

a Página da educação

ano XVI | n.º 169 | JULHO | 2007 · Mensal | Continente e Ilhas 2 Euros [IVA incluído]

Revisitar Marx

**Nas luzes e sombras que
o Marxismo lançou na Educação**

**Nos equívocos em torno do conceito
de ditadura do proletariado**

**Na dessacralização de muitas
teorizações marxistas**

Ler da página 21 à página 32

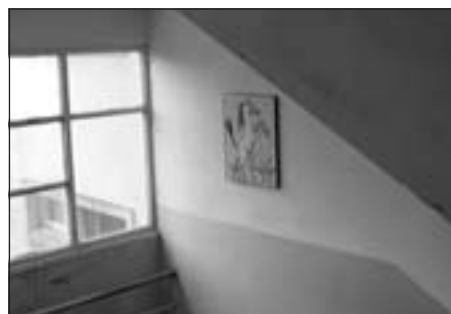
02 **Era uma vez uma televisão “babysitter”**

Na corrida das audiências televisivas o público infantil é considerado minoritário. Para as televisões comerciais, as crianças são vistas como consumidores. Nesta base, a oferta televisiva para os mais novos depende mais dos interesses dos anunciantes do que das necessidades e dos próprios interesses do público infantil. Os programas criam e geram certas necessidades nas crianças e adolescentes que acabam por “aguentar” estas grelhas consumistas...

06 **Iludimo-nos, embalando desigualdades**

Por força de um processo de massificação há, felizmente, muitos jovens portadores de desigualdades nas nossas escolas. Mas tratarmos os “desiguais” como se fossem iguais, “em pé de igualdade”, como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos. Não fora a dedicação e o anónimo esforço de muitos e bons profissionais da educação, há muito, o neo-liberalismo teria extinto a instituição Escola, como empresa falida.

08 **Abatem-se escolas, como aos cavalos, e avalia-se tudo contra as pessoas**



34 **A Direita teme e mata professores**

Metade dos cerca de 800 sindicalistas colombianos assassinados, entre 1999 e 2005, eram membros da Federação de Professores Colombianos. Alguns destes professores foram mortos por defenderem uma Escola Pública e melhores condições para o exercício da profissão. Outros morreram por serem líderes independentes ou por se operarem ao recrutamento dos alunos para as milícias e exércitos privados. A Escola deveria ser reconhecida como um território de paz e a profissão de professor merecia não ser tão perseguida como o é, em muitas partes do Mundo, não exclusivamente na Colômbia.

Por detrás do ecrã: a oferta televisiva para os mais novos

Qual a atenção dedicada pelos quatro canais generalistas portugueses aos diferentes tipos de público infantil? Existe ou não, ao nível da oferta, uma pluralidade de produtos, em géneros, formatos e conteúdos, capazes de interessar e ir ao encontro das necessidades e capacidades dos diferentes segmentos etários? Que tendências são observáveis no plano dos conteúdos, do tempo, da localização desses tempos na grelha horária? A lógica de serviço público na programação para crianças é a mesma que a dos canais de televisão generalistas privados? Existe, em todos os canais, um departamento ou serviço específico voltado para os mais novos? Quais as competências especializadas e qual o estatuto dos profissionais afectados à programação para a infância? E qual a visão que estes profissionais têm da audiência infantil? Em que medida o apagamento da programação para a infância, anunciado por vários autores, se traduziu nas políticas de oferta em Portugal? Estas foram algumas das questões de uma investigação, que desenvolvi no âmbito do doutoramento em estudo da criança, em que pretendi estudar as ofertas e os critérios de programação para a infância dos quatro canais generalistas (RTP1, RTP2, SIC e TVI) no período compreendido entre 1992 e 2002.

A pesquisa que tem sido, entretanto, actualizada, mostrou que a entrada dos operadores privados na paisagem audiovisual na década de 90 foi, sem dúvida, um fenómeno que marcou significativamente o sistema televisivo português. O panorama da oferta para a infância tornou-se muito diferente com a ruptura do monopólio televisivo. A análise das grelhas de programação dos quatro canais permitiu verificar um aumento do número de horas de emissão para as crianças, embora este tenha acompanhado um acréscimo das horas de programação geral. O aumento em quantidade nem sempre significou, contudo, uma maior diversidade de produtos em termos de género, formato, conteúdos, origem e público-alvo.

Registou-se também um decréscimo de produções europeias e um número reduzido de programas de produção nacional, por oposição a programas estrangeiros, sobretudo de origem norte-americana e japonesa, apoiados em forte *merchandising*. Em consequência da globalização do mercado televisivo para crianças e da proliferação dos chamados *program-length commercials* ou *toy-based programming*, que se tornaram o esteio da televisão para crianças, as séries de animação predominam nas grelhas de programação. Os ‘programas-contentor’, espaços conduzidos e animados por um apresentador, com jogos, concursos, passatempos e breves reportagens a entremear e a interligar os episódios das séries de animação, são claramente um produto valorizado pelas estações em estudo, principalmente pelas privadas.

Em finais da década de noventa, começou a emergir uma tendência, que ainda hoje se mantém nas televisões privadas: a corrida às audiências levou as estações a considerar o público infantil minoritário e a pretender alargar o público-alvo a outros públicos disponíveis para ver TV no período de fim de tarde. Emitem-se, então, programas transversais, capazes de interessar a vários segmentos etários, perdendo-se, desta forma, a especificidade do espaço infanto-juvenil.

As crianças começam a ser vistas pelos operadores mais como audiência (con-



IE / FN

sumidores) do que como público. Esta nova concepção teve, naturalmente, consequências ao nível da oferta – responde-se agora mais aos interesses dos anunciantes do que às necessidades e aos próprios interesses do público infantil. Podemos dizer que não são tanto os interesses das crianças que mobilizam e determinam a oferta; os programas é que criam e geram determinados interesses nas crianças, os quais, por sua vez, ajudam a sustentar um determinado tipo de programação.

Estas são algumas das tendências da televisão para Crianças em Portugal que se começaram a desenhar a partir do início da década de 90. Por questões de espaço, não é possível, neste número, caracterizar com mais detalhe a oferta nem indicar os critérios presentes na concepção, produção e/ou aquisição de programas e na difusão da programação para a infância. Voltaremos ao assunto na próxima colaboração. Entretanto, os interessados nesta temática podem encontrar os resultados integrais deste estudo no livro “Por Detrás do Ecrã: Televisão para Crianças em Portugal”, publicado no passado mês de Março pela Porto Editora.

Sara Pereira

Universidade do Minho

■ Memórias da minha morte

O caso (arquivado) dos sem-abrigo londrinos

Desfazendo, em Serralves, os narizes de cera e as pirâmides invertidas que condicionaram alguns pobres contentamentos passados, julgava-me quase desformatado da escrita jornalística quando ensaiei um soneto dos antigos na quadra que se segue e que, felizmente, não teve seguimento - Já não sou jornalista dos jornais // Agora vivo longe das notícias // que outrora alimentavam as delícias // de tantas novidades virtuais.

Mentindo, pensava-me capaz de romper com a velha profissão de repórter temperado na escola da notícia (e também com todas as ligas de duquesas de todos os sonetos, entenda-se), como se tivesse esquecido os casos que, em 28 anos de prisão maior, deixei por resolver e remeti para o arquivo de uns quantos cadernos de apontamentos ainda virgens à espera de melhor oportunidade e, principalmente, de mais espaço.

Um desses casos por resolver foi o de uma visita a Londres, no tempo da primeira guerra do Golfo (era presidente dos Estados Unidos da América o pai do actual presidente Bush), visita efectuada a convite de uma multinacional de seguros que organizou na capital do Reino Unido uma conferência internacional sobre o futuro das seguradoras no, então ainda distante, ano 2000. Uma mordomia e uma festa sobre a qual quase nada escrevi.

Desse caso, lembro o hotel onde fiquei, em pleno Hyde Park, uma sessão do musical CATS, um companheiro de viagem e da aventura da escrita jornalística, o Araújo Moreira que sobrevive na saudade, e o passeio higiênico que ambos cumprimos no final do jantar oferecido pela seguradora aos jornalistas portugueses, passeio que se

Júlio Roldão

jornalista

roldeck@gmail.com

ficou pelas imediações do hotel e que, mesmo assim, deu para descobrir uns tais sem-abrigo, realidade que em Portugal ainda era quase desconhecida.

Esta não é a primeira vez que tento justificar o injustificável arquivamento deste caso. Noutras memórias, que escrevi sob o distarce de Crónicas de Domingo, referi-me não apenas a este caso por solucionar, mas também ao caso arquivado da inauguração do novo Aeroporto de Munique, um verdadeiro casamento de aldeia que durou uma semana, a comer e a beber, sobre o qual também pouco ou nada escrevi.

Costumo dizer que eu, e muitos jornalistas como eu, ainda temos dificuldade em escrever sobre a alegria. Parece que a tristeza e a desgraça são mais fáceis de paginar em pirâmide invertida, mas até esta explicação esfarrapada esbarra no facto de nada ter escrito sobre aqueles sem-abrigo que vi, pela primeira vez, em Londres, quando passeava, calmamente, nas imediações do Hotel Hyde Park, dissertando sobre os malefícios do *thatcherism*. Também pelos nós que faltam desenlaçar, não é fácil romper com esta formatação. Apesar de começar a tornar-se incómoda, mesmo quando remetida para o domínio das memórias ditas de uma morte, vaidosamente sempre inacabada.

«...somos agora oficialmente europeus de primeira, espanhóis de segunda e portugueses de terceira.»

Miguel Torga

Notas soltas

1 “O povo que escreve nos jornais não sabe o que pensar a propósito do povo que não escreve nos jornais – e que não os lê”.

Os membros da nova classe dominante olham para o povo com a impaciência e com os preconceitos com que os velhos colonos olhavam para os pretos. E, nos pretos cá da terra, são vistos os mesmos defeitos: são preguiçosos, calaceiros, irresponsáveis, vadios, fogem ao trabalho e mal se apanham com dois euros no bolso embebedam-se, vão para a boa vida e endividam-se. «O povo vive acima das suas possibilidades», dizem. E, lógica da batata, cortam-lhe o salário!

2 Em todo o caso todos querem «modernizar» e pôr a população a par da História, à força de discursos retóricos e de medidas incentivadoras. A direita acredita que é uma questão de ordem, de hierarquia, de mando, de aceitação do mando, de controlo, de humildade, de voluntária e grata aceitação da pobreza, de reconhecimento do mérito alheio e de aceitação passiva das regras de quem impõe os critérios do mérito. A esquerda, quase toda, continua a acreditar que os operários e os pobres, pelo facto de o serem, é que têm a linha justa, o sentido do futuro e a chave para os caminhos da felicidade plena, e que basta que o Estado os enquadre e os trate como filhos dependentes para que a coisa marche. Ora manda a verdade que se diga que o povo não precisa de tutores, nem à direita, nem à esquerda. O que o povo precisa é que lhe paguem decentemente o seu trabalho. Aumentem-lhe as pensões e os ordenados, reconheçam-lhe a importância do trabalho que desempenham e vão ver como ele se cultiva, se empenha e se torna fino.

3 As classes sociais continuam a existir. Não são é as mesmas dos séculos XIX e XX. No destaque que abordamos neste número [páginas 21 a 32] fica clara a importância que o conhecimento tem na definição das classes e do seu papel na sociedade. Como os professores trabalham com o saber e o conhecimento, e com a sua distribuição social, é fácil verificar como eles estão no coração da sociedade actual. Essa é uma das razões que levam os que têm o poder, e os que o querem influenciar, a interessar-se tanto pelo controlo do trabalho dos professores. Colocar o trabalho dos professores ao serviço dos seus objectivos é um desígnio dos que querem dominar a sociedade.

Convém começarmos a pensar em entender o papel que os professores desempenham na distribuição desigual do conhecimento. Que funções nos atribui o poder dominante e o que estamos nós dispostos a fazer? Por comodismo, nuns casos, ou por excesso de zelo, noutros casos, podemos estar apenas a contribuir, com o nosso esforço, para aumentar dramaticamente as desigualdades sociais e o domínio de uns sobre os outros.

4 Sócrates, como qualquer outro ingénuo, pensa que a solução está nas tecnologias, sobretudo naquelas que têm nomes esquisitos ou estrangeiros. Pensa, como outros, que a felicidade da Pátria se obtém fazendo com que cada um seja um especialista de alta tecnologia. Não entendeu que a sociedade é uma organização complexa que precisa de tudo, do engenheiro e do canalizador, e que um problema grave da nossa sociedade está em não sabermos atribuir valor social e económico ao trabalho do canalizador. Os adeptos do Darwinismo social não querem entender a complementaridade das funções sociais e a importância que todos têm nas organizações. Julgam que no mundo dos cavalos só os de corrida, e entre estes, os que chegam em primeiro lugar, devem sobreviver. É por este mau juízo que se esmifram a criar sistemas que abatam todos os cavalos que não cheguem em primeiro lugar. A sociedade não é civilizada sem justiça social.

de fim de ano

5 O sistema de ensino em Portugal está a ser progressivamente mais totalitário. Um currículo cada vez mais unificado e rígido. Programas cada vez mais iguais e mais dependentes de exames e, portanto, da uniformidade. Tempos de ensino e de permanência no espaço escolar cada vez maiores. As crianças, adolescentes e jovens vivendo cada vez mais confinados ao espaço escolar e ao sabor da batuta dos adultos. Espaços escolares cada vez mais semelhantes aos espaços prisionais: redes, cercas, portões, guardas, policiamento, câmaras de vigilância. Apresentam-nos isto como modernização e até progresso quando é uma verdadeira regressão. Convém indagar o que podemos esperar de pessoas criadas assim nestas incubadoras e aviários educacionais, ainda por cima improdutivos mesmo em relação aos seus mesquinhos objectivos.

6 Os professores, na sua actividade viva, reproduzem muito do que são. E os «socialistas», com a sua modernização totalitária, estão a querer fazer deles um corpo estratificado, esclerosado, petrificado, hierarquizado, dependente e subserviente. Aposta-se no mérito e no desempenho de funções que exigem maior qualificação e empenho. Mas confunde-se isto com a necessidade de criar uma carreira hierarquizada à maneira antiga. Num tempo em que na educação se clama pela necessidade de equipas pedagógicas, eles apostam no individual contra o colectivo. Num tempo em que se devia apostar na responsabilidade colectiva, eles apostam na política dos capatazes, do chicote e da cenoura. Ora é possível e desejável reconhecer o trabalho dos professores, pagar-lhes o trabalho que prestam de acordo com o seu desempenho sem que daí decorra a necessidade de os colocar em patamares hierarquizados e definitivos. Mantenha-se a carreira que estava embora com uma avaliação negociada e revista de modo a ser mais rigorosa e ligada ao trabalho concreto. E complemente-se essa carreira com o reconhecimento de funções específicas que alguns professores vão desempenhando ao longo da sua vida profissional. Faça-se uma grelha de remunerações acrescidas para quem desempenha funções acrescidas e enquanto as desempenhar. E permita-se que as escolas estabeleçam os critérios que levam os professores às funções específicas e aos desempenhos acrescidos. A título de exemplo, um coordenador dos directores de turma deve ter uma remuneração acrescida pela função enquanto a desempenhar e só enquanto a desempenhar. O mesmo para quem desempenha outra função específica. Seja escolhido para esta ou aquela função aquele que a comunidade escolar acredita ser mais capaz em cada momento, tenha o indigitado o tempo de serviço que tiver. E paguem-lhe a função específica que desempenha enquanto a desempenhar. E avalie-se. Avalie-se em função do que cada um dá para alcançar os objectivos que o colectivo escolar traça para o sucesso dos seus alunos.

7 A Ministra da Educação pensa que os bons professores se criam por despacho e à cacetada e não pelo trabalho e pela capacidade de pensar o trabalho. Faz o que é tradicional em Portugal, ou seja, a importação de modelos estrangeiros condenados a desaparecer, indo sempre buscá-los com atraso à fonte errada. Os nossos supostos dirigentes ficam assim afastados da realidade e enredados nas teias da burocracia que eles mesmos não param de tecer. A actual ministra não mexeu em nada de essencial. Pelo contrário, criou um clima claustrofóbico no meio educacional. Ajudada pelos seus «especialistas» aprofundou a tragédia educativa que já ninguém ignora em Portugal. O que podemos fazer? Analisar a realidade em que vivemos com o maior rigor possível. Assumir a crítica com total frontalidade. Apontar as necessidades reais do sistema. Criar solidariedades maiores entre professores, corpos docentes e escolas. Colocar os interesses dos nossos alunos à frente dos interesses do governo. E desobedecer sempre que a ordem seja destituída de senso e de sentido.

José Paulo Serralheiro

Desporto: geometria de equívocos

Acerca de Heidegger, George Steiner, em livro muito citado, escreveu: “Precisamos de dar mais assistência ao pensamento”. É que, conforme lucidamente avisa uma das personagens de Robert Musil, “é muito simples ter força para agir e muito difícil encontrar um sentido para a acção” (**O Homem sem Qualidades**, 3º tomo, Livros do Brasil). Ora, sentido para a acção desportiva é o que José Manuel Constantino antigo presidente da Confederação do Desporto de Portugal e do Instituto do Desporto de Portugal) manifesta procurar, através do pensamento crítico e olhando para o desporto como um valor. O seu livro, que vem de publicar-se, **Desporto: Geometria de Equívocos**, assim o atesta. Mas é o desporto um valor? Na escola é-o, de modo indiscutível. “A evolução desportiva será sempre proporcional ao que for a evolução físico-motora da sua população infanto-juvenil, nisto compreendendo a sua literacia motora, o desenvolvimento das capacidades e qualidades físicas gerais, em suma, a elevação da condição física das crianças e dos jovens, em idade escolar”(p. 22). Ao nível da saúde, o movimento intencional da transcendência (ou superação), quero eu dizer: a **motricidade humana**, é um dos antídotos contra o sedentarismo. “Os estilos de vida saudáveis ganham espaço na agenda política e cultural das sociedades contemporâneas. A promoção das actividades físicas e desportivas é neste contexto que se tem de situar, tendo presente que a saúde pode ser treinada e por isso melhorada e aumentada”(p. 24).

No atinente ao desporto feminino, José Manuel Constantino, como homem culto que é, não deixou de terçar armas por ele, numa liça que já parece anacrónica. No entanto, “o direito ao desporto, por parte das mulheres, é um direito tardio e que não acompanhou os restantes direitos cívicos e políticos (...). O acesso da mulher ao desporto integra-se na perspectiva mais geral da igualdade de direitos de cidadania”(p. 28). E a mulher subiu ao tablado da História, durante séculos e séculos, como factor de pecado e



IE / FN

ajoujada ao peso doutros preconceitos a pedir ablação. “O desporto e os cidadãos portadores de deficiência” é um tema com bem actuais cintilações. É que também, mesmo em estilo vernáculo, se lançou sobre o chamado “deficiente” (deficientes somos nós todos) o que de mais obsoleto e arcaico engendrou a mente humana. Ora, o desporto diz ao “deficiente” que é um cidadão, com iguais direitos e deveres; valoriza-lhe a auto-estima; potencia-lhe as qualidades físicas e uma sonora visibilidade social – como negar que só pessoas de estreita compreensão não entenderão que o desporto deve ser uma das traduções práticas de uma sociedade-para-todos? O desporto e a inclusão social; o desporto e o direito; o desporto e a cidade; o desporto e os espaços; o desporto e a autarquia; o desporto e a universidade; o desporto e os eventos; o desporto e o espectáculo desportivo; o desporto e a violência; o desporto e a dopagem; o desporto e a comunicação social; o desporto e a li-

derança das organizações; o desporto e os novos poderes; o desporto e as identidades locais; o desporto e a Europa; o desporto e a política; o desporto e o Estado; o desporto e o País – eis aí os temas de que este livro também se ocupa, em curiosas e sensatas sínteses e não como um fundibulário, arumando com as sete pedras de David à testa de qualquer intrometido.

O respeitado neurologista Oliver Sacks, numa das suas histórias clínicas, conta-nos que conheceu um paciente que nunca se relacionava, por exemplo, com uma fotografia em toda a sua dimensão, não alcançando por isso o que era uma cena ou uma paisagem. Tratava-se de uma gnose formal e não de uma gnose pessoal. De uma vez, o médico Oliver Sacks questionou-o, mostrando-lhe uma luva: “O que é isto?”. Resposta pronta: “É uma superfície contínua, dobrada sobre si mesma”. A relação cognitiva do paciente era formal e abstracta, com perda de capacidade emocional e concreta e portan-

to incapaz de discernir uma realidade global. Nas minhas aulas para alunos de uma licenciatura em desporto, eu relembro por vezes o que nos conta o Dr. Oliver Sacks. E acrescento: “O conhecimento teórico que vocês têm do desporto é, quase sempre, demasiado categórico e abstracto. Meus amigos, só se sabe o que se vive”. José Manuel Constantino impõe-se ao nosso respeito e admiração, precisamente porque já viveu “in loco”, e nas várias dimensões em que este fenómeno se desdobra, o desporto. E fê-lo com espírito crítico, clara perceptividade, atitude compreensiva e... cultura!

Repito: e cultura! Quando ele escreve: “O desenvolvimento desportivo em Portugal necessita da convergência de três eixos estratégicos fundamentais: o da promoção desportiva; o da orientação desportiva; o da selecção desportiva – não apresenta as suas conclusões como produto de um requintado artifício livresco, mas como estudioso atento que faz suas as palavras de Adorno, na **Minima Moralia**: “importa ter conhecimentos que não sejam absolutamente exactos e invulneráveis, mas tais que diante deles se levante o problema da sua exactidão”. De facto, há quem seja tão exacto que não consegue pensar! Por isso, José Manuel Constantino assinala que “a nossa capacidade tem-se esgotado no diagnóstico dos problemas”, dado que as análises feitas não ultrapassam o lugar-comum. “São listagens de problemas, não são soluções, nem se identificam prioridades” (p. 110). **Desporto: Geometria de Equívocos**, de José Manuel Constantino, deverá transformar-se num **vade mecum** de utilização frequente pelos técnicos, dirigentes e políticos que, com paciência beneditina, trabalham, na “coisa desportiva”. Os principais problemas que tolhem os movimentos do nosso desporto são referenciados neste livro, com saber e sabedoria. Está de parabéns José Manuel Constantino! Está de parabéns o desporto português!

Manuel Sérgio

Faculdade de Motricidade Humana,
Universidade Técnica de Lisboa

E AS CRIANÇAS...?

Organizações denunciam detenção de crianças imigrantes irregulares nos EUA

Organizações latinas e de defesa dos direitos humanos, entre elas a Amnistia Internacional (AI) protestaram, no dia 23 de Junho, diante do centro de detenção de imigrantes irregulares de Hutto (Texas, sul) contra a detenção de crianças e exigiram o encerramento do estabelecimento.

“O centro privado de detenção de Hutto é uma prisão, onde crianças e seus pais, com documentação irregular, estão detidos de forma arbitrária numa violação

clara da legislação internacional”, denunciaram em comunicado conjunto a AI, a Liga dos Cidadãos Latino-Americanos Unidos (LULAC) e a Texasos pelas Famílias Unidas, entre outras associações. Estas organizações decidiram fazer a vigília diante do centro de Hutto, perto de Austin, para pedir o encerramento do local, ao mesmo tempo que vão “buscar meios alternativos para cuidar das crianças e das suas famílias enquanto estiverem no sistema judiciário de imigração”.

De acordo com estas associações, “as crianças são tratadas como criminosas” no centro de Hutto. “Têm que acordar às 05H30 para o pequeno almoço, e são ameaçadas de separação das mães se não se comportarem bem ou fizerem barulho demais enquanto brincam”, afirmaram.

O centro de Hutto serve para receber os imigrantes irregulares, entre eles “muitos refugiados” à espera da deportação para os seus países de origem ou de que

sua situação legal nos Estados Unidos seja resolvida. A União das Liberdades Cívicas americanas (ACLU), a maior organização de defesa dos direitos civis, apresentou várias denúncias no Texas contra o secretário da Segurança Interna, Michael Chertoff, e seis de seus funcionários, em nome de 17 crianças detidas em Hutto.

JPS/ Fonte: AFP

■ Revista de imprensa

PROFESSORES INCAPACITADOS CORREM RISCO DE FICAR SEM VENCIMENTO

Milhares de professores considerados incapacitados para a actividade lectiva estão desesperados com a perspectiva de serem colocados em situação de licença sem vencimento de longa duração. Muito embora pudessem desempenhar actividades de apoio educativo nas escolas, o Ministério da Educação impõe-lhes a reclassificação ou reconversão profissionais. Caso não encontrem trabalho em nenhum organismo da Administração Pública, a solução é a aposentação por incapacidade ou uma licença sem vencimento.

Jornal de Notícias

04.06

DESPEDIMENTOS COLECTIVOS DISPARAM

O número de despedimentos colectivos continua a subir de forma agressiva em Portugal. No primeiro trimestre deste ano, 59 empresas iniciaram este tipo de processo visando um total de 1213 trabalhadores. (...) Se a comparação for feita com o período homólogo de 2005, as taxas de crescimento passam para 146%, em termos de número de empresas, e de 188%, em matéria de trabalhadores.

Diário de Notícias

08.06

ALUNOS SURDOS COM INSUCESSO POR APRENDEREM NO SILÊNCIO

Segundo dados do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência, quatro em cada dez surdos não têm qualquer nível de instrução. O ensino secundário foi concluído por apenas 2,3 por cento. E só 1,54 chega ao ensino superior. Segundo a APS, que não tem dados a nível nacional, uma em cada mil pessoas são surdas.

Público

11.06

24 MIL CRIANÇAS NA AGRICULTURA

A agricultura é o sector onde há mais trabalho infantil em Portugal, abrangendo quase 24 mil menores, embora a realidade seja menos preocupante do que no resto do Mundo, onde mais de 150 milhões de crianças são exploradas nos campos. A maior parte do trabalho infantil situa-se na região Norte e a esmagadora maioria dos menores trabalha no seio familiar, em actividades sazonais: Setembro e Outubro, por altura das vindimas; Junho e Agosto, quando se preparam os campos para determinadas culturas.

Correio da Manhã

11.06

PROFESSORES DE FORA POR CRÍTICAS À MINISTRA

A Associação de Professores de Matemática foi convidada a sair da comissão de acompanhamento do Plano de Matemática por ter criticado declarações da ministra da Educação. A APM diz que em vinte anos de parcerias com vários governos nunca tal tinha sucedido.

Público

12.06

ESCOLA SECUNDÁRIA EÇA DE QUEIRÓS – Póvoa de Varzim

Professores escrevem à Ministra da Educação

Com data de 12 de Junho, a maioria dos professores da Escola Secundária Eça de Queirós, enviou uma carta à Ministra da Educação, com conhecimento a mais onze entidades, entre as quais Sua Excelência o Presidente da República. Na carta os professores manifestam «a sua preocupação face à metodologia aplicada no processo de candidatura a Professor Titular, por ser geradora de profundas injustiças e redutora da carreira profissional de toda uma vida, aos últimos sete anos lectivos».

A carta, serve também para os professores enviarem à Senhora Ministra da Educação um documento no qual tomam posição sobre o tema e que «a PÁGINA da educação» transcreve aqui na íntegra:

Quem somos?

Somos uma Escola. Uma Escola que acompanha as transformações na sociedade portuguesa, que se preocupa com a inclusão social, que cria Cursos de Educação Extra-Escolar de Português para Estrangeiros, visando a integração dos imigrantes (121 alunos de 41 nacionalidades). Uma Escola que sente que a educação tem de se adaptar e potenciar as novas tecnologias e acabar com a “info-exclusão”, que constitui um novo factor de exclusão social. Portugal é um dos países da UE com mais elevada taxa de analfabetismo informático. Por isso, criámos Cursos de Educação Extra-Escolar de Informática (47 alunos).

Porque a Globalização é uma realidade e é fundamental dominar uma segunda língua, apostámos em Cursos de Educação Extra-Escolar de Língua Inglesa (64 alunos).

Porque concordamos que o desafio da qualificação dos portugueses (determinante para a produtividade e competitividade) deve ser uma prioridade, aderimos ao Programa Novas Oportunidades – Aprender Compensa, criando um Centro de Novas Oportunidades (RVCC – Reconhecer, Validar e Certificar Competências e EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos).

Na Sociedade da Informação e do Conhecimento, o conceito de aprendizagem está a ser repensado. Apostámos no *e-learning* e *b-learning* como formas e ferramentas que podem potenciar a aprendizagem e a inovação. Mas a modernização tecnológica das escolas deve ser acompanhada de acções formativas que mudem os comportamentos e a forma de trabalhar dos docentes. Temos cerca de 40 professores em Acções de Formação de *e-learning*. Somos uma Escola que sabe que a Organização e a Racionalização são fundamentais. Para otimizar os recursos existentes e atingir os objectivos, definimos estratégias, aliando, sempre, Competência e Humanismo.

As escolas não podem alhear-se do Meio, da Comunidade, onde se inserem. As escolas devem ser promotoras de políticas/estratégias que promovam a aproximação das Famílias à Escola.

Temos um Projecto Educativo que aborda a Diversidade (Eça Diversidade/ Eça Alternativa), muito patente na nossa escola. Sabemos que o insucesso escolar é uma realidade que urge mudar. Mas o sucesso não se avalia, exclusivamente, através de *rankings*. Nós acreditamos na motivação e valorização do aluno visando a sua integração e participação na vida activa.

A organização e funcionamento da nossa escola assenta na experiência dos docentes com mais anos de serviço e no encantamento e vontade de aprender dos mais novos.

Temos professores que gostam mais de ensinar, outros de desempenhar determinados cargos. Essa diversidade enriquece a Escola. A Coordenadora do Curso de Português para Estrangeiros está no 7º escalão. O coordenador do Secretariado de Exames no 6º. Da restante equipa, 55% está abaixo do 8º escalão. Dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Nocturno, 60% estão em escalões inferiores ao 8º. O Coordenador do Projecto Plurália (Estra-

tégias de Metodologias Promotoras da Integração de Alunos de Países e Culturas Diferentes) está no 4º escalão. O Coordenador das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) está no 7º escalão.

Este é o nosso presente de que tanto nos orgulhamos.

Mas, a Escola tem um passado. Muitos professores deram o seu contributo, exerceram funções de Presidente, membros do Conselho Executivo, Delegados de Grupo, de Departamento, etc. Há professores que, pelo facto de não desempenharem cargos nos últimos anos, agora não atingem os “pontos” necessários para se candidatarem a professor titular. E os professores do 7º, 8º e 9º escalões que deveriam ter mudado de escalão em 2005 e, embora reunindo todos os requisitos para aceder a professor titular, ficam pelo caminho? E todos os outros, anónimos e excelentes professores?

Será que o mérito só conta a partir de 1999?

Será que a função principal do professor não é ensinar/ educar?

E o futuro?

A distinção, estranha, entre Professor e Professor Titular vai desmotivar os professores e trazer graves problemas à organização e conseqüente funcionamento das escolas.

Acreditamos que a melhoria do ensino só é possível dignificando a carreira docente, mobilizando os professores, os alunos, os pais e a restante Comunidade Educativa.

A função social do professor é crucial para o desenvolvimento de um país. É necessário, é fundamental prestigiá-la. Temos de aproveitar as potencialidades, diferentes, de cada professor.

Em muitas escolas, os professores fazem milagres todos os dias.

Escola Secundária Eça de Queirós, Póvoa de Varzim, 12 de Junho de 2007

(Assinado por 115 professores)



IE / FN

“Berço das desigualdades”

Releio o “Berço das Desigualdades”. A cada voltar de página deste livro do Sebastião Salgado, novas imagens confirmam o título. As palavras do Cristóvão são tão concisas quanto discretas, e não reduzem o impacto das fotografias que legendam.

O olhar penetrante das crianças “desiguais” invade-nos e faz-nos crer que, somente por humana presunção, acreditaremos viver o tempo da História. Na verdade, habitamos a Proto-História do Homem. No tempo que nos coube em sorte viver, os homens dirimem os seus conflitos pelas armas. Matam em nome de um credo. Usurpam territórios em nome da paz. Edificam tribunais e prisões em nome da justiça. As frágeis e absurdas instituições do nosso tempo são reflexos de uma humanização precária. E a instituição Escola, concebida como berço de oportunidades, ainda é um “berço de desigualdades”.

O espaço público da Educação ultrapassou a exiguidade das paredes da sala de aula, mas muitos ainda não se perceberam dessa mutação. Por seu turno, as medidas políticas que visam reformar a instituição, são centradas em vícios institucionais jamais questionados, e sempre medidas avulsas. Sucedem-se decretos e despachos, decorrentes das conclusões de gongóricos relatórios produzidos por inúteis grupos de estudo. Acumulam-se no ministério e nas universidades dispendiosos “estudos”, que não logram ir além de óbvias e ressequidas “recomendações”.

Somemos à ineficácia dos políticos e “estudiosos” o papel nefasto dos opinion makers, que, impunemente, vertem nos jornais a sua ignorância. Bem nos avisava a Hannah Arendt: *tudo quanto é real ou autêntico é atacado pela força esmagadora da «tagarelice» que irresistivelmente emana do domínio público, determinando cada aspecto da vida quotidiana, antecipando e aniquilando o sentido ou o sem-sentido de tudo*. E não esqueçamos a febre dos *rankings*. Guardo-os no ficheiro das anedotas sem piada. No mesmo em que armazeno os artigos do José Manuel, da Filomena, da Bonifácio e outros, que atribuem a degradação da Escola a “teorias das ciências da educação”, que esses “treinadores de bancada” não sabem dizer quais sejam, ou em que escola (concreta) terão entrado...

Vivemos numa Europa de diferentes culturas, mas de medidas políticas que se aplicam, indiferenciadamente, a todos os países. As realidades portuguesas são condicionadas por influências transnacionais, num projecto de modernidade ainda por cumprir. Aferimos o estado do nosso sistema educativo através de estudos comparativos, como se fosse possível reduzir a realidade a cifras, ou comparar o que é, diametralmente, diferente. A Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza que se deve “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”, “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade física e sócio-afectiva” e “criar condições de pro-

moção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”. Porém, convivemos com o “insucesso educativo” como se a expressão não fosse, em si mesma, paradoxal. Como pode a palavra “educativo” ser adjectivo da palavra insucesso?

Jovens portadores de desigualdades acorrem às escolas, por via de um processo de massificação. Tratando os “desiguais” como se fossem iguais, “em pé de igualdade”, como geralmente acontece, não apenas mantemos a desigualdade, como a aumentamos. Não fora a dedicação e o anónimo esforço de muitos e bons profissionais da educação, há muito, o neo-liberalismo teria extinto a instituição Escola, como empresa falida.

Ainda há quem resista, e quem me confidencie vivências que confirmam processos de exclusão. Eu escrevo, denuncio. Posso fazê-lo, porque exponho factos e não estou exposto a processos disciplinares, que ainda fazem calar muitas vozes. Como a do professor que me escreveu: *A tristeza vem quando me deparo com a realidade das nossas escolas. Pergunto-me porque será que muitos professores resistem tanto a uma pedagogia diferenciada, quando, para mim e para tantos outros professores a sua pertinência é tão óbvia*.

Foi a mesma voz que relatou um incidente crítico, que me custou a digerir...

A colega dá-me licença? – E, sem aguardar resposta, a “colega” entrou na sala. — *É o que faz deixar vir para a escola estes marginais lá do bairro! Tínhamos uma escola tão bonita e, agora, com esta coisa dos agrupamentos...!* – E vai de espetar um sonoro par de tabefes num dos alunos “feios, porcos e maus”...

Grita um catraio da “fila dos bons”: — Não foi esse que partiu o vidro, minha senhora! — *Ai não foi? Então, pronto! Já fica com ela, para quando fizer asneira!*

Na fila dos burros, onde vegeta o “desigual” contemplado com a bofetada, não há quem saiba ler o “quadro da beleza”, onde os caladinhos escrevem os seus nomes, no fim de cada aula. Nem o “quadro da feiura”, onde escrevem os seus nomes aqueles que não conseguem completar as suas tarefas escolares no tempo pré-estabelecido, ou que as terminam antes do tempo... e usam o restante em ameno falatório. Na fila dos “desiguais”, o “lixo da escola” – foi a expressão que eu escutei numa escola “igual”, há muitos anos – aguarda a hora do intervalo, espera o fim do dia, desespera. Felizmente para os “desiguais”, nem todas as escolas são “iguais”. Creio na remissão das escolas, porque creio no potencial transformador dos seus professores. E acredito que a Escola há-de resgatar o seu papel de “berço de oportunidades”.

José Pacheco

Escola da Ponte, Vila das Aves

DESAFIO aos MONOPÓLIOS

Venezuela vende “computadores bolivarianos” com tecnologia chinesa

O governo de Hugo Chávez lançou os seus “computadores bolivarianos” com a comercialização de quatro modelos, os primeiros produzidos na Venezuela com tecnologia chinesa, e pretende comercializar e fornecer suporte técnico em todo o país até o final do ano, informou à AFP Eduardo Hernández, gerente comercial da empresa estatal Venezuela de

Indústria Tecnológica (VIT), uma joint venture entre a firma chinesa Lang Chao e o ministério de Indústrias Leves e Comércio.

Os primeiros beneficiários destas unidades são os estudantes das missões bolivarianas, instituições e empresas governamentais.

O presidente Chávez exibiu em meados de Junho o

equipamento doado a um centro educacional de Coro, no estado de Falcón.

“O preço de outras marcas similares a esta é de 930 dólares e o preço do nosso computador é de 690 dólares, quase 40 por cento a menos”, salientou o presidente. “Além disso, tem um valor agregado, pois conta com software livre e três anos de garantia face

às outras marcas que só oferecem um ano”.

O “computador bolivariano” funciona com o sistema operacional Windows ou com software livre, já que as peças e componentes são compatíveis com o Linux.

JPS/ Fonte: AFP

■ Revista de imprensa

**50 MIL CORREM
PARA TITULARES**

Cinquenta mil docentes no topo da carreira candidataram-se ao primeiro concurso de acesso a professor titular. Este número representa 82% dos que o podiam fazer. Mais de 30 mil pertencem ao oitavo e nono escalões, estando dependentes de uma vaga.

24 Horas
13.06

**11.605 DOCENTES
NÃO SOBEM DE ESCALÃO**

Dos 49.884 professores que concorreram à mais elevada das duas categorias em que se divide a nova carreira, 30.168 são do 8.º e 9.º escalões, estando dependentes de vaga para aceder a titular. Como a tutela abriu apenas 18.563 lugares nos agrupamentos de escolas, 11.605 docentes não terão vaga, ficando assim impedidos de subir na carreira.

Primeiro de Janeiro
13.06

REFORMAS CAEM 40 POR CENTO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico veio alertar para a descida de mais de 40 por cento do valor das pensões em Portugal. Segundo esta organização, as recentes medidas postas em prática pelo actual Executivo, nomeadamente a alteração do cálculo das pensões, vão fazer com que cada português sofra, em média, uma queda de mais de 40 por cento na sua reforma. Antes da entrada em vigor das novas regras, um trabalhador português poderia esperar uma reforma equivalente a 113 por cento do salário, esse valor cai para 70 por cento com as novas regras de cálculo.

Focus
13.06

**SUPERIOR DESCONHECIA NOVO
REGIME JURÍDICO**

O Governo aprovou ontem, em Conselho de Ministros, o novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior. Um documento que introduz alterações profundas à organização e gestão de universidades e politécnicos e que apanhou de surpresa os responsáveis máximos das instituições. (...) "Este documento é significativamente diferente da versão que conhecíamos", afirma Seabra Santos, presidente do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

Diário de Notícias
15.06

**SINDICATO DOS PROFESSORES
ACUSA ESTADO**

O Sindicato de Professores da Zona Centro (SPZCentro) anunciou ontem que vai processar o Estado "por atentado à dignidade humana", por ter obrigado uma professora que sofria de leucemia a voltar ao serviço, que veio a morrer. (...) Segundo o sindicato, Manuela Estanqueiro estava à espera da reforma, depois de há um ano lhe ter sido diagnosticada leucemia. No Verão de 2006, a docente foi presente a uma junta médica da Caixa Geral de Aposentações e, "inexplicavelmente, foi considerada apta para o exercício de funções".

24 Horas
15.06



IE / FN

Para problematizar a “pedagogia da diversidade”

Fazendo uma rápida incursão em documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil, referentes à temática indígena, salta aos olhos a recorrente utilização da palavra diversidade. São várias as formulações e muitos os contextos em que ela aparece, estabelecendo maneiras de relacionamento e produzindo um modo de olhar para os distintos povos que habitam o território brasileiro. Expressões como “divulgação da temática indígena para valorizar a diversidade sócio-cultural do país” e “reflexão sobre a riqueza que a diversidade étnica propicia”, adquirem relevo em discursos oficiais, tanto para justificar a incorporação desse tema na pauta dos assuntos escolares, quanto para buscar atribuir sentido a própria noção de diversidade.

Para possibilitar o acesso à diversidade indígena, são definidas ações estratégicas como a produção de materiais didáticos específicos, a tradução de práticas culturais indígenas com uso de diferentes linguagens – documentários, livros de literatura, fotografias, estudos acadêmicos –, um amplo investimento implicado na busca por conferir certa ordem às coisas, e ancorado numa vontade de saber.

Bhabha (2005) afirma que o termo diversidade é um legado de tradições colonialistas ou relativistas que se aproximam de discursos liberais: o pressuposto é que as sociedades são plurais desde seu surgimento, e se faz necessário instituir práticas democráticas que ordenem as relações no seu interior. A afirmação da diversidade está ancorada num entendimento de culturas como totalidades, sendo útil para a produção e atualização de uma identidade única e estável – tal como a nação – constituída como resultado de um encontro entre distintas culturas. Para nos identificarmos como brasileiros, por exemplo, frequentemente lançamos mão de mitos fundadores e de características atribuídas a uns e outros povos que constituem essa nacionalidade.

Na análise de Ferre (2001), a partir dos anos 1960 ganha relevo um conjunto de discursos sobre a diversidade que nos ensinam

que somos uma sociedade “naturalmente” plural e que, por isso mesmo, devemos ser tolerantes e solidários. Esta “pedagogia da diversidade”, como refere a autora, marca um terreno de disputas pelo significado, para definir o que conta ao narrar os outros, já que eclodem reivindicações de diferentes grupos sociais e adquirem visibilidade discursos articulados de muitos lugares.

Falar de diversidade ao abordar a temática indígena, por exemplo, parece ser um modo de reconciliar a história e de harmonizá-la, conferindo relevo ao que pode ser celebrado, a um legado cultural, social, histórico, retirando do foco as relações de poder, os conflitos, os genocídios, as violências praticadas nas históricas e atuais disputas, em especial, pelo território. Na retórica da diversidade, não faz sentido indagar quem está autorizado a narrar, quem ocupa um lugar central numa política de representação e quem define os termos a partir dos quais se caracterizam os “iguais” e os “diferentes”. É basicamente a partir das normas sociais desses “iguais” que se produzem as diferenças, que vão sendo narradas como desviantes, incomuns, indesejáveis. E são elas mesmas que, por fim, acabam por postular políticas de “tolerância” à diversidade!

Sendo a diversidade entendida como “natural”, obviamente não é pensada como algo que possa ou deva ser superado, e sim como uma característica das sociedades nacionais a ser aceita e suportada, desde que ordenada para que não se dissemine em rebeldia, para que não ofereça riscos, nem desestabilize as frágeis certezas. Tomada como menor e subordinada, a diversidade complementa e fortalece a identidade referencial.

Problematizar a pedagogia da diversidade implica considerar que as diferenças se produzem em relações de poder e saber, prestando atenção aos processos de diferenciação, às estratégias de hierarquização e de sujeição. Significa ir além do reconhecimento e do acolhimento de uma multiplicidade de sujeitos e de práticas, para que se possa refletir sobre o modo como identidades e diferenças vão sendo constituídas e posicionadas na cultura.

Iara Tatiana Bonin

Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Ulbra. Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa sobre Cultura e Educação (GPCE/Ulbra).

lara_bonin@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS:

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-214.



ANA ALVIM

O encerramento de centenas de escolas do 1º ciclo em meios rurais veicula uma racionalidade política superficial que deixa no fundo verdades que as pessoas sentem, e alternativas possíveis mas ignoradas. Uma delas, já referida neste jornal por outros autores, seria o investimento na realização de escolas intergeracionais comunitárias juntando crianças, jovens e adultos em actividades partilhadas. Mas o meu regresso ao tema é, talvez, mais emocional do que racional. E, por isso, desvia-me do conteúdo habitual desta coluna. Ocorreu durante uma (re)visita a um velho professor do 1º ciclo que em certo momento comenta, com algum tom de interrogação, que agora o governo anda para aí a abater escolas. O termo foi mesmo abater, com aquele sentido de autoritarismo de quem manda eliminar.. Lembrei-me dos restantes abates que o governo tem promovido: na educação, na saúde, no emprego, nos apoios sociais, etc. Ocorreu-me também o abatimento e desmotivação de muitas pessoas sob o peso das dificuldades trazidas pelos imperativos sacralizados do Programa de Estabilidade e Crescimento (PEC), por uma lógica neoliberal de desenvolvimento mas, mesmo assim, sem o necessário dinamismo e ímpeto que dê às pessoas rumos de trabalho para esse desenvolvimento. Lembrei-me, inevitavelmente, do excelente filme de Sidney Pollack, de 1969, “Os Cavalos Também Se Abatem” e também dos tempos de crise que representava: as profundas dificuldades sociais e o desemprego da Grande Depressão dos anos 30 nos Estados Unidos da América.

Vivemos o fim de um ciclo que traz consigo profundas rupturas. Se não fosse o sentido marcadamente neoliberal dos novos caminhos dir-se-ia que vivemos um período revolucionário. As lideranças políticas apontam caminhos e tomam decisões que dificilmente se entendem numa lógica de desenvolvimento equilibrado do território. Não se vislumbra no discurso e na acção dos políticos qualquer

compatibilidade entre, por exemplo, o encerramento de tantas escolas e hospitais, evocados como medidas de racionalidade e de eficiência, e o combate ao despovoamento e desertificação do interior. Fica-nos a convicção que o governo está resignado com aqueles desequilíbrios ou que o modelo de desenvolvimento adoptado não é compatível com o investimento no desenvolvimento de um país feito de todas as regiões e pessoas que o constituem.

Nas actuais circunstâncias, são indispensáveis mudanças mesmo com rupturas, para abrir novas vias de desenvolvimento. Mas quaisquer que elas sejam, devem ser compreendidas pelos cidadãos e, em vez de gerarem a crispação, o abatimento e a desmotivação, deveriam gerar a sua confiança e disponibilidade. Nunca, em tempo de democracia, foi tão forte a coexistência entre um sentimento de oposição/antagonismo entre o Estado e o Cidadão e a persistência de uma atitude de aceitação e de consentimento dos cidadãos face a medidas politicamente consideradas indispensáveis para o desenvolvimento. Serão mesmo? E para que desenvolvimento? Se sim, que sejam compreendidas e participadas pela colectividade a quem supostamente são dirigidas.

Voltando ao encerramento/abatimento de tantas escolas. Seriam mesmo medidas inevitáveis? Talvez!... Mas vêm, certamente, impedir novos sentidos de educação comunitária e fragmentar vivências que fazem/fizeram parte da nossa identidade. Foi esse sentimento que vi nos olhos do meu velho professor.

Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação de Lisboa / Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

CORRUPÇÃO

Unesco denuncia corrupção na educação mundial

Pagamentos ilegais de matrícula, fraudes nos exames, desvio de fundos, licitações públicas irregulares e outros métodos ilegais prejudicam seriamente os sistemas de educação do mundo inteiro, segundo um relatório da Unesco. O texto resulta de vários anos de investigação em 60 países nos quais a raiz do problema e o seu custo social foram analisados, além dos meios para remediar a situação.

“A corrupção generalizada na educação não apenas custa às nossas sociedades milhões de dólares, como mina seriamente os esforços para dar educação a todos”, denunciou o director-geral da Unesco, Koichiro Matura.

Segundo Matura, esta situação “impede os pais menos favorecidos de enviar os seus filhos para a escola, priva alunos e escolas de material, prejudica a qualidade da

docência e, em consequência, o nível da educação em geral, além de comprometer o futuro dos jovens”.

O relatório da Organização da ONU para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) revela que estas práticas corruptas existem tanto nas nações pobres como nas ricas. Uma das fraudes passa actualmente pela criação de universidades fictícias na internet. “Entre 2000 e 2004, o número de universidades fictícias na internet

quadruplicou e passou de 200 para 800”, explica a organização.

Os autores do relatório afirmam que “o factor que tem uma influência mais decisiva na luta contra a corrupção é a vontade política nas mais altas esferas governamentais”.

JPS/ Fonte: AFP

■ Revista de imprensa

CURSOS PROFISSIONAIS AUMENTAM PARA 5000

Para o próximo ano lectivo, os cursos profissionais, tecnológicos, de aprendizagem e de educação e formação aumentam para cerca de 5000, mais 1700 do que no ano passado e o dobro do que em 2005/06.

Na apresentação dos cursos do programa Novas Oportunidades para 2007/08, José Sócrates explicou que o objectivo final do Governo é que metade dos alunos opte por este tipo de ensino, cumprindo as recomendações da OCDE.

Público
20.06

TRÊS EM CADA 10 AGREDIDOS SÃO PROFESSORES DO 1º CICLO

Os alertas sucedem-se, mas nem por isso a história deixa de repetir-se. Ao longo dos 180 dias do ano lectivo de 2006/07, a linha SOS Professor recebeu 94 queixas de agressão física ou verbal. Com 30% das agressões comunicadas à Linha SOS, o ensino primário revela-se mais violento do que o secundário (18%) ou o básico (16%) (...). A sala de aula (40% dos casos) e os espaços públicos da escola (40%) são os locais onde a maior parte dos docentes são atacados. Quatro em cada 10 ocorrências envolveram o próprio aluno, mas em 17% das vezes foi o encarregado de educação quem partiu para a violência.

Destak
21.06

CGTP FLEXISEGURANÇA IGUAL A PRECARIIDADE

Empresários, juristas e sindicatos debateram ontem, em Lisboa, a Flexissegurança e o Código do Trabalho. Carvalho da Silva, líder da CGTP, não poupou críticas ao modelo dinamarquês, afirmando que o que está em causa no 'Livro Verde da Comissão Europeia' é a liberalização das relações de trabalho, "o que levará à precariedade generalizada e à retirada de direitos aos trabalhadores".

Correio da Manhã
22.06

EDUCAÇÃO 'CHUMBA' NO CONSTITUCIONAL

Quatro juizes do Tribunal Constitucional não tiveram dúvidas: o Ministério da Educação violou num só despacho, dois preceitos da Lei Fundamental: o princípio da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior e o da segurança jurídica. A medida dá razão aos alunos que, no ano passado, fizeram exames do secundário e se consideraram prejudicados. E abre a possibilidade de um novo imbróglia jurídico.

Expresso
23.06

METADE DO PRÉ-ESCOLAR É PRIVADO

Quase metade (47,5%) das mais de 263 mil crianças que frequentam o pré-escolar em Portugal estão matriculadas no ensino privado. (...) Segundo um relatório da Inspeção-Geral de Educação (IGE), relativo ao ano lectivo de 2005/2006, apenas cerca de 74 por cento das crianças de três anos, cujos pais procuraram a rede pública, foram inscritas. Mas no grupo dos quatro e cinco anos a média subiu para cerca de 98 por cento, apesar de discrepâncias entre regiões.

Diário de Notícias
25.06

Indiferença político-ideológica e obsessão avaliativa



IE / FN

Em décadas passadas era mais fácil reunir evidência empírica para afirmar que as mudanças de governo implicavam, em geral, mudanças nas orientações das políticas de avaliação – embora, nem sempre de forma congruente. Hoje, ao contrário, já não parece ser assim.

Inicialmente impulsionada pela emergência de governos neoconservadores e neoliberais, a avaliação tornou-se gradualmente obsessiva e unidireccional, quer pelo facto de continuar a manter a sua presença de forma relativamente indiferente à natureza dos governos que posteriormente lhes sucederam (com outras orientações ideológicas e partidárias), quer pelo facto de continuar a contribuir para maximizar as funções de controlo e de legitimação. Dito de outro modo, nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas e foram também alcançando uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...) em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade. Neste sentido, o que aparece como relativamente inesperado nos anos mais recentes é o facto de outros governos de orientação supostamente distinta (da terceira via, socialistas ou sociais-democratas de centro-esquerda) assumirem o poder, após a vaga da nova direita, sem, todavia, modificarem substancialmente muitas das decisões herdadas do período anterior, sobretudo no que diz respeito às políticas avaliativas. Pelo contrário, em certos casos, estes governos foram até mais longe ao introduzirem maior selectividade e discriminação nas formas de avaliação, utilizando dispositivos mais subtis de gestão das diferenças, das desigualdades e das expectativas sociais e educacionais, ampliando mesmo os mecanismos já conhecidos de quase-mercado (ou mesmo de mercado tout court) indutores de formas espúrias de competição e emulação, substituindo os princípios de igualdade pela equidade... Tudo isto sob a (ainda recorrente) justificação do necessário aumento da competitividade económica, da eficiência e eficácia e da melhoria da qualidade da educação escolar.

No que diz respeito a este último aspecto, aliás, o discurso da qualidade envelheceu precocemente porque foi incapaz de introduzir novidade, e significar criatividade, imaginação e sensibilidade para incorporar e dar conta de outras dimensões sociais, éticas e estéticas, ou mesmo de outras dimensões cognitivas e relacionais da experiência escolar de professores e alunos. Parece, por isso, não haver nada de novo que não seja a redutibilidade

à desconfiança e à racionalidade instrumental, sobrevalorizando indicadores frios e humanamente assépticos, e acionando novos sistemas de vigilância sobre "as mentes e os corpos" (como diria Foucault) de professores e alunos. Precisamente em nome da qualidade (apresentada sempre como consensual e auto-explicativa), muitos gestores escolares assumem práticas persecutórias e anti-democráticas e incentivam divisões e climas de suspeita quando, para ser tecnicamente eficaz (e científica e pedagogicamente competente), a gestão jamais tem que ser autocrática, despoliticizada ou anti-democrática.

Sendo a avaliação e a responsabilização um direito e um dever numa sociedade que assume a transparência e a participação como valores democráticos essenciais, elas não podem, por isso mesmo, ser feitas à custa da dignidade das pessoas. É também por essa razão que o excesso de avaliação é contaminador e pode ser considerado obsessivo e tendencialmente unidireccional quando a sua utilização se torna relativamente indiferente à natureza político-partidária dos governos e quando acaba por maximizar, de forma duradoura, as funções de controlo social (mais ou menos coercitivo por parte do Estado e de outros órgãos e responsáveis) e de legitimação político-partidária, em prejuízo evidente do apoio a mecanismos democráticos de prestação de contas e de responsabilização (accountability), os quais, ao contrário, deveriam ser radicalmente valorizados enquanto processos de ampla participação e de promoção de justiça social e educacional.

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho
ajafonso@iep.uminho.pt

A opção de Oficina de Teatro, a nível do currículo do 3º Ciclo do Ensino Básico, proporciona várias reflexões.

Falando sobre o próprio aluno, lembraremos que as emoções revelam e conduzem ao desenvolvimento de diferentes formas de literacia, estabelecendo uma relação com o Mundo baseada na subjectividade de abordagem através dos sentidos e chegando a uma dimensão do real vivenciada como um processo de criação permanente. O desenvolvimento da capacidade de se expressar (de várias formas) implica o direito à formação integral e à identidade própria. A este propósito, será bom “ler” os próprios alunos de 9º ano sobre as aulas da Oficina de Teatro:

“Aprendemos a concentrarmo-nos mais, a saber aliviar os nervos, (...) a saber estar em público e a ter a pressão sobre nós.” – MÁRCIA

“(...). Foi sem dúvida uma boa experiência.(...) estas aulas ajudaram na minha formação como pessoa, pois consegui ser mais desinibida e aprendi imensas coisas.(...)” – DANIELA

“Graças às aulas de Teatro acho que cresci, em termos de saber estar e saber ouvir (...)” – CARLOS

“(...) as aulas (...) tiveram muito significado pois fiquei mais extrovertido, já não sou tão tímido, acho que já sou capaz de falar para uma plateia sem problemas, o que antes não acontecia.” – DINIS

“As aulas de Teatro ajudaram-me a desenvolver o meu espírito crítico. O meu à-vontade em frente a um público melhorou bastante. (...) Como pessoa melhorei (...)” – CATARINA

“(...) Contribuíram para a minha formação como aluna e como pessoa pois nestas aulas aprendemos a trabalhar em grupo e a dar mais valor ao trabalho com os nossos colegas.” – SOFIA

“Teatro é conhecermo-nos a nós próprios, é libertar as emoções que temos, é sermos criativos (...)” – MARIA

“(...) ajuda-nos a saber e a perceber os diferentes tipos de vida (desde ricos a sem-abrigo) e personalidades (...). (...) isso ajuda muito ao crescimento e desenvolvimento (...)” – LUÍS

As opções políticas podem preocupar-se ou não com o desenvolvimento da intuição, do raciocínio, da imaginação e de diferentes formas de comunicação. Se se interessarem, seguem sobretudo duas opções: o Teatro ou como objecto de aprendizagem, ou como estratégia de aprendizagem; ou ambos; ou a Oficina de Teatro surge como disciplina “individual”, correndo o risco de uma tendência de especialização que as transforma em “conhecimento de acesso só a alguns”, ou é subsidiária de outras aprendizagens. Os jovens alunos, sobre estas duas opções entendem que:

“Valeu a pena (...). Uma pequena noção do trabalho por trás de uma peça foi dada.” – LAURA

“As aulas de Teatro fizeram-me “abrir” os olhos, pois eu soube que era um bom actor (...)” – MANUEL

“(...) ajudaram-me a crescer como pessoa e como aluno e foram aulas muito divertidas.(...)” – CLÁUDIO

“(...) ao contrário das outras aulas temos maior possibilidade de conviver e socializar, são umas aulas diferentes nas quais nos divertimos a trabalhar e vivemos novas experiências. (...)” – RUI

“(...) pude descobrir que o teatro é muito importante para mim (...), porque se não fosse o teatro talvez não aguentasse as aulas (...). (...) a minha «paixão» foi aumentando e neste último ano (...) atingiu o pico (...)” – SÓNIA

“(...) aulas diferentes das outras, onde as actividades não eram monótonas.” – TIAGO

IA educação de forma integrada dos vários tipos de conhecimento ganha também realce. Assume-se a importância de todos na formação do indivíduo, da inter e da transdisciplinaridade; nega-se as ideias de que no acto criativo não estão presentes todas as faculdades humanas e de que a criatividade e o conhecimento estético não envolvem a cognição e se situam só na intuição dos sentidos; a Oficina de Teatro, nas escolas, não deverá situar-se num campo periférico em relação às outras disciplinas. Como dizem, ainda, os alunos:

“Estes três anos de Teatro significaram para mim «a vida real a brincar», porque a maior parte das coisas que fizemos aqui são passadas na vida real e ajudam-nos a outras disciplinas (...). (...) teve importância na minha formação, porque assim,



Oficina de Teatro Dar mais valor ao trabalho com os colegas

ANA ALVIM

se tivermos que dizer uma «mentirinha» ao nosso chefe, fazemos de actores. (...) PS: Já me esquecia (...) o teatro também ajudou a saber mentir aos pais. (...)” – FRANCISCO

“(...) significaram cantar, rir, «chorar», decorar inúmeros textos, poemas, canções; fazer jogos de confiança, jogos de espelho e mostrar ao público (...) fruto de um árduo trabalho elaborado. (...) serviram para nos desinibirmos e deixar de lado a timidez e também para conhecermos novas pessoas.(...) excesso de nervos e borboletas no estômago antes de qualquer espectáculo (...). Exigiu muito trabalho e concentração e muita serenidade da nossa parte. (...)” – ANA

(...) lá no fundo, todos adoramos as aulas de Teatro. (...)” – FILIPA

“E assim se fazem as cousas”.

José Rafael Tormenta

Escola Secundária de Oliveira do Douro

ARTE e ESPALHAFATO

Unesco desvincula-se da campanha para escolher «As sete novas maravilhas do mundo»

“Diante do risco de que se produza uma confusão prejudicial, a Unesco deseja reafirmar que não existe qualquer relação entre o programa dedicado a proteger o património mundial e a actual campanha relativa às «Sete Novas Maravilhas do Mundo», declarou a Agência das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. “Esta campanha da comunicação social foi iniciada a título particular no ano 2000 pelo senhor Bernard

Weber com a ideia de seleccionar as sete novas maravilhas do mundo moderno mediante um processo de votação em que participarão cidadãos do mundo inteiro”, explica a organização.

O comunicado enfatiza que, “apesar de ter sido convidada a apoiar essa iniciativa em reiteradas ocasiões, a Unesco decidiu não colaborar com o Sr. Weber neste projecto”. A Unesco tem como objectivo e como man-

dato ajudar os países a identificar, proteger e preservar o Património Mundial. Para a Organização, não basta reconhecer um valor sentimental ou emblemático de certos lugares e classificá-los numa nova lista. “É necessário poder definir critérios científicos, avaliar a qualidade das candidaturas, definir marcos legislativos e de gestão e conseguir que as autoridades responsáveis se comprometam em colocá-los em andamento,

facilitando também um sistema de acompanhamento permanente do estado de conservação desses lugares”, afirma a organização. “Não existe qualquer comparação entre a iniciativa mediática do Sr. Weber e o trabalho científico e educativo que resulte da inscrição de um lugar na Lista do Património Mundial”, acrescenta.

JPS/ Fonte: AFP

■ Sublinhado

Democracia boa é a que toca piano e fala francês

Nicolas Sarkozy, o novo presidente francês, começa a marcar não apenas a agenda da União Europeia como a própria agenda mundial. Ele e o seu ministro dos Negócios Estrangeiros, Bernard Kouchner, já impuseram uma reunião internacional sobre o drama que se vive no Darfour com a presença, entre outros, do secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon e de representantes dos Estados Unidos, da Rússia e da China, potências chave para encontrar uma solução para um conflito que, nos últimos quatro anos, já causou 200 mil mortos e 2,5 milhões de refugiados. Estranhamente, a diplomacia francesa não conseguiu qualquer presença africana nesta reunião de Paris.

Também na recente Cimeira Europeia, realizada em Bruxelas, a primeira em que Nicolas Sarkozy participou, a França conseguiu “impor” a ideia do tratado simplificado, como única solução para o impasse criado com o “chumbo” dos franceses e dos holandeses que em referendo disseram não a uma constituição europeia. Terá sido Paris quem conseguiu demover a intransigência polaca nesta material. Isto apesar da França continuar a insistir na tese da inoportunidade de um eventual alargamento do espaço comunitário à Turquia, posição que também parece estar em consonância com o que a opinião pública francesa pensa de tal alargamento.

É neste quadro de correlação de forças que Portugal assume a presidência do Conselho Europeu durante a segunda metade de 2007, mandatado para tentar criar condições que favoreçam a aceitação pelos 27 Estados da União Europeia de um tratado simplificado que substitua a “chumbada” Constituição Europeia, de preferência sem que tal acordo careça da ratificação, por referendo, das populações dos Estados –membros – risco que muitos dispensam na mesma lógica dos que dispensariam eleições nos territórios palestinianos se soubessem que o Hamas as venceria.

Recorde-se que na sequência da vitória eleitoral do Hamas, em Janeiro último, foi decretado por Israel, com o aval das potências ocidentais, um bloqueio financeiro ao governo palestiniano, situação que muito contribuiu para a degradação política em Gaza e para a dramática situação que se vive no território, em alguns aspectos com claros contornos de uma guerra civil. A vontade das populações expressa pelo voto nem sempre prevalece, mesmo em Democracia.

Tudo teria sido mais fácil se os franceses e os holandeses tivessem dito sim à Constituição Europeia ou se o Hamas tivesse perdido as eleições nos territórios palestinianos. Como dizia o senhor Ford, a propósito dos primeiros automóveis comercializados, o consumidor pode escolher a cor do carro que quiser, desde que seja em preto.

Júlio Roldão



IE / FN

«Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores.»

Seymour Papert, A Família em Rede (1997)

CiberLeitura – Parte IV

Quase em tempo de férias, chegámos à última parte *Ciberleitura*. Até aqui, e sucintamente, recordámos as principais etapas da história da leitura e a sua importância em todas elas. Desde a leitura em voz alta até à leitura silenciosa, os suportes de leitura têm evoluído de forma admirável, a tal ponto que podemos hoje, em plena 3ª revolução da leitura, ter a possibilidade teórica de disponibilizar todos os escritos da Humanidade a toda a população mundial e a possibilidade efectiva de um só indivíduo escrever os seus textos e publicá-los num tempo mínimo, a baixo custo, para um vasto público.

Neste contexto, a criação de *sites* de escolas (e, nos últimos anos, de *blogs*) representam uma excelente oportunidade de trabalho. A motivação das crianças é garantida; cabe ao professor organizar conteúdos igualmente apelativos.

O estudo prático que realizei (entre Dezembro de 2003 e Julho de 2005) consistiu em analisar 5 *sites* de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal Continental (1 por Direcção Regional de Educação), no sentido de apurar possibilidades de motivação para a leitura no computador (ou a partir dele). Os 6.906 *sites* iniciais exigiram critérios de selecção que poderão ser sempre questionáveis, dado o cariz mutante das produções *on-line*, mas era impraticável verificar todos os *sites* num mesmo momento. O estudo, que teve apenas interesse ilustrativo, revelou, por exemplo, que (i) a maioria das escolas tem uma página inicial; (ii) muitas têm várias páginas; (iii) o desenho gráfico da grande maioria é idêntico e produto do trabalho dos formadores do Programa Internet@EB1; (iv) poucos *sites* são actualizados regularmente, por exemplo, uma vez por mês e (v) há muitos textos para ler, principalmente, escritos por alunos, apesar de poucos estarem datados. De um modo geral, percebe-se que a dinamização do *site* é da responsabilidade de apenas um ou outro professor. No caso deste(s) mudar(em) de escola, o trabalho pára. É também notório o contributo que o Programa Internet@EB1 (trabalho directo

4 vezes por ano a turmas de 4º Ano, principalmente) teve na agitação TIC das nossas escolas. Contudo, as dificuldades tecnológicas surgem diariamente e os professores que estão pouco motivados nesta área, não tendo alguém próximo a quem recorrer, acabam por regressar à calma.

Desde a mítica era Minerva (1985 – 1994), que iniciou as TIC em algumas escolas portuguesas, passando pelo Programa Nónio Século XXI (1996 – 2005?), pelo Programa Internet na Escola (1997 – 2001) e pelo Programa de Acompanhamento da Utilização Educativa da Internet nas Escolas Públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, abreviadamente chamado de Programa Internet@EB1 (2002 – 2006), muito se tem feito pelas TIC nas escolas portuguesas. Mas já passaram mais de 20 anos e muito há ainda por fazer. Talvez algumas escolas de formação inicial devessem dar mais atenção a esta área, pois à data da conclusão do meu estudo (Outubro de 2006) as TIC ainda não eram disciplinas obrigatórias no currículo da maioria dos futuros professores. Talvez muitos dos professores activos devessem encarar as TIC como outra qualquer matéria que tem de ser trabalhada e, caso não dominem a matéria, talvez devessem cuidar da sua formação ao longo da vida, (característica da sociedade em que vivemos). Talvez o(s) organismo(s) que têm competências no equipamento das escolas devessem pensar que as turmas têm, muitas vezes, 25 a 30 alunos e que um computador, tantas vezes avariado por tempo indeterminado, é claramente insuficiente.

Deixo duas sugestões para curto prazo: (i) aquisição de computadores portáteis (OLPC) criados por Nicolas Negroponte, os quais podem ser comprados pelos Ministérios da Educação por (apenas) 84 euros, desde o início de 2007 e (ii) colocação nas escolas (grupos de escolas) de um professor com perfil especializado para desenvolver actividades que envolvam as TIC, para formar os docentes e auxiliares que não possuam as competências básicas na matéria e os que, tendo-as, queiram aprender mais e, ainda, para coordenar uma equipa rotativa, responsável pela dinamização do *site* da escola.

Esgotados os caracteres para este artigo, talvez eu devesse concluir esta (ciber)leitura, reforçando a ideia de que o mais importante é ler, independentemente do suporte de leitura. Se o computador favorece a leitura, então que se utilize (acautelando os perigos via Internet, claro). Adquirido o gosto e a prática regular da leitura, o leitor sentirá que jamais se poderá apartar de tal bênção.

Betina Astride

Escola EB 1 de Ciborro

betina_a@hotmail.com



ANA ALVIM

Professores... e agora?

No Rio de Janeiro, numa manifestação de professores, gritava-se, diante da Prefeitura da cidade, «Viva a reprovção!». Foi a resposta que esses professores encontraram para reagir a uma decisão política da Secretaria Municipal de Educação que determina que, no que corresponde, em Portugal, ao Ensino Básico, só se pode reter os alunos no fim de cada um dos ciclos de escolaridade que integram esse nível educativo. Salvaguardadas as devidas proporções, lembramo-nos do grito maldito dos falangistas quando se faziam ouvir, na Espanha de Franco, com um «Viva la muerte» tão sinistro quanto hediondo. O que fazer? O que fazer quando os professores reivindicam a reprovção dos seus alunos como um requisito da sua afirmação como profissionais? Para onde é que vamos?

Por outro lado, os que se colocam no papel de redentores do nosso sistema público de educação, a começar pela equipa da Professora Maria de Lurdes Rodrigues, o que propõem em

troca? Reivindicam a necessidade de democratização do sucesso dos nossos alunos como arma de arremesso e oferecem-nos o concurso de professor titular. Uma medida que, ousamos profetizar, não só não vai resolver nada do que anuncia vir a resolver, como, pelo contrário, vai contribuir para agravar a qualidade da vida dos professores nas nossas escolas. Os líderes pedagógicos não se encontram por concurso. É demasiado arriscado. Um risco que não compensa a subida ao trono de um número sempre excessivo de burocratas que vão empalhar projectos e vontades em nome de uma ordem que impede a afirmação do educativo e do humano. O que fazer?

Confessamos que, neste momento, andamos como o tolo no meio da ponte. Indecisos e descrentes, só nos resta aguardar, neste momento, pelo congresso do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) para sentir o sopro de vida e de esperança que a partilha de experiências profissionais

concretas acalenta e a boa cumplicidade entre colegas que acreditam que a Escola pode ser mais do que um espaço de sofrimento inútil, suscita. Em todos os Julhos, desde há uns anos a esta parte, é para essas termas das almas que nos dirigimos.

Eis uma das respostas que encontramos. É no seio de companheiras e de companheiros de profissão que nos dispomos a escutar, a aprender, a apoiar e a interpelar e, assim, a participar na construção de uma profissão, sem intrigas, sem desculpas, mas também sem negar pressupostos e compromissos com a construção de uma Escola que contribua para que possamos viver numa sociedade mais democrática. E é assim que, por exemplo, quando uma educadora de infância nos mostra como é que as crianças, com as quais trabalha, participam na avaliação quotidiana, relativamente ao espaço e ao trabalho que lhes diz respeito, acaba por nos convocar para participar, desse modo, num exercício de cidadania

que se caracteriza por não atribuir aos outros aquilo que só a nós compete fazer. Os exemplos são inúmeros e diversos. Não vale a pena enumerá-los, até porque aquilo que nos interessa afirmar é que a quase centena de educadores e professores que arriscam partilhar com os seus colegas, ano após ano, a reflexão sobre as suas práticas nem abdicam de ser professores, sem que com isso possam ou queiram abdicar dos seus alunos, nem esperam que sejam outros a prescrever os caminhos que eles decidiram trilhar. Com ou sem professores titulares, competentes e incompetentes, há que continuar a vida, há que continuar a luta, há que continuar a ser professor. É, por isso, que apesar do cansaço, esperamos esses quatro dias de Julho onde nos podemos afirmar como profissionais e como gente.

Ariana Cosme e Rui Trindade

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

E AS CRIANÇAS SENHOR...

Bombardeamento de escola religiosa mata sete crianças no Afeganistão

Sete crianças morreram num bombardeamento aéreo contra uma escola religiosa e uma mesquita no sul do Afeganistão, ambas sob suspeita de abrigar combatentes da Al-Qaeda.

Afegãos afirmaram que, segundo estimativas locais, 60 civis foram mortos no distrito de Chora no fogo cruzado entre as forças da ONU e os talibãs. Ouvido pela AFP, John Thomas, porta-voz da Força da Aliança Atlântica (ISAF) no país, considerou "possível" esta afirmação.

Segundo um relatório, sete crianças faleceram durante um ataque aéreo contra uma madrassa, acrescenta a nota, que também refere "danos leves" numa mesquita adjacente.

Procurada pela AFP, a coligação recusou-se a fazer qualquer precisão sobre os "combatentes da Al-Qaeda". Um porta-voz, Chris Belcher, acusou-os de "terem utilizado a mesquita e os civis como forma de protecção".

As forças americanas estão no banco dos réus por vários "erros" ou "danos colaterais" cometidos desde o início

do ano e que provocaram a morte de dezenas de civis no Afeganistão. Nos quatro primeiros meses deste ano, entre 320 e 380 civis faleceram em actos violentos no Afeganistão, cometidos tanto pelos insurgentes como pelas forças internacionais, segundo a missão da ONU em Cabul.

Em meados de Junho, os ministros da Defesa dos 26 países da NATO comprometeram-se em Bruxelas a "minimizar" as perdas de civis afegãos.

"Estamos conscientes de que as perdas civis podem minar os nossos esforços em todos os campos, segurança, reconstrução e desenvolvimento", afirmou uma fonte da NATO que pediu o anonimato.

Nas várias guerras em curso as crianças são as principais vítimas da violência das várias forças em confronto.

JPS/ Fonte: AFP

■ Erva moira

Os ritos funerários transformam-se na sociedade moderna

Os ritos funerários nasceram com a história do homem. Gabriel Garcia Marques não se engana quando descreve Macondo como um povo sem cemitério, e por isso sem história. Mas na actualidade a nossa sociedade abandona rituais seculares.

O culto devido aos mortos é uma constante em todas as civilizações que forjaram a nossa cultura. No Egipto as sepulturas e as múmias são a principal fonte de informação para compreendermos essa cultura.

Na Grécia e em Roma, enterrar os mortos era um dever acima das leis humanas.

As culturas pré-colombianas deixaram na América Latina uma herança da celebração dos mortos, que era também uma celebração da vida.

Cada cultura, cada religião, tem os seus rituais relacionados com a morte. São semelhantes, em várias culturas, as práticas do velório e do enterro praticadas pelos povos de tradição cristã. Estas práticas mantiveram-se ao longo de muitos e muitos séculos.

Mas os tempos actuais parecem tempos de ruptura. A esta ruptura não estão a ficar isentas as práticas funerárias. Na sociedade ocidental, há já bastante tempo que se deixaram de lado os sinais exteriores de luto, quer no vestuário quer na organização da vida familiar. Tais mudanças também se notam em sociedades orientais consideradas mais conservadoras.

No mundo católico, no qual a cremação era proibida até ao Concílio Vaticano II, adopta cada vez mais esta prática. As razões são sobretudo sócio-económicas, como o êxodo rural, que separa as pessoas das famílias e das tradições familiares, e também o preço das sepulturas que torna a cremação um meio mais económico.

Nos países europeus de tradição católica, a França é o que mais adoptou a prática da incineração (25% dos funerais), seguido da Espanha (12%) e da Itália (6%). As mesmas razões favorecem a mesma mudança na China. Aqui, a falta de espaço contribui para o abandono dos grandes jazigos familiares.

Na Índia, onde a tradição é a cremação, razões económicas, suportadas por argumentos de ordem climática, têm promovido uma nova forma de fogueira capaz de fazer o serviço com muito menos lenha... e mais barato.

Nos países mais desenvolvidos a nova geração opta, cada vez mais, por práticas personalizadas e festivas. Mas a modernidade também está a transformar as exéquias em África, onde se continua a enterrar os mortos com os objectos que se pensa precisarem na outra vida, mas agora os caixões tomam formas tão diversas como a de um avião ou uma garrafa de cerveja em função do que se pensa terem sido os gostos do defunto. Em época de negócios, mais do que quanto baste, num tempo de turismo mesmo espacial, os «funerais espaciais», quer dizer, o envio das cinzas do defunto para lá da atmosfera, ganham cada vez mais adeptos nos Estados Unidos. Neste país, várias empresas funerárias propõem este tipo de funeral, o qual não está, evidentemente, ao alcance das famílias mais modestas. Mas nisso não há rupturas, estamos hoje como ontem, desiguais até na morte.

JPS/ Fonte: AFP



IE / FN

Não será a procura dessas anormalidades a própria anormalidade? Alunos ciganos; alunos especiais

Como professor de Educação Especial, já lá vão 10 anos, tenho constatado que, para além dos alunos com quem, supostamente, deveria trabalhar; digo, alunos com alterações cromossómicas, graves distúrbios cognitivos, deficiências sensoriais, etc. e para os quais me sentia minimamente preparado, havia um significativo número de alunos, para os quais a escola solicitava a intervenção dos Apoios Educativos. Eram alunos oriundos de bairros sociais próximo das escolas e de etnia cigana. Eram alunos, em média, com idades superiores aos restantes elemento da turma, com problemas nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da leitura e escrita, por vezes conflituosos e para os quais os professores das turmas solicitavam apoio ao Ensino Especial, pois sentiam dificuldade em dar resposta às suas constantes necessidade. Este fenómeno fez-me reflectir sobre o papel da escola nesta sociedade pós-moderna, multicultural que, ao nível do discurso e do edifício jurídico, tende a ver a diversidade cultural como normalidade e não como patologia e que, contudo, na prática educativa, acaba por gerar situações de discriminação institucionalizada para com as minoria étnicas, como é o caso dos ciganos.

Observa-se, não raras vezes, que a resposta que a escola dá a uma situação de diferença cultural e étnica, como é o caso dos ciganos, é uma alternativa criada inicialmente para integrar na escola alunos portadores de deficiência. Questiono-me: será que a escola vê no aluno cigano com problemas de aprendizagem, um aluno deficiente? Como olham os professores para estes alunos? O ensino compensatório é a solução? Mais do mesmo resolve um problema de diversidade cultural? E os pais destes alunos, como olham para a escola? Têm consciência de como os seus filhos são vistos e tratados pela escola? Estaremos a caminhar para uma escola inclusiva, capaz de acolher no seu seio todas as diferenças, como muita retórica legislativa refere? Ou será que chegámos à conclusão que a escola para todos é-o, mas de forma diferenciada?

No estudo que desenvolvi tornou-se claro que os professores de apoio educativo, ao longo dos anos de escolaridade, dos alunos ciganos, procuraram encontrar razões para justificar o fraco rendimento escolar. Para tal procuraram junto de psicólogos, médicos e terapeutas, um diagnóstico capaz de justificar tal insucesso. Neste caso, admite-se que são alunos com NEEs, ou seja, “especiais”, “diferentes” e incluem-se no Regime Educativo Especial. É nesta passagem para um regime educativo diferente que a escola assume que estes alunos não são capazes de ser como os outros.

Se assentássemos as nossas conclusões na análise dos processos dos alunos, ficaríamos por aqui, pois essa foi a nossa leitura quando os interpretámos. No entanto, tornou-se claro que a inclusão destes alunos no Regime Educativo Especial, prendia-se também com a necessidade da escola de se apetrechar de recursos humanos para fazer face às dificuldades que sentia com a presença destes alunos. Nesta perspectiva, podemos compreender como esta situação passa por uma estratégia da escola para se apetrechar de professores que de outra forma não teria.

Quanto à Educação Especial e aos seus agentes, os professores de apoio, que julgávamos terem já assumido a mudança para um novo paradigma, entendendo a escola como escola inclusiva, capaz de ensinar diferente a quem é diferente, assumindo a diversidade como normal, não é bem assim. Pelo contrário, vimo-los mais preocupados em justificar os insucessos escolares do que na procura de soluções alternativas capazes de modificar os comportamentos quer da escola quer das famílias ciganas. A problemática da integração/inclusão de crianças com NEEs ou crianças pertencentes a grupos minoritários é complexa. Urge desocultar esta realidade, para melhor compreender a presença de ciganos na escola, em particular no Ensino Especial.

Uma comunidade cigana, que parece indiferente ao facto dos seus filhos pertencerem ou não ao ensino especial, valoriza uma escola que não tiveram enquanto crianças e que os seus filhos têm, uma escola que os aceita e acolhe enquanto crianças, mas que, perante a diferença, procura a normalização. Um quadro legal assente em valores como a inclusão, a escola para todos, mas também propício à criação, de diferenças e diferentes como é a reinvenção do Regime Educativo Especial. É disto exemplo o número significativo de alunos ciganos que encontrei no Ensino Especial (alínea i para os entendidos), supostamente portadores de alguma “anormalidade”. E agora Professor? Não será a procura dessas anormalidades a própria anormalidade?

José Paulo Costa

Professor de Educação Especial

Investigador no CIID-IPLeia

Instituto Politécnico de Leiria

jpl.costa@clix.pt



Uma nova visão da promoção da saúde

IE / FN

O bem-estar dos indivíduos é, em grande parte, determinado pelos seus hábitos e práticas comportamentais, tornando-se cada vez mais essencial a realização de intervenções psicológicas no sentido de promover comportamentos saudáveis e prevenir factores de risco. Os profissionais de saúde têm aqui um papel fundamental já que podem funcionar como agentes promotores de saúde, incentivando a aquisição de práticas de saúde e assim conduzir a uma melhoria na qualidade de vida dos indivíduos. Dada a importância de uma intervenção precoce a este nível, a Organização Mundial de Saúde tem dado grande ênfase à promoção da saúde em contexto escolar, considerando-a como uma das metas prioritárias para os próximos anos.

É na escola que, desde muito novas, as crianças passam grande parte do seu dia. Aqui são-lhes ensinados diversos conteúdos programáticos, existindo uma grande preocupação com a aprendizagem dos mesmos. O contexto escolar não se pode, no entanto, resumir a esta componente académica, sendo fundamental uma abordagem mais alargada da educação. Na promoção da saúde, tal como a defendemos, é crucial compreender o desenvolvimento como um conceito multifacetado, que engloba não só a componente cognitiva, mas também as componentes social, emocional e física.

Segundo esta linha de pensamento, na promoção da saúde e na prevenção de comportamentos de risco, deve ser valorizado o trabalho ao nível dos comportamentos e das competências pessoais e relacionais. É importante desmontar a ideia de que os indivíduos vão alterar os seus comportamentos apenas com base nas informações que lhes são fornecidas. De que vale limitarmos a nossa acção à transmissão de informação sobre comportamentos saudáveis, se as crianças não possuírem competências que lhes permitam integrar essas informações e agir de uma forma responsável? Defendemos assim que a promoção da saúde em contexto escolar não deve ser realizada através de um método expositivo e unidireccional. É fundamental incentivar a livre iniciativa da criança na exploração do meio

ambiente e na aprendizagem de estilos de vida saudáveis. Esta aprendizagem deve ser realizada com o grupo de pares sendo, por isso, a escola um contexto privilegiado. As interações entre os pares, características do ambiente escolar, são fundamentais para a aprendizagem, já que a criança não aprende sozinha mas na relação com os outros.

Deste modo, consideramos que a melhor forma de promover um desenvolvimento saudável será a criação de espaços onde as crianças possam explorar o ambiente através das suas brincadeiras e da interacção com outros. A importância do brincar como pré-requisito para o desenvolvimento tem sido cada vez mais enfatizada. Já a Declaração dos Direitos da Criança defendia que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se (...)”⁽¹⁾. É através do brincar que a criança se relaciona e interage no mundo. Neste contexto relacional, as crianças terão a oportunidade de descobrir, reflectir e aprender. O brincar permite à criança explorar a imaginação sem sentir limitações na sua capacidade de criar, desenvolvendo assim a sua expressividade e criatividade.

É na interacção e exploração do meio envolvente que a criança desenvolve as suas competências pessoais e interpessoais, aprendendo a relacionar-se com o outro, a partilhar e a resolver conflitos. Só através do trabalho destas competências é que se torna possível uma verdadeira promoção da saúde, que se preocupa com o crescimento da criança em todas as suas vertentes. É importante dar à criança a oportunidade de tomar parte activa no seu desenvolvimento, de forma a que esta se torne autónoma e responsável na promoção da sua própria saúde.

Joana Antão e Francisca Pimentel

Gabinete de Intervenção em Saúde (GIS) da Agência Piaget para o Desenvolvimento (APDES)

gis@adpes.net

1) Declaração dos Direitos da Criança - Adoptada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de Novembro de 1959

SOLIDARIEDADE

Especialista da ONU propõe estatuto de “refugiados da fome”

O relator das Nações Unidas para o direito à alimentação, Jean Ziegler, propôs recentemente ao Conselho dos Direitos do Homem da ONU que reconheça os direitos dos “refugiados da fome” – dando o exemplo de países como o Níger, que em 2005 atravessou uma crise alimentar sem precedentes.

Evocando as vagas de emigrantes clandestinos africanos que de forma crescente chegam em condições desumanas às costas de Itália e Espanha ou se afogam na travessia entre a Somália e o Líbano, Ziegler pediu àquele organismo das Nações Unidas que elabore uma nova norma internacional sobre esta questão, permitindo distinguir entre os que alegam motivações alimentares e os que baseiam o pedido de exílio em causas económicas. “Apenas os que demonstrassem serem originários de um país atravessando uma crise alimentar seriam admitidos. Uma vez finalizado o estado de emergência, seriam repatriados”, explicou aquele alto responsável.

“A tragédia não cessará de se ampliar”, advertiu Ziegler, afirmando que o número de pessoas atingidas por insuficiência alimentar em África triplicou nos últimos trinta anos, atingindo actualmente cerca de 854 milhões de pessoas, mais doze milhões por relação a 2006.

“Os emigrantes atirados para o caminho do exílio pela fome estão à mercê de redes criminosas, denunciou o especialista, afirmando que a “estratégia de tentar transformar a Europa numa fortaleza fracassou”. A proposta de Ziegler recebeu o apoio dos países africanos, asiáticos e latino-americanos, mas os países europeus recebem uma escalada na xenofobia caso este novo estatuto de refugiados seja aprovado.

Fonte: AFP

■ Trigo limpo

Homens e mulheres sonham sobre sexo de maneira diferente

Os homens e as mulheres têm a mesma quantidade de sonhos eróticos mas as fantasias imaginadas por cada um dos sexos são bem diferentes. Esta, pelo menos, a conclusão de um estudo do departamento de psicologia da Universidade de Montreal, no Canadá, segundo o qual as mulheres tendem a fantasiar com estrelas do cinema, da música ou da política, para além de amantes passados ou presentes, e os homens a retratar-se a si mesmos fazendo amor com múltiplos parceiros, em público ou em lugares desconhecidos.

Segundo esta investigação, conduzida por Antonio Zadra, professor adjunto daquela universidade, estes resultados revelam uma mudança relativamente a um estudo anterior, de 1960, no qual se concluiu que os homens sonhavam muito mais com sexo do que as mulheres. Segundo Zadra, esta discrepância pode dever-se tanto ao facto de as mulheres se sentirem actualmente mais livres para falar do tema ou de terem mais sonhos eróticos em virtude de mudanças culturais, resultantes sobretudo da revolução sexual dos anos 60.

Por um motivo ou por outro, o facto é que as mulheres participantes neste estudo manifestaram o dobro da propensão em relação aos homens para se envolverem em sonhos com pessoas famosas. Nos cenários imaginários das mulheres figuravam actores como Brad Pitt ou George Clooney, ou a estrela de rock Bono. Pela sua parte, os homens manifestavam o dobro da tendência em sonharem que compartilhavam o acto amoroso com várias pessoas.

Amantes passados ou presentes figuravam em 20 por cento dos sonhos femininos e apenas em 14 por cento dos masculinos. Nos seus mundos imaginários, os homens quase nunca tinham de pôr os seus egos em jogo para tentar seduzir as mulheres. Em 90 por cento dos casos, eram as mulheres quem davam o primeiro passo. Este padrão, segundo Zadra, pode "reflectir, em parte, as ilusões masculinas, tendo em conta as habituais regras de sedução".

No momento de recordar os sonhos eróticos que resultavam em frustrações sexuais, os dois géneros têm histórias bem diferentes para contar. As mulheres narraram versões em que a emoção associada ao encontro parecia desaparecer por um acontecimento fortuito ou pelo ritmo imposto pelo parceiro. Para os homens, essa frustração resultava sobretudo na recusa dos parceiros em participarem de certas práticas ou no malogro de um convite a uma escapadela. "Talvez os seus pedidos tenham sido pouco realistas, mesmo tratando-se de parceiros imaginários", explica Zadra. O estudo baseou-se em entrevistas a 109 mulheres e 64 homens, que registaram os seus sonhos durante um período de duas a quatro semanas. Os voluntários acumularam cerca de 3500 sonhos, dos quais apenas 8 por cento tinha conteúdo erótico.

Fonte: AFP



Oficinas da Criação

Até 27 de Julho, o Serviço Educativo do Centro Cultural Vila Flor (CCVF), em Guimarães, vai organizar quatro oficinas dirigidas às crianças a partir dos 9 anos de idade. As "Oficinas da Criação" decorrem de segunda a sexta-feira das 10h às 17h30 nos jardins do CCVF [Av. D. Afonso Henriques, 701, 4810-431 Guimarães].

Artes Plásticas, Música, Teatro e Fotonovela, foram as áreas escolhidas para preencher a programação destas oficinas. O objectivo é levar os participantes a desenvolver uma experiência de criação individual e em grupo. Tendo como pano de fundo os jardins do Palácio Vila Flor, estas actividades, vão, segundo os organizadores "apelar à criação e imaginação dos participantes". Sendo que "o princípio será o de transformar, procurando revelar o mundo fantástico oculto no jardim, para lá do que podemos ver", seja "na textura das pedras, por den-

tro das raízes, no fundo dos lagos ou num céu entrecortado pela folhagem", lê-se em comunicado.

Foram convidados quatro artistas para orientar o trabalho, e a cada um foi dada a liberdade de intervir no jardim a partir das ideias mencionadas e do encontro com o grupo de participantes de cada semana. Assim, a cada semana surgirá um novo jardim, proporcionando a quem por ele se passeia novas experiências para os sentidos e a imaginação.

Assim, na oficina de artes plásticas, que irá decorrer de 2 a 6 de Julho, Rui Oliveira propõe criar esculturas tornando grandes os pequenos universos do jardim. Na oficina de música/som, de 9 a 13 de Julho, Ana Deus criará canções que partem da descoberta das vozes, sons e histórias do jardim e dos participantes. Na oficina de teatro, que terá lugar de 16 a 20 de Julho com o Teatro do Frio, vai ser dada vida aos seres fantásticos que aparecem no jardim quando ninguém está a ver. Por fim, na oficina de fotonovela, de 23 a 27 de Julho, serão construídas, com Alexandre Osório, histórias em imagens, fotonovelas divertidas e incríveis a partir de fotografias das oficinas das semanas anteriores e da reutilização de outras imagens e de textos.

Encontro Internacional de Ensino de Engenharia

De 9 a 11 de Julho, o Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) e o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL) organizam o primeiro Encontro Internacional de Ensino de Engenharia. Decorre no Centro de Congressos do ISEL.

Numa época de forte mudança no ensino superior a nível nacional e internacional, a organização considera "relevante o contacto e a troca de experiências entre individualidades de diferentes países tendo por objectivo o debate aprofundado de temáticas em torno do ensino da engenharia" e chama a atenção para a importância neste contexto do trabalho desenvolvido pela Associação Ibero-americana de Instituições de Ensino de Engenharia (ASIBEI).

Daí que a realização deste encontro se inscreva na sequência da I Reunião do Comité Executivo da ASIBEI em Portugal, que terá lugar na abertura do congresso entre as 9h30 e as 17h, mas que será de acesso restrito aos seus membros. De acordo com a organização, esta reunião "constitui um

marco importante em que serão abordadas diversas questões como a Formação, o Reconhecimento de Competências, a Avaliação e Acreditação, a Cooperação Internacional e as Ligações Empresariais", lê-se em comunicado.

Entre os temas em debate destacam-se: a "Formação em Engenharia" que tem como oradores Jaime Salazar Contreiras, Secretário Executivo ASIBEI; Luís Soares, Professor Catedrático Aposentado da Universidade do Minho, Portugal; Nival Nunes de Almeida, Presidente do Conselho de Reitores do Brasil e Jesús Reyes García, Presidente da ANFEI, México; a "Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Competências" com a participação de Eduardo Silva Sánchez, Director Executivo da ACOFI, Colômbia; Augusto Guedes, Presidente da ANET, Portugal; António Salgado Barros, em representação do Bastonário da Ordem dos Engenheiros de Portugal; Marco Túlio de Melo, Conselho Federal de Engenharia, Arquitectura e Agronomia do Brasil e Pedro Lourtie, Professor Associado do Instituto Superior Técnico, Portugal; e ainda as "Ligações Empresariais" com Fernando Miralles, Presidente do Núcleo de Decanos da Venezuela; Sales Gomes, BRISA; Rui Vieira de Sá, SOMAGUE e Carlos Cavalcante, Conselho Nacional das Indústrias, Brasil.

Para mais informações a organização aconselha a consulta do site: www.estsetubal.ips.pt.

Vila do Conde todos os anos no Verão

Curtas Vila do Conde
7-15 JUL 2007

COMPETIÇÕES DE CURTAS

- Internacional
- Nacional
- Take One!

WORK IN PROGRESS

- Peter Hutton

REMIXED

INFOCUS

- Peter Whitehead
- David Lynch
- Anna Sanders Films

UNDER HITCHCOCK

HIGHWAY TO HELL
Sex, Drugs & Grindhouse

15ª Curtas Vila do Conde
Festival Internacional de Cinema
(versão portuguesa)

15th Curtas Vila do Conde
International Film Festival
(English version)

solar

Galeria de Arte Cinemática
(versão em português)

Cinematic Art Gallery
(English Version)

AGÊNCIA

Agência da Curta Metragem
(versão em português)

Portuguese Short film Agency
(English version)

LOMO PORTO

www.lomoporto.com
(em português)

Loja online!

Mais uma vez Vila do Conde! Este ano é a 15ª do Festival de Curtas Metragens. Programa? Muito e variado, para desfrutar de 7 a 15 de Julho, como sempre no Auditório Municipal. Para abrir, o último Tarantino, "Death Proof". Além das habituais competições nacional e internacional, temos ainda, por exemplo, curtas metragens de David Lynch, em estreia em Portugal, a face menos conhecida de um dos nomes mais influentes do cinema actual.

Temos também, uma retrospectiva de Peter Whitehead, um testemunho de uma época histórica, pois filmou nomes como Rolling Stones, Beach Boys ou Pink Floyd.

Querem mais? Dois filmes concerto em torno de obras de Peter Hatton. A mostra competitiva de filmes produzidos nas escolas de cinema e de audiovisuais nacionais, sob o significativo nome "Take One". E em matéria de filmes, aquilo que será, talvez, o mais sugestivo: uma coisa chamada "Highway to Hell", com o sub-título "Sex, Drugs & Grindhouse". Grindhouses eram velhas salas de cinema que passavam filmes todo o dia, e em alguns casos toda a noite, sem parar. Estará presente o programador americano Jack Stevenson, para falar deste fenómeno.

Para terminar, deixei ficar uma das coisas que para mim é, talvez, a mais interessante: uma exposição na galeria Solar, cujo título é "Under Hitchcock", onde se poderão ver obras de arte sobre temas do velho mestre.

Se não ficaram com vontade de aparecer... não sei que vos faça!!!!

Paulo Teixeira de Sousa

OS 100 FILMES do ANO

«Citizen Kane» melhor filme da história segundo o Instituto de Cinema dos EUA

O trabalho do realizador Orson Welles foi reconhecido, no dia 20 de Junho, quando a crítica elegeu o seu filme "Citizen Kane" (1941), como o melhor filme da história, isto de acordo com a opinião, recolhida este ano, do Instituto de Cinema dos Estados Unidos [American Film Institute].

A história do magnata da imprensa Charles Foster Kane – escrita, dirigida e produzida por Welles quando tinha apenas 25 anos – foi seguida na lista pelo «O Padrinho» (1972) de Francis Ford Coppola e de outro clássico a preto e branco como «Casablanca» (1940).

A lista elaborada anualmente pelo Instituto do Cinema Americano, que escolhe os melhores 100 filmes de sempre, é elaborada por um júri composto por cerca de 1.500 artistas, críticos e historiadores.

"Citizen Kane", já tinha ficado em primeiro lugar em 1997. Pela primeira vez, o drama sobre boxe de Martin Scorsese, «O touro enraivecido» (4º lugar), e «Vertigo» (9º lugar) de Alfred Hitchcock ficaram entre os primeiros dez classificados. Outros filmes que este ano ficaram nos dez primeiros foram «Serenata à chuva» (5º), «E tudo o vento levou» (6º), «Lawrence da Arábia» (7º), «A lista de Schindler» (8º) e o «Feiticeiro de Oz» (10º).

A classificação completa dos 100 filmes escolhidos está publicada no sítio da internet do «American Film Institute» em <http://www.afi.com/>

JPS/ Fonte: AFP

■ Cartas na mesa

Blair deixou um país mais rico, mas com mais pobres

Crescimento forte, desemprego fraco é o balanço económico do governo Tony Blair, que deixou o poder no dia 27 de Junho depois de 10 anos em Downing Street. Blair avançou na política armado de uma ideia simples (e simplista para os seus críticos): a modernização. Dez anos depois, os especialistas não deixam de lhe apontar desequilíbrios e disparidades que vieram com a sua política.

O produto interno bruto do Reino Unido avançou 2,8 por cento ao ano em média desde 1997, contra 2,2% na França e 1,5% na Alemanha. Ao mesmo tempo, a taxa de desemprego caiu a 5,4%, contra 8,8% na França, por exemplo, segundo dados mais recentes do Eurostat.

O dado britânico exclui, no entanto, dois milhões de pessoas declaradas inaptas para o trabalho, consideradas por muitos como desempregados camuflados, que o governo tenta recolocar no caminho do emprego desde 2005.

Outro ponto positivo é o controle da inflação, da libra e das taxas de juros, cuja chave foi, na opinião da maioria, a independência dada ao Banco da Inglaterra em 1997. Estes resultados económicos são, no entanto, atribuídos ao ministro das Finanças Gordon Brown.

O período também foi marcado por investimentos nos transportes, em educação e saúde, após a redução drástica destas despesas sob os governos conservadores.

Os Trabalhistas gabam-se de ter diminuído as listas de espera nos hospitais, de ter modernizado as escolas e de terem uma rede ferroviária mais segura. Porém, o julgamento dos britânicos é muito mais modesto.

Segundo uma sondagem do «Observer», a maioria dos britânicos tem uma opinião negativa sobre as melhorias da saúde e dos transportes, 61 por cento não acham que é melhor viver na Grã-Bretanha de 2007 do que na de 1997. Em termos de educação e formação, o recente relatório «Leitch» fez soar o alarme contra a falta de qualificação da mão-de-obra. De 30 milhões de activos, cinco milhões não sabem ler nem escrever, e 17 milhões não sabem contar em condições.

Os anos Blair viram também uma explosão do endividamento das famílias. “Os particulares, e o Estado, endividaram-se muito para sustentar o crescimento. A verdade é que vivemos acima das nossas possibilidades”, afirmou Peter Spencer.

Outros economistas sublinham os desequilíbrios do crescimento. “A globalização edificou uma economia de serviços, principalmente financeiros, que ocorreu em detrimento da indústria e do investimento em investigação e desenvolvimento”, dizem.

A City de Londres enriqueceu-se consideravelmente: os bónus concedidos aos “golden boys” foram multiplicados por seis em dez anos. Ao mesmo tempo, um milhão e trezentas mil pessoas perderam o seu emprego na indústria. Esta evolução acentuou as desigualdades económicas, segundo o New Policy Institute, que no seu último relatório sobre a pobreza destacou que “três quartos da riqueza gerada na última década ficaram no bolso das famílias mais abastadas”.

De uma certa forma, o Reino Unido é um país mais rico do que há dez anos, mas não mais feliz. Houve pouco avanço social e aumentaram as desigualdades sociais. É a herança de Blair.

Fonte: AFP



IE / FN

A poesia de Armando Silva Carvalho passada a limpo

Natural de Óbidos (1938), poeta, ficcionista e tradutor, licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa, Armando Silva Carvalho estreou-se na poesia com o livro *Lírica Consumível* (1965), tendo desde então feito um trajecto muito pessoal marcado, no dizer de Maria Alzira Seixo, “com grande rigor de expressão e uma segura de ritmos e prosódia que manifesta na técnica de composição o essencial do seu significado”.

Trata-se de uma obra poética feita de grande ironia e mordacidade, com pulsões eróticas ou imagens decantadas de um quotidiano sempre observado nos limites mais expressivos, como por exemplo nos poemas de *Lisboas* (2001), livro feito de tecituras descritivas da capital retratada nos seus contrastes mais castiços. E por isso impunha-se que Armando Silva Carvalho reunisse num único volume toda a sua obra poética publicada, com profunda discricção, ao longo de quarenta anos e agora definitivamente **passada a limpo**. Mas, a par da sua poesia, o autor de *Alexandre Bissexto* tem sido ainda um admirável ficcionista em obras de rara qualidade como «*Portuguex*» (1977), cujo sentido subversivo se afirma, na opinião crítica de Eduardo Lourenço, “a todos os níveis da mitologia cultural lusíada e na tentativa de reformulação em termos simbólicos, os únicos próprios da escrita romanesca, de uma imagem interna da aventura nacional”.

No desejo de “passar a limpo” toda a sua poesia e querer torná-la mais visível junto dos que mal repararam nela ou dela não são leitores, Armando Silva Carvalho revela o propósito bem legítimo de insistir na qualidade da sua escrita e por isso neste volume agora publicado assume uma dimensão expressiva a inclusão de **Lisboas**, um livro escrito com o apoio de uma bolsa de criação literária do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, que se arvora,

na releitura feita, como um dos pontos altos da poesia do autor de “Portuguex”: ou seja, fixar um olhar implacável sobre a cidade e dela dar, em imagens poéticas de expressiva qualidade, uma visão mais aproximada ou objectiva, quer descansando os olhos no miradouro de Santa Catarina ou estendendo as pernas pelos jardins da Gulbenkian ou da praça das Flores:

Passa a razão de estado, a razão da ordem,
a razão da cultura
e quando as razões passaram à paisana
o povo de Lisboa agradeceu
a passagem de Deus, segundo Cesariny.

E esta cidade-capital de que Armando Silva Carvalho nos volta a falar reafirma de novo a intenção de um “retrato” pessoal das diferentes Lisboas que pôde conhecer em largos anos de permanência e determinar em instantâneos captados com subtilidade os contornos mais evidentes da cidade espriada à beira do Tejo:

Gaivotas, cansadas de metáforas,
pousam nos ombros da memória
e todo o amor me cai da toalha da espera
para o mais fundo dos fundos
do meu alheamento.

Por último, dizer que com esta edição uma e outra vez a voz de Armando Silva Carvalho se levanta para restabelecer com os leitores um diálogo vivo e determinante por ser, sem dúvida, um nome singular ou uma das vozes mais comunicantes da moderna poesia portuguesa E fechar deste modo o seu roteiro sentimental:

Chegou o intervalo e a história não acaba.
Acabou o poema e a vida ainda não chega.

Serafim Ferreira
Escritor. Crítico Literário

Armando Silva Carvalho
O QUE FOI PASSADO A LIMPO
(40 Anos de Poesia)
Ed. Assírio & Alvim - Lisboa / 2007.



ADRIANO RANGEL

Um cotidiano hipertextual na escola: uma experiência possível

A leitura do mundo que nos cerca é sempre hipertextual. Nossos sentidos captam simultaneamente imagens visuais, acústicas, táteis e olfativas, entrelaçando-as a outras percepções e imagens de nossos acervos mentais. O cotidiano escolar participa dessa dinâmica hipertextual: o aluno simultaneamente ouve o professor, olha pela janela, vê o que está acontecendo no pátio, no corredor, rabisca o caderno do colega ao lado, folheia as páginas de uma revista escondida embaixo da mesa. Não obstante, continua a ser solicitada sua atenção exclusiva para um texto de cada vez, durante a maior parte do tempo ele deve permanecer sentado, em silêncio, ouvindo o professor ou lendo um texto único.

A escola tradicionalmente mantém uma maneira linear de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. A lógica que acompanha as atividades escolares ainda guarda maior afinidade com os regimes seriados de ensino e conteúdos organizados hierarquicamente, que conduzem a generalização, unificação e despersonalização

de quem ensina e quem aprende. Pais e professores ainda permanecem ligados aos rituais homogeneizantes.

Em busca de alternativas a esse modelo, durante o ano de 2005, em um estágio em Portugal, tive a oportunidade de conhecer o trabalho na Escola da Ponte. Para minha surpresa, uma criança foi chamada pela direção da escola para conduzir a visita e esclarecer sobre o funcionamento da instituição. Pude observar sua autonomia e fluência verbal ao apresentar os espaços e explicar as atividades ali desenvolvidas, falando baixinho e buscando interferir minimamente nos estudos dos grupos. Para ela ficava claro que as redes de subjetividades coletivas não anulam suas subjetividades próprias.

Foi o que inferi na fala daquela menina de 9 anos: “nós temos um grupo de trabalho, mas os objetivos são individuais. Quando temos dúvidas, pedimos ajuda ao grupo. É uma escola diferente das outras, mas muito fixe.” Inesquecível imagem: sujeitos singulares em um contexto hipertextual, em constante metamorfose a partir da in-

teração entre eles. Essa diversidade remete a uma redefinição dos parâmetros pelos quais ainda se pensa o cotidiano escolar. Pude constatar in loco o reconhecimento das diferenças, o valor da dúvida e do erro no processo da aprendizagem, assim como, a importância da expressão e da troca entre os mais variados saberes sobre o mundo, em função de seus próprios interesses, valores e sentimentos em interação com seus colegas e mediadores docentes.

Ao conversar com vários alunos da escola, confirmei o quanto eles são incentivados a se colocarem como protagonistas. Coerentemente com a proposta pedagógica da escola, que valoriza a livre expressão, a criatividade das crianças e a participação nas decisões, as crianças criam histórias, relatam experiências, emitem opiniões e participam do processo – do planejamento à avaliação. Em seus depoimentos, são frequentes as referências às assembleias semanais que dirigem e nas quais são discutidas propostas discentes e docentes para o ano em curso. Tudo registrado em atas publi-

cadas no site da escola.

No cotidiano da Escola da Ponte, atualizam-se práticas antigas em novos suportes e tecnologias, que amplificam a voz de uma criança do interior, levando-a a ecoar perto e distante. Vive-se ali o melhor da velha cultura escolar, com destaque ao respeito às regras coletivamente formuladas; a par do melhor da tecnocomunicação, com todas as possibilidades criadas pelo computador e pela internet. O novo e o velho convivem num projeto político pedagógico capaz de favorecer a integração e cooperação entre os alunos que se colocam como produtores de textos, partindo de suas vivências e multiplicando seus saberes. O computador deixa de ser uma caixa mágica cheia de textos vindos do ciberespaço e a internet subsidia uma ampla rede de conhecimento, integrando sujeitos ativos e críticos frente à realidade.

Vanderléa Oliveira Franca

Doutoranda no Campo do Cotidiano
no Programa de Doutorado da Universidade Federal
Fluminense (UFF), Rio de Janeiro

E AS CRIANÇAS SENHOR ...

Em Moçambique cerca de 43 por cento das crianças escolarizadas são vítimas de abusos sexuais

Pelo menos quarenta e três por cento das crianças escolarizadas, com menos de 16 anos, em Moçambique, foram vítimas de violências sexuais físicas ou verbais, no decurso dos últimos quatro anos, revela um relatório publicado em Junho em Maputo.

Entre 2002 e 2006, «pelo menos oito por cento das crianças escolarizadas foram vítimas de violências sexuais físicas e trinta e cinco por cento sofreram

agressões verbais de natureza sexual», precisa o relatório redigido a partir de um inquérito da organização não governamental «Save de Children ou Care», em coordenação com a UNICEF.

O serviço nacional de acolhimento às vítimas de abuso sexual registou, por seu lado, cerca de 23.000 pedidos de apoio, entre 2002 e 2006, dos quais 6.000 foram feitos por menores de 18 anos.

Nos últimos dois anos, vários professores foram levados à justiça pelo ministério da educação, por suspeita de prática de violência sexual sobre alunos com menos de 18 anos. Cinco professores, na província de Nampula, foram expulsos do ensino, em Junho, acusados de prática de abusos sexuais sobre alunos.

Um outro estudo, este da Oficina Internacional das

Migrações (OIM), publicado no início de 2007, revelou que em média «mil mulheres e crianças moçambicanas são transaccionadas em cada ano para a África do Sul» para aí trabalharem, contra a sua vontade, no sector da prostituição.

JPS/ Fonte: AFP

■ Golpe de vista

Arqueólogo peruano descobre primeiro índio morto a tiros na conquista da América

O primeiro esqueleto de um ameríndio morto a tiros pelos conquistadores europeus foi encontrado por um arqueólogo peruano num cemitério inca perto de Lima, capital do Peru, anunciou, em Washington, uma equipe de arqueologia auxiliada pela National Geographic Society.

Este é o primeiro caso conhecido de uma pessoa morta por uma bala no território do Novo Mundo, há 500 anos, no período da conquista espanhola das Américas. O homem pode ter morrido durante as lutas indígenas contra as forças comandadas por Francisco Pizarro que cercaram Lima em 1536. "Pela primeira vez identificamos restos humanos de um indígena morto durante a conquista", disse o arqueólogo peruano Guillermo Cock. Com a sua equipe, Cock encontrou 72 corpos num cemitério inca de Puruchuco, subúrbio perto de Lima, nos trabalhos prévios à construção de uma estrada.

Todos os indígenas, enterrados de forma rápida e a pouca profundidade, sem seguir a tradição de posicioná-los com a cabeça virada para o leste, parecem ter sido vítimas de um confronto com os conquistadores. Os cientistas têm quase a certeza que um deles morreu após receber um tiro na cabeça. Outros dois corpos têm rastros de ferimentos de bala que ainda dependem de confirmação científica.

Após as escavações de 2004 a 2006, o corpo com o crânio perfurado foi analisado num microscópio electrónico no Instituto de Ciência Médico Legal Henry Lee, em Connecticut. Os cientistas detectaram a presença de rastros de ferro ao redor do impacto do projétil na parte posterior do crânio, sem dúvida uma bala de mosquete, uma arma de fogo que começou a ser utilizada na Europa no início do século XVI.

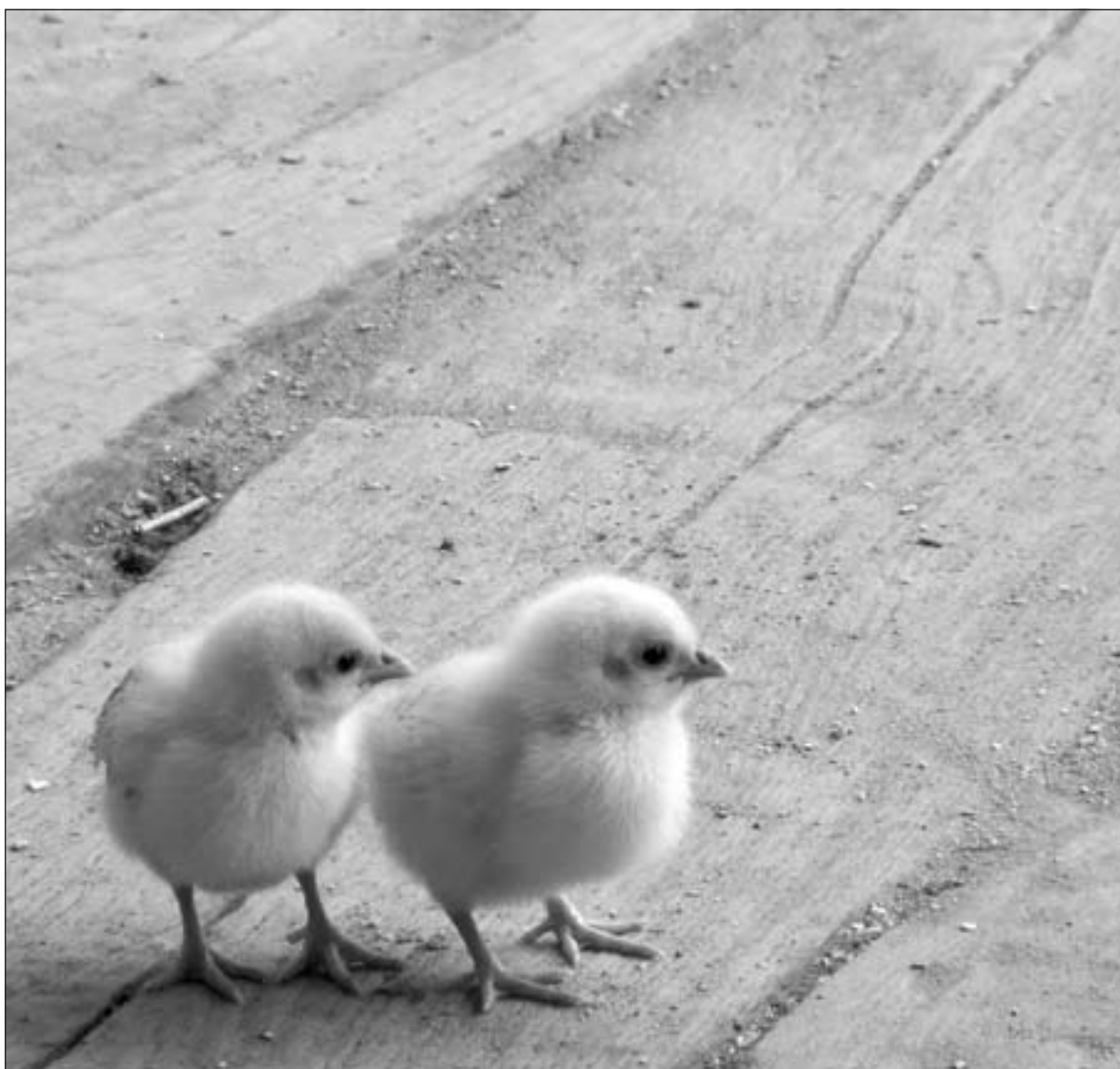
"Temos pela primeira vez a prova material do que obteve a conquista", disse Cock, em referência às armas de fogo, durante a apresentação em Washington.

"Até agora só tínhamos os testemunhos escritos dos cronistas espanhóis. Tínhamos as descrições, mas não as provas materiais. Isto é único", completou.

Metade dos 72 corpos encontrados têm rastros de ferimentos provocados por uma violência extrema. "Alguns foram massacrados", afirmou Cock. No entanto, para Cock uma das descobertas mais interessantes é que muitas vítimas têm sinais de ferimentos com armas indígenas como machados de pedra e flechas.

"Isto confirma o apoio que as tropas indígenas davam aos conquistadores. As crônicas da época não mencionam a participação de indígenas no apoio aos espanhóis. Isto permanecia em silêncio por uma questão de glória", acrescentou. Os demais esqueletos encontrados, incluindo mulheres e crianças, não têm ferimentos visíveis. O arqueólogo sustenta a hipótese de que morreram por doenças trazidas pelos espanhóis e que eram desconhecidas no continente, como a gripe e a varicela.

Fonte: AFP



IE / FN

“INHO”: a linguagem infantil dos adultos

Não nos falta na literatura filosófica e científica autores que ajudem a compreender a centralidade da linguagem na constituição dos sujeitos: tornamo-nos o que somos na interação com o outro, naquilo que, em diálogo, dizemos sobre nós mesmos e sobre o outro. Essa tese é postulada, entre outros pensadores, por Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski e Walter Benjamin. E parece ser também uma tese compartilhada por Bruno, que, aos dois anos de idade e em plena descoberta da linguagem verbal, ajuda-nos a colocar em debate um instigante processo: os usos da linguagem no diálogo entre adultos e crianças pequenas.

Acostumados à tradição que concebe a criança como miniatura do adulto, empenhamo-nos (nós, os adultos) em miniaturizar o mundo que apresentamos a elas e, junto disso, a linguagem utilizada para essa apresentação. Vivemos a ilusão de que sua pouca idade e as peculiaridades do seu desenvolvimento exigem, para a possibilidade de diálogo, uma linguagem também miniaturizada: escolinha, parquinho, caderninho, brinquedinho, roupinha, leitinho, inho, inho. Em nome de um suposto despreparo de nosso interlocutor infantil, esforçamo-nos em traduzir a linguagem humana num idioma que sequer nós próprios compreendemos, esquecendo que nós, adultos, pelo acúmulo da experiência vivida, já fazemos usos sociais da língua em outros níveis.

É comum que, em seu processo inicial de construção da linguagem verbal, as crianças tendam a guardar com mais facilidade as sílabas finais das palavras, rerepresentando-as de forma muito peculiar. Essa experiência, que impõe aos adultos um grande esforço para compreender o que está sendo dito, guarda uma instigante aprendizagem (para os adultos): ao dirigir a nós a linguagem miniaturizada que lhes apresentamos, nada conseguimos compreender. Ouvimos uma seqüência de “inhos” e “inhas” e, em vão, ensaiamos possíveis traduções: “suquinho?”, “leitinho?”, “livrinho?”. Do mesmo modo, quando reduzimos a polissemia da linguagem infantil aos ensaios sonoros que teimamos em graciosamente repetir, também não nos fazemos compreender: “vai pá có?”, “a có dos quininim?”.

Essa incapacidade de tradução nos revela que, ao mesmo tempo em que essa forma miniaturizada de linguagem expressa nossas concepções a respeito da infância, expõe também a sua inexpressividade como linguagem, na medida em que não comunica, diferentemente de quando a criança se esforça para fazer usos da linguagem verbal tal qual ela se apresenta na vida social mais ampla e de quando o adulto se coloca, numa relação autoritária, como interlocutor, sem abdicar da sua condição de adulto.

Essa bela armadilha Bruno apresentou à sua mãe, pesquisadora dos temas da infância e da linguagem e que, aos 40 anos de idade, juntamente com Bruno, está novamente aprendendo a falar.

Com as crianças também se aprende.

Rita Marisa Ribes Pereira

Licenciada em Filosofia pela UFPel e Doutora em Educação pela PUC-Rio.

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).



IE / FN

A ministra britânica dos negócios estrangeiros escandaliza-se com o alegado golpe de estado do Hamas?!

Estava à espera de quê?

Quando foi a Grã-Bretanha que contribuiu decisivamente para criar o problema nacional aos árabes palestinos! Sim, quando o ministro Balfour fez a declaração de 1917 concordando com a criação de um “lar nacional” para o povo judeu na Palestina, desprezando os árabes que lá viviam há séculos?! E explorando politicamente as aspirações de milhões de judeus a um refúgio das perseguições (pogroms) de que voltariam a ser vítimas frequentes, primeiro desde finais do século XIX, sobretudo na Rússia e noutros países da Europa Oriental, desencadeando um êxodo massivo que contribuiria para reactivar a questão judaica nos países da Europa onde ela se encontrava praticamente resolvida pela integração socioeconómica dos que neles viviam e, posteriormente, no rescaldo terrível do genocídio perpetrado pela barbárie nazi, durante a II Guerra Mundial?!

E deste modo reforçando o Sionismo, que viria a implantar o estado tampão de Israel contra os palestinos árabes em 1948, no interesse e sob a protecção conjunta dos Estado Unidos, da Grã-Bretanha e da União Soviética?!

Estado de Israel que representa um cancro colonialista no corpo supliciado da nação e do território palestino! Cancro que corrói mortalmente todos os habitantes deste corpo, tanto árabes como judeus! De que muitos, de ambos os lados, começam a perceber que têm que se unir na busca de uma solução comum para o seu país comum, sem muros e contra aqueles que os querem dividir e explorar, instigados pelos defensores dos interesses do imperialismo internacional e dos seus agentes locais!

E que nesta via procurarão edificar uma Palestina laica, em que todas as comunidades, dotadas de direitos iguais, independentemente das suas origens nacionais, das suas convicções políticas e religiosas possam viver em paz! Mas até lá há um penoso caminho a percorrer, pejado de sionistas e de radicais islâmicos que as guerras alimentadas pelos poderosos do mundo teimam em utilizar contra todos os povos do país! E que levam aos “golpes de estado” como o que é invocado pela ministra dos negócios estrangeiros da Grã-Bretanha, país que, recorrendo a todos os expedientes da maquilhagem política, persiste em manter a opressão colonial sobre a Irlanda do Norte! Os palestinos, tal como os irlandeses, saberão sacudir o jugo que os impede de reapropriar-se dos seus países e viver em paz!

15 de Junho de 2005

José Marques Guimarães

Doutorando em História Contemporânea,
Universidade Aberta

CALOTEIROS

Estados Unidos devem quase mil milhões de dólares à ONU

Os Estados Unidos devem pagar a sua dívida respeitante às operações de manutenção de paz da Organização das Nações Unidas (ONU), que brevemente ultrapassará os mil milhões de dólares. A denúncia foi avançada pelo presidente da Fundação da ONU, Timothy Wirth, afirmando que “este défice considerável resulta do número crescente de operações nesta área propostas pelos próprios EUA”.

Este alto responsável, ex-senador americano, exortou o Congresso do seu país a desbloquear as verbas em dívida, lembrando que Washington “pediu e apoiou diversas operações de manutenção de paz – nomeadamente no Haiti, Congo, Líbano, Libéria e Kosovo – todas elas consideradas como do interesse nacional americano”. Wirth afirmou ainda que o seu país “poderia ter exercido o direito de veto sobre qualquer uma delas, mas não o fez”.

“Os sucessivos adiamentos americanos estão a prejudicar diversos países que participam militarmente em tais operações. O Bangladesh, por exemplo, um dos países mais pobres do mundo, aguarda ainda o pagamento de 77 milhões de dólares porque os países doadores, entre os quais os Estados Unidos, não cumpriram com a sua parte”, sublinhou Wirth. O porta-voz do Departamento de Estado americano, Sean McCormack, assegurou que as operações de manutenção de paz são uma das prioridades da secretária da Defesa, Condoleezza Rice, não especificando, no entanto, quando ou de que forma o governo americano pretende resolver a questão.

Fonte: AFP



ANA ALVIM

Marxismo e educação em debate na Universidade do Minho

(Re)pensar o Marxismo

A Universidade do Minho foi palco do IV Ciclo de Conferências Políticas Educativas e Curriculares – Abordagens Críticas e Pós-Estruturais, desta vez subordinado ao tema “Marxismo e Educação: Repensar a Educação Pública – Democracia e Justiça Social”. O encontro, que decorreu no Instituto de Educação e Psicologia entre os dias 4 e 6 de Junho, teve como propósito principal ajudar a compreender e a aprofundar as intricadas *nuances* das teorizações marxistas e neomarxistas à luz da modernidade, em particular no que se refere à sua dimensão educativa.

Do painel de conferencistas faziam parte Mariano Enguita, professor catedrático de Sociologia da Universidade de Salamanca, com uma comunicação intitulada “Marxismo e Educação: Luzes e Sombras”; Dave Hill, da Universidade de Northampton, cuja conferência se intitulou “Analisando e Resistindo à Educação Capitalista: Seis Teses”; Jurjo Santomé, professor catedrático da Universidade da Corunha, que abordou “A Educação e o Compromisso com o Reconhecimento, a Equidade e a Democracia”; Mike Cole, da Bishop

Grosseteste University College, com “Catorze Objecções ao Marxismo e uma Resposta Marxista”; e, finalmente, Manuel Carlos Silva, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, que dedicou a sua intervenção a uma “Revisitação do Binómio Infra-estrutura e Superestrutura: o Campo Educacional”.

Este é um tema a que a Profedições já tinha tido oportunidade de se associar, através do lançamento do primeiro volume de “Marxismo e Educação”, organizado por João Paraskeva, Wayne Ross e David Hursh, onde os investigadores reúnem um conjunto de reputados teóricos, filósofos e investigadores que trabalham actualmente no seio da tradição Marxista situada no ressurgimento humanista das últimas décadas.

“Um contributo para melhor compreender a educação marxista”, na opinião do autor do prefácio desta obra, Marc Pruyn, da New Mexico State University, nos Estados Unidos, segundo o qual se “expressa de uma forma bem conseguida as potencialidades da abordagem marxista para a análise da

educação na linha do que tem vindo a ser defendido por outros vultos da esquerda educacional”. O segundo volume desta colectânea está em processo de produção.

“Romper com o silêncio”

De acordo com João Paraskeva, professor do Departamento de Psicologia e Educação e organizador deste ciclo de conferências, o encontro serviu para “romper com um silêncio, muito dele intencional, em torno do Marxismo, do Neo-Marxismo e de outros quadros teóricos de matriz claramente marxista ou neo-marxista”. É que, segundo o próprio, “não há registo de um encontro sobre esta temática em três décadas de educação desde que foi constituída como área científica em Portugal”. Apesar de considerar o encontro como “bastante produtivo”, Paraskeva lamenta aquilo que considera ter sido uma “violenta tentativa de boicote interno a que foi submetido, pelas mais variadíssimas razões, qual delas a mais estrábica e provinciana”.

Aproveitando a realização deste encontro, e a oportunidade para abordar um tema que parece estar, de certa forma, amaldiçoado no meio académico, a PÁGINA decidiu dedicar algum espaço neste jornal a um trabalho alargado sobre esta temática entrevistando e recolhendo depoimentos dos vários conferencistas.

Assim, os depoimentos de João Paraskeva, Manuel Carlos Silva, Jurjo Santomé e Manuel António Silva – professor do Instituto de Educação e Psicologia, que, neste ciclo de debates foi responsável pelo comentário crítico à conferência do docente galego – abrem este DESTAQUE. Dave Hill e Mike Cole protagonizam o Ponto de Encontro nas páginas 25 e 26. Por último, Mariano Enguita dá corpo à entrevista do mês nas páginas 27, 28 e 29. Nas três páginas finais recorreremos ainda a um artigo de opinião, “A ditadura do mito do socialismo ditador”, da autoria de Sérgio Domingues, sociólogo e conselheiro do Núcleo Piratininga de Comunicação, no Brasil.

Ricardo Jorge Costa

Manuel António Silva

Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

“O Marxismo é uma corrente de pensamento que se preocupa com as desigualdades existentes no mundo e do modo como elas resultam em profundas disparidades entre as pessoas. Deste ponto de vista, poderíamos dizer que somos todos marxistas – ou marxianos, se assim lhe quisermos chamar, ou seja, mais próximos de Marx do que propriamente das correntes que dele derivaram – e que as bases que serviram de construção ao questionamento marxista estão intactas, permanecendo válidas em termos históricos e científicos.

O significativo progresso social verificado nos países do centro levou grande parte da população a pensar que esse processo era irreversível, que deixaria de haver uma divisão social baseada em classes, numa relação marcada por interesses antagónicos. Esta ideia, como se constata hoje em dia, está a revelar-se falsa, porque o retrocesso social a que temos vindo a assistir é cada vez maior.

Diria que, nesta perspectiva, o pensamento marxista adquire relevância no meu trabalho a partir do momento em que se reflecte na formação dos alunos desta universidade, quando procuro que saiam daqui com uma forma diferente de olhar e de interpretar o mundo, desnaturalizando aquilo que é o resultado de relações sociais muito concretas.

Estamos a falar de pessoas que vão trabalhar em autarquias, em programas de luta contra a pobreza, em intervenção comunitária. Ora, como podem elas trabalhar nestas áreas, construir um documento, definir uma grelha avaliativa da realidade se não adquirirem uma consciência política e referências que lhes permita estarem atentas aos factores que geram essas mesmas situações? Quando se diz que a universidade deve preparar para a vida, penso que é este tipo de preparação, que questiona a sociedade e as suas desigualdades, que faz sentido desenvolver.

De resto, procuro estender esta atitude à própria universidade, mais concretamente às ofertas educativas proporcionadas pelo Instituto de Educação e Psicologia, trabalhando no sentido de desenvolver um projecto educativo concreto e objectivo. Porque se ele existe, está oculto. Não há um programa para o exterior que afirme a oferta do instituto, porque razão o faz e em que medida se distingue dos restantes.

Os países da semi-periferia, como Portugal, não têm qualquer hipótese de concorrer com os centros de saber do centro, nomeadamente os anglo-saxónicos. Daí termos de apostar numa formação baseada em valores humanos, como acontece com algumas instituições latino-americanas, de que é exemplo a Universidade de Buenos Aires.

Para isso, é preciso partir de uma análise do mundo e das tendências de desenvolvimento, conjugando a política, a economia e o trabalho, e aplicá-la às áreas da educação e da formação, analisando o que isso pode produzir a nível de mestrado para percebermos até que ponto estamos ou não a contribuir para a situação que herdamos ou para uma situação mais justa.

A minha esperança é que esta dinâmica possa servir de contracultura face ao pensamento dominante, face a uma sociedade que naturalizou as desigualdades e que considera a ascensão social uma responsabilidade individual baseada no mérito.

(Depoimento elaborado a partir de entrevista)

Jurjo Santomé

Professor Catedrático da Universidade de Didáctica e Organização Escolar
Universidade da Corunha

O meu compromisso com o Marxismo iniciou-se enquanto militante político de organizações sociais de esquerda, como a União do Povo Galego, de orientação marxista-leninista. Essa experiência levou-me a descobrir que a teoria marxista podia também ser aplicada ao meu campo profissional e à área educativa em específico, levando-me a estudar os grupos sociais situados no interior do sistema educativo com os quais já estava comprometido politicamente, procurando descobrir de que forma eles estavam integrados nas instituições educativas e em que medida o sistema contribuía para fazê-las verem-se a si mesmas como elementos deficitários.

Esta preocupação levou-me a encarar outras perspectivas de trabalho e a procurar outro tipo de análises na educação. É o que continuo a fazer até hoje e que se reflecte na minha obra, na qual abordo, entre outros temas, as causas que estão na origem do insucesso educativo destes grupos. A resposta encontra-se invariavelmente num sistema que possui muitas desigualdades no seu interior, e aquilo que habitualmente se designa igualdade de oportunidades não passa de um discurso de retórica. Tal como falamos de justiça social, temos também de falar de justiça escolar e de justiça curricular. E, nesta medida, creio que a injustiça curricular que se está a produzir é demasiado visível.

A área curricular analisada sob a perspectiva marxista tem sido, de resto, uma das vertentes que tenho privilegiado no meu trabalho, sobretudo no que se refere aos conteúdos, às formas de organização, aos materiais curriculares que se trabalham, às relações entre os diferentes actores educativo e às formas de participação – procurando descobrir se estes grupos têm ou não participação no sistema educativo, se conseguimos níveis significativos de democracia na nossa sociedade, se esses níveis de democracia estão também presentes na escola. Neste sentido, julgo que a escola atravessa uma fase muito autoritária, quase ditatorial, com as relações de carácter vertical a sobreporem-se às restantes.

Na mesma perspectiva de trabalho, tenho igualmente a preocupação de saber quais as referências aos grupos sociais presentes nos conteúdos escolares – ou se existem sequer referências, porque a maioria deles não é referido. Um caso bem evidente é o da classe trabalhadora, que nunca ou raramente aparece referida nos manuais escolares. Desta maneira, torna-se difícil a uma criança ou jovem oriundo deste meio encontrar explicações acerca das origens da classe trabalhadora, porque razão vive da forma que vive, os locais em que habita, porque não acede a determinados recursos, etc. E a escola tem de servir para compreender isso e dizer-lhe que é necessário transformar essa situação.

Este é o trabalho que procuro desenvolver quotidianamente. E, neste sentido – apesar de haver algumas parcelas da teoria marxista que é preciso desenvolver e adequar aos dias de hoje – o Marxismo mantém-se na sua essência extremamente válido. Actualmente, o motor da sociedade, e o seu poder, está mais em quem tem o conhecimento e não a propriedade dos meios de produção. Mas há um conceito básico que continua actual: em que medida continua ou não a haver exploração nesta sociedade. Essa é a razão de ser do Marxismo e de um trabalho educativo que se pode considerar libertador e humano.

(Depoimento elaborado a partir de entrevista)



ANA ALVIM

João Paraskeva

Professor do Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

Infelizmente, a teoria marxista tem sido votada ao ostracismo e/ou domesticada, quer nos cursos de formação de professores, quer nos cursos de educação. Obviamente que isto não acontece por descuido. Hoje há uma massa de pessoas – alunos e professores – que deveria compreender que o seu acesso à escolarização e ao ensino superior só se tornou realidade, precisamente porque no passado se foram sucedendo um conjunto de lutas – tantas delas sanguinárias – e de conquistas de direitos (a democracia, a liberdade, o direito à educação, à saúde e à justiça) levadas a cabo por uma miríade de movimentos sociais e de pessoas que foram profunda ou mesmo até totalmente influenciados pela teoria marxista. Alguém se atreve a negar o papel preponderante que áreas como as do ensino e da educação tiveram neste particular? Alguém nega que, não obstante todos estes notáveis direitos conquistados – hoje habilmente embrulhados como privilégios – a sociedade segue sendo ‘classada’? Alguém nega que a melhor análise de classe foi feita por Marx? Alguém nega que o trabalho docente é um trabalho de género? Alguém nega que o trabalho doméstico – com profunda influência no trabalho docente – é um trabalho de género? Alguém nega que vivemos num estado que continua cada vez mais classado, racializado e genderizado? Mais, durante anos, o Marxismo foi acusado de ser uma plataforma de análise reducionista reduzindo indevidamente tudo a uma equação económica, que a dialéctica base – superestrutura era de todo errada para explicar os processos sociais.

Ora, para pasmo, tem sido a direita (está certo que muitos dos que estão hoje à direita tentam esquecer o seu berço maoísta, trotskista, marxista, leninista) que tem usado a economia para fundamentar toda a sua estratégia política, tem sido a direita que se ancora na economia como cheque inevitável de credibilidade para todo o quadro de políticas que têm vindo a massacrar cada vez mais as classes mais oprimidas. Como refere Amin, a crítica ao determinismo económico, deve ser formulada precisamente à direita, tal como se percebe de uma forma bem palpável perante as políticas de ajustamento estrutural. Há que admitir que a economia de mercado vem reforçar a tese marxista ‘base-superestrutura’. Como deixei dito no livro *Marxismo e Educação – Volume 1*, hoje ‘os melhores marxistas’ estão à direita. O *Capital* constitui hoje – como nos alerta Thomas Friedman – obra de estudo obrigatória para os executivos de topo das grandes corporações ‘norte-americanas’. Perante isto, como é possível que se possa obter uma licenciatura, ou um mestrado ou mesmo um doutoramento sem se tropeçar numa linha que seja – por mais insípida que seja – de um texto de Karl Marx, Marxista ou Neo-Marxista? Uma linha sequer!!! Como é possível viver-se um silêncio quase absoluto em torno de uma plataforma teórica que de uma forma directa ou indirecta contribuiu para o ser e estar presente de milhões de pessoas? Ao invés, assistimos à petrificação dos formandos em obtusos e mecânicos quadros discursivos, como o das competências, dos projectos educativos, de actividades de enriquecimento curricular, novas tecnologias, novas oportunidades, formação emancipatória, autonomia, cartografias de avaliação para tudo o que mexe e o que não mexe porque pode ser que venha a mexer, uma linguagem destinada ao

que Gramsci de uma forma brilhante denominou por hegemonia na sua versão não coerciva.

O meu trabalho situa-se em torno de uma análise relacional da educação no âmbito das políticas educativas e curriculares. Digo isto não porque me encontro com poder para demarcar um domínio científico – e assim impedindo outros –, até porque não se colocam portas ao mar, mas porque é neste domínio que tenho trabalhado desenvolvido e publicado em insuspeitos e credíveis espaços científicos. A educação é um compromisso político e deve ser nessa base debatido. Só uma análise relacional da educação permite compreendê-la também como uma praxis atravessada por dinâmicas de classe, raça e género que se interpenetram com categorias económicas, políticas, culturais e ideológicas, etc. Isto é importantíssimo se queremos compreender e debater os conteúdos da escolarização – uma questão que, julgo, continuo sozinho a tratá-la em Portugal – e aqui a teoria marxista e neo-marxista (ser neo-marxista não é ser anti-marxista) dão-nos ferramentas pertinentes, quer para aprofundarmos a tensão falsa consciência vs consciência parcial, quer para compreendermos o interface do crítico e do pós-estrutural, quer para aprofundarmos a tensão “base-superestrutura” (e aqui, provavelmente, como ficou claro deste encontro, importa começar a tentar compreender ao que nos referimos quando tentamos definir economia, quando pugnamos por análises paralelistas sincrónicas, não sincrónicas, como nos avança Michael Apple, etc), quer para compreendermos como a direita tem conseguido ser triunfal porque tem ganho a batalha pelo senso comum, quer para compreendermos que não nos podemos esquecer que é ao nível do senso comum que eclodem as batalhas culturais e o papel que os conteúdos da escolarização têm na edificação e cristalização desse mesmo senso comum, quer para compreendermos como a escolarização legitima a dialéctica classe, raça, género, quer para compreendermos que o importante é mesmo lutar por uma educação que transforme a sociedade; mais, que ouse transformar a verdadeira concepção e prática de poder.

Provavelmente, hoje mais do que nunca, Marxismo e Neo-Marxismo ajudam-nos a analisar, para me socorrer da expressão de Boaventura de Sousa Santos, os cemitérios cada vez mais inacabáveis de promessas traídas a milhões de milhões de pessoas, que como diz Bauman, constitui uma espécie de consciência moral da modernidade. É urgente a criação em Portugal, sem demoras, de um sério Centro de Estudos Marxistas (ou Marxóide – se quisermos prestar atenção às posições de Henry Giroux e de Peter McLaren, neste particular). Este é sem dúvida um dos grandes desafios que se encontra ante nós, miseráveis modernos – como bem se (nos) confessou Bourdieu.

(Depoimento escrito)



ANA ALVIM

Manuel Carlos Silva

Departamento de Sociologia

Instituto de Ciências Sociais – Universidade do Minho

O Marxismo desempenha hoje um papel central não só no pensamento contemporâneo como na orientação da praxis social, desde que não seja replicado como mera fraseologia, que perde de vista o que de melhor tem o Marxismo: o seu método histórico e dialéctico na análise da realidade em termos macro, meso e microsociais. Marx e sobretudo Engels recriminavam alguns jovens de encherem a boca de materialismo histórico e dialéctico para não estudarem história e dispensarem-se de pensar as questões do seu tempo.

Os resquícios dessa deriva ainda persistem na ausência de criatividade teórica, cujos defensores ora se limitam a replicar etiquetas 'marxistas-leninistas' e a tomar o legado marxista como um código quase canónico de princípios ou mesmo quando enunciem princípios válidos, são incapazes de ler a realidade e menos ainda dar respostas concretas a problemas concretos: uns velhos, outros novos, caindo por vezes em diletantes verborreias.

O dogmatismo na teoria e o sectarismo na prática constituem hoje os maiores obstáculos ao avanço da teoria marxista e sua necessária renovação, em termos programáticos e orgânicos, para fazer face aos velhos e novos problemas provocados pelo desenvolvimento desigual da sociedade capitalista, assim como às distorções e perversões das experiências ditas do socialismo real.

Não obstante as diversas crises e refluxos no século XX, o Marxismo mantém-se vivo e actuante. Contrariamente aos arautos da morte do Marxismo, ele continua sendo, em várias ciências sociais, (i) uma fonte de inspiração da leitura da realidade sobretudo em termos macro-meso - desde que não se feche e inclusive se abra a aspectos ou elementos doutros paradigmas e (ii) conseqüentemente, como alavanca da acção e como motor duma 'utopia' que funciona como mobilização para a transformação. É este o principal papel do Marxismo aqui e agora: estudar a realidade com frescura como diria Engels e tomar o materialismo histórico e dialéctico como um método e um guia para a acção.

O Marxismo tem um peso considerável no meu trabalho académico, mas de modo nenhum numa perspectiva absoluta, fechada e acrítica, pois foram prejudiciais ao socialismo os enviesamentos das tradicionais interpretações marxistas, por exemplo, a fixação da explicação monocausal dos fenómenos com base no rígido esquema de infra-estrutura e superestrutura, o qual deverá ser reequacionado e, talvez mesmo, abandonado quando inoperante e, eventualmente, inoperacionalizável.

A deriva mecanicista e economicista de uma plêiade de seguidores cegos e dogmáticos que se reivindicavam do legado marxista teve dois pilares algo afastados mas coincidentes no mesmo ponto: (i) por um lado, o revisionismo reformista social-democrata provindo da II Internacional inspirado em Kautsky e Bernstein, para quem as formas políticas e ideológicas emergem do desenvolvimento das forças produtivas ou a componente infraestrutural da sociedade e, por outro, (ii) o mecanicismo e dogmatismo estalinista que, fazendo assim uma leitura linear e simplista da relação entre infra-estrutura e superestrutura, teve um papel decisivo na fossilização do Marxismo durante décadas, da qual, salvo honrosas excepções como a Rosa Luxemburgo, Lukács (cf. conceito de totalidade) ou Gramsci (bloco hegemónico, a importância da religião nos processos de legitimação e dominação políticos).

Alguns neomarxistas com forte influência weberiana como Bader e Benschop têm

mesmo abandonado o velho esquema infra-estrutura para adoptar uma postura epistemológica e teórica mais pluridimensional e pluricausal, tendo ido paradoxalmente beber alguma inspiração ao neosistémico estrutural-funcionalista Luhmann. Ou seja, é feita uma fecunda distinção entre o nível sócio-estrutural ou societal; o nível organizacional e o nível interactivo, embora sem deixar de salientar que entre estes três níveis há uma certa hierarquia, em que o sócio-estrutural está na base, condiciona e integra o nível organizacional e, por sua vez, este condiciona e integra o interactivo. Esta saída teórica, além de conferir aos respectivos níveis uma relativa autonomia, permite, num cruzamento com uma metodologia pluricausal, a superação de impasses teóricos provocados pela defesa de alegadas explicações monocausais. Concluindo, o Marxismo tem peso dominante mas considero-o mais fecundo quando não se fecha sobre si mas se abre a outros contributos, tais como o de Weber, o interaccionismo simbólico e outros como Elias, Giddens e sobretudo Bourdieu para a superação de velhos dilemas sociológicos (estrutura-acção, sociedade-indivíduos). Embora não seja especialista na área da educação, tenho vertido num ou noutro texto a problematização em torno de dois binómios de relevo para a educação: (ii) o lugar e o papel da educação nos processos de reprodução e mobilidade social, o que se prende com as (de)iguais oportunidades de vida: em que medida a escola reproduz as desigualdades pré-existentes ou permite a alteração dessas situações, designadamente na esfera educativa, abrindo as avenidas da mobilidade social ascendente? E, se possibilita, qual o seu significado e alcance?

Enquanto estruturofuncionalistas (Parsons, Davis e Moore), apesar de assumirem a desigualdade como fenómeno inerente a qualquer sociedade, sustentam nas democráticas sociedades modernas a mobilidade social como regra acessível e decorrente do princípio meritocrático (talento, treino), os marxistas e outros críticos como Bourdieu e Passeron sustentam, ora de modo (quase) absoluto, ora de modo tendencial, que as desigualdades sociais designadamente as condições de classe reproduzem-se intra e intergeracionalmente também na e através da escola. Numa terceira posição neo-marxistas críticos e/ou neoweberianos como, aceitando grosso modo a tese da reprodução social, admitem contudo, sobretudo em sociedades modernas ou em transição para a modernidade, um maior ou menor grau de mobilidade social ora em sentido descendente ora sobretudo em sentido ascendente pela via escolar, o que no caso português foi analisado por Elísio Estanque e José Manuel Mendes. (ii) a relação entre educação e desenvolvimento: se para o desenvolvimento é necessário assumir a educação como um desígnio e prioridade nacional, o desenvolvimento nomeadamente económico é fulcral para elevar os níveis de acesso e de sucesso dos cidadãos ao sistema educativo. Sendo evidente a correlação, assumo que o desenvolvimento económico, não sendo único nem exclusivo factor, é decisivo nos níveis de performance dos sistemas educativos. Porém, as políticas educativas por parte do Estado podem fazer a diferença: pela inércia e a entrega às leis do mercado permitir a continuação do insucesso e abandono escolares ou possibilitar avanços no sentido de criar oportunidades a filhos de famílias com menos recursos e proporcionar condições e plataformas de desenvolvimento humano.

(Depoimento escrito)



ANA ALVIM



ANA ALVIM

A escola como meio de construção de uma nova sociedade

É urgente pensar em novas alternativas ao capitalismo

Dave Hill é professor de políticas educativas na University College de Northampton, Inglaterra. É também director do Instituto de Investigação de Políticas Educativas e editor do “Journal for Critical Education Policy Studies”.

Mike Cole é professor na Bishop Grosseteste University College, em Lincoln, Inglaterra, e investigador na área da educação e igualdade. Na sequência do seu trabalho, lançou recentemente o livro “Introduction to World Systems - Global Imperial Capitalism or International Socialist Equality: Issues and Implications for Education”.

A Página aproveitou a vinda a Portugal destes dois académicos para uma entrevista onde se questionam algumas das dimensões políticas do Marxismo e se abordam perspectivas possíveis de aplicação da teoria marxista no sector educativo.

Os regimes de inspiração marxista, leninista e maoísta auto-intitularam-se socialistas e comunistas. Essa designação justifica-se?

Mike Cole: Eu oponho-me à maioria dos desenvolvimentos que ocorreram no mundo sob a égide do Marxismo, nomeadamente nos países do leste europeu. Essas sociedades não eram, de facto, verdadeiras sociedades democráticas socialistas tal como Marx preconizou. Apesar disso, tem de reconhecer-se a existência de inúmeros factores positivos dos quais se pode salientar o pleno emprego, a habitação e a saúde para todos, a promoção dos direitos das mulheres, etc.

Penso que Cuba é um caso diferente. Tive oportunidade de visitar o país por três vezes e da última vez que o fiz, como participante de uma conferência, tive oportunidade de falar com muitas pessoas e pude constatar que, apesar de existirem alguns aspectos negati-

vos – nomeadamente o facto de o partido comunista deter um poder imenso – puseram-se em prática diversos processos democráticos no país que as pessoas desconhecem ou dos quais não se fala.

Mais recentemente estive na Venezuela, como professor convidado da Universidade de Caracas, e fiquei positivamente surpreendido com os desenvolvimentos que ali estão a ocorrer. Penso mesmo que este país constitui possivelmente um modelo para aquilo que se poderá designar como “socialismo do século XXI”.

De que forma lidou Marx na sua análise com a questão da liberdade individual?

Mike Cole: Penso que o Marxismo, concretizado no socialismo democrático, defende na sua essência a garantia das liberdades individuais. Não acho que o verdadeiro socialismo democrá-

tico defenda a conformidade do constrangimento individual. Sob o capitalismo, pelo contrário, a energia criativa da classe trabalhadora é completamente restringida.

Os marxistas serão sempre confrontados com esta questão. Infelizmente, as pessoas relacionam o Marxismo com o sistema político que foi posto em prática nos países do leste europeu. Margareth Thatcher, por exemplo, foi muito hábil a explorar esse tipo de argumentação, comparando o socialismo à União Soviética e aplicando essa analogia ao Partido Trabalhista Britânico. Foi esse tipo de fórmula que trouxe Tony Blair, um neoliberal, à liderança do Partido Trabalhista.

Dave Hill: Certa vez, quando regressava de uma viagem aos Estados Unidos e reencontrei a minha neta Anna, de nove anos, disse-lhe que ela iria adorar a América porque lá existe muita liberdade

de escolha. Expliquei-lhe que as geladarias têm mais de vinte sabores disponíveis e que as lojas de doces têm dezenas de guloseimas diferentes com variados tipos de recheios. No entanto, disse-lhe eu, quando votas nas eleições tens apenas duas escolhas possíveis, isto é, na prática não tens escolha...

Hoje em dia estamos confrontados com uma formatação em termos ideológicos. Para alguém que escreveu há cerca de 160 anos e não podia ter ideia de como as suas ideias ou a sociedade iriam evoluir, o manifesto comunista foi surpreendentemente visionário em relação ao rumo que o capitalismo e a sociedade capitalista iriam tomar.

O Marxismo é uma filosofia desenvolvimentista viva e em permanente progresso, e é essencial que aprendamos com as práticas de alguns regimes socialistas e marxistas. Não podemos simplesmente culpar Marx pelos desvios que ocorreram.



ANA ALVIM

Considera que pode falar-se hoje da existência de um neo-Marxismo?

Dave Hill: O Marxismo evoluiu, e isso reflecte-se na orientação das organizações políticas de inspiração marxista. Hoje em dia, na Europa ocidental, pode dizer-se que o trotskismo é a principal corrente no seio dessas organizações, dando mais atenção a temas como a raça, o género, a sexualidade, a deficiência, o ambiente, etc. Há trinta anos acho que não é exagerado dizer que os partidos comunistas eram essencialmente organizações de base proletária, branca e um tanto ou quanto machistas. Em termos teóricos e de educação marxista, o neo-Marxismo tornou-se, de facto, na forma dominante de Marxismo.

Que contributos pode dar a teoria marxista para a desconstrução do neoliberalismo?

Dave Hill: Eu dediquei boa parte da minha vida àquilo a que a maioria dos trabalhadores intelectuais marxistas se dedicam: a analisar as questões que nos rodeiam, constatando a depredação destrutiva do neoliberalismo, que mais não é do que uma forma extrema de capitalismo que exacerba desigualdades entre países e no interior dos próprios países; a sentir ira pelos impactos que ele tem na classe trabalhadora – e nas famílias da minha comunidade em particular, que têm de trabalhar mais arduamente para garantir um nível de vida básico (e que têm a liberdade de escolher entre cinquenta tipos de margarina mas que não têm dinheiro, entre muitas outras coisas, para passarem uns dias de férias); e, finalmente, a procurar estabelecer bases para um programa de acção baseado na crítica marxista do neoliberalismo e nos princípios marxistas de democracia, igualdade e controlo colectivo do sector produtivo e dos serviços públicos em detrimento do sector privado. É com este sentido de questionamento que a teoria marxista pode, na minha opinião, ajudar a desconstruir o neoliberalismo.

Mike Cole: Eu cresci num tempo em que o capitalismo era relativamente benigno. Aquilo a que assisto hoje, e que se manifesta em todos os aspectos da minha vida, é que foi posta em prática uma forma muito selvagem de capitalismo, cujo único objectivo é a obtenção de lucro e uma legislação laboral cada vez mais flexível.

O futuro primeiro-ministro britânico, Gordon Brown, afirmou em 2004 que era necessário começar a ensinar a cultura empresarial nas escolas. Coincidência ou não, foi introduzida em algumas escolas, a título experimental, uma disciplina chamada estudos empresariais que brevemente será alargada a todo o ensino secundário. Alguém directamente envolvido nesta iniciativa – não sei precisar quem – disse também que o objectivo é ensinar os valores e as atitudes indispensáveis às necessidades modernas do mundo do trabalho.

Tal como referiu o Dave, penso que é precisamente no questionamento deste e de outro tipo de políticas semelhantes que a teoria marxista pode fazer valer os seus argumentos.

No mesmo sentido pergunto: o que podem os agentes educativos, e todos aqueles que se interessam pela área da educação em geral, retirar do pensamento marxista para a sua prática profissional?

Dave Hill: Todos os professores, independentemente do nível de ensino em que estão colocados, podem trabalhar no sentido de quebrar as correntes da conformidade conservadora que a educação capitalista está a tentar impor, nomeadamente consciencializando as crianças e os jovens para diferentes passados, presentes e futuros que servem não os interesses de libertação humanos mas os interesses da economia capitalista.

Mike Cole: Penso que a teoria marxista pode ajudar os professores a mostrar

aos seus alunos que existem modos alternativos de conduzir os destinos do mundo, que houve tentativas de pô-los em prática em inúmeros países, que por diversas razões essas tentativas falharam, mas que é urgente pensar em novas alternativas ao capitalismo.

Mais concretamente, podemos olhar para o exemplo de outros países, dos quais assinalaria Cuba e Venezuela, vendo que tipo de sociedade o sistema educativo cubano produziu, por exemplo, e analisar de que forma ele difere da sociedade europeia. Ou a Venezuela, onde uma nova forma de gerir o mundo tem vindo a ser discutida, aquilo a que eles chamam, como já atrás referi, o “socialismo para o século XXI”.

De que forma é possível introduzir esses conteúdos no plano curricular?

Mike Cole: Não sei muito sobre o currículo nacional português, mas na Grã-Bretanha existem uma série de espaços no interior do currículo nacional onde as crianças estão a ser incentivadas a questionar as noções de democracia, a olhar para sistemas alternativos, a estabelecer contacto com aquilo que se poderá designar como uma visão global de outras escolas, em outros países. Esta é uma das formas através da qual o Marxismo, através do seu modelo questionador, pode influenciar aquilo que é actualmente ensinado nas escolas.

O capitalismo não está apenas a destruir o meio ambiente e as relações de trabalho, está a desumanizar-nos. Nesse sentido, penso que o Marxismo pode mostrar aos jovens novas formas de sociedade onde as pessoas são valorizadas por aquilo que são e não apenas como meios de produzir lucro.

Existe hoje uma espécie de doutrina de eficiência social que condiciona de forma crescente os objectivos educacionais. Concorda com esta ideia?

Dave Hill: Sim, de certa forma há uma espécie de reconfiguração pessoal que

o capitalismo procura assegurar no sentido de criar trabalhadores eficientes, que adquiram conceitos de eficiência pessoal nas suas vidas, sempre na perspectiva de um objectivo produtivo. Nesta perspectiva, os objectivos educativos acabam por ser muito semelhantes aos da economia, estando a suprimir-se aspectos importantes do desenvolvimento pessoal que a escola supostamente deveria assegurar.

Nesse sentido, pode encontrar-se no Marxismo uma ferramenta para a desconstrução desta e de outras doutrinas que condicionam a construção do tecido social?

Mike Cole: Em Inglaterra costumamos referir-nos à existência de um processo de escolarização mais do que a um processo educativo, através do qual se pretende desenvolver alunos adaptáveis e eficientes para a economia capitalista, com as atitudes certas, os valores certos, as crenças certas.

Nesse sentido, penso que o Marxismo ajuda-nos a questionar esse tipo de sociedade, rejeitando essa formatação e educando as pessoas para uma compreensão global da vida, desenvolvendo o mais possível os atributos da nossa personalidade, e, decisivamente, abrindo os conteúdos curriculares de forma que se possa encontrar formas alternativas de gerir o mundo. E isto pode ser feito em todo o tipo de disciplinas.

O currículo nacional inglês está a tornar-se mais receptivo a abordar assuntos como a sexualidade, a etnicidade ou a deficiência, mas ainda está pouco aberto a temas como as classes sociais e o capitalismo, porque, no fundo, ameaça o próprio sistema que gere as escolas. Neste sentido, o Marxismo pode ser uma forma de abrir novas perspectivas às pessoas; olhar, tal como Marx referiu, para além da superfície.

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa

Mariano Fernandez Enguita é professor catedrático de Sociologia e director do Departamento de Sociologia e Comunicação na Universidade de Salamanca, Espanha. Para além destas funções, exerce a direcção do Observatório Social de Castilla y León e coordena o Grupo de Análise Sociológica. Foi professor ou investigador convidado nas universidades de Stanford, Wisconsin-Madison e Berkeley (Estados Unidos), Lumière-Lyon II (França), no London Institute of Education e na London School of Economics (Grã-Bretanha), e conferencista em dezenas de outras. É ou foi assessor de diversos organismos dedicados à investigação e à educação, entre os quais a European Science Foundation, assim como de outras instituições e organizações.

Autor de mais de duas dezenas de livros, de entre os quais se poderão destacar “La profesión docente y la comunidad escolar”, “Alumnos gitanos en la escuela paya”, “Economía y Sociología - ¿Es pública la escuela pública?” e “Educar en tiempos inciertos”, cerca de uma centena de artigos em revistas académicas e capítulos em obras colectivas, Mariano Enguita tem como actuais objectos de investigação sobre educação e desigualdades, sobre a organização dos centros de ensino e a profissão docente, imigração, protecção social.

Convidado a participar no IV Ciclo de Conferências sobre Políticas Educativas e Curriculares – Abordagens Críticas e Pós-Estruturais, intitulado “Marxismo e Educação: Repensar a Educação Pública – Democracia e Justiça Social”, que decorreu na Universidade do Minho entre os dias 4 e 6 de Junho (ver texto de introdução “(Re)pensar o Marxismo”, na página 21), a PÁGINA aproveitou a ocasião para entrevistar o investigador sobre este tema tão mal amado no actual meio académico e político.



Mariano Enguita, em entrevista à PÁGINA, desconstrói algumas das análises clássicas marxistas

O conhecimento é a nova forma de poder dominante

Enquanto cientista social qual é a sua relação com o Marxismo?

Eu considero Marx um dos fundadores da Sociologia. Se dessacralizarmos a sua imagem, temos um sociólogo que nos legou diversas sugestões sobre o mundo da educação, pelo que o considero mais delicado no sentido em que tem implicações políticas e um conteúdo ideológico que não têm outros sociólogos. Por outro lado, uma coisa é o fracasso do Marxismo ortodoxo e do comunismo, e outra é o facto de Marx continuar a ser um dos fundadores da sociologia e um dos seus representantes clássicos mais significativos.

No meio intelectual e académico de muitas sociedades o Marxismo já foi um pensamento dominante. Que lugar ocupa hoje?

Não acho que ele tenha sido um pensa-

mento dominante. O Marxismo foi um pensamento muito divulgado num período em que pensar significava marcar uma posição, em particular no final das ditaduras em Espanha, Portugal e Grécia, e hoje é um pensamento com alguma difusão no meio académico de muitos países. No meio académico anglo-saxónico, por exemplo, ele tem uma presença que não se reflecte em absoluto, porém, na sociedade.

Então que papel está hoje reservado ao Marxismo?

Isso é o mesmo que perguntar que papel está reservado ao Weberianismo, ao Parsonianismo, entre outros... É uma pergunta feita de uma perspectiva política e não académico-científica. Na perspectiva académica e científica não se pode colocar a questão nesses termos, deve-se colocá-la em termos de ques-

tões substantivas, entrecruzando-a com outros autores, no sentido de ajudar a explicar um determinado fenómeno.

O Marxismo está hoje identificado com práticas políticas falidas. A crítica às experiências falhadas do Marxismo já foi feita ou está ainda por fazer?

Eu penso que ela foi feita de forma insuficiente. Apesar das muitas análises críticas ao Marxismo – nomeadamente a que decorreu da crise política dos países de Leste, no final dos anos oitenta –, existe sobretudo uma crítica que aparece associada praticamente à sua origem, e sobretudo desde a revolução russa, onde assumiu um papel determinante no movimento socialista que se separa da corrente bolchevique. O Marxismo fez uma crítica não muito exacta mas muito inteligente do capitalismo, a uma forma de poder baseada

na desigualdade da posse dos meios de produção. Mas, ao mesmo tempo, foi absolutamente incapaz de fazer uma crítica das duas outras grandes bases do poder económico. Uma é o poder organizacional – mesmo naquele tempo havia já uma polémica permanente entre marxistas e anarquistas, entre Marx e Bakunin, que faziam ambos a crítica da autoridade. Para fazerem a crítica da autoridade, porém, eles próprios defendiam uma forma de mercado, baseada na ideia proudhoniana de produção independente.

Uns e outros, no entanto, dada a sua condição de intelectuais, foram incapazes de fazer uma crítica à distribuição desigual do conhecimento. Actualmente, à medida que entramos numa sociedade da informação, a forma ascendente de poder já não reside na posse dos meios de produção nem no

exercício da autoridade no seio das organizações mas na posse do conhecimento escasso, diferencial, necessário a terceiros. Para mim, esta é a principal insuficiência do Marxismo analisado de uma perspectiva contemporânea.

Por outro lado, o Marxismo fez uma crítica à propriedade individual vendo o seu oposto na propriedade pública, não reparando que isto consolidava a seguinte forma de poder: a autoridade e o poder burocrático do Estado. O monstro social e político dos sistemas comunistas surge a partir do Marxismo, mas isso não significa que Marx tivesse um plano para impor uma qualquer forma de ditadura – pelo contrário, essa forma de poder foi instaurada por pessoas que tinham resistido à ditadura, que tinham uma ideologia libertária.

Partindo dessa análise, o Marxismo perdeu ou não a sua validade histórica e científica?

Perdeu muita, o Marxismo é uma explicação muito parcial da realidade. E toda a meia verdade é, ao mesmo tempo, uma meia mentira. O Marxismo, mesmo com todos os seus acertos, não foi nunca nem mesmo meia verdade. Eu diria que o Marxismo foi capaz de explicar cerca de uma sexta parte da economia; desta sexta parte ele foi capaz de explicar uma terça parte das desigualdades; e desta terça parte das desigualdades ele explicou um terço das desigualdades de classes. Multiplicando os factores (3x3x6) chega-se à conclusão que o Marxismo talvez tenha sido capaz de explicar 54 avos da sociedade, que na verdade era a sua parte mais visível, caracterizada por um período de mudança marcado pela industrialização, pela polarização, um novo fenómeno que impressionava não apenas Marx mas todos os sectores da sociedade.

O princípio da sociologia é caracterizado sobretudo por uma espécie de nostalgia face a uma sociedade harmónica, integrada, anterior a esta. E este sentimento é evidente mesmo na literatura, através da personagem de Frankenstein, que representa a expressão do horror das classes médias cultas face a um novo tipo de ser humano que estava a ser criado pela industrialização.

Por outro lado, Marx desmentiu-se a si mesmo pelo efeito da sua própria teorização, aquilo que na sociologia se designa por “self-denying prophecy”, ou “profecia que se nega a si mesma”, já que o Marxismo anunciou que seria a crescente proletarização e empobrecimento da classe operária que levaria à revolução. A resposta das sociedades ocidentais foi a criação do Estado social, o Estado Providência, concretizado na criação de direitos sociais, na integração social, na garantia de acesso mínimo aos recursos e à riqueza, e neste sentido ela acabou por tornar-se mais real do que as próprias previsões de Marx.

Mas em termos gerais, a diferença entre a sociedade e a sua relação com os seus

teóricos é que a sociedade é reflexiva. Darwin decifrou a natureza, mas a natureza não leu Darwin. Porém, a sociedade leu Marx, não apenas os operários e os comunistas mas também a burguesia e as forças conservadoras, e reagiu a isso através de políticas que tornavam mais difícil e mais desnecessária a resposta que Marx queria pôr em prática.

Marxismo e neoliberalismo: duas enormes simplificações

Acha que se pode falar hoje da existência de um neo-Marxismo?

Eventualmente, mas não acho que tenha muito interesse. O que interessa é procurar compreender a sociedade, e para isso é necessário pegar nos contributos de Marx e de outros. Não faz sentido fazer um epíclito em redor do Marxismo para tentar manter a sua evidência.

O mais interessante no Marxismo, no que se refere aos seus temas mais gerais, é a ênfase posta na economia e no conflito. Porém, a sua lição de economia é muito simplificada e a sua visão do conflito muito unilateral. Poderemos conservar a ênfase na economia e no conflito, mas ao mesmo tempo procurar uma visão muito mais compreensiva e multi-dimensional. Eu não tenho interesse em saber se isso é mais ou menos marxista, se é ser anti-marxista, se é mais marxista do que o próprio Marx...

Apesar disso, o Marxismo foi lido e utilizado como uma concepção da totalidade do mundo. Pensa que o Marxismo continua a ser olhado como uma outra concepção da totalidade do mundo ou reduz-se a um de outros contributos para ajudar a explicar as partes do todo?

Acho que Marx foi mais utilizado do que lido. E nesse sentido recomendaria a leitura dos textos mais esquecidos e mais inacessíveis de Marx, porque literariamente são fantásticos. Ele escrevia muito bem, era um economista brilhante, vale a pena lê-lo.

O segredo do seu êxito foi ser um sistema totalizante mas ao mesmo tempo muito simplificado. A ideia de que se pode explicar tudo com dois ou três conceitos básicos é muito tentadora, especialmente para os jovens. Mas isto não é verdade, a realidade é muito mais complexa, não há hipótese de reduzi-la a uma teoria unilateral.

Na sua opinião, que contributos pode dar o Marxismo para a desconstrução do neoliberalismo?

Em primeiro lugar diria que o problema do Marxismo e do neoliberalismo é semelhante, porque são ambos duas enormes simplificações. Não tem mais valor tentar explicar o mundo na óptica do primeiro capítulo do manual de economia da faculdade, que é o que faz o liberalismo, ou procurar fazê-lo através do primeiro capítulo de “O Capital” – que hoje está praticamente arredado da formação universitária.



O Marxismo tem muitos elementos que podem ser utilizados para fazer a crítica das simplificações do neoliberalismo, mas actualmente talvez seja mais interessante utilizar o neoliberalismo como modelo de crítica das simplificações do Marxismo – pelo menos no meio universitário.

À luz da teoria marxista, quais pensa serem os principais perigos representados hoje pelo neoliberalismo?

Paradoxalmente, o maior perigo do neoliberalismo é, tal como o Marxismo, apresentar uma explicação redutora e economicista da realidade. Depois, a sua visão determinista, expressa, nomeadamente, no argumento de que apenas o comércio pode salvar da pobreza.

O problema do neoliberalismo, na minha opinião, é um problema da globalização – facto que não é propriamente novo, porque um processo semelhante ocorreu antes da formação do Estado nacional e social. A grande questão é que hoje temos uma globalização económica, ecológica, criminal, militar, cultural, etc., sem que exista, simultaneamente, uma estrutura política global que permita corrigir os seus efeitos mais danosos.

O capitalismo, os meios de comunicação e as tecnologias ultrapassam as fronteiras nacionais, pelo que temos diante de nós a tarefa de criar uma comunidade e estruturas políticas globais – algumas das quais já existem, como é caso das Nações Unidas, do Tribunal Penal Internacional, das organizações não governamentais de âmbito mundial. O liberalismo é apenas uma má resposta a este desafio, uma resposta que rejeita o compromisso político pa-

ra se basear exclusivamente na economia e no funcionamento do mercado. A outra má resposta, na minha perspectiva, seria a criação de um governo mundial centralizado, utilizando a fórmula nacional à escala global.

O conhecimento como forma de poder ascendente

Que contributos podem esperar hoje do pensamento marxista os agentes educativos e todos aqueles que, de uma forma ou outra, se interessam por esta área?

Penso que existem duas considerações importantes respeitantes ao Marxismo que os profissionais e os agentes educativos devem ter em conta. A primeira é que o contributo mais importante do Marxismo para o campo da educação não foi feita por Marx nem pelo Marxismo ortodoxo, mas pode ser pensada a partir dele, que é fazer uma análise da educação semelhante à que Marx fez da produção.

Quanto a mim, um dos aspectos com maior valor na crítica da produção capitalista de Marx é a ideia de que as relações de produção não se reduzem a si mesmas, devendo incluir uma análise da relação prática do processo de trabalho. Neste sentido, o aspecto mais importante do chamado materialismo histórico é a ideia de que as práticas sociais determinam em grande medida a maneira como pensamos.

Aplicada à educação esta ideia assume grande importância, já que habitualmente se considera o conteúdo como o principal problema do processo educativo. No entanto, podemos ter



um conteúdo que aponta numa direcção e uma organização da sala de aula e práticas pedagógicas que apontam na direcção oposta. Penso, por isso, que um dos maiores contributos do Marxismo para a educação, directa ou indirectamente, é a possibilidade de eles nos permitir a análise prática das relações sociais do processo de ensino-aprendizagem. Esta é a boa notícia.

Em que consiste a má notícia?

A má notícia é que o Marxismo foi insensível a outras formas de desigualdade extrínsecas ao capitalismo. Apesar de a sociedade se estruturar em classes sociais, tal como defende Marx, essa hierarquização não assenta exclusivamente na propriedade – ou na distribuição desigual da propriedade –, dependendo igualmente de outros dois factores: da autoridade e do conhecimento.

De facto, um dos grandes factores que está na origem da estruturação de classes é a autoridade, ou seja, a posição não no mercado, como acontece com a propriedade, mas nas organizações. A autoridade é a forma de poder específica das organizações, a propriedade é a forma de poder do mercado. A autoridade será talvez actualmente o elemento mais importante da estratificação social. As pessoas não se apresentam habitualmente a si próprias como capitalistas ou não capitalistas mas sim pela posição que ocupam na hierarquia organizacional.

O segundo factor, que tem o mesmo valor quer nas organizações quer no mercado, é o conhecimento. Não o conhecimento generalista mas o conhecimento escasso, economicamente útil. É uma forma de poder indirecta, mas um poder.

E se este tipo de conhecimento é actualmente uma forma de poder ascendente, irá sê-lo muito mais no futuro.

Uma sociedade que se diferencia pelo seu nível de conhecimento, que num determinado período foi considerado uma utopia, está a caminho de concretizar-se. Esta é a utopia platónica, a república governada pelos filósofos. Esta é a utopia de More. Esta é a utopia em geral.

Será ela uma utopia positiva?

Não estou certo de que essa estratificação social baseada no conhecimento seja melhor, pelo contrário, pode ser muito pior do que uma sociedade estratificada em torno de outros critérios, ou de vários critérios, do qual o conhecimento é apenas um. Porque, afinal, a capacidade de aquisição de conhecimento está inscrita, em grande medida, na própria pessoa. Qualquer pessoa pode, em princípio, acumular capital social, ou pode ter sorte ou uma boa ideia e enriquecer no mercado. A aquisição de capital cultural é muito mais difícil de conseguir porque exige muito tempo e está dependente, entre outros factores, da origem social ou do meio social em que se está inserido.

Ao mesmo tempo, enquanto educadores e profissionais da educação, consideramos justa a nossa posição de autoridade face aos alunos e de vantagem relativamente a outras profissões, porque tudo o que é educação é bom. Nessa medida, o Marxismo desempenha hoje, em muita medida, o papel de uma retórica através da qual se escondem os interesses profissionais daqueles sectores que criticam a autoridade, e sobretudo a propriedade, mas nunca criticam a sua forma específica de poder, que é o

conhecimento. Este é o perigo.

Eu acho que qualquer educador que encare o Marxismo tem de fazê-lo com alguma dose de desconfiança. Porque razão os educadores criticam o neoliberalismo? Há algum entre eles que esteja contra o facto de os carros serem importados do Japão? Nenhum. Todos querem automóveis bons e baratos. E todos sabem que produtos baratos vêm habitualmente de outras partes do mundo. E se não sabem tão pouco se preocupam. Como dizem os neoliberais, a maioria limita-se a votar com os seus euros.

Ultimamente, a manifestação de posições face ao neoliberalismo coincidiu com a discussão do tratado de liberalização dos serviços na União Europeia, a chamada directiva Bolkenstein, ou quando se debate a liberalização dos serviços que prestamos. Somos neoliberais para comprar e estaticistas para vender. Assim não pode ser... Nestas circunstâncias, o Marxismo converte-se numa ideologia no sentido em que mistifica a posição de classe de um grupo social.

Está hoje posta em prática uma doutrina de eficiência social que condiciona em larga medida os objectivos educacionais. Pode encontrar-se no Marxismo uma ferramenta para a desconstrução desta e de outras doutrinas que condicionam a construção do tecido social?

O que precisa de ser desconstruído, na minha opinião, é o discurso corporativo docente sobre questões como a eficiência, a avaliação, etc. O problema da eficiência, ao contrário do que diz a retórica docente, não passa por con-

seguir muitas aprovações, notas muito elevadas ou um grande número de alunos a chegar às universidades.

A qualidade do sistema educativo é hoje muito questionado e tal não se deve ao facto de ele produzir mais ou menos alunos que se tornam médicos ou engenheiros. Em qualquer sistema educativo, todas as escolas têm, a priori, um nível semelhante; e as diferenças entre os professores podem ser acentuadas. Fazendo uma média, porém, chegamos à conclusão que as diferenças não são assim tão significativas. No entanto, alguns professores são muito bons e outros muito maus. A pergunta é porquê?

A resposta costuma ser invariavelmente a mesma: “eu não tenho os alunos daquela escola rica ou de um bairro favorecido”. Isso é um absurdo. A questão não passa por determinar se uma escola situada num bairro pobre chega mais ou menos longe do que uma escola situada num meio favorecido, porque elas não são comparáveis. No entanto, é possível determinar até que ponto uma escola acrescenta algo ao que tem. Isto é que é importante avaliar.

Na minha opinião, esta ideia de que ninguém pode dizer nada sobre o ensino, de que só nós, os professores, sabemos o que fazemos, que sempre fazemos bem, que se existem problemas eles se devem ao sistema, ao governo, às famílias... Os alunos passam na escola cinco, seis, sete horas diárias; cinco dias por semana; quarenta semanas por ano, dez anos da sua vida! Mas os problemas são sempre exteriores à escola. É um discurso inacreditável...

Entrevista conduzida por Ricardo Jorge Costa



ANA ALVIM

Socialismo ou capitalismo de estado?

A ditadura do mito do socialismo ditador

Há muito tempo, se convencionou dizer que socialismo é sinónimo de ditadura. De trocar emprego, saúde, educação, por partido único, censura, pouca liberdade, sindicatos controlados pelo Estado. O pior é que costumam invocar Marx, Engels e Lenine para justificar tal entendimento. Principalmente, a ideia de “ditadura do proletariado”, que os três teóricos defenderam. No entanto, nenhum deles defendeu a “ditadura do proletariado” com o significado de regime autoritário.

Para começar a dar conta dessa polémica, é preciso lembrar o que significa o Estado para os marxistas. Antes de Marx e Engels, praticamente todos os teóricos políticos clássicos viam o Estado como um elemento positivo. Algo que existia porque, do contrário, o egoísmo dos seres humanos destruiria qualquer possibilidade de convívio social. Seria um freio à “guerra dos homens contra os homens”. Portanto, fazia sentido ficar discutindo se uma forma de governo era melhor que outra, qual forma era mais justa, qual era mais injusta etc.

O Estado como necessidade social

A formulação de Engels e Marx partia de uma ideia oposta. O Estado surgiu como uma necessidade social, sim. Mas essa necessidade tinha como raiz a dominação de uma parte da sociedade sobre a outra. Ou seja, do surgimento da sociedade dividida em classes. Dividida entre quem trabalha e quem administra. Quem pensa e quem executa. Quem é explorado e quem explora. Mas essa situação foi criada na medida em que a produção de bens da comunidade aumentou de tal maneira que permitiu que a divisão do trabalho beneficiasse mais uns do que outros.

O que era apenas uma função administrativa tornou-se uma função política. O crescimento da produção, por exemplo, permitiu que alguns se afastassem do trabalho directo e se dedicassem ao controle e administração do que era produzido. Isso também levou a que uma parte da sociedade adquirisse poder suficiente para dominar o restante. Os mecanismos de controle podiam ser tanto o domínio da escrita e da aritmética, como a formação de uma força militar. Esta última pode ter surgido sob o pretexto de defender os *stocks* de bens da comunidade. Mas logo essa protecção se estendeu para os próprios guardiões dos bens. Estava formado o Estado, com um corpo de funcionários e um corpo militar. A partir daí esse corpo também monopolizaria as funções de fazer leis e julgar quem as não cumpre. Na verdade, todas essas funções já eram desempenhadas pelo conjunto da comunidade. O Estado surge do monopólio que uma parte da sociedade consegue estabelecer no desempenho dessas funções.

O que acabamos de descrever é um resumo muito rápido de elementos presentes no livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, de Engels, publicado em

1884. Trata-se da ideia de que o Estado é um instrumento de dominação. Portanto, diferente de Platão, Aristóteles, Kant, Hegel e outros pensadores, o Estado era para Marx e Engels um elemento negativo. Não adiantava ficar discutindo formas de governo, se o essencial era o carácter dele de dominação em qualquer de suas manifestações.

Que o Estado é um instrumento de dominação. Que é algo que deve desaparecer. Com tudo isso, os anarquistas, em geral, também concordam. Mas enxergam no Estado a origem da dominação e não um sintoma de uma doença. Acham que eliminando o sintoma, a doença desaparecerá. Mas a origem da doença está nas relações sociais. A existência do Estado é o resultado do desenvolvimento das relações sociais e do crescente domínio do ser humano sobre as forças da natureza. E somente o próprio desenvolvimento das relações sociais será capaz de dar uma resposta a essa situação.

Por isso, a fase de transição entre o Estado burguês e a sociedade sem classes não é só um pretexto para que alguns continuem a governar. Ao contrário, a causa maior da existência do Estado precisa desaparecer, antes que ele mesmo desapareça. As classes devem desaparecer para que o Estado já não tenha mais razão para existir. E isso exige a fase de transição a que Lenine chamou de socialismo.

Ditadura como conteúdo de classe, não como forma de governo

Do ponto de vista político, Marx e Engels chamaram essa fase de “ditadura do proletariado”. Ou seja, ditadura dos trabalhadores. O problema é que muita gente identifica a palavra “ditadura” com fim das liberdades, censura, tortura e morte. E tem razão. No século XX, é assim que ficaram conhecidos regimes como os de Stalin, Mussolini, Hitler, Pinochet, os governos militares no Brasil e na Argentina etc. Mas a palavra ditadura já teve muitos sentidos ao longo da história. Na Roma Antiga, por exemplo, era uma forma prevista na constituição política. Um ditador poderia ser nomeado num estado de emergência, numa guerra ou numa revolta contra as instituições e assim por diante. De facto, o que entendemos por “ditadura” hoje, era chamado de “despotismo” ou “tirania” antigamente.

De qualquer maneira, quando Marx e Engels começaram a usar a palavra ditadura eles referiam-se à dominação burgue-



ANA ALVIM

sa em geral. Não estavam falando sobre a forma de governo, mas sobre o conteúdo de classe. Para eles, o parlamentarismo inglês, o presidencialismo dos Estados Unidos ou a ditadura paraguaia eram a mesma coisa. Se em algumas delas havia eleições e liberdade de imprensa e em outras não, pouco alterava o facto de que todas elas eram formas da dominação burguesa. Por outro lado, isso significa que ditadura do proletariado não é o mesmo que fim das liberdades, censura, prisão e fuzilamentos. Quando Marx falava de ditadura do proletariado, falava sobre quem mandava. Ou seja, os trabalhadores. Não falava sobre como deveriam mandar. Essa resposta, ele não a tinha pronta e acabada.

Tanto Marx quanto Engels sempre deram poucas indicações a respeito da organização do Estado futuro dos trabalhadores. Não gostavam de bancar aos profetas e cartomantes. Mas quando surgiu a Comuna de Paris, em 1871, adoptaram-na como modelo de ditadura do proletariado. No seu livro “O Partido e a Internacional”, de 1875, Marx e Engels afirmaram: “Querem saber em que consiste essa ditadura [do proletariado]? Vejam a Comuna de Paris, que foi uma ditadura do proletariado”. E o que é que eles admiravam tanto nessa experiência de governo popular que durou apenas 72 dias? No seu livro “Guerra Civil na França”, Marx destaca as características da Comuna que aprovava. Entre elas, estavam as eleições de todos os membros da Comuna através do voto directo e universal, inclusive para mulheres; todos os representantes eleitos são passíveis de responsabilização e seus mandatos são revogáveis a qualquer momento; salários de trabalhadores para todos os funcionários e deputados; polícia sob controle da Comuna; todos os juizes são eleitos, sujeitos à punição e seus mandatos são revogáveis a qualquer momento; a Comuna é um corpo de trabalhadores, não parlamentar, sendo executivo e legislativo ao mesmo tempo e abolição do exército permanente e do funcionalismo público permanente.

Ou seja, trata-se de uma república democrática. Não uma república democrática burguesa, mas uma república democrática em que a classe dominante seria a classe trabalhadora. Não se trata de negar as liberdades burguesas, mas de mostrar como elas são apenas formais. De cumprir as promessas de liberdade da burguesia através da democracia operária. Com a classe trabalhadora no poder, controlando as instituições.

A cozinheira que pode ser estadista

Tudo isso significa ir tirando as funções do Estado e transferindo-as para a comunidade. Aquela mesma comunidade que perdeu o direito de se governar a si mesma há milhares de anos. Lenine dedicou um capítulo de “Estado e Revolução” a comentar as páginas de Marx sobre a Comuna de Paris. Segundo ele, trata-se de uma democracia “exercida integral e coerentemente”, de modo a transformar a “democracia burguesa” em “democracia proletária”, e a mudar o “Estado”, entendido como força especial para a repressão de uma classe determinada, em “algo que não é mais exac-

tamente o Estado”. Daí o famoso exemplo que Lenine usou, de que, numa sociedade assim, até uma cozinheira poderia desempenhar funções de estadista. Também foi nesse livro que Lenine disse que “a transição do capitalismo para o comunismo, sem dúvida, não pode deixar de produzir grande número e variedade de formas políticas”, mas “sua essência será inevitavelmente uma só: a ditadura do proletariado”.

Como sabemos, não foi nada disso que aconteceu na ex-União Soviética [e seus satélites]. O Estado fortaleceu-se em vez de desaparecer. A sociedade foi esmagada pelo peso do corpo burocrático estatal. A censura, a repressão, a exploração e a opressão permaneceram e fortaleceram-se. Poderia alegar-se que o risco de que isso acontecesse já estava implícito na admissão leninista de que o socialismo comportaria uma “variedade de formas políticas”. O “socialismo” ditador seria apenas a forma política que acabou prevalecendo. E qualquer tentativa de fazer o mesmo em qualquer outro lugar e época acabaria necessariamente da mesma forma. Viva o capitalismo, então! Ou, pelo menos, viva a social-democracia!

Não é bem assim. É importante lembrar que a base da dominação burguesa é a exploração capitalista. É económica. Portanto, se depois de destruído o Estado burguês a exploração económica continuar a se fortalecer, o novo Estado irá se transformar num outro instrumento de dominação. Por isso, é fundamental que o novo Estado surgido da destruição do antigo inicie imediatamente mudanças económicas no sentido de mudar as relações económicas. É preciso inverter a relação. A política precisa começar a mandar na economia. O controle social dos trabalhadores tem que mandar na produção.

O problema é que na União Soviética isso não chegou a acontecer. Socialização começou a ser entendida como estatização da indústria, da agricultura, do comércio e dos bancos. Na verdade, isso transformou aqueles que controlavam o novo Estado em novos exploradores. A economia continuou a mandar na sociedade. E, desta vez, não eram os burgueses tradicionais, mas uma nova camada dirigente que se beneficiava da exploração e do domínio sobre a sociedade. Não se tratava, portanto, de socialismo, mas de uma forma específica de capitalismo, com outro tipo de dominação. Era o que chamamos de **Capitalismo de Estado Burocrático**. Afinal, socialismo não é o mesmo que estatização. É sinónimo de controle democrático dos trabalhadores sobre a estrutura produtiva. Nesse caso, a experiência cooperativista é importante. No capitalismo, as cooperativas tendem a falir ou a se tornar empresas disfarçadas. Isso acontece devido à pressão da concorrência dos empresários privados. Numa sociedade em que existem apenas empresas socializadas, essa pressão desaparece. Claro que para isso é preciso que a socialização seja feita em nível mundial. Do contrário, a concorrência virá de empresas de outros países, que permanecem capitalistas. É por isso que a ideia stalinista de que é possível existir socialismo num só país, ou em alguns deles, é só uma forma de esconder a continuidade da exploração e da repressão da classe trabalhadora. A contra-revolução stalinista começou pelo controle do aparelho partidário-estatal, mas ela se consolidou efectivamente com o Primeiro Plano Quinquenal, quando se colocou em marcha o processo de acumulação de capital.



ANA ALVIM

Desfecho da Revolução Russa afectou todos as outras revoluções

Como a revolução mundial não aconteceu, a União Soviética viu-se cercada e quem estava no poder aproveitou para manter e ampliar as relações de exploração. Aprofundar a industrialização, explorar os camponeses, retomar o conservadorismo. O machismo, a perseguição a homossexuais, o racismo contra judeus voltaram com tudo. Foi até criado um novo nacionalismo baseado no amor à pátria socialista. Além disso, Lenine, Trotsky e outros revolucionários também cometeram erros que colaboraram para o desastroso resultado final do processo revolucionário que começou em 1905, na Rússia. Mas erros serão sempre cometidos. O problema é as consequências menores ou maiores que eles acarretam. E isso só é possível medir conforme as condições objectivas. Na medida em que elas se tornam mais adversas, as consequências dos erros se ampliam e podem se transformar em verdadeiras tragédias.

De qualquer maneira, as lições que temos que tirar desse processo não podem abrir mão de contribuições como as de António Gramsci, Rosa Luxemburgo e outros teóricos revolucionários. Rosa alertou para o autoritarismo que o livro "O que fazer" (1902), de Lenine, trazia implícito. Seu alerta se confirmou com o aproveitamento desse autoritarismo pelos stalinistas. Por outro lado, Gramsci mostrou como a tática dos revolucionários russos era limitada em países com instituições políticas e sociais mais desenvolvidas. Diferente da Rússia do início do século, as sociedades europeias ocidentais contavam, por exemplo, com parlamentos fortes, liberdades democráticas, altos níveis de sindicalização, imprensa actuante e ampla rede escolar. Desse modo, multiplicavam-se os instrumentos de dominação da burguesia.

Ao mesmo tempo, o desfecho da Revolução Russa afectou o destino dos processos revolucionários posteriores. Afinal, quando a primeira revolução socialista aconteceu nenhum Estado apareceu para apoiá-la. Mas isso mudou quando a União Soviética passou a comportar-se como um Estado. Aí, as rupturas revolucionárias em outros países passaram a fazer parte da disputa geopolítica entre o poder soviético e as potências imperialistas tradicionais. A pressão para que outros processos revolucionários também se burocratizassem e se tornassem regimes com pouca liberdade aumentou. Os novos "Estados Socialistas" autoritários surgidos na China, Jugoslávia, Cuba, Vietname são alguns dos exemplos desse tipo de pressão. Isso sem falar nos "socialismos" criados por decreto na Europa do Leste.

Lutar por reformas, mostrando seus limites

Voltando à questão das formas de governo, Lenine já dissera que não é indiferente aos socialistas que o domínio burguês tome a forma de uma ditadura (agora, falando no actual sentido da palavra) ou de uma democracia burguesa. Sob uma

ditadura, as condições para a luta ficam muito piores. Os socialistas precisam se esconder na clandestinidade, não podem fazer propaganda aberta, são presos, torturados, mortos etc. Por isso, a luta por liberdades democráticas é fundamental. Mas no ocidente muitas dessas liberdades eram maiores do que na Rússia. E isso faz muita diferença porque junto com elas vêm as ilusões de que é possível mudar o sistema por dentro. Através de reformas graduais.

Claro que lutar por reformas é muito importante. É uma forma da classe se convencer de que ela é capaz de arrancar conquistas com a sua acção organizada. Mas o avanço das lutas dos trabalhadores tem que ir mostrando os limites dessas conquistas. Afinal, por mais avançadas que sejam as conquistas alcançadas o poder político continua nas mãos da burguesia. O Estado continua monopolizando o poder de esmagar a classe trabalhadora e anular as conquistas, assim que o equilíbrio de forças permitir. É o que aconteceu na Europa, com várias conquistas e direitos desaparecendo durante a ofensiva neoliberal a partir dos anos 1980. Assim, a luta por reformas precisa apontar também para os seus próprios limites. Mostrar que direitos e avanços sociais somente se tornarão permanentes com a destruição do actual Estado. Com a sua substituição pelo governo dos trabalhadores, ou pela "ditadura do proletariado", como dizia Marx.

Tudo isso significa que qualquer participação dos socialistas nas instituições democráticas da burguesia deve ser subordinada a um objectivo maior. Por mais votos que os socialistas consigam para ocupar um parlamento ou um governo burguês, eles jamais conseguirão modificá-los. Rosa Luxemburgo disse no seu livro "Reformismo ou Revolução" (1900) que é uma ilusão pensar que os socialistas podem modificar o Estado burguês. É o Estado burguês que modifica os socialistas. Por isso, a participação nas eleições é muito importante, mas não é o objectivo de um partido socialista. É apenas um dos meios para dar combate ao Estado.

Sérgio Domingues

Sociólogo e conselheiro do Núcleo Piratininga de Comunicação, Brasil

Texto publicado na Revista Espaço Académico - nº 59 - Abril de 2006

<http://www.espacoacademico.com.br>

Antetítulo de a Página da educação

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Bobbio, Norberto: *A teoria das Formas de Governo* - Editora UNB - 10ª edição - 1976.

Cliff, Toni: *State Capitalism in Russia* - <http://www.marxists.org/archive/cliff/works/1955/statecap/>

Draper, Hal: *Karl Marx's Theory of Revolution*, - Vol. 3 - Dictatorship of the proletariat - (Monthly Review Press - Londres - 1986)

Draper, Hal: *Karl Marx's Theory of Revolution*, - Vol 2 - The Politics of Social Classes - (Monthly Review Press - Londres - 1986)

Engels, Friedrich: *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* - <http://www.moreira.pro.br/textose37.htm>

Luxemburg, Rosa: *Reform or Revolution* - <http://www.marxists.org/archive/luxemburg/1900/reform-revolution/index.htm>

De quase uma centena de elementos químicos que existem na natureza, apenas fazemos uso de umas poucas dezenas – embora de quando em vez se descubra uma função importante para mais algum outro. Alguns são de “primeira necessidade” como o oxigénio, o hidrogénio, o cálcio, o sódio, o silício, o ferro, o alumínio, etc., enquanto outros são economicamente importantes sem que sejam vitais.

O hélio está nesta última categoria. Sendo um gás nobre, quimicamente inerte, com muito baixa massa molecular, é mais conhecido no enchimento de balões, detecção de fugas, como “atmosfera” protectora em soldadura e em câmaras de fabrico de componentes semicondutores (“chips”, detectores, memórias, diodos LED, lasers, ecrãs LCD, ...).

Mas as suas utilizações mais nobres encontram-se no arrefecimento a temperaturas extremamente baixas, a criogenia, posto que o hélio é de todas a substância que se liquefaz a temperatura mais baixa, servindo então como agente criogénico para todas as demais e em equipamentos especializados. Acresce que o hélio liquefeito exibe propriedades únicas, aparentemente extravagantes, como a superfluidez.

Como agente criogénico ele foi utilizado para preservar liquefeitos o oxigénio e o hidrogénio que propulsionaram a nave Apolo que levou o homem à Lua em 1969, tendo sido a disponibilidade de hélio líquido a bordo que ditou a duração dessa missão. Como agente criogénico ele confere a certas ligas propriedades supercondutoras de elevado potencial tecnológico. Assim, bobines supercondutoras, transportando fortes correntes eléctricas, produzem campos magnéticos excepcionalmente elevados que têm aplicações muito diversas, desde a investigação à medicina, ao armazenamento de energia, à levitação magnética, etc. No CERN, próximo de Genebra, está em conclusão o maior acelerador de partículas do Mundo, de que se esperam resultados fundamentais ao progresso do conhecimento do Universo, das Partículas Elementares à Cosmologia. O sistema criogénico desse acelerador desenvolve-se ao longo dos 27 km do seu perímetro, compreende 1700 electromagnetes supercondutores, e conterà 800 m³ de hélio líquido.

O hélio é o segundo mais abundante elemento no Universo (ex: no Sol que lhe deu o nome!); mas é muito escasso na Terra. A atmosfera primitiva do nosso planeta continha hidrogénio e hélio que todavia há muito escaparam para o espaço exterior. O hélio que existe na presente atmosfera, cerca de 5 partes por milhão, tem a sua origem no decaimento radioactivo de



elementos “pesados”, isto é, urânio, tório e seus descendentes, existentes na crosta e no manto terrestres. O hélio assim gerado continuamente difunde através da crosta e, uma vez na atmosfera, difunde-se depois para o espaço. Até meados do século passado, o hélio era obtido como um subproduto da indústria de gases industriais que tem assegurado o fornecimento de oxigénio, azoto e hidrogénio, pressurizados em cilindros ou liquefeitos em vasos térmicos. Mas a quantidade de hélio assim obtida é diminuta e há muito foi ultrapassada pelo hélio extraído de poços de gás natural. As jazidas de gás natural, tal como preservaram o metano e outros hidrocarbonetos resultantes do processamento geológico da biomassa depositada em fundos marinhos há muitos milhões de anos, também puderam preservar o hélio que foi sendo gerado por elementos pesados contidos na crosta vizinha; essa preservação foi assegurada por rochas impermeáveis sobrejacentes aos reservatórios. Porém, apenas uma pequena fracção de jazidas contém hélio em concentração que justifique a sua extracção, acima de 0,1%. As reservas mundiais de hélio estão estimadas em 40 mil milhões de metros cúbicos, muito concentradas nos EUA, Qatar, Rússia e Argélia.

O consumo mundial de hélio tem crescido com a multiplicação de aplicações técnicas e do número de instalações especializadas. Actualmente, a maior e mais específica utilização do hélio é como agente criogénico em máquinas de ressonância magnética para efeitos de imagiologia médica.

Nos EUA, o ritmo de produção passou o seu máximo em 1997. O Qatar e a Argélia arrancaram com duas novas unidades de extracção de hélio no final de 2005 para tentar colmatar a continuada quebra de produção nos EUA. Contudo as reservas mundiais vão declinando. O limite da capacidade de produção de hélio à escala mundial poderá anteceder o próprio pico de produção de gás natural. Sabendo que grande parte do hélio utilizado não é reciclado, é urgente passar a fazê-lo sempre que exequível. De qualquer forma, caminhamos para um futuro em que o stock de hélio na economia atingirá um limite. Será que a aproximação de um limite à capacidade de produção de hélio irá tornar irrealizáveis sonhos como comboios de alta velocidade com suspensão e propulsão magnética? Dirigíveis para o transporte aéreo de mercadorias? Armazenamento magnético de energia eléctrica? Arrefecimento e transferência de calor em reactores nucleares? ...

Rui Namorado Rosa
Universidade de Évora

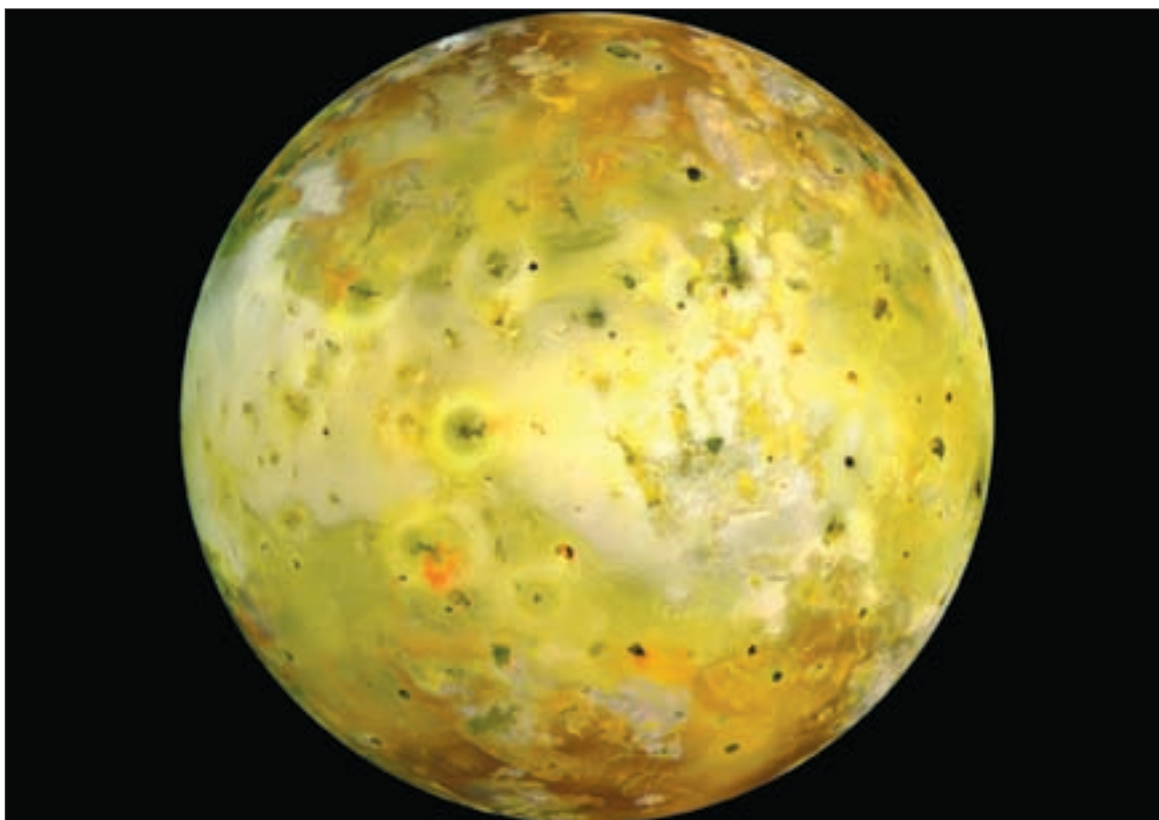
■ Foto ciência com legenda

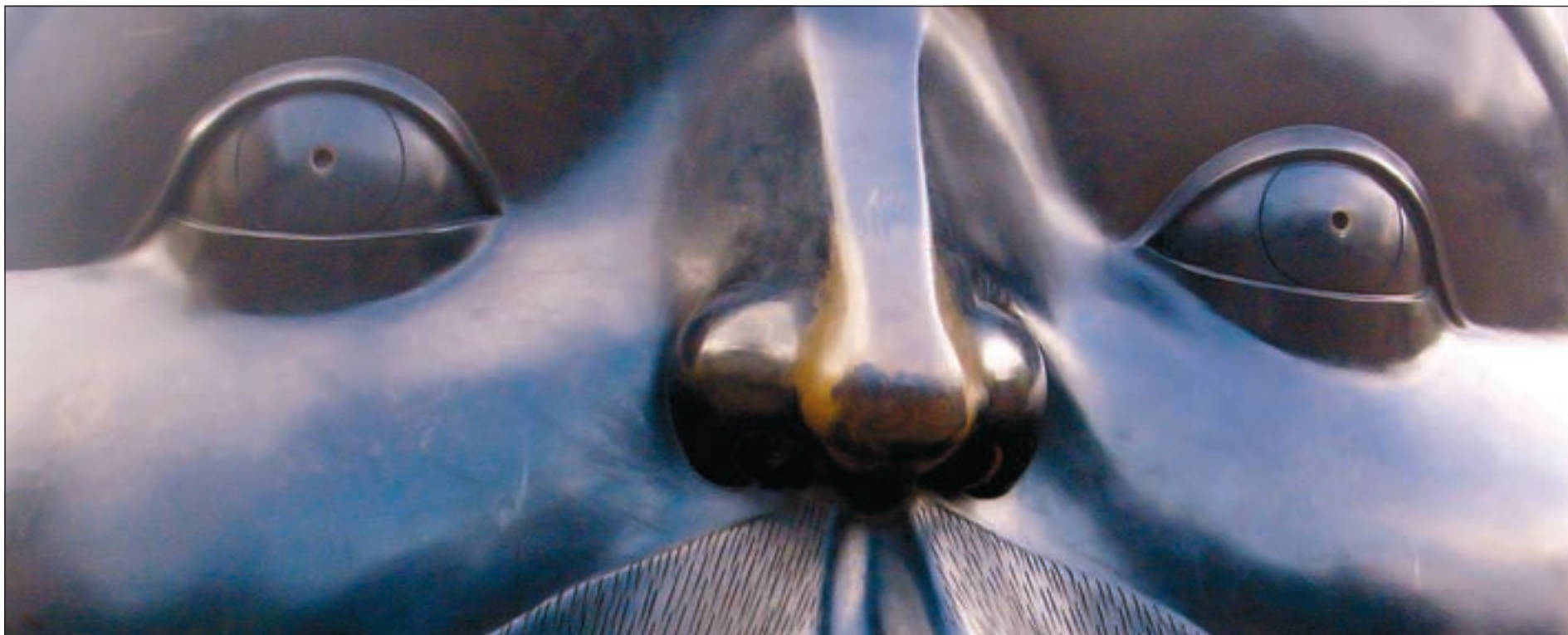
Io: o mundo mais vulcânico do Sistema Solar

A superfície de Io é o resultado de uma intensa actividade vulcânica que quase vira do avesso o satélite. Na imagem é possível ver o grande número de vulcões e a extraordinária paleta de cores que o satélite apresenta. Trata-se essencialmente de enxofre e dióxido de enxofre proveniente das erupções vulcânicas. O enxofre, normalmente amarelo, pode assumir, se aquecido e arrefecido rapidamente, cores que vão desde o laranja e o preto até ao branco.

As forças de maré são responsáveis pela energia térmica do interior de Io e a sua consequente actividade vulcânica. Estas forças têm origem na diferença de intensidades de atracção gravitacional que Júpiter exerce nas diferentes partes do satélite e nas forças de atracção gravitacional variáveis que Europa e Ganimedes (outros dois satélites de Júpiter) exercem sobre Io.

Texto: Carlos Alberto Duarte
Imagem obtida pela missão Galileo
<http://galileo.jpl.nasa.gov>





IE / FN

Os professores e o terror de Estado na Colômbia: a escola como um território de paz?

Tem aumentado nos últimos anos a consciência da dimensão da violação dos direitos humanos dos trabalhadores colombianos. Segundo o Conselho Nacional da ENS (*Escuela Nacional Sindical*) colombiano entre o dia 1 de Janeiro de 1999 e 31 Dezembro de 2005, dos 1174 assassinios declarados de sindicalistas em todo o mundo, 70% eram colombianos. A grande maioria deste assassinios tem sido atribuída às forças paramilitares de extrema direita ligadas ao estado colombiano, que levaram a cabo uma brutal campanha contra levantamentos rebeldes, identificando sindicalistas como aliados das forças da guerrilha armada e, por isso, 'alvos legítimos'.

O que já é menos conhecido é que metade desses sindicalistas assassinados eram professores. A FECODE, a federação de professores colombianos, continua a ser um dos mais fortes sindicatos da Colômbia e empreendeu uma luta persistente para defender quer os salários e condições de vida dos seus membros, quer a educação pública num período em que tudo isso estava sob um sério ataque dimanado dos cortes neo-liberais tão típicos dos tempos em que vivemos. Por isso, os professores parecem ter pago um preço muito elevado.

Mas seria um erro pensar que estes assassinios podem ser atribuídos apenas à defesa da educação pública. Os professores também estão a ser mortos porque em muitas zonas rurais remotas eles mantêm um estatuto de liderança, separado quer da igreja, quer do Estado, e por isso são frequentemente envolvidos no centro de um amplo leque de questões comunitárias quotidianas que os conduzem ao conflito com poderosos interesses. Os professores parecem também estar na vanguarda da construção de um novo partido da oposição - o Pólo Democrático - que tem vindo a ganhar vários lugares em ambas as câmaras do parlamento e o controlo de uma série de regiões nos últimos anos. Isto irritou as poderosas elites que, através de uma violência inaudita, historicamente não têm encontrado qualquer oposição política. Alguns podem também ter sido mortos devido ao facto de o regime colombiano ser um dos mais brutais e injustos regimes do mundo e, por isso, simpatizarem com a oposição armada e acreditarem que é apenas através desse tipo de oposição que uma Colômbia mais justa poderá emergir. Outros foram aparentemente mortos

porque recusaram permanecer em silêncio quando os grupos armados procuravam recrutar os seus estudantes, ou os militares colombianos procuravam envolver a comunidade escolar nas iniciativas de propaganda, como a recente campanha que encorajava os estudantes a tornarem-se 'soldados por um dia'.

Sejam quais forem as razões, o que se torna claro é que ser professor na Colômbia é uma profissão perigosa, e ser sindicalista pode ser mortal. Parece-me, a mim, que há qualquer coisa de inerentemente errado numa sociedade que mata os seus professores, e enquanto o governo colombiano negar o seu envolvimento nestes ataques, por actos ou omissões, surgirá como profundamente implicado na violência em curso, como o relatório anual da Amnistia Internacional e do Observatório dos Direitos Humanos consistentemente demonstra. Em 2007 a FECODE lançou uma campanha nacional sobre os direitos humanos "A escola, um território neutro no conflito armado", que apela a todos os actores armados para respeitarem os direitos humanos e a lei humanitária internacional e pararem com a violência contra as escolas, os estudantes e os professores. Até ao momento não se pode dizer que tivesse grandes efeitos.

Enquanto a Europa aparece como distante desta violência e repressão, as pressões da União Europeia sobre o governo colombiano continuam a ser um importante mecanismo para lidar com a situação. O Congresso dos Estados Unidos, agora controlado pelo Partido Democrático, está a ameaçar com o congelamento do acordo bilateral de livre comércio até a Colômbia demonstrar que há desenvolvimentos positivos na situação dos direitos humanos, e isso deu algum espaço para que os sindicalistas fossem ouvidos. Se a UE colocar os direitos dos professores antes dos interesses comerciais e assumir uma posição de princípio, talvez também consiga alcançar um efeito semelhante.

Cali, Colômbia, Junho, 2007

Mário Novelli

Colaborador de «a Página da educação»
Universidade de Amsterdão. Holanda

ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS

Bacia do mediterrâneo irá sofrer aumento acentuado da temperatura

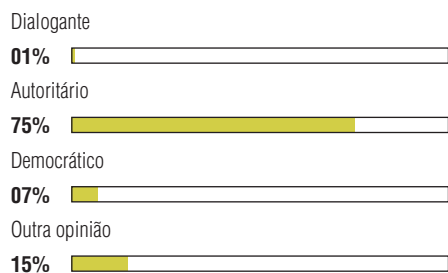
A bacia do mediterrâneo é uma das regiões do mundo mais susceptíveis às alterações climáticas e os cientistas prevêem que a manter-se o ritmo actual de emissões de dióxido de carbono os dias mais quentes da actualidade serão os mais frescos no final do século XXI. Os dados constam de um estudo publicado na edição de 15 de Junho da revista *Geophysical Research Letters*, conduzido por Noah Diffenbaugh, professor da Universidade Purdue, nos Estados Unidos, segundo o qual o número de dias de calor intenso aumentará, até 2100, entre 200 e 500 por cento, o que equivale a mais 49 dias de calor intenso em Paris, 48 em Atenas e Valência e 55 em Telavive. Para determinar estes números, os cientistas construíram um modelo matemático através do qual conseguem medir o impacto do aquecimento global em áreas muito localizadas, tendo encontrado variações significativas entre as diferentes regiões do Mediterrâneo.

Anualmente, serão registados mais 40 dias em que o índice de calor atingirá níveis perigosos nas regiões costeiras de Espanha e Portugal, no sul da Itália e em boa parte das margens sul e leste do Mediterrâneo. No interior da Espanha e no sul da França registar-se-ão entre 20 a 30 dias de calor perigoso para além do normal, enquanto boa parte da Europa sofrerá entre 10 e 15 dias com este índice elevado de temperatura.

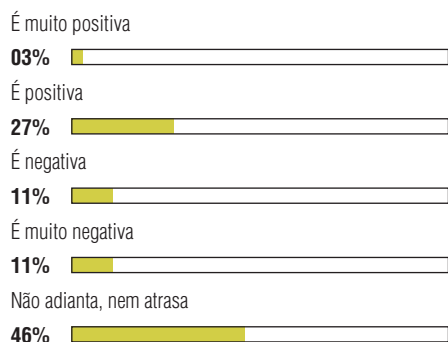
O estudo concluiu ainda que se as emissões de dióxido de carbono forem reduzidas de forma significativa será possível mitigar a intensidade das ondas de calor, "mas as temperaturas elevar-se-ão sempre a um ponto em que constituirão uma ameaça para a saúde humana, a agricultura e a estabilidade económica", alerta Diffenbaugh.

Fonte: AFP

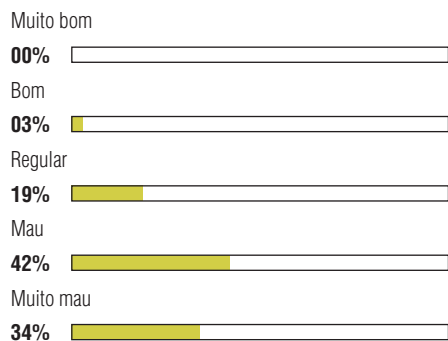
■ Inquéritos On-line

Considera o Governo de José Sócrates:

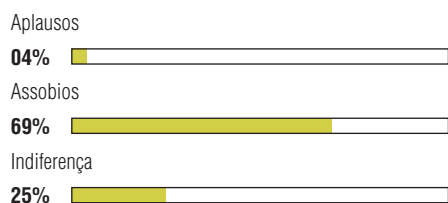
Total Respostas: 888

A actividade do Presidente da República,**Cavaco Silva:**

Total Respostas: 858

Comparando com outros países, o sistema de justiça em Portugal é:

Total Respostas: 798

A actual ministra da educação ataca os sindicatos e, por isso, merece:

Total Respostas: 838



IE / FN

É por demais conhecida a lenda da mártir Iria, jovem e formosa, alvo de lascivos e doentios desejos, vilmente assassinada e lançada às águas, que a transportarão carinhosamente nos braços até fundear frente a “Scalabis”, onde permanece ainda hoje num maravilhoso túmulo de alabastro, construído com certeza pelas potências celestes e escondido do mundo pelas águas protectoras do Tejo.

Resistindo a todos os esforços para a deslocar, a mesma manifestou assim, de forma indubitável, o desejo de aí continuar, justificando portanto, em sua honra, a renomeação da velha urbe, de “Scalabis” para “Santa Iria” ou “Santa Irene”.

Igualmente em sua honra, diz ainda a lenda, D. Dinis mandou erguer sobre o túmulo (pela última vez mostrado, a rogo da “Rainha Santa”) um consagrado padrão que, dois séculos e meio depois, a Câmara de Santarém terá mandado revestir de cantaria, colocando no topo a imagem da Santa, ainda hoje, aí, alvo de devoção local.

Dela, diz a crença popular, que se as águas das cheias alguma vez lhe chegarem aos pés... o mundo acabará!!

Na verdade, enquanto simbólica de todas as hilogénias, a imersão equivale no plano humano à morte e, no plano cósmico ao dilúvio, que dissolve periodicamente o mundo no oceano primordial.

Mas a imersão nas águas não corresponde, nunca, a uma extinção definitiva: apenas a uma reintegração passageira no indiferenciado, à qual se sucede, inevitavelmente, uma nova existência, seja biológica, seja virtual ou sotereológica.

Princípio do aleatório, as águas precedem assim a criação, reintegrando-a depois periodicamente por absorção, fundindo-a temporariamente no caos niilista, donde há-de, mais tarde, emergir renovada, entenda-se recriada.

Desintegrando as formas, as águas abolem a história (isto é o passado) possuindo deste modo as virtudes do esquecimento e capacidades de purificação e renascimento. Quem delas emerge, transforma-se portanto em bem mais que uma pessoa nova: numa nova pessoa; pura, isenta de pecados, rejuvenescida!

Ciclicamente como acontece no baptismo. Ou de uma forma mais perene e prolongada, A imersão mítica e dramática de Iria, transforma-a, assim, numa nova entidade; renascendo numa nova dimensão, próxima agora da esfera do divino! Resultando de um drama de inimaginável violên-

cia, potencia, ainda mais, a intensidade energética própria dos tempos de transição!

É a concepção cíclica da vida, simbolizada aqui no conjunto “água-lua-mulher”, que com a tríade “água-lua-devir” se conjuga em simbiose. Pois a lua, presidindo a todos os fluxos líquidos, dá corpo a uma estreita ligação com as inundações e os dilúvios. E a água simboliza a mudança, catastrófica ou não, do perpétuo devir.

Assim, Iria, adquire os atributos de uma divindade das águas, logo da regeneração e da fertilidade, naturalmente dos campos e da agricultura. Preside e regula as “cheias” que ciclicamente arrasam os campos e os fertilizam, que destroem e criam, num contexto operatório e, inclusive catártico, da morte/renascimento.

Porque o “novo” provém do “velho” e a sua eclosão pressupõe a morte prévia do degenerado, do desgastado!

Aliás, as antigas divindades da agricultura ou da fertilidade (como Cibele, Afrodite, Deméter, Atena ou Prosérpina) eram frequentemente objecto de rituais banhos sagrados. Deusas aquáticas essas, com as valências lunares fortemente ligadas, presidindo aos ciclos vitais da natureza e deste modo, aos grandes mecanismos do devir cósmico, muitas vezes cataclísmicos, algumas vezes apocalípticos.

Assim, Iria, a santa mártir, cujo drama existencial potencia a regeneração, adquire atributos de imortalidade por transubstanciação: diluída nas águas, com estas se funde, numa supressão de formas e lembranças.

Desumaniza-se! Torna-se divina!

Transforma-se, assim, num elemental das águas, qual “ondina”, eterna e intemporal, supostamente benéfica na dimensão assumida de divinização cristã.

Mesmo que não se manifeste! Não se revele em episódios mais ou menos hierofânicos!

Mesmo quando as contingências de uma vivência fluvial pouco impetuosa, vão deixando o pedestal, cada vez mais, fora do leito do rio!

Apesar de tudo, está lá! Vigilante!

Respondendo aos milenares apelos das populações ribeirinhas na apaziguação dos impulsos, quantas vezes violentos, de uma natureza nem sempre serena e aprazível!

Catalisa, deste modo, toda a fertilidade dos campos que as cheias cíclicas fertilizam, mas impede, as mesmas, de assumirem, frequentemente, contornos catastróficos.

Marca, assim, os limites da regularidade, a partir do qual o caos impõe a sua vontade!

Assinalando, em última instância, o fim de uma Era e, o sequente, início de outra!

Aurélio Lopes

Antropólogo

PROFEDIÇÕES, Lda

Descontos

20%

Livraria on-line
<http://www.profedicoes.pt/livraria/>

Oferta: portes por envio à cobrança



Saiu à rua

IE / FN

Com a bebedeira da véspera inscrita na agenda subiu as escadas, pesava o tempo nos pulsos doídos e a palma das mãos tinha o ardor de quem foi ferrado por uma moeda, incandescente num périplo por quantos teimavam em guardá-la, um calendário de fome protegido no estômago afivelado de paciência, e saiu à rua com um selo de receio pela saudação que regurgitava. Ia trôpego na urgência como se acochado por uma culpa que é sempre de outrem, e uma página dependurava rente ao pasmo novidades para que a miopia tinha solução enquanto a cafeína não surtia efeitos. Uma porta sempre aberta para quantos não pudessem reentrar franqueava o reino da boa vontade, um território em que os méritos semeados com adubos de prepotência faziam dobrar o lombo, uma porta para além da qual a tagarelice se fazia em surdina e de soslaio, em que o vinho se destilava num alambique de miragens. Como a de que haveria sempre mais escadarias, e mais e mais até ao triunfo sobre a desilusão, sobre a fatalidade há muito lavrada com tinta de epitáfios colorida de regozijo e banalidades. E haveria mais escadarias pelas alamedas do sonho em cambalhotas de maledicências a bordejar-lhe as rimas, haveria ruas em que imperava limpar cadastros da consciência lançados a uma sarjeta também entupida com confidências para que não chega a voz. Porque os maus hálitos e levavam com o sopro da sua vulgaridade. E o dia virava as costas à idade das coisas, os nomes tinham forma de edital, a honra cedia à súplica e descia do céu uma maquinaria de relógio sincronizada com os degraus mecânicos que iam beijando a preguiça e em que tropeçavam os inválidos. Mais tarde, mais tarde seria tempo de prendas e de recompensas que não chegam, sempre à frente como lebre que faz batota. Ao pino do sol bebia o suor para poupar e abrigava-se da injustiça com toga de palha, rosnava a cada empurrão na iminência de haver ainda ladeiras, com números pares sobre portas seladas, à direita, e letreiros de prestamistas à esquerda. É já ali, ensurdeceu a frase feita. E depois das escadarias com muros a taparem o horizonte, depois das ladeiras, das

bebedeiras das fracas figuras, havia candidaturas. Saiu à rua a recolher assinaturas, sem tintas nas lapiseiras e gritos insistentes. É já ali. Declinava a luz e as pernas exaustas eram uma marcha desafinada, uma trovoadas de solas sobre as calçadas. Bem junto, havia multidões que saíam elas também à rua, o olhar posto nos tropeções dos destinos, a cafeína assombrando-lhes as manhãs entre portas na pompa do respeito, vidas desfeitas por não conhecerem um outro qualquer mundo, ou sonho, ou grito que dissesse: É já aqui. E os éteres tinham solução para os desgostos, para a invenção de amores nas névoas de quantos não se cruzavam com qualquer amor na vida, davam alento para mais um patamar da rotineira deserção. E pela calada fugia, escada acima na voraz corrida contra a noite, e subia, subia. E entretanto o dia renascia traiçoeiro nas costas da ousadia, agarrava pelo fundo das calças qualquer veleidade em encolher a imensidão do silêncio, no reino em que alguém dava alvarás para construir habitações sobre jardins regados, não já de prepotência, mas para colher a maior mancha de esperança, que se usa dizer é verde como o que cresce com a imaginação de uma criança. E que cresce como a poesia desalinhada, sem rima nem mestre perante a força da sua vertigem em alamedas, e nos interstícios das pedras da escadaria. E subia, corria, encharcava a entranha da mentira de que fugia. Saiu à rua com o peso de não a reconhecer como uma toca que abriga doutros suores, com mais sabor na intimidade de secretas alegrias e afrontas ao largo pântano em que se esconde o átrio da escadaria. Saiu de braço dado com o vizinho, com quem se cruzou enquanto ele descia do pedestal em que fazia as diurnas nuvens, numa tela para que não há nome, e com que afinal ninguém se importava senão quando chovia. Saiu à rua um povo, esquecido de ter habitado uma rua com nome de liberdade, despejado no próprio reino que paga com a elevação própria da dignidade. Saiu e há-de sair como já saiu um dia.

Luís Miguel Brandão Vendeirinho

Escritor, Lisboa

ERROS SEM REMÉDIO

Human Rights Watch aponta falhas graves no julgamento de Saddam Hussein

O alto tribunal iraquiano que condenou o ex-presidente Saddam Hussein por crimes contra a humanidade cometeu "erros legais graves", afirma a Human Rights Watch (HRW) num relatório recentemente divulgado.

O tribunal considerou Saddam e outros três acusados culpados de ordenar a morte de 148 habitantes do povoado iraquiano de Dujail em Julho de 1982. O ex-presidente foi condenado à morte em Novembro e enforcado em 30 de Dezembro de 2006.

O relatório da HRW, que se baseou num documento de 300 páginas do juiz responsável pelo processo e na análise do caso de Dujail, refere que o julgamento "contém erros legais graves e objectivos por parte do alto tribunal iraquiano" e que "foi baseado mais em suposições do que em factos evidentes", disse Richard Dicker, que coordena o Programa de Justiça Internacional da organização humanitária.

Segundo a HRW, entre os erros processuais contam-se o facto de o tribunal ter confiado exclusivamente na convicção do governo de que Saddam e os restantes acusados "teriam conhecimento e intenção de cometer os crimes" e de ter falhado no momento de provar "as linhas de direcção e controlo necessárias para estabelecer a responsabilidade dos dirigentes pelos actos dos seus subordinados".

Entretanto, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha apresentaram ao Conselho de Segurança um projecto de resolução com o objectivo de pôr fim ao trabalho dos inspectores da ONU encarregados de dismantelar o suposto programa de armas de destruição massiva no Iraque. Desde há dois anos que os Estados Unidos vêm propondo a conclusão das operações de inspecção da ONU em território iraquiano.

Fonte: AFP

■ Em voz altat

Os seis dias que mudaram a história do Médio Oriente

Em Junho de 1967, Israel invadiu a Faixa de Gaza, a península do Sinai no Egito, a Cisjordânia e as colinas de Golã na Síria, tornando-se, assim, uma potência ocupante e marcando o início de um conflito relâmpago cujas consequências perduram após 40 anos.

A denominada Guerra dos Seis dias mudou radicalmente o rosto do Médio Oriente e deu uma nova dimensão à questão palestina e às relações entre Israel e os seus vizinhos. O conflito foi catalogado como “a primeira etapa determinante na história moderna do mundo árabe”, tal como sugeriu recentemente Hazem Saghie, um colonista do jornal árabe *al Hayat*, editado em Londres.

Nas semanas e nos meses que antecederam a guerra, o Egito tinha bloqueado o Estreito de Tiran, impedindo o abastecimento de Israel pelo Mar Vermelho. Além disso, grupos armados palestinos atentaram contra os sistemas de irrigação no norte do país hebreu. Quatro comandos sírios foram interceptados em Israel.

Em 5 de Junho de 1967, às 7H10, o exército israelita começou a ofensiva. Em cerca de 30 minutos, 200 caças-bombardeiros controlavam os ares e os blindados dirigiam-se às zonas fronteiriças do Egito e da Síria.

O primeiro-ministro de Israel, Levy Eshkol, enviou uma mensagem ao rei Hussein da Jordânia: “Não empreenderemos acções contra a Jordânia, a menos que o seu país nos ataque”.

O ataque jordano começou pouco depois do começo das hostilidades israelitas, atingindo Jerusalém, assim como localidades costeiras próximas de Tel Aviv. Esta intervenção acabou por provocar a invasão da Cisjordânia por parte do exército do Estado hebraico no terceiro dia do conflito. A guerra terminou em 10 de Junho. Além da Cisjordânia e do Leste de Jerusalém, Israel passou a ocupar as colinas de Golã na Síria e o monte Hermón - que fazia parte do território libanês e do sírio -, o Sinai e a Faixa de Gaza, até então sob ocupação egípcia.

O mundo árabe ficou abalado. Foi o fim do pan-arabismo e a aparição das primeiras sementes do islamismo, que se tornou uma alternativa para uma grande quantidade de muçulmanos na região e arredores.

Israel, embriagado pela vitória, foi acometido por uma euforia sem precedentes. Este sentimento era baseado no messianismo. Os judeus “regressaram” aos lugares bíblicos: o muro das Lamentações foi anexado, assim como a Caverna dos Patriarcas em Hebron e o túmulo de José, em Nablus. E a decisão israelita foi de permanecer, apesar da resolução 242 do Conselho de Segurança da ONU que exige a sua retirada dos territórios então ocupados.

Neste clima, nasceu o movimento de colonização, que em Setembro de 1967 deu impulso à criação do primeiro colonato na Cisjordânia.

Recentemente “os israelitas tomaram, pouco a pouco, consciência da questão palestina”, explica Greissammer. “E o exército constatou os limites da sua força frente aos seus vizinhos árabes e frente a uma população que recusa a imposição da ocupação”. “O fim da Guerra dos Seis Dias passa pela criação e reconhecimento de dois Estados, o de Israel e o da Palestina”, afirma Greissammer.

Fonte: AFP



IE / FN

Percursos de educação inclusiva em Portugal⁽¹⁾

É verdade que a inclusão não é um processo acabado, finalizado, nem é a única resposta para todos os problemas que a Escola enfrenta diariamente. Mas também é verdade que, aqui e acolá, encontramos boas experiências de inclusão em muitas das escolas portuguesas. Não significa que estas sejam “As” escolas perfeitas, idealizadas nos nossos sonhos, mas escolas “com o pé no chão e a cabeça nas nuvens”, que souberam usar a criatividade e lançar mão dos seus próprios recursos em favor de uma educação de alta qualidade, para todos e para cada um dos seus alunos.

Foi desta convicção que surgiu o projecto “Boas Práticas em Educação Inclusiva”, realizado pelo sector de investigação do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva do Departamento de Educação Especial e Reabilitação da Faculdade de Motricidade Humana/UTL, com o apoio do Instituto Piaget de Almada e do SNRIPD. O objectivo do projecto era encontrar, descrever e analisar escolas, de Norte a Sul de Portugal, que superaram algumas das barreiras à inclusão que se lhes impunham, ou que se utilizaram de alternativas inusitadas/positivas/diferenciadas à exclusão. Dizíamos que era “um projecto bem disposto”, porque mais do que apontar as barreiras (tão bem conhecidas e sinalizadas), estávamos interessados em virar os holofotes para as experiências bem sucedidas, por menores que pudessem ser as escolas ou por pequenas que pudessem parecer as próprias experiências.

Para isso, um grupo de sete investigadores (entre doutorados e mestres), passou cerca de dois anos a visitar escolas das cinco Direcções Regionais continentais do país, recolhendo informações sobre estas experiências. Foram dez escolas-caso seleccionadas, cinquenta intervenientes educativos entrevistados, cerca de trinta horas de gravação, centenas de páginas de transcrição, pilhas e mais pilhas de documentos fotocopiados, cento e sessenta grelhas de análise de conteúdo, mais de dois mil quilómetros para lá e para cá, incontáveis trocas de e-mails e inesgotáveis horas de um prazeroso trabalho em equipa. “Percursos de Educação Inclusiva em Portugal:

Dez Estudos de Caso”, publicado pelo Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, é o resultado deste projecto, que tem a honra de contar com o prefácio do Professor Doutor Mel Ainscow, da Universidade de Manchester (R.U.), um dos autores de referência não só desta investigação, mas da área da inclusão, em nível mundial.

O livro começa por apresentar a trajectória dos paradigmas educacionais, desde os fundamentos da escola tradicional, passando pela integrativa, até o actual percurso da Educação rumo a uma escola mais inclusiva.

A seguir, discute o conceito de “boas práticas”, tentando responder, afinal: do que é que se está a falar quando se fala de “boas práticas”? O que são (e o que não são) “boas práticas”? Para que servem os estudos sobre as “boas práticas”? Quando é que se pode dizer que, numa escola, há “indícios” de “boas práticas em Educação Inclusiva”?

Depois de esclarecer o leitor sobre o percurso da investigação, o livro apresenta e discute, caso a caso, os dados referentes a cada uma das dez escolas estudadas.

Por fim, nas conclusões, apresenta uma análise global das dez escolas estudadas, apontando as “boas práticas” ou factores facilitadores à aprendizagem e participação, bem como as “barreiras” ainda presentes nestas escolas, quer ao nível da política de inclusão e da política organizativa, ao nível da cultura ou ao nível das práticas de escola.

Com vários lançamentos previstos para Agosto e Setembro de 2007, em Portugal e no Brasil (simultaneamente), o livro “Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso” será, com certeza, mais uma importante fonte de informação e inspiração para aqueles que pretendem contribuir para a construção de uma Educação mais inclusiva e mais respeitadora dos direitos à diferença dos alunos.

Luzia Lima-Rodrigues

ISEIT/Instituto Piaget/Almada.

FEEI – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva - FMH/UTL

luzialima@netcabo.pt

1) LIMA-RODRIGUES, Luzia (Coord.); FERREIRA, Ana Maria; TRINDADE, Ana Rosa; RODRIGUES, David; COLÔA, Joaquim; NOGUEIRA, Jorge Humberto & MAGALHÃES, Maria Bibiana (2007). “Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: Dez Estudos de Caso”. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.



O poder incomensurável do jornalismo

IE / FN

Dois exemplos significativos do poder incomensurável do jornalismo (vulgo “quarto poder”), ainda presentes no espírito do “homo telespectator” (no dizer de Lipovetsky) que quase todos nós somos, serão o “caso Sócrates” e o “caso Madeleine”, cujo tratamento, por alguns dos jornalistas envolvidos, fornece abundante matéria de reflexão aos estudantes de Comunicação Social, quer os mova um edificante sentido de missão, quer um prosaico desejo de se tornarem famosos. Não obstante a diferença dos motivos que projectaram aqueles dois casos no espaço público, - um, inquiritorial, por denúncia de alegado favorecimento académico, outro, humanitário, pela pressão exercida sobre a investigação do rapto da criança inglesa no Algarve - ambos nos remetem para as considerações de notáveis cientistas sociais sobre o poder que o jornalismo tem de “invadir todos os cantos e recantos da nossa consciência”, pois “sendo a imprensa e os meios de comunicação muito mais do que um instrumento técnico e do que uma empresa comercial”, que consegue “gerar uma temporalidade de instantâneo niveladora”, - como observa George Steiner no seu livro “Presenças Reais” (1993) - esse poder acaba por se autonomizar como uma “midiocracia” que se reclama da liberdade de, no mesmo momento, noticiar, inquirir e julgar.

Vê-se aquele nivelamento na generalidade dos leitores, ouvintes e telespectadores, igualmente sujeitos a uma “fenomenologia radical do jornalístico (...) em certo sentido metafísica”, - observa também Steiner - porque, a certa altura, o real já não precisa do facto para ser notícia: basta a encenação da suspeita ou do indício visionados pelo jornalista, ideológica ou emocionalmente envolvido com o evento, para que o suposto ou o desejado se torne num real induzido. E assim o móbil inicial da informação, denúncia ou descoberta se liquefaz em projecções virtuais que, alimentando igualmente a apetência do jornalista e do auditório, confundem na mesma vontade o profissional, a empresa, a mensagem e o público, todos induzidos - no dizer de Mc Luhan - “a completar a cada instante os brancos da trama numa participação social convulsiva, profundamente cinética e táctil.”

Quando se alimenta de impressões efémeras, o jornalista não se sente coagido a respeitar princípios de conduta pré-estabelecidos, porque, vivendo do e para o instantâneo, numa temporalidade meta-ética e meta-deontológica, o seu primeiro (e eventualmente único) objectivo é produzir o impacte de que também nos fala Steiner: “A visão jornalística confere a cada acontecimento, a cada situação individual ou social, um máximo de impacte (...) A novidade política e o circo, os saltos da ciência e do atleta, o apocalipse e a indigestão, são tratados com a mesma ênfase.” E quanto mais prolongada, mais eficaz, para que “da extrema beleza ou do terror extremo no fim do dia não fiquem apenas farrapos” e a expectativa se mantenha intacta à espera das notícias do dia seguinte. Então acontece que a informação - citando agora Jean Baudrillard (“Simulacros e Simulação”, 1991) - “em vez de comunicar, esgota-se na encenação; em vez de produzir sentido, esgota-se na encenação do sentido, (e) assim, a informação dissolve o sentido e dissolve o social numa espécie de nebulosa votada, não de todo a um aumento de inovação, mas, muito pelo contrário, à entropia total.”

Centrando-se o “caso Sócrates” numa acusação lançada sobre uma figura cimeira da política nacional, a apetência pelo escândalo (poucos admitirão, como Wittgenstein, que “quando filosofamos temos que mergulhar no caos primordial e que nos sentir nele como em nossa casa”) dará lugar à expectativa de que à denúncia se siga um interrogatório e, em última instância, se o “confitente” se mostrar “negativo e pertinaz”, um “auto-de-fé”, com o “exposto” já visionado de vela nas mãos e sambenito penitencial; e se fosse outro o tempo, com o grande público medieval exultando na praça: “Façam-lhe a barba!”

Hoje, numa sociedade de reflexos condicionados pela “mensagem” jornalística que actua como as campainhas de Pavlov, e para a qual o erro só existe quando é publicitado, a ética não tem um valor substantivo e a verdade e a justiça só mobilizam o colectivo se os resultados forem rápidos e empolgantes - o grande público, sem tempo nem vocação para cogitações metafísicas, delega na comunicação social a pronúncia da última palavra, seja ela qual for. Avocando agora o “caso Casa Pia”, esse público estará predisposto até para aceitar, como ironizou Georges Braque, que “as provas cansam a verdade.”

No caso da criancinha inglesa raptada, a necessidade “empresarial” de manter o público “agarrado” (“o média é a mensagem”, repetiria Mc Luhan) levou à ânsia de ver a suspeição convertida em facto, para que o “impacte” fosse rápido e total - e o jornalista, perante a confirmação do seu arrojado divinatório e sentencioso, pudesse justificadamente exultar: “Eis o culpado que eu antevi!”

A lição didáctico-pedagógica que se extrai destes e de muitos outros casos igualmente apelativos é clara: não deve estar à mercê do jornalista que, por défice de ética e lucidez, não controla as pulsões narcisistas, o poder incomensurável de, com uma palavra errada ou uma imagem distorcida, imolar um homem e abalar o mundo. Sirva de argumento vivaz o que o jornalismo fez da invasão do Iraque, do discurso do Papa em Regensburg e da caricatura de Maomé.

Leonel Cosme

Investigador, Porto

NÓS POR CÁ ...

Na zona euro, salários sobem mais no sector público do que no privado

Os salários no sector público aumentaram mais do que os do sector privado no período de 1999 a 2006 na zona euro, revelou um estudo publicado em meados de Junho pelo Banco Central Europeu (BCE).

As remunerações dos funcionários públicos subiram 21,6% neste período, diante do aumento de 14,7% alcançado pelos trabalhadores do sector privado, afirma o BCE.

Esta tendência geral não é aplicável a todos os estados do bloco. As disparidades entre os países são enormes. Portugal é um exemplo do contrário da tendência.

Entre os países analisados, a Alemanha destaca-se por ter tido aumentos mais pequenos (8,3% para os funcionários públicos e 7,5% para os demais). Na França, os salários subiram mais no sector privado, atingindo a marca de 23%, enquanto o público chegou aos 20,4%.

Irlanda e Grécia, na liderança dos aumentos da zona euro, apresentaram as invejáveis marcas de 67% e 64,9%

respectivamente no sector público e de 42,2% e 44,7% no privado. O BCE considera impossível descobrir qual dos dois sectores marca a tendência e recomenda “prudência” aos governos, já que se os aumentos forem muito generosos, podem “pressionar os salários” no sector privado.

O BCE aumentou a sua taxa de juro principal em oito ocasiões num ano e meio. A maioria dos economistas e os mercados contam com um novo aumento na principal taxa de juro, que deve chegar a 4,25%, a partir do mês de Setembro.

Em Portugal, país oficialmente também da zona euro, as mudanças salariais no sector público não só não tiveram incremento como foram negativas no período estudado. Um caso de estudo.

JPS/ Fonte: AFP

Aumenta o número de refugiados no mundo

De acordo com um relatório publicado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), o número de deslocados no mundo aumentou pela primeira vez nos últimos cinco anos — um crescimento de 14 por cento por relação a 2005, ou seja, mais 1,2 milhões de pessoas —, número para o qual contribuiu decisivamente o recrudescimento da guerra no Iraque.

Ao longo de 2006, centenas de milhar de pessoas foram obrigadas a fugir das suas casas no interior do próprio país, sobretudo na Colômbia, Iraque, Líbano, Sri Lanka, Timor Leste e Sudão, diz o ACNUR no relatório “Tendências mundiais em 2006”, referindo que o número de deslocados internos auxiliados pelo organismo duplicou relativamente a 2005, contabilizando um total de 13 milhões de pessoas.

A Colômbia aparece no topo dos países com maior número de deslocados internos, com cerca de três milhões de pessoas, obrigadas a deixar as suas regiões de origem por causa dos conflitos armados. O Iraque segue-se na lista, com cerca de um milhão e meio de pessoas a encontrarem refúgio em países como a Síria e a Jordânia.

Paralelamente, a organização registou uma queda no número de refugiados na África oriental (menos 31 por cento) e na África austral (menos 18 por cento) em virtude das repatriações voluntárias em países como a Libéria, Angola e República Democrática do Congo, bem como de uma percentagem significativa de exilados oriundos do Burundi.

Os palestinianos constituem o maior grupo de refugiados no mundo, com 4,3 milhões de pessoas, seguidos dos afegãos (2,1 milhões), dos iraquianos (1,5 milhões), dos sudaneses (686 mil), dos somalis (460 mil) e dos habitantes oriundos da República Democrática do Congo e do Burundi (cerca de 400 mil cada um). No total, o número de refugiados no mundo ascende a cerca de 14 milhões.

O Paquistão é o país que acolhe um maior número de deslocados (2,1 milhões), seguido do Irão. Em conjunto, os dois Estados recebem cerca de 20 por cento do total de refugiados no mundo. Os Estados Unidos aparecem em terceiro lugar, à frente da Síria e da Jordânia, países que figuram pela primeira vez na lista de acolhimento, em resultado dos cerca de meio milhão de iraquianos que ali encontraram asilo desde a queda de Saddam Hussein em 2003.

O ano de 2006 registou igualmente o regresso de 734 mil refugiados aos seus países de origem, número que, à excepção de 2001, é o mais baixo em 15 anos.

Fonte: AFP

E o Brasil descobriu Portugal: um olhar sobre as comemorações do 25 de Abril

Conheci Portugal em 2006. Nessa altura, em uma semana que aqui estive, me apaixonei por seu povo amável, por sua cultura, por seus lindos jardins, por suas praças, pela História que vemos e sentimos em cada rua, em cada monumento, em cada igreja. Retornando em 2007, para um período de pós-doutorado, estou aprendendo mais sobre sua História, sobre sua cultura, sobre a fibra e a luta de sua gente... Essa fibra pude constatá-la recentemente nas comemorações da *revolução dos cravos* do 25 de Abril de 1974 — data importante que está na memória e no coração de seu povo. Nesse caminhar, a democracia foi conquistada e podemos observar que, apesar de tantas vicissitudes, ela está sendo vivida por aqueles que a conquistaram e por aqueles que também têm lutado para fazer com que seja uma realidade na vida de todas as pessoas, nesses trinta e três anos.

Foi emocionante ver o valor que a democracia tem para esse povo tão gentil. A alegria contagia a todos. Há muito mesmo o que comemorar. Enquanto em alguns países vemos o desrespeito pela democracia e pelos direitos de todos e todas, em Portugal, por parte de crianças, jovens, adultos e idosos, vemos práticas que demonstram o orgulho pela conquista da democracia. Pude observar, por exemplo, várias demonstrações e representações de luta pelos direitos. Mencionarei apenas duas situações das muitas que aqui constatei. Uma delas foi uma marcha de crianças de escolas públicas de Viana do Castelo e do concelho de Valença “alertando a comunidade para o direito de ir à escola em solidariedade com os 80 milhões de todo o mundo que não têm acesso” — e, assim, aderindo à Campanha Global pela Educação. Outra foi uma iniciativa de uma Câmara Municipal que promoveu uma mostra sobre ‘Rostos de Mulher’, do programa ‘Todos diferentes, todos iguais’, que visa a “promoção do debate em torno dos direitos humanos, da diversidade e da participação”. A este propósito, numa outra autarquia local, observei igualmente o quanto o país avançou rumo à consolidação da democracia, através da presença de um número significativo de mulheres como vereadoras. Esse é um dado importante pois mostra a participação das mulheres no sentido da igualdade de condições, sendo que, na maioria dos países, estamos sub-representadas na arena política.

Podemos mostrar algumas diferenças acerca da consolidação da democracia no Brasil, meu país, que também traz em sua História a luta de um povo para o seu desenvolvimento, em condições diferentes de Portugal. Na década de 1980 houve um intenso movimento em favor da democracia, no Brasil e em outros países da América Latina. No Estado de São Paulo houve mudanças tanto na administração pública quanto nas escolas, objectivando, dentre outras questões, melhor eficiência no investimento dos recursos públicos e maior participação das pessoas na elaboração e encaminhamento das políticas públicas, através, por exemplo, de órgãos como os Conselhos de Direitos, Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis. Nos anos subsequentes, o ideal de democracia persiste e continuará persistindo pois uma cultura democrática está longe de ter sido conseguida na sociedade como um todo.

A teoria educacional crítica trouxe a reflexão sobre os problemas decorrentes da nova ordem mundial, globalizada e altamente tecnológica, para a sociedade e para escola. E o cotidiano comprovou as graves consequências que ainda afligem a sociedade como um todo: aumento da violência e do desemprego, dentre muitas outras. Pode-se supor que todo este processo de avanços e retrocessos com vista à formação para a cidadania, condicionado por nossa herança histórica profundamente marcada por poucos períodos democráticos, pode explicar, em parte, o desconhecimento e até uma certa desvalorização da questão dos Direitos Humanos, não só pelas pessoas comuns mas também por profissionais da educação. Parece que uma conquista da humanidade tornou-se banalizada! Por isso, persistem práticas conservadoras e antidemocráticas talvez também pelo fato de os Direitos Humanos não terem feito parte, há mais tempo, do conteúdo dos cursos de formação de professores e do ensino ministrado nas escolas em todos os níveis, aliado ao fato de não se vivenciar na sociedade e no cotidiano escolar a democratização das relações humanas. Contudo, vemos também demonstrações de luta pelos direitos de todos por parte de crianças, jovens, adultos e idosos. Há também muitas iniciativas de luta por igualdade, pelo respeito e pela consolidação da democracia, apesar das dificuldades.

A Educação é reconhecida como meio fundamental na promoção e defesa dos direitos humanos desde a Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, na Declaração Universal dos Direitos Humanos como também na Declaração e Programa de Acção de Viena, adoptado em 1993. Em 1996, acatando a recomendação da Declaração e Programa de Acção de Viena, o governo brasileiro edita o Programa Nacional de Direitos Humanos, afirmando que as universidades e os centros de pesquisas, bem como outras instituições, deveriam ter um papel activo para que o Programa se concretizasse. Estabelece, então, acções a serem desenvolvidas a curto e médio prazos na sociedade e, nas escolas, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares. Actualmente, um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi elaborado visando a concretização da cultura democrática e em direitos humanos.

Esse breve texto mostra um pouco das dificuldades que alguns países ainda encontram para o desenvolvimento da democracia. Contudo, o que desejei mostrar foi a necessidade de continuar lutando pela democracia para que as sociedades se tornem mais humanas e justas. Que o belo exemplo de consolidação da democracia, demonstrado nas comemorações do 25 de Abril a que este ano assisti, se tornem realidade em todas as sociedades. Temos muito para aprender e partilhar nos trajectos e experiências individuais e colectivas que, em Portugal e no Brasil, estamos realizando.

Esse breve texto mostra um pouco das dificuldades que alguns países ainda encontram para o desenvolvimento da democracia. Contudo, o que desejei mostrar foi a necessidade de continuar lutando pela democracia para que as sociedades se tornem mais humanas e justas. Que o belo exemplo de consolidação da democracia, demonstrado nas comemorações do 25 de Abril a que este ano assisti, se tornem realidade em todas as sociedades. Temos muito para aprender e partilhar nos trajectos e experiências individuais e colectivas que, em Portugal e no Brasil, estamos realizando.

Esse breve texto mostra um pouco das dificuldades que alguns países ainda encontram para o desenvolvimento da democracia. Contudo, o que desejei mostrar foi a necessidade de continuar lutando pela democracia para que as sociedades se tornem mais humanas e justas. Que o belo exemplo de consolidação da democracia, demonstrado nas comemorações do 25 de Abril a que este ano assisti, se tornem realidade em todas as sociedades. Temos muito para aprender e partilhar nos trajectos e experiências individuais e colectivas que, em Portugal e no Brasil, estamos realizando.

Esse breve texto mostra um pouco das dificuldades que alguns países ainda encontram para o desenvolvimento da democracia. Contudo, o que desejei mostrar foi a necessidade de continuar lutando pela democracia para que as sociedades se tornem mais humanas e justas. Que o belo exemplo de consolidação da democracia, demonstrado nas comemorações do 25 de Abril a que este ano assisti, se tornem realidade em todas as sociedades. Temos muito para aprender e partilhar nos trajectos e experiências individuais e colectivas que, em Portugal e no Brasil, estamos realizando.

Tânia Suely Antonelli M. Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista

Campus de Marília-SP-Brasil.

tamb@marilia.unesp.br



Imitação à vida*

Ensaio de etnopsicologia
da Infância

IE/FN

Para os meus netos Tomas e Maira Rose

Bem sei do filme que existe com este título. Como todo leitor deve supor, não é do filme que queria falar, muito embora a temática seja semelhante. Os adultos do filme imitam outros para aprender a viver e se comportar como for conveniente; e as crianças gostam de trocar papéis: a criança preta quer ser branca e tem vergonha da mãe que é preta, enquanto a criança branca adora brincar a ser preta para se agarrar às saias da sua ama africana. A criança africana diz ser filha da patroa branca, essa que imita atrizes para conseguir um papel no teatro. E a imitação começa. A vida é aprendida de observar os comportamentos adequados, como escrevi um dia num texto meu que Luís Souta corrigiu, com amizade e fraternidade. Mais uma imitação à vida: as suas correcções fizeram-me criar uma outra categoria: a conduta conveniente. A conduta adequada é pública: saber falar, dizer as palavras atraentes, usar os vocábulos aceites em sociedade, cumprimentar de mão estendida, tirar o chapéu, e outras. Tal como me ensina Ana Paula Vieira da Silva ao corrigir o português dos meus textos. A conduta adequada é a que corresponde ao grupo de pares com os que partilhamos a vida.

A criança distingue muito bem entre os dois tipos de comportamentos: se está com adultos, pede licença para sair da mesa antes dos adultos; se está com os seus pares, quem acabar primeiro é quem corre ao televisor para continuar a ver o filme que tinha começado antes do almoço. Com cortesia, solicitam se podem: bem sabe a criança que os adultos não vão dizer não pois a seguir seria uma birra de todo tamanho que não deixava comer calmos os adultos e estaria irrequieta porque os seus nunca mais acabavam a conversa, a calma de uma comida, as histórias que a mesa eram contadas e que aos mais novos nada interessava, não entendiam e o filme era mais interessante que as histórias antigas. Excepto, é evidente, se estiverem a falar dos pequenos, deles próprios: eles mandavam calar os “grandes” e completavam o conto à sua maneira. Os adultos calavam e permitiam, em silêncio, ouvir os cumprimentos que os pequenos ofereciam a si próprios... fosse verdade ou mentira. Na boca de uma criança, aliás, nunca há mentiras, é a sua forma de ver os factos e a sua interpretação dos mesmos; interpretação que o adulto deve entender e não acrescentar e não interpretar a realidade exposta pelos mais novos. Seria uma

grave interpretação do que é educar e dar carinho. O adulto imita a vida enquanto é pai – mãe, aceita o ideário dos pequenos e nunca diz que não é verdade o que eles contam, e vai mudando com o tempo das crianças a crescerem. A doçura dos progenitores é mais uma aceitação das crianças e uma prova de amor e de estima, de emotividade e de orientar a sua vida pelas carícias das palavras e da segurança a dar aos petizes, confiança em si próprios, sem jamais puni-los. Se houver uma birra, faz-se ao mais novo um olhar para outro lado, ou com uma carícia, ou a ignorar a birra até esta passar. A criança imita a vida que os seus adultos ensinam com o seu próprio comportamento. Como esse dia do voo de volta ao seu país de origem, imensas horas retidos no aeroporto ao mudar de avião e ter perdido a combinação. Os adultos, impacientes, debatiam um com o outro, perdido o imaginário de brincar aos aviões, de cantar aos bonecos, de se contarem histórias e de lembrar a praia, sumidos nas preocupações de horário e outros assuntos. Tomas e Maira disseram aos seus pais: as pessoas não se zangam, dão a mão e passeiam, é o que vós nos têm ensinado. E os pais acalmaram e, como bons seres humanos que são, riam e brincavam com eles. As horas de espera voaram num instante, enquanto Tomás imitava a musculatura e força do pai e Maira Rose alimentava a mãe com comida imaginária. Os adultos riam, como eu próprio, ao saber da história ao telefone, que me levou a escrever estas palavras como mais um texto de etnopsicologia das crianças.

A vida é uma imitação se houver boa vontade do adulto para a criança. Esta aprende a ser feliz ao ser tratada com uma certa distância e nunca criticada pelas “maquices” do seu comportamento. Imitação à vida é a reprodução do amor que os adultos têm entre eles e, por extensão, aos mais novos. Como acontece comigo, os meus filhos e os meus netos.

Raúl Iturra

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa - ISCTE/CEAS.

AMNISTIA INTERNACIONAL

lauraro@netcabo.pt

*Retirado dos meus livros de notas de trabalho de campo.

Parede, 5 de Junho de 07

■ Quotidiano

Citações perigosas?

Nestes tempos difíceis, em que ser crítico pode ser perigoso, ser assim pode ser fatal? Talvez... Mas que é isso, então? Sim, “ser crítico”? Li este texto, fiquei espantado; voltas que o Mundo dá? Ser crítico é também, sempre, ser isento, nunca sectário. Limito-me, este mês, a seleccionar um texto, citando-o como deve ser, para reflexão.

A economia e o resto

“A qualidade de vida não reside só nas grandes urbes, que concentram, congestionam e desperdiçam recursos, e são mais caras para os contribuintes, os que lá vivem e os outros. Um caso flagrante é o da rede de serviços públicos (educação, saúde, justiça, segurança, correios, etc.). A sua racionalização acaba por beneficiar os maiores centros urbanos, por razões ditas de sinergia e economia. Ora, há outros valores acima da economia. Há as pessoas e há a história. Há, pois, deveres de Estado. Há o dever de salvar as pequenas terras. Com escolas, por exemplo. Em vez de as fechar e levar crianças para fora, é fazer o contrário, é trazer crianças para dentro. E

há o dever de apoiar as cidades médias. Por exemplo, com núcleos de excelência, como laboratórios, maternidades, institutos. Em vez de os retirar de lá, é fazer o contrário, é deslocá-los das grandes cidades para lá. Há o dever de não embarcar em ondas centrípetas, próprias do mercado e da sua ‘mão invisível’. O que se vê, porém, é o Estado centralizador a cavalgar na crista dessas ondas, uma das quais, uma das piores, é o despovoamento. E não me digam, parafrazeando Eça, que a economia é tudo, tudo o resto é nada...” (Miguel Cadilhe; publicado sábado, 2 de Junho de 2007 0:00 por Expresso Multimédia)

Espero que achem bem ver na Página texto assim. Dá que pensar. O Mundo pula e avança, como bola colorida, entre as mãos de uma criança? Pula para onde? Quem é a “criança”? Nasceu numa maternidade? O Mundo avança?

Carlos Mota

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



IE / FN

A SOPHIA

**“Quando eu morrer, voltarei para buscar
Os instantes que não vivi junto do mar”**

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

A estrada cintilante do mar
Espraia-se em redor
Como vestido de noiva,
Em degraus de altar-mor.

O sol beija a água
Com libertina avides
Provocando uma onda de luz.

Chispas de lume fosfórico
Incendeiam o horizonte
Bruxuleante,
Coleante.

Os olhos alongam
O pensamento esvoaça
E sobrevoa a mordaza

Ali, junto ao mar, nada é certo,
Nada é eterno.
Tudo é azul

E esta imensidão,
Esta lonjura
Atenuam e esconjuram
A dor e solidão.

Gabriela Correia

Julho 2004

Sophia de Mello Breyner Andresen morreu a 2 de Julho de 2004. Poeta maior que não figurou na lista dos 10 melhores portugueses de sempre. Ainda bem. Creio que ela não gostaria de alguns “compagnons de route” dessa lista.

Três anos depois da sua morte fica esta lembrança.

O papel dos Centros de Formação de Professores

IE / FN

Os Centros de Formação de Professores são uma completa desilusão. Por via deles mostramos um fausto, um frenesim e uma fartura, que são a antítese da nossa escola triste e de barriga vazia!

Para que servem os Centros de Formação de Professores?

- Para engrossar o exército de funcionários públicos?
- Para vender créditos aos docentes?
- Para rivalizar com o mercado de ocupação de tempos livres dos agentes educativos?
- Para proporcionar uns aditivos remuneratórios a uns tantos que por aí andam a vender formação «pronto-a-vestir»?
- Para promover a actualização e o desenvolvimento integral de agentes educativos?
- Para melhorar os resultados e a qualidade dos resultados escolares dos alunos?
- Para esbanjar os fundos comunitários?
- Para, por via de recursos humanos mais competentes, contribuir para o desenvolvimento de dinâmicas de autonomia e de responsabilidade social das escolas?

Será que os Centros de Formação de Professores, ao longo da sua existência de mais de uma década, foram factor de promoção da qualidade educativa? Cremos que não. Podiam ter sido? Podiam. Então, o que falhou?

- Muitos deles nunca se adaptaram às estruturas que os acolheram.
- A escolha de planos de formação vistosos, publicados nos jornais mais lidos da terra, com formadores de nome e com acções da moda.
- A subordinação da formação à ditadura dos créditos.
- A prevalência dos interesses dos professores sobre o interesse dos alunos.
- A falta de diagnósticos fiáveis sobre as necessidades de formação dos agentes.
- Nunca se cuidou da formação dos professores para o relacionamento interpessoal, para a adesão à auto-formação (eficaz processo de formação), para os intercâmbios entre jovens, para uma atitude de esperança em relação ao futuro,

para o perscrutar do amanhã por entre as frestas da sociedade de hoje, para a humanização das relações, para um olhar crítico em relação a uma sociedade que nos engana com a sedução dos mercados, para a adesão à mudança, para os novos paradigmas económicos e sociais, para os desequilíbrios que minam a estabilidade social, para a evolução da estrutura familiar, para os grandes flagelos da fome, da droga, do abandono, do desemprego, da guerra, do terrorismo, da pedofilia, etc.

«É urgente formar os professores». Formem-se os professores. Mas, será que os professores se formam e, pronto, estão arranjados, estão prontos para tudo e para sempre? Mentira! Demagogia saloia! Os professores, como os demais trabalhadores, têm que investir, sempre, cada vez mais, na sua permanente valorização, como condição necessária para consolidarem uma carreira profissional longa e de sucesso. Os Centros de Formação ainda podem ser regenerados? Sim, sob condições:

- Que se reconduzam à função de servir a escola e os alunos.
- Que olhem mais para o interior das escolas e para a realidade actual da função docente.
- Que escolham e ofereçam acções que se perspectivem no sentido de melhorar os resultados e a qualidade dos resultados escolares dos alunos.
- Que trabalhem com as escolas, para as escolas, e não acima das escolas ou contra as escolas.
- Que não sobrevalorizem a problemática dos créditos.
- Que gastem apenas o necessário e naquilo que for essencial.
- Que não se ponham a jeito de servir os poderes.
- Que sejam estruturas de professores para a qualificação da educação e não estruturas de professores ao serviço dos professores.
- Que ofereçam acções com objectivos claros e consonantes com o sentido finalista da sua existência: valorização dos professores, melhoria do ensino.
- Que sejam estruturas pequenas, humildes, discretas, operárias, reflexivas, prontas para a mudança, em busca de uma independência financeira que abra as portas de uma sã autonomia.

Não há pior doente do que o doente que passa o dia a lastimar-se e a dizer que está a morrer. Quando, de facto, estiver a morrer, alguém o tomará a sério?

José Fernando Rodrigues Alves Pinto

Mestre em Estudos Económicos e Sociais. Universidade do Minho



Histórias de aprender cidadania

IE / FN

Os alunos tinham acabado de fazer a autoavaliação da última proposta de trabalho semanal. Era hora de realizar mais uma Assembleia de Turma. Da agenda constavam dois pontos: elaborar a nova proposta de trabalho e opinar sobre a escola.

Procedeu-se à eleição do presidente da mesa e respectivo secretário. Os votos presentes na urna não correspondiam ao número de alunos da sala, porque a Paula tinha resolvido votar em três colegas diferentes, facto que levou à repetição do acto eleitoral.

Após a análise dos resultados, a Maria e a Leandra ocuparam os respectivos lugares, naquela poderosa mesa da sala de aula. À primeira incumbiu-se a função de gerir a participação oral dos cidadãos, enquanto a segunda escreveria a acta.

— Eu tenho uma proposta de trabalho — dizia o Pedro. Eu quero saber coisas sobre planetas.

— Eu quero aprender a letra J, professor — lançava o João.

— Não é a mim que tens de dizer isso. É a presidente da mesa que comanda — alertou o professor.

Claro que o professor anotava as vá-

rias propostas dos alunos, porque era necessário negociá-las posteriormente, mas o papel do presidente da mesa da Assembleia tinha de ser realçado.

— Eu gostava de aprender a multiplicação — declarou o Milton.

— Eu gostava de aprender a letra A — referiu timidamente a Isabel.

— Mas nós já aprendemos essa letra — mencionou o Diogo.

Foi risada geral na sala de aula.

Mariana interrompeu os colegas e alertou:

— Mas a Isabel ainda não aprendeu essa letra.

Aproveitando a deixa, o professor esclareceu que ninguém é igual, e que todos têm o direito de escolher e aprender de acordo com as suas características individuais. E deu o exemplo: a Isabel ou a Mariana têm o direito de trabalhar coisas diferentes das do Pedro.

Curiosamente, foi a primeira vez que a Isabel interveio numa Assembleia, após dez meses na sala de aula. Normalmente permanecia calada e um pouco a leste do que se passava em seu redor. O professor tinha a noção de que era preciso dar tempo ao tempo para que muitas destas crianças co-

meçassem a assimilar o que a escola lhes pedia. A Isabel, como muitos outros alunos, era dona de uma história familiar e escolar um pouco estranha.

E durante largos minutos, os catraios continuaram a revelar as suas sugestões. Como sempre, mais tarde o professor iria juntar as suas propostas de trabalho e tudo estaria praticamente delineado. No entanto, os alunos teriam sempre a oportunidade de juntar mais propostas ao plano do dia, pois a vida não é tão linear como se pensa... A vida é uma caixinha de surpresas.

No que diz respeito ao segundo ponto da agenda, o Alexandre quis ser o primeiro a falar:

— Acho mal que tenham colocado aquela rede no recreio, que não nos deixa ir brincar para o campo de futebol.

— Vamos arrancá-la — sugeriu o José.

— Não se pode tirar a rede dessa forma — avisou o professor. — Temos de pedir a quem a colocou.

Depois de um breve diálogo sobre a melhor maneira de reclamar, concluiu-se que se deveria escrever uma carta à Câmara Municipal.

O professor lembrou que já alguns meninos o tinham feito, mas nunca obtive-

ram uma resposta.

— Se eles não responderem, a gente insiste. Nunca desistiremos — proclamou o Pedro.

— É fácil de resolver isto. A rede é colocada lá em baixo, ao pé do portão por onde os meninos fugiam. Colocam-se umas paredes naquele lado e um portão tipo garagem, blá, blá, blá... — explicou concentradamente o João.

— Bem pensado. Vais dar engenheiro — apontou o professor.

Enquanto a carta era redigida, o Rui perguntou:

— Posso ir à casa de banho?

— Posso? — retorquiu o professor.

— Ah! Esqueci-me. Tenho o dever de informar... e também dizer sempre a verdade senão perco os direitos — lembrou o Rui. — Professor, vou à casa de banho.

— Professor, professor, ainda não trabalhamos nada hoje. Quero fazer umas fichas — gritava a Mariana.

— Já trabalhaste mais do que julgas, Mariana! — respondeu o professor.

Miguel Gameiro Silva

Professor

Ponta Delgada. Açores

Da convivência à subserviência

Senhor Director

A falta de perspectiva estratégica evidenciada por muitos daqueles que ocupam lugares de decisão na administração pública, nomeadamente nos níveis regional e local, acompanhada, habitualmente, de inabilidade e ignorância políticas, implica o desconhecimento do interesse nacional e acarreta a este, frequentemente, prejuízos de monta.

Infelizmente, na ausência de um pensamento político-estratégico elaborado, conhecido e respeitado por tais decisores, multiplicam-se os casos em que se enfraquece, quando não se

abandona, a defesa do bem comum dos portugueses.

É já banal o modo como os meios políticos da Estremadura espanhola têm conseguido encantar e cativar alguns autarcas e outros responsáveis políticos do Alentejo raiano, os quais, aliciados com o novo «Eldorado» da «cooperação transfronteiriça» aceitam - com aparente prazer - colaborar na erecção de uma «Grã-Estremadura», cujo «epicentro» se situa em Badajoz, como reclama impante a imprensa espanhola, e na qual talvez almejem ocupar o mesquinho posto de agentes, cantineiros ou capatazes. É sintomática a ora

realizada «reunião de alcaldes rayanos» em que, felizes e pressurosos, alguns presidentes de municípios norte-alentejanos acorreram à chamada do «Alcalde de Badajoz», «Don» Miguel Celdrán, e prometeram repetir a dose de três em três meses...

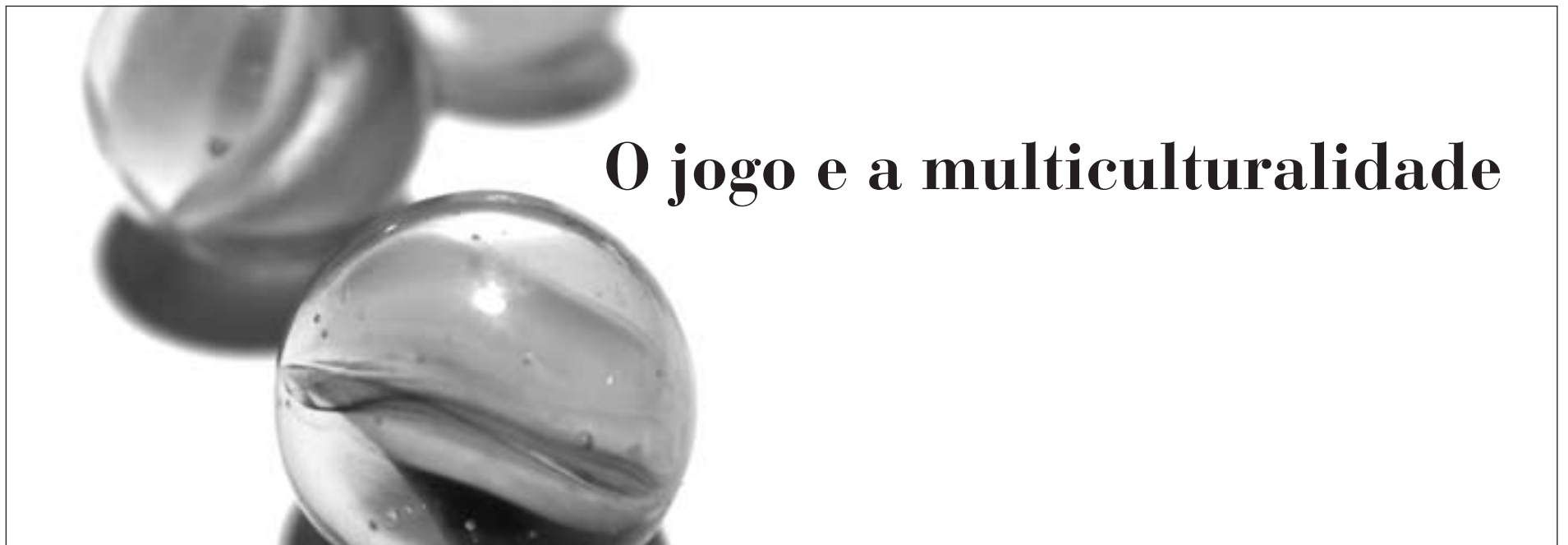
Não está em causa, naturalmente, a conveniência e a necessidade de serem desenvolvidas relações económicas e culturais entre regiões e espaços distintos mas vizinhos, nem sequer o incremento de um descomprometido diálogo político entre duas realidades adjacentes, de onde podem resultar ganhos e benefícios para todos.

Mas já haverá de ser visto com reserva um projecto voluntarista que, privilegiando certamente Badajoz e a «Grã-Estremadura», se apresenta, na sua ambiguidade, de ganhos duvidosos para as terras alentejanas.

Tudo isto, claro, ainda no pressuposto de que os referidos decisores não estarão, imaginando «Don Miguel Celdrán» como um novo Godoy, conquistados para a ideia de fazerem do Alentejo uma grande Olivença.

António Marques

Almada, 05.06.2007



IE / FN

O jogo e a multiculturalidade

O jogo assume na actualidade um papel preponderante de inclusão numa sociedade cada vez mais multicultural. O multiculturalismo presente na nossa sociedade é um facto muitas vezes esquecido, e é vivenciado sem que o mesmo exista. O jogo é uma actividade que não diferencia a cultura, mas sim uma forma de aproximação da cultura, esta actividade motora é por muitas vezes um importante estímulo à imaginação.

Na escola, o jogo deve ser entendido não como um factor de relaxamento, de libertação de energias, mas sim um aliado fundamental a uma inclusão social e um motor de aprendizagem, de expressão e de desinibição.

O jogo esteve presente nas nossas vidas desde sempre, e não deve ser esquecido. Todos nós, enquanto crianças, brincávamos jogando, e esse jogo era o factor de motivação e de interesse global. Recordar os jogos que fizemos em criança é vivenciar recordações que nos permitem despertar para esses momentos que não queremos esquecer. Quando recordamos jogando é como voltarmos à nossa infância onde nos comportamos como crianças, como agíamos na altura, sem inibições. As aulas na escola não devem ser mais do que um jogo de descoberta, de novos assuntos, novos temas abrindo novos horizontes. No decurso da nossa vida, a mesma não passa de um jogo, em que aprendemos a jogar cumprindo as regras de jogo e aceitando a sorte ou azar no decorrer do jogo.

Devemos aceitar o jogo na nossa vida e aprender a jogá-lo, utilizando as nossas capacidades e a nossa imaginação para chegarmos ao fim do jogo com a percepção que jogamos com sinceridade.

Só o jogo nos permite aprender a crescer brincando, vidas levadas muito seriamente, são desprovidas da alegria de brincar, sabemos que o brincar assume enquanto crianças um papel fundamental na formação de uma personalidade. Devemos, pois, proporcionar às crianças espaço para brincar e desenvolver a sua imaginação, sempre jogando.

As escolas centros de aprendizagem, esquecem a maior aprendizagem que as crianças devem ter na actualidade, o jogo, a brincadeira, são os últimos a realizar e desenquadrados do que é ser crianças. É fundamental criar nas crianças o gosto pelo jogo e pelo brincar, mas como consegui-lo? Devemos dotar as escolas de espaços lúdicos, espaços verdes, espaços multiculturais, e de recursos humanos com informação e formação na área psicomotora lúdica, que dinamizem esses espaços e transformem a escola num espaço lúdico multicultural e multidisciplinar. O espaço organizado que é atribuído à educação lúdica é muito reduzido ou nulo, é importante ter em conta que quando reformulamos algo, não o devemos fazer sem descurar áreas nem saberes, é importante reformularmos com consciência que as diversas áreas existem pela própria necessidade criada.

Todas as escolas estão enquadradas numa diferente realidade social, com mais ou menos multiculturalidade, o papel delas deve ser então combater os desafios que daí surjam, e isso só é possível pela associada mutabilidade social, a que esta tem que estar preparada. Defendo uma escola social multicultural e multidisciplinar, uma escola inclusiva, mas sem dúvida uma escola lúdica, onde o aprender não seja castigo, mas sim o apreender seja um gosto, e isto só pode acontecer onde a escola seja um espaço de jogo da descoberta. Devemos pois estar atentos e sermos os agentes motrizes desta mutabilidade escolar. A sociedade actual encontra-se mergulhada num conjunto de problemas sócio-económicos, e molda a sociedade como uma sociedade inerte, uma sociedade anti-social, uma sociedade apática e conformista. Este será só um dos vários problemas decorrentes desta nova sociedade, uma sociedade que não acompanha o evoluir dos acontecimentos e não se prepara para um claro futuro, cingindo-se a procurar resolver o imediato.

Gui Duarte Meira Pestana

Professor

gui_pestana@portugalmail.pt

As metamorfoses dos professores

São conhecidas as “fases de Huberman” e as “fases de Feiman” relativamente ao ciclo de vida profissional dos professores. Ao analisar esses percursos, quase que inconscientemente, me coloco de imediato na fase que corresponde aos anos de serviço e idade que possuo. Nas outras fases relacionava-as com colegas que conheço tentando perceber as suas motivações, pois, como refere Bourdieu (1992, cit. Vieira, 1999, p. 79), “(...) nunca parei de me tomar como objecto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria (...) na medida em que analiso categorias às quais eu pertença; logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração”. Com muitas dificuldades encontrei algumas características que se ajustam ao perfil da minha personalidade e muitas mais dificuldades tive ao tentar aproximar essas características aos traços visíveis dos meus colegas. Parecendo acautelar-se, Huberman (in Nóvoa, 1992, p. 54), acentua que não existem carreiras lineares, pois, “(...) há [seres humanos] que se parecem inteiramente com outros [seres humanos], [seres humanos] que apenas se parecem em alguns aspectos, e [seres humanos] que não se parecem, em nada, com mais ninguém. Onde é que aquelas interações, aquelas zonas de intersecção se encontram? Como é possível identificá-las em termos fiáveis?”. Poder-se-á dizer que “(...) cada descrição é sempre relativa ao momento e às condições específicas em que tiveram lugar” (*idem*, p. 57). A ambiguidade destas fases também pode ser acentuada com o que diz Riegel (1978, cit. Huberman, in *idem*, p. 55): “O desenvolvimento adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre em estado de tensão entre duas forças: “internas”

(maturacionistas, psicológicas) e “externas” (culturais, sociais, físicas)”. Assim, os estudos baseados em comportamentos humanos rapidamente perdem validade se não forem situados no tempo e no local onde foram efectuados, uma vez que também os paradigmas educacionais e os socioculturais estão em constante evolução introduzindo várias influências. Nesta lógica, parece-me que as fases são condicionadas pelos contextos e pela vivência particular de cada professor em todas as suas facetas incluindo o seu percurso profissional. Os traços de personalidade, muitas vezes apontados como sendo a causa de determinados comportamentos humanos, poderão ser criados/alterados por um determinado contexto escolar específico. Ou seja, o professor que tenha tido um papel activo na coordenação, muitas vezes por um simples acaso ou oportunidade, durante uma primeira fase terá, forçosamente, uma postura posterior completamente diferente daquele que não teve essa experiência, deitando por terra qualquer tentativa de rotulagem e/ou balizamento.

Luís F. F. Ricardo

Professor do Ensino Secundário.

Mestre em Administração Escolar. Marinha Grande

luisfricardo@gmail.com

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NÓVOA, António (org.) – *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992

VIEIRA, Ricardo – *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidades*. Porto: Ed. Afrontamento, 1999

Direitos humanos, democracia e educação

Democracia e (neo)liberalismo

A ascensão da burguesia ao poder no século XVIII foi também a ascensão do liberalismo. Mas é somente no início do século XIX com as transformações sociais e políticas que o povo, particularmente a classe operária, começa a pressionar a corrente de pensamento liberal a lhes dar alguma resposta acerca das questões da democracia. O liberalismo responde a esta questão se colocando como uma alternativa à democracia. Podemos perceber isso facilmente ao lermos a história dos primeiros regimes liberais, que se apresentavam restritos a uma minoria e extremamente elitistas. “No século XX, sobretudo a partir dos anos 1930, o liberalismo assume a democracia e passa a defendê-la, mas reduzindo-a e minimizando-a, empobrecendo suas determinações, concebendo-a de modo claramente redutivo”.⁽¹⁾

Educação no Brasil

No Brasil o ensino é tratado como mercadoria de consumo. O saber tornou-se mercadoria de luxo. Desde que a razão se tornou instrumental o esclarecimento ocupa a função de enganador das massas, pois quem tem conhecimento possui poder. As relações entre os homens já não se constituem relações entre “seres humanos”, mas sim entre seres autômatos, meros seres genéricos, iguais uns aos outros, perdidos e isolados na coletividade massificadora. O comportamento já não é espontâneo, ele tem uma função de acordo com o objetivo a ser atingido e a cultura, transformada em cultura de massas usa, dentre outros mecanismos, a educação para inculcar no indivíduo o comportamento padrão esperado.

O aumento da produtividade econômica produz de um lado um mundo mais justo, contudo podemos ver nitidamente do outro lado a grande maioria da população anulada diante dos poderes econômicos dos grupos sociais que controlam os meios de produção. Essa grande massa populacional fica à mercê das tendências do espírito da época que destrói a cultura transformando-a em mercadoria para fins de consumo. Nesse contexto atual a educação (escolar) segue a tríade **D>E>D**, ou seja, se o indivíduo possui **Dinheiro** o suficiente ele paga por uma boa **Educação** e, logo ele produz mais **Dinheiro**. Isso nos dias atuais tornou-se um círculo vicioso difícil de ser superado, pois o que vemos são políticas pobres para os pobres. São políticas que visam disfarçar os efeitos da expropriação econômica

e cultural que atinge a maioria da população, apenas diminuir, não são políticas sociais voltadas para a erradicação do problema.

Podemos perceber que “o eixo definidor da política educacional e de sua perspectiva pedagógica é o culto à liberdade do mercado”.⁽²⁾ Nessa perspectiva cada indivíduo teria “de cuidar de adquirir ‘um banco ou pacote de habilidades’ (gerais, técnicas e de gestão) mediante as quais desenvolva as competências desejadas pelo mercado”.⁽³⁾ A ligação da cultura e das atividades pedagógicas aos interesses do Estado e da economia vigente causa o esfacelamento dos saberes e consequentemente uma perda da visão de conjunto.

Hoje, no Brasil, mesmo se conseguíssemos uma universalização da educação básica isso não nos garantiria uma educação de qualidade, nem competitividade e muito menos no sentido humano e social, pois as escolas vêm formando o “cidadão mínimo”.

Considerações finais

Os indicativos acima assinalados nos mostram o quanto temos que lutar para construir um Brasil democrático, crítico e com uma educação que atinja o mínimo de qualidade desejável, mas é com pequenas iniciativas que as mudanças começam e por que não dizer a revolução.

Elizabete Gomes de Paula

Universidade Federal de Pernambuco. Departamento de Filosofia. Brasil

NOTAS:

- 1) FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni, (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. p. 11.
- 2) FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. p.63
- 3) IDEM, Ibidem. p.62

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. 1 ed. Rio Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

Estudos culturais e pesquisa qualitativa em educação

No âmbito do debate acerca de *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*, há com certeza espaço para reflexão sobre as contribuições dos Estudos Culturais, destacando-se nesse campo, a convergência de correntes teóricas e metodológicas (pós-colonialismo, análise do discurso), por sua contribuição para a pesquisa qualitativa nas ciências sociais.

Os Estudos Culturais nas últimas décadas do século XX, tem se apresentado como uma das correntes teóricas que tem contribuído, tanto dentro como fora da academia, para o impulso a uma forte crítica às patologias da ocidentalização.

A evidente série de paradigmas ativos em convergência no campo dos Estudos Culturais tem contribuído para que se torne um campo que funciona como uma alquimia para produzir conhecimento útil sobre o amplo domínio da cultura humana. Alquimia que se aproveita de campo teórico - como o Marxismo, o feminismo, a psicanálise, o pós-estruturalismo e o pós-modernismo na intenção de compreender a transformação social e a mudança cultural.

Do ponto de vista metodológico não tem uma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Tal posicionamento metodológico define a importância da relação entre os problemas de pesquisa e o contexto no qual esses problemas emergem ao mesmo tempo em que se assume o risco da posição tomada - associação a múltiplos métodos, seja pelas dificuldades em relação à ação dos sujeitos, seja pelo comprometimento com o rigor necessário na produção de conhecimentos.

Destacamos as principais categorias de pesquisa dos Estudos Culturais: gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinari-

dade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna.

Entende-se ser produtivo, para a pesquisa orientada pelos métodos qualitativos no campo dos Estudos Culturais, dar visibilidade a duas perspectivas teóricas de pesquisa nas quais as categorias acima mencionadas têm constituído objetos de saber/poder/ser: a análise arqueológica do discurso e a análise pós-colonialista. Associados aos Estudos Culturais, esses aportes teóricos e metodológicos têm na relação linguagem e cultura uma das estratégias de interpelação sobre a possibilidade de se identificarem elementos das dimensões constitutivas dos saberes e seres modernos. Trata-se de aportes implicados de forma imanente com as questões que emergem nas sociedades atuais e, portanto, com os objetos da pesquisa qualitativa no campo das ciências sociais.

Entendemos que a associação a essas referências pode contribuir para o campo das ciências sociais e humanas no sentido de funcionar como um indicativo, para esses campos, da necessidade de uma abertura para o estabelecimento de um diálogo permanente com diferentes e diversos domínios de problematização da cultura, a exemplo da mídia, dos discursos, e de outros campos de saber. Possibilita enfim a pesquisa um olhar que combina aspectos da dominação e da resistência nas diversas práticas sociais e culturais; o tratamento da linguagem como um sistema de significação; o reconhecimento do saber como uma relação de força; a identificação do poder como uma rede produtiva; e o acolhimento do discurso educacional como prática que define, constrói e posiciona os sujeitos.

Rosângela Tenório de Carvalho

Universidade Federal de Pernambuco. Brasil

rosangelato@gmail.com

Ficha Técnica

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

Rubricas e colaboradores

A ESCOLA que (a)prende — Coordenação: David Rodrigues, Universidade Técnica de Lisboa e Coordenador do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (www.fmh.utl.pt/teei). Jorge Humberto, Mestre em educação Especial. | **AFINAL onde está a escola?** — Coordenação: Regina Leite Garcia, Colaboração: Grupalfa—pesquisa em alfabetização das classes populares, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. | **CINEMA** — Paulo Teixeira de Sousa, Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, Porto. | **COISAS do tempo** — Ana Benavente, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Betina Astride, Escola EB1 de Foros de Vale de Figueira. Luísa Mesquita, professora e deputada do Partido Comunista Português. Pascal Paulus, Escola Básica Amélia Vieira Luís, Ourense. | **COMUNICAÇÃO e e escola** — Felisbela Lopes, Manuel Pinto e Sara Pereira, Universidade do Minho. Raquel Goulart Barreto, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil. | **CULTURA e pedagogia** — Coordenação: Marisa Vorraber Costa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Luterana do Brasil. | **DA CIÊNCIA e da vida** — Francisco Silva, Portugal Telecom. Margarida Gama Carvalho, Faculdade de Medicina de Lisboa e Instituto de Medicina Molecular. Rui Namorado Rosa, Universidade de Évora. | **DA CRIANÇA** — Raúl Iturra, ISCTE Universidade de Lisboa. | **DISCURSO Directo** — Ariana Cosme e Rui Trindade, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **DIZERES** — Angelina Carvalho, Colaboradora do CIE da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP. | **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. | **E AGORA professor?** — Coordenação: Ricardo Vieira, Escola Superior de Educação de Leiria. Colaboram: José Maria dos Santos Trindade, Pedro Silva, Susana Faria da Escola Superior de Educação de Leiria e Rui Santiago da 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. | **EM PORTUGUÊS** — Leonel Cosme, investigador, Porto. | **ENTRELINHAS e rabiscos** — José Rafael Tormenta, Escola Secundária de Oliveira do Douro. | **ERA digital** — Coordenação: José Silva Ribeiro. Colaboram: Adelina Silva, Casimiro Pinto, Fernando Faria Paulino, Maria Fátima Nunes, Maria Paula Justica, Ricardo Campos, do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI), Laboratório de Antropologia Visual, Universidade Aberta e Sérgio Bairon (Brasil) e Francesco Marano (Itália) associados à rede de investigação do LabAV. | **MEMÓRIAS da minha morte e SUBLINHADOS** — Júlio Roldão, Jornalista, Porto. | **PEDAGOGIA social e ÉTICA e educação social** — Adalberto Dias de Carvalho, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Isabel Baptista, Universidade Católica Portuguesa, Porto. José António Caride Gomez e Xavier Úcar, Universidade Autònoma de Barcelona. | **FORA da escola também se aprende** — Coordenação: Nilda Alves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ, Brasil. Colaboração: Laboratório Educação e Imagem: questão de cidadania. | **FORMAÇÃO e Desempenho** — Carlos Cardoso, Escola Superior de Educação de Lisboa. | **FORMAÇÃO e Trabalho** — Manuel Matos, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. | **IMPASSES e desafios** — Agostinho Santos Silva, Engenheiro mecânico, CTT, Lisboa. António Teodoro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Isabel Menezes, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. João Barroso, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. João Menelau Paraskveva, Universidade do Minho. Manuel Pereira dos Santos, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. | **LUGARES da Educação** — Coordenação: Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho. Colaboram: Licínio C. Lima, Universidade do Minho. Manuel António Ferreira da Silva, Universidade do Minho e Virgínia Sá, Universidade do Minho. | **O ESPÍRITO e a Letra** — Serafim Ferreira, escritor e crítico literário. | **OLHARES de fora** — Beatriz Gonçalves e Silva, Universidade Federal de São Carlos e Conselho Nacional de Educação, Brasil. José Miguel Lopes, Universidade do Leste de Minas Gerais, Brasil. Maria Antónia Lopes, Universidade Mondlane, Moçambique. Ivonaldo Neres Leite, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Brasil. | **POLARÓIDS.txt. Palavras Situadas** — Coordenação: Rui Vieira de Castro, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Colaboram: António Branco, Universidade do Algarve e Maria de Lurdes Dionísio, Universidade do Minho. | **QUOTIDIANOS** — Carlos Mota e Gabriela Cruz, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real. | **RECONFIGURAÇÕES** — Roger Dale, (Universidade de Bristol), Susan Robertson, (Universidade de Bristol), Xavier Bonal (Universidade Autònoma de Barcelona), Fátima Antunes (Universidade do Minho), Fernanda Rodrigues (Universidade Católica Portuguesa), Mario Novelli (Universidade de Amsterdão) e António M. Magalhães (Universidade do Porto). | **SAÚDE escolar** — Coordenação: Rui Tinoco, psicólogo clínico Unidade de Saúde da Batalha, Porto. Colaboram: Nuno Pereira de Sousa, médico de saúde pública; Débora Cláudio, nutricionista da Direcção dos Serviços de Saúde Área de Nutrição da Sub Região de Saúde do Porto. | **SOCIEDADE e território** — Jacinto Rodrigues, Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. | **TERRITÓRIOS & labirintos** — António Mendes Lopes, Instituto Politécnico de Setúbal. | **TEXTOS bissexto** — Coordenação: Luis Souta, Instituto Politécnico de Setúbal. Colaboram: Filipe Reis, ISCTE, Lisboa, José Catarino, Instituto Politécnico de Setúbal, José Guimarães, Universidade Aberta, Lisboa, Luís Vendeirinho, escritor, Lisboa, Paulo Raposo, ISCTE, Lisboa. | **VISIONARIUM: foto ciência com legenda** — Conteúdos Científicos Visionarium, Centro de Ciência do Europarque — Espargo — 4520 Santa Maria da Feira — info.visionarium@aepportugal.com - tel 256 370 605

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

Conselho de gerência: José Paulo Serralheiro. João Baldaia. Abel Macedo. | **Registo na Conservatória Comercial do Porto:** 49561 | **NIF:** 502675837 | **Depósito legal:** 51935/91 | **ICS:** 116075 | **Preço:** 2 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

O jornal a Página da Educação é propriedade da editora Profedições, Lda



Uma obra centenária

2007 é o ano do Centenário de fundação da primeira “Casa Dei Bambini”, criada por Maria Montessori, em San Lourenço, Roma.

Maria Montessori construiu sua história pessoal, intelectual e científica, dedicando-se intensamente ao estudo e à pesquisa sobre a formação e o desenvolvimento do Homem.

Depois de trabalhar com crianças deficientes mentais na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma e acreditar que o problema de uma possível recuperação não dependia de um tratamento clínico mas de um atendimento prevalentemente pedagógico, Montessori passou a dedicar seus estudos nas pesquisas dos médicos franceses Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin. Como resultado deste trabalho e de uma série de conferências proferidas em Roma foi fundada uma escola oficial, chamada Escola Ortofrênica, que esteve sob sua direção durante dois anos e onde ela se preparou e se revelou como educadora. A partir daí, ela voltou sua preocupação à educação das crianças ditas normais, pois, pelo nível de sua formação, viu que elas, obviamente, estavam sendo prejudicadas com os métodos de educação então vigentes.

Assim, ao final do século XIX, o mundo passou por inúmeras crises e transformações sociais políticas e econômicas. Aquele modelo tradicional de educação não era mais aceite. Esta nova tendência desponta como um farol a indicar caminhos futuros para alguns educadores que compreendiam a educação centrada na criança e na sua atividade, ou seja, no aprender a aprender ou no aprender fazendo, sinónimo de Escola Ativa.

Neste ideário escolanovista Montessori contestou os dogmas e métodos tradicionais e buscou responder às novas necessidades de uma educação inspirada na natureza e no desenvolvimento da criança em suas fases evolutivas.

Maria Montessori priorizou a auto-educação como conquista da própria criança, favorecendo, assim, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da inde-

pendência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo.

A aprendizagem faz-se através da atividade gradativamente crescente e é garantida pela confirmação imediata dos resultados, pois a criança tem a possibilidade da auto-correção, podendo repetir cada exercício o tempo que for necessário até conseguir assimilar. Segundo ela, a matéria prima do desenvolvimento da criança está dentro dela mesma e, por isso, a escola somente precisa estimulá-la na descoberta de suas potencialidades.

Sua concepção de educação vai muito além do acúmulo de informações ou conhecimentos acadêmicos. A educação para a vida é centrada no processo de crescimento do ser humano. Desde a tenra idade é preciso auxiliar a criança na formação das atividades psíquicas e sensoriais mediante uma graduação e adaptação dos estímulos. (Montessori, 1965).

Nos dias de hoje, a pedagogia montessoriana tem muito a contribuir, pois suas idéias refletem uma concepção mais positiva do conhecimento, onde a criança é respeitada pelo seu ritmo, seus limites e diferenças naturais.

Nestes 100 anos, as idéias de Maria Montessori continuam sendo muito difundidas em vários países do mundo, simplesmente porque a essência da sua obra tem como ponto de partida a VIDA. O homem, enquanto expressão viva da natureza, deve ser orientado no sentido de construir-se como criatura autônoma, produtiva, solidária, criativa e verdadeiramente humana (Teorias da Aprendizagem,2003).

Magali Saquete Lima Moraes

Colégio Província de São Pedro

Mestranda em Educação pela UNILASSALE - Brasil

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. 2. ed. Portugal: Portugalia, 1985.
 MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
 PARIZ, Josiane Domingas Bertoja. **Teorias da aprendizagem**. In: RODRIGUES, Amir Sandro e outros (org). Curitiba: IESDE, 2003.

Estudantes finlandeses: a chave do sucesso

Os estudantes finlandeses têm vindo a revelar capacidades no âmbito da leitura muito superiores aos alunos de qualquer outro país, o que tem levado muita gente a apontar o sistema educativo finlandês como um exemplo a seguir.

Na verdade, o que os estudos internacionais de literacia têm vindo continuamente a revelar é que o número de maus leitores na Finlândia é excepcionalmente baixo. Comparativamente com os resultados dos estudantes portugueses, as diferenças são enormes, conforme se comprova pela leitura do quadro seguinte:

Distribuição dos alunos por níveis de literacia (PISA 2003)

	Abaixo do nível 1	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Finlândia	1%	4%	15%	32%	33%	15%
Portugal	8%	14%	26%	30%	18%	4%

A questão que se coloca, então, é saber quais são os factores que levam a que os estudantes finlandeses apresentem resultados tão positivos ou, visto numa outra perspectiva, por que razão apresentam tão baixos índices de resultados negativos.

A partir da análise dos resultados do estudo PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), a primeira razão encontra-se no princípio de igualdade e no esforço para reduzir os baixos resultados em que se tem apoiado a estratégia do sistema educativo finlandês na procura de resultados de qualidade. Ou seja, enquanto na Finlândia a diferença entre os jovens com melhores e piores resultados é relativamente pequena (5% dos jovens situam-se no nível 1 ou abaixo desse nível), em Portugal essa diferença é muito significativa (22% dos alunos nesses dois níveis). Além disso, enquanto na Finlândia só 5% da diferença de resultados entre os estudantes se explica pelo melhor ou pior funcionamento das escolas, em Portugal não só se verifica uma grande variação de escola para escola, como de região para região: no PISA 2000, apenas a região de Lisboa e Vale do Tejo atingiu a média da OCDE, estando as restantes 50 ou mais pontos abaixo. Estas profundas desigualdades regionais significam que um aluno que estuda no Alentejo ou na Região Autónoma da Madeira não tem as mesmas oportunidades de aprendizagem que um colega seu que estuda em Lisboa. E as escolas, em vez de atenuarem as disparidades regionais e sociais, tendem a acentuá-las.

O segundo factor que ajuda a explicar o bom desempenho dos estudantes finlandeses nos testes de literacia assenta, por um lado, no seu compromisso com a leitura e o interesse pela mesma (41% dos alunos finlandeses tem a leitura como um dos passatempos preferidos, valor que sobe para 60% no caso das alunas) e, por outro lado, o ambiente familiar (a comunicação cultural, os produtos culturais à sua disposição e o estatuto socioeconómico dos pais).

Também no caso dos estudantes portugueses, os factores que mais contribuem para o bom desempenho nos testes de literacia têm a ver com a leitura, mais pre-



IE / FN

cisamente com a velocidade de leitura, e os bens culturais da família. Logo, dificilmente se conseguirá melhorar o desempenho dos jovens portugueses sem alterar profundamente a sua atitude para com os livros e a leitura.

Finalmente, a terceira razão que pode ajudar a perceber a mais-valia do sistema educativo finlandês tem a ver com os professores e o reconhecimento da função docente. Na cultura finlandesa, a profissão docente tem sido uma das profissões mais valorizadas na sociedade e, conseqüentemente, foram muitos os recursos mobilizados para a formação dos professores. Reconhecidos como verdadeiros profissionais, foi-lhes concedida uma ampla independência pedagógica, extensível às escolas, com vasta autonomia na hora de organizar o seu trabalho, dentro dos limites flexíveis do currículo nacional.

Já em Portugal, o passado recente demonstra inequivocamente um percurso claramente contrário ao exemplo finlandês. O descrédito da profissão docente dificilmente poderia ser maior e quanto à formação de professores, inicial e contínua, revela uma gritante falta de qualidade e de objectividade. Com os resultados que estão à vista de todos!

Artur Dagge

EB 2,3 D. Miguel de Almeida, Abrantes

Gordura é formosura!

Desde há muito tempo que esta frase deixou de ter sentido, tendo hoje em dia um significado bem diferente – o de doença, e das graves!

Já lá vai o tempo em que uma mulher para ser atraente tinha de apresentar um corpo bastante roliço. Actualmente, somos obrigados a respeitar um determinado padrão de beleza caracterizado por formas bastante reduzidas.

A sociedade de consumo, na qual nos inserimos, apresenta uma vasta panóplia de sugestões que vão desde os cremes adelgaçantes até ao tratamento cirúrgico, com vista a uma rápida perda de peso, pois o Verão está próximo!

De facto, a acrescida afluência aos ginásios e *health clubs* são disso exemplo. Cada vez mais, é maior a procura dos ginásios quer como forma de desenvolvimento e manutenção da condição e aptidão físicas, quer como melhoria da aparência, da estética.

Porém, as exigências colocadas pela sociedade moderna, caracterizada pelo aumento da tecnologia e da industrialização, com as máquinas a substituir o esforço humano é uma situação ideal para o aparecimento e aumento de incidência das chamadas doenças hipocinéticas, provocadas pela ausência de exercício físico. Nestas estão incluídas a obesidade, diabetes, hiperlipidemia, hipertensão, problemas de coluna crónicos, ansiedade, stress, depressão entre outras.

Vários são os factores que contribuem para o aumento do sedentarismo, principalmente, a diminuição da prática de actividade física.

A obesidade tornou-se, um factor de risco de morbidade e mortalidade muito importante, sendo considerada uma doença da civilização. Na sua base está a elevada ingestão de comida rápida e hipercalórica associada à falta de actividade física, motivados pelas novas condições de vida.

As crianças estão a deixar de correr nas ruas, andar de bicicleta, jogar futebol, estando constantemente, a serem aliciadas por uma imensa parafernália de actividades sedentárias, sejam elas os jogos informáticos ou canais televisivos.

Os pais têm responsabilidades na adopção, parte das crianças, deste comportamento sedentário. Quantas vezes os pais colocam os seus filhos, desde tenra idade, a verem DVD, para que estes não os incomodem? Esquecendo-se que anos mais tarde, vão dizer aos filhos que não podem ver televisão, mas sim têm que praticar actividades físicas, pois estão a ficar obesos! As crianças não conseguem perceber esta mudança brusca de atitude. Quantas vezes os pais para se deslocarem ao supermercado lá da rua vão a pé? Em relação à alimentação, poucos são os progenitores que seguem uma alimentação equilibrada. Assim sendo, como dizer a um filho “faz o que te digo, não faças o eu que faço”?

Os pais são modelos que as crianças tentam seguir, daí que seja fundamental os adultos adoptarem um estilo de vida saudável – actividade física regular e alimentação saudável.

O apelo dos meios de comunicação social e a publicidade têm também um papel relevante neste problema. A publicidade está mais agressiva, no sentido de tornar os alimentos hipercalóricos irresistíveis para as crianças. No entanto, os educadores sejam eles os pais ou os professores, têm o dever de contrariar estas tendências, inculcando nas crianças, desde tenra idade, hábitos de vida saudáveis.

Carla M. Moreira

Professora

carla_m_moreira@sapo.pt

LIVROS DA EDITORA PROFEDIÇÕES, LDA

CAMPANHA DE VERÃO

Descontos aos leitores do jornal a Página da educação
50% sobre o preço de capa em todos os livrosEncomendas Telefone: 226002790
Fax: 226070531
E-mail: livros@profedicoes.ptEnviamos à cobrança por correio. Os custos do envio e da cobrança são da nossa responsabilidade
Encomende agora — Compre livros antes de ir de férias

CATÁLOGO PROFEDIÇÕES

Em mortalidades*Oscar Gonçalves*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Escolas Superiores de Educação e Ensino Politécnico***Luís Souta*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**A escola da nossa saúde***Luís Souta*
Preço: 8€ / Preço: 4€**A escola para todos e a excelência académica***António Magalhães e Stephen Stoer*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Educação intercultural: utopia ou realidade***Américo Nunes Peres*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Fiat Lux: regime disciplinar dos alunos e regime de autonomia das escolas***Manuel Reis*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Ser igual ser diferente, encruzilhadas da identidade***Ricardo Vieira*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Pensar o ensino básico***Vários*
Preços: 7€ / Preço: 3.50€**Por falar em formação centrada na escola***Manuel Matos*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Sozinhos na escola***José Pacheco*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Cartas da periferia***Fernando Bessa*
Preço: 7€ / Preço: 3.50€**Etnografia e educação: reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica***Pedro Silva*
Preço: 10€ / Preço: 5€**Da Cadeira Inquieta***Iracema Santos Clara*
Preço: 8€ / Preço: 4€**E agora professor?***Org. de Ricardo Vieira*
Preço: 6€ / Preço: 3€**A escola, os livros e os afectos: apontamentos da vida de um estudante***Diana Medeiros*
Preço: 6€ / Preço: 3€**A Declaração de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores Portugueses***(org.) José Paulo Serralheiro*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético***Isabel Baptista*
Preço: 14€ / Preço: 7€**Museus, Património e Identidade: educação, conservação, pesquisa, exposição***Fernando Magalhães*
Preço: 12€ / Preço: 6€**A escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais***Manuel Jacinto Sarmento e Joaquim Marques de Oliveira*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Afinal onde está a escola?***(org.) Regina Leite Garcia e José Paulo Serralheiro*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Arca de Gutemberg: ensaios breves***Serafim Ferreira*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Reconfigurações: Educação, Estado e Cultura numa Época de Globalização***(org.) António M. Magalhães e Stephen R. Stoer*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Sociedade e Território Desenvolvimento Ecologicamente Sustentado***Jacinto Rodrigues*
Preço: 12€ / Preço: 6€**A Política "Educativa" do Colonialismo Português em África – Da I República ao Estado Novo (1910-1974)***José Marques Guimarães*
Preço: 10€ / Preço: 5€**Uma revolução na formação inicial de professores***Amélia Lopes, Cristina Sousa, Fátima Pereira, Rafael Tormenta e Rosália Rocha*
Preço: 11€ / Preço: 5.50€**A escola faz-se com pessoas Undi N ta Bai?***Pascal Paulus*
Preço: 12€ / Preço: 6€**A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva***Amélia Claudina dos Santos Lopes*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente***António Teodoro*
Preço: 10€ / Preço: 5€**Agostinho e Vieira Mestres de Sujeitos!***João Barcellos e Manuel Reis*
Preço: 11€ / Preço: 5.50€**Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa (1892-1958)***Luís Cardoso Teixeira*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Os Direitos da Criança****– Da participação à responsabilidade – o sistema de protecção e educação das crianças e jovens***Paulo Delgado*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Ciberleitura – O contributo das TIC para a leitura no 1º Ciclo do ensino básico***Betina Astride Santos*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Marxismo e Educação – Volume I***João M. Paraskeva, etc.*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Os Professores em Contexto de Diversidade***Carlos Cardoso*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Quiproquos@media.com****Peças breves de uma reportagem sobre o conhecimento e o saber na época actual***Francisco Silva*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Desconstruindo o Discurso Académico do Papa***Manuel Reis*
Preço: 9€ / Preço: 4.50€**O Mundo Maravilhoso das Adivinhas Moçambicanas***Américo Correia de Oliveira*
Preço: 14€ / Preço: 7€**Muros e redes****Conversas sobre escola e cultura***Org. Mailsa Passos, Nilda Alves e Paulo Sgarbi*
Preço: 12€ / Preço: 6€**A Fábula em Portugal CONTRIBUTOS PARA A HISTÓRIA E CARACTERIZAÇÃO DA FÁBULA LITERÁRIA***Luciano Pereira*
Preço: 14€ / Preço: 7€**Da democratização à democracia cultural – uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público***João Teixeira Lopes*
Preço: 12€ / Preço: 6€**Acolhimento Familiar Conceitos, práticas e (in)definições***Paulo Delgado*
Preço: 12€ / Preço: 6€

NOVIDADE DE JULHO

ESCRITAS DO MAIO: escrever com José Afonso*Texto de Miguel Gouveia e Design gráfico de Cláudia Lopes*

Trata-se de uma obra que resulta da colaboração entre a editora Profedições e a Associação José Afonso. Uma unidade didáctica que, centrada na pessoa e na obra de José Afonso, apresenta propostas de trabalho não só na área da língua portuguesa mas em outros aspectos da educação e formação dos alunos. Indispensável aos educadores sociais e professores. Preço: 14€ / Preço de lançamento: 7€

■ Foto sem palavras



ADRIANO RANGEL

■ Dizeres

A higiene

Comecei este ano como professora numa pequena escola no norte do país – tão perto do Porto mas tão longe de Deus, como diria o poeta mexicano. Era visível logo ao primeiro olhar a carência e a ausência de conforto entre as crianças. As dificuldades eram grandes e, corria o ano de 2006/7, ainda havia crianças pequenas, e que pequeninas elas eram, que chegavam à escola cheirando a sopas de vinho. Estar com aquelas crianças foi um desafio quotidiano e um processo de construção de outros horizontes. Conquista-se a confiança primeiro, instala-se o afecto depois, e desenha-se o percurso e aquisição dos saberes.

Entre todos aqueles alunos tornava-se visível a cabeleira arruivada e quase crespa de Vanessa. Brilhava como uma chama quando o sol lhe dava e o seu rosto arisco e vivo não se deixava esquecer facilmente. Também não passava despercebida durante as aulas, sempre de resposta pronta e atitude defensiva; não deixava passar nada e mesmo os rapazes lhe tinham respeito quando, nos espaços fora da sala, se esboçava alguma briga. E no entanto Vanessa era talvez a criança que, do ponto de vista material, era a mais desfavorecida do grupo.

Procurei investir na aproximação desta criança fugidia e isolada. Ou ela se afastava dos seus colegas ou ela os afastava ou as duas coisas. Foi importante e difícil encontrar um colega de mesa para ela, estabelecer diálogos cruzados em que ela participasse, incorporar as suas sugestões nos trabalhos que se faziam, levá-la a integrar o trabalho do grupo dos colegas... E pouco a pouco foi pertencendo ao colectivo. Vanessa parecia a criança mais solitária mas a que revelava um traço de orgulho que impunha aos outros uma força oculta. Vanessa, remetida para o seu silêncio obstinado, ou as suas respostas por vezes bruscas e ácidas, mantinha os outros um pouco à distância. Mas um dia desequilibraram-se os espaços de força de Vanessa e eu perdi muito da confiança conquistada e das relações tecidas, quando uma epidemia de pedicose invadiu a sala.

Foram de imediato contactados os pais dos alunos para tratarem do problema de higiene capilar dos seus filhos. O problema pareceu diminuir mas tempos depois recomeçou e ainda mais forte. A coordenadora comunicou à A.R.S.

E um dia o delegado de saúde chegou à sala.

A porta abriu-se e entrou, de pasta médica na mão, muito direito e rosto fechado. As crianças encolheram-se e um silêncio substituiu de imediato o sussurrar agitado da turma. No ar estava alguma expectativa e um pequeno receio perante aquela figura institucional e desconhecida que lhes parecia enorme. Não se apresentou, não os olhou nos olhos, instituiu-se.

— Ora vamos lá ver essas cabeças – disse o doutor, enquanto pousava a pasta, a abria e calçava as suas luvas de médico.

Com uma grande eficácia percorreu as cabeças de cada um dos alunos, separando os cabelos, e sentenciando: - este tem, este aqui ainda não.

Até que chegou à Vanessa. Ela baixou os olhos, o rosto incendiado deixava perceber a vergonha e a humilhação. A cabeça inclinada para a frente, o queixo encostado ao peito, os olhos tremendo para não deixar as lágrimas correrem, e o corpo rígido como uma estátua, deixava que o médico lhe mexesse na cabeça. Aquele separou-lhe um pouco a sua vasta cabeleira ruiva e logo parou.

— Está claro, está identificada a origem: está aqui o foco de toda a infestação. Há quanto tempo tomaste banho? Perguntou segurando-lhe o queixo.

— Ontem... balbuciou de voz sumida Vanessa.

— E não sabes que tens que tomar todos dias? Está claro. Esta menina tem que ir para casa e tratar-se.

O médico retirou as suas luvas que deitou fora, e fechou a sua pasta. Saiu com um bom-dia rápido e seco.

Ficou um silêncio de alguns segundos. Depois o colega de mesa da Vanessa levantou-se e pegou nos seus livros e mudou de lugar. Os outros começaram a rir e a palavra piolhosa corria como uma onda pela sala.

Vanessa levantou-se, pegou nos seus livros e sem dizer nada saiu, de queixo erigido e olhos brilhantes da sala.

Angelina Carvalho

Colaboradora do CIEE da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto

Jornal a Página da Educação: sempre consigo na 1.ª segunda-feira de cada mês

Em 2007, mantemos os preços do jornal · Assinar a Página conhecer a educação

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

*Preço especial para estudantes, escolas, bibliotecas e sócios dos sindicatos da FENPROF.

Os estudantes enviam com o pagamento fotocópia do cartão de estudante. Os associados indicam o número de sócio e a sigla do seu sindicato. Os sócios do spn têm a assinatura paga pelo seu sindicato. As escolas, bibliotecas e outras colectividades, públicas ou privadas, beneficiam do desconto pela sua natureza de instituição.

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