; Claudio Renato Porcher; Elisângela Oliveira da Silva; Magda da Silva Gonzatto; Sandra V.Nogueira
sandrav@unilasalle.edu.br

Inquérito em linha

Os primeiros quatro meses de governo do Ministério da Educação foram:

Eficazes

03%

Péssimos

85%

Razoáveis

10%

TOTAL RESPOSTAS: 691

Os exames nacionais do 9º ano devem:

Realizar-se já este ano

23%

Ser adiados para 2005-2006

13%

Ser repensados

34%

Não deve haver exames no 9º ano

28%

TOTAL RESPOSTAS: 693

O futuro Ensino Secundário deve:

Manter as duas vias (cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos)

32%

Ser todo ensino científico-humanístico

04%

Ser ao mesmo tempo todo profissionalizante e todo aberto à possibilidade de prosseguir estudos

61%

Outra

01%

TOTAL RESPOSTAS: 615

O acesso ao Ensino Superior deve:

Continuar de acordo com o modelo em vigor

21%

Ser realizado mediante exame de aptidão da responsabilidade do ensino superior

35%

Fazer-se em função de critérios de cada um dos estabelecimentos de Ensino Superior

35%

Outra

08%

TOTAL RESPOSTAS: 591

As leis devem ser feitas para as pessoas

Ao Ministério da Educação e Sindicatos

Fala-se em alterar a legislação dos concursos, em especial a dos destacamentos por condições específicas.

Não seria essa lei feita e aprovada pelo seu antecessor, pelos senhores secretários e por todos os sindicatos? Não seria a mesma promulgada pelo Senhor Presidente da República?

Que credibilidade podem depositar os professores e os portugueses em geral, nos seus representantes que há meia dúzia de meses aprovam uma regra de concurso e passado algum tempo mudam-na sem razão aparente só porque não souberam aplicá-la?

Corrijam o texto para beneficiarem da lei só as pessoas que tenham direito a esse destacamento, comprovado por junta médica do Ministério da Saúde e verão como funciona sem ser preciso alterar seja o que for.

É preciso que as leis sejam feitas para as pessoas e principalmente para beneficiar delas quem mais precisa. E essas mesmas leis sejam estáveis.

O governo, tal como disse o Senhor Primeiro Ministro no discurso de tomada de posse, tem de proporcionar o bem-estar das pessoas e criam

condições para as famílias viverem melhor.

Ou será que o Senhor Primeiro Ministro se esqueceu dessas promessas e das pessoas? Se assim foi, esqueceu depressa!

Mas, é sempre assim quando vem uma lei a beneficiar os desfavorecidos que, neste caso, são os doentes há logo quem pense e se apresse a alterá-la.

Não há professores de informática nas escolas? Senhora Ministra, os professores de línguas e literaturas modernas da Universidade Autónoma de Lisboa, tiveram uma disciplina, no seu curso, chamada informática (eu sei do que falo, estive lá). Esses docentes completaram o ensino secundário com essa mesma disciplina que quer num caso, quer noutro, contribuiu para a média do curso.

Se os cursos universitários, passaram agora para três anos, então esses professores [terão] habilitações próprias para administrarem essa disciplina e como é o curso que tem mais gente no desemprego a Senhora Ministra tem "ouro sobre azul". Tem professores com conhecimentos e reduz o desemprego.

Nota de Redacção:

Nenhum dos sindicatos membros da Fenprof, aprovou a lei referida pelo leitor.

Devaneios

Caio da cama. Odiosa gravidade, essa que me empurra à realidade. Já destituído da inércia que o dormir provoca mas não totalmente da preguiça de quem é subitamente acordado, levanto-me; encontro-me sozinho, talvez por isso, ou por qualquer outro daqueles motivos que dão razão ao destino, abro a janela; o vácuo que aquela queda prematura me criara reclamava vida; olho, mas a rua é um espelho sem fundo; buscas no infinito alguém que te observe, inútil esforço, fortalezas guardadas, almas muradas que se inclinam para dentro e se baixam para fora; aquela rua, poço fundo, supostamente iluminado, aquelas pessoas, buracos escuros, iluminados se supõem, das trevas, confortável ilusão, do céu, terrível encantamento; tento fechar a janela, impossível; o vento é forte demais; arranca-me o discernimento, descaem-me as forças, rendido ao empurrão caio em consentimento; palpitando angustioso o coração reclama, sozinho, só, de mim apenas ele; desesperado luta, o anónimo oculto torna-se o herói real; aquela força é poderosa, tudo gira, controlados nós estamos, caímos no buraco, luz, não; as sombras são madrastras sensíveis, engolem-nos na opacidade; aqui julga-se ver,

espécie da cegueira, muito pior porém; o pecado assimila a virtude, e assim caminhamos, sem discernir verdades de mentiras; pessoas, sim, cegos, vendidos, corrompidos, traidores, sim, somos pessoas; o jogo é complexo; os níveis dispersos; os jogadores perversos; os jogados, nós a massa que escalda na sombra, vítimas; as jogadas principiam o abismo em tons de paraíso, qual rio que acaba em cascata; devaneamo-nos em brilhos, paralelas sensações, brilho intenso que arruma a luz fraca e nos condena à prisão do homem com cabeça mas sem coração; delícias fugazes contentam-nos o ócio duma cabeça, manca de espírito, sedenta de instantâneas miragens, prazeres hipócritas que nos roubam a alma e nos consomem a matéria; enganados, conscientes caímos no erro, mas gostamos, é assim o espírito humano, terrível destino; o tombo, parte final, derradeiro contentamento, relutantes agarramo-nos a sei lá o quê, coisas, matéria, pó que se desfaz como tudo o que é visível; capitulação, evaporo, o irado vento desaparece, nada, apenas ele, majestosamente batendo, agora que tudo é nada é, só ele, o coração, que do nada se torna tudo.

É óbvio

O leitor deve estar perguntando é óbvio, do porque do óbvio. É que ouço tantas e tantas vezes essa palavra em vão que estou estudando a economia de seu uso, é óbvio. Ocorre que no óbvio existe um esconderijo legal, aquecido, a espera de moradores ávidos pelo óbvio. Veja no mercado, o óbvio esta por todas as partes. Atender bem aos clientes é óbvio, ter qualidade é óbvio, ser ágil, rápido é mais óbvio ainda, então não se deve mais falar no óbvio, perder tempo com uma coisa tão... óbvia. Não seria uma perda de tempo falar do óbvio, entretanto se ainda tenho leitor que busque a fuga do óbvio, digo com a certeza dos grandes filósofos, a objetividade dos académicos e a honestidade dos políticos: "isso não é tão óbvio assim!" – quantas vezes você foi mal atendido como cliente essa semana? Quantas se deparou com produtos estragados e sem qualidade? Quantas vezes deixou de receber um sorriso

por uma determinada compra? Quantas situações encontrou onde o tal óbvio não foi usado? Quanto desperdício em nome do óbvio. E o tempo então, não se pode discutir o que todos sabem, mas se todos sabem, porque continuamos a fazer errado? Não limpamos direito, não atendemos direito, não administramos direito, não ouvimos direito, também prá que não é? Tudo isso é tão óbvio. As pessoas acham que as outras fizeram e não fazem o que se tem que fazer. A criança não houve o pai porque ele certamente não ouviu o dele, o professor não é ouvido porque o que ele fala é de uma obviedade transgressora, o mundo não ouve os grandes religiosos e pregadores em detrimento do óbvio. Na televisão reclamamos do óbvio em tudo. E assim, andamos de lugar em lugar reclamando da obviedade. Por tanta obviedade junta, e sentido pela não leitura do óbvio, despeço-me, é óbvio.



Fonologia de uso

Fonologia é a área da Linguística que estuda a organização dos sons em determinada língua e deduz as regras que atuam nesse processo. Existem diversas linhas na Fonologia, porém trataremos aqui de uma recente e sui generis, a Fonologia de Uso (FonUso).

Para a FonUso, há uma estreita relação entre variação linguística, frequência de utilização das palavras na comunicação e memória fonética do indivíduo, o qual formaria sua “gramática” internalizada através do uso. Assim, por exemplo, enquanto linhas formais pressupõem a existência de um único fonema /p/ no português, a FonUso consideraria os alofones, ou seja, nuances da pronúncia deste som num contexto e mesmo diferenças entre este e outros fonemas (ex.: /p/ vs. /b/), bem como sua duração nas várias posições que ocupa, a vizinhança em que ocorre etc.

A categorização mental das formas (fones, palavras, sintagmas) ocorreria no uso. Combinações linguísticas bastante utilizadas pelo falante interferem na assimilação de outras, que lhe são desconhecidas. Por exemplo, o grupo de palavras com plural metafônico no português (ovo > [ó]vos) é relativamente pequeno. Se um indivíduo encontrar uma dessas palavras, que lhe seja desconhecida, pode, intuitivamente, aplicar não a metafoia, mas a regra normal de plural.

Em relação à variação e frequência, Pierrehumbert (2000) observa que: i) as palavras possuem certa “variabilidade” em sua produção; ii) palavras pouco utilizadas vão sendo esquecidas; iii) o efeito da frequência de uso no esquecimento de uma estrutura pode ser verificado na fala de indivíduos; iv) a atuação da frequência pode ser observada sincro-

nicamente, ao compararmos a pronúncia de palavras com seu maior ou menor uso, ou diacronicamente, ao examinarmos a evolução da pronúncia através dos anos.

Assim, vemos que, para a FonUso, estruturas pouco frequentes estão mais propensas à variação. Havendo duas categorias similares competindo numa língua, a mais frequente é considerada não-marcada e a menos recorrente, categoria marcada. Com o tempo, categorias marcadas acabariam englobadas pelas outras (não-marcadas, comuns), embora tal mudança seja gradual, uma vez que formas marcadas de alta frequência podem se conservar por mais tempo (Bybee 2000).

Contudo, mesmo palavras frequentes não deixam de sofrer alterações. Conforme Bybee (2000), a primeira realização de uma palavra num enunciado é articulatoriamente

te menos reduzida que suas realizações posteriores, isto é, ocorrem pequenas mudanças graduais na apresentação dos itens lexicais pelos falantes. Para a autora, se tais “ajustes” fonéticos se mantiverem, podem ser reassimilados pelas futuras gerações e se tornar, talvez, fonêmicos, distintivos.

Vemos que as idéias lançadas pela FonUso são inovadoras e polêmicas. Afinal, como quantificar com exatidão a frequência de determinada construção, se grandes corpora existentes são elaborados a partir de informações escritas, em sua maioria? Como relacionar esses dados com outros, sociolinguísticos (idade, escolaridade...)? Embora a Fonologia de Uso não traga ainda respostas a muitas questões, constitui importante elo, auxiliando a integração da Linguística com a Psicologia, Física, Biologia e áreas afins.

OPINIÃO dos leitores

Irene Zasiomowicz
Pinto Calaça
Doutoranda UFMG,
Bolsista FAPEMIG, Brasil

O educador

Escrevo este breve artigo direcionando minha atenção a questões inerentes à construção da existência dos seres humanos conforme as práticas exercidas pelos educadores na formação dos educandos. Dirijo meu pensamento, portanto, para a escola e para suas práticas de perpetuação do conhecimento organizado e planejado pela sociedade. Tais práticas, inseridas em uma sociedade historicamente determinada a exercer uma influência alienante, não podem ser modificadas tão somente pela educação. Torna-se necessário que se faça do educador um profissional que seja capaz de adquirir não só conhecimentos técnico-científicos, como da mes-

ma forma, torná-lo capaz de perceber as relações sociais, intencionais contidas em seu trabalho de educador.

O educador, dentro de uma das suas funções que é a de efetivar as relações políticas na parcela da sociedade que exerce influência direta, precisa ter a justa consciência dos mascaramentos ideológicos de sua atividade, fazendo valer a efetiva transformação do pensamento e das atitudes, com suas idéias e iniciativas concorrendo para uma educação que forme, não só para o trabalho, negando-se a adequar-se ao modelo imposto pelas sociedades dominantes, as que detêm o poder direcionando também a escola às suas in-

tenções de perpetuação do domínio social, assim como concorrer para uma educação libertadora. Uma educação que permita ao educando tornar-se condutor de seu futuro, de suas escolhas. Capaz de permitir ao educando sua autonomia em relação às práticas inseridas no contexto da sociedade que levam à subjugação social, econômica e social.

Para que o educador seja capaz de iniciar as transformações da sociedade é necessário que ele, por si próprio, seja capaz de perceber o significado e as reais condições do exercício de seu trabalho ampliando sua formação, elevando assim o padrão de qualidade de sua formação

exercendo uma prática de aprendizagem contínua, onde o acesso a níveis mais elevados de educação seja uma constante em sua vida profissional.

Estas necessidades/objetivos que enunciamos para os educadores são as relações convergentes, respeitadas as diferenças, de metas a serem alcançadas entre educadores e educandos. Os educandos, por sua vez, poderão buscar a ampliação de seus conhecimentos, pela Educação à Distância, onde as fronteiras do espaço escolar são inexistentes, assim como os educadores, que também podem utilizar-se da Educação à Distância para alcançar a atualização na sua formação.

OPINIÃO dos leitores

Ricardo Marinho
dos Santos
Mestrando em Educação
no Centro Universitário
Moura Lacerda - Brasil

Actividade solar e clima na terra

As manchas solares são manifestações visíveis da actividade magnética no Sol. A sua observação e registo remontam ao princípio do século XVII, logo após a invenção do telescópio. Assim se descobriu que o Sol exibe uma actividade magnética variável, onde é perceptível pelo menos um ciclo com onze anos de periodicidade. Essa actividade magnética, visível à superfície e que se projecta pelo espaço circundante e atinge os planetas terrestres, e para além destes até pelo menos Júpiter, é alimentada por fenómenos de convecção de massa e de energia magnética no interior dessa estrela.

Os raios cósmicos de muito alta energia, que emanam dos centros das galáxias, atingem a Terra e produzem transmutações nos elementos naturais - assim se forma, por exemplo, o Carbono-14 na atmosfera (bem conhecido por ser muito utilizados na datação de materiais arqueológicos). Ora como o campo magnético solar deflecte os raios cósmicos, ele modula a intensidade do correspondente fluxo que atinge a Terra, pelo que o ritmo de produção do Carbono-14 e o seu teor na atmosfera (e nos seres vivos) variam com a actividade magnética solar. Estudos recentes sobre o teor de Carbono-14 em materiais orgânicos (incluindo fósseis), para além de comprovarem uma pronunciada tendência de crescimento do número médio de manchas solares ao longo do século XX, revelam que o presente nível de actividade solar é o mais elevado desde há 8.000 anos.

Sendo o Sol a fonte de energia, sobretudo na forma de luz solar, que acciona o sistema climático terrestre, não há dúvida que a variabilidade da

actividade magnética solar, que também se manifesta na intensidade da luz emitida pelo Sol, se repercutirá na variabilidade climática terrestre. Assim, estima-se que a variação da actividade solar poderá explicar até um terço da presente elevação global de temperatura à superfície da Terra.

Porém, a actividade solar influencia o clima terrestre também por outras vias.

A variabilidade do fluxo de raios cósmicos que atinge a Terra, que é modulada pela actividade solar, parece também afectar o clima, designadamente através da variação

muito maior que a da luz solar. Esses raios X são os principais responsáveis pela produção e aquecimento de uma camada atmosférica fortemente ionizada, a cerca de 100 km de altitude - a ionosfera. Essa camada da alta atmosfera afecta a propagação das ondas rádio; é responsável pela reflexão e o longo alcance de propagação de algumas gamas de frequência (ou de comprimento de onda); pelo que as perturbações na ionosfera interferem nas telecomunicações.

A radiação ultravioleta extrema emitida pelo Sol é absorvida a nível

é captada no campo magnético da Terra, sobre uma extensão de muitos milhares de km em altitude. Desta interacção resulta uma extensa magnetosfera terrestre, com suas cinturas de plasma. A magnetosfera assim formada funciona também como uma blindagem que protege a superfície da Terra do vento solar. Por via deste vento solar, a actividade solar repercute-se em actividade geomagnética observada à superfície do planeta.

Porém, o vento solar está sujeito a variações de grande amplitude, as tempestades magnéticas, que atingem a Terra e aqui geram tempestades geomagnéticas e auroras boreais. Estas tempestades exibem uma periodicidade que é a mesma da rotação do Sol - 27 dias. Em períodos menos previsíveis de muito intensa actividade solar, o vento solar atinge velocidade muito superior, e erupções da superfície do Sol projectam jactos de massa coronal que podem ocasionalmente atingir directamente a magnetosfera terrestre, o que acontece algumas dezenas de vezes por ano, provocando intensas tempestades geomagnéticas. Estes episódios distorcem acentuadamente a magnetosfera, afectam as órbitas de satélites e induzem forças electromotrices nas redes de transporte de electricidade (podendo interromper o seu funcionamento).

Todos estes fenómenos de interacção entre o Sol e a Terra, com reconhecida periódica ou incerta variabilidade e, alguns deles, com elevada amplitude, contribuirão certamente para a variabilidade do clima no nosso planeta. Ainda há muito para aprender acerca das tão faladas "alterações climáticas".



do grau de ionização da atmosfera e de consequente formação de nuvens. Estas, por sua vez, influenciam fortemente a quantidade de luz solar que é absorvida na atmosfera e na superfície terrestre. A importância deste mecanismo na variabilidade climática é ainda incerta.

Mas o Sol emite também raios X e radiação ultravioleta extrema que também poderão influenciar o clima. A intensidade dos raios X acompanha o ciclo de actividade solar, mas com uma amplitude de variação

mais baixo da atmosfera, na estratosfera, produzindo ozono. A variação da sua intensidade acompanha o ciclo de actividade solar mas com maior amplitude que a luz solar. Como é sabido, esta camada de ozono, que resulta da absorção dessa radiação ultravioleta extrema, é, por sua vez, absorvente de outras gamas de radiação ultravioleta, actuando como uma "blindagem" para os seres vivos à superfície da Terra.

O Sol emite também radiação corpuscular - o vento solar - que

O desabrochar da nebulosa Íris

Como pétalas cósmicas delicadas, estas nuvens da poeira interestelar e o gás floresceram a cerca de 1.300 anos-luz, nos campos férteis da estrela da constelação Cepheus.

No interior desta nebulosa catalogada como NGC 7023 é possível detectar uma quantidade enorme de poeiras que cercam uma estrela quente e massiva ainda em formação. Outro aspecto interessante desta fotografia é o de podermos identificar os filamentos centrais de poeira cósmica, com foto luminescência avermelhada, que convertem a radiação ultravioleta invisível da estrela na luz vermelha que podemos observar. Contudo, a cor dominante da nebulosa é o azul, característica da reflexão da luz da estrela operada pelos grãos de poeira.

As observações a infravermelho indicam também que esta nebulosa pode conter as moléculas complexas do carbono conhecidas como PAHs.



Foto: Jim Misi e Robert Geisler (Novembro de 2004)

UM CONTO

Mrozeck
O Elefante,
Estampa, pgs. 131-134

O pastor Peters era um homem novo. Usava óculos sem aro; o seu cabelo mole e ralo tinha risca ao lado esquerdo.

Até ser missionário, nunca saíra de San Francisco. Seu pai também fora pastor e, cumulativamente, exercera o cargo de conselheiro jurídico do corpo religioso. O velho Peters costumava pregar os seus sermões a uma congregação de empregados de escritório, olhava pelo departamento legal e possuía algumas acções de empresas marítimas. Morreu precisamente quando o filho acabava de sair do seminário.

Os superiores, que haviam decidido enviar o jovem Peters para longe, agiram prudentemente. A sua inteligência média não lhe possibilitaria ocupar posições cimeiras na Igreja, mas era suficiente para ministrar instrução religiosa a crianças de cor. Mandaram-no para Tóquio.

Passeou a viagem em oração e contemplação. O pai tinha-o educado em ambiente de rigor e era grande o número de orações que Peters conhecia.

Em Tóquio, disseram-lhe os superiores: «Foste encarregado de uma árdua tarefa, mas uma tarefa que é particularmente grata a Nosso Senhor. Irás para Hiroshima.»

Recordou-se daquele nome nas enormes parangonas dos jornais que vira quando tinha dezasseis anos.

Quando chegou a Hiroshima, o jovem pastor Peters sentiu-se triste.

A cidade era inteiramente diferente de San Francisco.

A casa da missão situava-se no meio de um grupo de pequenas residências perto da estrada.

Dedicou longo tempo e muito esforço à preparação do seu primeiro sermão. Ainda que nada entendesse, Peters era incapaz de fazer um sermão sem uma tese. Para assunto da sua primeira aparição pública em Hiroshima formulou uma tese dupla: a defesa dos fiéis contra os pecados que os ameaçavam na miséria e o argumento paralelo acerca da miséria que, resultando da guerra, era um castigo para os seus pecados. Como texto que melhor se enquadrasse escolheu o capítulo 24 de S. Mateus.

Os fiéis, que somavam algumas dezenas, foram recrutados nas vizinhanças da missão. Os serviços religiosos efectuavam-se uma vez por semana, na capela, não esperando a congregação senão pela prédica. Sentavam-se em silêncio nos bancos e, quando o pregador terminava, saíam para o átrio, onde lhes davam sopa de carne. Depois desapareciam até ao próximo domingo.

Deve dizer-se que o jovem pastor Peters estava nervoso ao subir para o púlpito. Todavia, as palavras familiares do capítulo 24 devolveram-lhe a autoconfiança.

Erguendo a voz, leu:

«Vedes todas estas coisas? Em verdade vos digo que não ficará aqui pedra

sobre pedra, tudo será derrubado.»

Olhou para a comunidade. Estavam todos sentados com ar desinteressado e apático.

«...Porque ouvireis falar de guerras e rumores de guerras; olhai, não vos turbeis, porque interessa que estas coisas aconteçam, mas não é ainda o fim.»

«... Porque se levantará nação contra nação e reino contra reino: e haverá fome, peste e tremores de terra em muitos lugares.»

«Tudo isto será o começo das dores.» «Então sereis sujeitos à tribulação e vos matarão...»

Levantou a cabeça ao ouvir passos. Uma rapariga cega tacteava o caminho para a porta. Ficou surpreso e indignado e voltou os olhos para o livro sobre o púlpito.

«E o que se acha em cima do telhado não desça para tomar coisa alguma de sua casa.»

«E o que está no campo não volte a tomar a sua túnica...»

Outros começaram a seguir o rasto da rapariga cega; saíam para a rua. De maneira ordeira iam saindo, os que estavam mais perto da porta esperando até não haver gente nas naves, voltando-se então e dirigindo-se deliberadamente para a saída.

O jovem pastor observava-os do púlpito, boquiaberto. Não era em vão, porém, que durante tantos anos a oração sempre precedera a refeição; agora parecia-lhe que a única

força que podia deter este êxodo da capela era a Palavra, a Palavra impressa a negro nas páginas do Livro na sua frente.

«... Mas ai das mulheres prenas e das que tiverem crianças de peito naqueles dias!»

«Rogai, pois, que não seja a vossa fuga no Inverno, ou em dia de sábado.»

«Porque então será grande a tribulação como nunca foi desde o princípio do mundo até agora, nem jamais será.»

«Se não se abreviassem aqueles dias, não se salvaria pessoa alguma.»

Levantou a cabeça outra vez e olhou em volta com olhos de criança cujos pais, apesar da solene promessa, se recusam a levar ao cinema. A capela estava vazia. Apenas ficara um homem ajoelhado em frente do altar. Era um velho, e a cabeça curvava-se-lhe para o chão. A capela vazia estremecia sempre que um camião passava perto e, vindo do átrio, chegava o aroma de sopa de carne.

Leu e último versículo.

«Mas aquele que permanecer até ao fim será salvo.»

Fechou a Bíblia e voltou-se para o último ouvinte.

O velho balançava como se estivesse prestes a cair, mas no último momento recuperou o equilíbrio. Estava a dormir.

A guerra tinha-lhe estourado os tímpanos. Era surdo.

FOTOGRAFIA
com legenda

Aos operários
vidreiros
da Marinha Grande
Adriano Rangel