

22

A educação para os media e a escola

Tema para confrontar o ex-jornalista e actual professor universitário Manuel Pinto.

24

Na comemoração do Ano Internacional da Física Einstein resiste aos “astros” da pró-Ordem

No Ano Internacional da Física, um grupo de professores ligados à Pró-Ordem promoveu, em Portugal, um encontro onde se pretendeu ensinar a leccionar tomando partido dos signos dos alunos e a utilizar a energia das cores nas aulas. Inacreditável. Como se a escola pudesse contrariar a obrigação de desmascarar as “cientologias” que animam as páginas mais coloridas dos jornais mais amarelos. Einstein, lá nos astros onde viverá, poderia voltar a por a língua de fora.

26

Um português medo de vida

Não é modo, será medo? O medo de existir no Portugal de hoje, de que falará José Gil em obra filosófica recentemente consagrada, corresponderá a uma pretensa falta de ousadia e ausência de auto-estima, que ultimamente se fez moda agitar ora como estímulo, ora como espantalho ou será sintoma de uma persistente patologia nacional que venha de antiquíssimos tempos, quiçá da mistura dos genes herdados dos vários povos que galgaram serras, mares e continentes para largarem o ovo donde nasceria a portugalidade? Uma série de notas de leitura propostas, por Leonel Cosme.

31

Polémicas à la carte

Partindo da tese, defendida, em artigo anterior, segundo a qual falhou a política de “autonomia escolar local” para a educação básica, Telmo Caria, docente universitário de Ciências Sociais, está pessimista quanto à possibilidade de êxito nesta matéria reconhecendo que na maioria das escolas prossegue a “expectativa de fazer e pensar o que o Ministério manda”. Um artigo com todos os ingredientes para gerar polémicas indispensáveis.

40

A exclusão Permanente

A um mês dos exames do 12º ano, como nos lembra Fernando Santos, da Escola Secundária de Valongo (página 40), reflectindo sobre o que se revela e esconde com os exames, Domingos Fernandes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, revela-nos (página 41) os números do peso da retenção no Ensino Secundário – cerca de 40% dos alunos inscritos o que significa uma retenção anual de 250 000 alunos. Um exército que todos os anos é afastado da cultura, da ciência, das artes e que assim viverá pondo em permanente risco a coesão social. Ao fim de trinta anos de Democracia...

43

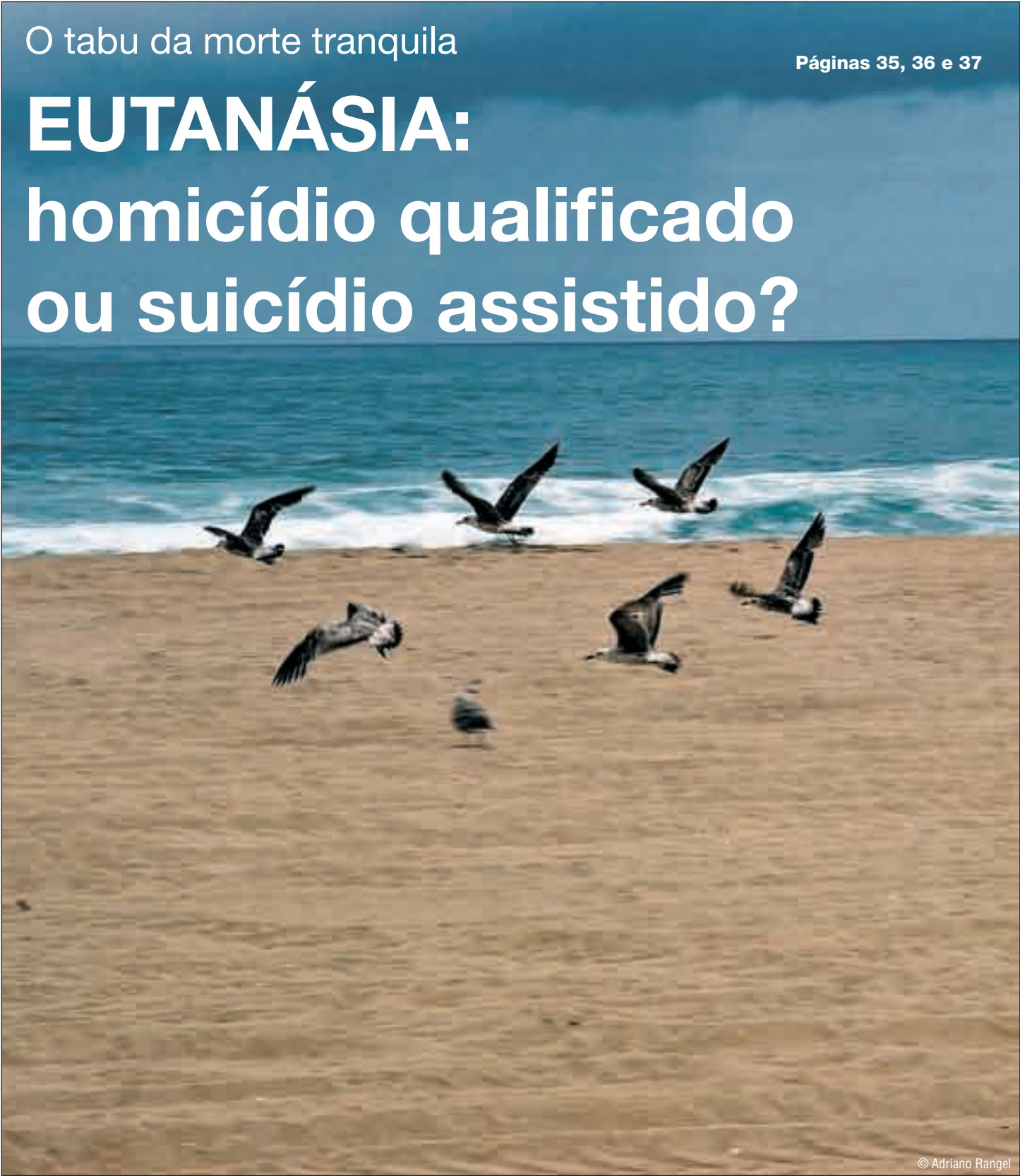
Mais aulas na primária

A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o prolongamento do tempo de permanência dos alunos nas escolas do 1º ciclo. Ao que parece, a julgar pelos media, para que os alunos tenham mais horas de Matemática. Como se, nesta matéria, a quantidade gerasse a qualidade. Uma reflexão de José Rafael Tormenta.

O tabu da morte tranquila

Páginas 35, 36 e 37

EUTANÁSIA: homicídio qualificado ou suicídio assistido?



© Adriano Rangel

Quinze anos de solidão

Um olhar sobre a juventude,
a escola e os valores



Páginas 11, 12 e 13

© Ana Alvim

A OCDE alerta os estados membros para a necessidade de cumprirem os compromissos sociais



© Adriano Rangel

Valores da pensão mínima mensal, expressos em euros, tendo em conta a totalidade de anos de descontos realizados para a Segurança Social de cada país.			
Rep. Checa:	68€	25 anos de descontos	idade da reforma 63 (H/M)
Japão:	12€	25 anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)
México:	143€	25 anos de descontos	idade da reforma 65/60 (H/M)
EUA:	468€	35 anos de descontos	idade da reforma 66 (H/M)
Luxemburgo	1323€	40 anos de descontos	idade da reforma 60 (H/M)
Portugal	271€	35 anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)
Grécia	384€	15 anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)
Áustria	631€	30 anos de descontos	idade da reforma 65/60 (H/M)
Bélgica	957€	35 anos de descontos	idade da reforma 65/62 (H/M)
Hungria	79€	20 anos de descontos	idade da reforma 62 (H/M)
Itália	393€	(...) anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)
Espanha	393€	15 anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)
Turquia	26€	28 anos de descontos	idade da reforma 60/58 (H/M)
N. Zelândia	646€	(...) anos de descontos	idade da reforma 65 (H/M)

O nosso caso
Andreia Lobo

Uma das preocupações crescentes entre os governos da OCDE prende-se com as pensões de reforma que os Estados suportam e no modo como a balança social se equilibrará quando num prato se pesa o envelhecimento da população e consequente aumento da esperança média de vida e no outro prato as contribuições pagas à segurança social. É neste contexto que a OCDE alerta os Estados para a necessidade de cumprir com os compromissos sociais assumidos para com os beneficiários.

Em média, a pensão de reforma mínima nos países da OCDE é equivalente ou ligeiramente inferior a 29% dos ganhos médios. No entanto, há países onde essa percentagem é bastante inferior. Caso da República Checa onde as pensões de reforma mínima representam apenas 12% dos ganhos totais e do Japão, México e Estados Unidos da América, sendo que alguns destes países atribuem apenas benefícios de base e não pensões mínimas. Luxemburgo e Portugal situam-se bastante acima da média da OCDE com pensões mínimas a atingir mais de 40% dos rendimentos auferidos. Outros países como a Grécia, Áustria e Bélgica oferecem também pensões elevadas. Os números são do relatório anual da OCDE, “Pensions at a Glance”, publicado em Maio deste ano.

Na maioria dos países a atribuição da pensão em conformidade com os ganhos auferidos durante a vida activa destina-se a ajudar o pensionista a manter um nível de vida razoável. Nos países da OCDE em média, para as pessoas que durante a sua carreira profissional a tempo inteiro (full-career) auferiram ganhos médios a pensão representa 57% dos seus ganhos pré-reforma. Embora esta percentagem varie substancialmente entre países: no Luxemburgo a pensão representa 102% dos vencimentos médios auferidos, significa isto que a pensão é superior aos ganhos pré-reforma. Áustria, Hungria, Itália, Espanha e Turquia são também “genero-

sos” na atribuição das pensões aos trabalhadores com carreira a tempo inteiro, com percentagens que excedem os 75%. Pelo contrário, outros países não dispõem de um sistema de atribuição de pensões mediante os vencimentos auferidos durante a vida activa. É o caso da Irlanda que dispõe de um sistema de pensões base e, por isso, apresenta as mais baixas percentagens no que toca à relação entre a pensão atribuída e os ganhos médios auferidos pelo pensionista: cerca de 30.6%. O México, Japão, Nova Zelândia e Estados Unidos da América encontram-se entre os “menos generosos” com taxas de substituição de vencimento na ordem dos 36% a 38% dos ganhos médios auferidos. O custo actual das pensões para os governos depende não só do valor pago mas também da duração do pagamento: ou seja, da idade em que a pessoa se reforma e da sua esperança média de vida. Olhando para 2040, e para as taxas de mortalidade estimadas, a OCDE prevê que a esperança média de vida para os homens e mulheres com idade de 65 anos seja de 83 anos para os homens e de 86 anos para as mulheres. Deste modo o tempo médio de recebimento da pensão após a reforma seria de 18 anos para os homens e 21 anos para as mulheres.

Erva moira

CARTAS DE AMOR EM PAPEL AZUL

É a nova produção do ENSEMBLE-SOCIEDADE DE ACTORES. Uma peça de Arnold Wesker, com encenação de Emília Silvestre e as interpretações de Jorge Pinto, Pedro Almendra e Márcia Breia. Estreou no dia 11 de Maio pelas 21,30h, no Auditório Pequeno do Rivoli Teatro Municipal onde ficou em cena cinco dias. Regressa dia 1 de Julho para mais 17 dias de representações. A não perder.

Como diz a própria encenadora, Arnold Wesker aborda temáticas “difíceis” com um desprendimento, empenho e sentido de humor raros. Cito: “Esta é uma história de amor e uma celebração do ciclo da vida, que me traz à memória as palavras apaixonadas de Pearl S. Buck “(...) se não há nenhuma vida para além desta, esta já foi suficiente para que tenha valido a pena nascer.”

O enredo resume-se em poucas palavras; Victor (Jorge Pinto) , líder reformado da



federação de sindicatos de Yorkshire, está a morrer de leucemia mielóide mas esconde o facto à mulher , Sónia (Márcia Breia), desabafando o que lhe vai na alma com um jovem amigo, Maurice Stapleton (Pedro Almendra).

Neste entretanto Sónia, a mulher que se prepara para ser viúva, sem o saber, escreve-lhe cartas, que as faz chegar pelo correio como se fosse correspondência de fora. Nelas regista recordações duma vida em comum e declarações apaixonadas que revelam um amor nunca assim identificado.

Um texto perturbador, como devem ser todos os textos de teatro, datado de 1976, a não perder. Com desenho de luz de José Álvaro Correia e figurinos de Andrea Castro e Sílvia Crista, alunas finalistas do curso de Design de Moda da Escola Artística e Profissional Árvore. Onde está a poesia no meio disto tudo? Na cena em que Victor (Jorge Pinto) e Maurice Stapleton (Pedro Almendra) fazem a cama. Para evidente prazer de todas as senhoras que assistem ao espectáculo e que dificilmente reprimem o riso.

Arnold Wesker, hoje com 73 anos a viver no Norte de Londres, é também poeta e foi director artístico do Centre 42, o movimento cultural para a popularização das artes, e presidente do International Playright's Committee.

Acredito que a maioria dos portugueses esteja farta do discurso catastrofista sobre o presente e o futuro do país. Um grupo de pessoas, quase todos homens, que ao longo destes últimos trinta anos conduziram a política económica do país e se revezaram no governo do Estado e nos conselhos de administração das empresas públicas e privadas, teima em massacrar-nos, discorrendo diariamente sobre a necessidade de dismantelar o Estado e de reduzir à miséria os portugueses que, para viver, só têm a sua força de trabalho. Convém lembrar que os sujeitos deste discurso público auferem em Portugal rendimentos superiores aos dos seus congéneres do resto da Europa. Deve ser esse tónico que lhes dá a energia para reclamar sacrifícios e mais sacrifícios para o povo e privilégios para si.

Falam como se o povo tivesse culpa da sua incompetência política e da má gestão das empresas que administram. Como se o mais fraco dos funcionários públicos fosse o responsável pelo descaminho das finanças nacionais.

Portugal tem um problema histórico. Desde os primeiros descobrimentos que abraçou o comércio, os «serviços» e abandonou a indústria. São vários séculos de críticas e de lamentos por não termos nem burguesia, nem vocação e capacidade de produção industrial.

A nobreza portuguesa, a partir do século XVI, assentou arraiais na corte. Desde então passou a classe dependente do poder central e a viver do monopólio do comércio colonial então nas mãos do rei. Ficámos com uma espécie de nobres-comerciantes-dependentes. Por seu lado, séculos mais tarde, à medida que a burguesia portuguesa foi aparecendo, ela não foi capaz de se assumir como burguesia à moda europeia, mas preferiu ser uma espécie de nobreza à portuguesa. Ainda estamos nessa onda. Foram-se os duques e os marqueses, mas ficaram, primeiro os novos condes e bacharéis, depois os comendadores, engenheiros, doutores e professores.(1) O pequeno Portugal,

Para pôr os ursos a dançar no circo, o domador prepara-os, ao ritmo da música, batendo-lhes com um pau coberto de espinhos. Se dançarem correctamente, o domador deixa de lhes bater e dá-lhes comida. De contrário, a tortura continua, e à noite os ursos voltam para as jaula de barriga vazia. Por medo, medo das pancadas e da fome, os ursos dançam. Do ponto de vista do domador isto é bom senso. Do ponto de vista do animal, é sobrevivência. É assim que o povo português tem vindo a ser domesticado pela sua classe dominante. Bater-nos-ão até nos convencerem que viver na ignorância e na miséria, aplaudindo e reverenciando os que dominam a economia do país, é um dever patriótico e nacional. Alguns, já dançam.

O Estado Português não está gordo, gorda está a classe empresarial

situado na periferia da Europa, aprendeu a viver do que vem de fora. Desde os descobrimentos, que as classes dominantes vivem à mesa do orçamento. Sustentaram-se primeiro da Índia, depois do Brasil, mais tarde de África e recentemente da União Europeia.

O povo português, só muito recentemente, por breves momentos e contra a vontade da maioria dos privilegiados, foi tido por existente. Nalguns momentos das décadas de oitenta e noventa, caíram da mesa dos ricos algumas migalhas para o povo. Alguma preocupação com a sua saúde, educação e segurança social. Pensões de reforma miseráveis... migalhas. Mas é contra este «esbanjamento» que agora se levanta a voz dos notáveis do país.

Diz o discurso dominante que «o Estado está gordo».(2) Que «o Estado precisa de emagrecer». Ora a mim, parece-me que o nosso Estado está magro como magros andamos todos nós que trabalhamos, a troco dos salários mais miseráveis praticados na União Europeia.

O Estado Português está gordo? Se estivesse os portugueses eram europeus com melhores salários, melhor nível de vida, saúde, justiça, educação e protecção social, mas a realidade é precisamente o contrário. Acontece sim que o país produz pouca riqueza e que a nossa classe empresarial, que nos últimos vinte anos chamou a si o exclusivo das actividades produtivas e esvaziou o Estado de todo o poder económico, se mostra incapaz de produzir bens transaccionáveis. Pesa a velha herança. Os nossos empresários são meros comerciantes incapazes de encarar a indústria e a inovação.

A pouca indústria que temos por iniciativa de empresários nacionais — hoje quase toda falida — foi uma actividade criada como negociata de ocasião. Construída com base na «esperteza saloia»(3) e no incumprimento dos deveres para com os trabalhadores e o Estado. Nas mãos destes empresários Portugal é uma comunidade condenada a um destino fraudulento e a ser um estado de delinquência e não um Estado de Direito. Como já foi dito, «isto [continua a ser] não um país mas um sítio mal frequentado». Portugal convive com a porcaria há séculos e o mais que se fez foi varrer o lixo para debaixo de um tapete, que entretanto se gastou.

A exigência de emagrecer o Estado, corresponde à lógica de investimento e de negócio dos nossos «empresários». Eles querem lucro fácil, mais comércio e mais serviços. Eles são incapazes de produzir de forma competitiva laranjas, alfinetes ou uma colher de pau. Preferem importar, embalar, rotular e vender. E

é esta cultura de comerciante que os faz ter apetência por entrar no comércio dos bens que ainda permanecem nas mãos do Estado. Não se dispõem a produzir uma laranja, mas reclamam mais grandes superfícies. Não arriscam produzir um pente, mas querem alargar os serviços da banca e dos seguros obrigatórios. Não investem na produção de um penso, mas desejam o negócio da gestão da saúde. Não se interessam pela produção de um lápis, mas desejam a privatização e o comércio da educação... O Estado ao seu dispor é a única oportunidade de negócio que são capazes de encarar.

Naturalmente que os problemas do país não se esgotam na fraqueza da nossa classe empresarial. Temos outros problemas, especificamente nossos, e partilhamos outros com o resto do mundo. Mas não deixa de ser irritante este discurso pessimista, redutor, mesquinho, incompetente, encerrado na quezília nacional, onde os intervenientes — gordos e bem instalados na vida — procuram mais o brilharete da palavra e da frase, a candidatura ao lugar apetecido, do que a resolução de qualquer problema. Nesta terra de pobres e de mal pagos, ofende-nos este discurso que faz passar a mensagem de que a economia vai mal porque os trabalhadores, os reformados e os famintos têm demasiados benefícios.

O Estado Português não está gordo, anda é pobre e mal governado. Gordos, correndo o risco de enfarte, andam os nossos economistas-administradores-empresários. Não seria mau se perdessem alguma gordura e contribuíssem para o desenvolvimento da actividade industrial do país, para o aumento da riqueza disponível e para a superação de uma economia dependente, quase só, do comércio e dos serviços. Não basta importar para vender cá dentro. É preciso produzir para vender lá fora evitando importar.

Olhando para a sociedade que ainda somos, temo que, por enquanto, pouco se possa contar com a classe empresarial que temos. Talvez se descubra que o Estado ainda tem de deitar mão à economia. Talvez ele não precise de emagrecer e enfraquecer. Talvez precise de ganhar músculo e energia. Talvez seja preciso formar e educar uma classe de empresários a sério.

23.05.2005

José Paulo Serralheiro

Notas:

- 1) Repare-se no desempenho económico dos portugueses nas colónias, nada de indústria e só comércio. Não se esqueçam os resquícios medievais que sobrevivem, por exemplo, nas nossas universidades. Atente-se na importância que o mercado, entre nós, continua a dar aos títulos académicos em vez do saber fazer. Não podemos esquecer os nossos respeitáveis Professores, o antigo e o novo Marcelo, Cavaco Silva, Adriano Moreira, Freitas do Amaral... Duques outrora Professores agora.
- 2) Para justificar a tese da gordura comparam os gastos de Portugal com os de outros países europeus em função do PIB. Escondem que o nosso PIB, em 2004, representava apenas 63,8 por cento da média da UE dos 15. Quando dizemos que gastamos 7 por cento do PIB em educação isso corresponde, em euros, a 5 por cento do PIB da média europeia.
- 3) Chamam a esta esperteza saloia a iniciativa, o espírito criativo, a maleabilidade e a capacidade de adaptação dos portugueses.

EDUCAÇÃO
desportiva

André Escórcio

Mestre em Gestão do

Desporto (FMH/UTL)

Professor da Escola B+S

Gonçalves Zarco/Funchal

O Estádio Nacional foi uma grande obra do Estado Novo. Porém, não resolveu nem podia resolver o problema do desporto em Portugal. Por cá, também são muitas as obras da proclamada “Madeira Nova”, só que o tecido social continua esfarrapado. Tal como ontem, gente anónima e embriagada pela palavra, pelo espectáculo e pela ilusão deste circo, agita bandeiras, ovaciona de forma delirante, espantosa, única e continua a dar vivas “por teres cumprido a tua promessa”. Até quando, gentes da minha terra?

Salazar e outros confrades da época que utilizaram a juventude para os seus desígnios, também desfrutaram de milhares num estádio, todos muito alinhadinhos, saltitando ou deambulando frente aos seus olhos, brindando o camarote e as bancadas da ignorância com desfiles, acrobacias e música. Em Portugal, narra-nos o Prof. José Esteves, autor de O Desporto e as Estruturas Sociais, que a 10 de Junho de 1944 foi inaugurado o Estádio Nacional prometido por Salazar. Recorda que 50.000 encheram o Estádio e presenciaram demonstrações de ginástica através de 3.600 rapazes e 300 raparigas; viram um desfile de milhares de desportistas; ouviram um curto e significativo discurso de agradecimento a Salazar e cantaram, em uníssono, o Hino Nacional.

Do discurso do aluno do ex-INEF sobressai a seguinte passagem:

Salazar!
Devemos-te a esperança!
Devemos-te a paz!
Devemos-te o presente!
Mas a partir de hoje a nossa dívida tornou-se maior:
Devemos-te a certeza!
Devemos-te o futuro!
Em nome de todos nós!
Em nome de todos aqueles que hão-de vir depois de nós,
mais fortes e mais saudáveis!
Bem hajas, Salazar, por teres cumprido a tua promessa!
Obrigado pelos séculos fora!
Obrigado para sempre!
Viva Salazar!
Viva Portugal!

Doida de entusiasmo, revela José Esteves, (pág. 149) “a multidão ergueu-se, voltada para a tribuna, às palmas e aos vivas, acenando com chapéus, agitando bandeiras, numa ovação verdadeiramente delirante, espantosa, única! (...) O jornal “Mundo Desportivo” até referiu numa das suas edições: O primeiro desportista de Portugal é Salazar”.

Ora bem, há dias, por ocasião da festa do desporto escolar madeirense, que obriga a uma pausa lectiva de três

A escola, o desporto e o projecto educativo



© Adriano Rangel

dias para 28.000 alunos, enquanto, dizem, quatro milhares competem, acompanhei as declarações políticas, os cochichos dos colegas professores, a lengalenga da Comunicação Social distante de qualquer análise, uma delas que narrava a “emoção” do Presidente do Governo Regional, talvez, digo eu, de lágrima no canto do olho perante um estádio a abarrotar e pleno de efeitos de luz, som e cor. Porque não vou nas aparências dei comigo a cruzar leituras, imbuído do desejo de compreender melhor os contextos políticos e as manifestações de agora no quadro de um processo educativo sustentável. Conclusão rápida: permanece a mentira naquilo que, para mim, é essencial, isto é, a festa tornada rotina anual para gáudio político de uns quantos, passados trinta anos, não deu lugar à festa desportiva tornada rotina educativa curricular diária. É o foguete multicolor e extasiante que rebenta uma vez por ano, construído, é certo, com o carinho e sacrifício de um grupo de professores, mas que não traduz, por ausência de uma política educativa global e específica correcta, numa manifestação sustentável e portadora de futuro. É o erro repetido até à exaustão, anualmente pintado de fresco, mas que desemboca no já conhecido: numa cultura desportiva de café ou taberna, numa baixíssima taxa de participação desportiva, na manutenção de uma Educação Física ultrapassada, bafienta e em perda de credibilidade social, em escolas à míngua de meios e de projectos transformadores, num desporto na escola faz-de-conta e inexpressivo, em centenas de continentais e de estrangeiros nas equipas regionais e em milhões anuais de euros para manter um sistema em rotura financeira.

O desporto só pode ser analisado no conjunto de todos os sectores, áreas sociais e contextos políticos. Diz José Esteves: “(...) o que há de característico e fundamental no desporto é, justamente, o que define e caracteriza a sociedade em que se realiza”. Ora, em 1944, o autor do discurso falava de “paz”, hoje, por aqui, o hino político-partidário da força majoritária grita, em incoerentes e desmesurados decibéis, “paz, pão, povo e liberdade”; o discurso de então sublinhava a certeza de um futuro melhor “para os que hão-de vir depois de nós” e foi o que se viu, pois Salazar é evidente que não foi a “certeza” nem foi o “futuro” de uma Educação melhor. Foi apenas um político preocupado com a manutenção do sistema. Exactamente como hoje acontece. Se, ontem, Salazar foi o mentor, encenador e actor da estrutura política e social, hoje, por estas bandas, na génese, vive-se uma versão doce, “raffiné”, como já foi dito, mas em tudo semelhante. Estado Novo e Madeira Nova: que venha o diabo e escolha. Pelo menos no que à Educação diz respeito. Por isso, lamento, tal como ontem, que gente anónima e embriagada pela palavra, pelo espectáculo e pela ilusão do circo, agite bandeiras, ovacione de forma delirante e continue a dar vivas “por teres cumprido a tua promessa”. Até quando, gentes da minha terra?

A Civilização

Morte de animal de estimação compensado nos exames britânicos

Os candidatos ao exame final do ensino secundário britânico podem ver as suas notas melhoradas em 2% no caso de a morte do animal de estimação do aluno ocorrer no dia da prova. De acordo com os critérios estabelecidos pelo Conselho de Exames daquele país, a melhoria da nota não ultrapassará o 1% no caso de a morte ocorrer na véspera.

A morte recente de um familiar próximo pode significar um acréscimo de 5% à nota final, e de 4% no caso de o parente não ser directo. No caso de o aluno viver um acontecimento dramático nos dias antecedentes ao exame, como partir um braço ou ter uma crise de asma, a compensação pode atingir os 3%. Já uma forte constipação ou alergia garantirá

um ganho de 2%, e de 1% no caso de uma forte dor de cabeça.

Este sistema foi fortemente criticado pela fundação independente “Campanha por uma verdadeira educação”, segundo a qual “não pode haver desculpa para tudo”.

02.05

Alargamento de horário avança já no próximo ano para 5.600 escolas

Três em cada quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico estão em condições de avançar com o alargamento de horário no próximo ano lectivo, segundo o Ministério da Educação. A ministra da Educação explicou que a medida de carácter obrigatório será aplicada já no próximo ano lectivo em articulação com as câmaras municipais e associações de pais.

05.05

Comércio perde 100 mil empregos

O comércio e serviços vão perder 100 mil postos de trabalho nos próximos três anos, segundo José António Silva, da Confederação de Comércio Português. A estimativa baseia-se no histórico dos últimos 10 anos, quando fecharam 20 mil estabelecimentos alimentares. Existem 150 mil estabelecimentos, no geral, e estima-se o fecho de 30 mil (empregam, em média, três trabalhadores), devido ao efeito dos novos licenciamentos comerciais.

06.05

Portugal tem 20% de pobres

14 milhões de trabalhadores da União Europeia (UE) vivem na pobreza, concluiu um estudo do Eurostat, o departamento de estatísticas da UE. Portugal é um dos casos mais graves, com aproximadamente 20% de pobres.

08.05

Valor médio da pensão é de 250 euros

Existem no País mais de 2,6 milhões de pensionistas, sendo o valor médio nacional da pensão de 250,63 euros mensais, montante inferior ao Salário Mínimo Nacional, de 365,6 euros, revelam as últimas estatísticas referentes ao primeiro semestre de 2004.

10.05

Risco de fecho para 37% dos cursos superiores públicos

O Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos alertou para consequências trágicas se o Governo extinguir os cursos superiores com menos de 20 alunos, já que 37% dos cursos do Ensino superior públicos que abriram vagas no ano passado (376 em 1046) estavam nestas condições.

11.05

Mariano Gago garante subsídio

Mariano Gago garantiu que vai pagar subsídios de desemprego aos professores do ensino superior. A garantia foi dada (...) pelo ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no decorrer das reuniões que teve (...) com três federações ligadas ao ensino.



Não se creia tratar-se de uma obsessão o regresso ao tema. Da primeira vez, foi o olhar do Marcos que me suscitou uma reflexão sobre o ritual da “passagem de ano”. Agora, já 2005 adentro, serei reincidente porque, mais que divagar sobre o tempo e a sua medida, pretendo evocar uma previsão lida algures. O seu autor profetizava que “a Idade da Educação” chegaria em meados do século XXI.

Como vemos, não é em vão que alimentamos a esperança. Só custará aceitar que a minha geração já por cá não ande, nesse tempo em que a Educação será, finalmente, encarada como assunto sério. O tempo! Sempre o tempo! À escala do cosmos, o tempo de passar não é mais que um rasto de vaga-lume, ou estrela cadente. E mesmo que pensemos que, quanto mais efémeras, mais belas são as vidas, a poesia de um precoce perecer não oculta uma trágica realidade: até meados deste século, ainda serão muitas as gerações a quem será negada a Educação que os seres humanos mais jovens merecem e que é possível, se, já hoje, quisermos que seja.

Escrever sobre o ofício de educar é sempre um exercício precário. Por mais que o desejo desenhe possíveis futuros, quando escrevo para a Alice, ou para o Marcos, estou a escrever para os filhos dos filhos dos nossos filhos. Ser esperançoso também é isto: escrever para os netos, na apaziguadora certeza de que eles serão os nossos olhos e as nossas mãos, quando os seus filhos forem, finalmente, as crianças felizes e sábias que eu desejaria todas as crianças hoje fossem.

Todo o dia o sol levanta e a gente canta o sol de cada dia. O que nos resta como deliberação é o primeiro passo de cada dia. É acolher cada afago do destino como primeiro e der-

radeiro. Nada mais. E encarar a fealdade dos dias como possibilidade do belo. Senão, como conseguiríamos suportar desmandos engendrados pelos sistemas educativos que ainda temos? Mas a paciência já não é virtude bastante. É preciso mais: não esperar. E não me move apenas o baixo rendimento académico dos alunos, bem expresso e documentado em recentes estudos. Quem conseguirá explicar porque, séculos volvidos sobre Copérnico e Leonardo da Vinci, metade da população dos Estados Unidos ainda creia que é o Sol que gira em volta da Terra? Como poderemos suportar a ideia de que uma professora acredite que Deus habita a Lua e que, por essa razão, advirta os seus alunos de que os homens nunca poderiam lá ter estado, e que os astronautas eram bonecos animados? E quase nos faz morrer de desgosto o estudo que revelou que metade das crianças japonesas nunca viram um amanhecer ou um pôr-do-sol.

Disse Kalil Gibran, “Vivemos somente para descobrir a beleza. Tudo o mais é uma forma de espera”. Foi-me dado viver num tempo de espera. A Alice, o Marcos, outras crianças, e adultos que não esqueceram as crianças que foram, são quem me guia na descoberta de beleza. Em todas as gerações há seres avisados, que não se deixam corroyer pelos ácidos de tempos sombrios, seres que arejam instituições, abrindo janelas por onde penetram ventos de mudança. Nas apáticas escolas que ainda vamos tendo (e merecendo?), a “Idade da Educação” já acontece, em espaços intersticiais, apenas acessíveis a olhares que se não deixaram corromper. Todos os dias me chegam notícias de discretos prodígios. No segredo das suas salas, há professores que não esperam, que recriam.

Pedagogia é arte. O ofício do educador é meticuloso, trabalho de precisão, como o é o dos ourives. Mas um trabalho que não admite o erro, porque uma criança é um bem mais precioso que o ouro. Se o educador se recusar a reflectir sobre o seu ofício, se ousar não o recriar – o que seria de esperar de um trabalhador intelectual – que se abstenha, no mínimo, de se aventurar em modas. Continue fazendo o que uma tradição sem nexo e uma cultura profissional falida lhe ordenam que faça.

A não-directividade ingénua, o voluntarismo, o imprevisto são tão maléficos como o conservadorismo pedagógico que leva à reprodução de práticas escolares obsoletas, nos tempos de espera.

Alivia esta espera o saber que a Idade da Educação chegará no tempo dos filhos dos filhos dos nossos filhos. Não será tarde demais. O Abée Pierre diz-nos que ” a vida não é mais que um pouco de tempo que nos é dado para, se quisermos, aprendermos a amar no sempre para além do tempo”. Nisso acredito. E, se me é inacessível adivinhar como será o “tempo da Educação”, imagino o que desejo que seja. Autorizo que a seta do olhar do sonho penetre num tempo além do tempo do mundo possível. Porfiarei no precário exercício de escrita, sem acalentar outra intenção que não a de dizer o que é preciso que seja dito, neste tempo de espera. Procuro desvencilhar-me do fardo do ontem, certo de que o futuro não é mais que o “agora” que está por vir. Como o menino índio de uma fotografia do Sebastião Salgado (balançando numa rede, num gostoso fim de tarde sem relógio, nem agenda), entrarei em cada portal de Primavera, envolvido pelo ritmo das marés. Sentir-me-ei envelhecer, como uma árvore no jardim da escola, sem ganhar raízes, por saber que neste mundo nada é nosso. Mas sabendo, também, que tudo será possível no tempo dos filhos dos filhos dos nossos filhos.

DO PRIMÁRIO

José Pacheco

Escola da Ponte,

Vila das Aves

Num cenário de mercantilização do ensino, através nomeadamente da figura do “cheque-aluno”, também sobre os professores recai o princípio da meritocracia, sendo relegados para a escola pública afinal, ... aqueles que melhor a conhecem porque a frequentaram (o princípio, a que anteriormente fizemos alusão, de uma meritocracia do “igual entre iguais”).

É um panorama hipotético, logo não necessariamente impossível. Com efeito, e se ainda não chegamos a esta situação, não podem os concursos de colocação de professores deixar de revelar alguns aspectos suscitadores de apreensão. Se bem se entende o princípio da segurança que subjaz a uma carreira estável, como se pode

to e no quadro da sua formação seja dispensado para fazer uma pós-graduação e, condicione não dois mas “três” lugares da função pública (o terceiro não é um lugar, mas é uma oportunidade ainda financiada pelo Estado)?

Pode, mas sempre à custa de condicionar o futuro dos seus pares. E, neste quadro de realidade, não falaremos do direito privado, mas certamente da apropriação do direito público, que o próprio Estado confere e estabelece.

Erigir a escola pública como princípio social e universal, erigir a educação como a antítese de uma mercado-ria só é defensável se a escola pública for um contexto de exercício da democracia por excelência, onde nomeadamente o direito à progressão existe, mas não à custa (da insegurança) dos pares. A impossibilidade de fixação de quadros nas escolas (onde distingo a segurança no trabalho da condição vitalícia do “lugar”) é, senão o primeiro, concerteza um dos maiores obstáculos à concretização de qualquer política educativa que pugne, desde logo por uma continuidade, característica do processo de aprendizagem e desenvolvimento (das crianças e jovens que habitam a escola).

E é uma falsa questão que este princípio de continuidade seja resolvido, atribuindo-se à escola o direito de contratar os seus professores, prerrogativa que, mais uma vez resultaria num proteccionismo dos direitos adquiridos em detrimento das condições de segurança no exercício do trabalho. No entanto, o desperdício de energias a que, anualmente se assiste no sistema de ensino português por causa do “jogo das cadeiras” (vulgo, concurso de professores) não deixa de evidenciar o privilégio da primeira questão face à segunda.

Aquilo que o Estado tem alimentado, na esteira clara de permanentemente “dar tiros nos pés”, ao subjugar o princípio da segurança profissional ao “lugar para a vida” é uma interpretação subtil (mas ingénua) da privatização, isto é, uma privatização não assumida, uma transferência de propriedade. Um Estado de lugares vitalícios é um Estado anquilosado; se o direito à progressão na carreira passa por um investimento da entidade empregadora, é de esperar que desse investimento ela recolha mais-valias (sobre os seus serviços); se o direito à transferência de serviço assiste ao funcionário, haverá um encontro de interesses segundo o qual se adquire algo de novo a troco de algo que era um bem (anteriormente) adquirido. Nestes diferentes percursos, aquilo que o Estado entidade empregadora tem de garantir (porque é do seu interesse) é a segurança no trabalho como na formação (convergente com o interesse dos seus funcionários) e não direitos vitalícios (que são estritamente de um interesse privado).

O Estado não tem condições para assegurar aquilo que nenhum contexto profissional pode assegurar, isto é, lugares vitalícios (algo que não está, aliás, na sua natureza). Quando o Estado atribui lugares vitalícios a alguns cidadãos – a posse para a vida de um lugar de trabalho – o Estado abdica de conferir a esses cidadãos o usufruto de uma situação de trabalho segura para lhes passar a conferir a propriedade dessa própria situação de trabalho (no caso dos cargos parlamentares, e na impossibilidade de conferir uma propriedade vitalícia porque, por natureza sufragados, ao fim de alguns anos confere-se uma remuneração vitalícia!). A partir desse momento, o Estado privatiza uma propriedade que, supostamente é de todos e deixa de intervir na gestão que esse cidadão possa fazer sobre a propriedade que passou a ser dele.

A privatização do Estado, bem como de todos os seus serviços (inclusive, o da educação) também se pode fazer deste modo.

Lugares vitalícios *versus* segurança no trabalho (II)

Procurei discutir, na primeira parte do presente artigo (ver em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3888>), a questão do público e do privado na educação e, nomeadamente a sua diferenciação, quer em termos jurídicos, quer em termos sociológicos. Ocupo-me agora da questão central que dá título ao artigo, tomando como referência central o(s) concurso(s) de colocação de professores.



© Adriano Rangel

entender que, para ele ser assegurado a alguns, tantos outros não o possam alcançar? Como se entende que um professor efectivo, porque chegado a este patamar, veja o seu “lugar” como um bem vitalício e possa, inclusivamente ser destacado para outro serviço, concorrer (em óptimas condições) a outro lugar docente, não perdendo aquele que tem o carácter de vitalício? Que possa ser convidado para outro lugar (certamente pelo seu “mérito”!), entretan-

A CORRUPÇÃO

Milhares de burlas nas candidaturas a universidades australianas

As universidades australianas recebem anualmente milhares de pedidos de inscrição de alunos estrangeiros através do recurso a falsos certificados de qualificação, revela o jornal Sydney Morning Herald.

Os falsos certificados, que atribuem competências no domínio da língua inglesa e facilitam o pedido de emigração naquele país, são vendidos

aos estudantes por agentes de emigração e de educação australianos que trabalham no exterior.

O jornal acrescenta que um inquérito do Ministério da Imigração apurou que a China é o país onde foram notificados mais casos de burla, estimando-se que entre 2002 e 2003 tenham sido identificados mais de 1500 casos de falsos diplomas só neste país. Os documentos chegam

a atingir preços na ordem dos 1700 euros.

Para além da compra directa, outro dos esquemas utilizados pelos burlões passa por pagar a terceiros a realização de testes de inglês realizados em escolas internacionais acreditadas, facilitado pela corrupção instalada naquele país asiático.

Fonte : AFP



11.05

Mais de 70% das greves não atinge objectivos

De acordo com o boletim estatístico de Março, da Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento (...), nos últimos cinco trimestres, até 2004, pouco mais de 70% das greves realizadas não produziram, nem sequer parcialmente, os efeitos desejados. Os dados da DGEEP revelam que em apenas 27% das greves realizadas neste período os trabalhadores conseguiram alcançar total ou parcialmente os seus objectivos.

13.05

Tutela preocupada com resultados dos alunos

Os resultados das provas de aferição de Matemática e Língua Portuguesa realizados em 2004 nos quarto, sexto e nono anos «são preocupantes e revelam uma necessidade de intervenção», alertou (...) a directora do Gabinete de Avaliação Educacional. O relatório do Ministério da Educação (...) indica, por exemplo, que na disciplina de Matemática mais de metade das respostas dos alunos do nono ano estavam erradas ou em branco.

16.05

Especialistas defendem restrições aos alimentos vendidos nas escolas

Portugal apresenta a segunda maior taxa de prevalência na Europa de excesso de peso e obesidade infantil entre as crianças dos sete a nove anos (31,5 por cento) (...) revela um estudo da Faculdade de Medicina do Porto realizado junto de meia centena de escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. De acordo com o levantamento dos produtos vendidos em cantinas, bares e máquinas de venda automática, os investigadores chegaram à conclusão de que “os chocolates são comercializados em 80 por cento destes estabelecimentos de ensino”, mas apenas “quatro por cento vende fruta nos bares”.

18.05

Maior falha dos centros de saúde está na organização dos serviços

A organização dos serviços é o ponto mais fraco apontado pelos utentes dos centros de saúde. A dificuldade em marcar consulta, o tempo de espera e os problemas para conseguir falar ao telefone com o médico de família estão entre as razões de maior insatisfação. É o que revela um inquérito nacional do Instituto da Qualidade em Saúde.



Contudo, não está de modo algum claro aquilo que de facto está em questão, isto é, como é que é possível medir o sucesso dos vários projectos de europeização? Provavelmente as duas maneiras mais comuns de avaliar os efeitos deste projecto multifacetado são, num campo restritamente académico, o cálculo do “impacto sobre as instituições domésticas (ou nacionais)” das iniciativas de nível europeu, e através do mais “popular” dispositivo constituído pelos dados disponibilizados pelo Eurobarómetro. O primeiro tende a centrar-se mais ou menos exclusivamente no impacto dos instrumentos constituídos pela “lei dura”, como os instrumentos legais, o Euro, o mercado único, etc., e aqui são visíveis evidências da conformidade legal em relação aos acordos multilaterais, apesar destes poderem assumir eventualmente diferentes formas nos diferentes países. Esta



© Adriano Rangel

Tem sido um objectivo central da Comissão Europeia (CE) – na verdade, antes mesmo disso – o alcançar o desígnio de ‘europeizar’ os seus estados membros, assim como todos aqueles que aspiram juntar-se à Europa. É constantemente sublinhado que este projecto não consiste apenas em criar um mercado único, ou uma moeda única; não somos membros apenas de um “Mercado Comum”, mas da “União Europeia” (UE). Há muitas referências à herança cultural partilhada pelos europeus e à sua diferença, e uma plethora de políticas e de programas dirigidos a enriquecer e a ampliar essa herança cultural. Tal pode acontecer de muitas formas, e à Educação é inevitavelmente atribuído um papel central neste processo, incluindo programas oficiais da UE, como as trocas de estudantes no âmbito do Erasmus e do Sócrates, ou a Rede de Escolas Europeias, no sentido de trabalhar virtual e conjuntamente na promoção de eventos, como o Ano Europeu do Desporto. Também incluem iniciativas originalmente de tipo mais bottom-up (mas agora assumidas como um projecto da CE) como a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, ou Processo de Bolonha. E para além das arenas formal e educacional, não podemos, é claro, ignorar eventos tão cruciais de “europeização” como o Campeonato Europeu e a Liga dos Campeões no campo das iniciativas desportivas, para não falar do Festival da Canção.

posição está envolvida em alguma confusão através da introdução da “lei mole”, sob a forma do Método Aberto de Coordenação (MAC), introduzido na cimeira de Lisboa em 2000, que procurava unificar os objectivos através da diversidade de meios, particularmente em áreas como aquela tão ampla como a das políticas sociais, nas quais, por diferentes razões, os métodos tradicionais da Comunidade, incluindo a “lei dura”, não poderiam ser usados. Um dos mais interessantes aspectos do MAC foi o de que os seus efeitos não poderiam ser facilmente mensuráveis através do seu imediato e visível “impacto doméstico (ou nacional)”, contudo, o método foi concebido para ter um efeito de “europeização”.

Os dados do Eurobarómetro são extremamente interessantes sob muitos aspectos, pelo menos para mim quando comparo o que é que eles nos dizem acerca das reacções à Europa em Portugal e no Reino Unido, surgindo Portugal entre os mais entusiastas e o Reino Unido entre os menos entusiastas dos membros europeus. Contudo, não é muito claro aquilo que estes dados nos dizem acerca da natureza da europeização.

O problema destas duas formas de “medir” a “europeização” é que continuam a adoptar maneiras “tradicionais” de conceber a pertença dos estados. Isto é, continuam, por um lado, a procurar evidências dos seus efeitos na política nacional, e, por outro, na identidade pessoal. E concluem, então, inevitavelmente, que a maior parte das decisões políticas são ainda tomadas a nível nacional, e que apenas algumas pessoas se identificam como sendo da “Europa”, e não de Portugal ou de Inglaterra. Contudo, se abandonarmos as concepções de europeização como uma espécie de reescalonamento do nacionalismo, e se tivermos de ser simultaneamente europeus e nacionais de um dado país, e se reconhecermos que a Europa é uma identidade muito diferente (e diferente também de uma concepção de uns Estados Unidos da Europa), então o quadro surge de uma forma assaz diferente. Em particular, o que poderemos inferir quer da forma quer do trabalho do MAC, por exemplo, e de muitos outros dados do Eurobarómetro, é que estaremos aptos para compreender as questões de uma forma mais clara se tomarmos seriamente as ideias da Europa como uma comunidade de destinos, uma entidade capaz de controlar o seu destino, e de ser europeu como algo de diferente, mas não exclusiva, de pertencer, em que o nível europeu e o nacional são diferentes, mas não redutíveis, e assumidos em paralelo, e não em conflito com a política ou pertença nacionais.

RECONFIGURAÇÕES

Roger Dale
Universidade de Bristol,
Inglaterra

No âmbito de um estudo em curso sobre a população do ensino secundário (Projecto JOVALES – Jovens, Alunos, Ensino Secundário), visando pôr em evidência a forma como os alunos representam para si a escola na sua relação com a vida e com o seu futuro, demos conta de alguns resultados que importa desde já trazer ao conhecimento de alguns potenciais interessados, entre eles os professores, obviamente.



© Adriano Rangel

sem que tenha havido até hoje uma clara política de apoio à transição escolar entre os ciclos básico e secundário, deixando-se o percurso escolar ao acaso ou ao palpite do currículo mais facilitado, traduziu-se em vagas de jovens a caminho das escolas sem que seja muito claro para a grande maioria deles como dar sentido ao seu trabalho. Para uma boa parte desta população, a passagem do 10º ao 11º ano é fatal. Em certos meios, quase 50% confronta-se com o insucesso e 40% abandonam a escola.

É neste contexto que falamos de experimentação social e escolar e por tal expressão entendemos um processo, difuso e flutuante, de vivências de situações que se consideram indispensáveis ao trabalho

O mundo do secundário, esse desconhecido

seu processo de alunização decorreu “naturalmente”, isto é, a escola ocupa simplesmente o lugar da natureza. É exemplar a este respeito este extracto de entrevista:

Quando não gosto (de alguma disciplina) tento trabalhar mais do que quando gosto, porque quando gosto, quando percebo, não preciso ou mesmo estudo um bocado menos porque já percebo, então estudo mais para tentar manter as notas como se gostasse.

O trajecto escolar desta classe de alunos, que assenta numa profunda disposição interior para o auto-domínio dos impulsos pessoais, como forma de auto-realização futura, caracteriza-se por uma grande fidelidade ao modelo cognitivo escolar que supõe uma permanente capacidade de acumulação e reprodução do objecto de estudo, independentemente do significado subjectivo que se lhe atribua.

Para quem vive de perto a realidade escolar dos nossos dias, esta classe de alunos relativamente homogénea é cada vez mais reduzida; dando lugar, por sua vez, a manchas juvenis cada vez mais complexas no interior das escolas que se organizam entre si de forma muito autónoma e segundo movimentos bastante imprevisíveis. A rápida expansão do acesso ao secundário, frequentemente induzida por ausência de alternativas no mundo do trabalho e



© Adriano Rangel

de “alunização” que grande parte da população portuguesa, correspondente aos segmentos mais recentes da escolaridade obrigatória, não cumpriu...

Retenhamos aqui que a relação com a escola de uma boa parte das famílias portuguesas é bastante precária (Eugénio Rosa, em 23/01/05, afirmava que 65% dos portugueses entre 25 e 34 anos tinham o ensino básico ou menos) o que não favorece de modo nenhum a criação de disposições positivas relativamente à mensagem escolar.

Ora, se neste contexto, a tendência dos jovens para a experimentação de si face aos novos papeis que a escola propõe é inevitável e até desejável, essa experimentação confronta-se, paradoxalmente, com a sua própria negação: por um lado, a tendência da instituição escolar é limitá-la à medida da sua própria conveniência (o que anula a própria experimentação) e, por outro, ao ser reprimida, a experimentação torna-se clandestina e como tal marginal ao próprio mundo da escola. É por esta via que a alternativa à experimentação é a construção da estranheza, uma modalidade de relação que tende ao não reconhecimento mútuo entre o mundo do outro (que ainda não é aluno ou nunca chegará a sê-lo) e o mundo da escola. Mas disso falaremos com dados mais precisos na próxima vez.

FORMAÇÃO e trabalho

Manuel Matos

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

mmatos@fpce.up.pt

Tendo em conta alguns referenciais teóricos, admitimos que a actual população do secundário se confronta com o mundo escolar segundo uma tripla modalidade de relação: a da identificação, a da experimentação e a da estranheza. A primeira será aquela que caracteriza a fracção estudantil que mais próxima está da escola, quer por razões de herança cultural, quer por força dum processo de socialização familiar e escolar onde as expectativas de futuro estão estreitamente ligadas ao sucesso escolar. Digamos que esta fracção é habitada por uma espécie de alunos que podemos designar por alunos naturais, no sentido de que o

O FINGIMENTO

Unesco financia formação de professores da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau irá receber um apoio financeiro na ordem dos cem mil dólares destinado a um programa de formação de professores, de acordo com os termos de um protocolo assinado recentemente entre a Unesco e o ministério da educação daquele país.

O acordo foi assinado no âmbito de uma visita do director da Unesco, Koichiro Matsui, e permitirá iniciar em Outubro deste ano a

formação de um primeiro grupo de docentes no quadro de um programa de cooperação que prevê também o desenvolvimento de outras actividades destinadas à melhoria da qualidade do ensino na Guiné-Bissau.

“Este apoio financeiro da Unesco chegou em boa hora”, congratulou-se o ministro da educação guineense, Marciano Silva Barbeiro, na cerimónia que juntou diversos representan-

tes da vida política guineense, entre os quais o presidente da República, Henrique Rosa, e o primeiro-ministro Carlos Gomes.

Em Abril, os professores da Guiné-Bissau fizeram uma semana de greve. Reclamam o pagamento de sete meses de salários em atraso. O problema arrasta-se perante a indiferença das autoridades.

Fonte: AFP

18.05

Mulheres são discriminadas

As mulheres portuguesas com maior escolaridade e qualificação profissional, ganham menos do que os homens em igual situação.

Esta e outras conclusões foram (...) reveladas através de um estudo do economista Eugénio Rosa, da CGTP, feito com base em dados de 2002. Diz o estudo que «as desigualdades de remunerações entre homens e mulheres aumentam com o aumento do nível de escolaridade e de qualificação das mulheres», sendo que para o nível de escolaridade mais elevado (licenciatura), «o ganho médio mensal das mulheres correspondia a apenas a 66,7» do dos homens.

19.05

Desemprego atinge níveis mais altos dos últimos oito anos

A taxa de desemprego em Portugal aumentou para 7,5 por cento no primeiro trimestre, quando estavam sem emprego 412,6 mil indivíduos, de acordo com os mais recentes dados do Instituto Nacional de Estatística.

O aumento do desemprego foi particularmente acentuado entre as mulheres, com a taxa a fixar-se em 8,6 por cento, ou seja, mais 0,7 pontos percentuais face ao trimestre anterior e mais 1,2 pontos percentuais em relação ao trimestre homólogo.

19.05

Parceiros sociais avançam na formação profissional

Os parceiros sociais terminaram as conversações e vão passar à fase de redacção de uma proposta de acordo sobre formação profissional. Mas enquanto patrões e sindicatos reclamam do Governo compromissos em matéria de financiamento e criação de escolas, os sindicatos criticam o facto da proposta patronal ser omissa quanto às responsabilidades formativas a cargo dessa entidade.

19.05

Ensino será obrigatório até aos 18 anos de idade

A ministra da Educação pretende fazer com que todos os jovens até aos 18 anos frequentem, obrigatoriamente, o ensino ou a formação profissional. A medida, anunciada na Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura, onde esteve pela primeira vez, deverá começar a ser aplicada até 2008.

An Be Abegue

David Tuggy Turner, investigador do Instituto Linguística do Verão (ILV) conta, numa conferencia sobre a “Situação Actual das Línguas Indígenas do México” na Universidade Autónoma de S. Luis Potosí, que entrevistou, uma vez, um colega a quem perguntou quais são as causas do desaparecimento das línguas. À pergunta, o colega respondeu : «uma das principais causas é o amor». E explicou: «pensa no caso de um zapoteca da Serra de Juárez que vem a Oaxaca e se apaixona por uma mulher mixteca. Em que língua vão falar e que língua falarão os seus filhos? O mais provável é que adoptem o espanhol e, nesse caso, perder-se-ão, numa só geração, duas línguas indígenas. De facto, não é um tema fácil, não há uma resposta simples para isto.»

Será apenas o amor o maior culpado? E as outras culpas? E as outras formas de morte das línguas, como os violentos processos de subordinação social, a deslegitimação cultural de muitos povos, através da imposição de políticas de domínio cultural e educativo monolíngues, a internacionalização dos mercados financeiros (o processo de globalização), as correntes migratórias dentro e fora dos países, e a imposição de uma só forma de conhecimento - a ciência (ocidental) como a única forma válida de conhecimento, desqualificando assim outras formas de conhecer o mundo e de o interpretar? Como se existisse um só conhecimento detalhado e complexo sobre a Natureza, por exemplo. O monolinguismo que põe em risco não só a sobrevivência das línguas, mas também o conhecimento tradicional indígena sobre o ambiente.

Muitos estudos estimam que existem entre cinco a sete mil línguas faladas no mundo, das quais cerca de quatro mil são indígenas. Muitos dos recursos naturais em perigo só são conhecidos por alguns povos cujas línguas, - principal meio de transmissão dos conhecimentos – se encontram em extinção. Neste sentido, um relatório do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) adverte que mais de 2.500 línguas indígenas que contêm informação vital sobre as espécies naturais poderão extinguir-se proximamente. De facto, mais de 80% dos países que conservam a sua diversidade ambiental albergam um grande número de línguas.

Os especialistas (linguistas, antropólogos) dizem que qualquer língua é um sistema de cognição único que uma vez perdido significa o desaparecimento de uma criação humana secular.

Estes povos (como os da floresta tropical) apresentam formas particulares de entender o mundo e de apropriação da natureza, manifestando-o através da linguagem e de outros gestos. Ao entender que a floresta é «uma selva de símbolos», um lugar sagrado de *deidades*, *demónios* e *espíritos*, e que cada planta, cada animal possui um espírito e produz sentidos, todo o acto de apropriação (processo produtivo na língua do sistema) da natureza se transforma num acto de profanação da floresta. Por isso, para evitar afectar minimamente estes ecossistemas e estes lugares sagrados, estas comunidades criaram todo um código, um repertório de normas, de gestão, de estratégias de comunicação, de crenças e histórias, através das quais logram o uso e apropriação sustentável da natureza.

E, assim, a linguagem, a palavra, o canto... intermediários entre este mundo de maravilhas e o nosso, em toda a sua variedade, colorido e com sabores, é o criador do Mundo e dos mundos. E assim, a morte de uma língua empobrece o mundo e os seus mundos, a Terra e a sua diversidade.

Num pequeno bar desta cidade portuguesa, onde *namoro paisagens*, um cartaz denuncia e anuncia o amor:

Paula
An Be Abegue
Zé

É a forma exacta que um amigo encontrou, numa linguagem *rara*, para dizer à mulher amada coisas do coração, e o anúncio e a denúncia perguntam-me, cada vez que entro naquele bar: em que língua sonhaste hoje? Em kuna, em espanhol, em português, em russo, em *portonhol*, uma mistura de todos...?

An Be Abegue, na língua doce dos Kuna, quer dizer Amo-te!

Nota:
Zapotecos e Mixtecos: etnias indígenas do México
Kuna: etnia indígena do Panamá

Há um povo na Austrália que tem uma palavra precisa para dizer *o cheiro da chuva*. Há um povo em Vichada (Colômbia) cuja língua tem uma palavra precisa para dizer *a doença que produz a beleza, e o deslumbramento exagerado*.
(W. Ospino, *Os 6.500 nomes de Deus*)



MULTI CULTURALIDADE
Cebaldo De León Inawinapi (Kuna – Panamá)
São João da Madeira, Portugal

Desvalorização económica do trabalho

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

A raiz deste equívoco [a ilusão de que o problema do desemprego pode ser solucionado elevando apenas a escolarização] está na crença neo-clássica, segundo a qual as causas últimas do desemprego estão situadas no próprio mercado de trabalho, um velho dogma reeditado pela pseudo - teoria neoliberal para dissimular a natureza socialmente regressiva que acompanha o processo de acumulação capitalista. A questão é que a tendência geral ao aumento do tempo médio de escolarização não se explica só, nem principalmente, por um aumento das exigências de qualificação dos empregos disponíveis, deve-se também a uma ampliação das exigências extra-económicas. De facto, a gradativa expansão da escolaridade obrigatória não se pode assacar exclusivamente às novas formas de qualificação dos empregos; depende também de exigências humanas novas de conhecimento do ambiente natural e social,

rural; perde força como instrumento de mobilidade social e de configuração profissional da classe trabalhadora. A explicação de tais mudanças conduz-nos ao terreno mais compreensível das contradições sociais do trabalho e da educação sob o capitalismo. Nesta perspectiva, a crise do sistema de ensino deve ser vista como um dos resultados e manifestações da grande transformação histórica em andamento, cujo epicentro é o trabalho produtor de mercadorias e cuja força motriz são as exigências da produção de mais-valia nas novas condições sociais do capitalismo financeiro, organização flexível da produção e competitividade total. Nesse quadro, o debate sobre a suposta centralidade da educação só tem a ganhar com a crítica do discurso oficial que apregoa uma formação geral e permanente de qualificações multi-adaptáveis para aumentar a chamada “empregabilidade”. Neologismo que, parafraseando Malthus, deixa entender nas entrelinhas que “a principal causa do desemprego é a ignorância dos desempregados”. Ideia antiga a que o pensamento patronal moderno acrescenta a chamada “rigidez excessiva da legislação laboral”, para exigir o rebaixamento das relações de trabalho a uma simples transacção comercial, mediada apenas pelo mercado. O truque ideológico da “empregabilidade” esconde algo ainda mais profundo: a tentativa de autonomizar tanto a esfera do trabalho como a esfera da educação, isolando-as do seu contexto histórico que as torna compreensíveis, caracterizado pela dominação de grupos oligopólicos que instrumentalizam as grandes mudanças tecnológicas, económicas e sociais à escala mundial.

Não há dúvida de que tais transformações históricas (tecnológicas, económicas e sociais) têm como epicentro o trabalho produtor de mercadorias e que, por isso, as relações de trabalho assalariado estão a passar por profundas alterações, tanto do lado da força de trabalho como do lado do capital.

Do lado do trabalho, precarizam-se as formas de contratação da força de trabalho, intensifica-se a sua exploração, individualizam-se e degradam-se as formas de remuneração e privatizam-se cada dia mais as condições de reprodução da força de trabalho. Do lado do capital, mudam as estruturas tecnológicas e organizacionais da produção capitalista, forçando por todos os meios a redução dos “custos do trabalho”, instrumento fundamental de competitividade total. A força de trabalho perde os últimos vestígios de controlo sobre o processo produtivo, a partir do momento em que os meios de produção exigem sempre menos trabalho vivo para serem realizados.

Assim, os novos meios de produção de base microelectrónica apresentam, a um só tempo, maior grau de autonomia em relação à força de trabalho e também maior complexidade e vulnerabilidade, pelo facto de funcionarem como sistemas integrados de máquinas automatizadas (“informatizadas”). Isto leva, por sua vez, a um aumento progressivo do desemprego e a uma maior autonomia funcional dos sistemas de máquinas “robotizadas” ou cada vez mais directamente apoiados na ciência. Por outro lado, a nova base tecnológica apela à utilização de crescentes doses de trabalho intelectual “morto” e, em menor proporção, de trabalho intelectual “vivo”. O primeiro, materializado em sistemas automatizados, hard, exige, para o seu funcionamento, um stock crescente de soft, assim como também doses variáveis de trabalho intelectual “vivo”.

Concluiremos este texto, iniciado em Maio, no próximo número analisando a nova centralidade e os novos critérios de qualificação do trabalho.

Nota: A primeira parte deste texto pode ser lida em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=598>



© Adriano Rangel

das estratégias oficiais de enquadramento da infância e de dissimulação do desemprego juvenil, assim como do poder simbólico dos diplomas escolares.

A desvalorização económica do trabalho, expressa no desemprego e na precarização das relações de trabalho leva à erosão de todas as funções realmente socializadoras da escola e não apenas da que é oficialmente absolutizada - a formação para um trabalho que não mais existe. Por essa razão, a escolarização deixa de ser um instrumento eficiente de urbanização de jovens de origem

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

CONTROLAR O SABER

Bielorússia quer conter “fuga de cérebros” à força

As autoridades bielorrussas anunciaram recentemente um conjunto de medidas que visam o à fo retorno forçado dos estudantes que se desloquem ao estrangeiro para estudar.

Assim, as universidade estrangeiras que acolham estudantes deste país serão obrigadas a assinar um acordo no qual se comprometem a “garantir o regresso dos estudantes na data pré-

estabelecida”, explica Tatiana Kovaleva, chefe de gabinete do Ministério da Educação, prevendo-se igualmente a limitação das universidades de acolhimento a uma lista autorizada pelo ministério.

Apesar de não dispor de números sobre o número de estudantes bielorrussos que permanecem no estrangeiro após a conclusão dos estudos, o governo pretende através desta deci-

são tentar conter a “fuga de cérebros” do país.

As medidas foram criticadas pelo antigo vice-reitor da Universidade do Estado da Bielorrússia, Alexandre Roukhlia, afastado do cargo por criticar o ambiente de ditadura vivido no país, que as considerou “passadistas”.

Fonte: AFP

A utopia não define a juventude actual



© Ana Alvim

O que é ser jovem no mundo actual? De que forma encaram os jovens a aprendizagem de valores? E a escola: como os transmite? Estas são algumas das questões abordadas na entrevista que a PÁGINA conduziu junto de Carla Cibeles Figueiredo, professora da Escola Superior de Educação de Setúbal.

Licenciada em Psicologia e mestre em Relações Inter-culturais, tendo em preparação o doutoramento sobre “Cidadania e Associativismo Parental” (Relação Escola Família)”, na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa.

Carla Cibeles é, desde 1997, docente do ensino superior, primeiro no Instituto Superior de Psicologia Aplicada e actualmente na Escola Superior de Educação de Setúbal, onde lecciona, entre outras, a disciplina de Comunicação e Expressão, mais concretamente um módulo de Relações Interpessoais. A “Juventude”, enquanto campo de análise e de intervenção, tem atravessado o seu percurso e os lugares de construção profissional. Entre 1991 e 1997 desenvolveu, no âmbito do Instituto de Inovação Educacional projectos de Investigação e de formação de professores, nas áreas da Formação Pessoal e Social, onde se incluem a Educação para os Valores e a Educação para a Cidadania.

Ao nível da formação destaca-se a colaboração na elaboração e dinamização da Pós- Graduação em Educação para a Cidadania no Instituto Superior de Psicologia Aplicada, na sequência de um conjunto de trabalhos e projectos que tem vindo a desenvolver nesta área, alguns no Ministério da Educação e outros em autarquias e outras instituições.

Entre os livros, artigos e comunicações efectuadas, destaque para a monografia virtual “Os jovens portugueses e os valores”, de 2003, publicada pela Organización de Estados Iberoamericanos, que pode ser consultada em www.campus-oei.org/valores/monografias/monografias02/index.htm

O que é ser jovem no mundo actual?

De uma forma simples, ser jovem é pertencer a uma classe sociológica situada entre os 15 e os 29 anos e beneficiar de um estatuto, conferido socialmente, através do qual se aceita que o jovem cumpra uma etapa de exploração de si mesmo, uma espécie de moratória que lhe dá o direito a viver este período de crise e a prolongar a entrada na vida adulta até àquele limite etário.

Este estatuto, que até há uns anos não estava tão claramente definido, implicou a implementação de um conjunto de políticas e de direitos orientados exclusivamente para esta faixa etária, o que se por um lado traz algumas vantagens – nomeadamente a menor pressão social para a entrada na vida adulta –, por outro acarreta desvantagens como o prolongamento de um certo estado de infantilidade, da dependência dos pais e da não resolução dessa crise.

Não estará essa crise de entrada na vida adulta relacionada com factores externos que condicionam os jovens nessa moratória, como o desemprego?

O facto de se prolongar o período de juventude será, de certa forma, uma consequência disso mesmo, mas também se deve admitir que a procura do primeiro emprego e a entrada na vida adulta foram, desde sempre, questões problemáticas para qualquer jovem. Por outro lado, também se pode pensar que a própria sociedade se tornou mais tolerante e procurou idealizar a juventude numa perspectiva quase romântica, não querendo colocar limites a esse estado latente, que, no entanto, existem.

É essa marca cultural que estabelece a principal diferença entre os jovens ocidentais e os jovens de outros continentes?

Sim, é uma marca muito própria das sociedades ocidentais e está relacionada com outros factores, nomeadamente com o prolongamento da escolaridade obrigatória. Nas sociedades onde este período de escolarização não é tão longo, em média de seis anos, os jovens frequentam a escola, no máximo, até aos quinze, dezasseis anos.

Desta forma, os jovens africanos, sul-americanos ou asiáticos vêm-se limitados no seu período de busca interior, sendo-lhes exigido que se sustentem a si próprios ou que contribuam economicamente para o sustento da família após esta fase transitória.

Ser-se jovem equivale sempre a um período de desenvolvimento que comporta certos desafios, como o de construir uma identidade pessoal, sexual e de fazer escolhas, que são semelhantes em todas as culturas. O que difere é o contexto em que isso acontece.

Os jovens do século XXI serão assim tão diferentes daqueles que os antecederam?

Embora confrontados com desafios semelhantes, a maneira como os jovens os vivem e os encaram na ac-

tualidade são muito diferentes. Um dos aspectos mais notórios dessa diferença é a forma como lidam com essa crise própria da juventude.

Assim, se há umas décadas essa energia era dirigida no sentido de se interrogar a si mesmo mas sobretudo de questionar a sociedade, naquele que foi um fenómeno típico dos anos sessenta, hoje em dia essa energia é canalizada pela própria sociedade, atenuando esse confronto ao legitimar a juventude e ao dar-lhe um estatuto próprio. A própria sociedade de consumo e as modas que a ela estão associadas é uma maneira de transformar a revolta própria da crise juvenil numa forma de inclusão.

As instituições sociais, como a escola e os partidos políticos, que, de algum modo, acabam por gerir as políticas de juventude, contribuem igualmente para atenuar esse confronto. Um fenómeno curioso que ilustra o que acabo de dizer é o facto de muitas autarquias patrocinarem os chamados concursos de bandas de garagem, que até há uns anos tinham um carácter eminentemente subversivo.

A escola vista como uma garantia de emprego

De acordo com José Manuel Pureza, professor associado do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, uma das características da juventude portuguesa é o “realismo” com que encara a vida, ideia que, de acordo com este autor, se traduz numa forma de “reprodução social indicadora de um certo conformismo em relação à ordem social e económica vigente”. Concorda com esta ideia?

Sim. Aliás, gostaria de citar um excerto de um trabalho de uma aluna minha que, de algum modo, reflecte essa postura: “Na sociedade actual as pessoas valorizam cada vez mais a sua imagem. Não as posso censurar porque faço o mesmo. Sei que não é correcto, mas a imagem é o que conta. Podemos mentir e dizer que o que interessa é o interior de cada um, mas isso a mim não me diz nada. Não sou fútil, sou realista. São realmente poucas as pessoas que não se importam com a imagem”.

O que esta jovem tenta dizer é que a sociedade é assim mesmo e que pouco se pode fazer para modificá-la, mostrando, de alguma forma, que a utopia não é uma característica da juventude actual, e que as pequenas transformações que se tentam implementar são efectuadas à escala individual.

Porém, se podemos afirmar que, no seu conjunto, estes jovens não sonham muito e olham para as instituições sociais e para a sua margem de manobra com enorme realismo, também é verdade que existem bolsas de um enorme potencial e riqueza, que, no entanto, funcionam em contraciclo.

O conformismo referido por aquele autor parece traduzir-se também nos altos valores de satisfa-



© Ana Alvim

“(...) hoje a escola não é tanto valorizada enquanto instituição de saber, onde se pode conhecer e aprender mais, mas como algo que irá ter efeito na vida futura e permitir ganhar mais dinheiro”.

ção relativamente à escola encontrados em dois estudos de âmbito nacional, intitulados “Jovens Portugueses de Hoje”, conduzidos por Manuel Villaverde Cabral e José Machado Pais, em 1987 e 1997. Isto, porque esses altos níveis de satisfação contrastam com os elevados índices de insucesso e de abandono escolar. Como se explica esta contradição?

Eu diria que é mais um contraste do que propriamente uma contradição. Penso que a explicação pode ser encontrada no facto de a escola já ter entrado de tal forma na vida de cada um que os jovens já não idealizam a educação sem ela. E eu constato isso mesmo na experiência quotidiana com os meus alunos. Há um livro de Ivan Illich, intitulado “Educação sem escola”, que eu costumo dar a ler aos meus alunos. E é curioso verificar que quando eles o comentam não concebem como é possível alguém imaginar a vida sem a presença da instituição escolar...

Não se imagina, portanto, a possibilidade de uma educação informal...

Exactamente. O peso da educação formal é hoje muito maior e mais reconhecido do que o da educação informal. Ler um livro, ir ao cinema ou participar num debate não é visto como um acto de aprendizagem. Es-

tamos numa sociedade onde todo o saber reside e se legitima na escola. E quando perguntamos aos jovens a razão que os leva a frequentá-la, uma das respostas mais comuns é “para arranjar um bom emprego”. Ou seja, hoje a escola não é tanto valorizada enquanto instituição de saber, onde se pode conhecer e aprender mais, mas como algo que irá ter efeito na vida futura e permitir ganhar mais dinheiro. E isto é terrível para a escola, porque já nem sequer se questiona o seu valor.

Talvez porque a exclusão do mercado de trabalho signifique, por consequência, a exclusão do mercado de consumo...

Precisamente. Os jovens consideram que a escola funciona e que é um valor seguro, e quando não conseguem ter sucesso acabam por atribuir a culpa a eles próprios e não ao sistema ou à instituição social, uma posição extremamente conformista que não põe em causa a escola ou o seu funcionamento. Ou seja, é uma posição contrastante mas igualmente conformista. Há três décadas teríamos provavelmente os alunos a dizer que era necessário aprender de outra forma ou que queriam outros professores.

Por outro lado, eu diria que isso se poderá também explicar em parte pelo próprio processo histórico do



© Ana Alvim

“(...) os jovens são mais consumistas, mais fascinados, (...) não se deslumbram pelo saber, mas também são mais tolerantes, aceitam melhor as diferenças e as alternativas de vida, como a homossexualidade, ou práticas como o aborto, do que as gerações anteriores”

trabalho. Antes da revolução industrial, o trabalho constituía um mero meio de sustento. Só a partir dessa altura, e sobretudo a partir do século XX, o trabalho passa a ser visto como um meio de dignificação social e de realização pessoal. Porém, este discurso, característico das gerações mais velhas, está a sofrer uma erosão, visível na forma como os jovens vêem hoje o trabalho principalmente como uma contrapartida económica.

Não estará esse fascínio pelo consumo relacionado em parte com o clima de euforia económica que vivemos desde a adesão de Portugal à União Europeia?

Nós vivemos as últimas duas décadas a uma velocidade maior e com mais intensidade do que a maioria dos países europeus, que tiveram 40 ou 50 anos para sustentar o seu desenvolvimento. Apesar dessa diferença, não conheço estudos que me permitam afirmar que esta é uma característica exclusiva dos jovens portugueses e que a ética da sociedade de consumo não fascine igualmente os jovens ingleses ou suecos. Até porque os efeitos da globalização acabam por surtir efeitos em praticamente todas as sociedades e o fascínio por usar a último objecto da moda é um fenómeno globalizado.

A escola e os valores

Como definiria o conceito de valor?

É difícil definir esse conceito de uma forma simplista, mas pode dizer-se que os valores correspondem a princípios orientadores de vida e constituem-se como mediadores para a acção, sendo esperado que cada indivíduo aja de acordo com eles. Porém, ao longo do nosso percurso individual somos sujeitos a uma permanente reconstrução pessoal e, consequentemente, vamos redefinindo esses mesmos valores.

De uma forma geral, como vêm os alunos portugueses a escola?

De acordo com os resultados do inquérito nacional aos jovens, a maioria afirma gostar da escola e vê-a sobretudo como um espaço de socialização – é importante recordar que a filiação aos pares é um marco decisivo da juventude, representando um corte com a família enquanto única unidade grupal e relacional – e como garantia de futuro.

Porém, a escola não é referida no seu discurso como uma instituição que os seduza para o conhecimento e para o saber, ou seja, dir-se-ia que ela se banalizou aos olhos dos jovens. Nestas circunstâncias, quase dá vontade de perguntar se, após tantos anos a lutar pela universalização e pe-

la igualdade de acesso, a escola não seria mais valorizada sendo paga.

Pensa que a actual geração respeita mais os valores de igualdade do género?

O inquérito realizado em 1997 diz-nos que os jovens têm consciência da igualdade de direitos entre homens e mulheres, e isso é patente do ponto de vista dos valores que eles expressam. No entanto, embora seja de assinalar que este é um dos aspectos que mais mudou no conjunto das atitudes, quando verificamos a consonância dos valores com as respectivas acções vemos que, na realidade, eles nem sempre correspondem à prática.

Referiu-se ao longo desta entrevista que os jovens são mais consumistas, mais fascinados, que não se deslumbram pelo saber, mas também são mais tolerantes, aceitam melhor as diferenças e as alternativas de vida, como a homossexualidade, ou práticas como o aborto, do que as gerações anteriores.

Porém, mais uma vez a lógica do conformismo parece estar presente, já que uma parte significativa deles admite que, apesar de tudo, é melhor ser-se homem porque isso equivale a ter mais direitos e um estatuto mais visível. Além disso, as mudanças sociais são vistas como uma consequência que decorre do passar do tempo e não como uma transformação pela qual é necessário lutar.

De que forma encara a escola o ensino de valores?

Durante muito tempo a escola limitou-se a instruir, recusando uma função educativa mais vasta. Depois percebeu-se que a relação professor-aluno não é uma mera correia de transmissão de aprendizagens e começou a pedir-se à escola, enquanto única instituição com peso suficiente para o fazer, que interviesse num número crescente de áreas de educação social e como resposta às necessidades de integração dos jovens.

Porém, atingiu-se um ponto de ruptura, já que nem a escola nem os professores conseguem dar resposta

“Esta enorme dissonância entre o que o adulto diz e o que o adulto faz, entre o modelo de sociedade que ele propõe e o modelo pedagógico que põe em prática no microcosmos da sala de aula, em especial a importância que ele dá à palavra do aluno, tudo isto ensina em termos de valores”.

a tudo e andam perdidos entre tantas solicitações. Neste sentido, receio que a escola possa voltar ao passado, à sua função meramente instrutora,

A formação cívica funciona nas escolas desde há três, quatro anos e é um espaço onde os alunos podem falar sobre si próprios e questionarem inúmeros aspectos da sociedade que os rodeia. Diz-se, cada vez mais frequentemente, que os alunos não sabem matemática e ciências, mas o facto é que eles sabem igualmente pouco sobre as instituições sociais e sobre o seu funcionamento.

Perrenoud refere num dos seus livros que as pessoas se preocupam

com o facto de os alunos saírem hoje da escola sem saber matemática, questionando-se se isso será mais grave do que saírem dela com ideais racistas. De facto, o que é mais grave e pode causar maiores danos sociais?

O problema é que não está a conseguir-se ter êxito com esta disciplina. Partindo da investigação que tenho realizado junto de professores, verifico que existe uma grande dificuldade em ter um espaço destes a funcionar sem que os próprios alunos o desvalorizem e o achem uma “seca”. Julgo que os professores entenderam o espaço de educação cívica como se de uma aula de moral se tratasse, mas isso não é educar para os valores.

Qual é a alternativa? E que tipo de valores ensinar?

Eu considero que seria preferível apostar e reforçar os espaços de associativismo juvenil no interior da escola, onde os jovens pudessem trabalhar na prática sobre pequenos projectos, porque aprende-se mais sobre os valores quando se tem oportunidade de participação social, quando a aprendizagem não assenta no discurso teórico mas num discurso prático.

Depois, e partindo igualmente dos resultados da minha investigação, considero igualmente importante apostar naquilo que o professor ensina sem se dar conta, porque, aparentemente, tem mais força junto dos jovens não tanto o que este lhe tenta transmitir em termos de valores, mas aquilo que eles próprios são. Ou seja, se um professor explicita um determinado conjunto de afirmações mas na avaliação não é capaz de clarificar de que forma os avaliou nem porquê, o aluno apercebe-se dessa contradição.

Esta enorme dissonância entre o que o adulto diz e o que o adulto faz, entre o modelo de sociedade que ele propõe e o modelo pedagógico que põe em prática no microcosmos da sala de aula, em especial a importância que ele dá à palavra do aluno, tudo isto ensina em termos de valores.

Como se explica que haja uma tão fraca participação associativa nas escolas, principalmente tendo em conta a nossa tão recente experiência democrática?

Para além das razões que apresentei no início da entrevista, perpassa a ideia no inquérito aos jovens de que tudo está aparentemente feito, e essa é também uma característica dos adultos. No entanto, apesar de o associativismo tradicional estar a esmorecer, nascem novas formas de associativismo juvenil, nomeadamente através das novas redes de partilha de informação. Tudo isso está a eclodir e tem um enorme potencial.

Antes de mais, o filme de Michael Apted não é nada de especial. Então porquê falar dele? Além da saída em DVD, parece-me ser uma tentativa honesta de reposição da verdade.

À primeira vista, “Enigma”, de Michael Apted, não parece difícil de decodificar. Adaptação da novela de 1995 de Richard Harris – um “best-seller” no Reino Unido – com argumento de Tom Stoppard, música de John Barry e produzido por entre outros por Mick Jagger, é a história de Tom Jericho, um génio da Matemática a trabalhar para os serviços

será afundado no Atlântico Norte por dezenas de submarinos alemães.

O realizador Michael Apted conseguiu reconstituir o mundo familiar do tempo da guerra, mulheres com vestidos às flores e homens vestidos de cinzento. Como Harris descreve no seu livro, Bletcheley Park - a sede dos serviços de decodificação - é “um paradigma do sistema de classes inglês”. A classe trabalhadora, os interceptores de mensagens, nada sabe sobre Enigma; as mulheres, quaisquer que sejam as suas capacidades, trabalham em coisas menores. Hester queixa-se várias vezes do seu trabalho como secretária quando no teste de recrutamento fez melhor que a esmagadora maioria dos homens que agora estão em posições mais elevadas. Há ainda Blimps, um pomposo militar, que

como as altas patentes com as tentativas de descobrir o código alemão durante a guerra, o público negligenciou o seu trabalho mesmo vários anos após o final da guerra.

“Enigma” é tanto sobre a nostalgia e identidade nacional como sobre a vitória militar. Apted é surpreendentemente chauvinista quando discute os anos da guerra: “Sempre amei a II Guerra Mundial... Sinto-me orgulhoso em ser britânico”, declarou o realizador, que vive em Los Angeles na altura da estreia do filme, “Foi um momento único de espantoso heroísmo, quando os britânicos se opuseram aos alemães, aos Nazis. Se viajarmos pela Europa e olharmos aquelas cidades maravilhosas e pensarmos “Porque é que são tão bonitas?”, apercebemo-nos que não foram bombardeadas porque os países desistiram... a maioria das guerras são sujas - a do Vietname, a do Iraque, a da Coreia, a I Guerra Mundial - mas esta até parece limpa”. Estes sentimentos podem explicar porque “Enigma” parece tão fora de moda.

Uma das razões porque os britânicos, diz-se, são tão eficientes a decodificar mensagens inimigas é porque foram treinados durante toda a vida - devido ao sistema de classes - a perceber sinais escondidos. As tensões sociais são óbvias em “Enigma”, especialmente durante os encontros tempestuosos entre Jericho e o seu oficial superior Wigram (Jeremy Northam num desempenho aparentemente modelado por Cary Grant em “Notorious”, de Hitchcock).

É fácil acusar Apted – como o fez alguma imprensa inglesa - de ter feito uma anacrónica homenagem ao tributo inglês durante a guerra e ao cinema inglês da época, mas, como as suas personagens, “Enigma” é mais difícil de decifrar do que tal ve-



“Enigma” ou a (re)reescrita da história

CINEMA

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

secrets britânicos durante a II Guerra Mundial como decodificador. Quando o filme começa, Tom está a regressar ao trabalho, depois de várias semanas de interrupção devido a doença. Excesso de trabalho e um romance desastroso levaram-no a um esgotamento. Foi chamado num momento particularmente difícil. No princípio da guerra, com a ajuda da espionagem polaca e fortuita, captura de algumas máquinas de código e dos seus livros, Tom e os seus colegas desenvolveram estratégias para decifrar o código alemão “Enigma”, mas a versão desse código usado pela marinha alemã foi modificada. A não ser que o novo código seja decifrado rapidamente, um comboio

trata pessimamente os decodificadores, os verdadeiros heróis de toda a situação.

Durante a guerra, a opinião pública britânica pouco sabia sobre criptógrafos, um núcleo obviamente fechado de etimologistas, lexicógrafos, matemáticos e engenheiros vivendo em reclusão em Home Counties. Nas suas memórias “Between Silk and Cyanide: A Codemaker’s War 1941-1945”, Les Marks, um decodificador dos Serviços de Operações Especiais (SOE) e posteriormente argumentista do filme de Michael Powell “Peeping Tom”(1960), descreve um episódio em que os seus vizinhos - obviamente desconhecedores do seu papel durante a guerra - lhe enviaram um envelope com uma pena branca e a mensagem “cobarde”. Como George Orwell fala no seu ensaio “The Lion and the Unicorn”, os intelectuais eram extremamente suspeitos nos anos 40 em Inglaterra (só?). Por isso os professores e jogadores de xadrez que se reuniam em Bletcheley Park dificilmente eram vistos como heróis. Tão indiferente

redicto implica. E, quanto mais não fosse, servia de lição para os que se deixaram enganar pela reescrita da História feita por “U-571”, esse infável filme feito por Hollywood.



PS - 1 A não perder na Cinemateca Portuguesa - Museu do Cinema a exposição “Emile Cohl e o nascimento do Cinema de Animação”.

PS - 2 Este ano no Festival de Curtas-Metragens de Vila do Conde, em Julho, uma retrospectiva centralizada na mais recente produção japonesa. Obras contemporâneas, inéditas em Portugal, curtas e longas metragens, instalações vídeo, videoclips e workshops. Sob o lema “Made in Japan” a presença ainda de 3 autores Ishii Katsuhito, autor entre outras da sequência de animação de “Kill Bill 1”, Sei Hishikawa, que dirigirá o workshop dirigido a estudantes do ensino superior, e Ishii Sogo.

AS RELIGIÕES

Quebeque abandona ensino religioso até 2008

O governo estadual do Quebeque, no Canadá, decidiu suprimir os programas de ensino religioso católico e protestante de todas as escolas públicas e privadas daquele território a partir de Julho de 2008, anunciou recentemente o ministro da educação do Quebeque, Jean-Marc Fournier.

O ensino confessional será substituído por um ensino de carácter cultural sobre as grandes

tradições religiosas do mundo, destinada aos alunos do ensino básico e secundário, e terá em conta, de acordo com aquele responsável, a “herança religiosa do Quebeque”, constituída pelo catolicismo, protestantismo, judaísmo e pela espiritualidade ameríndia.

Esta mudança decorre do direito adquirido pelo Quebeque, em 2002, de adaptar a sua

estrutura escolar por forma a garantir a igualdade linguística e religiosa às minorias sociais e culturais existentes no país, permitindo à escola “responder mais adequadamente aos actuais desafios sociais e às necessidades dos jovens”, declarou Fournier.

MAIS OUI
C’ EST ÇA

Dizem que o non vai ganhar em França. Um rotundo non à propos-ta, dita neo-liberal, de uma Cons-tituição Europeia. Quando o leitor estiver a ler esta prosa já saberá, por certo, aquilo que eu ainda não sei hoje — o resultado do referendo em França.

Por eleição, um democrata his-pânico de nome Antonio Villaraigosa tornou-se presidente da Câmara Mu-nicipal de Los Angeles / Hollywood reeditando o feito de Cristobal Aguillar que foi Maire de Los Ange-les em 1872, já lá vão 130 anos.

Outro californiano em des-taque é o cardeal William Levada, arcebispo de S, Francisco, o novo chefe da Congregação da Doutrina e da Fé, sucedâneo do Tribunal do Santo Ofício, nomeado na passada sexta-feira 13 por Bento XVI, seu anterior guardião.

A diocese de Levada ficou tris-temente célebre por ser uma das que viveu alguns dos escândalos sexu-ais de pedofilia que abalaram a Igre-ja Católica dos Estados Unidos.

Estranhamente, nos últimos tempos, tenho tido a sensação que George W. Bush não está a aparecer nos meios de comunicação social como aparecia no primeiro manda-to. Tampouco Bento XVI aparece co-mo João Paulo II aparecia e até Kofi Annan parecer ter perdido a voz.

Quando os poderosos se re-metem ao silêncio, parecendo es-tar a hibernar, tremo como varas verdes. Sinto que este silêncio não augura nada de bom. Pé ante pé, os têxteis chineses estão a entrar pela porta principal, enquanto os brasileiros remendam as canali-zações do porta aviões “S. Paulo” (ex porta-aviões francês Foch, a unidade naval que transportou a primeira bomba nuclear francesa a ser testada em Muroroa) após um acidente que causou a morte de um marinheiro e feridos em mais dez.

Estão todos tão calados, to-dos menos o eurodeputado Daniel Cohn-Bendit, acérrimo defensor do Tratado da Constituição europeia. As voltas que o Mundo dá, com a China a descarregar na Europa mi-lhares de Tshirts. Mais oui c’est ça. “Mais oui” ou “mais non”?

PS: Sublinhe-se em última hora, que António Guterres foi designado Alto-Comissário das Nações Unidas para os refugiados.

João Rita

A erosão do verbo fez-se em favor do primado da imagem que, sendo a expressão da realidade pode ser também uma forma de resistência. (...) Com a perda de prestígio da intelectualidade ficou um vazio, esse vazio que é agora ocupado, se bem que de outra maneira, pela imagem.



© Adriano Rangel

Sobre as imagens lugar de resistência e de domesticação

Uma imagem vale mil palavras. O cha-vão, por tantas vezes repetido, fez-nos crer numa evidência que não é necessa-riamente correcta: a imagem como ex-pressão de verdade ou, se quisermos, como estabelecendo uma conexão ina-balável entre o cerne do que nos rodeia e a sua expressão (como se as coisas fossem apenas o seu exterior captura-do por uma qualquer objectiva).

Esta proximidade entre a imagem e a representação do mundo, uma li-gação ontológica, por assim dizer, não foi sempre evidente. Existiram vários motivos para que isso fosse assim. Em primeiro lugar, por impossibilidade tecnológica, só recentemente surgi-ram dispositivos capazes de capturar imagens em número significativo; em segundo lugar, por esvaziamento do lugar onde por excelência essas ver-dades se revelavam, o verbo.

Podemo-nos recordar de projec-tos filosóficos em que se procurava compreender a essência da obra de arte, a essência do fundamento, entre outras tentativas do género. Havia uma preocupação em se traduzir a realidade em livro. Ora, nessa configuração cul-tural, a escrita era o modo privilegiado de expressar o mundo e os intelectuais tinham um papel muito mais activo na vida das sociedades que integravam.

Este esvaziamento do verbo fez-se à custa da articulação de um senso co-mum que sublinhava a importância dos resultados e de tudo que pertencesse à prática. Aqui a razão apenas interessava quando potenciadora de performance e de um saber tecnológico específico. Assim, existe uma perda da importância das ideias como entes válidos por si mesmos.

A erosão do verbo fez-se em favor do primado da imagem que, sendo a expressão da realidade pode ser também uma forma de resistência. Relembre-mo-nos que até há bem pouco tempo as formas de censura exerciam-se prefe-rencialmente sobre a escrita e sobre os pensadores. Com a perda de prestígio da intelectualidade ficou um vazio, esse vazio que é agora ocupado, se bem que de outra maneira, pela imagem. Normalmente, as formas de resistência actuais são operações mediáticas – recordemo-nos das acções espectaculares da Gre-enpeace; as manifestações; as greves de fome; mas também as acções terro-ristas que procuram o insólito e o inesperado. Parece que existe uma pressão implícita para que nos transformemos em imagem. Nada existe que não seja

televisonado. Quem não conseguir passar a sua morada para esse outro mundo de sombras fica irremediavelmente para trás: é aí que se jogam os poderes e as ordens políticas das nossas sociedades. Talvez por isso, as formas de censura da imagem são também mais primitivas e dogmáticas agora. Elas aproximam-se do que outrora se fazia com a escrita: imagens banidas; personagens que não têm direito a rosto mediático (um direito humano básico a consignar futuramente), entre outros exemplos. As imagens reais são verdadeiramente poderosas e po-dem impressionar, decisivamente, opiniões públicas. Neste sentido, elas definem um lugar que serve de instrumento de administração do poder mas podem ser, simultaneamente, um lugar de resistência e de sublevação.

Todavia, as imagens reais são objecto, também elas, de erosão. Esta erosão acontece, antes de mais, pela repetição de imagens catastrofistas onde se exi-bem misérias ou tragédias humanas de todo o género (a morte de Feher; a queda das Twin Towers, entre outros). Depois os documentários sensacionalistas, os filmes baseados em factos verídicos e, finalmente, os reality shows – onde, pe-la primeira vez, uma pretensa realidade é comercializada de modo sistemático. Novamente, como tudo o que é relevante nas sociedades actuais, o processo de capitalização e de transformação em produto não deixou impune mais esta área da vida colectiva.

A banalização da imagem real poderá finalmente romper o vínculo que a defi-nia como lugar de tradução do mundo e, desse modo, tornar-se domesticada. O lugar de resistência e de dominação passaria a ser apenas de controle social.

A perda de capacidade de figuração da realidade que, pela sua vulgarização, a imagem actualmente sofre engloba-se num movimento maior que poderemos denominar de virtualização das relações sociais. Como toxicodependentes que somos vamos aumentando a parada das imagens que realmente nos conseguem prender a atenção: cada vez mais reais, cada vez mais chocantes. É assim que se vai erodindo a sua capacidade de representação. É assim que se observa uma aceleração dos pseudo-acontecimentos e, com essa aceleração, uma capaci-da-de de esquecimento do que se passou ainda ontem torna-se inevitável.

É esse esquecimento que constitui uma nova centralidade no adestramento das opiniões públicas e dos recentes mecanismos totalitários de exercer o poder que, actualmente, observamos emergir nas nossas democracias...

IMPASSES
e desafios

Rui Tinoco
Psicólogo Clínico do
Centro de Saúde da
Batalha, Porto

“O que é que ela tem que eu não tenho?”

Factores que diferenciam a Educação Inclusiva da Escola Tradicional



© Adriano Rangel

1. Liderança visionária: é aquela que “visiona”, que “antevê”, que define objectivos orientados para o futuro, pensa a longo prazo e delinea projectos arrojados. Não se limita exclusivamente às questões imediatas e locais. Em vez disso, concebe a continuidade do projecto da escola para além do prazo da gestão actual.

2. Colaboração: “co-laborar” não significa que várias pessoas, embora presentes num mesmo espaço físico, estejam cada qual a fazer o seu trabalho. A “colegialidade real” (Hargreaves, 1998) acontece quando a comunidade educativa se empenhou no estudo crítico e sistemático da realidade da escola; valorizou a discussão sobre a prática dos professores e criou grupos de reflexão e de questionamento das evidências da escola, trazendo uma nova luz para o que antes era aparentemente familiar.

3. Envolvimento efectivo dos pais: nas escolas inclusivas, os pais não precisam ser chamados: eles já lá estão. Convivendo com os alunos e com a riqueza da interacção humana, estão cientes que uma escola heterogénea é uma escola de qualidade, abundante em experiências partilhadas e

transformadoras. Por isso, as reuniões formais com os professores não trazem grandes novidades que eles já não soubessem, as festas não são “para eles” mas organizadas também “por eles”.

4. Apoio à equipa pedagógica e aos estudantes: a direcção tem um papel fundamental de “retaguarda”, oferecendo apoio a todo o processo educativo. Uma forma de apoio é a busca dos recursos físicos para o desenvolvimento dos projectos da escola. Outra forma é filtrar as dificuldades da escola que não são directamente pedagógicas, “protegendo” os professores e os alunos de preocupações desnecessárias. A terceira forma (ao nosso ver, a mais importante para a transformação contínua da escola) é incentivar a equipa pedagógica e os alunos a “correrem riscos”, ou seja, a colocar em prática novas e inusitadas propostas, metodologias, técnicas, estratégias, etc, depois de um planeamento criterioso e colectivo.

5. Uso de modelos efectivos de planeamento e de práticas de sala de aula: o planeamento da escola e de suas práticas não é isolado do quotidiano, mas faz parte de todo o decorrer do processo educativo. Esta forma de planeamento contínuo, reflexivo e crítico, permite ao professor estabelecer práticas efectivamente inclusivas, que contemplem a participação equilibrada dos seus alunos, além de facilitar a diferenciação de estratégias de ensino e a organização da aprendizagem em diferentes grupos cooperativos.

6. Uso de uma nova perspectiva sobre a avaliação: a avaliação não pode servir para descobrir o que o aluno “não sabe”, nem para somar a quantidade de conteúdos decorados, muito menos para classificar. Uma escola inclusiva tem o saber do aluno como ponto de partida e leva em consideração seus processos cognitivos e comportamentais usados para resolver problemas. A avaliação diagnóstica e a avaliação continuada são bons exemplos de acesso ao conhecimento do aluno.

7. Financiamento: uma escola de qualidade que seja tão eficiente quanto a escola especial precisa de recursos para atender a todos os alunos que têm o direito de lá estar, sem qualquer discriminação ou barreira à participação.

Este conjunto de factores tem um significado particular na escola portuguesa. Alguns deles só podem ser resolvidos com uma abordagem mais estrutural da escola, outros estão em grande parte na mão dos professores e outros, ainda, dependem da vontade e do apoio que o professor individual tenha para mudar em direcção à Educação Inclusiva. Como tem sido dito numerosas vezes, a EI não acontece como uma aparição ou por um decreto; é uma construção colectiva que implica um quotidiano profissional exigente para os professores mas que, sem dúvida, recompensa com resultados e com a certeza que se está a fazer o que está ao nosso alcance para dar uma efectiva igualdade de oportunidades a todos os alunos, a promover os seus direitos humanos e a combater a exclusão.

Uma escola inclusiva tem o saber do aluno como ponto de partida e leva em consideração os seus processos cognitivos e comportamentais usados para resolver problemas.

Todos nós já ouvimos falar de experiências bem-sucedidas de inclusão. Por toda a parte, vão surgindo experiências de êxito da Educação Inclusiva, enquanto o ranço da Escola Tradicional se vai desvanecendo cada dia mais. Se pudesse falar, a Escola Tradicional perguntaria acerca da Educação Inclusiva: “Afim, o que é que ela tem que eu não tenho?”. Segundo Lipsky e Gartner (1998), há sete factores que são partilhados pelas escolas que se mostram “verdadeiramente inclusivas”. Vamos, neste breve texto, sobrevoar um a um:

OS PROTESTOS

Protestos estudantis no Chile terminam com mais de 200 detidos

Pelo menos 200 estudantes chilenos foram detidos na quarta-feira, 4 de Maio, pela polícia na periferia do centro de Santiago, num dia marcado por protestos pelo reajuste na passagem de autocarros e o financiamento universitário que reuniram mais de 3.000 jovens.

Fontes dos Carabineiros disseram que os detidos, que enfrentaram os agentes com pe-

dras e artefactos explosivos, foram libertados horas depois, após identificação.

Os universitários reuniram-se num acto cultural na praça Almagro, a cerca de dez quarteirões do palácio presidencial de La Moneda, tendo decorrido dentro da normalidade. Os incidentes começaram quando alguns manifestantes tentaram marchar para o Ministério da

Educação, a dois quarteirões do La Moneda, o que foi impedido pelos polícias que usaram bombas de gás lacrimogénico e jactos de água.

Confusão parecida foi registada na cidade de La Serena, 400 quilómetros ao norte de Santiago, onde jovens também se confrontaram com as forças da ordem.

Fonte: AFP

FILME

«CRUZADA»

DESPERTA

DEBATE ENTRE

CRISTÃOS E

MUÇULMANOS

Duas semanas após a sua estreia, o filme “Reino dos Céus” (Kingdom of Heaven), de Ridley Scott, muitos grupos de direitos humanos, políticos e especialistas vêem o filme do realizador britânico - que narra as sangrentas batalhas entre cristãos e muçulmanos pelo controlo de Jerusalém no século XII - como uma aposta arriscada.

“O filme mostra as cruzadas de forma equilibrada, apesar das inquietações de que o filme poderia retractar os muçulmanos de forma estereotipada”, afirma o Conselho de Relações Islâmico-americanas. “Infelizmente, é uma das raras oportunidades em que um muçulmano irá ao cinema sentindo-se satisfeito com a forma como um filme retractou o Islão”, diz Rabiah Ahmed, coordenador desta instituição, que assistiu ao filme em Los Angeles.

Os cristãos, por sua vez, parecem ter saído igualmente satisfeitos. “Com as tensões políticas e sociais entre o Ocidente e o mundo islâmico, fazer um filme em que alguém mata um inimigo em nome de Deus pode tornar-se incendiário ou ser politicamente incorrecto. Este filme não caiu em nenhuma destas armadilhas”, afirma Steve Beard, editor da revista metodista conservadora “Good News Magazine”.

Porém, Khaled Abu Al-Fadl, professor de Direito da Universidade da Califórnia, pensa o contrário. “É um típico filme de Hollywood, que mostra os muçulmanos como seres irracionais, desonestos, mentirosos, enquanto os cristãos são retractados como tolerantes, justos e racionais. É o mesmo tipo de cruzada que George Bush empreendeu contra o Iraque e o Afeganistão e reflecte a crença de muitos cristãos deste país de que ele prestou um favor a estes povos”, diz Al-Fadl.

O historiador britânico Jonathan Riley Smith, também especialista em cruzadas, disse, pelo contrário, que o filme “é uma versão da história contada por Osama Bin Laden”, mostrando os muçulmanos como um povo “sofisticado e civilizado” e os cristãos das cruzadas como “brutos e bárbaros”.

Fonte: AFP

Filhos de pescadores

na escola são como

peixes fora de água

A modernização e escolarização

da comunidade piscatória da Nazaré

A pesca na Nazaré foi sempre para a grande maioria dos pescadores uma vida de grande risco e poucos ganhos, ainda que a opção pelo mar fosse o destino óbvio e o espaço de afirmação para os filhos dos pescadores. Foi sempre esta a imagem que as famílias dos pescadores transmitiram aos filhos. Com o desenvolvimento económico que o país conheceu a partir da entrada na Comunidade Económica Europeia, muitos filhos de pescadores passaram a ter possibilidade de fugir à vida do mar, realizando finalmente aquilo que sempre tinha sido tentado sem sucesso: o emprego em terra. Era bastante comum entre as famílias piscatórias procurarem para os filhos, mal estes cumpriam a escolaridade obrigatória, um lugar numa oficina onde pudessem aprender uma arte, ou no comércio. E isto tornava-se uma obsessão por parte das mães que tinham visto morrer um filho ou o marido no mar.

Os filhos da comunidade piscatória da Nazaré só nos últimos vinte anos entraram efectivamente no 3º ciclo e no ensino secundário. Até aos anos oitenta, poucos eram os filhos dos pescadores que iam além do ensino primário.

Quando no início dos anos setenta a escolaridade foi alargada para os seis anos, os filhos dos pescadores pouco aproveitaram desse alargamento: a escola pouco lhes dizia. A maior parte dos rapazes desistia antes de cumprir o ciclo preparatório; e as raparigas nem sequer estudavam para além da quarta classe. Iam aprender costura.

Nos anos oitenta, deu-se o alargamento da escolaridade para o terceiro ciclo. Os filhos dos pescadores que acabavam o ciclo preparatório passaram a ter a possibilidade de prosseguir os seus estudos. Contudo, a maior parte acabava por desistir antes de lá chegar. O Mário, pescador de 42 anos, disse-nos que ainda chegou a frequentar

o 2º ano do Ciclo Preparatório; mas não acabou: “Quando faltava mês e meio para o fim das aulas e começava o tempo quente, o pessoal gostava de ir para a praia, e deixava de ir às aulas. Quando os pais nos mandavam ir para a escola, respondíamos: “Não vou!”... e pronto, não acontecia mais nada”. “A escola era uma obrigação”.

É também esta relação com a escola que Celeste Malpique encontrou nos anos oitenta entre os filhos dos pescadores da Afurada.

«Parece-nos que as crianças deste meio piscatório, tal como os pais, não valorizam muito a escolaridade, ainda que digam o contrário. Na formação

do Ideal do eu acaba por ter mais peso o modelo comportamental dos pais. Admitimos que o marcado vínculo que liga todas estas crianças à mãe reforça mais a dependência aos valores tradicionais do que Ideais do Eu promotores de mudança, mesmo quando estes valores são veiculados pela mãe» (1990: 248).

Se no início da década de oitenta havia pouco interesse em que os filhos prosseguissem os estudos, nos anos noventa há um empenhamento dos pais na formação escolar tanto das filhas como dos filhos. E isto representou um sinal evidente de modernização das famílias piscatórias, sobretudo no domínio das expectativas em relação aos filhos, e a leitura que fazem das transformações da sociedade nazarena e das oportunidades de vida e de futuro para eles. A maioria das famílias piscatórias tinha consciência plena de que a escola não garantia aos filhos uma ascensão social. O que pretendiam é que ela lhes permitisse pelo menos ter um emprego onde pudessem ganhar a vida.

Com os anos noventa, a comunidade piscatória retira, finalmente, partido da escolaridade alargada. Mas esta mudança foi possível porque tanto a comunidade piscatória como a escola se transformaram.

Alguns professores que entrevistei consideram que ainda há uma distinção entre os filhos das famílias piscatórias, ou que ainda mantêm de alguma forma o padrão tradicional de educação dos filhos, caracterizado por uma maior margem de liberdade e autonomia que é dada às crianças, e os filhos de uma classe média que exerce um maior controlo sobre os tempos e os espaços das crianças. E esta diferença de atitudes é notória, quer no acompanhamento escolar, quer no comportamento dos filhos dos pescadores na escola. Uma professora de origem piscatória dizia que as crianças da Praia são prejudicadas porque os professores as estigmatizam devido à sua origem. Segundo esta professora, mesmo os poucos que chegam ao secundário acabam por abandonar e empregar-se no comércio. E esta impressão é confirmada pelas declarações de um outro colega, para quem os alunos do meio piscatório, mais fracos, vão sendo filtrados e ficando pelo caminho. E os poucos que sobrevivem, segundo as suas palavras, matriculam-se nas opções que lhes parecem mais fáceis e não chegam a completar o secundário.

Bibliografia: Malpique, Celeste (1990) A Ausência do Pai, Porto: Edições Afrontamento.

E AGORA

professor?

José Maria Trindade

Escola Superior de

Educação de Leiria

A organização da escola em ciclos tem se mostrado, nas escolas públicas brasileiras, uma tentativa de reordenação da cultura escolar, criando inúmeras questões a cerca do trabalho pedagógico. Uma delas tem sido a abolição da reprovação já que reprovar na proposta de ciclos não encontra consistência por haver um rompimento com a idéia de que o “avanço” da criança só se dá a partir de um certo domínio de conteúdos pré-definidos por séries.

Sabemos que a escola seriada faz parte da cultura de nossa sociedade e da história de nossas escolas. Não podemos negar que é a série que nós conhecemos, que é a idéia da seriação que atravessa nosso imaginário quando nos remetemos à escola. A prova, o teste, a nota também fazem parte deste imaginário. O discurso de que a avaliação deixou de existir porque a prova e a nota foram extintas, com o sistema de ciclos, vai ganhando força na medida em que a escola tem que se reestruturar para “atender” as solicitações colocadas na proposta de reorganização.



© Adriano Rangel

Uma grande confusão em relação à avaliação foi quando aboliram a prova. As professoras ficaram perguntando: “e agora, como é que eu vou avaliar?”.

Aboliram a prova! Como é que vou avaliar agora? Reflexões sobre a avaliação realizada no cotidiano escolar

**AFINAL onde
está a escola?**
Karla Righetto
Ramirez de Souza
GRUPALFA — pesquisa
em alfabetização das
classes populares,
Universidade Federal
Fluminense,
Rio de Janeiro

Uma grande confusão em relação à avaliação foi quando aboliram a prova. As professoras ficaram perguntando: “e agora, como é que vou avaliar?”. A partir da fala desta professora levanto algumas questões que auxiliam a reflexão. O que significa dizer que se não há prova não há avaliação?

Enfatizar a prova como sinônimo de avaliação mostra-nos uma prática que ao invés de privilegiar o processo de aprendizagem, privilegia o seu produto por entendê-lo como o real saber da criança. A redução do processo de avaliação como sendo a hora da prova e o momento de dar a nota nos indica uma concepção de avaliação que é pensada e efetuada sob a ótica do exame (Barriga, 2000).

O exame legaliza e justifica a restrição à progressão na escolaridade: a preocupação quanto à avaliação se reduz a reprovar ou aprovar a criança. A avaliação, neste sentido, tem sido compreendida como procedimento através do qual se mede com neutralidade a realização dos objetivos do currículo escolar, identificado como o conhecimento socialmente relevante e necessário. Assim, a avaliação é utilizada para certificar a conclusão de um curso escolar ou reconhecer com pretensa objetividade um conhecimento baseado na execução de uma série de requisitos estabelecidos pela burocracia institucional. A avaliação, sob a ótica do exame, expressa uma concepção de educação que fragmenta o processo de aprendizagem do sujeito sem considerar a complexidade da dinâmica da construção do conhecimento.

Neste sentido, a idéia da aprendizagem como uma ação permanente, se traduz pelo acúmulo de parcelas de conteúdos escolares que vão sendo somadas ao longo do percurso. Tal compreensão justifica o momento do exame – prova da aquisição do conteúdo – e a reprovação – possibilidade de apreensão do fragmento necessário à continuidade da trajetória escolar.

A prática de examinar carrega consigo a proposta da reprovação, necessária ao controle da aquisição de conteúdos e à coerção para que os alunos estudem. A não repetência é vista como algo que pode ser prejudicial para o processo de aprendizagem, pois sem reprovação não há exame, e sem exame há redução das dimensões de controle e coerção que atravessam a dinâmica pedagógica.

A referência do processo não é o movimento da criança, mas os objetivos do ensino, de modo que, ao longo da vida escolar, a criança vai aprendendo ser mais importante mostrar os resultados esperados do que expor seu real processo de aprendizagem.

A questão colocada com a implementação dos ciclos é a de que a avaliação não deixa de existir, ela ganha uma dimensão singular que é a de reconhecer e conhecer o sujeito que ali está e também o sujeito que somos sem atribuímos valores classificatórios e seletivos.

Na urgência de se compreender que o exame é um exercício de seleção, classificação e exclusão que a escola realiza com as crianças que ali estão para aprender, convido o leitor, ou leitora, a pensar em possibilidades de ação para a constituição de uma prática avaliativa que se insira em uma lógica não classificatória, em um processo avaliativo que tenha como princípio um movimento de investigação (Esteban, 2001) de como está sendo o percurso da aprendizagem da criança e de como as ações pedagógicas estão se relacionando com este percurso.

Bibliografia:
BARRIGA, Angel Díaz. (2000) “Uma polêmica em relação ao exame”. IN: Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Esteban, María Teresa (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2o edição.
ESTEBAN, María Teresa. (2001) O que sabe que erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A.

A SOLIDARIEDADE Espanha dá início à campanha “Pobreza Zero”

O governo espanhol e mais de 400 entidades lideradas pela Coordenadora de Organizações Não Governamentais [ONGs] para o Desenvolvimento assinaram um convênio com a secretaria de Estado de Cooperação Internacional, Leire Pajín, para lançar em Espanha a campanha “Pobreza Zero”, iniciativa que tem vindo a ser desenvolvida em mais de cem países para cum-

prir os chamados “Objectivos do Milénio”.
“É preciso redobrar os esforços e utilizar mecanismos adicionais em busca de recursos” de forma a cumprir os Objectivos do Milénio, disse a governante espanhola, para quem as metas são uma “obrigação moral dos governos”.
A campanha “Pobreza Zero” é apoiada por sindicatos, organizações de mulheres, de direi-

tos humanos, do meio ambiente, pela Igreja e pelas instituições académicas. O governo espanhol comprometeu-se a incrementar a ajuda ao desenvolvimento em 0,33% do Produto Interno Bruto (PIB) em 2006 e em 0,7% na próxima legislatura.

A REPUTAÇÃO É A MAIOR RAZÃO PARA COLOCAR OS FILHOS NO PRIVADO

De acordo com um inquérito realizado em França pelo Centro de Pesquisa para o Estudo e a Observação das Condições de Vida (Credoc), a reputação do estabelecimento de ensino é o factor mais importante no critério de escolha que os leva a optar pelo sector privado. O prestígio é referido como mais importante do que o projecto educativo, a qualidade do ensino ou a proximidade do estabelecimento de ensino.

Este inquérito, conduzido a pedido da Associação dos Pais de Alunos do Ensino Católico (UNAPEL), mostrou que a reputação do estabelecimento é o critério mais importante para 87% dos pais inquiridos. O projecto educativo é indicado por 80% e o nível de qualidade escolar por 79%.

O estudo identificou três grupos de pais: os convencidos (46%), os pragmáticos (35%) e outros (19%).

Entre os convencidos, 12% optam pelo privado apenas por razões religiosas, 14% fazem-no porque procuram um bom enquadramento e um bom nível escolar e 20% por razões de proximidade geográfica, entre outras menos relevantes.

Entre os pragmáticos, 16% escolhe o privado por se considerarem desiludidos com o ensino público. Já 13% cita razões práticas como os horários, a presença de uma educadora ou uma cantina adaptada.

O terceiro grupo de pais não indicam motivos concretos para a sua escolha, referindo, entre outros, razões de tradição familiar, normas sociais ou o facto de considerarem ter crianças sobredotadas ou sub-dotadas.

Em França, o sector privado escolariza 17% das crianças. Destas, 14% frequenta jardins de infância e 21% o liceu. A distribuição geográfica é também dispar, atingindo um pico de 40% na Bretanha e um mínimo de 5% na Córsega.

Sócio-profissionalmente, os pais que investem no privado não diferem da média dos pais a nível nacional. Cerca de metade (45%) tem vários filhos os quais podem frequentar o público e o privado. Mas entre os pais que têm filhos no privado encontram-se menos famílias monoparentais e mais famílias numerosas.

Fonte: AFP

Nossa experiência na pesquisa “o uso da tecnologia de imagens e de sons por professoras de jovens e adultos e a tessitura de conhecimentos (valores) no cotidiano: a ética e a estética que nos fazem professoras”(1) que tem por objetivo estudar o uso da tecnologia na transmissão e criação de valores, pelas professoras(2) em seu cotidiano, nos tem ajudado a compreender como tecemos nossos conhecimentos em muitas redes cotidianas. Nessa pesquisa, trabalhamos em oficinas de vídeo com professoras da rede municipal do Rio de Janeiro que ensinam a jovens e adultos (PEJA)(3) e, após quinze encontros, os grupos produzem um vídeo que é sempre diferente de um a outro pois são desenvolvidos segundo o interesse de cada um deles e depois de diversos acordos de trabalho.

Nossas principais fontes de trabalho são as narrativas trazidas pelas professoras durante esses encontros do grupo. Através dessas narrativas tentamos entender como se ‘tecem’ os tantos saberes que nos cercam. Com isso, o trabalho do grupo desenvolve-se inserido na noção de redes de conhecimentos (Alves, 1999) a partir do uso da tecnologia, trançado com os estudos sobre produção e recepção de recursos audio-visuais (Martin-Barbero, 2000; 1997). Isso tudo se dá porque buscamos compreender as maneiras de fazer dos praticantes nos tantos e diferentes cotidianos escolares, considerando as muitas redes de conhecimentos em que estão envolvidos (Certeau, 1994).

Em um dos grupos com os quais desenvolvemos a pesquisa, após a decisão de fazer um vídeo com histórias de alunos, muitas foram as idéias que surgiram e, delas, uma se destacou e transformou-se em personagem do vídeo feito. A personagem de nossa história foi citada por uma das professoras participantes do curso, despertando a curiosidade de todas, por exercer um im-

Aprendendo aqui, ali e acolá



© Adriano Rangel

portante papel dentro da comunidade dentro da qual vive e onde se fez radialista e multiplicadora de discussões de interesse dos jovens. A professora em questão, por decisão do grupo, convidou a aluna para participar de um dos encontros, o que aconteceu na semana seguinte, permitindo que conhecêssemos um pouco mais da sua história, contado por ela mesma:

Carmem Lúcia, nascida no Rio de Janeiro, cursou o Ensino Fundamental em uma instituição de ensino privado. Na tentativa de se inscrever em cursos para aperfeiçoar seu trabalho, Carmem descobriu que seu diploma não era reconhecida pelo MEC(4), razão que a fez voltar para escola. Ao longo de sua vida, a aluna, mãe de sete filhos, cujo primeiro nasceu durante sua adolescência, não pôde contar com o apoio da família. Esta situação a motivou para que se empenhasse nesse papel de multiplicadora e radialista, buscando conscientizar os adolescentes sobre a importância da utilização dos métodos contraceptivos e de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis.

Enquanto multiplicadora, sua função é entrar em contatos com outros atores sociais para atingir a maior quantidade possível de jovens. Uma de suas abordagens é participar de bailes funk(5), para os quais ela leva todo o seu material: preservativos femininos e masculinos, seringas descartáveis, que mostra aos jovens, com eles discutindo, bem como folhetos explicativos que distribui entre os frequentadores. Uma das táticas (Certeau, 1994) que usa, e que considera uma linguagem apropriada ao espaço/tempo em que se dá, é a criação de músicas que canta sempre que é possível, no sentido de motivar os jovens com os quais entra em contato, como este, que cantou quando nos falou sobre sua vida e suas práticas:

*Sua vida é importante pode acreditar!
Nem um minuto, nem um instante não deixe de se cuidar!
Eu sou a Lulu é vim te avisar alertar, agora está avisado o negócio é usar!
Camisinha! Camisinha!*

Outra *tática* que usa para desenvolver seu trabalho acontece na rádio comunitária na qual possui um programa para o qual convida profissionais da área de saúde envolvidos na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis para dialogar com os jovens. Em seu programa, os ouvintes podem ligar para tirar dúvidas, dar opiniões e depoimentos sobre o tema. É preciso lembrar que esses programas têm uma duração razoável no tempo e que têm sempre grande participação pois a linguagem é franca e acessível. É com pessoas desse tipo que vamos percebendo que a escola não é o único *espaçotempo* para a tessitura de conhecimentos, pois a aprendizagem se realiza no cotidiano nas múltiplas redes que estabelecemos e das quais participamos.

1) Essa pesquisa é desenvolvida na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenada por Nilda Alves.
2) O uso do feminino tem a ver com uma decisão político-acadêmico.
3) Programa de Educação de jovens e adultos “o atendimento destina-se a pessoas jovens e adultas, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessadas em completar os estudos referentes ao ensino fundamental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.”
4) Ministério de Educação e Cultura
5) Tipo de baile característico dos jovens pobres de origem negra.

Referências bibliográficas
ALVES, Nilda. *Tecer conhecimento em rede*. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. O sentido da escola. Rio de Janeiro: D, P & A, 1999:111 – 120.
CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – as artes de fazer**. Petrópolis/Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
MARTIN-BARBERO, Jesús. Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais. In FILÉ, Valter (org). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: D, P & A , 2000: 83 – 112.
_____. **Dos meios às mediações – comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997.

FORA da escola
Ana Paulo Santos,
Crystiane Cavalcanti,
Isabel Machado
e Joana Freire.
Grupo de pesquisa
Redes de Conhecimento
em Educação e
Comunicação: questão de
cidadania. Universidade
do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil do grupo
Redes de saberes em
educação e comunicação:
questão de cidadania.

Saiu de casa com a pressa de quem ia a lado nenhum. Deixou que o autocarro passasse por si a um metro da paragem. Muitas vezes corra para o apanhar, mas há dias que não lhe apetecia fazer nada. A não ser... Não ir trabalhar. Assim, como quem não quer mas tem de, Tiago foi descendo a rua a pé. Quase de paragem em paragem imaginado a desculpa que daria pelo atraso.

lá já no fim da rua quando entrou num quiosque para comprar o jornal. Educadamente entabulou conversa com o velhote, provavelmente o dono, que estava ao balcão. “Bom dia, hoje há boas ou má notícias?” Nada mais a propósito do que falar de notícias a quem as vende.

Tirando os óculos, e com as hastes a fazer de ponteiro, o velhote mais que habituado a falar com os clientes sobre a actualidade, começou sem hesitar o boletim informativo: “Parece que o Túnel de Ceuta pode vir a desembocar outra vez perto do Hospital... já viu? Anda e não anda. Morcões... Olhe, o Bush foi à Geórgia dizer que o país ‘é um farol para a liberdade na região e no mundo’. Pois sim... é pena o farol da Geórgia não chegar aos EUA que eles lá andam muito às escuras, não acha?”

A conversa tinha pegado qual trepadeira... E durou, até à chegada do autocarro. Como Tiago permanecia na rota das paragens desta vez conseguiu apanhá-lo.

Entrou no escritório tentando parecer animado, esboçou um sorriso amarelado a um colega para disfarçar a má disposição que trazia consigo, não apenas nessa manhã, se bem que os sintomas nesse dia estivessem mais agudos, mas de há meses.

Entrou na sua sala. Abriu as janelas. Precisava de ar. O escritório estava a abarrotar de processos e pastas e tinha um cheiro asfíxiante a papel. Sentou-se na secretária. Sentia um pouco de enjoo. Do pequeno-almoço? Não, claro que não. Talvez do mundo, pensou, enquanto assistia ao início do sistema operativo numa concentração apática. Interrompeu-o a chegada do director que entrara de rompante na sua sala.

“Bom dia, bom dia!”, cumprimentou sorridente e saiu apressado antes que Tiago pudesse devolver a cortesia. Era um homem que devia andar na casa dos cinquenta e muitos, mas cheio de “gás”. Algo que fazia uma certa impressão aos restantes

Num dia que não uma segunda-feira



© Adriano Rangel

RETRATOS

Andreia Lobo

Continuava ainda sem muita disposição de chegar ao escritório, por isso, quando saiu na paragem habitual a dois metros do emprego, não seguiu para lá. Desviou-se para o café mais próximo.

Depois do pequeno-almoço aquela sensação de cansaço passaria de certo, pensou. No fundo, o facto de ter a barriga vazia podia estar na origem de toda aquela apatia.

Mal se sentara já o empregado seguia ao seu encontro de pano na mão para dar uma esfregadela no tampo da mesa.

“O que vai ser jovem?”, perguntou.

“Algo que dê sustento”, respondeu. O empregado sorriu.

E Tiago foi dar uma espreitadela à montra de bolos. Açúcar. Muito açúcar. Lembrou-se das aulas de Biologia de que os hidratos de carbono davam energia.

“Pode ser, uma bola de Berlim, um Éclair e meia de leite escurinha.”

Que satisfação. Os pastéis estavam a fazer efeito. Pagou o pequeno-almoço e olhou para o relógio. 10 horas. Suspirou.

funcionários que sempre que o tema vinha à baila se perguntavam: “Que vitaminas tomará?”

Que se soubesse vitamina E, de euros. A empresa facturava bem. Trabalho não faltava. Sobre tudo na secretária de Tiago. Até ao fim do dia havia que entregar o relatório da auditoria realizada a uma empresa de construção civil. Oito horas oficiais mais as que fossem necessárias até à última linha estar escrita. Ligou o computador e sentou-se. A folha do Word em branco e a manhã cheia de sol. Recostou-se na cadeira e mentalizou-se que precisava de produzir. Que sorte a do senhor do quiosque. Passar o dia a ler a actualidade, pensou Tiago invejando-o. E com este pensamento levantou-se para ir à máquina do café.

DEUS E OS HOMENS

Cientistas americanos confrontados com teoria que contradiz Darwin

A comunidade científica americana está a ser confrontada com uma polémica teoria que contradiz o evolucionismo darwiniano, defendendo que a vida na Terra é obra de uma inteligência superior. Este grupo afirma que o evolucionismo não responde a todas as perguntas sobre a origem de algumas formas de vida.

“A ciência não avançará se continuar a ignorar algo que está à vista”, defende Michael

Behe, professor de bioquímica da Universidade de Leigh, nos Estados Unidos, e defensor da teoria do “desenho inteligente”, que sustenta o facto de algumas estruturas encontradas em organismos vivos, como os flagelos das bactérias ou as asas extra em algumas moscas, não poderem ser explicadas pelos conceitos darwinianos de selecção natural.

Os darwinistas, que representam a es-

magadora maioria dos cientistas, afirmam que Behe e outros defensores do “desenho inteligente” sustentam-se nos mistérios que a ciência ainda não solucionou para concluir que são obra de Deus.

Fonte: AFP

Julgamentos sobre o escândalo de Abu Ghraib não melhoram imagem do exército americano

O julgamento de Lynndie England, a soldado americano que se tornou no símbolo do escândalo de torturas na prisão de Abu Ghraib, no Iraque, depois de ser fotografada a arrastar um preso iraquiano com uma corda amarrada ao pescoço, foi suspenso recentemente por um tribunal militar.

Apesar de ainda poder incorrer numa pena de prisão, os analistas acreditam que um possível castigo não terá muita utilidade na reabilitação da imagem do exército americano dada a aparente resistência dos tribunais em julgar os oficiais de alta patente.

“O governo americano está empenhado numa política de controlo de prejuízos que pode funcionar no plano interno, mas não conseguirá reabilitar os Estados Unidos internacionalmente”, afirma Reed Brody, advogado da organização Human Rights Watch.

“Os soldados rasos estão a assumir a culpa pelo que aconteceu em Abu Ghraib, quando quem definiu as políticas está a salvo “, diz Brody, atribuindo a principal responsabilidade ao secretário da Defesa Donald Rumsfeld e ao general Ricardo Sanchez. De acordo com uma investigação do exército americano recentemente divulgada, Sanchez, o máximo comandante militar americano na altura em que o escândalo foi revelado, bem como três outros militares de alta patente, foram ilibados.

A publicidade que rodeou o caso de Abu Ghraib ofuscou a extensão deste problema noutros lugares do mundo. O Exército dos Estados Unidos investigou mais de 360 casos de maus-tratos a presos desde o início das operações militares no Afeganistão, em 2001, incluindo 74 que resultaram na morte dos prisioneiros. Apenas 14 pessoas foram condenadas por tribunais militares, enquanto que pelo menos 70 soldados foram repreendidos, rebaixados ou afastados.

“São sentenças extraordinariamente indulgentes”, afirma Robert Goldman, professor de Direito Internacional na Universidade Americana de Washington, acrescentando, ironicamente, que “existem pessoas que recebem penas maiores por fumarem erva”.

Fonte: AFP

Fazendo a intersecção das questões do género com os vários modelos de universidade destacamos no modelo medieval, a grande ênfase dada ao ensino, a ligação dos saberes à teologia e a ausência das mulheres.

Mais tarde, com as reformas de Humboldt na Prússia e as de Napoleão em França ocorre o advento do modelo de universidade moderna. O seu papel redefine-se, partir dos finais do século XVIII e o traço dessa modernidade está na centralidade que a razão passa a ocupar, no novo quadro epistemológico. O ensino passa a ser concebido como um instrumento da busca do conhecimento, desinteressado e liberto de pressões exteriores (Magalhães, 2001). Mas o início do fenómeno da feminização, como alunas, nesta velha instituição multissecular, muito anterior às escolas públicas das primeiras letras, só vai acontecer em meados do século XIX, nos Estados Unidos e, em finais do século, no Reino Unido (Verger, 1994). Ele acontece de forma ainda mais tardia se nos debruçamos sobre o caso português, o que não é de estranhar dado que, em pleno final do século XIX, ainda se questionava sobre a natureza das mulheres (Araújo, 2000). Quanto à entrada das mulheres como docentes, nas universidades portuguesas, aconteceu ainda mais tarde, acompanhado por resistências a nível social e familiar.

Com a chegada do empreendedorismo, assiste-se de novo a mudanças na universidade. Destacamos, em especial, as que aconteceram a partir da década de 1980, perante os desafios impostos pela nova economia. O modelo de universidade empreendedora passa a orientar-se por regras de mercado ou quasi-mercado, com tónica na competitividade, produtividade, racionaliza-

Mas o início do fenómeno da feminização, como alunas, nesta velha instituição multissecular, muito anterior às escolas públicas das primeiras letras, só vai acontecer em meados do século XIX, nos Estados Unidos e, em finais do século, no Reino Unido.



© Ana Alvim

Os modelos de universidade e as questões do género

ção de custos, investigação que traga vantagens e atracção de alunos e novas relações com os stakeholders(1) (Amaral e Magalhães, 2000).

Muitas das implicações daí advêm, nomeadamente, a própria valorização ou desvalorização de determinadas áreas de ensino, de determinado tipo de investigação e de relações de trabalho (Santos, 1994).

Estudos realizados em países anglo-saxónicos revelam-nos os efeitos das orientações de teor neo-liberal no mundo académico. Estas perspectivas, denominadas por investigadores internacionais como managerialistas(2) vão exigir novas formas de trabalho académico (Deem, 2001:10).

Os estudos de Brooks e Mackinnon (2001) são particularmente importantes para nos alertar sobre algumas questões, não apenas sobre as questões do género, mas de outras que estão subjacentes e que determinam a própria missão da universidade na sociedade. Eles tornam-se ainda mais pertinentes porque as formas de organização e gestão das universidades cada vez mais se assemelham, orientando-se para princípios managerialistas mais ou menos hegemónicos.

Notas:

- 1) Termo utilizado por Alberto Amaral e António Magalhães (2000) nos seus estudos, para significar o conjunto de pessoas ou entidades com legítimo interesse no ensino superior e como tal, adquire algum direito de intervenção.
- 2) Termo que traduz um conceito, ligado às ideias acerca das mudanças nos modos como as instituições passam a ser geridas nas sociedades ocidentais, copiando formas de gestão dos meios empresariais (Deem, 2001:10).

No próximo número retoma-se neste espaço a rubrica Lugares da Educação.

Bibliografia

AMARAL, Alberto e MAGALHÃES, António, (2000).” O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior”, Revista Portuguesa de Educação, vol.13, no2 (p.7-28) CEEP, Universidade do Minho.

ARAÚJO, Helena Costa (2000) Pioneiras na Educação: as Professoras Primárias na Viragem do Século.1a edição, Porto: Afrontamento.

BROOKS, Ann e MACKINNON, Alison (eds.) (2001) Gender and the Restructured University: Londres. Open University Press.

DEEM, R.(2001)“Globalization, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important?”, Comparative Education, vol. 37 (1) p.p. 7 - 20.

MAGALHÃES, António (2001) Higher Education Dilemmas and the Quest for Identity: Politics, Knowledge and Education in an Era of Transition, University of Twente.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1994) Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade. 7o edição, Porto: Edições Afrontamento.

VERGER, J ; C. Charles (1994) Histoire des Universités.Paris: PUF.

DO SUPERIOR

Arcelina Santiago

Professora e consultora de formação. Licenciada em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Pós-Graduação em Ciências da Educação e mestre em Ciências Sociais, Políticas e Jurídicas pela Universidade de Aveiro.



© Ana Alvim



© Ana Alvim

Manuel Pinto, director do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, defende que

O consumo de televisão em Portugal é um dos maiores da União Europeia. Habitualmente reconhecida como um poderoso instrumento de socialização das crianças e dos jovens, a televisão é, no entanto, apenas um dos muitos meios de comunicação que preenche o nosso dia-a-dia e, inevitavelmente, o quotidiano escolar. Neste sentido, que papel deve ter a escola na formação e interpretação dos conteúdos mediáticos? Para responder a esta e outras questões entrevistamos Manuel Pinto, professor associado da Universidade do Minho (UM) e Director do Departamento de Ciências da Comunicação desta universidade. Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho, Manuel Pinto foi jornalista de “O Jornal de Notícias” entre 1980 e 1988, do qual é actualmente Provedor do Leitor, e fundador e docente da Escola Superior de Jornalismo do Porto. Os seus interesses de investigação centram-se no jornalismo, na sociologia da comunicação e dos media e na educação para os media, áreas que, a par da Educação para a Comunicação Social, já teve oportunidade de leccionar. Dos seus livros mais recentes, destaque para “A Comunicação e os media em Portugal 1995-1999”, sob a chancela da UM, e “A televisão no quotidiano das crianças”, das Edições Afrontamento, ambos publicados em 2000.

Como caracterizaria o consumo televisivo dos portugueses? O que dizem as estatísticas?

Os dados actuais apontam Portugal como um dos países com maior índice de consumo televisivo na União Europeia, com uma média de três, quatro horas por habitante. No entanto, quando se analisam estes dados há que ter em atenção o comportamento das franjas etárias.

Assim, e ao contrário do que se poderá pensar, são os idosos aqueles que passam mais horas em frente ao ecrã de televisão – o que diz muito da situação da terceira idade em Portugal. No grupo etário infantil verificam-se assimetrias assinaláveis, que podem variar entre uma média de seis/ sete horas diárias e de meia hora ou uma hora.

É um dado relativamente adquirido que a televisão exerce um papel socializador nas crianças e nos jovens. Até que ponto considera verdadeira esta afirmação?

Eu distinguiria nessa análise as crianças até aos 12/15 anos e os jovens, já que os estudos indicam que quando os miúdos começam a ganhar alguma autonomia no seu quotidiano o consumo televisivo decresce e reestrutura-se o uso dos meios de comunicação social, com a rádio, e a música em geral, a ocupar um maior espaço, característica que se mantém nos anos posteriores.

O consumo televisivo tem tido nos últimos anos a concorrência de outros meios, como o telemóvel e o computador. Estaremos perante uma geração e uma cultura do ecrã? Não estarão eles a substituir a própria televisão como espaço de socialização?

Sim, aos quais acrescentaria os jogos de vídeo e de consola, um fenómeno que, na minha opinião, tem inclusivamente uma maior importância do que a televisão nesse pro-

cesso. Os jogos conquistaram um espaço e um tempo significativos na vida das crianças e dos jovens e não podem ser encarados apenas como um entretenimento, possuindo conteúdos e narrativas que, do ponto de vista da socialização e dos valores, mereciam maior atenção do que alguns géneros de consumo televisivo.

Quanto ao telemóvel, ele é claramente uma ferramenta que serve cada vez menos o seu objectivo primário, multiplicando-se em usos e funcionalidades – como o acesso à Internet ou aos jogos interactivos – que estamos ainda longe de conhecer na totalidade, e julgo que as funções de interacção social cada vez mais tenderão a estar polarizados no telemóvel.

Essa ideia da geração do ecrã é um fenómeno que tem uma correspondência real e nós deveríamos olhar com maior atenção para os contextos e os sujeitos da recepção e das práticas desse tipo de meios.

Pensa que a exclusão da televisão do quotidiano das crianças e dos jovens poderá colocar hoje problemas de integração social? Conheço experiências, em vários países, de comunidades, com um contexto social muito concreto e onde coexistem outras formas de interacção social, onde essa opção foi tomada, podendo ser concebível e suportável.

Em sociedades como a nossa, onde não ter acesso à televisão é um facto excepcional, julgo que seria bastante problemático, já que actualmente, para o bem e para o mal, a televisão fornece os referenciais para a interacção social em muitas dimensões da nossa vida, que está relativamente dependente dessa presença, dos seus conteúdos e das suas linguagens. Julgo é que poderia incorporar-se essa dimensão na educação das gerações mais novas de uma forma diferente.



© Ana Alvim

Tendo em conta a importância da televisão na formação pessoal dos mais novos, não terá o serviço público uma responsabilidade acrescida na formação de públicos?

Sim. Pessoalmente, acredito que o serviço público de televisão tem sentido e que é importante lutar por ele. Apesar de se verificar uma estratégia no sentido de denegri-lo e contribuir, de alguma forma, para a sua indiferenciação e mesmo para a sua extinção, é indispensável lutar por um espaço que se afirme pela diferença, em particular no segmento das camadas mais jovens. Na minha opinião deveria haver uma resposta específica para estes públicos, através de formatos específicos a ele dirigidos e com outros critérios que não a maximização de audiências.

De resto, temos assistido a um decréscimo dos espaços para os mais pequenos nas televisões generalistas privadas, porque estas têm a preocupação de maximizar a au-

diência e de não segmentar a grelha de programação.

Neste sentido, é necessário salientar o esforço que tem sido feito pela Rádio Televisão Portuguesa, através do segundo canal, que tem revelado alguma preocupação pela qualidade e inclusivamente tem optado por colocar programação para os mais novos em espaços alternativos e até em horário nobre.

Outro campo onde estão a ocorrer mudanças profundas, e que irão alterar radicalmente a configuração

plexos, mas julgo que um dos fenómenos que valerá a pena analisar, tendo em conta o que se tem passado nos últimos anos, é a tendência para a hibridação de géneros.

Isto, porque aquilo que no passado eram géneros perfeitamente definidos – como a informação, a ficção, o espectáculo, a publicidade –, com regras e códigos específicos, tem vindo a dar lugar àquilo a que chamaria uma “contaminação” de géneros.

Assim, a lógica do entretenimento e do espectáculo contaminam progressivamente a informação, zonas cinzentas entre a ficção e a informação ganham uma crescente expressão, a publicidade tira cada vez mais partido da lógica da informação, e vice-versa, etc. Este é um fenómeno novo, do qual ainda não existe uma percepção global e aprofundada, que convém continuar a acompanhar.

Outro campo onde estão a ocorrer mudanças profundas, e que irão alterar radicalmente a configuração

reestruturar esses meios tal como os conhecemos hoje.

Considera que a televisão pode ser uma aliada ou uma inimiga da escola?

Tenho dificuldade em responder de uma forma simplista a essa questão, porque julgo que a televisão é uma realidade autónoma da escola, que marca cada vez mais as últimas gerações, e que, provavelmente sob a forma pela qual hoje a conhecemos ou recombinação, pensada e programada de outras formas, continua e continuará a ser uma realidade que deve ser pensada autonomamente em relação à escola.

Mas uma vez que ocupa um lugar tão relevante no quotidiano das pessoas, e em particular dos mais novos, julgo que a escola dificilmente lhe poderá fugir, quer tentando compreendê-la como um acto cultural, que pode ser cultivado e qualificado – e a escola deve jogar um papel nessa qualificação –, quer encarando-a como um elemento contaminador da lógica da própria escola.

É aí que se levantam-se problemas complicados para os professores e educadores, que muitas vezes não sabem em que medida hão-de educar de forma não antagónica ao universo televisivo.

Mas ela reforça ou contraria os conhecimentos da escola?

A primeira questão que devemos ter em atenção é o facto de a oferta televisiva não ser uma realidade homogénea. E se existem programas que, pela sua lógica, contrariarão a lógica da escola e o tipo de aprendizagens que ela potencia, haverá outros que abrem horizontes e que podem funcionar como complemento, e muitas vezes até como substituto, das lacunas da formação escolar. A escola tem de ter em conta esta diversidade de abordagens e procurar valorizá-las no seu interior.

Neste sentido, é importante ajudar os professores e os pais a lidar com esta nova realidade, porque a sensação que perpassa é que os mais novos se sentem mais à vontade com os media e com as novas tecnologias e que os professores quase se demitem de os abordar. Mas a escola não se pode demitir da abordagem dos media na sua tarefa educativa.

Mas para isso seria necessário que os professores tivessem, na sua formação inicial, uma componente de formação na área da interpretação dos conteúdos televisivos...

Sim, e acrescentaria também da imagem, já que o universo do multimédia, no qual a imagem tem um papel decisivo, necessita de uma abordagem mais incisiva, porque não se pode ter um olhar crítico e exercer a própria cidadania e os direitos individuais e colectivos face aos meios de comunicação, e em particular à televisão, sem ter consciência de como a comunicação se processa, procurando compreender a gramática da imagem e a forma como ela é trabalhada a nível mediático.

“A escola não se pode demitir da abordagem dos media na sua tarefa educativa”

“(...) acredito que o serviço público de televisão tem sentido e que é importante lutar por ele”.

diência e de não segmentar a grelha de programação.

Neste sentido, é necessário salientar o esforço que tem sido feito pela Rádio Televisão Portuguesa, através do segundo canal, que tem revelado alguma preocupação pela qualidade e inclusivamente tem optado por colocar programação para os mais novos em espaços alternativos e até em horário nobre.

Conhece exemplos na Europa que mereçam ser referidos?

Eu creio que tanto a França como a Inglaterra são exemplos de países que têm feito uma aposta forte nesse terreno. O mesmo se pode dizer da Itália, apesar de nos últimos anos se ter assistido a alguma crise no panorama televisivo. Em Espanha a situação chegou a atingir um cenário de alguma gravidade, em que o sector público não se distinguia da lógica do sector privado. O actual governo, porém, parece querer contrariar esta situação e tem procurado junto dos diferentes operadores, públicos e privados, estabelecer um código de conduta que impeça certos limiares de serem sistematicamente ultrapassados.

A formação para os media e a escola

Partindo do seu conhecimento nesta área, que mudanças previsíveis antevê para a comunicação social nos próximos tempos, tendo em conta, nomeadamente, que a publicidade determina de forma crescente os conteúdos?

Esses problemas são amplos e com-

“Essa ideia da geração do ecrã é um fenómeno que tem uma correspondência real e nós deveríamos olhar com maior atenção para os contextos e os sujeitos da recepção e das práticas desse tipo de meios”

geral deste sector a que podemos chamar media – que também já começa a sofrer de uma hibridação com as telecomunicações e a informática, e aí também estamos a assistir a novidades importantes – é a emergência de formas de auto-edição, ou seja, ferramentas que abrem a possibilidade ao comum dos cidadãos, individualmente ou em grupo, de disponibilizarem espaços na Internet de onde emergem fenómenos interessantes, que poderão estar a sinalizar novos caminhos para os media clássicos e para o próprio jornalismo.

Estas mudanças irão com certeza colocar novos desafios aos media clássicos, que tenderão ou a incorporar esses novos meios, tirando partido deles, ou eventualmente a

No Ano Internacional da Física, em Portugal um grupo de professores promoveu um encontro onde se debateu astrologia. Entre a comunidade científica e educacional algumas vozes manifestaram a sua aversão pelo sucedido. A Ciência deve entrar nas escolas e na sociedade para contrariar certas derrapagens, diz-se. A Sociedade Portuguesa de Física aplaude a ideia de um investimento educacional nas áreas das ciências físicas. A efeméride será aproveitada para a realização de debates, conferências e encontros onde só a Ciência terá lugar. Albert Einstein está na rua.

Ciência viva

Vila do Conde. Centro Ciência Viva. João Lopes dos Santos, docente do departamento de Física da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, prepara-se para dar uma palestra. O auditório enche, apesar de não ser muito grande. O título “O que faz Einstein na Minha Sala de Estar?” aguça a curiosidade da assistência constituída essencialmente por professores e alunos da área das ciências.

“É preciso ligar um pouco mais o que se ensina na sala de aula com a própria experiência do aluno para que ele perceba a relevância que isso pode ter na sua vida”, diz Lopes dos Santos. Esta é a razão porque se dispôs a mostrar em que aspectos do quotidiano estão presentes alguns dos princípios mais básicos das teorias de Einstein.

Durante cerca de duas horas, o investigador explicará que o joystick de uma Playstation não funcionaria se não tivesse um dispositivo de foto-células, fruto da descoberta do efeito fotoelétrico. O mesmo que faz com que a iluminação

A antítese da Física

Foi uma acção de formação de professores pouco convencional que fez estalar a polémica nas colunas de opinião e editoriais de alguns jornais portugueses.

Sob o tema “Dicas para ser melhor professor”, a associação Pró-Ordem de Professores realizou em Maio um encontro onde se abordavam temas como: “Leccionar tomando partido dos Signos dos Alunos” ou “Como utilizar a Energia das Cores”. Para o físico Manuel Paiva, professor e investigador nas áreas da Física e Biofísica da Universidade Livre de Bruxelas, foi grande o espanto ao ser confrontado com o facto estando em Portugal para participar numa série de palestras em escolas básicas e secundárias, inseridas na celebração do Ano Internacional da Física.

A tal ponto que não conseguiu evitar falar no assunto numa conferência, em Lisboa. “Imprimi dois acetatos com o programa da tal ‘acção’ e enquanto eu o lia a plateia não parava de rir. E disse:



© Adriano Rangel

2005: ano internacional da física

Era apenas um funcionário a trabalhar num escritório de patentes. Uma alternativa por não ter conseguido emprego como assistente no Instituto Politécnico de Zurique onde em 1900 se formara no curso de Engenharia.

Albert Einstein era considerado demasiado rebelde para ser aceite no meio académico. Até que as suas investigações solitárias o tiram do anonimato. Corria o ano de 1905, que mais tarde virá a designar por “Annus Mirabilis”, quando Einstein publica cinco artigos sobre três descobertas mirabolosas: o efeito fotoelétrico, a relatividade restrita e o movimento browniano.

E é precisamente a descoberta de que a luz é constituída por partículas, os quanta, que lhe granjeará o prémio Nobel da Física em 1921. Nada que surpreendesse o físico alemão, naturalizado norte-americano. A certeza da genialidade do seu trabalho fez com que Einstein, anos antes da atribuição do prémio, estabelecesse no seu acordo de divórcio que parte do dinheiro a arrecadar seria para a sua ex-mulher. Não é de estranhar, por isso, que no centenário do “Annus Mirabilis”, a Organização das Nações Unidas elegeisse 2005 como o Ano Internacional da Física. Viva Einstein!

dos postes de rua se apague “quando sobre ela há uma incidência luminosa”, a luz do dia. E que sem a invenção do laser, cujo princípio fundamental assenta na descoberta de Einstein da “emissão estimulada”, ouvir música ou ver filmes seria algo que nunca passaria pela utilização de um leitor de CDs ou de DVDs.

“A habituação à tecnologia”, diz Lopes dos Santos, “faz com que os jovens percam o sentido de espanto pelas coisas da Física”. Aqui reside ainda a razão de um certo desinteresse de que as ciências físicas se acham vítimas ao nível da aprendizagem. Não será a única. A experiência de ser um dos coordenadores do projecto Faraday, de apoio ao ensino da Física em escolas secundárias ([HYPERLINK “http://faraday.fc.up.pt/Faraday/”](http://faraday.fc.up.pt/Faraday/) <http://faraday.fc.up.pt/Faraday/>) tem mostrado ao investigador que os alunos se sentem motivados quando estão perante “um componente experimental mais forte”. Lopes dos Santos, acredita por isso, que a “experiência tem de ser tão natural na sala de aula como a leitura de um texto”. E isto é algo que supõe “uma mudança da cultura de ensinar”, ou seja, na formação de professores.

“Vocês riem mas eu tenho vontade de chorar!”

Pior foi constatar através de uma notícia publicada no diário Público que a adesão ao debate foi total. “A sala está cheia, 130 lugares sentados. Mas os professores continuam a entrar (...). Ao todo, são cerca de 200, de todo o país”, lê-se na peça da jornalista Bárbara Wong.

“Não compreendo que possa haver uma tal receptividade por parte de professores cuja responsabilidade é educar, mas no seio das ciências”, lamenta o cientista deixando claro a sua preocupação: “A ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, tem obrigação de agir rapidamente para evitar que haja estas derrapagens que podem ter um papel extraordinariamente negativo para a educação dos portugueses”.

O “cúmulo”, alerta Manuel Paiva é que “houve vários conselhos executivos ou directores de escolas que autorizaram os professores a não dar aulas para participar em cursos onde se explica a importância da astrologia para ensinar”. Algo que o cientista classifica como “a antítese da Física”.

Uma palestra deste tipo, diz Manuel Paiva, “pode parecer divertida ao olhar mais desatento, mas indo ao fundo da questão é algo absolutamente dra-

mático”. E só vem provar a razão de quem, como ele, defende uma maior aproximação dos professores universitários às escolas e aos alunos para discutir a Ciência. E “desmascarar” as ‘cientologias’.

Viver sem ela

Fazia parte da sua genialidade. Einstein não experimentou algumas das suas teorias. É o caso do efeito fotoeléctrico, da relatividade geral e restrita. “Ele tinha uma maneira de experimentar na qual era mestre, a experiência conceptual”, explica João Lopes dos Santos. “Podemos experimentar pensando em determinadas situações e vendo o que as leis da Física e a análise nos dizem sobre o que vai acontecer.” Foi esta “capacidade de intuir o que ia acontecer numa determinada situação imaginando-se nela, que, segundo Lopes Santos, permitiu a Einstein fazer descobertas extraordinárias”.

Como a descoberta da relatividade geral. Tem origem numa ideia absolutamente luminosa, que

ciência a toda a sociedade. Como forma de combater “os charlatães” que a povoam.

Mas até que ponto podemos viver sem os conhecimentos da Física? “Há pessoas que não acreditam que o homem foi à Lua e vivem sem esse conhecimento”, recorda o cientista. No entanto, contrapõe: “Num país moderno é indispensável que os cidadãos conheçam o modo como funciona o mundo à sua volta e isso acontece através das leis da Física”. Para Manuel Paiva esta compreensão significa “qualidade de vida”.

O ensino e a investigação nas Ciências Físicas são “um problema que diz respeito à sustentabilidade das economias do mundo pós-industrial”. A afirmação é de José Dias Urbano, presidente da Sociedade Portuguesa de Física (SPF) e Comissário do Ano Internacional. Entre os objectivos expressos pela SPF para o Ano Internacional da Física contam-se os de melhorar o ensino da disciplina nas escolas, cativar os jovens e reforçar a aliança da Física com as demais ciências.

Neste contexto, a SPF viu com desagrado a in-

Viagens no tempo e balões de hélio

Algumas das descobertas do Einstein podem ser compreendidas através de algumas experiências realizadas e fáceis de relatar e de outras passíveis de serem mostradas de forma simples.

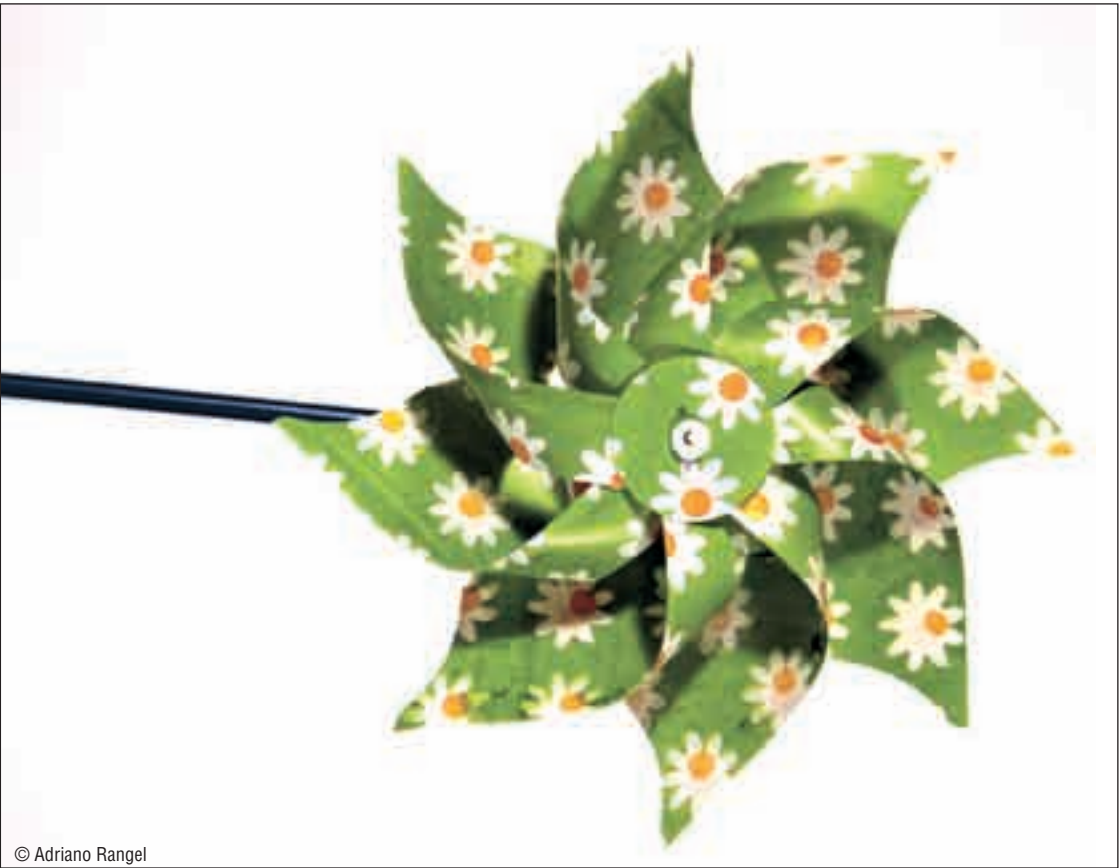
Os princípios de que “as leis da Física são sempre as mesmas em todos os referenciais” e que “a velocidade da luz é a mesma em todos os referenciais” têm como consequência que o tempo e o espaço têm alguma plasticidade, dependem do referencial em que são medidos. Quer ver?

Imagine-se que um de dois gémeos faz uma viagem de um mês pelo espaço dentro de uma nave que anda a uma velocidade próxima da luz e depois regressa à Terra. A teoria da relatividade de Albert Einstein diz-nos que no regresso – tendo passado um mês dentro na nave, ou seja, tendo o gémeo que fez a viagem se deitado e levantado durante 30 dias, embora não haja noite e dia no espaço, – este iria verificar que na Terra havia passado muito mais tempo que um mês. Ou seja, o irmão gémeo que permanecera em terra ia estar alguns anos mais velho do que o que viajara no espaço. Dependendo da velocidade a que a nave andou poderiam ter passado um ou dois anos.

Isto pode ser verificado, e já o foi muitas vezes, através da experiência que consiste em comparar os tempos medidos por dois relógios idênticos, estando um num referencial em repouso (na Terra) e o outro num outro referencial em movimento (avião). Para isso são precisos dois relógios idênticos que marcam o tempo com enorme precisão. Um deles é colocado num avião que dá umas voltas à Terra, o outro é mantido em terra. O que se verifica quando se juntam os dois é um atraso. Ou seja, para o relógio que ficou em terra passou uma hora, para o outro uma hora menos dois segundos. Este atraso é o mesmo efeito que acontece em relação à experiência dos gémeos. É claro que num avião não se consegue ver uma grande diferença de tempos mas com relógios suficientemente precisos ela é perfeitamente mensurável.

Outra experiência mais simples, mas também extraordinária permite chegar às mesmas conclusões que se tiram da experiência dos gémeos. No banco de trás de um carro uma pessoa segura por um fio um balão de hélio que fica, por isso, em posição vertical. Quando o condutor acelera o que acontece ao balão? A resposta de qualquer pessoa seria: o balão vai para trás. Fazendo a experiência verifica-se que o balão vai para a frente e se a aceleração for muita o balão vai mesmo bater no pára-brisas.

(Experiências reconstituídas com base nos depoimentos dos investigadores Manuel Paiva e João Lopes dos Santos)



© Adriano Rangel

o ano mirabolante

Einstein considera ser a mais feliz da sua vida, e que Lopes dos Santos considera “extremamente simples” e resume desta maneira: “Se eu estou num elevador que está a cair não tenho peso porque caio como o elevador cai; se eu na altura largar uma maçã ela não cai ao chão porque está a cair com a mesma aceleração do elevador”. Esta ideia, apesar de simples, esteve na base de anos de trabalho, adverte o investigador. Até que Einstein a conseguisse transformar na teoria da relatividade geral, que veio a descobrir em 1917.

No que toca à relatividade restrita (ver caixa Gémeos) não se fazia nada com precisão ou com velocidade suficiente na época, “mas havia conhecimentos de fenómenos que permitiam a Einstein conceber mentalmente essas experiências que depois elucidavam os aspectos da realidade que ele analisava”, comenta o investigador Lopes dos Santos.

Sendo a finalidade da Física a explicação de resultados experimentais, de novo se coloca a questão dos equipamentos laboratoriais nos estabelecimentos de ensino. A este nível o cientista Manuel Paiva reconhece que é preciso um grande esforço quer no apetrechamento das escolas mas também na divulgação dos princípios básicos da

trodução do carácter opcional da Física e Química nos 10º e 11º anos dos grupos 4o A e B, a impossibilidade do aluno de 12º ano escolher em simultâneo Física e Química ou Química e Biologia e a inexistência de Física no 12º ano de alguns cursos tecnológicos como o de Construção Civil e Edificações, Electrónica/Electrotecnia e Informática.

“Num mundo dominado por tecnologias de base quântica como é que a Física pode ser opcional? Andamos a brincar com coisas muito sérias! Este não é um problema da preocupação dos Físicos mas da formação dos cidadãos”, critica José Dias Urbano. “Como pode um aluno entrar para medicina sem ter Física durante o ensino secundário?”, pergunta.

Esta é uma das ideias chave a debater num congresso que a Sociedade Portuguesa de Física e a Ordem dos Engenheiros vão organizar em Dezembro e onde serão apresentados alguns modelos de ensino da Física nos países da Europa. “Para que se perceba porque uns países são tão desenvolvidos e outros não”, diz Urbano, recordando que a Física é a base de todas as ciências experimentais e por isso “não pode ser vista como algo que só interessa aos físicos”. Ou pelo menos, recomenda o presidente da SPF, “não deveria ser”.

Andreia Lobo

Como muitos leitores que quiseram saber o que o prestigiado filósofo José Gil dizia, no seu livro já distinguido com várias e sucessivas edições, “Portugal, Hoje - O Medo de Existir”, a respeito dos portugueses, não resisti à mesma curiosidade, mas desde logo pontuando-a com interrogações que só teriam completa resposta depois de ter ouvido uma boa parte da entrevista que José Gil concedeu a Maria João Avilez, no seu programa da televisão.

À partida, eram interrogações que se fundavam em saber se o autor se reportaria aos portugueses como um todo homogéneo, distinguindo ou não os trasmontanos (das serranias) dos alentejanos (das planícies); os cerca de quatro milhões que, sendo hoje jurídica e/ou culturalmente portugueses, vivem fora do país de origem; o mais de um milhão dos que, aqui residindo hoje, passaram ou viveram durante largo tempo nas colónias de África; enfim, se seriam distinguidos os portugueses que nunca saíram do ninho europeu (ou se apenas saíram em vilegiatura), por fixação à sua aldeia, cidade, contingência ou filosofia de vida, dos que, por espírito de aventura ou por “não caberem no berço” (na expressão de Torga), se lançaram nos muitos caminhos do mundo em busca de outros horizontes.

E interrogações, finalmente, sobre se o tal medo de existir no Portugal de hoje correspondia a uma pretensa falta de ousadia e ausência de auto-estima, que ultimamente se fez moda agitar ora como estímulo, ora como espantalho (sendo, portanto, pecha conjuntural); ou se, longe disso, era sintoma de uma persistente patologia nacional que vinha de antiquíssimos tempos, quiçá da mistura dos genes herdados

Os portugueses têm medo de existir?

dos vários povos que galgaram serras, mares e continentes para largarem o ovo donde nasceria a portugalidade (ou o ethos) que alguns estudiosos consideram atravessada pelo queixume e a melancolia.

Fiquei tranquilo quando li que o Salazarismo fora, afinal, o berço do suposto medo de existir dos portugueses, em Portugal e agora, e com a resposta que José Gil deu à pergunta da entrevistadora sobre se esse medo não teria razões históricas, bem mais profundas do que aquelas que se inscreveram no tempo da Ditadura. A resposta foi a de que a análise se circunscrevia ao presente e que o filósofo não pretendia substituir o historiador.

Embora lamentando que o filósofo não tivesse ousado “imiscuir-se” nas áreas da história, da etnologia, da antropologia cultural e até da biogenética para “especular” sobre a “psicologia do medo” português, fiquei ainda mais tranquilo quando concluí estarem limpos do estigma aqueles nossos antepassados que foram além do Bojador e da Dor e, “lançados” afoitamente na Aventura fora do Berço, abriram novos caminhos no Mundo (uns bons, outros maus), arvorando as Bandeiras das épocas (umas gloriosas, outras nem tanto), antecipando como a Ciência, a Técnica e o Progresso podem chocar ovos donde sai o Bem e o Mal - em qualquer caso, e apesar dos Adamastores e dos Naufrágios, peregrinando como o velho Fernão Mendes Pinto nos mares revoltos da China e investindo como os novos Atlantistas nas praias edénicas de Fortaleza, encadeados por uma Luz que teve vários nomes (Fortuna, Cobiça, Ambição, Desafio, Fé), só experimentaram o primeiro Medo colectivo quando, já esquecidos dos milhares de mortos e estropiados da Grande Guerra de 1914-18, sentiram que morriam na última Guerra Colonial sem glória nem proveito.

Completamente tranquilo, se pode dizer-se, me senti ao ler na última página que José Gil “procurou apenas desenterrar alguns estratos que perduram na sociedade contemporânea portuguesa” e que “o tema não é ‘Portugal’, claro, mas um ou dois aspectos dessa entidade vasta, só possível de abordar, aliás, por um número muito limitado de perspectivas.”

Assim, remetido a um confortável “estado de alma”, fruto de uma indelével relação com inúmeros portugueses que, em estranhos solos e sob diversos sóis, sem medos nem queixumes, de calção e peito nú, tremendo de paludismo, comendo mandioca e carne seca, mas mantendo uma elevada auto-estima, rasgaram caminhos nas florestas, assorearam pântanos, regularam caudais, construíram açudes, irrigaram desertos, combateram epidemias e modernizaram cidades-capitais em apenas vinte anos - tenho de pensar que por tais provas de audácia e auto-estima estes mesmos portugueses (ou portugueses-outros?) não podem ser avaliados por igual àqueles que têm “medo” de um futuro sem Milagres nem Salvadores que os livressem da pobreza, fechados à ideia de que só a imaginação, a sensatez, o esforço, o sacrifício, a moderação e a ousadia poderão substituir a pimenta da Índia, o ouro do Brasil, os escravos de África e, agora, as “minas” falaciosas da União Europeia.



Diálogos Educativos e Curriculares à Esquerda

João Paraskeva

Luís Gandin

Álvaro Hypólito (orgs.)

Plátano Editora

pp. 213

Nenhum educador verdadeiramente preocupado com uma sociedade democraticamente justa e igualitária poderá ser insensível e acrítico aos sérios perigos que representa o projecto político neoliberal para as sociedades contemporâneas. Este livro reúne diálogos publicados inicialmente na Currículo Sem Fronteiras – Revista para uma Educação Crítica e Emancipatória, com personalidades tão conhecidas como o pedagogo Michael Apple e o sociólogo Noam Chomsky.



Das Casas de Asilo ao Projecto de Cidadania Políticas de expansão da Educação de Infância em Portugal

Teresa Vasconcelos

Edições Asa

pp. 62

Este livro é uma reflexão sobre a evolução da educação de infância no nosso país, relatando a passagem progressiva das políticas de carácter assistencial a políticas educativas, descrevendo o contributo das mudanças democráticas trazidas pelo 25 de Abril de 1974, detendo-se sobre o tempo da educação de infância como “projecto de cidadania” durante o XIII Governo Constitucional.



Quem tem Medo da “Declaração de Bolonha”? A “Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal

Fernando dos Santos Neves (org.)

Edições Universitárias Lusófonas

pp. 193

Este livro reproduz, no essencial, além de vários “textos oficiais” e outros “documentos anexos”, as comunicações que, por iniciativa da Reitoria da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, vários especialistas na matéria introduziram um debate sobre “A Declaração de Bolonha e o Ensino Superior em Portugal”.



O Corpo das Aves

Maria Albertina Mitelo

Edições Afrontamento

pp. 74

O Corpo das Aves é o segundo livro de poemas desta autora e revela-nos uma voz sóbria, discreta, contida nos limites do seu mundo, e todavia capaz de fazer vibrar nos seus versos qualquer coisa que de certo modo a transcende: “prosseguimos o movimento/ de desenhar com a fidelidade possível/ o espaço e as estações que nos habitam”.



Figuras do Imaginário Educacional Para um novo espírito pedagógico

Alberto Filipe Araújo

Joaquim Machado Araújo

Instituto Piaget

pp. 224

Esta obra integra quatro estudos que resultam do trabalho de investigação produzido no âmbito do Projecto de Investigação “Educação e Imaginário” do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Ao longo dela, os autores, ambos docentes da UM, tratam muito especialmente das figuras do imaginário educacional, ainda que, ao longo dos textos apresentados, aflorem as orientações teóricas para uma educação da imaginação.



Masculino Feminino / II Dissolver a hierarquia

Françoise Héritier

Instituto Piaget

pp. 299

Este livro coloca duas questões: porque razão a hierarquia se agarrou à simples diferença dos sexos? Será possível dissolvê-la? Françoise Héritier examina a possibilidade de mudanças, algumas ilusórias, outras bem reais, e capta os obstáculos que, implicitamente, continuam a fazer-lhes barreira.

Jovens em início de carreira com maior mobilidade em relação aos trabalhadores no activo

De acordo com um estudo realizado em França pelo Centro de Estudos de Qualificações, os jovens trabalhadores em início de carreira têm um maior índice de mobilidade relativamente aos trabalhadores no activo, verificando-se uma percentagem de mobilidade mais elevada a nível interno entre os jovens diplomados comparativamente com os jovens menos qualificados, que se caracterizam por uma maior mobilidade externa.

Entre os jovens saídos do sistema educativo em 1998 que conseguiram colocação no mercado de trabalho nos cinco primeiros anos, 69% mudou pelo menos uma vez de empregador, contra 27% do conjunto da população activa. Cerca de um jovem em cada cinco conheceu mesmo mais de três empregadores.

Ainda segundo os resultados deste estudo - publicado no âmbito do inquérito “Geração 98”, realizada junto de um universo de 7600 indivíduos com emprego estável saídos do sistema educativo em 1998 -, entre os 31% de jovens que não mudaram de empregador após terminarem os estudos, 40% mudou o seu contrato de trabalho, 11% mudou de actividade e 65% viu o seu salário aumentado.

O estudo mostra também que a mobilidade externa está sobretudo associada aos jovens sem qualificações, particularmente em sectores como a hotelaria e a restauração. A mobilidade interna, pelo contrário, está associada a jovens técnicos, quadros ou empregados de escritório.

Os jovens que mudaram de empresa nos cinco primeiros anos viram, no seu conjunto, o seu salário aumentar de forma mais significativa do que aqueles que se mantiveram no local de trabalho. No entanto, a maioria destes profissionais era menos bem paga relativamente aos seus pares no início da carreira, pelo que o nível salarial se revela equivalente entre os dois grupos no final deste período.

O estudo sublinha também o facto de tanto a mobilidade interna como externa afectar mais os homens do que as mulheres.

Fonte: AFP



Duzentos e vinte professores no XVIII Encontro Galego-Portugués de Educadores Pola Paz

Os días 15 ao 17 de abril tivo lugar en Setúbal o XVIII Encontro Galego e XI Galego-Portugués de educadores/as pola paz, organizado polo colectivo Educadores/as pola Paz de Nova Escola Galega, o Movimento dos Educadores para a Paz de Portugal (MEP) e, nesta ocasión, coa participación especial do Grupo de profesoras de Moita/Barreiro. Grupo este último que fixo un traballo organizativo espléndido, tal como foi valorado polos asistentes o domingo pola mañá na avaliación do Encontro.

Como é tradicional nesta convocatoria, o Encontro comezou cunha sesión de xogos cooperativos para facilitar o coñecemento, a comunicación e a distensión entre os asistentes. A sesión estivo dirixida por Belén Piñeiro e Xesús R. Jares. Depois desta sesión, tivo lugar unha espléndida conferencia do Catedrático de Socioloxía da Universidade de Alicante José María Tortosa, que falou sobre a “A axenda hexemónica” da hiperpotencia dos Estados Unidos de América. Na mañá do sábado entrevistou o Reitor da Universidade de Lisboa, José Barata Moura, quen analisou de forma suxerente e didáctica a relación entre “Educación e paz”.

No apartado de presentación de experiencias e materiais, é de destacar o grande número que se presentaron, oito concretamente. Sen dúbida é un aspecto moi positivo non só polo alto número de experiencias presentadas, senón tamén pola súa calidade tanto dos seus contidos como na forma das presentacións. En definitiva, as experiencias son sen dúbida un bó termómetro da situación do movemento galaico-portugués de educadores pola paz no seu ámbito do traballo didáctico, tanto no ámbito formal como non formal. Neste sentido podemos dicir que constituen un elemento de esperanza.

Pola tarde os asistentes distribuíronse entre os seis talleres que se ofertaron: “Danzas do mundo”, impartido por Paulo Ferreira Rodrigues; “Os xogos cooperativos na criazón de grupo”, por Xesús R. Jares; “Sons para a Paz (Propostas para uma exploração didáctica em torno da Paz, nos seus aspectos rítmico, vocal e melódico)”, por Francisco Faraldo; “O sicodrama, unha ponte entre culturas”, por Augusto Suárez Gómez; “Animar a palavra com sombras chinesas”, por Eurídice Rocha e “Todos somos da cor do arco iris. Estratexias antirracistas”, por Martín Rodríguez Rojo. Todos os obradoiros foron moi ben valorados e a única dúbida que se planteou, novamente, é se merece a pena subdividir o tempo das catro horas para que os asistentes poidan facer dous obradoiros de dúas horas cada un en lugar de un só de catro horas.

Como é tradicional, a noite do sábado estivo reservada para a famosa Festa pola paz, todo un exemplo práctico de cómo divertirse cun ocio participativo, educativo e non consumista, a través das cantigas, as danzas do mundo, os xogos cooperativos, etc. É sen dúbida un momento importante dos Encontros, convencidos do papel educativo da risa, o humor, o xogo, etc., ademáis dun momento de aprendizaxe intercultural a través da aprendizaxe das danzas do mundo, as cantigas de diferentes países, etc.

O Encontro pechouse o domingo pola mañá coa celebración da Asamblea anual e a elección da primeira Xunta directiva da Asociación Galaico-Portuguesa de educación para a paz (AGAPPAZ), creada no Encontro anterior. En relación ao primeiro, depois de máis de doce anos traballando conxuntamente, as educadoras e edu-

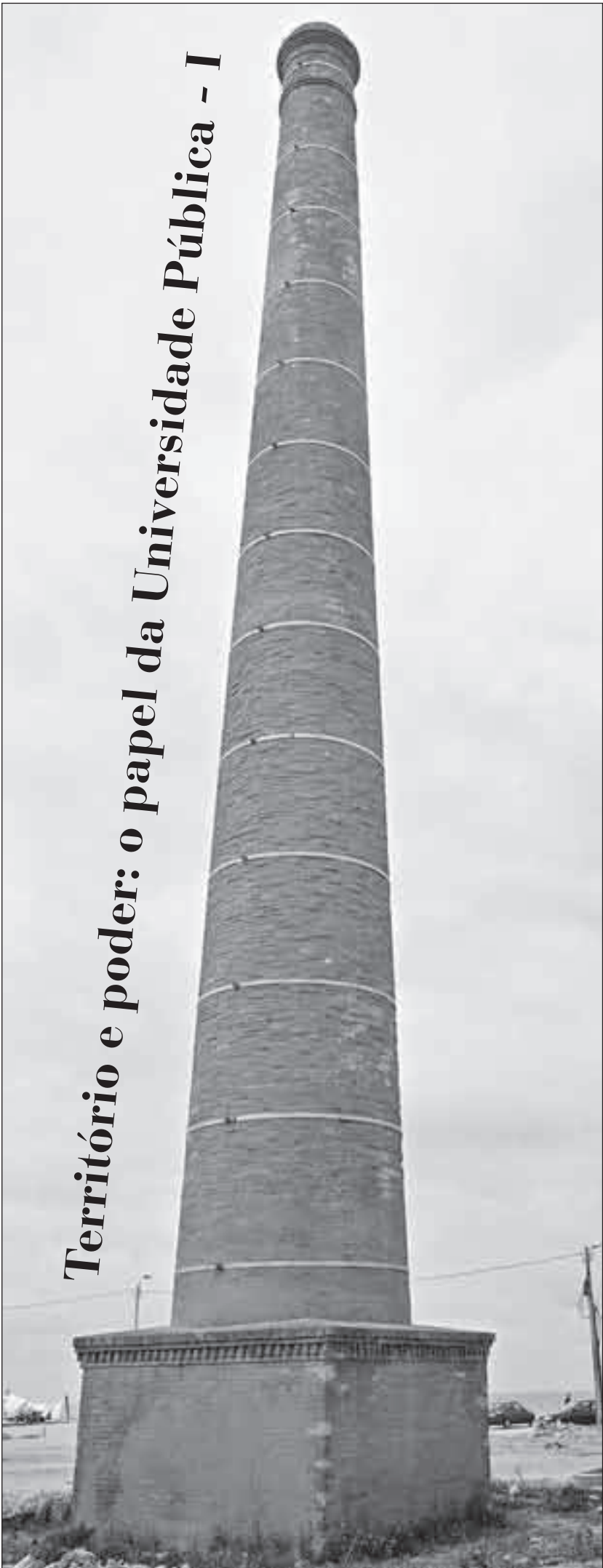
cautores de ambas beiras do Miño institucionalizamos estes contatos con creación desta nova Asociación que, sen dúbida, servirá para difundir con maior eficacia os obxectivos da educación para a paz en particular e da cultura de paz en xeral. A primeira Xunta Directiva quedou composta por doce persoas. Pola parte portuguesa, Helena Proença, Teresa Ma Rodrigues Ferreira, Américo Nunes Peres, Ma Emilia Correia Moreira, Isabel Lima e Ma Virginia Rodrigues. Pola parte galega, Santiago Rodríguez Sánchez, Ma Luisa Gamallo Bouzo, Ma Carmen Loureiro López, Bernardo Carpenente, Noa Caamaño Sánchez e Xesús R. Jares.

En relación á asamblea avaliadora, destacou-se o alto nivel dos ponentes, tanto das conferencias como dos obradoiros e das experiencias presentadas. Tamén, como xa sinalei, a boa organización. Pero, un ano máis, e isto é algo que felizmente se repite ano tras ano, o que realmente se destaca por enriba de todo é o ambiente que se vive, o ser realmente un Encontro no que as persoas nos atopamos. Como se dixo por varios dos asistentes, “aquí se vive a paz”, “compartilhar muita ilusão”, “muita energia positiva”, “troca de experiências, de saberes, e energias positivas e de muita loucura saudável”, “a certeza de que podemos construir un mundo mellor. Imos plenos dunha enfermidade contaxiosa e vírica: o entusiasmo e o amor pola vida e por facer instantes únicos que transpasan o tempo”, “vivir aquí momentos de grande alegria e emoción”, “alegria e confianza para continuar a ser profesor con muito amor e esperança de un novo mundo”.

Até a próxima convocatoria que será os días 18-20 de Novembro deste ano de 2005.

EDUCAÇÃO e cidadania

Xesús R. Jares
Coordenador de Educadores pola Paz- Nova Escola Galega desde a súa fundación en 1983. Actual presidente da Asociación española de Investigación para a Paz (AIPAZ).



© Adriano Rangel

É cada vez mais evidente que não podem existir ideias sem território e que qualquer território potencializa conteúdos estratégicos políticos. As investigações feitas sobre o modo de apropriação espacial permitiram uma melhor compreensão dos problemas da exclusão social, da esgotabilidade energética e matérias-primas e da contaminação planetária. Evoluíram as concepções sobre a paisagem e modificou-se também a imagem da natureza. Esta metamorfose levou a abandonar pontos de vista mecanicistas do território. Estas e outras questões são abordadas neste texto que, por razões de espaço, se publica em Junho, Julho e Agosto.

Até aos anos 70 do séc. XX, as abordagens sociológicas pouco levavam em conta a problemática do território e as ciências do território fixavam-se em preocupações tecnicistas não se abrindo à problemática social.

A nova condição social que o paradigma emergente fez surgir, revela-se em vários trabalhos que a partir desse período vêm revelando a interação sistémica do lugar e do social.

Foucault, debruçando-se sobre o texto de Jeremy Benthan – O Panóptico – revelava o papel determinante dos dispositivos topológicos como organizadores da vida social permitindo, graças ao envelope que representam, conteúdos de poder. A investigação de Foucault mostrava que os referidos dispositivos topológicos poderiam ser formas de poder repressivo ou de enquadramento normativo, ou até mesmo libertários, consoante essa forma exprimia o carácter político do poder exercido. O livro “Vigiar e punir”(1) tornou-se um exemplo essencial para a leitura geopolítica do discurso do poder.

Por seu turno Henri Lefebvre(2), em múltiplos trabalhos sobre a reprodução do poder, revelou a importância decisiva do território – do urbanismo e da urbanização territorial – como a substância que moldava percursos e trajectos de comportamentos sociais e individuais.

Esta filosofia geopolítica esteve de algum modo presente no pensamento conservador mas alheia, como se disse, à investigação sociopolítica progressista.

A leitura territorial da política era essencialmente assumida por militares como Vauban, Clauswitz e Haussman que tiveram também papel de arquitectos ou de planeamento urbano.

Mas a geografia e o planeamento territorial, só nos últimos anos do séc. XX esteve sujeita a uma reflexão epistemológica que permitiu retirar o carácter neutral ou universal em que viviam as ciências do território, a arquitectura e o urbanismo.

Yves Lacoste, num livro célebre dos anos 70(3), colocava duma forma clara a sua reflexão: “a geografia serve para fazer a guerra”. Tal era o título dessa sua obra!

Desmoronava-se assim o ponto de vista das ciências do território, da arquitectura e do planeamento territorial como ciências neutras ou puramente técnicas.

Hoje é cada vez mais evidente que não podem existir ideias sem território e que qualquer território potencializa conteúdos estratégicos políticos. Nestes últimos anos as investigações feitas sobre o modo de apropriação espacial permitiram uma melhor compreensão dos problemas da exclusão social, da esgotabilidade energética e matérias-primas e da contaminação planetária. Evoluíram as concepções sobre a paisagem e modificou-se também a imagem da natureza. Esta metamorfose levou a abandonar pontos de vista mecanicistas do território.

1) “Surveiller et punir”, M. Foucault, Ed. Gallimard, Paris1975

2) “Le droit a la ville”, Henri Lefebvre, Ed. Seuil, 1974

3) “La géographie, ça sert, d’abord, à faire la guerre”Yves Lacoste, Ed. FM petite collection maspero, Paris, 1976

COISAS DO GÉNERO

Países nórdicos lideram igualdade entre homens e mulheres

Os países nórdicos são os que mais respeitam a igualdade entre homens e mulheres, seguidos pelos restantes países europeus. No outro extremo estão países como o Brasil, a Índia, o Paquistão e o Egipto, revela um estudo publicado pelo Fórum Económico Mundial, que mostra grandes disparidades nos 58 países analisados.

O estudo – o primeiro do género que tenta quantificar as desigualdades entre os sexos

através do nível de participação da mulher na vida política e económica e dos índices de acesso à educação e à saúde –, situa nos cinco primeiros lugares a Suécia, a Noruega, a Islândia, a Dinamarca e a Finlândia.

Na lista dos 15 primeiros países desta lista estão outros dez da União Europeia, aos quais se juntam a Nova Zelândia, na sexta posição, o Canadá, na sétima, e a Austrália, na décima po-

sição. A Grã-Bretanha aparece em oitavo lugar, a Alemanha no nono, a França no 13º, à frente da Bélgica (20º), Portugal (23º) e Espanha (27º). Os países europeus pior colocados são a Itália (45º) e a Grécia (50º).

FARIA DE VASCONCELOS (1880-1939)

Faria de Vasconcelos, um português presente no Movimento Pedagógico “Escola Nova”, nasceu no final do século XIX. Este movimento pedagógico terá tido origens diversas que incluem Tolstoi. Propunha a instituição de internatos e a ligação da teoria à prática, a observação da Natureza pelas crianças, o excursionismo educativo. Os mentores da Escola Nova entendiam que as crianças se estavam a afastar da Natureza, sentida como algo estranho e distante, sendo necessário um regresso à percepção do mundo natural. Na Europa, depois da Revolução Industrial, pessoas como Pestalozzi, Froebel, Herbart e outros lutaram pela ideia da importância da Educação, como fez John Dewey nos Estados Unidos. Faria de Vasconcelos tem vinte anos em 1900. António de Sena Faria de Vasconcelos estudou Direito, em Coimbra e em 1902 foi para a Bélgica estudar na Universidade Nova onde chegaria a Professor Catedrático. Em 1912 funda a Escola Nova de Bièrges-Les-Wavre. Adolphe Ferrière sublinhou o valor desta escola, que usava a inteligência e a acção em vez da memória. Ferrière foi amigo e admirador de Faria de Vasconcelos. A fundação da sua escola na Bélgica, a sua participação como professor no Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genebra, Suíça) o trabalho que prestou em Cuba e na Bolívia, onde publicou muitos livros sobre Psicologia, traduzidos para inúmeras línguas, foi muito importante. Ainda hoje é conhecido nesses países. A sua contribuição para a criação e desenvolvimento das Escolas do Magistério Primário em Cuba e na Bolívia foi, de resto, fundamental. Voltou para Portugal sendo professor na Universidade de Lisboa, continuando a escrever. Morreu em 1939. Não sabemos qual teria sido a sua relação com o regime de Salazar. Participa, com António Sérgio, de uma tentativa de reforma educativa. Ferrière considerou modelar a escola que fundou e dirigiu na Bélgica. “Une École Nouvelle en Belgique” é uma obra que se encontra traduzida em inúmeras línguas, tal como outras que Faria de Vasconcelos nos deixou. A admiração que por ele existe no ‘Mundo Hispânico’ é fácil de observar: basta falar nele na Galiza. Um dos seus livros foi distribuído por todos os professores bolíviaanos. Em Portugal, na maioria dos casos, permanece desconhecido. Mais estranho ainda: a maioria das suas obras, escritas originalmente em francês ou castelhano, nunca foram traduzidas para português!..

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

O debate sobre a Escola Pública quer-se mais urgente do que apressado e, sobretudo, exige-se que seja útil. Isto é, exige-se que seja um debate que contribua para clarificar posições, de forma a ser possível estabelecer-se os compromissos necessários à afirmação e reforço dessa escola. Uma Escola que permita a todos os que a frequentam apropriar-se, a seu modo, do património cultural que aí poderá ser disponibilizado e do qual cada um pode e deve beneficiar, enquanto condição capaz de sustentar e potenciar o seu processo de desenvolvimento pessoal e social como membro de uma comunidade de iguais.

É aceitando este pressuposto nuclear que se torna possível identificar quatro eixos axiais do debate a realizar, os quais poderão ser enunciados em torno de duas

A diferenciação e a autonomia dos tópicos da agenda do debate em torno da escola pública

categorias maiores necessariamente articuladas entre si. Uma primeira que agrupa o eixo da diferenciação e o eixo da autonomia e uma segunda que, por sua vez, agrupa o eixo da participação e o eixo da cooperação. Os eixos que permitem que o espaço da discussão política, o espaço da discussão administrativo-pedagógica, o espaço da discussão curricular e o espaço da discussão pedagógica ou até o espaço da discussão didáctica possam construir-se, tanto quanto é possível fazê-lo, de forma isomórfica quanto aos pressupostos e às opções que nesses diferentes espaços se assumem, de forma a que a Escola Pública se consolide como uma instituição democrática e inclusiva.

Partindo do reconhecimento desses quatro eixos axiais, entendidos como tópicos que balizam a agenda do debate em torno da Escola Pública, decidimos enunciar, então, algumas das questões mais pertinentes relacionadas, neste artigo, com os eixos da diferenciação e da autonomia. Neste sentido, importa começar por discutir se os princípios da diferenciação e da autonomia são princípios desejáveis e necessários à afirmação e consolidação da Escola Pública. Daí que interesse perguntar, em primeiro lugar, até que ponto o reconhecimento da singularidade das escolas pode constituir uma condição inerente ao reconhecimento da necessidade da sua maior autonomia face ao Estado e da sua afirmação como coisa pública ou, pelo contrário, pode constituir a expressão de uma estratégia conducente à desresponsabilização desse mesmo Estado face aos compromissos que deve honrar no que às escolas públicas diz respeito? Quais os mecanismos e as estratégias que potenciam quer a primeira quer a segunda das opções enunciadas? Como é que se revelam, hoje, enquanto medidas do foro das políticas educativas?

Em segundo lugar, importa pergun-

tar se o reconhecimento da singularidade das escolas constitui uma condição necessária ao combate contra as assimetrias existentes entre esses contextos educativos ou, pelo contrário, pode contribuir para aprofundar tais assimetrias e promover, até, outras tantas? Quais as decisões que contribuem para que uma ou outra das situações enunciadas possam ocorrer? Quais os sinais e os sintomas que, tanto ao nível dos discursos como ao nível das práticas concretas, permitem entrever os sentidos das medidas que podem conduzir para uma ou outra das vias anunciadas?

Em terceiro lugar, importa inquirir também se a valorização da singularidade dos professores constitui uma condição necessária à sua afirmação como docentes ou, pelo contrário, pode constituir, antes, uma reivindicação de carácter conservador em função da qual se estigmatizam professores, fruto de uma estratégia que impossibilita o auto-reconhecimento, por parte daqueles, das suas potencialidades e fragilidades profissionais? Quais as consequências de uma e outra das atitudes identifica-

das? Quais as suas consequências do ponto de vista da avaliação do desempenho dos docentes? Quais as suas consequências do ponto de vista da participação dos professores na construção do plano de formação contínua que lhes diz respeito? Quais as implicações de cada uma das opções enunciadas, do ponto de vista da configuração do estatuto da carreira docente e da relação contratual desses professores com o Estado?

Em quarto lugar, importa equacionar até que ponto o reconhecimento das singularidades e das particularidades dos alunos conduz ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógicas e didácticas inclusivas ou, pelo contrário, legitima a concretização de decisões e de medidas conducentes à exclusão subentendida e cínica de todos aqueles que não se afirmam como alunos-clientes? Como identificar as decisões e as medidas que suportam os projectos de intervenção educativa inclusivos das decisões e das medidas que visam promover um tipo de exclusão escolar que se vai ocultando à medida que se constrói?

É em função destas questões que nos parece ser necessário e possível discutir, então, quais as decisões curriculares, pedagógicas e didácticas que permitem ser interpretadas como decisões de carácter inclusivo, identificando-se, então, os fundamentos das mesmas e as suas configurações particulares. É também em função de tais questões que se podem equacionar os sentidos possíveis dos contratos de autonomia, problematizando os termos em que os mesmos são construídos e identificando as suas potencialidades, limitações e, sobretudo, os seus riscos e os seus equívocos. É, também, a partir daquelas questões que importa equacionar até que ponto desejamos ou recusamos uma municipalização das políticas educativas, reflexão que se nos obriga a abordar o papel do Estado como parceiro, accionista ou entidade estranha a tal processo, compelindo-nos, igualmente, a avaliar, num primeiro momento, qual das opções é aquela que melhor permite a afirmação da Escola Pública e, em segundo lugar, qual é o papel que compete ao Estado assumir neste âmbito. Como enfrentar este debate particular? Provavelmente discutindo como é a maior autonomia das escolas contribui para que cada escola e os respectivos professores possam ser responsáveis pelas decisões que tomam e pelas intervenções que assumem, sem que tal opção redunde na defesa de um progressivo, enleante e insidioso processo de destruição da Escola Pública.

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

O grande debate do dia é: ser homem, ser mulher, namoro heterossexual, namoro do mesmo sexo, namoro entre o mais novo e o mais velho. Enfim, namoros que nem precisam de acabar numa relação íntima de dois no mesmo leito, ou nas últimas filas de trás de um cinema de bairro. Namoros de flirt, como diria Georg Simmel (1917, Fundamental Questions of Sociology), que soube retirar da construção da sociedade civil a heterogeneidade da interacção emotiva, como lembra nos seus textos Josepa Cucó. A procura da denominada liberdade feminina a par da masculina, tem sido o discurso que ao longo dos Séculos perpetuo a ideia de que, a masculinidade tem sido a espada de Damocles que parece guardar a feminilidade para a masculinidade. Dois conceitos muito falados e definidos por John Locke desde 1666, e anteriormente, por Aristóteles, recuperado por Avicenas no Século IX, ao modificar as teorias muçulmanas de Fathoma, a filha de Mohamed, a quem ele ditara o El – al – Corão para orientar o comportamento não cristão entre homens e mulheres. Ou, retirados por Tomás de Aquino em 1256, ao usar Avicenas para escrever o seu famoso tratado de Suma Teológica, texto que ia queimando por heresia ao acreditado pensador da divindade, do lucro de homem e mulher (à laia da Shakespeare e os seus Montagus e Capulletos) da poligamia e as suas inconveniências apenas pelos ciúmes entre as mulheres deste tão alto marido, incapaz de poliandria. Avicenas e Aquino, falam de paixão, falam da relação entre homem e mulher, da solidão que subordina a primeira ao segundo, e da vida pública que define o macho, como entidade masculina – um pater famílias que sabe mandar e comandar, muito embora, nem saiba cozinhar ou

remendar roupas. Esses dois elementos do processo masculino – feminino, fundamentais para um ser humano se manter na História. Masculino e Feminino, já falado por Freud em 1885 e 1906, ao definir a sexualidade como o motor do desenvolvimento da vida – com outra parte a evitarem: thanatos, a morte material eterna, ou em vida ao ficar fora da História, fora da memória das pessoas. Um Freud preocupado com as ideias bauvesianas de Grachus Babeuf de 1786 no seu Manifesto dos Plebeus, ideia fundadora da Comuna de Paris e da igualdade entre seres humanos, masculinos ou femininos. Pessoas com força de trabalho no dizer do Manifesto de 1848, que Marx retira de Babeuf., louvando-o por ter sido o primeiro a entender a nota de semelhança entre as pessoas. Semelhança que encontra no processo de construção social que define e redefine o género dos seres humanos e as suas possibilidades de Gesellschaft ou associativismo ou construção de Sociedade Civil. Com Direito, com Lei, permitindo organizar, falar, definir, manipular, construir, um processo de vida dentro da História. De bebés passamos a crianças, seguimos para o entendimento do mundo em desenvolvimento, começa a menstruação e a gota a gota do esperma. A possibilidade de abrir a História ao Mundo, atinge mais ideias que as de Maurice Agulhon (Histoire de la France contemporaine, 1986-1997, Plon, Paris): os rituais, o desejo, a paixão, o namoro, mudam entre os denominados géneros conforme as épocas: o melhor amigo do amigo, a amiga que tira as minhas bonecas, o rapaz que rouba o meu primeiro namorado, como Pedro Almodôvar define em Mala Educación em 2004, a mulher que procura a minha mulher, a minha mulher e eu, o seu marido, por contrato ou de facto, este carrossel de igualdades que em 1797 levou Grachus, à guilhotina, por ordem do seu amigo Jacobino, Robespierre. A inferioridade feminina, definida ao longo de História, começa a findar ao entrar o Capital pelas portas do salário necessário para a manutenção, de forma “adequada” como defendo num meu texto, do alargado grupo familiar, as tecnocracias que permitem a nossa elegância, os gastos em aparelhos de divertimento e não de produção. A Economia, no dizer de Ludwig Feuerbach em 1848-49, é a orientação do comportamento, como debatem e os seus discípulos. De forma soberana, Sigmund Freud explicita em 1905: ser, é para todos igual; agir, depende da conjuntura, da classe social, da paz da interacção social ou das lutas que levam homens e mulheres a trocar de papéis conforme a habilidade do combate. É uma comprida lista de autores saxónicos e dos seus rivais franceses, desde a época de Henrique V Plantagenet (1399), até os contratos das famílias de toda as classes de hoje em dia, permitem apreciar que, desde criança, o saltitar de homem a mulher é parte da História que leva a perguntar ao Alicantino Emilio García Estébanez em 1992, se é ou não cristão ser mulher. Por outras palavras, até que ponto uma fêmea pode falar e agir, onde deve calar, e quando apenas obedecer. Tal como Aristóteles em 435, as respostas francesas, falam de sociedade civil, as saxónicas de comunidades, as mulheres encurralam aos homens dentro de ideia Bauvesiana de igualdade. Elas desprezam-nos: foram muitos séculos e em todas as culturas, excepto no Nepal, que os masculinos músculos as tiveram como crianças. Crianças que um dia gritam e nos fecham com medo da sua arrogância. Em curto espaço de tempo, o processo homem – mulher mudou e começamos a ficar cheios de medo e de distância. Amar, com toda a paixão; mas, é melhor para o homem calar. Flirtar... apenas à distancia... Este processo homem – mulher que apenas ontem nos foi ensinado... Mais ideias religiosas e económicas, teriam colocado a História e a Sociologia, na balança de empatia simpática do processo, com homens a recuperar a sua masculinidade como processo silencioso... enquanto cresce, gritante, a feminilidade. Assim fala, um adepto de Babeuf... que soube entender por igual homens e mulheres.

© Adriano Rangel



As crianças oriundas de meios sociais desfavorecidos na Grã-Bretanha têm maior dificuldade em realizar o seu potencial comparativamente a outros oito países ocidentais, revela um estudo sobre mobilidade social publicado pela London School of Economics.

Este estudo, que relacionou os índices de sucesso escolar em função da origem e situação

social, colocou a Grã-Bretanha em penúltimo lugar, apenas à frente dos Estados Unidos, e muito atrás de países como a Noruega, a Suécia, a Dinamarca, o Canadá, a Finlândia e a Alemanha.

Ainda de acordo com o estudo, o grau de riqueza na Grã-Bretanha é um factor preponderante em matéria de sucesso escolar, numa escala muito superior ao que acontece nos restantes

países. “A selecção pelo saber foi substituída pela selecção social”, afirma o estudo, que sublinha o facto de as crianças mais pobres neste país terem assegurado, à partida, um lugar numa escola mais fraca e poucas hipóteses de prosseguir os estudos.

Fonte: AFP

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

DESIGUALDADES

Crianças britânicas têm menos possibilidades de ascender socialmente

Feridas da guerra continuam abertas

As crianças que sobreviveram às experiências traumáticas da Segunda Guerra Mundial ainda sofrem, 60 anos depois, por não conseguirem exteriorizá-las, avalia o psicólogo alemão Hartmut Radebold, que há duas décadas trata destas sequelas.

“A geração nascida entre 1937 e 1946 viveu as bombas, o êxodo, a perda do pai ou da mãe, ou de ambos, a violência passiva, como as feridas, ou a activa para os que estavam envolvidos na Juventude hitleriana”, explicou à AFP o doutor Radebold, professor de Psicologia Clínica na Universidade de Kassel (centro) e fundador de um instituto de psicoterapia da terceira idade.

No pós-guerra, havia 2,5 milhões de órfãos na Alemanha, ou seja, uma em cada seis crianças. Mais de um terço dos menores alemães foi deslocado e nove crianças em cada dez viveram os combates ou bombardeamentos.

“Cerca de 30% desta geração sofre de traumatismo a longo prazo, em diferentes graus, e entre 3% a 5% das pessoas de mais de 60 anos sofrem de desordens psicológicas causadas por este período”, avalia Radebold, baseando-se nos resultados das suas consultas.

Em 2003, 14,8 milhões de alemães já estavam na faixa acima dos 65 anos.

“A maioria das pessoas acha que as crianças esquecem rapidamente, que as lembranças se apagam, mas isso é falso”, disse o psicólogo, acrescentando que “logo depois da guerra, não foi dada ajuda psicológica às crianças na Europa.

Grande parte das crianças alemãs escondeu os seus episódios dolorosos. Alguns tiveram problemas escolares, outros, dificuldades para se relacionar. Na idade adulta, muitos preferiram fechar-se, ou acabaram caindo em depressão.

“A idade da aposentação é uma passagem importante, porque as pessoas têm mais tempo para reflectir”, explicou.

Segundo o especialista, as consequências futuras para as crianças dos conflitos na Bósnia, Iraque ou Ruanda não estão a ser levadas em consideração.

Hartmut Radebold, que deu o seu testemunho durante um congresso em Frankfurt, lamenta que nenhum estudo internacional tenha sido feito sobre este tema.

Fonte: AFP

O Portugal das educações [II]



© Adriano Rangel

Afirmava no último artigo que a chamada política de “autonomia escolar local” para a educação básica falhou. Falhou porque ela visava tirar partido do poder profissional dos professores e estes recusam-se a exercê-lo no espaço público e conflitual das políticas educativas. Acrescentava ao meu argumento, que qualquer tentativa para aprofundar a estratégia de autonomia escolar local seria persistir numa ilusão, porque o essencial não ocorreu. Como tive oportunidade de escrever em 1997, com base num estudo etnográfico com professores realizado nos anos lectivos 92-94, estes pareciam ter uma cultura profissional de resistência e de afirmação de um poder periférico às políticas educativas centrais, que não ariscava participar nos conflitos de legitimidade que decidem sobre o futuro das políticas, preferindo uma atitude ambígua de dinamismo informal, de silêncio cúmplice e de vaga adesão ao imaginário da reforma, então em implementação. Na mesma altura, outros escreveram que a autonomia, enquanto poder para afirmar uma certa visão (formação) e uma certa acção (inovação) sobre a realidade escolar não se dá, conquista-se! E de facto os professores

E de facto os professores e os seus órgãos representativos, sindicais e profissionais, os representantes dos pais e as autarquias locais não tinham lutado por ela [a autonomia], não a tinham reivindicado nos anos 80 face ao poder político. Foram os especialistas em Ciências da Educação que fizeram crer ao poder político que os diversos protagonistas da Educação queriam esta política e que saberiam usá-la para realizar o ideal público de democratização da Escola.

e os seus órgãos representativos, sindicais e profissionais, os representantes dos pais e as autarquias locais não tinham lutado por ela, não a tinham reivindicado nos anos 80 face ao poder político. Foram os especialistas em Ciências da Educação que fizeram crer ao poder político que os diversos protagonistas da Educação queriam esta política e que saberiam usá-la para realizar o ideal público de democratização da Escola.

O programa do actual governo considera (cf. p.43, versão pdf) que “é desejável uma maior autonomia das escolas” e acrescenta que tal garantirá mais eficiência e mais adequação ao meio social local, vantagens que visa estimular com os novos, chamados, “contratos de autonomia”. Estes definirão “os termos e as condições do desenvolvimento de projectos educativos”. Isto é, o governo central vê vantagens na autonomia por razões de eficiência ou eficácia, mas quanto à sua maior fundamentação e interesse — o aparecimento público de projectos educativos diferenciados — aí parece que o que existe não chega, e vai evoluir-se para “projectos educativos” por encomenda do governo. Julgo que esta nova formula, relativa a uma “autonomia escolar por encomenda”, é o reconhecimento implícito de que aquilo que se projectou, enquanto capacidade e querer das escolas para afirmarem projectos educativos diferenciados, não foi nem vai ser atingido.

Em conclusão, a ideia de desenvolver a autonomia escolar local ao nível do ensino básico apenas se aplica a uma pequena minoria de escolas, que aliás são do conhecimento do Ministério da Educação, dados os registos históricos que existem sobre as escolas que mais desenvolveram projectos de inovação pedagógica, mais conseguiram a participação dos vários protagonistas educativos na vida diária da escola e mais têm consolidado e estabilizado o corpo docente. Só estas escolas estão em condições de poderem “alimentar” projectos educativos consequentes e duráveis, que não se fazem “só para agradar” ao governo e que por isso estarão em condições de escolher o seu corpo docente por critérios profissionais e pedagógicos.

As restantes escolas básicas, a maioria, continuam na expectativa de fazer e pensar o que o Ministério manda, tal como nos falava Manuel António Silva, numa entrevista dada a este jornal em Janeiro passado, sobre o actual ambiente existente nas escolas. Penso que nestes casos, a nomeação de um gestor para a escola, não deve ser excluída à partida, caso as escolas em causa não reunam de todo as condições objectivas para a autonomização local.

Entre os dois extremos referidos, à que seguir uma estratégia de outro tipo, flexível e aberta, que ofereça às escolas escolhas limitadas, com base num “menu” de opções variáveis quanto ao funcionamento da administração escolar local, quanto ao funcionamento do sistema de avaliação, quanto à aplicação do currículo nacional, quanto ao funcionamento do sistema de apoios educativos, quanto ao desenvolvimento de actividades extra-curriculares, etc. Assim, por exemplo, a anunciada “alteração do sistema de avaliação dos alunos”, contida no programa do actual governo (cf. p.45, versão pdf), é para criar uma nova norma uniforme e homogénea ou para definir um quadro de possibilidades ao alcance das escolhas escolares locais?

O PORTUGAL das educações

Telmo H. Caria

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real
<http://home.utad.pt/~tcaria/index.html>

TECNOLOGIAS

Ivonaldo Leite
Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte
(UERN), Brasil
ivonaldo_leite@yahoo.com.br

Walter Benjamin era uma pessoa de personalidade enigmática, com uma conduta que oscilava entre a intransigência quase rígida e a polidez oriental. Uma maneira de ser que aparentava mais o temperamento vibrante de um artista do que a frieza do cientista tradicional, e ele todavia não rejeitava a racionalidade.

Apesar de se seguirem as condenações formais às barbaridades que tipificaram a Segunda Guerra Mundial, no ano em que se celebra o sexagésimo aniversário do seu fim, nenhuma referência tem sido feita a um facto que - principalmente com os acontecimentos dos dias actuais - se constitui numa lição a reter a respeito daquele conflito: a utilização da ciência e da técnica para fins bélicos. Some-se a este facto, hoje, a agressão à natureza levada a efeito no Médio Oriente, na busca desenfreada pelo controlo de poços de petróleo.

Há nisso um “certo grau de ironia”, quando temos em conta que, em decorrência da Segunda Guerra, fugindo do nazismo, pereceu um intelectual que se destacou pela defesa de um novo uso da ciência e da técnica e por apregoar uma nova forma de relação do ser humano com a natureza. Foi o que pretendeu Walter Benjamin.

Como bem nos diz Adorno, Benjamin era uma pessoa de personalidade enigmática, com uma conduta que

sófica diz-nos o que não assimila: a renúncia. Qualquer coisa que nos faz sentir como a criança que vislumbra, pelas frestas da porta, as luzes da árvore de Natal. O que Benjamin deseja é devolver-nos a satisfação que a adaptação e a autoconservação nos impedem de ter, o prazer em que se articulam os sentidos e o espírito.

Daí que, nessa *démarche*, o nosso autor, já em 1928, tenha posto sobre a mesa de discussão *a ideologia do progresso e o paradigma tecnológico da civilização industrial moderna*. A sua postura não tem rodeios: denuncia a idéia de domínio da natureza e propugna uma nova concepção de técnica como relação interativa entre

sibilidade multiplicativa” decorrente do avanço tecnológico viria a ferir os valores que convertiam a obra numa espécie de “experiência mística” no momento de sua produção/contemplação, estando então em discussão os três elementos sobre os quais repousavam a noção de “beleza” da estética clássica: aura, valor cultural e autenticidade. A respeito da reprodutividade técnica da obra de arte, o que ocorre com a fotografia é paradigmático: a mão foi dispensada da tarefa do desenho de imagens e a sua reprodução em fotografias atinge, hoje, um ritmo tão acelerado que consegue acompanhar a cadência das palavras. São as próprias técnicas de reprodu-



© Adriano Rangel

oscilava entre a intransigência quase rígida e a polidez oriental. Uma maneira de ser que aparentava mais o temperamento vibrante de um artista do que a frieza do cientista tradicional, e ele todavia não rejeitava a racionalidade. Seu pensamento parecia nascer de um impulso de natureza artística que, transformado em teoria, liberta-se da aparência e anuncia a “promessa da felicidade”. De forma sintética, penso que não se pode senão destacar que o que motivava Benjamin era, por exemplo, o impulso para romper com a lógica que aborda limitativamente o universal e o individual. O que o impulsionava era o inquieto desejo de compreender a essência sem a destilar com operações automáticas e sem a contemplar em duvidoso êxtase imediato.

Dos escritos benjaminianos, há o soar de um pensamento que recolhe as promessas dos contos infantis, em vez de as recusar por conta de uma presumível maturidade depreciativa do adulto. Isto é assumido tão literalmente, que torna até perceptível o pleno cumprimento real do conhecimento. E desde o início a sua topografia filo-

o ser humano e o meio que o cerca. Um passo adiante e encontra-se com Fourier: advoga um tipo de trabalho que, bem longe de explorar a natureza, esteja em condições de fazer emergir dela as criações que se encontram adormecidas em seu seio. Ciência e técnica têm que ser equacionadas em novos patamares.

Como decorrência da sua abordagem sobre o “império da técnica”, Benjamin procura tratar acuradamente da configuração assumida pela obra de arte. A reprodutividade técnica da obra de arte, possibilitada pelos avanços tecnológicos – hoje consolidados –, gerou, em seu entendimento, novas formas de encerrar a arte, tanto do ponto de vista do espectador como do criador. A “pos-

ção que impõem formas de arte.

Natureza-ciência-técnica, foi esta tríade conceptual que Benjamin quis pôr “às avessas”, principalmente quando temos em atenção as suas “Teses sobre o Conceito de História”. Um severo questionamento à noção positivista de progresso, a ser efectivado nem que seja por via de acontecimentos como os que têm feito eclodir as mais diversas guerras, onde a ciência e a técnica proporcionam os mecanismos que impulsionam os conflitos.

(Re)visitar analiticamente Benjamin significa, portanto, ter em consideração questões centrais da realidade contemporânea. Mostrar o mundo usual no eclipse que é a sua luz permanente.

EDUCAÇÃO DOS VALORES

Israel protesta contra poema utilizado em exame norueguês

A embaixada de Israel em Oslo, capital da Noruega, enviou uma nota de protesto ao governo deste país pelo facto de o ministério da educação ter recorrido a um poema que fala sobre uma jovem palestina morta pelo exército israelita num exame do ensino secundário.

“Apelamos ao governo norueguês que se distancie desta abordagem e mostre uma ati-

tude mais equilibrada”, referia o comunicado, onde se expressava a “perplexidade” pela decisão de as autoridades educativas utilizarem um “poema politicamente parcial” nos exames.

O texto censurado pela embaixada israelita é da autoria da escritora norueguesa Lillian Schmidt, intitulado Nida al-Azzais – uma estudante de 14 anos atingida por balas do exército

de Israel num campo de refugiados próximo de Belém –, e integra um conjunto de outros textos que abordam o tema do conflito.

O ministério da educação norueguês defendeu a sua escolha argumentando a necessidade de abordar diferentes perspectivas sobre este tema.

Ficha Técnica

Jornal A Página da Educação — Publicação Mensal — Publica-se na 1ª quarta-feira de cada mês | **Proprietário:** Editora Profedições, Lda. | **Capital Social:** 5.000 Euros | **Director e Coordenador editorial:** José Paulo Serralheiro | **Editor** João Rita | **Editor Gráfico** Adriano Rangel | **Redacção:** Andreia Lobo e Ricardo Costa | **Secretariado:** Lúcia Manadelo | **Paginação-Digitalização:** Ricardo Eirado | **Fotografia:** Ana Alvim.

Rubricas e colaboradores

A ESCOLA que (a)prende — Coordenação: David Rodrigues, *Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva* (www.fmh.utl.pt/feei). Jorge Humberto, *Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE), Torres Vedras*. Luzia Lima, *Centro Universitário Salesiano (Unisal), Brasil e Instituto Piaget, Portugal*. | **À LUPA** — Ana Maria Braga da Cruz, *Jurista, Porto*. António Brotas, *Instituto Superior Técnico, IST, Lisboa*. Cristina Mesquita Pires, *Escola Superior de Educação de Bragança*. Manuela Coelho, *Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis, Porto*. Patrónilha Beatriz Gonçalves e Silva, *Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação do Brasil*. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: *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* | **CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo** — Victor Oliveira Jorge, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto* | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, *Universidade Federal do Rio Grande do Sule e Universidade Luterana do Brasil* | **DACIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, *Portugal Telecom*. Margarida Gama Carvalho, *Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular*. Rui Namorado Rosa, *Universidade de Évora*. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, *ISCTE Universidade de Lisboa*. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **DO PRIMÁRIO** — José Pacheco, *Escola da Ponte, Vila das Aves*. | **DO SECUNDÁRIO** — António Silva Pereira, *Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto*. Arsélio de Almeida Martins, *Escola Secundária de José Estevão, Aveiro*. Domingos Fernandes, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. Fernando Santos, *Escola Secundária de Valongo, Porto*. Jaime Carvalho da Silva, *Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra*. Judite Barbedo, *Escola Secundária Filipa de Vilhena, Porto*. Paulo Melo, *Escola Secundária n.º 1 da Maia, Porto*. Paulo Pais, *Escola Secundária do Padrão da Légua, Porto*. | **DO SUPERIOR** — Adalberto Dias de Carvalho, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Alberto Amaral, *Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Universidade do Porto*. Ana Maria Seixas, *Universidade de Coimbra*. Bártoło Paiva Campos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Manuel Pereira dos Santos, *Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa* | **E AGORA professor?** — José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Ricardo Vieira, Susana Faria da *Escola Superior de Educação de Leiria*. Rui Santiago, *Universidade de Aveiro* | **EDUCAÇÃO desportiva** — Gustavo Pires e Manuel Sérgio, *Universidade Técnica de Lisboa*. André Escórcio, *Escola B+S Gonçalves Zarco, Funchal*. | **EDUCAÇÃO e Cidadania** — Américo Nunes Peres, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves*. Miguel Ángel Santos Guerra, *Universidade de Málaga, Espanha*. Otilia Monteiro Fernandes, *Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Chaves*. Xesús R. Jares, *Universidade da Corunha, Galiza*. Xurjo Torres Santomé, *Universidade da Corunha, Galiza*. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, *Escola Secundária de Oliveira do Douro e Escola Superior de Educação do Porto* | **ÉTICA e Profissão Docente** — Adalberto Dias de Carvalho, *Universidade do Porto*. Isabel Baptista, *Universidade Católica, Porto*. José António Caride Gomez, *Universidade de Santiago de Compostela, Galiza*. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil*. Colaboração: Grupo de pesquisa Redes de Conhecimento em Educação e Comunicação: questão de cidadania | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, *Escola Superior de Educação de Lisboa*. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, *Eng. Mecânico CTT*. António Teodoro, *Universiade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa*. João Barroso, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa*. João Teixeira Lopes, *Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. José Alberto Correia, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Pablo Gentili, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*. | **LUGARES da Educação** — Almerindo Janela Afonso, Licínio C. Lima, Manuel António Ferreira da Silva e Maria Emília Vilarinho, *Universidade do Minho*. | **O PORTUGAL das educações** — Telmo Maria, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD*. | **OBSERVATÓRIO de políticas educativas** — Ana Benavente, *deputada do Partido Socialista*. João Teixeira Lopes, *deputado do Bloco de Esquerda*. Luísa Mesquita, *deputada do Partido Comunista Português* | **OLHARES** — José Miguel Lopes, *Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil*. Maria Antónia Lopes, *Universidade Mondlane, Moçambique*. | **QUOTIDIANOS** —Carlos Mota e Gabriela Cruz, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real*. | **RECONFIGURAÇÕES** — Coordenação: Stephen R. Stoer e António Magalhães, *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto*. Colaboram: Fátima Antunes, *Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Fernanda Rodrigues, *Instituto de Solidariedade e Segurança Social e CIIE da FPCE Universidade do Porto*. Roger Dale, e Susan Robertson, *Universidade de Bristol, UK*. Xavier Bonal, *Universidade Autónoma de Barcelona, Espanha* | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, *Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto*. | **TECNOLOGIAS** — Celso Oliveira, *Escola José Macedo Fragateiro, Ovar*. Ivonaldo Neres Leite, *Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil* | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, *Instituto Politécnico de Setúbal*.

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 3 Euros (IVA incluído) | **Tiragem do mês anterior:** 21.000 exemplares. **Administração, redacção e publicidade:** Rua D. Manuel II, 51 – C – 2º andar – sala 2.5b — 4050-345 PORTO | **Tel.** 226002790 | **Fax** 226070531 | **Correio electrónico:** redacao@apagina.pt | **Assinaturas:** assinaturas@apagina.pt | **Edição na Internet:** www.apagina.pt/ | **Impressão:** Naveprinter-Indústria Gráfica do Norte,S.A., Maia | **Embalagem e Distribuição:** Notícias Direct, Maia | Serviços **Agência France Press**, AFP. | Membro da **Associação Portuguesa de Imprensa** – AIND

Conhecer o passado (conclusão)

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

O processo auto-crítico que tenho vindo a expor procura, superando a primeira modernidade, muitas vezes assertiva ou dogmática, corresponder a um amadurecimento da nossa própria cultura, que se torna mais atenta ao outro, à relatividade/efemeridade dos conceitos, à pluralidade dos valores e das soluções que os seres humanos inventaram para viver.

Nesse sentido, aprofunda ou radicaliza tendências antigas, mas que, a partir

de determinada escala, se tornam de natureza diferente – a reflexividade, a atenção à variabilidade, à diferença, e portanto um certo relativismo, são hoje a própria condição para nos estabelecermos num terreno de racionalidade e de criatividade, de avanço, de produção de valor. Hoje, mais do que nunca, o conhecimento postula, a montante da acumulação de observações, uma interrogação sobre os seus princípios, o seu questionário, a razão de ser dessas próprias interrogações, a pertinência dos conceitos e da rede de concepções de que descola. Começar a observar e a interpretar sem questionar as próprias bases em que assentam tais observações e interpretações, é um acto absurdo e um desperdício gravíssimo de energia.

Esta consciência pressupõe um certo conhecimento antropológico, geográfico, geo-estratégico, do planeta, hoje todo articulado pelas comunicações, e não é indiferente ao sistema financeiro actual (capitalismo desorganizado, no dizxer de Scott Lash), baseado na grande mobilidade, na adaptabilidade, flexibilidade e numa predisposição constante para a inovação (sentido de risco).

Sabemos bem que a economia do conhecimento e a economia “tout court” não são, nem nunca foram, campos herméticos, mas estão em manifestação inter-relação.

É certo que aquele “sentido de risco” conceptual começa também a contaminar as “ciências sociais e humanas”, e portanto a academia, mas só de um modo muito mais lento, porque há ainda formas de resistência que vêm num saber estático – tradicionalmente apresentado como neutral, objectivo, apolítico, visando encontrar a “verdade”, movido pela curiosidade desinteressada - a condição da sua sobrevivência. Essa perspectiva, hoje, ou é inocente, ou é hipócrita.

A ciência e o saber não estão fora deste mundo e dos seus jogos de forças, não são uma teologia atemporal. Quem os quer apresentar como tais pretende apenas assegurar, na prática, a manutenção de efeitos retóricos de sustentação da autoridade indiscutida e indiscutível, logo não contestável.

Essas pessoas parecem esquecer (ou querer-nos ocultar) o mais essencial: que, desde que a contestação da própria existência de Deus se tornou possível no horizonte dos pensáveis – abrindo o caminho à laicidade – então tudo se tornou virtualmente ou realmente contestável.

O conhecimento é um recurso que mobiliza recursos, que custa tempo e dinheiro, e que visa provocar efeitos. Sendo a sociedade heterogénea, organizada em grupos de interesses divergentes, em convivência tensional, o mais provável é que convivam, nela, diferentes maneiras de produzir conhecimentos, diferentes economias do conhecimento a tentar afirmar-se, conhecimentos ao serviço de causas diferentes e, por vezes até, concorrentes ou adversárias.

O saber não é um campo angélico: é, até certo ponto, produto da “deputação” de experiências e de objectivos, é a formalização de estratégias, de interesses, muito diversos. Mas todos eles constituindo, na sua heterogeneidade, partes de um “campo de forças” que, embora em mutação, embora com propostas muito divergentes, tende a ser aspirado por este “efeito de real” que é dado pela economia e por todos os outros sub-sistemas de criação de valor que interagem complexamente no mundo globalizado contemporâneo.

Certas margens provocam por vezes efeitos retóricos de diferença, propostas de ruptura, mas acabam perversamente por re-equilibrar o sistema e perpetuá-lo, porque o “main stream” não poderia existir, precisamente, sem essas margens, que vivem na ilusão de estar fora do sistema, ilusão sustentada pelo seu carácter minoritário e portanto por nunca terem de administrar nada, na prática, a não ser a lógica da sua contestação.

Trata-se de posições confortáveis, estéticas, com grande eco precisamente nas faixas etárias ou sociais que ainda não estão, ou já não estão, ou nunca irão estar, na verdadeira administração da “vida real” (jovens, velhos, excluídos ou marginados). Temos de evitar a atracção fatal desse efeito de falar das margens para as margens, enquanto o sistema, incólume, passa, se quisermos criar valor alternativo.

Uma arqueologia pré-histórica, diferente daquela que habitualmente se pratica e lê, passa também muito por aqui.

olhares de fora

CONSUMAR-SE e consumir-se no consumo

Vitor Oliveira Jorge

Faculdade de Letras da

Universidade do Porto,

DCTP- FLUP

vojorge@clix.pt

Três anos depois da sua morte, Álvaro Guerra não está esquecido para as gentes de Vila Franca de Xira, ainda e sempre na memória dos que por estas nasceram e viveram: Alves Redol, Jorge Reis, Júlio Graça e outros. Por isso, nas homenagens que agora foram prestadas em memória do autor de Os Mastins, merece a pena chamar a atenção para um dos seus melhores romances como é A Guerra Civil (1993).

Desde Alexandre Herculano, o “romance histórico” tem conhecido altos e baixos se atentarmos na nossa vasta bibliografia. Mas depois de ter sido considerado como matéria literária no século XIX, conheceu um relativo apagamento no começo do século passado para nos últimos vinte anos da década de oitenta de novo ser “reabilitado” no domínio da ficção, sobretudo através de José Saramago, Fernando Campos, Mário Cláudio, Mário de Carvalho, Mário Ventura ou Luís Rosa e outros. Mas o que sobressai no “romance histórico”, que se inspira em factos do passado para os cruzar com uma intriga ficcional, é (ainda) o “pretexto” de trazer da História passada figuras, factos e ideias que se podem e devem entender no presente conhecido sob outras perspectivas ideológicas ou literárias, sem que essa “revisitação” seja inteiramente conseguida ou literariamente “recuperada” num tempo narrativo que de facto se interliga com a vida e a história do nosso passado.

Ora, depois da sua trilogia dos “cafés”, para fixar em termos romanescos os acontecimentos vividos desde a Primeira República até ao 25 de Abril, sem esquecer todavia o tempo clandestino de subversão pelas mesas de muitos cafés de um a outro extremo do País, em pleno regime de Salazar e de Caetano, Álvaro Guerra enveredou por este romance no sentido de querer “recuperar” uma visão quase transfigurada da própria história portuguesa, talvez nas

coordenadas mais visíveis do seu passado, porque as lutas liberais ou os ideais miguelistas de todo não morreram nesta passagem cronológica de mais de cento e cinquenta anos, mas com o propósito claramente literário de fixar os contornos de uma guerra civil que entre a Carta Constitucional de 1828 e o fim das tréguas na Convenção de Évora-Monte em 1834 avassalou o País e deixou fortes marcas que ainda hoje, em certos planos da nossa mentalidade ou modo de ser português, muito se evidenciam na sua plenitude. Assim, o próprio Álvaro Guerra explica, ao falar deste romance, que “na situação extrema duma guerra civil, como a que ensanguentou o País nos anos 20 e 30 do século XIX, as nossas virtudes e defeitos mostraram a sua carne viva, quando a luta pelos ideais, quimeras e utopias há muito haviam já esgotado a suprema energia de dobrar outros cabos das tormentas.”

Mas se Portugal alcançou então uma situação-limite como antes mal tinha conhecido (ou esquecera as lutas populares e camponesas de 1383-85, que Fernão Lopes descrevei de forma admirável como poucos dos nossos cronistas medievais), a verdade é que esse doloroso conflito mudaria os destinos do País no bem e no mal das forças em conflito, mas daí ninguém ganhou com os desmandos e atropelos de toda a ordem que então se cometeram em nome da lei e da grei. E é Oliveira Martins quem ainda nos esclarece nas páginas finais do seu Portugal Contemporâneo (3a. ed., 1894), quando historia todos os acidentes de percurso das lutas liberais, desde a “Carta”, passando pela Santa Aliança, sedição do Norte, regência de Dom Pedro e Cerco do Porto, até ao magistério de Mousinho da Silveira: “Os liberais caíram com a queda das suas esperanças e, vendo morrer o sistema, julgaram mortas as coisas. A um sistema sucede outro sistema e, nos intervalos das doutrinas sucessivamente dominantes, há sempre pausas de materialismo obscuro”.

Mas o que Álvaro Guerra inventaria na história cruzada que serve de pretexto à estrutura ficcional deste romance, é a “pequena história” de um homem dividido (Filipe de Villepin) entre os amores de Margarida ou de Christine, uma vivendo em Lisboa e a outra em Paris, mas o cenário romanesco de A Guerra Civil é realmente a própria história recuperada como profunda e grande “metáfora” para se impor como lição de proveito (e talvez não

Álvaro Guerra ou a memória revisitada da História

O ESPÍRITO
e a letra

Serafim Ferreira
Escritor e crítico literário



de exemplo) a quem sucedeu na ordem natural das coisas e da vida, percorrendo os mesmos lugares, escutando a mesma voz antiga de uma língua que tem o seu estatuto, confrontando-os com as mesmas (ou outras dentro da mesma roupagem, ou o contrário). Porque o que nos fica da leitura do romance é, sobretudo, esse modo de peregrinar pelos caminhos da História e neles descobrir as marcas indeléveis do que ainda subjaz ou se afirma como marco de um idêntico destino colectivo. A construção ficcional importa pouco, pois, quando se deseja colocar em evidência os “sinais” dos acontecimentos ou partir deles para fazer certas analogias, despertando no leitor de hoje a atenção para aquilo que na História se não repete, mas pelas naturais coincidências ou paralelismos se pode fazer entender dentro de uma outra perspectiva.

Por isso, na leitura deste romance de Álvaro Guerra, mais do que ler uma obra de ficção, o leitor aprende a “revisitar” ou a “redescobrir” os caminhos do nosso passado à luz de uma intencionalidade narrativa que recupera o tempo e a memória de “coisas mortas” em mera aparência para as reconduzir a um plano de compreensão da nossa história e destino como Povo. Todavia, entre miguelistas e liberais, os fados da História portuguesa sempre se cruzaram numa antítese aparente, porque o que mais sobressai, apesar de todas as escaramuças, mesmo as de uma guerra civil, é ainda a “brandura dos nossos costumes” ou a consciência de que atrás de nós outros virão que melhor não farão - rima e é verdade, claro que sim. Por tudo isso, pois, a leitura deste romance de Álvaro Guerra impõe-se como necessária e sedutora, não apenas por nos consentir uma outra visão das lutas liberais. mas sobretudo por saber utilizar a literatura de ficção como forma de “escrita” e de reinvenção estética que incide em “histórias” mais ou menos conhecidas dos compêndios de historiografia pátria.

A POBREZA

Mandela pede em Washington recursos para combater pobreza em África

O ex-presidente sul-africano Nelson Mandela, pediu recentemente, em Washington, “um apoio financeiro concreto” dos americanos e dos países mais ricos à luta contra a pobreza em África e um maior contributo às três fundações que dirige sob o seu nome, dedicadas à luta contra a Sida, protecção da infância e fomento do ensino superior. “Os países desenvolvidos deveriam proporcio-

nar uma ajuda económica mais significativa” ao continente africano, afirmou Mandela durante uma conferência promovida pela Brookings Institution, organismo dedicado à investigação na área das ciências políticas. “A liberdade não diz nada a alguém que vai morrer”, acrescentou.

Mandela, que criticou o presidente americano, George W. Bush, por ter lançado a guerra

contra o Iraque, referiu a saúde e a educação como duas áreas em que os Estados Unidos e as fundações que dirige poderiam trabalhar em comum. Mandela, que fará 87 anos em Julho, retirou-se da vida política no ano passado..

EUTANÁSIA:

Homicídio qualificado ou suicídio assistido?

O tabu da “morte tranquila”

●
dossier



© Adriano Rangel

Muito recentemente, os portugueses tiveram oportunidade de assistir nas salas de cinema a um filme que mostra como a vida – por vezes desafortunadamente – se pode tornar dramática ao ponto de não desejarmos prolongar a existência. O filme “Mar Adentro”, do realizador espanhol Alejandro Amenábar, retrata a condição humana de um homem tetraplégico que, após 28 anos preso dentro de si mesmo, decide pôr termo à vida. A história de Ramón Sampedro, o marinho galego, já correu mundo e tornou-se numa espécie de símbolo daqueles que defendem que a vida nem sempre tem de ser vivida até ao fim da nossa existência biológica. A eutanásia é uma questão extremamente controversa e tem dividido tanto a sociedade civil como a classe médica ao longo da história. Desde o início da medicina moderna que os médicos tiveram de se confrontar com pacientes que, vítimas de males incuráveis ou de situações limite de dor, pediam assistência para antecipar a sua própria morte. O termo Eutanásia provém do grego e etimologicamente significa “morte doce” ou “morte tranquila”. Como conceito, designa uma acção ou uma omissão que, pela sua natureza, ou pelo menos na intenção, procura a morte com o objectivo de eliminar a dor física ou psicológica, estando habitualmente associada a doentes que sofrem de doenças terminais, que se encontram em situação de

morte cerebral ou de imobilidade total e na dependência de terceiros. Na sua forma prática, é o processo através do qual alguém causa deliberadamente a morte de outra a pedido desta última. O termo eutanásia tem um alcance amplo e pode ter diferentes interpretações (ver “dicionário de termos”). Um dos primeiros a defendê-la foi o médico e filósofo inglês Francis Bacon, que, em 1623, na sua obra “Historia vitae et mortis”, defendia ser “desejável que os médicos desenvolvessem a arte de ajudar os agonizantes a sair deste mundo com mais doçura e serenidade”. Quando se aborda a eutanásia há que ter em conta a intencionalidade e o efeito da sua acção, que define o âmbito activo ou passivo da sua prática. Assim, a eutanásia é considerada activa quando se administra uma substância que provoca directamente a morte do doente, e passiva quando é efectuada através de uma omissão, isto é, quando um profissional de saúde deixa de prescrever um determinado medicamento que sabe resultar na morte do doente. Do ponto de vista da ética médica, considera-se que não existe diferença entre ambas. O suicídio assistido é uma terceira forma de eutanásia e verifica-se quando um médico ou outra pessoa fornece ao doente a substância que lhe irá causar a morte, sem, no entanto, participar directamente na acção.

Ricardo Jorge Costa



© Adriano Rangel

Os médicos, a igreja e o movimento pró-eutanásia

Em Portugal, a eutanásia é pouco debatida e parece mesmo estar coberta sob um véu de silêncio, não existindo qualquer levantamento exaustivo sobre o número de pedidos e que possa determinar, ao certo, qual a posição dos portugueses face a esta matéria. Para saber a posição oficial dos médicos portugueses, a PÁGINA dirigiu por escrito um pedido à Ordem dos Médicos no sentido de esta instituição se pronunciar sobre esta matéria, tendo aguardado durante duas semanas por uma resposta que, no entanto, nunca chegou à redacção. Sendo assim, tivemos de

da medicina que maior crescimento tem conhecido é a dos tratamentos paliativos. Trata-se de uma especialidade médica em muitos países, como é o caso da Inglaterra, onde existe há mais de dez anos, sendo exercida não só por médicos, mas também por assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros. Em Portugal existem seis unidades de cuidados paliativos, número que, no entanto, é considerado insuficiente para fazer face às necessidades (ver entrevista com Edna Gonçalves na página 37). À semelhança das organizações de saúde, a igreja católica mostra-se também contrária à prática da eutanásia, alegando argumentos como o reconhecimento sagrado da vida e o

A eutanásia no mundo e na Europa

O problema da eutanásia não se limita aos aspectos éticos, morais e filosóficos do doente, do seu direito à autodeterminação ou a uma morte digna, à ética que rege a actuação dos profissionais de saúde, mas sobretudo com questões de ordem jurídica que, conforme veremos, podem variar de país para país. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, existe o chamado testamento biológico (“Living will”), que exprime a negação do tratamento terapêutico e o desejo de morrer com dignidade. A Califórnia foi o primeiro Estado americano a legalizar o testamento biológico, em 1976.

menores de idade, entre os 12 e os 16 anos, possam também recorrer a este procedimento desde que tenham o consentimento dos pais. Segundo a nova lei, a eutanásia só poderá ser realizada por médicos que acompanhem de perto a saúde dos seus doentes. Em Setembro de 2002, a Bélgica passou a ser o segundo país do mundo a despenalizar a eutanásia, sendo possível aos médicos belgas terem acesso nas farmácias a medicamentos e utensílios necessários para praticá-la.

De acordo com a legislação, apenas estes profissionais de saúde podem encomendar o conjunto de apetrechos, que custa aproximadamente 60 euros, e o seu levantamen-



© Adriano Rangel



© Adriano Rangel

nos guiar pelo Código Deontológico destes profissionais de saúde, onde se pode ler no ponto 2 do artigo 47º que “constituem falta deontológica grave quer a prática do aborto quer a prática da eutanásia”. Porém, no ponto 4 do mesmo artigo, refere-se que “não é (...) considerada Eutanásia, para efeitos do presente artigo, a abstenção de qualquer terapêutica não iniciada, quando tal resulte de opção livre e consciente do doente ou do seu representante legal”.

Desde 1987, a Associação Médica Mundial, através da Declaração de Madrid, considera a eutanásia como um “procedimento eticamente inadequado”. Contrariamente à legalidade da eutanásia pronunciaram-se igualmente diversas organizações de saúde mundiais e a Assembleia do Conselho da Europa através da recomendação 779/1976 sobre o direito dos doentes e moribundos. Mais recentemente, o Comité de Bioética do Conselho da Europa, em apreciação da Lei holandesa que autoriza a eutanásia, considerou que a eutanásia não só é “moralmente condenável, como juridicamente inaceitável”. Uma das áreas

primado do indivíduo sobre a sociedade. Mas nem todas as igrejas têm a mesma postura. A igreja calvinista, por exemplo, mostrou-se recentemente a favor da sua prática em condições muito específicas. Outros, porém, defendem que “a vida é um direito e não uma obrigação”, como referiu Ramón Sampederro no seu pedido de morte antecipada a um tribunal espanhol.

É o caso, entre outros, da Federação Mundial de Associações pelo Direito a uma Morte Digna, que agrupa 37 organizações provenientes de 22 países. Esta federação foi fundada em 1980 e defende que cada indivíduo tem o direito a tomar as suas próprias decisões sobre a forma e o momento adequado para a sua morte. Cada uma das associações trabalha com objectivos distintos, em função do contexto legislativo do país de origem. Assim, se algumas procuram divulgar a possibilidade de deixar em vida testamentos onde se preveja a eutanásia, outras centram-se na tarefa de obter o direito legal a ajuda médica no momento da morte, seja por suicídio assistido ou através de eutanásia voluntária.

Para ser considerado válido, o diagnóstico tem de ser confirmado por dois médicos, entrando em vigor duas semanas depois e sendo válido por cinco anos. O Tribunal Constitucional Federal americano admite a possibilidade de cada Estado poder legislar nesta matéria. O Estado do Oregon foi o primeiro a legislar sobre esta matéria e permite, desde 1997, o suicídio assistido do ponto de vista estritamente legal. Um estudo realizado em 1998 neste país apurou que cerca de 3 % dos médicos já tinha prescrito uma medicação letal a pedido do doente. Na Europa, pelo menos três países têm legislação que regulamenta esta prática. Na Holanda, talvez o caso mais paradigmático, a eutanásia é tolerada desde há cerca de cinquenta anos, mas só em Novembro de 2000 o parlamento aprovou legislação que a legaliza, tendo-se tornado o primeiro país do mundo a fazê-lo. Os médicos têm de obedecer a regras rigorosas para praticar a eutanásia e o processo é acompanhado por comissões a nível regional, integradas por um médico, um jurista e um especialista em ética, encarregadas de o fiscalizar. A lei prevê igualmente que os

to tem de ser feito pessoalmente nas 24 horas seguintes à encomenda.

Cada um dos conjuntos contém um relaxante muscular, injectáveis utilizados para anestesiá-los os doentes e um livro de instruções, permitindo ao doente realizar a morte assistida em sua casa. Depois de utilizarem o *kit*, os médicos são obrigados a devolver os medicamentos e os utensílios não utilizados na operação.

Na Suíça, o suicídio assistido é tolerado e está previsto na lei. Existe uma organização oficialmente reconhecida, denominada “Exit”, que conta com cerca de 60 mil associados, cujo âmbito de actuação é o de prestar assistência ao doente que requeira a morte assistida. Ali próximo, na Áustria, existia uma lei que regulamentava o suicídio assistido mas foi revogada em 1997. Em Portugal a lei não prevê nenhuma das formas de eutanásia atrás referidas e o código penal considera a morte induzida ou o suicídio assistido como homicídio qualificado, não havendo qualquer caso de jurisprudência nesta matéria. No entanto, este é um debate que, mais tarde ou mais cedo, terá lugar na sociedade portuguesa.

“Não é necessária ajuda médica para se cometer suicídio”

© Adriano Rangel

Edna Gonçalves é directora da Unidade de Cuidados Continuados do Instituto Português de Oncologia, no Porto. É médica da área da oncologia há dezassete anos e já lidou com muitos casos de doentes terminais. No entanto, garante que nunca recebeu qualquer pedido para praticar eutanásia.

Concorda com a prática da eutanásia?

Não. Penso que enquanto não se esgotarem todos os meios ao nosso alcance para controlarmos o sofrimento do paciente não faz sentido matar pessoas. Seria quase como querer matar os analfabetos para resolver o problema do analfabetismo. Não faz sentido.

Considera que é uma questão do foro estritamente individual?

É óbvio que esta é uma decisão que diz respeito a cada indivíduo, mas é indispensável que as pessoas estejam completamente informadas sobre outras formas de alívio do sofrimento que não impliquem a eutanásia. Nos cuidados paliativos abordamos o sofrimento na vertente física, psíquica, social e emocional. Há

peças que têm outro tipo de sofrimento que não passa pelo aspecto físico e poderão necessitar de outro tipo de apoios, mas é fundamental que sejam esclarecidas acerca dos meios que têm ao seu dispor.

Por outro lado, e exactamente por se tratar de uma decisão do foro individual, não vejo porque motivo os médicos devem ser envolvidos nesta questão. Infelizmente, há pessoas que, diariamente, tomam a decisão de se suicidar, e quem o quer fazer sabe perfeitamente como concretizar. As pessoas dirigem-se aos médicos porque querem aliviar o sofrimento e porque sabem que eles podem ajudá-las.

Apesar de ser contrário à ética médica, não será o profissional de saúde, por causa dos seus conhecimentos, a pessoa mais indicada para ajudar alguém a ter uma “morte tranquila”?

Mais uma vez repito que não é necessária ajuda médica para se cometer suicídio. Penso que actualmente debate-se muito a eutanásia, mas fala-se pouco sobre o desenvolvimento dos serviços de assistência paliativa. Vivemos numa sociedade que tem muita necessidade do prazer imediato, que não valoriza outras hipóteses. Provavelmente, valeria a pena reflectir mais sobre esta questão.

Aliás, existem estudos realizados na Holanda demonstrando que, após este país ter começado a investir mais nos serviços de cuidados pa-

liativos, o número de pedidos de eutanásia diminuiu e continua a decrescer. Ainda há menos de um mês, foi apresentada uma proposta em instâncias da União Europeia para despenalizar os médicos que pratiquem a eutanásia, mas ela foi recusada.

Considero, por isso, que a tónica neste debate deveria ser posta na escassez de serviços de apoio paliativo no nosso país, já que existem apenas seis unidades reconhecidas oficialmente: uma no Porto, em Coimbra e no Fundão e três na região de Lisboa.

Já alguma vez foi confrontada com esse pedido?

Não. Trabalho já há dezassete anos na área da oncologia, li dei com muitos doentes terminais, mas nunca me surgiu um pedido dessa natureza. No entanto, tenho dois colegas a quem duas pessoas fizeram esse pedido, mas após a dor ter sido controlada mostraram arrependimento por o ter feito.

Num país maioritariamente católico, os princípios da igreja não pesarão decisivamente na consciência de muitos médicos? É sabido que a igreja calvinista, por exemplo, tem uma posição mais favorável...

Penso que não. A religião católica pode, em tempos, ter passado a ideia de que o sofrimento leva à redenção, mas essa não é a visão actual da igreja, que defende que o

sofrimento deve ser evitado e o que não é evitável pode ser dotado de um sentido.

Há algum estudo nacional que caracterize esta questão?

Não se sabe ao certo quantos pedidos de eutanásia são feitos em Portugal. Em primeiro lugar por não ser legal e depois porque não é um assunto discutido abertamente. Que eu saiba, não existe nenhum levantamento sobre esta questão.

Porém, admito, e penso que a maioria das pessoas com quem falo concordará comigo, que mesmo aplicando os cuidados paliativos e todas as formas de alívio do sofrimento até à exaustão, irá sempre haver uma franja residual de pedidos de eutanásia.

O que diz a legislação portuguesa sobre esta matéria?

A legislação portuguesa não autoriza a eutanásia e é considerada má prática médica quando um profissional de saúde favorece a morte de um doente, podendo ser acusado da prática de homicídio.

O grupo de Cidadãos Pró-Cuidados Paliativos, do qual eu faço parte, enviou recentemente uma petição à Assembleia da República, que reuniu perto de 24 mil assinaturas, onde se pede que o direito aos cuidados paliativos passe a estar inscrito nos direitos de saúde previstos na Constituição Portuguesa, a par da cura e da reabilitação.

Entrevista
conduzida por
Ricardo Jorge Costa

© Adriano Rangel

Em Fevereiro deste ano o Parlamento da Bulgária aprovou uma reforma educativa para a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação no ensino básico e secundário. Até 2007 o governo pretende atingir a média de 12 alunos por computador, com ligação à Internet, formação de professores e desenvolvimento de software especializado. A recolha e tratamento de dados sobre o sistema de ensino para divulgação são uma das prioridades desta reforma.

1. Estrutura

Em 1997, 39% da população búlgara tinha menos de 29 anos. O pré-escolar é considerado o primeiro grau do sistema de ensino e abrange crianças entre os 3 e os 6 ou 7 anos. Os berçários são da responsabilidade dos municípios, e a frequência, apesar de não ser obrigatória, abrangia 67% das crianças, em 1995/96.

As idades médias de frequência dos diferentes graus de escolaridade são: dos 6/7-9/10 anos no ensino primário; 10/11 – 14/15 anos no secundário inferior; 13/14 anos, possibilidade de frequência de aulas técnicas ou profissionais; 14/15-17/18 anos no secundário superior.

de especialista, aos cursos com duração de pelo menos quatro anos é conferido o grau de bacharelato. Os cursos universitários com duração de cinco a seis anos levam à obtenção do grau de mestrado que também pode ser obtido pelos alunos de bacharelato sendo que para tal seja necessária a frequência de mais um ano de estudos. Os mestrados habilitam os alunos à iniciação dos cursos de doutoramento que perfazem três anos de estudos.

2. Organização e currículos

A organização do sistema de ensino acontece a quatro níveis nacional, regional, municipal e escolar, sendo que cabe ao Mi-

O ensino na Bulgária



A escolaridade obrigatória inicia-se com o ensino básico, que inclui o primário e secundário inferior, e abrange o secundário superior sendo totalmente gratuita. Não há retenção no primeiro ano do ensino básico e no final do quarto ano os alunos recebem um diploma de conclusão de estudos primários automaticamente ingressando no secundário inferior composto por mais quatro anos.

No final deste ciclo, ou seja, no 8º ano, os alunos recebem um certificado de conclusão da Educação Básica, sem que para isso seja necessária a realização de exames finais, que os habilita ao ingresso no secundário superior. A conclusão do secundário inferior ao nível profissional leva à obtenção de um certificado de qualificações inferiores, em relação aos anteriores.

Ao nível do secundário superior existem três possibilidades de escolha: o ensino geral, que inclui as escolas especializadas, por exemplo em línguas, e que tem a duração de 4 a 5 anos, o ensino técnico com igual duração e o profissional de apenas três anos, mas correspondendo aos 9º, 10º e 11º anos do sistema educativo português. Todos estes níveis só são completados depois da aprovação do aluno em exames finais com os quais recebe o respectivo certificado de qualificação.

Ao nível do ensino superior existem na Bulgária instituições não-universitárias, universidades superiores e especializadas em determinadas áreas, designadamente academias ou institutos. O acesso a este nível de ensino faz-se segundo as condições estabelecidas pela própria instituição, sendo que estas poderão ir desde a mera apresentação do certificado de conclusão do secundário superior à realização de exames escritos ou a selecção baseada nas classificações obtidas pelos alunos nos graus de ensino anteriores.

O ensino não universitário conduz à obtenção de um diploma

nistério da Educação e da Ciência (MEC) a planificação das grandes linhas do sistema educativo bem como a sua alteração através de programas de longo curso ou operacionais.

Os municípios são responsáveis pelas políticas educativas a seguir no ensino obrigatório e no pré-escolar, bem como da sua manutenção e financiamento. A autonomia das escolas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. O conselho de professores, a direcção de gestão e os professores regentes (head teachers) constituem os corpos administrativos das escolas e têm competências ao nível do ensino, organização, metodologias e gestão. As inspecções para avaliação do desempenho educativo das escolas são realizadas por inspecções do MEC.

Cabe ao MEC a definição de um currículo base para o ensino obrigatório. O secundário superior tem algumas das disciplinas de base do ensino obrigatório e outras que, sendo obrigatórias ou opcionais, são escolhidas e leccionadas de acordo com a especialização da escola.

O ensino técnico e profissional inclui um currículo obrigatório comum e disciplinas práticas de acordo com a área de estudos da escola.

3. Formação

O exercício da profissão de professor no ensino pré-escolar e primário pode ser feito com formação não universitária superior de três ou quatro anos de duração. Os professores do ensino secundário inferior e superior (especializado) adquirem as suas qualificações através de cursos universitários com duração de quarto a cinco anos. Uma particularidade no sistema de ensino búlgaro acontece ao nível da contratação dos docentes que é feita directamente pelos professores regentes das escolas.

Uma colecção de textos cientificamente fortes

“Quisemos criar uma colecção de textos cientificamente fortes com perspectivas de autores bastante conhecidos que têm trabalhado as questões da educação e do currículo de forma séria e mostrando que há alternativas.” Assim descreve João Paraskeva a colecção que organizou, juntamente com Jurjo Torres Santomé, professor da Universidade da Coruña, Espanha.

A par do conteúdo, um outro pressuposto ganhou forma quando do trabalho de edição: “A ideia de criar um conjunto de livros baratos que impedisse o negócio das fotocópias”, explica Paraskeva. E como os destinatários da colecção são professores, alunos de licenciatura e de pós-graduações, as páginas tinham ainda de “reflectir toda a panóplia de preocupações na área da educação e do ensino”. Por fim, “havia também uma intenção de ligar a colecção a uma editora pequena [a Pretexto Editora]”, conclui. Reunidas as condições a publicação avançou.

São quatro os títulos já editados: “A Concepção Democrática da Educação”, de John Dewey, que Paraskeva define como “um clássico”; “O Colonialismo da Língua Inglesa”, de Donald Macedo, que aborda uma espécie de primado científico do inglês sobre as outras línguas; “Educação à Venda”, de Stephen Ball, “onde alguns se irão lembrar do caso Pequito versus Bayer”, comenta Paraskeva; e por último “Globalização e o Império da informação” onde Bob Jessop se refere ao factor globalização como associado ao tempo e não apenas ao espaço.

A expectativa dos organizadores é fazer sair seis a oito títulos por ano com textos diversos de autores portugueses e estrangeiros. Sobre os títulos a serem publicados e já anunciados na contracapa dos agora disponíveis, Paraskeva afirma serem “ferramentas importantíssimas para questionar os conteúdos da escolarização”. São eles: “O Poder da Crítica” de Bruno Latour; “Capitalismo Global e Consciência Crítica da Linguagem”, de Norman Fairclough e “O Método de Projecto” de William Kilpatrick. Pela importância dos títulos Paraskeva adianta já haver contactos para que a colecção seja publicada em Espanha, no Brasil e na Argentina. A intenção é também de fazer chegar os livros aos estados norte-americanos onde a língua espanhola é a primeira a ser falada.

Andreia Lobo

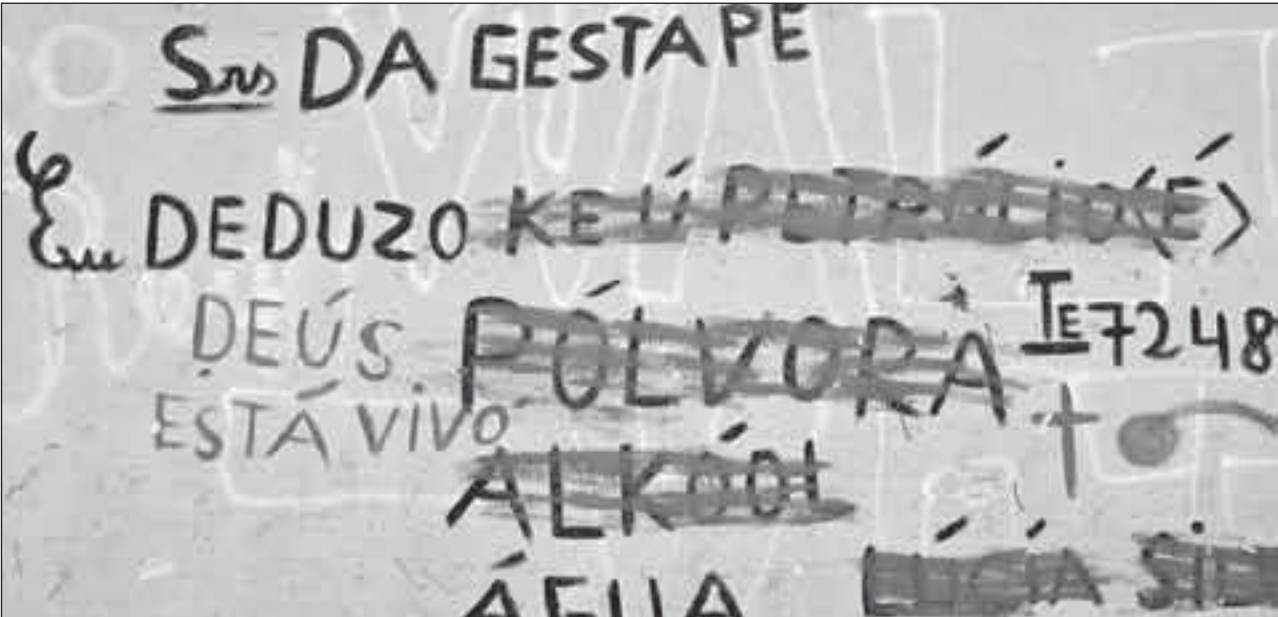
Discursos: cadernos de políticas educativas e curriculares

Livraria Pretexto - Loja 2
Rua dos Andrades, 55
3510 Viseu
Telefone: 232467280
Email: loja2@livrariapretexto.pt

João Paraskeva professor do departamento de currículo e tecnologia educativa da Universidade do Minho, alerta:

“Sem um debate sério sobre os conhecimentos que a escola deve transmitir, tudo cabe no currículo”

Tem “dificuldades políticas” em aceitar que a forma se sobreponha ao conteúdo quando se fazem reformas do sistema educativo em Portugal. Defende um “debate sério, profundo e político sobre os conteúdos da escolarização” sob o risco de o currículo continuar a ser visto como “um conjunto de somas e subtracções”. Onde tudo cabe e nada é questionado. João Paraskeva, professor do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, e editor da revista Currículo sem Fronteiras [www.curriculosemfronteiras.org], foi um dos organizadores do “Congresso Internacional de Políticas Educativas e Curriculares” que decorreu no mês de Abril em Mangualde. À Página, Paraskeva retoma algumas das temáticas que estiveram em discussão.



© Adriano Rangel

“Ou se questionam quais são os saberes que a escola deve transmitir e como o deve fazer, ou estaremos apenas a trabalhar questões de forma hipotecando constantemente as de conteúdo.” É neste ponto que Paraskeva insiste sempre que fala em currículo. A certeza de que “a questão da forma silencia a dos conteúdos” leva o professor a considerar que “na educação não é grave que não haja respostas, mas sim que se perca a capacidade para questionar”.

Daí, insiste Paraskeva, a importância de por fim à ideia de que tudo pode ser incluído no currículo antes de uma discussão a jusante. Até porque, diz, “existem mudanças que importa questionar”. Como o ensino do inglês no 1o ciclo do ensino básico, que Paraskeva considera ser “mais um acréscimo à forma do currículo” sem que o conteúdo seja debatido. Ou a criação de dois ciclos de seis anos para o ensino básico e o secundário sem que se questionem os conteúdos programáticos e até mesmo o modelo de avaliação. “Sem um debate sobre os conhecimentos que a escola deve transmitir e como os avaliar, é tudo válido no campo da problematização e tudo cabe no currículo, sejam as novas tecnologias, o inglês no 1o ciclo, ou o português como língua estrangeira”, conclui Paraskeva.

Multiculturalismo

Associada à questão do currículo, o multiculturalismo foi outro dos temas em debate em Mangualde. Também a este nível a posição de Paraskeva é crítica dizendo que o multiculturalismo, no sistema de ensino português, se “limita a ser um somatório de culturas”.

“O que se tem visto em Portugal, e noutros países, é uma vontade de aculturar sob a capa do multiculturalismo”. A prova desta situação, adianta Paraskeva, está no facto de o currículo multicultural não ser sensível à dinâmica da linguagem. “É algo que não se entende até pelo potencial linguístico que cada língua tem.”

“Multiculturalismo não significa abrir um espaço [seja

na educação ou no currículo] para o outro poder ser eu, mas para o outro poder ser ele sem que haja perda de identidades.” Para Paraskeva o aumento de alunos imigrantes no sistema de ensino português é uma realidade que não pode ser ignorada. “Em Viseu existem duas escolas em que 90% dos alunos são de comunidades de Leste”, revela o investigador. Por isso, diz: “Não podemos contentar-nos em dizer que o imigrante é tratado de uma forma igual, aprende o português como língua estrangeira e vai ter acesso a tudo a que um aluno português teria”. Se assim for, questiona Paraskeva, “onde se inscreve a preocupação do português em compreender a cultura do imigrante?”

Conteúdos

Outra questão incontornável quando se trata de conteúdos é falar de manuais e do currículo comum.

“Como é que o governo pode permitir que uma editora em Portugal domine mais de 50% do mercado dos manuais?”, questiona Paraskeva, referindo-se a uma conhecida editora do Porto. “Estas discussões têm de ser problematizadas”, sublinha, recordando que “mesmo nos EUA, o governo impediu Bill Gates e a Microsoft de ter o monopólio no domínio do software em relação à Internet”.

Além disso, “nem a escola nem os manuais são imparciais” critica Paraskeva. Porque “contam apenas metade da história”. Omitidos dos currículos estão, por exemplo, “os relatos da barbárie de Colombo e da sua armada, quando da chegada à América, escritos pelo punho do próprio”. Tal como “a desvinculação da Índia da celebração dos 500 anos dos Descobrimentos”, um acontecimento que Paraskeva lamenta apenas ter sido veiculado “como notícia” e não se tivesse discutido sobre a questão. “Imagino que haja docentes que sensibilizam os alunos para estas questões mas fazem-no não porque isso esteja no manual”, conclui.

PROTAGONISTA
Andreia Lobo

Ensino secundário: Top 10

DO SECUNDÁRIO I
Fernando Santos
Escola Secundária
de Valongo

“...Hoje, em Portugal, não se percebe o que é a educação ou, por outras palavras, para que se educa ou, mais precisamente, o que deve produzir a escola (e a universidade). A excelência académica e científica? Uma inteligência média exercitada, flexível e aberta ao mundo? Técnicos para a “modernização”? Um mínimo (ou um máximo) de conhecimentos para o maior número possível de portugueses? O pacote inteiro? Ou mesmo assim não chega? O quê, então? (...)

Não se educa no vácuo ou a benefício de estatísticas. O que se educa é, afinal, um homem ou uma mulher, para o que gostaríamos que eles fossem.”

Valente, Vasco Pulido;
Que Educação?
In Público, 8 de Maio de 2005



© Adriano Rangel

Dentro de um mês aproximadamente, iniciar-se-ão os Exames de 12o ano. O mesmo é dizer que se iniciará o processo de construção de resultados que, cruzados com os dados finais da avaliação interna das diversas disciplinas, darão a posição relativa de cada estabelecimento de ensino face ao outro. A azáfama será grande tanto mais que se jogam as condições de acesso ao ensino superior. As escolas, por sua vez, esforçar-se-ão em obter os melhores resultados de forma a garantir a sua posição no “ranking”. É sabido de algumas perversões legais (sem ignorar as ilegais) para o concretizar tais como: reprovação dos alunos “mais fracos”, o incentivo à anulação de matrícula obrigando a exame como autoproposto, “inflação” das classificações somativas finais.

E o que poderá significar isso?

Não resisti a ler o livro “No silêncio somos todos iguais”, de David Justino (ex-ministro da Educação), onde entre outros assuntos expõe as razões da insistência em divulgar publicamente os resultados dos exames. Assim, assume que: “A publicação regular das classificações de exame, escola a escola, disciplina a disciplina, para além de consignar um direito dos cidadãos, confere maior transparência ao processo de escolha das escolas e atenua a real desigualdade social no acesso à informação. Condicionar esse acesso apenas potencia a diferença de capacidade de cada indivíduo, cada família ou cada grupo, em aceder e utilizar de forma eficaz essa informação.”(1) Reconhece contudo que o risco da análise pública dos resultados pode levar a conclusões precipitadas mas inevitáveis como: os melhores resultados serão de escolas particulares, o risco de discriminação positiva (mérito) para as melhores, incentivando a escola “exclusiva” (leia-se elitista) e, de discriminação negativa (segregação) para as piores, comprometendo os ideais da escola “inclusiva”.

Admitamos, a hipótese (adiantada por Marçal Grilo, também ele ex-ministro da Educação) de trocar os alunos da Escola de Pampilhosa da Serra - última na ordenação de 2004 com os do Colégio de S. João de Brito, de Lisboa – uma das primeiras na referida ordenação? Será que os resultados se manteriam?

Não sendo visionário, facilmente concluiria que estes seriam muito diferentes dos actuais, apesar dos níveis socioeconómicos e culturais dos alunos e das suas expectativas.

David Justino apesar de exaustivo em justificar as suas análises, ao confrontar a sua posição com opiniões e publicações de sentido oposto reconhece que a discussão não pode ser apenas técnica, interrogando-se: “Como é possível empreender um debate sem condicionantes ideológicas a partir destas conclusões?”(2)

De facto, não foi justamente por isso que, durante o Estado Novo, após um estudo fundamentado, o Governo de então reconheceu por bem reduzir a despesa da educação, fechando escolas (quando, nessa altura, o país tinha um taxa de analfabetismo elevada)?

Obviamente, não proponho medidas cegas e sem controlo das despesas de educação, da ratio entre professor/aluno, ou do custo médio do aluno/a mas, antes defendo que se garanta um desenvolvimento sustentado da Educação. Contudo, não posso ignorar que a Educação é um investimento (veja-se a aposta dos grandes grupos económicos na criação de institutos educativos). E sobretudo devo ter presente que o processo é complexo e que os seus efeitos não são imediatos.

Devemos analisar a valorização excessiva dada aos exames, retomar a Avaliação Integrada das Escolas(3), reconsiderar a admissão de modelos diversificados de escolas, novas formas organizacionais, e de novas relações com a tutela a que não são alheias as Cartas educativas e os Contratos de autonomia. Teremos de reconhecer todavia a necessidade de entender o sentido estratégico e prioritário da Educação do País (reformulação da Lei de Bases)(4).

1) JUSTINO, David, No silêncio todos somos iguais, Gradiva, Lisboa, 2005, pág. 10

2) Conclusões dos seus opositores - op. cit., pág. 24

3) Sendo uma avaliação essencialmente formativa, foi muito contestada por David Justino, por incidir sobre um no reduzido de escolas, envolver muitos recursos, ser dispendiosa e ineficaz.

4) Não confundir com a revisão da Lei de Bases (aprovada pela maioria simples da Assembleia da República anterior) dado que aquela deve corresponder às necessidades do País e não do Governo em exercício.

EDUCAR VALORES

Estudantes escoceses ganham prémios em troca de alimentação saudável

Os estudantes da cidade de Glasgow, na Escócia, poderão vir a ganhar leitores de mp3 e consolas de jogos se escolherem alimentos saudáveis na cantina da escola em vez de optarem pelos tradicionais hambúrgueres e batatas fritas.

A ideia, lançada pelo Conselho Municipal de Glasgow, é que os 30 mil alunos da cidade tenham uma caderneta onde possam ir acu-

mulando pontos, que serão em maior número quanto mais saudável for a comida escolhida.

Para ter acesso a um iPod de 20 Gigabites, o prémio mais ansiado, os alunos terão de juntar 4 mil pontos, o equivalente a cem refeições “Vital Mix”, composta por uma sopa um pão “pita” com legumes, um iogurte e uma bebida láctea.

Para os menos corajosos, os prémio vão de uma consola de jogos Xbox, um cheque de 10 libras a ser descontado nas lojas Amazon ou bilhetes de cinema. Este programa, testado no ano passado com sucesso em três escolas de Glasgow, irá agora ser generalizado às restantes 29 escolas da cidade.

Fonte: AFP

Acções de formação na fundação Eça de Queiroz

Durante os meses de Junho e Julho a Fundação Eça de Queiroz realiza em Tormes as seguintes acções de formação:

1. Seminário de Tradução Literária Alemã. «Traduzir o romance realista e moderno» de 1 a 4 de Junho de 2005. O seu objectivo é a valorização da tradução literária como acto criativo que requer conhecimento, experiência mas também uma troca de conhecimentos e experiências que em Portugal poucas vezes acontece. Este *Seminário/Colóquio* junta tradutores experientes com tradutores jovens e alunos finalistas de cursos universitários com a componente de tradução.

2. Jornada de Amizade Queirosiana de 24 a 26 de Junho de 2005. Pretende-se promover o estudo da vida e obra do Escritor e chamar a atenção dos participantes para a actualidade dos diversos temas queirosianos. É destinada a professores do 2o e 3o Ciclos do Ensino Básico e Secundário, alunos do ensino secundário e universitário e a todos os “apaixonados” do Escritor. Os dias serão preenchidos com comunicações de reputados queirosianos. Estão já confirmadas as presenças do Arquitecto Alfredo Campos Matos e Dr. João Furtado Coelho (promotores) e, os professores Pedro Calheiros da U. de Aveiro, Eugénio Lisboa, João Medina e Fátima de Freitas Morna da U. de Lisboa e, ainda Ana Luísa Vilela da U. de Évora.

3. VIII Curso Internacional de Verão «Eça plural: crónica-conto-romance». De 25 a 29 de Julho de 2005. Procurar-se-á atentar na pluralidade genológica da obra de Eça de Queirós frequentemente esquecida face à pujança da sua veia romanesca. Serão estudados textos de três géneros: um romance, *A Relíquia*, que corresponde a uma fase de grande interrogação e maturação estética, vários Contos, de modo a tornar visível a caminhada estética em relação à qual aquele romance ocupa um lugar de charneira e algumas crónicas. Tem como público alvo estudantes universitários portugueses e estrangeiros, professores do 2o e 3o Ciclo do Ensino Básico e Secundário. A formação será leccionada pelas Prof. Dra. Isabel Margarida Duarte e Fátima Outeirinho da U. do Porto e, Beatriz Berrini da Pontifícia U. Católica de São Paulo.

Informações e inscrições:

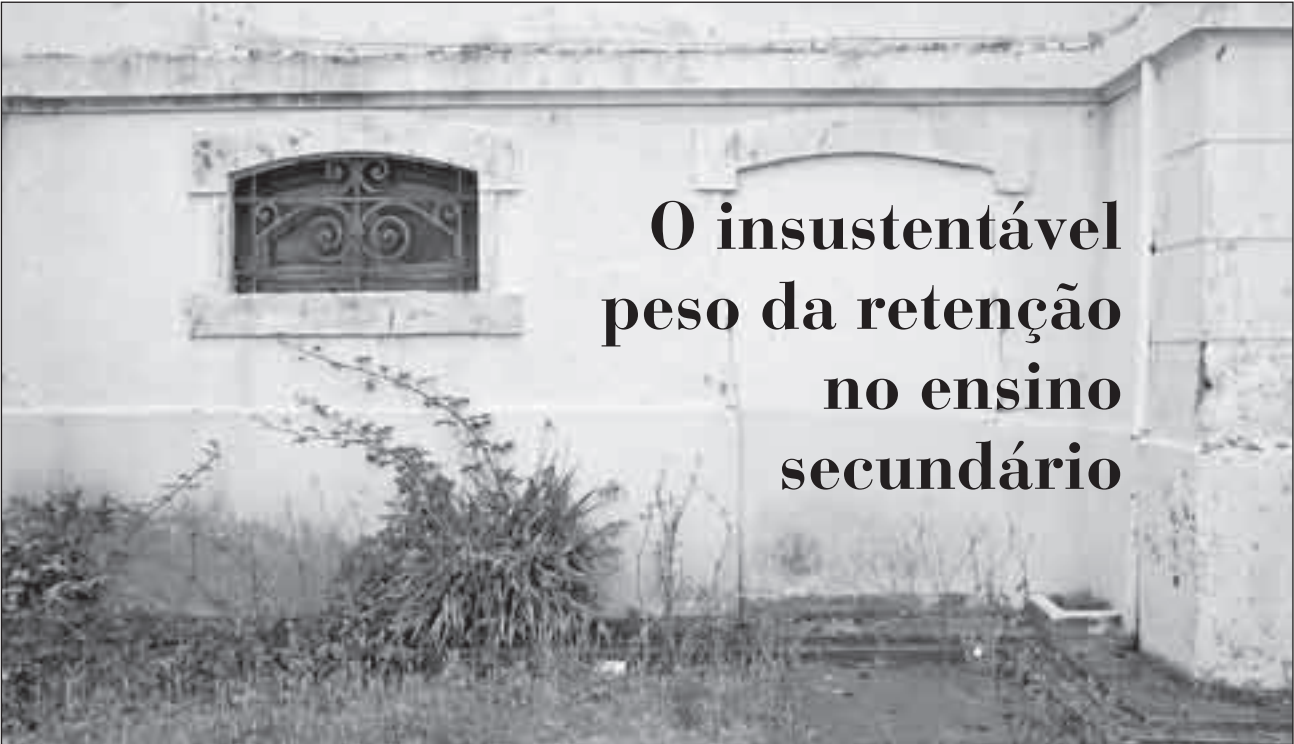
Quinta de Vila Nova – Tormes

4640-433 SANTA CRUZ DO DOURO

Tel 254882120 - 254885231 Fax 254885205;

www.feq.pt; correio electrónico: feq@feq.pt

Quatro em cada dez alunos do ensino secundário, de acordo com as “regras” que comandam o nosso sistema educativo, são considerados incapazes para prosseguirem os seus estudos secundários ou para os concluir. Isto depois de largos milhares de alunos já terem abandonado o sistema após a conclusão, ou não, do 9.º ano de escolaridade. É uma situação única na Europa.



© Adriano Rangel

O insustentável peso da retenção no ensino secundário

A ideia deste breve comentário é a de sinalizar a questão da retenção, um dos mais graves problemas que afectam o sistema educativo português e, em particular, o ensino secundário. A análise dos dados consolidados disponíveis, referentes a 2000/2001, mostra-nos uma realidade que procuro aqui reproduzir nos seus traços mais gerais para que possamos reflectir sobre o desempenho do sistema educativo português.

Apenas considerei os cursos do ensino básico e secundário frequentados pela esmagadora maioria dos alunos. Ou seja, para o efeito desta simples análise, não considerei os alunos que frequentavam cursos de educação e formação, currículos alternativos, cursos do ensino artístico especializado, cursos profissionais e cursos do ensino recorrente. Por outro lado, centrei a minha atenção apenas nas escolas públicas, apesar da situação relativa à retenção no ensino particular e cooperativo, embora menos grave, também poder ser considerada bastante preocupante.

Tendo em conta os critérios acima referidos, estavam inscritos, em 2000/2001, um milhão, duzentos e trinta mil e quatrocentos e cinquenta e oito alunos (1 230 458) dos quais 967 741 no ensino básico e 262 717 no ensino secundário. Em todo o ensino básico ficaram retidos, ou não concluíram, 128 433 alunos. Ou seja, cerca de 13% dos alunos. No que se refere ao ensino secundário, “chumbaram” 105 680 alunos o que representa cerca de 40% dos alunos inscritos. Assim, pode dizer-se que, se considerarmos todos os cursos e percursos educativos e formativos, são retidos anualmente em Portugal cerca de 250 000 alunos.

Quatro em cada dez alunos do ensino secundário, de acordo com as “regras” que comandam o nosso sistema educativo, são considerados incapazes para prosseguirem os seus estudos secundários ou para os concluir. Isto depois de largos milhares de alunos já terem abandonado o sistema após a conclusão, ou não, do 9.º ano de escolaridade. É uma situação única na Europa. Um caso gravíssimo que afasta do acesso à cultura, ao desporto, à ciência, às artes e aos saberes em geral, centenas de milhar de alunos todos os anos. Uma situação que põe em risco a coesão social pois, anualmente, são “atirados” para a sociedade, sem quaisquer qualificações dignas desse nome, centenas de milhar de jovens que serão presas relativamente fáceis dos males sociais que nos afectam e preocupam. Um escândalo que nos envergonha a todos, que se mantém assim há anos e que todos temos de combater com inteligência, com energia e sem tibiezas, nos planos pedagógico, social e político.

Mas voltemos muito brevemente aos dados. No referido ano lectivo ficaram retidos cerca de 38% dos alunos inscritos nos Cursos Gerais e cerca de 47% nos Cursos Tecnológicos!! Há anos de escolaridade em que o número de retidos é superior a 52%. E isto, repito, depois de já terem “chumbado” e, mais ou menos abruptamente, sido empurrados para o abandono, largos milhares de alunos, começando logo no 2.º ano de escolaridade!

Mais de trinta anos passados em democracia e continuamos, todos, a revelar-nos incapazes de travar e inverter esta situação escandalosa que discrimina liminarmente um número intolerável de alunos em qualquer sistema educativo democrático. Mais de trinta anos passados em democracia e a sociedade portuguesa parece continuar a ter dificuldades sérias para manter uma relação saudável com a escola.

Julgo que perante estes factos ninguém, quem quer que seja, se poderá “pôr de fora”, não assumindo as suas responsabilidades. É evidente que as responsabilidades políticas não se poderão escamotear e, neste plano, é urgente que as políticas educativas se orientem para que o essencial dos investimentos se faça no apoio directo ao que se passa nas salas de aula e nas escolas. Isto é, no apoio ao ensino, às aprendizagens e à organização e funcionamento das escolas. O nosso sistema educativo precisa de uma mudança cultural profunda: tem de deixar de estar essencialmente orientado para classificar os alunos e passar a estar mais orientado para que os alunos aprendam efectivamente melhor.

SECUNDÁRIO II
Domingos Fernandes
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da
Educação, Universidade
de Lisboa



Editora Profedições, Lda

Contas e resultados de 2004

DEMONSTRAÇÃO dos RESULTADOS (por natureza) em 31 DE DEZEMBRO DE 2004					
CONTAS		EXERCICIOS			
		2004		2003	
	CUSTOS E PERDAS				
62	Fornecimentos e Serviços Externos		213,337.90€		185,896.85€
64	Custos com o Pessoal				
642	Remunerações	11,561.31€		10,725.72€	
645	Outros	2,506.17€	14,067.48€	2,395.90€	13,121.62€
66	Amortizações do Imobilizado				
	Corpóreas e incorpóreas		1,312.12€		765.62€
63	Impostos	2.22€		0.00€	
65	Outros Custos e Perdas Operacionais	640.05€	642.27€	571.50€	571.50€
	(A)		229,359.77€		200,355.59€
	Juros e Custos Similares				
683	Outros		163.03€		222.24€
	(C)		229,522.80€		200,577.83€
69	Custos e Perdas Extrordinárias		20,034.58€		0.00€
	(E)		249,557.38€		200,577.83€
86	Imposto sobre Rendimento do Exercício		2,360.01€		-24.53€
	(G)		251,917.39€		200,553.30€
88	Resultado Líquido do Exercício		-12,697.06€		3,946.52€
			239,220.33€		204,499.82€
	PROVEITOS E GANHOS				
72	Prestações de Serviços		239,125.38€		202,021.28€
73	Proveitos Suplementares		0.00€		2,100.84€
	(B)		239,125.38€		204,122.12€
	Outros Juros e Proveitos Similares				
781	Outros		94.95€		377.70€
	(D)		239,220.33€		204,499.82€
79	Proveitos e Ganhos Extrordinários		0.00€		0.00€
	(F)		239,220.33€		204,499.82
	RESUMO				
	Resultados Operacionais: (B)-(A)		9,765.61€		3,766.53€
	Resultados Financeiros: ((D)-(B))-(C)-(A))		-68.08€		155.46€
	Resultados Correntes: (D)-(C)		9,697.53€		3,921.99€
	Resultados Antes dos Impostos: (F)-(E)		-10,337.05€		3,921.99€
	Resultados Líquidos do Exercício: (F)-(G)		-12,697.06€		3,946.52€

BALANÇO FINANCEIRO EM 31 DE DEZEMBRO DE 2004					
CONTAS		EXERCICIOS			
		2004		2003	
	APLICAÇÕES DO CAPITAL	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido
	Imobilizado:				
	Imobilizações Incorpóreas:				
431	Despesas de Instalação	35.51€	35.51€	0.00€	0.00€
433	Propriedade Intelectual e outros direitos	1,240.71€	1,099.37€	141.34€	320.66€
		1,276.22€	1,134.88€	141.34€	320.66€
	Imobilizações Corpóreas:				
423	Equipamento Básico	11,120.37€	11,120.37€	0.00€	0.00€
426	Equipamento Administrativo	9,367.62€	7,141.80€	2,225.82€	1,172.59€
429	Outras Imobilizações Corpóreas	434.88€	434.88€	0.00€	0.00€
		20,922.87€	18,697.05€	2,225.82€	1,172.59€
	Circulante:				
	Dívidas de Terceiros:				
211	Clientes C/C	9,454.58€	0.00€	9,454.58€	36,910.56€
24	Estado e Outros Entes Públicos	6,774.86€	0.00€	6,774.86€	9,927.89€
268	Outros Devedores	14,963.99€	0.00€	14,963.99€	19,225.06€
		31,193.43€	0.00€	31,193.43€	66,063.51€
	Depósitos Bancários e Caixa				
12	Depósitos Bancários	58,062.16€	0.00€	58,062.16€	13,068.39€
11	Caixa	562.46€	0.00€	562.46€	18,391.64€
		58,624.62€	0.00€	58,624.62€	31,460.03€
	TOTAL DO ACTIVO	112,017.14€	19,831.93€	92,185.21€	99,016.79€
CONTAS		EXERCICIOS			
		2004		2003	
	ORIGENS DO CAPITAL	Bruto	Amortiz.	Líquido	Líquido
	Capital				
521	Quotas Próprias	5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
		5,000.00€	0.00€	5,000.00€	5,000.00€
	Reservas				
574	Reservas Livres	1,099.62€	0.00€	1,099.62€	698.80€
591	Resultados Transitados	70,928.93€	0.00€	70,928.93€	-29,551.44€
		72,028.55€	0.00€	72,028.55€	-28,852.64€
88	Resultado Líquido do Exercício	-12,697.06€	0.00€	-12,697.06€	4,008.11€
	TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO	64,331.49€	0.00€	64,331.49€	-19,844.53€
	Dívidas a Terceiros:				
221	Fornecedores C/C	22,308.80€	0.00€	22,308.80€	17,733.73€
251	Outros Accionistas (Sócios)	0.00€	0.00€	0.00€	96,873.07€
24	Estado e Outros Entes Públicos	5,544.92€	0.00€	5,544.92€	4,254.52€
		27,853.72€	0.00€	27,853.72€	118,861.32€
	TOTAL DO PASSIVO	27,853.72€	0.00€	27,853.72€	118,861.32€
	TOTAL DO CAPITAL PRÓPRIO E PASSIVO	92,185.21€	0.00€	92,185.21€	99,016.79€

SOLIDARIEDADE

Campanha de solidariedade com o Luís Paulo

A professora Maria Isabel Lopes Silva, residente em São João da Madeira, mãe de um jovem que sofreu um acidente e se encontra, aos 28 anos, tetraplégico, dirigiu um apelo no sentido de receber apoio económico que lhe permita levar a recuperação do filho, no estrangeiro.

«O meu filho, o Luís Paulo, um jovem como tantos outros, quando no dia 22 de Julho de 1999 se dirigia de automóvel de Lisboa para S. João da Madeira foi alvo de um AVC (Acidente Vascular Cerebral), que lhe retirou todas as condições necessárias para exercer

qualquer função cerebral e motora..., embateu num veículo pesado e por sua vez outro pesado também se envolveu no mesmo acidente. O Luís Paulo, ficou tetraplégico e com inúmeras lesões locomotoras», explica a mãe na carta enviada à Página. E mais à frente acrescenta — depois de recorrerem aos meios nacionais possíveis — «resolvemos levá-lo a Cuba... Estivemos lá durante 36 dias e realmente a sua evolução foi quase miraculosa... mas.... eis que surgiu o grande problema, a questão monetária...» A família do Luís Paulo precisa de meios

que lhe permitam levar o tratamento o mais longe possível em Cuba. Fica o apelo.

Contactos:
Maria Isabel Lopes da Silva
256.824.606
91.99.38.982

Conta para depósito na Caixa Geral de Depósitos: NIB 003 507 350 003 658 980 033

Na sua opinião o estudo da matemática:

É indispensável ao desenvolvimento de qualquer pessoa. Tem um estatuto especial

52%

É um conhecimento com uma importância igual à de outros conhecimentos. Não tem um estatuto especial

42%

Outra opinião

05%

Total Respostas: 939

Do 5.º ao 9.º ano de escolaridade os alunos devem:

Seguir o currículo único e serem todos obrigados a estudar as mesmas disciplinas

51%

Poder escolher o seu currículo à semelhança do que fazem os alunos do secundário

38%

Outra alternativa

09%

Total Respostas: 907

É a favor ou contra a existência de exames no final de cada ciclo de ensino?

A favor

64%

Contra

34%

Sem opinião

01%

Total Respostas: 993

Na escala de 1 a 5 (1 é menos e 5 mais) classifique os primeiros dois meses de governo do PS:

1

14%

2

23%

3

35%

4

17%

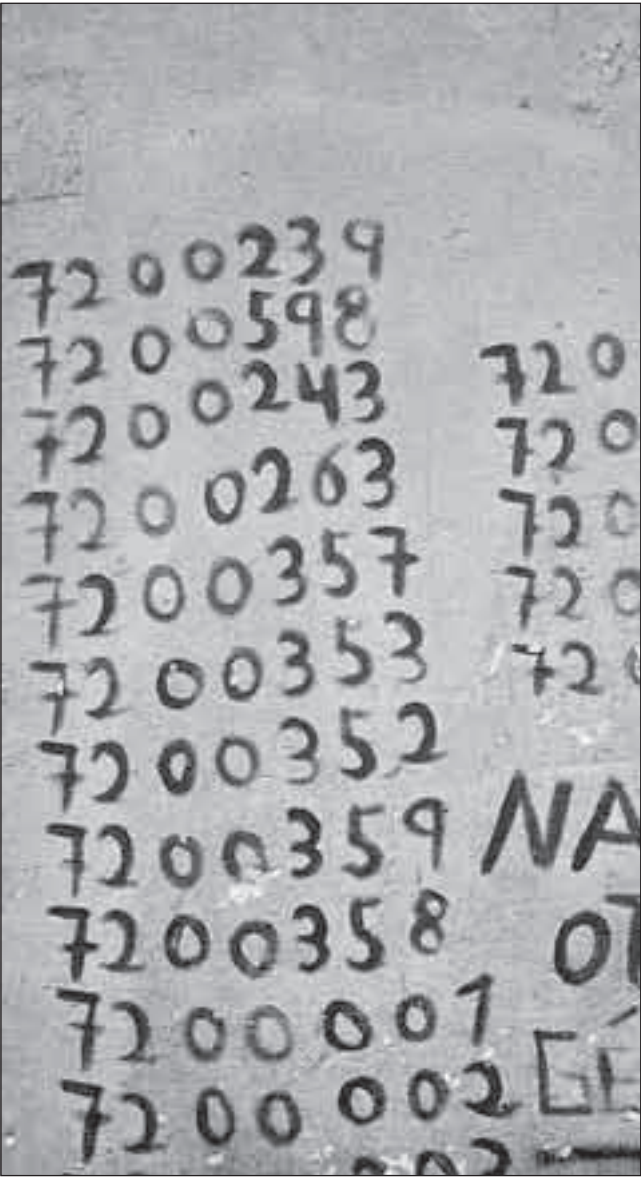
5

06%

Total Respostas: 1002

Assine e divulgue

a página da educação



© Adriano Rangel

A contas com as contas ou os mistérios (in)sondáveis do 1.º ciclo

É sobre esta questão de “mais Matemática” que convém reflectir um pouco. (...) os resultados negativos que têm sido anunciados ano após ano, têm que ter uma lógica que não a de mistérios insondáveis.

A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o prolongamento do tempo de permanência dos alunos nas escolas do 1o Ciclo.

À partida, a medida é de aplaudir. O enorme grupo de “salas de estudo” sem qualquer qualidade pedagógica que tem proliferado nos últimos anos (a que chamam ATLS mesmo quando não o são) não deve gostar nada desta intenção que pode ser um passo em frente em prol do papel social da Escola Pública. A proposta não será também aplicável de imediato em todas as escolas uma vez que, sobretudo as dos grandes centros populacionais, trabalham em horário de desdobramento até às 18 horas e têm uma enorme falta de espaços para intervenção pedagógica.

A notícia, quando chegou aos media, ganhou de imediato uma vertente alarmista: a grande questão é a Matemática, o fraco desempenho alunos. Ficaram assim muitos encarregados de educação convencidos de que os filhos vão passar a ter mais horas de Matemática no 1o Ciclo, para além do já anunciado Inglês e de outras actividades.

É sobre esta questão de “mais Matemática” que convém reflectir um pouco. Quem estiver habituado, enquanto orientador de ac-

ções de formação continua, a desenvolver projectos educativos de escola, ou projectos curriculares de escola ou de turma, ou quem leccionar cursos de complementos de formação para docentes do 1o Ciclo, facilmente se aperceberá de que a Língua Portuguesa e a Matemática são as duas disciplinas que mais são trabalhadas por estes estóicos docentes. Ora os resultados negativos que têm sido anunciados ano após ano, têm que ter uma lógica que não a de mistérios insondáveis.

Para mexer no 1o Ciclo e conseguir obter junto dos alunos níveis de competência equiparáveis aos de outros países da Europa ou do Mundo há que limpar a casa de cima abaixo. A Matemática ou qualquer outra área não existem na Escola fora de inúmeros contextos que se entrecruzam e contribuem por si para o sucesso desta ou doutras disciplinas.

A limpeza começará pela Formação Inicial: temos diferentes formações que dão acesso ao ensino no 1o Ciclo, mesmo quando estes jovens pretenderam formar-se em Educação Física ou Educação Visual, tendo uma formação débil em Língua Portuguesa ou em Matemática: os cursos de PEB – Professores do Ensino Básico, que tanto dão para se ser professor de Música no 2o Ciclo, por exemplo, como para se trabalhar no 1o Ciclo. Mesmo que haja nas ESEs uma licenciatura específica para o 1o Ciclo. A qualidade da formação há-de ser também uma variável importante, com tantas escolas privadas de formação destes professores. Ou o pagamento que se faz às professoras cooperantes que acompanham os estágios o qual, de tão pouco, não há-de permitir grande escolha em termos de qualidade. E há ainda a formação contínua “a metro”...

Outra vassourada atingirá o senso comum que por aí impera com alguma facilidade: a ideia de que o que é bom é saber contar até mil, lo-

ENTRELINHAS e rabiscos

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

**...Estou em pleno
desacordo com estes
exames e com
a sua finalidade.
Que se pretende avaliar?
Quem se pretende
avaliar?
Todo o professor que tem
competência para ensinar
tem, por inerência
pedagógica, competência
para avaliar.**

Eva Soares Pinho
da Cruz
Professora aposentada
Leitora do jornal a Página
da educação

Há já tempos tive o privilégio de ver publicado neste jornal um artigo meu sobre avaliação, sobre os tão badalados rankings das escolas.

Hoje escrevo de novo sobre avaliação, desta vez sobre os tão polémicos exames do 9o ano.

Para começar, estou em pleno desacordo com estes exames e com a sua finalidade. Que se pretende avaliar? Quem se pretende avaliar?

Todo o professor que tem competência para ensinar tem, por inerência pedagógica, competência para avaliar. Por que razão, então, tem de ser reavaliado um aluno que foi ensinado segundo um programa nacional, dentro de um esquema de ciclo, com objectivos, estratégias e orientações definidas e, consequentemente, avaliado dentro de parâmetros estabelecidos?

Será que quem tem competência para ensinar, não tem competência para avaliar? O que será mais importante, ensinar ou avaliar?

Parece-me que com esta medi-

Os tão polémicos exames do 9º ano



© Adriano Rangel

da se está a pôr em causa o avaliador e, acima de tudo, a qualidade do ensino que faz. Se assim é, e se porventura houver razões para tal, não é com o julgamento final do aluno que se resolvem problemas e se melhora a qualidade do Ensino. Esta será apenas mais uma medida arbitrária que só o aluno pode penalizar e, em matéria de acréscimo à qualidade do ensino e da valorização da educação é, no mínimo, chover no molhado.

A meu ver, o maior dano que um aluno pode sofrer é ser mal ensinado. E é por aí que se deve começar. Deve começar-se por um ensino de qualidade que contemple, entre muitos outros parâmetros, a formação contínua e a avaliação da actuação do professor, que poderá passar pela existência de equipas pedagógicas, assistindo e dando aulas, trocando experiências, aferindo critérios ao longo do ano, num ambiente da mais franca cooperação, visando objectivos comuns, a qualidade do Ensino,

a luta contra a exclusão, em suma, o sucesso do ensino-aprendizagem.

Falo em dar aulas porque é assim que se aprende e assim que se ensina. De técnicos e teóricos estamos todos cheios. Assistir da bancada à actuação dos outros não chega. Criticar o que outros fazem e dar sentenças é fácil. Difícil é mostrar como se faz ou se pode fazer.

Acresce ainda que a correcção das provas não é feita por um júri único, nivelador de critérios. A correcção é feita por escolas diferentes, por professores, os hipotéticos bons e maus ensinadores ou avaliadores. Além disso, todo o professor sabe que, por mais objectividade que os critérios de correcção pretendam apresentar, a avaliação tem uma carga altamente subjectiva. E, tratando-se de disciplinas como o Português, mais entendível se torna essa subjectividade.

Ouvir dizer que estes exames são uma forma de mobilizar professores para a responsabilidade e alu-

nos para o estudo, que são uma forma de avaliação externa do sistema, é não entender verdadeiramente o fenómeno ensino-aprendizagem.

Não será a avaliação contínua e só essa, muito especialmente neste nível de ensino, a mais capaz e suficiente para avaliar as competências, os afectos, as atitudes, a tal educação para a vida e para a cidadania? Avaliar é um acto muito importante para quem é avaliado e não se pode arriscar com a vida das pessoas.

E mal vai quando responsáveis pela educação não atingem o alcance de tais medidas e reduzem a educação a tão pouco.

Sou professora aposentada há quatro anos e, apesar de já não ter papel actuante, não queria deixar calar a minha voz por uma causa à qual dei da minha vida toda a vida que pude.

Estão muito paradas e turvas as águas que sempre desejei corressem límpidas dentro do conceito de Educação.

Educação Física

te aumento dos precoces problemas de saúde nos nossos jovens como os diabetes, a obesidade, o tabagismo, o álcool entre outros. E que soluções preconizam? Apostam no Desporto Escolar que abrange numa perspectiva optimista, 15% da comunidade escolar em vez de valorizar a disciplina de Educação Física que abrange quase 100% da comunidade escolar.

Fica bem e é bonito desenvolver o Desporto Escolar, mas não contribui para a melhoria do nível de desenvolvimento e crescimento saudável dos jovens.

Estou convencido que na maioria dos governos que tivemos desde que existe a democracia — mais para trás não posso avaliar — que sempre se olhou para a Educação Física como uma disciplina mais de lazer do que uma disciplina curricular na sua verdadeira acepção da palavra. Estou convencido que essa atitude pegou de estaca na maioria das nossas escolas, com culpas de todos nessa situação.

É uma realidade que pode ser

facilmente transformada e que passo a explicar. Na maioria das aulas, num mesmo pavilhão, elas decorrem com a presença de três turmas em simultâneo. Isto perfaz, numa perspectiva optimista, 60 alunos em simultâneo no ginásio!

É fácil concluir quais são as condições para se desenvolver uma aula minimamente credível e útil para os jovens, ou seja, muito limitadas. Que esforço físico faz o aluno de forma adequada nestas condições? Que planeamento é possível fazer por parte do docente nestas condições? Que estrutura prática-motora adequada é possível fazer nestas condições? Quantas calorías gasta um aluno numa aula nestas condições? O que aprende um aluno nestas condições? Que motivação tem este aluno nestas condições?

Todavia, numa análise cuidada à realidade das escolas é fácil concluir que é possível — e isto é muito importante — a realização das aulas com apenas duas turmas presentes em simultâneo num ginásio, ou pavilhão e

isso faz toda a diferença, quer para os alunos, quer para os professores.

Para isso basta que os horários sejam feitos tendo em conta esta situação. Se na elaboração dos horários tivermos em conta estas realidades, se fizerem os horários tendo em conta os interesses dos alunos, é perfeitamente possível fazer os horários de forma a estarem apenas duas turmas em simultâneo num pavilhão e, repito isso faz a diferença.

Se os horários forem bem elaborados ainda sobram horas para o Desporto Escolar. Repito: É URGENTE RECTIFICAR OS HORÁRIOS.

Numa sociedade como a nossa cada vez mais sedentária, invadida por divertimentos e passatempos tecnológicos que convidam ao imobilismo físico, continuar a olhar para a Educação Física como uma disciplina de segunda importância é um erro crasso que um dia a saúde pública das novas gerações se encarregará de mostrar.

Cordiais cumprimentos

Sérgio Cunha
Machado Augusto
Professor
de Educação Física
Leitor do jornal
a Página da Educação



Livros da editora Profedições, Ida

Pode adquirir-los com desconto por correio em venda directa

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

ENCOMENDAS

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



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

Os portes de correio são da nossa responsabilidade.
Liv: preço nas livrarias — VD: preço em venda directa

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

No dia a dia encontramos-nos em contacto permanente com os outros, e utilizamos diversificadas formas para comunicar, como a expressão facial, o tom de voz, os gestos, as posturas, todos estes sinais são interpretados pelo nosso cérebro, que nos diz se estamos em boa ou má companhia. Não basta então, limitarmo-nos a observarmos friamente as palavras escritas ou ditas, é essencial aprender a analisar todos estes pequenos detalhes que são captados pelo nosso cérebro mas não são analisados convenientemente.

As Posturas do Corpo

Em todas as culturas existem diferentes maneiras de se estar de pé, sentado ou deitado, ou seja existem diferentes tipos de postura, por exemplo, muitos ocidentais não estão acostumados a sentar-se no chão, mas no Japão sentar-se no chão é ainda comum em várias situações: tradicionalmente, os japoneses comem sentados no chão, na cerimónia do chá e em muitos eventos tradicionais também se sentam no chão, em ocasiões informais, os homens sentam-se de pernas cruzadas enquanto as mulheres sentam-se dobrando os joelhos e afastando as duas pernas para o mesmo lado, então, o corpo humano é capaz de assumir inúmeras posturas e mantê-las durante um certo tempo, entre esta ampla gama de posições, as culturas seleccionam as que decidem privilegiar.

Os especialistas dividem o estudo dos movimentos corporais em três categorias: facial, gestual e postural, todas elas estão fortemente interrelacionadas e devem-se interpretar em conjunto e não separadamente, analisando sempre os variadíssimos factores que podem influenciar a nossa percepção inicial, por exemplo, se uma pessoa usa determinadas roupas que são justas e que dificultam certos movimentos, deve-se ter em conta essa restrição física, quando da interpretação da sua conduta.

Entende-se pois, como postura, a posição do corpo ou das suas partes relativamente a um sistema de referências determinado. Muitos autores defendem que as emoções e atitudes se expressam em diferentes posições corporais, assim se compreende que a postura corporal é um indicador privilegiado para aquele que a tenta interpretar.

Mas a postura que uma pessoa adopta é especialmente reveladora e o seu significado muito fácil de entender. Albert Schefflen através das suas investigações descobriu que os indivíduos imitam frequentemente as posturas corporais adoptadas por outros. Este classificou as posturas em dois tipos, denominou posturas congruentes às que apresentam pontos de vista semelhantes, por exemplo, quando dois conhecidos têm uma conversa-ção na qual partilham das mesmas opiniões, segundo este investigador ao partilhar-se opiniões e gostos, partilha-se também as posturas, por exemplo, de forma a estimular as reacções positivas dos seus pacientes, alguns terapeutas adoptam as mesmas posturas dos seus pacientes.

Por outro lado, as posturas incongruentes, transmitem um distanciamento psicológico, temos como exemplo a situação quando duas pessoas são obrigadas a sentarem-se lado a lado sem o quererem, elas constroem uma barreira inacessível ao redor delas utilizando os braços e as pernas para o efeito.

Esta reacção instintiva de um indivíduo esconder-se atrás de uma barreira cruzando os braços pode ser interpretado como um gesto de protecção perante uma situação incómoda, contudo por si só esta reacção de cruzar os braços pode significar somente que estamos com frio, mas quando interpretados com outros factores que nos transmitem mais pistas, o gesto usual de se cruzar os braços é uma forma universal de expressar uma atitude negativa ou defensiva e de expressar que não estamos de acordo com algo que foi dito.

Podemos então, denominar estas acções como as nossas barreiras naturais.

Além do referido, um indivíduo pode utilizar a sua postura como forma de demonstrar uma atitude diferente dos outros, através da maneira de andar, de estar de pé ou de sentar-se, estas posturas vão evidenciar quais os estados de espírito e a confiança que os indivíduos têm de si próprio, ou a imagem que têm de si.

Mehrabian, no ano de 1972, ao analisar a comunicação de atitudes e de status social por meio de indicadores posturais, observou que uma maior proximidade aliada a um contacto visual intenso e uma inclinação para diante são tudo sinais que comunicam uma atitude positiva perante os outros. Já uma colocação assimétrica dos membros e uma inclinação reclinada, descontração das mãos e pescoço descaídos ao longo do corpo, constituem referências para uma postura de relaxamento corporal.

Também, há investigadores que acreditam que estas posturas contam o passado dos indivíduos, aqueles que sofreram largos períodos de depressão e que estão cheios de problemas, andam com os ombros caídos e o corpo descurado.

A postura ao ser um dos elementos da comunicação não verbal mais facilmente identificável, à medida que o indivíduo toma consciência da sua postura em determinadas circunstâncias, estará a dar o primeiro passo para conhecer-se a si próprio e aos outros.

Maria Fernanda
Lopes Teixeira
e Marília Julieta
Rodrigues
Gomes Ruivo
Professoras do 1º ciclo
do Ensino Básico, Chaves

Arthur Moreira
da Silva Neto
Licenciado em Pedagogia
e pós-graduado em
Socioterapia no Brasil.
Pós-graduado em
Geriatría/Gerontologia na
Universidade de Aveiro e
mestrando em Ciências
da Educação na UCP.
amsneto@netcabo.pt

A primeira parte deste texto foi publicada no número de Maio na página 46 e pode também ser lida no endereço: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=389>

3.2 – Formação contínua

Para Patrício (1992) a formação contínua é um complemento e actualização da formação inicial, numa perspectiva de formação permanente, fazendo tónica em que o professor é um homem de cultura.

Na cultura deverão integrar-se todas as formas e níveis de conhecimento humano e o professor como “homem de cultura” terá uma “consciência integrada”, isto é, todas as componentes de formação dirigir-se-ão para um saber unificado e dador de sentido à vida.

Para todos os que pertencem à área de educação a formação contínua é a garantia de uma

4 – Docência e qualidade

A nossa experiência diz-nos que, ligado à prática de bios profissionais se encontra uma certa “competência artística”. Embora não seja no sentido de produção de uma obra de arte, mas no sentido de um profissionalismo eficiente, de um saber-fazer (knw-how, como diria Shön) que fica muito perto da sensibilidade artística.

A sua acção no indeterminado só é possível devido a essa competência, a esse talento, e que tem por base um conhecimento tácito que, muitas vezes, não é capaz de descrever, mas que está lá, ainda que não tenha sido pensado com anterioridade.

É esse conhecimento que será complemento das competências adquiridas no campo das ciências, das técnicas, ... que, por sua vez, ganhará nova força no seu emprego em novas acções educativas, representadas também elas, em novas aquisições cognitivas, afectivas, emocionais, psicomotoras.

Apenas com uma reflexão profunda e sentida o professor consegue um contínuo enriquecimento que o ajudará a superar problemas novos e, ainda, a encontrar soluções novas.

Esta actuação faz surgir o novo conceito de professor, cujas características principais são as de um sujeito activo, um agente reflexivo, um clínico, um ser que emite juízos de valor, que tem crenças, que orienta o seu pensamento, em função de si próprio e das rotinas que constrói ao longo da sua vida profissional.

O professor é considerado um agente de mudança, embora se reconheça que nem tudo é tão simples como pode parecer à primeira vista.

Muitas vezes geram-se situações de conflito entre os «educandos» e os princípios defendidos pela escola enquanto instituição.

Por esta razão se defende a existência de uma «comunidade educativa» com o fim de que todos sejam verdadeiramente implicados no processo educativo versus processo mudança.

Só na transferência de vivências, na partilha de competências, nesta abertura à mudança de mentalidades será possível dar resposta aos múltiplos desafios que nos são propostos/exigidos pela sociedade dos nossos dias.

5 – Conclusão

É urgente inverter a marcha da educação e do ensino e sensibilizar para esse facto a opinião pública.

O ensino deve centrar-se no aluno, ter objectivos claros, mobilizar conteúdos, desenvolver competências, atender aos processos e obter resultados.

A educação não pode depender das mudanças de governo, deve ter continuidade. Não pode ser uma guerra de poder. Quando o ensino/educação está ou é fragilizado, a própria nação fica em risco.

Como diria o psicólogo Daniel Sampaio “inventem-se novas escolas” e deixem trabalhar os professores.

actualização permanente e necessária. A sua não concretização impedirá que as escolas possam encontraras respostas adequadas à evolução que a sociedade espera delas.

3.3 – A auto-formação

Devido ao isolamento a que o professor é muitas vezes votado (e não é só no campo geográfico, mas também no campo social) e a um a deficiente organização de uma formação contínua adequada às suas necessidades, este vê-se muitas vezes obrigado a uma formação centrada na reflexão “auto e heterobiográfica” 8Vilar,1993:54). Este tipo de formação foi/é o “alimento” para muitos profissionais da educação que ultrapassaram e continuam a ultrapassar o isolamento que as circunstâncias lhe impuseram.

O autodidacta reconhece que não sabe tudo e vai realizando aprendizagens contínuas consigo mesmo, com os outros, e, sobretudo, com os seus alunos.

A educação e a formação foram sempre o cerne do desenvolvimento dos indivíduos e, em consequência das sociedades. Neste processo a acção do professor é fundamental, pois todas as expectativas estão postas nele. Para que a mudança e o desenvolvimento da sociedade se processe é prioritário que “nenhuma mudança organizacional significativa pode ser realizada, se não se efectuarem profundas alterações na forma de pensar, agir e interagir das pessoas” Senge cit. Nóvoa (1992).

“Deus me dê a paciência de me conformar com as coisas que não posso alterar, me dê a coragem de alterar as coisas que posso, e me dê a sabedoria de distinguir entre umas e outras”
(Christoph F. Oetinger)

A Educação Especial diz respeito ao atendimento multidisciplinar às diferentes necessidades educativas especiais. Seu objectivo principal é promover uma melhor qualidade de vida àqueles que, por algum motivo, são portadores de necessidades educativas especiais, ou seja, todas as pessoas que precisem de métodos, recursos e procedimentos especiais durante o seu processo de ensino-aprendizagem. As necessidades podem ser decorrentes

de: deficiência sensorial (auditiva ou visual), deficiência motora, deficiência cognitiva, super dotação ou altas habilidades, transtornos psicomotores, doenças crónicas, trans-

tornos de personalidade, autismo, psicoses, Síndrome de Down, deficiência múltipla, inadaptação social, dependência química e outras.

A Educação Especial não deve ser dissociada da Educação Geral, mas sim dentro dela contextualizada, ou seja, o portador de necessidades especiais deve ser atendido no mesmo ambiente que o não-portador. A esta tendência contemporânea chamamos de Educação Inclusiva, uma vez que o portador de

necessidades educativas especiais é inserido em classes regulares de ensino. Afinal, ele é tão digno e merecedor da educação como qualquer outra pessoa.

Nem sempre a comunidade é a favor da inclusão. Também alguns professores, coordenadores, directores e funcionários, desinformados ou pouco esclarecidos, oferecem resistência a estas tentativas. Mas não devemos recuar. Outrossim, precisamos ensinar à sociedade que as pessoas, antes de serem portadoras de necessidades especiais, são seres humanos capazes e dotados de inúmeras possibilidades, com um grande potencial a ser trabalhado. Nada justifica o seu isolamento ou segregação.

Entretanto, cada caso precisa ser analisado em particular, com muita seriedade, pois dependendo da situação geral da pessoa a inclusão pode não ser a melhor alternativa. Uma precipitação na inclusão pode provocar mais frustração do que satisfação ao portador de necessidades especiais, que precisa ter condições mínimas para se adaptar a determinadas realidades. Por exemplo, não seria interessante colocar um portador de paraplegia, para estudar numa classe regular que utiliza uma sala no quarto andar, sem ter elevadores na escola. Como seria o seu acesso à sala de aula?

Atenção e cautela só tendem a nos ajudar a tomar decisões sábias e positivas no que se refere à inclusão do aluno portador de necessidades especiais na escola regular ou no contexto da educação geral.

A Educação Inclusiva deve ser uma realidade nacional, nas escolas públicas e privadas, para que haja realmente um espaço amplo e democrático, destinado a todos, sem discriminações.

Quando falamos em inclusão pensamos em condições necessários à promoção de uma sociedade plural, repleta de diferenças individuais, mas com igualdade de oportunidades.

O que está por trás dos manuais escolares?

Os novos manuais escolares continuam a chegar às nossas escolas sem o tempo necessário para ser realizada uma selecção, caracterização e adopção criteriosa e rigorosa.

A selecção e adopção dos Manuais Escolares deverá ocorrer nas primeiras quatro semanas do 3º período do ano lectivo anterior.

Eis-nos chegados a esta altura de angústia em que nos confrontamos com a difícil tarefa de preenchimento das fichas de registo, apre-

ciações globais e caracterização dos problemas detectados nos manuais escolares.

Assumo esta tarefa como difícil e exigente, pois o tempo para a tal apreciação continua a ser limitadíssimo.

Os novos manuais escolares continuam a chegar às nossas escolas sem o tempo necessário para ser realizada uma selecção, caracterização e adopção criteriosa e rigorosa.

Não quero acreditar que seja essa a intenção das editoras. Mas por que não nos enviam os novos manuais escolares atempadamente? Onde reside o medo de se seleccionar com rigor?

Constituindo o manual escolar o recurso pedagógico mais utilizado nas salas de aulas, desempenhando um papel preponderante nas práticas educativas diárias e tendo o poder de intervir no processo ensino/aprendizagem, urge tomarmos consciência da necessidade de mais tempo para a credibilização da importante tarefa que é seleccionar estes recursos.

As editoras, como empresas de uma economia de mercado que são, procuram legitimamente os seus lucros, dentro de parâmetros éticos e morais aceitáveis. Contudo, não se podem alhear do seu contributo social. Daí a necessidade de se chegar a um “trade off” em que todos os parceiros ganhem.

A bem da educação e da nossa sociedade não podemos continuar a aceitar, nem a fingir que não vemos, aquilo que uma parte continua a ganhar à custa do que as outras perdem. Por tudo isso é necessário um esforço de todos, mesmo que cada um tenha de prescindir um pouco de si para que o todo

seja maior que as partes, e se atinja o resultado que todos ambicionamos.

O desabafo que aqui me é permitido, resulta da revolta que sinto em não permitirem efectuar, atempadamente, um exame minucioso do conteúdo dos manuais escolares, que continuam, infelizmente e repetidamente, a chegar às mãos dos professores dias antes do prazo estipulado por lei para a sua selecção e que urge tornar num processo o mais transparente possível.

Como professora do 1o Ciclo do Ensino Básico só peço (e acho que não é exigir muito), que me permitam ser rigorosa e criteriosa na tarefa de apreciação e adopção dos manuais, tarefa esta que me é imposta pelo Ministério da Educação. Até hoje, tenho plena consciência que nunca me foi permitido sê-lo.

De pouco nos serve preencheremos grelhas de avaliação de manuais, se continuamos a não ter acesso a um “feed back” desse preenchimento. Transforma-se assim uma tarefa pedagógica e científica numa tarefa meramente rotineira, administrativa e burocrática.

Será por isso a visível indiferença e o alheamento de alguns professores no cumprimento desta tarefa? Qual o tratamento dado, pela associação de livreiros, aos dados que os agrupamentos de escolas enviam através das grelhas de apreciação por nós preenchidas?

Todas as questões que deixo no ar são um desafio e uma reflexão aos professores e exigência de uma resposta às editoras.

Caso se pare para pensar, concluiremos que este livro de consumo obrigatório é um recurso pedagógico dos mais utilizados nas salas de aulas, mas é também simultaneamente o recurso sobre o qual menos se sabe.

Nota: No próximo número, neste espaço, retoma-se a rubrica «Da Ciência e da Vida»

Margarida da Costa e Silva Cipriano
Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Leitora do jornal a Página da Educação

LisboaPhoto 2005 A Imagem Cesura

O tema desta edição da LisboaPhoto constrói-se em torno do efeito de cesura da fotografia, mais especificamente sobre as conotações que esse efeito suscita relativamente à ontologia da fotografia. A cesura refere-se ao acto de golpear, à incisura. Esta é uma das qualidades imanentes à operação fotográfica, como algo que submete um corte nas dimensões espaço-temporais da realidade, efectuando uma relação (uma imaginação) com o mundo que não pode deixar de ser inicialmente assumida a partir da natureza específica do dispositivo fotográfico. Mas a palavra cesura também se refere ao resultado do corte, ao vestígio, à marca que foi deixada no momento de uma acção concreta: isto conduz-nos ao conceito de índice (de Charles Peirce), como forma de destacar o efeito de contiguidade física que se gera no acto fotográfico entre a imagem latente e o assunto captado. Assim, o signo fotográfico assemelha-se a outras categorias de signos, como o fumo de um incêndio, uma ruína de um edifício, a sombra ou reflexo de uma presença. Todas estas marcas são sedimentos, são índices, na medida em que foram geradas por um referente.

Sérgio Mah - Comissário da LisboaPhoto

—
Gonzalo Puch

Sem título, 2004

Impressão digital a cores

Cortesia Galerie Pepe Cobo, Madrid



LisboaPhoto
19.05 a 18.09 2005



UM CONTO
Mrozeck
Adaptação: jps

Vou agora contar-vos uma história que vos há-de aquecer o coração e vos mostrará os inescrutáveis caminhos escolhidos pela divina providência para nos conduzir à salvação. É uma história verdadeira.

Antes da 2ª Guerra Mundial, vivia na nossa cidade de Hamburgo um

qualificou de calamitosos. Desta maneira, pôs em questão os próprios desígnios divinos, causa de tudo o que sobre a terra acontece.

Sempre protestando e lamentando-se, foi incorporado numa unidade de Infantaria e, juntamente com o seu destacamento, partiu da cidade.

blasfémias nos lábios, continuou a avançar para leste.

Quando chegou ao Cáucaso, o seu desgosto pela vida tinha atingido o zénite. «Verflucht» gritou. «Para que serve tudo isto? Dava o que de melhor há no mundo para estar agora em Hamburgo. Não sou capaz de

elhos em terra e, erguendo os braços ao céu, exclamou: «Obrigado, Senhor. Agora já percebo porque criastes a Wehrmacht e fizestes esta guerra, porque me levastes para tão longe de Hamburgo, apesar dos meus estúpidos protestos. Foi tudo porque me quisestes poupar. Quisestes evitar que eu morresse num ataque aéreo, com a alma cheia de pecado. E, mesquinho como sou, resmunguei e blasfemei. Perdoai-me, Senhor.»

Eric Kraus regressou a Hamburgo. Mas como se tornou diferente! Nunca mais se queixou das ordens imprevistas das autoridades e vota sempre no Partido Cristão Democrático. Já não é pacifista, pois recorda-se da sua miraculosa salvação. Voltou a casar e a segunda mulher acaba de dar à luz o quarto filho. Todas as manhãs, ao pequeno almoço, Eric, olhando para o tecto, diz à família: «Lembrem-se que, seja quando for que chegue a hora de aflição e o Senhor Chanceler Adenauer decretar a mobilização geral, o vosso pai será o primeiro a ir para a batalha.»

E vós, meus irmãos e minhas irmãs? Que fareis?

homem chamado Eric Kraus. Era casado e tinha quatro filhos. Infelizmente, meteu-se com más companhias e, por influência dos seus colegas, começou a levantar dúvidas acerca da justeza e da justiça da divina ordem das coisas. Em vez de seguir os mandamentos da lei de Deus com humildade, pôs-se a discuti-los e tornou-se pacifista.

Estávamos, então, em 1939, e ele foi chamado a cumprir o serviço militar. Eric ficou extremamente abatido. Protestou que não queria abandonar o lar. Insurgiu-se contra a autoridade, cujos procedimentos

Primeiro foi mandado para a Polónia. Cada dia que passava, distanciava-o mais da sua cidade natal, até que um dia chegou à fronteira russa. Mas nunca os seus pensamentos tinham deixado Hamburgo, e estava triste por ser colocado tão longe de casa.

Nos anos que se seguiram, Eric foi obrigado a andar cada vez para mais longe de Hamburgo. Não sendo muito forte e resistente, queixava-se com impaciência do desconforto das jornadas e, sobretudo, resmungava contra a guerra, como se a guerra não estivesse entre as disposições da Providência. Com estas

entender porque é que esta guerra me arrastou até aqui.»

Tais eram as palavras de Eric Kraus, em nada diversas das de todos os descrentes, que nunca estão satisfeitos com a parte que lhes foi destinada pela Providência. Mas naquele preciso momento tornou-se claro porque razão o Senhor, na Sua infinita misericórdia, tinha feito sofrer Eric tantos padecimentos.

De Hamburgo chegou-lhe uma notificação. Anunciava a morte de sua mulher e dos seus quatro filhos, durante um ataque aéreo à cidade.

Quando leu isto, Eric caiu de jo-

Jornal a Página da educação: sempre consigo na 1.ª quarta-feira de cada mês
Assinar a Página conhecer a educação

Assinatura · Portugal 1 ano 25€/20€* · 2 anos 45€/35€* · Estrangeiro 1ano: 30€ · 2 anos 50€

*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

Os estudantes enviam com o pagamento fotocópia do cartão de estudante. Os associados indicam o número de sócio e a sigla do seu sindicato. Os sócios do spn têm a assinatura paga pelo seu sindicato. As escolas, bibliotecas e outras colectividades, públicas ou privadas, beneficiam do desconto pela sua natureza de instituição.

pedidos: tel 226002790 fax 226070531 correio electrónico: assinaturas@apagina.pt