

Reflexões em torno da Dimensão Cultural

Adriana Gonçalves, Fátima Monteiro, Daniela Gonçalves
Escola Secundária / 3 de Alfena; ESE de Paula Frassinetti

Seminário I

A Cultura entre Os Maias e o Big Brother: *dúvidas e certezas de um professor*

Luis Miguel Duarte

Doutor em História. Professor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Presidente do Instituto de Documentação Histórica da Universidade do Porto. Tem cerca de duas centenas de trabalhos científicos publicados, sobretudo nas áreas da história da justiça e da criminalidade, da história municipal e urbana, da história da cidade do Porto.

Reflexão de Adriana Gonçalves

A intervenção do Professor Luís Miguel Duarte procurou suscitar a reflexão sobre a escola de hoje – e os seus paradoxos – a cultura – e o seu lugar nas sociedades actuais – e, finalmente, a articulação entre escola e cultura, ou, se quisermos, a grande questão: que papel está reservado à escola de hoje no que diz respeito à formação dos jovens e à transmissão da cultura?

Expõem-se em seguida, sem quaisquer preocupações de ordem ou sequência, temas e problemas ouvidos durante a sessão e apontamentos pessoais motivados por esses mesmos temas e problemas. Como sempre sucede nestes casos, a reflexão aconteceu no momento, sobre as palavras ouvidas e, posteriormente, quando se passava ao papel o eco deixado por essas mesmas palavras. Destriçar as duas coisas – matéria ouvida e produto de reflexão – constituiria pois tarefa espinhosa, se não mesmo impraticável.

A escola de hoje: paradoxos da instituição escolar

À massificação do acesso à escola não correspondeu a sua democratização: a escola abriu-se a todos, mas não permite ainda o sucesso de todos. A universalização do sistema de ensino e a subida progressiva dos anos de escolaridade obrigatória têm vindo a contribuir para o aumento das oportunidades, permitindo mesmo alguma ascendência social, mas é inegável que o princípio da igualdade de todas as crianças face à escola continua a ser meramente formal e que, na realidade, o insucesso continua a atingir particularmente os mais desfavorecidos socialmente.

Saliente-se, porém, que o problema não está na massificação, que é, em si, condição de justiça social e, pode dizer-se, um dos grandes triunfos da democracia.

Quando terminei a 4ª classe, iniciei, com mais cinco colegas da minha turma da primária, a frequência do ciclo preparatório. De um total de cerca de trinta alunas, apenas seis prosseguíram os estudos... As restantes vinte e tal tiveram destino igual ao da maior parte das meninas nessa década de sessenta e nas anteriores: ajudar as famílias em casa ou no campo, olhar pelos irmãos, aprender um ofício (havia as mestras que ensinavam a costura, por exemplo) quando não mesmo integrar o corpo assalariado de uma fábrica. Data desta época a reforma Veiga Simão, início do processo de massificação que culminaria mais tarde, com o 25 de Abril. Mas as meninas que, em 1968, comigo terminaram a 4ª classe na escola primária n.º 88, na rua da Constituição, não puderam colher ainda os seus frutos...

O problema não está pois, dizia, na massificação do acesso ao ensino, está antes na forma como a instituição escolar lidou e lida com a invasão, pelas classes populares, de um espaço que até há pouco lhes estava vedado.

A geografia escolar mostra-nos um país em grande parte ainda dividido entre as «escolas dos ricos» e «as escolas dos pobres», ou as dos que podem e as dos que não

podem escolher. De facto, e de forma particularmente nítida nos contextos urbanos, a escola reflecte a profunda diversidade social que marca a cidade moderna: lá estão os bairros populares, «ghettizados» e com péssimas condições de vida, cujas escolas, consideradas problemáticas, raramente são encaradas pelos professores como definitivas. São escolas que reproduzem o meio ambiente em que se encontram, normalmente degradadas, e onde os métodos são muitas vezes inadequados aos alunos que as frequentam. E temos também, no extremo oposto, as escolas das zonas habitacionais mais favorecidas, bem equipadas, compostas por um público que a própria zona residencial em que se inserem restringe.

Como todos sabemos, mas alguns persistem em não querer admitir, a publicação dos famosos «rankings das melhores escolas», estudo pretensamente rigoroso e científico, teve a respeito da dicotomia «boas escolas / más escolas» as consequências perversas que se conhecem ...

A medida que deu lugar à criação do ensino técnico no período do pós-guerra fez divergir o ensino secundário em duas vias – a académica e a técnica – e foi acusada de discriminatória sob o ponto de vista social, sendo substituída, nos anos setenta, pela unificação do ensino secundário, cujo objectivo era democratizar a escola e pôr fim à selecção social que o antigo liceu operava. Pensou-se superar a divisão social produzida pela escola, mas deslizou-se rapidamente para a cultura mais prestigiada socialmente – a académica – ignorando-se que o seu carácter altamente selectivo se encarregaria de manter, ou mesmo aumentar o fosso social criado pela escola. A unificação do ensino secundário acabou pois por resultar na valorização da cultura académica e na «licealização» do ensino secundário, tornando o sistema escolar potencialmente mais selectivo.

O quadro apresentado parece pois traçado a negro e permite as conjecturas mais pessimistas. Mas, apesar dos

dilemas que enfrenta, a escola que temos hoje está melhor, mais inclusiva e democrática e com melhores resultados. Que se desiludam os saudosistas do passado, (e eles encontram-se surpreendentemente entre as pessoas mais bem informadas!) cuja nostalgia do velho «liceu», da sua ordem e disciplina incontestadas, só pode atribuir-se a falta de memória democrática ou ignorância. Os lugares-comuns, tantas vezes lidos e ouvidos, do género «no meu tempo o ensino é que era», «dantes os professores eram respeitados», «antigamente, nas escolas, não se passava de ano sem se saberem as matérias», etc, etc, caem por terra diante do desfiar das memórias do orador sobre a sua própria experiência como aluno nos anos sessenta/setenta. Se a alguém ainda restavam dúvidas sobre o que era a escola nesses tempos...

Cultura: que cultura?

Nas sociedades industriais avançadas, direitos dos trabalhadores como o direito a férias remuneradas, o descanso semanal ou a diminuição do horário de trabalho permitiram a libertação do tempo individual para actividades de lazer, que, não sendo novas para as classes dirigentes, eram de facto impensáveis para os outros níveis da hierarquia social há não muitas décadas atrás. A procura de bens e serviços culturais está em grande parte ligada à utilização dos tempos livres e não pode ser também dissociada do fenómeno recente da cultura de massas.

Estamos hoje perante um fenómeno de industrialização das produções culturais, cujo objectivo é antes de mais o de serem vendidas num mercado alargado. Certas áreas, como o cinema, a música, ou a TV foram mais permeáveis a esta mercantilização da cultura e vieram tornar menos nítida a distinção entre cultura popular e cultura erudita. É hoje incontestável o papel democratizante dos grandes meios de comunicação na difusão da cul-

tura, mas é também indiscutível que o alargamento do acesso à cultura conduziu à necessidade de aproximar a obra dos receptores, tornando-a mais acessível aos seus gostos e competências e afastando-a muitas vezes dos padrões mínimos de qualidade que no seio dessa cultura erudita se tinham estabelecido. Certos programas televisivos são um exemplo claro de como a cedência ao pretenso gosto do grande público resulta tantas vezes em alarvidade e mau gosto. Por outro lado, a hegemonia das indústrias culturais e, logo, a massificação de uma determinada oferta cultural, tendeu a limitar o espaço da cultura popular e mesmo a invadir o seu terreno próprio. É o conhecido fenómeno do *pop* a invadir o *folk*...

Com frequência, as festas organizadas ao nível local são interessante palco deste cruzamento entre os vários níveis culturais: lá está o cantor «pimba» do momento, seguido do rancho folclórico local, ou certo cantor pop ao lado da estrela da telenovela mais em voga...

Quanto à cultura erudita, caracterizada como produto da criação pessoal, destinada à fruição estética de um público restrito, funciona sobretudo por demarcação, por distinção, e, apesar de manter o seu lugar e o seu público, não deixa também de ser permeável aos fenómenos da cultura de massas.

Um exemplo curioso é a massificação de um certo tipo de música, antigamente considerada reduto de um grupo diminuto: é o caso de certos cantores líricos, cujos espectáculos são hoje rodeados de grande aparato comercial e publicitário. Quem não se lembra da grande cantora lírica Monserrat Caballé, lado a lado, na abertura dos Jogos Olímpicos de Barcelona, com Freddie Mercury, numa simbiose perfeita e altamente mediática entre cultura erudita e cultura pop?

Digamos então que se esbatem hoje, mais do que nunca, as fronteiras entre cultura erudita/cultura popular/cultura de massas, fenómeno determinado, em grande parte, pelo poder esmagador dos *media* e pelas tendências

do processo de globalização. O que parece inegável é que, nas sociedades desenvolvidas actuais, a massificação da escolarização e a universalização da TV e da Internet permitem, ainda que com formas de apropriação diferenciadas, o acesso dos indivíduos a determinados bens culturais, o qual escapa ao determinismo classicista: hoje, pode afirmar-se que nas novas gerações oriundas de famílias operárias ou da classe média se terá estabelecido um «mínimo cultural comum». (O. Donnat, cit. Silva, 2002:155)

Cultura e Escola

Numa sociedade onde impera a *multi-aprendizagem* (Costa, 2000:10), a escola perdeu o monopólio, que detinha com a instituição familiar, da socialização, «o papel do professor dessacralizou-se» (L. M. Duarte) e assiste-se ao desencanto da sociedade, relativamente às instituições em geral e à escolar em particular. As instâncias socializadoras tradicionais (escola e família) contam agora com a fortíssima concorrência dos *media*, como a TV, que, no entanto, como todos sabemos, não tem como meta fundamental a formação moral e cultural do público. Assiste-se, segundo Tedesco, a um «défice de socialização que se pode definir também como um fenómeno de ausência de sentido» (Tedesco, 2000: 38). Que papel resta então à escola de hoje? Como aprender a lidar com o poder dos *media* e com os novos modelos por eles impostos e, em simultâneo, com o enfraquecimento da sua própria capacidade socializadora? Por um lado, não se pode ignorar que «o acesso à cultura patrimonial continua a ser dado em grande parte pelas escolas» (L.M.Duarte), isto é, que apesar do afastamento entre a cultura escolar e a cultura social e das consequentes dificuldades da instituição escolar em transmitir os seus próprios valores e modelos, resta

ainda à escola um papel não negligenciável na formação cultural das camadas jovens da população e, acima de tudo, na democratização do acesso aos bens culturais.

É algo a que tenho assistido ao longo dos anos: muitos alunos do secundário têm a sua primeira experiência como espectadores de um espectáculo teatral, numa visita de estudo da escola que frequentam. Surpreendentemente, isto sucede com alunos provenientes tanto de escolas privadas de elite, como de escolas públicas inseridas em comunidades socialmente desfavorecidas... E o mesmo se poderá dizer da visita a museus, dos primeiros contactos com os clássicos, do despertar do gosto pelo livro e da frequência regular das bibliotecas...

Tedesco refere um espaço de manobra fundamental reservado à instituição escolar: trata-se da «busca da articulação entre racionalidade instrumental e subjectividade, entre a lógica do sistema e as exigências do desenvolvimento da personalidade» (ibidem: 39). Nesta perspectiva, «a função da escola em relação à formação da personalidade consiste em formar os padrões de referência que permitirão a cada um escolher e construir a sua ou as suas múltiplas identidades.» (ibidem: 39) A grande exigência colocada nos dias de hoje à instituição escolar será a delicada tarefa de contribuir para a formação da personalidade dos alunos, configurando-se naquilo que o autor designa como *instituição total*. Trata-se na realidade de encarar o desenvolvimento cognitivo como parte integrante do desenvolvimento da personalidade e não como mera acumulação de conhecimentos mais ou menos úteis; trata-se de «promover o desejo de saber, face à sobre-informação que existe na sociedade, e (...) constituir os padrões de referência para processar a informação disponível.» (ibidem: 41); trata-se de valorizar o esforço e contrariar o facilitismo, numa altura em que a indústria do entretenimento e a expansão dos tempos livres tendem a constituir-se como factores de desmotivação face à escola; trata-se, em suma, de aprender a aprender e de ser capaz de o fazer ao longo da vida,

numa época em que os padrões de desempenho cívico, social e produtivo exigem, cada vez mais, a posse de competências como «o pensamento sistémico, a solidariedade, a responsabilidade, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de trabalhar em equipa» (ibidem: 40).

O grande desafio colocado à escola actual é pois o de recuperar a sua função formativa e socializadora, rompendo com a rigidez imobilista que a tem caracterizado, aprendendo a dialogar com a sociedade em que se insere ao invés de a ignorar, estabelecendo compromissos com os diversos actores, implementando as práticas pedagógicas capazes de articular os currículos, os alunos e os seus projectos pessoais de desenvolvimento...

Seminário 2

Da Democratização à Democracia Cultural

João Teixeira Lopes

Doutor em Sociologia da Cultura e da Educação. Professor da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e coordenador do respectivo instituto de investigação. Representou entre 2002 e 2006 o Bloco de Esquerda como deputado à Assembleia da República. É autor da importante bibliografia na área da sociologia da cultura.

Reflexão de Adriana Gonçalves

O orador procurou enunciar criticamente as características fundamentais dos dois paradigmas principais que dominam e orientam, nos países europeus, as políticas culturais das últimas décadas, para em seguida apontar algumas vias possíveis que, em seu entender, deverão constituir a base do caminho a empreender na implementação de uma verdadeira democracia cultural. Dada a enorme complexidade e abrangência do tema *cultura* e o seu carácter multidimensional, que permite múltiplas e multiplicadoras abordagens, tratarei apenas de utilizar os aspectos centrais da comunicação do Professor Teixeira Lopes como ponto de partida para a reflexão em torno de algumas questões com as quais, na minha condição de educadora, me venho confrontando desde há muito. Como é natural, terei como referência a minha experiência e observação pessoais, esclarecidas e fundamentadas pelo recurso a instrumentos teóricos e conceptuais provenientes da leitura de alguma bibliografia.

Democratização cultural

A partir dos anos sessenta, em França, o tema «Políticas Culturais» está no centro do debate público e ocupa a agenda política. Partindo do pressuposto de que cultura e civilização são conceitos indissociáveis e de que a educação cultural do povo é decisiva na promoção de uma identidade nacional, o poder político empreende uma série de medidas destinadas a «levar» a cultura às populações. Se o povo não acede aos bens culturais é porque eles se encontram longe do seu alcance, tornando-se pois indispensável criar condições para que sejam colocados ao seu serviço. É a época da construção das casas da cultura nas periferias e no interior, dos teatros e dos cinemas de província, etc.

As críticas a este modelo não tardam a surgir: a ideia de que é necessário *cultivar as massas*, levando para o interior das suas práticas quotidianas aquilo que é considerado a *verdadeira cultura*, é acusada de suportar uma visão paternalista, hierárquica e hierarquizante da acção cultural, em que um grupo de «eleitos» decidirá, arbitrariamente, quais os padrões de qualidade da cultura que importa transmitir. O sociólogo Pierre Bourdieu destaca-se entre os críticos, apontando justamente a este modelo o grande equívoco de considerar a cultura como algo exterior aos indivíduos, a que podem todos aceder igualmente, desde que as barreiras objectivas sejam eliminadas. Para o autor, «a herança de bens de cultura, acumulados e legados pelas gerações anteriores, só pertence *realmente* (embora seja *fórmalmente* pertença de todos) a quem possuir os meios de se apropriar dela.» (Bourdieu, 1982:329). Não será por conseguinte a impossibilidade física ou económica que trava o acesso do povo aos bens culturais, mas sim a ausência de *capital cultural*, isto é, das disposições e competências que permitem aos indivíduos a descodificação da realidade. Bourdieu coloca pois a tónica na questão da apropriação, considerando que a clivagem cultural entre classes populares e dirigentes tem origem nos pro-

cessos de socialização incorporados de forma imperceptível, o *habitus*, os quais conduzirão inevitavelmente a diferentes formas de apropriação da realidade e, logo, da própria cultura. É claro que o aumento da escolarização das populações e a massificação do ensino contribuíram em larga escala para o alargamento das possibilidades culturais dos indivíduos, permitindo mesmo uma certa ascendência social, mas sabemos que, na maior parte dos casos, o capital escolar não se converte automaticamente em capital cultural, em consequência, entre outros factores, do facto de que «a acção dos sistemas de ensino só pode ser plenamente eficaz se exercida sobre indivíduos já bastante familiarizados com o mundo da arte através da educação familiar» (Bourdieu, 1982:331).

Democracia Cultural

O reconhecimento da importância que assumem, do lado da recepção cultural, as múltiplas formas de apropriação pelos indivíduos, condicionadas fortemente pelas suas próprias posições, percursos, códigos e processos de socialização, põe em causa o conceito de exterioridade do objecto cultural, sublinhando o papel dos sujeitos na própria (re)construção da obra cultural. Por outro lado, a consideração do esbatimento das tradicionais fronteiras entre os diversos níveis de cultura, resultante, em grande parte, no quadro actual da globalização, da mediatização dos fenómenos culturais e da mercantilização que lhe está subjacente, impõe a rejeição de uma concepção compartimentada e reducionista das diferentes «culturas» e a necessidade de se implementarem políticas culturais «de baixo para cima» e «de dentro para fora», que privilegiem as práticas e códigos dos sujeitos e dos grupos.

A democracia cultural que, nas últimas décadas, nos países desenvolvidos, se estabeleceu como uma importante

meta do poder político, privilegia políticas de animação comunitária e desenvolvimento local que valorizam, por conseguinte, os recursos endógenos das comunidades, procurando escapar ao carácter arbitrário que uma imposição de códigos e práticas culturais exógenas e de sentido descendente acarretava e tratando de mobilizar recursos e actores em torno da animação local. Esta acção consubstancia-se frequentemente na valorização da cultura popular, privilegiando actividades como a prática desportiva, o artesanato, o folclore ou o teatro amador. No caso português, muitas destas iniciativas surgem ligadas à dinamização cultural associada ao processo revolucionário iniciado com o 25 de Abril, a qual radica na crença de que o progresso das mentalidades se fará pela educação cultural do povo⁵. O voluntarismo e a concepção doutrinária subjacentes a estas medidas de animação cultural de cariz comunitário não deixam, é claro, de impor uma visão hierárquica e descendente da cultura.

Mais recentemente, tentativas de, por exemplo, levar a arte às zonas rurais, procurando conjugar o produto artístico de feição urbana com manifestações culturais de raiz popular e rural, têm redundado em situações, caricatas por vezes, de incompreensão mútua entre grupos social e culturalmente distantes, os quais, não obstante as boas intenções dos promotores das iniciativas, permanecem frequentemente de costas voltadas. Evidentemente, o entendimento dos gostos, acessos e competências em matéria cultural passa forçosamente pela análise dos meios onde se vive, círculos de pertença, redes de afinidade, isto é, pelos contextos de inserção dos indivíduos: o pressuposto de que códigos e univer-

⁵ | A propósito das experiências de dinamização cultural que tiveram lugar no nosso país durante este período, encontrei material interessante num CD editado por ocasião das comemorações dos vinte e cinco anos sobre o 25 de Abril. Algumas situações nele retratadas roçam mesmo a caricatura. Mas, ao mesmo tempo, como ficarmos indiferentes ao idealismo um tanto ingénuo que se desprende das imagens que nos mostram um elemento do MFA ensinando ao povo que a «herança fascista do machismo» deve agora dar lugar ao respeito pelas «nossas companheiras»? Ver também, a respeito do mesmo assunto, a nota final a este texto.

tos de referência diferentes originam necessariamente diferentes formas de apropriação da realidade não pode ser ignorado quando se pensa, numa perspectiva democrática, a promoção de práticas culturais.

Cultura escolar: da multiculturalidade à interculturalidade

As críticas apontadas a estes dois paradigmas conduzem a algumas questões que não podem deixar de ser tidas em conta quando se pensa o papel da escola actual e sua função educativa, logo, cultural. Tratarei aqui daquela que me parece ser a questão-chave quando se pensa a cultura em termos de educação escolar.

Em primeiro lugar, a latitude do conceito de cultura impõe a necessidade de alguma clarificação, sobretudo se, como é o caso presente, a encaramos numa perspectiva, não propriamente analítica, mas de acção. Por outras palavras, é necessário que, como educadores, saibamos reconhecer os diferentes sentidos que se podem atribuir ao conceito e percebamos, exactamente, *de que falamos quando falamos de cultura*. Neste ponto, parece-me importante assumir desde logo como incontestável a recusa da hierarquia de legitimidades que a dominação simbólica instaura no universo socialmente assimétrico da(s) cultura(s), isto é, julgo que importa perceber que a escola não pode, nem deve impor como única e legítima uma certa representação do mundo, sob pena de, com isso, excluir irremediavelmente do seu seio um vastíssimo segmento da população, condenado à incapacidade de se integrar num universo cultural que não é o seu. Contudo, ainda que alargando antropologicamente o conceito de cultura, estendendo-o a toda e qualquer forma de acção humana e social, isto é, estabelecendo que todos os grupos e segmentos sociais têm cultura e que todas as culturas são

igualmente válidas, há que não deixar de ter em conta o princípio escolar da *promoção educativa*, que impõe o desenvolvimento de competências e de disposições e coloca exigências de qualificação e promoção cultural segundo uma hierarquização que toma por referência a modernidade europeia e o racionalismo que a informa. Por conseguinte, manifestações superiores do espírito humano, como a arte, a ciência, a literatura, ou seja, a cultura dita erudita, terão de ser consideradas algo mais do que mero instrumento de distinção elitista. É bom não esquecer que a demissão da escola face a propósitos de aquisição intelectual e comportamental conduziria ao esvaziamento do seu papel como instância educativa e à perpetuação das injustiças, pois que consistiria, no limite, em não apetrechar os desapossados de capital cultural dos instrumentos que lhe possibilitarão a descodificação dos códigos culturais hegemónicos, aumentando consideravelmente, por essa via, o fosso entre *dominados* e *dominadores*, para usar a terminologia de Bourdieu. Mas, se nos parece claro que pensar a escola em termos culturais impõe a definição de padrões de qualidade, *quem* os define? E como defini-los, e aplicá-los, num espaço em que está presente a tensão permanente entre individualismo e universalismo, entre diversidade cultural e necessidade de coesão, como «lidar com a diferença e a heterogeneidade, promovendo ao mesmo tempo uma cultura comum e partilhada» (Nóvoa, 2007: 122)? Como, em suma, encontrar as formas e os modos pedagógicos de proporcionar aos jovens, a *todos* os jovens – independentemente das diferentes competências, projectos e trajetórias de vida, – a aprendizagem e interiorização das bases de uma vida em comum, que sustentarão a sua integração plena na complexidade do mundo actual?

Como primeiro passo, julgo que importa compreender que qualquer forma de captação, interpretação e expressão do mundo constitui manifestação cultural e que, nesse sentido, cabe à escola, como a qualquer outra instância promotora de cultura, a dignificação de todas as formas de expressão cultural, particularmente a de todas

as práticas e representações que, sujeitas aos códigos socialmente dominantes, não dispõem de condições para impor os seus próprios referenciais. Significa isto, antes de mais, uma noção de escola como espaço plural, marcado pela heterogeneidade, aberto à diferença social, cultural, linguística, – não se coadunando, pois, com a imposição de uma lógica hegemónica. Significa também, por outro lado, a consciência de que, para se promoverem efectivamente práticas culturais, na escola e fora dela, e para que tal se faça de forma socialmente justa e democrática, há que considerar os códigos, hábitos e práticas culturais daqueles a quem se destinam, porque é no diálogo entre culturas que a apropriação se produz. A este respeito, vale a pena recordar o conceito de educação *dialógica*, «baseada nos conhecimentos e na praxis dos educandos e fortemente enraizada nos seus contextos culturais» (Nóvoa, 1998: 177), tal como o enunciou Paulo Freire: para o pedagogo brasileiro, contrariamente à visão *bancária* da educação, em que os «educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, repetem conhecimentos» (Freire, 1972: 82, cit. Nóvoa, 1998: 176), deve opor-se uma perspectiva «libertadora e conscientizante», em que a dialogicidade se constitui como essência da educação. (op. cit. 176). Ora, no mundo contraditório de hoje, marcado pela globalização e pelo etnocentrismo, em que a proximidade entre povos e indivíduos, possibilitada pela tecnologia, convive de perto com a distância, a intolerância e a segregação, esta perspectiva dialógica do acto educativo torna-se, mais do que nunca, um imperativo. Vivemos de facto tempos em que, «quanto mais as culturas do mundo se aproximam, mais são sensíveis as diferenças entre elas» (Jameson, 1984, cit. Stoer, 2001:245). A riqueza de uma educação intercultural reside precisamente na consideração destas diferenças, na medida em que não só ela abre caminho, nos sujeitos, à compreensão dos sentidos das suas próprias acções no contexto dos seus padrões culturais, como fomenta neles a disponibilidade para se deixa-

rem interpelar por outras acções e culturas. Neste vaivém entre o indivíduo e o(s) outro(s) se forja o caminho que conduz do local ao universal. É o enraizamento numa realidade local que catapulta o indivíduo para uma dimensão universal. Vale a pena recordar de novo Paulo Freire: «Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso. (...) Minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura.» (Freire, 1995: 25,26, cit. Nóvoa, 1998: 177).

A consideração da escola como espaço multicultural, onde se cruzam diferentes origens sociais, códigos linguísticos e expressões culturais que importa respeitar e considerar na sua riqueza e diversidade, impõe pois o diálogo entre as culturas como meio para fazer emergir a compreensão mútua e a integração no complexo mundo de hoje. Só uma cultura de escola que funcione em inclusão, que não oponha individualismo e universalismo, mas que permita aos indivíduos participarem num verdadeiro diálogo de culturas, permitirá a sua compreensão do universal. Quanto mais atenta à diferença e à singularidade, mais a escola se mostrará apta a formar para a tolerância, para o respeito pela pluralidade, para a universalidade.

O que a escola tem que ser capaz de fazer é, então, ao invés de fornecer uma visão única e pré-formatada do mundo, criar condições de aprendizagem que, pela multiplicação dos dispositivos, das estratégias, das ocorrências e das situações, permitam aos jovens a pluralidade de pontos de vista e interpretações próprias da realidade, no respeito pelo lugar do outro e pela sua alteridade.

Trata-se, em suma, de *abrir o caminho* e *possibilitar a escolha*. Não esquecendo, enfim, que só pode verdadeiramente escolher quem do mundo conhece e domina a maior variedade possível.

Nota final (muito) pessoal:

Em Setembro de 1974, permaneci um mês numa pequena aldeia do interior transmontano, tomando parte nas « campanhas de alfabetização. » Mais de trinta anos passados sobre essa experiência marcante e irrepetível, vasculho na memória imagens esbatidas de um tempo e de um lugar vividos sob o signo do idealismo e da utopia: o trabalho árduo e interminável do campo, o cheiro quente da terra, a apanha da batata sob um sol inclemente, o céu muito negro e imenso, coalhado de estrelas, quando à noite nos dirigíamos ao edifício da pequena escola primária para as « lições »... E o sorriso triste nos rostos cavados de rugas: « Eu, menina? Eu não sei nada, nunca daqui saí... (de nada adianta que nos digam que sabemos coisas importantes, o saber está nos livros, na palavra escrita, não no que fazemos, semear, lavar, colher, conhecer o ciclo das estações...) » E as questões, que persistem sem resposta, assaltam-me ainda, hoje como então: alguma coisa mudou na vida das pessoas depois daquele mês em que reaprenderam a intrincada arte de decifrar as palavras? O que farão elas com o que aprenderam? A realidade apresentar-se-lhes-á sob novos relevos e cores? Será a descodificação da palavra escrita a varinha mágica que lhes permite descodificar o mundo, abrindo caminho para que se tornem « sujeitos de seus próprios destinos »? (Gadotti, 1996:157, 158, cit. Nóvoa: 175)

Seminário 3

A arte como Apropriação da Cultura: ou a cultura como apropriação da arte

Mónica Oliveira

Escultora.

Doutora em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Salamanca;

Professora na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti; Professora no Curso de Doutoramento em Artes Plásticas da Universidade de Vigo. É autora de vários artigos científicos. Expõe a sua obra escultórica com regularidade, individual e colectivamente, em Portugal e no estrangeiro.

Reflexão de Maria de Fátima Monteiro

A utilidade da arte

O Homem, ao longo da História, e ainda antes dela procurou descobrir-se e interrogar-se. Muito antes de o fazer pela escrita – com a qual iniciou a História – fê-lo pela Arte. Disso mesmo são exemplo, ainda que incipiente, as gravuras de Altamira, Lascaux ou de Foz-Côa. Estas gravuras primitivas mostram que as preocupações humanas, desde cedo evoluíram da simples satisfação das necessidades da existência, para as tentativas de compreensão da realidade e sua posterior representação. Ao fixarem-se nas paredes das cavernas de Lascaux, Altamira ou Foz-Côa, essas gravuras não só representavam a realidade quotidiana da caça ou da guerra, como se vieram a transformar num veículo de informação e

educação para gerações vindouras até serem o que são hoje: o primeiro testemunho da criação do espírito humano.

No entanto, bem vistas as coisas, se nos colocássemos hoje no papel desses nossos antepassados cavernícolas, poderíamos perguntar-nos para que serviriam aquelas ingénuas representações. É uma interrogação pertinente, porque estamos na presença de homens que verdadeiramente ainda não o eram e que – mostram-no as gravuras – sabem distinguir entre arte e o arte *factum*, isto é, entre a criação e o artefacto, o objecto feito com arte para servir para alguma coisa.

A constatação deste facto permite-nos perceber a intencionalidade da criação artística desligada de outras manifestações da criação humana mas que concorrem igualmente para a definição do seu génio inventivo.

A criação artística, entendida sobretudo nas artes plásticas e na arquitectura, reflecte pois aquilo que faz do Homem, humano – as suas preocupações, as suas interrogações, as suas necessidades de expressão e mesmo de comunicação. E fá-lo em todas as épocas e todos os tempos, orientado sempre pelas mais diversas funções: para se relacionar com a divindade, para se representar, para se recrear, para criar modelos de beleza ou simplesmente para a representar. A arte é sempre testemunho da presença e da acção humanas e das superiores possibilidades criadoras do seu espírito. Daí que para o ser, ela tenha essa contínua capacidade de nos interpelar e nos forçar ao conhecimento que essa interpelação suscita. Um «Ronda Nocturna» de Rembrandt interrogar-nos-á de uma forma diferente da Capela Sistina decerto, mas se nesta nos poderemos sentir esmagados por aquele imenso céu na terra, na obra do pintor neerlandês desceremos a uma cena burguesa algures na Holanda do século XVII tentando perceber as cores, os trajes, as expressões faciais dos homens que pegam em armas, ao mesmo tempo que nos intrigaremos com a presença daquela frágil figura feminina que branqueja

bem no centro da tela. Do mesmo modo, uma Pietá de Miguel Ângelo, as «Demoiselles d'Avignon» de Picasso ou o «déjeuner sur l'herbe», de Manet, far-nos-ão reflectir tanto na intemporalidade do sofrimento de uma mãe que perde o filho morto, como na banalidade quotidiana de um grupo de mulheres que se junta, ou ainda nas sugestões eróticas de um nada inocente piquenique de burgueses.

Interpelando-nos ou suscitando-nos indiferença, as produções artísticas humanas mostram-nos sempre que têm uma função ou uma utilidade, nem que essa utilidade se resume à existência, enquanto tal, do objecto criado. É um pouco o que acontece hoje com as gravuras rupestres. Elas estão lá não para ombrearem com a exuberância barroca das igrejas e palácios seiscentistas, cuja utilidade nunca contestámos, mas para estarem lá a educar-nos.

A função ou utilidade da arte não pode, portanto, limitar-nos, como fazia o marxismo, a dividi-la entre arte útil – comprometida política e socialmente – e arte «inútil», ou não útil, isto é, não utilizável nos propósitos políticos desta corrente política. A arte é «útil» mesmo quando o objecto artístico é sujeito de si mesmo, depois de despojado de contaminações temporais. Mesmo que submetido a uma leitura histórica que o condicione ou projectado num futuro onde se encontrem os códigos que permitirão a sua leitura, um objecto de arte vale por si mesmo através da sua capacidade de readaptar ao contínuo devir da evolução humana, como o provam os exemplos acima referidos.

Como expressão do seu tempo, a arte contemporânea vive um período de deriva ou de ecletismo. Estabelecendo rupturas com os códigos estéticos do passado, assume-se em diversas manifestações formais (performances, happenings, instalações...) e através de conteúdos/temas que retratam as preocupações das sociedades actuais.

Estas manifestações, ao nível formal, utilizam tanto materiais que simbolizam o desperdício do consumismo ocidental, como se servem tematicamente do corpo (um

dos temas fundamentais da arte contemporânea) para metaforizarem, por vezes de forma extrema, as contradições do corpo social. Fazem-no tanto através de expressões artísticas que considerariamos não-aristotélicas, no sentido em que recusam os princípios estéticos do classicismo greco-latino que estrutura toda a cultura artística ocidental, trazendo para a arte a expressão do grotesco e do inumano. Estão neste caso expressões artísticas (instalações ou performances) que utilizam o vídeo como técnica e o corpo como conteúdo, em que a manipulação – por vezes a rondar excessos masoquistas ou sado-masoquistas – do próprio corpo do artista, quase se reduz a uma inútil arte pela arte ou, se preferirmos, a um significante sem significado. Outros artistas, optando por mensagens (a arte é também comunicação) mais ou menos subliminares, utilizam nas suas manifestações artísticas pele humana ou vestuário feito de carne como forma de intervenção ou protesto cívico.

A forma que muitas das expressões da arte contemporânea têm encontrado para exprimir o estado do mundo ou o estado dos mundos confunde-se com a própria efemeridade com que esse mesmo mundo se faz, se desfaz e se refaz. Por isso muita dessa arte é efémera ou cria sentido através do efémero, não apenas a efemeridade que se representa pela fugacidade do queimar de um fósforo, mas também pela fugacidade da beleza que leva a que se transforme o próprio corpo em objecto de transformação artística. Submetê-lo a operações plásticas sucessivas é não só uma manifestação de recusa da ordem natural das coisas e das leis que regem a génética, mas também uma afirmação de autonomia criativa (na arte) e criadora (na vida). A arte enfrenta-se também no palco da vida na sua totalidade, ao assumir – como o Romantismo o tinha já feito – o horrível como expressão do belo, invertendo as referências dos paradigmas estéticos do classicismo aristotélico. O homem enfrenta-se hoje tanto na sua fealdade como na sua beleza, fazendo dessa fealdade a expressão de uma beleza-outra.

Arte e intervenção pedagógica

É também assim que a arte é pedagógica. Testemunhando as manifestações do espírito humano, ela cede às gerações futuras uma herança contínua. Assim, os museus, depositários (como outras instituições) de grande parte da nossa memória artística têm-se tornado progressivamente entidades mais activas na promoção da educação artística, criando programas pedagógicos tanto de natureza lúdica como didáctica destinados aos jovens, tanto em períodos lectivos como de pausas pedagógicas. Há mesmo museus naturais que também repõem parte da história humana para poderem ser visitados e «fruídos».

Enquanto professora de Matemática, percebo a arte com uma dupla finalidade: a que me permite usufruí-la enquanto membro de equipas educativas pedagógicas multidisciplinares, e a que me ajuda a motivar os meus alunos para um problema mais difícil, ou mostrar como matemática/geometria e arte se interligam.

Seminário 4

O Homem Espiritual: *reptos a uma educação para a transcendência*

José Luís Gonçalves

Mestre e Doutorando em Filosofia da Educação. Professor na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Professor na Universidade Católica do Porto. Investigador e Membro do Gabinete de Filosofia de Educação (GFE) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Autor de numerosas publicações científicas em artigo e em livro.

Reflexão de Adriana Gonçalves

Só se é homem assumindo tudo o que fale em nós
Aparição, Vergílio Ferreira

Na noite de sábado, noite de S. João, debaixo do imenso fogo de artifício sobre o rio Douro, acudiram-me à memória, como de resto já acontecera durante a exposição da manhã, ecos distantes deixados pela leitura de «Aparição», esse romance que, nas palavras do próprio autor, tenta fixar «o que há de novo e perturbante nesse universo que nos habita», esse livro fantástico que nos fala do projecto grandioso que é a vida humana, e cujo último capítulo decorre também, curiosamente, em noite de S. João.

(Não é o paganismo, também, uma forma de relação com o absoluto?)

Olho a multidão em redor, silenciosa e muda, de olhos presos no céu, fascinada como eu pela imensa explosão

de luz, e encontro, nessa subjugação comum do olhar voltado para o céu tingido de cor, de que os olhos parecem não querer soltar-se, uma estranha comunhão, um rasto de espiritualidade que nos perpassa a todos, irmanados no mesmo destino humano de viver, na mesma busca de um sentido para a nossa existência. O que nos une, ainda que muitos de nós talvez o ignorem, é a nossa condição humana e a necessidade de absoluto que sublimamos de modos diferentes. Neste ritual de luz e fogo que arde e purifica, julgo ver inscrita a linguagem comum e primordial da condição humana, a sua busca incessante do sentido último da vida.

Desde manhã que não me abandona este sentimento de comunhão com o(s) outro(s), esta consciência de um destino comum, o de seres humanos que se cruzam, na sua existência, buscando cada um o sentido para as suas vidas, tentando encontrar nelas a necessária lucidez que os liberte dos gestos mecânicos do quotidiano e lhes ilumine a vida com o milagre da transcendência.

Comecemos então pelo princípio: quando me sentei, na manhã de sábado, para ouvir o Dr. José Luís Gonçalves, confesso que me dominava algum cepticismo. Ao contrário do que sucedeu com os temas dos outros seminários para os quais, ainda que aberta à surpresa e à novidade, partia com algumas ideias e convicções, sentia agora a estranheza e o desconforto de enfrentar um tema que toca um campo incerto, obscuro, um solo movediço onde me afundo em dúvidas e do qual nenhuma certeza parece emergir para me «salvar»... Era, talvez, confusa e indistintamente, a necessidade não confessada de uma ou duas verdades securizantes, aquelas certezas em que nos refugiamos como em portos seguros quando as dúvidas insistem em nos expor, frágeis, angustiados, vulneráveis...

Depois, o discurso normalmente vago, tão propenso ao vazio e ao lugar-comum, da espiritualidade, deixava-me de sobreaviso e com verdadeiro receio de que o que ia ouvir não traria, muito provavelmente, algo de novo,

nada acrescentaria ao pouco que sei e ao muito que busco. Mas não foi preciso muito tempo para perceber que as minhas apreensões não tinham qualquer fundamento.

Em primeiro lugar, tínhamos diante de nós alguém que nos falava de forma serena e desassombrada sobre a condição humana e as suas perplexidades. Insistia na ideia de que todo o discurso deve ser «filosoficamente explicitado», de que nenhum discurso é neutro ou asséptico, expondo, com abertura e liberdade, diferentes paradigmas e diferentes concepções de transcendência. Criou-se naquela sala – assim me pareceu – um estranho clima de comunhão, humildade e tolerância. O que ali tínhamos não era a imposição de uma certa perspectiva de espiritualidade, mas uma partilha humilde de conhecimento e de incertezas.

Foi sem qualquer esforço que me concentrei no que dizia, na sua pessoa. O resultado foi sobressalto, revelação, empatia, transformação. E foi por isso, pela riqueza humana e académica da sua intervenção, que as suas palavras ficaram ainda a pairar na minha cabeça durante todo o dia, acudindo-me ao espírito, imprevisivelmente, por entre as actividades e tarefas prosaicas do dia-a-dia. Então sentei-me ao computador e escrevi, de forma caótica, sem preocupações denexo ou ligação alguma, ideias, fragmentos, interrogações que fervilhavam desde manhã na minha cabeça...

A nossa essência resulta do que somos, da nossa existência? Onde se encontra o fundamento da existência? Existir é estar fora do próprio centro, é descentrar-se. Conseguiremos ver-nos de dentro e de fora, como interioridade e exterioridade? Podemos compreender a complexidade da nossa condição humana sem recurso ao sobrenatural? Podemos negar o desejo e a necessidade de transcendência do ser humano? Transcendência implica saída de si, elevando-se, significa movimento para fora em sentido ascendente. Como sublimar este desejo de transcendência? Podemos dar um nome a este nosso desejo de absoluto? Que fulgor é este que nos

habita e nos impele para a vida? Existir é ser-se dotado de vontade e paixão. Pode conceber-se uma vida sem vontade e sem paixão? O que fica de cada um de nós quando morremos? A morte é o nada do tudo que somos? O reconhecimento de um Eu implica o reconhecimento de um Tu. Somos capazes de transformar o Eu isolado, voltado para si próprio, no Eu solidário, que se volta para os outros? O homem é um animal dialógico, existe em função dos outros e para os outros. Que movimento fazemos, como educadores, na direcção do outro? Onde paira a nossa essência, o que somos, não a parte visível e material, mas o todo que somos? Como vemos a realidade que somos? Imanência e transcendência, corpo e alma, realidades separáveis como duas faces distintas da mesma moeda, ou realidade una e inseparável, em que se funda a existência? É na conquista ou no despojamento que nos encontramos? Cada um de nós tem um destino e uma responsabilidade a cumprir. O que fazemos das nossas vidas?

E agora, domingo, apaziguada por uma noite sem sonhos em que um sono profundo sobreveio ao enorme cansaço, sentei-me de novo a escrever e lembrei-me de duas metáforas surgidas durante a manhã de sábado que me pareceram então e me parecem mais ainda, agora que sobre elas reflecto, carregadas de sentido:

A primeira é a casa, metáfora do Eu.

Falou-se de facto em «abrir portas», em «ficar-se à entrada», em «arrumar a casa»... Reduto pessoal, lugar de paz e protecção, de reencontro com o Eu, a casa é o lugar que construímos, que edificamos, e que nos protege das agressões. Mas este local de refúgio é também um local com aberturas para o exterior que nos permite ver para além dele. É a partir da nossa casa que olhamos, «pronunciamos o mundo», para usar a belíssima expressão de Paulo Freire. É necessário arramá-la, sim, mas aceitar nela a existência de compartimentos, recantos onde constantemente os objectos se desordenam e reagrupam, como se se movessem sozinhos. Dessa desordem apa-

rente, desse caos em que por vezes mergulhamos na nossa casa, emerge frequentemente um sentido, um significado, um desejo de caminhar numa determinada direcção. E é necessário que ela seja suficientemente ampla para nos permitir acolher o outro, recebê-lo na sua diferença, abrindo-nos às suas interpelações. «Esta é a minha casa mas podes trazer para ela o que quiseres.» Não podemos viver a nossa vida permanecendo no limiar da nossa casa. Não podemos vivê-la, fechando a nossa casa à entrada do outro. Não podemos, enfim, vivê-la sem olhar e apreender, através das suas janelas, o mundo à nossa volta. Seremos capazes, como educadores, de aceitar o outro na sua diversidade e de o entender na sua complexidade? Educamos para a consciência de um Eu com os outros?

Também a metáfora do amor surgiu frequentemente durante a manhã de sábado. Falou-se de paixão pela vida, de paixão pela educação. Paixão: movimento impetuoso da alma para o bem ou para o mal, martírio, sofrimento, envolvimento veemente nas coisas e nos seres. Falou-se do desejo como motor da vida humana que impele o homem na sua busca de transcendência. Educar significa suscitar o desejo, seduzir. Apaixonamo-nos por algo que nos mostram ser desejável. Neste processo, o sedutor seduz e é seduzido, é sujeito e objecto. Como no amor, há na educação um processo de desencadeamento, de disponibilidade, de perturbação, de fascínio, de transformação. Mas a paixão na educação não é cega, não lhe retira lucidez. Ao contrário, é paixão possuída de razão, sonho carregado de realidade e compromisso. Como no amor, há dar e receber e a possibilidade de uma satisfação plena. Mas essa demonstração do que é belo e desejável, essa sedução permanente no acto educativo, em que os papéis de sedutor e seduzido continuamente se tocam e se trocam, tem que permitir a liberdade. Como se nos dissessem: «Mostra-me o que é belo, mas mantém-te um pouco afastado, deixando-me livre para decidir.»

Conseguiremos, como educadores, seduzir para o conhecimento, para a busca pessoal de transcendência? Seremos capazes de nos empenharmos com paixão na conquista da liberdade pessoal dos nossos alunos?

Não por acaso, a personagem central de «Aparição» é um professor, que se incumbe a si próprio a missão de acordar as consciências dos outros, lançando neles a dúvida, interpelando-os, acordando-os para a responsabilidade de estarem vivos, de existirem, fazendo-os desejar, seduzindo-os pela palavra, pelos actos. Fá-lo com paixão, com sofrimento, com dúvidas e angústias; busca a sua espiritualidade, tenta que os outros encontrem também a sua.

Quem somos nós? Para onde vamos? O que buscamos e como o fazemos?

Esta busca de espiritualidade é uma busca de si mesmo, em que cada um traz à superfície o que possui em si de singular, é a construção de um projecto pessoal de vida com sentido, e faz-se, necessariamente, no encontro com a alteridade. Cito de memória o Padre António Vieira, orador, escritor, homem de acção profundamente empenhado na educação dos homens do seu tempo: «Até os penhascos respondem e para as vozes têm eco». Ouvimos somente a nossa própria voz, ou conseguiremos escutar o eco deixado pelas nossas palavras?

Educar é um processo de descentração e centração constantes, é ajudar a desvendar sentidos, apontar caminhos possíveis, conhecer o outro e percebê-lo na sua complexidade, interpelar e deixar-se interpelar.

Nesta construção de um sentido comum, cada um, pela imaginação, pela decisão e pela vontade, se apropriará livremente dos significados, cada um fará a sua escolha, projectando-se no futuro.

· O que somos como educadores?

· Que personalidade construímos dentro da nossa profissionalidade?

· Que personalidades(s) ajudamos a forjar?

Não seremos educadores se não soubermos estar atentos aos outros, se não soubermos despertar os nossos alunos para a sua busca pessoal de sentido para a existência.

Seremos, em suma, aquilo que formos capazes de fazer das nossas vidas. Do sentido que, em cada gesto, conferirmos à nossa existência humana, restará a substância do que fomos. Seremos capazes de tomar nas nossas mãos o nosso próprio destino, dando-lhe um rumo e um sentido?

Seminário 5

Da Música e da Cultura:

um minúsculo concerto composto em dois andamentos para professores e educadores esgrímirem ideias sobre Música e Cultura em contexto escolar

Mário Azevedo

Diplomado pelo Stichting Orff-Werkgroep de Delft/Holanda. Professor de Reportório, de Análise de Fonogramas e Eventos, de História do Jazz e de Músicas do Mundo na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Director pedagógico, co-fundador do Instituto Orff do Porto e Maestro da Orquestra Orff do Porto. Autor de numerosas publicações, especializadas, em artigo e em livro.

Reflexão de Maria de Fátima Monteiro

A música, como as artes em geral, nunca foi objecto de particular atenção dos poderes públicos. Podemos até dizer que, salvo as excepções devidas, os poderes e as instituições sempre menosprezaram o papel da música e dos músicos tanto na educação como na cultura. Um breve recuo no tempo prova que, ao invés da literatura – e em particular da poesia e do teatro – nenhuma outra expressão artística se projectou, em qualquer tempo, para fora das nossas fronteiras tanto em obras de vulto como em criadores de mérito reconhecido. Mesmo nos períodos de maior fulgor artístico, como nos séculos XVI, XVII e a espaços, o XVIII, as nossas maiores realizações no

campo das artes – e por consequência no da música – eram com frequência obra de estrangeiros. Ainda hoje, nomes como Nazoni, João Frederico Ludovice, Vitorio Gregotti ou Kolhaas na arquitectura, nos soam muito mais familiares que Afonso Domingues, Carrilho da Graça ou Manuel Salgado. Em contraponto quem se lembra de compositores como João Domingos Bomtempo ou Carlos Seixas ou, mais contemporaneamente, de Luís de Freitas Branco ou Fernando Lopes-Graça? Não é arriscado afirmar que, uns mais que outros, fazem parte da galeria dos esquecidos ou dos desfavorecidos da cultura e sobretudo do poder que a rege.

A este nível, o de uma arte destinada a consumo de elites, a música (como de resto a maioria das expressões artísticas) constituía-se como uma espécie de «enfeite» do Poder. Rodear-se de músicos, pedagogos, pintores ou de outros artistas capazes de abrilhantar um período político ou um reinado, foi tentação comum a muitos soberanos europeus, como o é ainda hoje de governos muito modernamente democráticos. Embora a posteridade se encarregue de separar a arte de outras expressões menores, a verdade é que as obras de vulto não se limitam a honrar quem as criou ou produziu, mas testemunham também a maior ou menor valia da época da sua criação. A mestria de Carlos Seixas na composição para instrumentos de tecla não se resume apenas às suas habilidades técnicas, mas inscreve-se também em modelos rítmicos, harmónicos e composicionais próprios da época. A linha melódica das composições deste autor assemelha-se às de Domenico Scarlatti (com quem certamente conviveu na corte portuguesa) e às de outros compositores da escola italiana e francesa que dominavam o gosto musical erudito no século XVIII. Não admira portanto que o Poder se queira ver associado a produções artísticas de relevo que lhe ampliem o prestígio e o ajude a impor um gosto ou uma tendência. O mesmo sucede hoje com os grandes nomes da música erudita contemporânea a quem o poder lisboeta não

deixa de cortejar para as temporadas de ópera no S. Carlos ou para produções gigantescas destinadas mais à curiosidade que ao consumo populares, como aconteceu recentemente com a Aida de Verdi.

Políticas culturais e ensino da música

As políticas culturais no domínio da música, sobretudo no que respeita à divulgação da música clássica, quase não existem na actualidade. Sem que se possa dizer que haja uma intenção deliberada de acabar com o ensino da música, a verdade é que têm sido múltiplos os sinais de que é isso que está a acontecer. Os primeiros ocorreram quando, há alguns anos se viveu a euforia da criação de efémeras orquestras nacionais e regionais para se ampliar depois com a requalificação dos conservatórios (passaram a escolas de música subsidiárias da componente «vocacional» dos cursos do ensino básico e secundário) e agora por nova «reconversão» destes estabelecimentos em escolas «vocacionais» com currículos próprios.

Apesar de não se questionar a importância das orquestras tanto na promoção e realização de espectáculos como na educação e formação do gosto musical, os seus modelos de financiamento e políticas de contratação de pessoal tendem a colocá-las num «ghetto» cultural, sabendo-se quão escasso é o público disponível para consumir o tipo de espectáculos que elas oferecem – o que acontece por, a montante, não ter havido ao longo de décadas, uma política educativa que fomentasse o ensino da música nos ensinos básico e secundário. As consequências serão a asfixia financeira (os mecenas vão-se desinteressando de orquestras que têm pouco público) ou o abandono das orquestras pelos músicos. Pior ainda: desencorajam-se todos os jovens que desejam seguir carreiras na música por falta de horizontes profissionais.

Torna-se claro que o Estado não pode demitir-se da sua função de promoção da cultura alijando responsabilidades através de subterfúgios como a criação de Fundações ou daquilo a que eufemisticamente chama «parcerias público-privadas». As Fundações tanto de direito público como privado têm sido encaradas como modos mais ou menos encapotados de poupança fiscal por parte de entidades empresariais muito mais interessadas em pagar menos impostos que a envolverem-se em áreas de negócio que desconhecem ou de cuja rentabilidade duvidam. Estão, por isso mesmo, muito mais expostas às condições de mercado que as entidades empresariais comuns, o que as leva a estabelecerem vínculos precários de trabalho com quem nelas exerce funções gerando, por essa via, um tipo de instabilidade pouco consentâneo com a criação musical que é, como se sabe, tecnicamente muito exigente. Não admira portanto que muitas destas «fundações» vejam o seu trabalho esvaziado tanto por escassez de fundos como por inadequação de público, ficando assim por fazer aquilo para que foram criadas. Penso que neste domínio da música erudita se deve repensar o produto cultural a oferecer. Como não é possível «reconverter» de um dia para o outro uma imensa massa humana que pouco se interessa pela música clássica, a solução terá de passar por formas de acesso ao «grande» público que sejam capazes de popularizar a música clássica. Não me refiro naturalmente a orquestras aligeiradas de clássicos da música erudita tal como o faziam Waldo de los Rios ou James Last, mas a grandes eventos populares sem concessões a nenhum tipo de hibridismo musical nem a plebeizações condescendentes, que fossem capazes de captar o mesmo tipo de público que frequenta o Royal Albert Hall para ouvir a London Philharmonic Orchestra nos inesquecíveis concertos *promenade*.

Aí quando ouvimos uma multidão indiferenciada a cantar em uníssono *land of hope and glory* (de *Pomp and Circumstance*, de Elgar) perguntamo-nos como é possível

ainda não se ter feito nada disto em Portugal quando, afinal, possuímos todas as condições para o fazer: temos «fundações», orquestras, grandes espaços e público.

Por outro lado, abundam exemplos de que é possível converter as grandes massas a este tipo de espectáculos, servidos com elegância, humor e... pedagogia. Quem não se lembra do tremendo sucesso do Maestro Leonard Bernstein com os seus Concertos para Jovens, ou não se recorda do prazer de assistir aos concertos pedagógicos do Maestro José Atalaya? Num tempo, como este, em que o primado do económico se sobrepõe ao intrinsecamente cultural, este tipo de abordagens do fenómeno musical mostra que é possível conciliar o resguardo e a seriedade deste tipo de expressões musicais com os interesses de exploração comercial. Afinal, se o produto tem qualidade, por que não há-de vender-se?

Já quanto ao ensino, como acima ficou dito, o problema tem necessariamente uma dimensão diferente. A questão a colocar já não tem tanto que ver com a formação de públicos ou de gostos, mas do direccionamento das políticas. Os sucessivos *downgrades* dos conservatórios de música irão provavelmente colocá-los ao mesmo nível do ensino da música praticado em pequenas associações ou nas filarmónicas. Sem questionar o labor e dedicação de todos quantos nelas trabalham, muitas vezes sem nenhuma recompensa, a verdade é que o ensino ministrado não se orienta por critérios curriculares devidamente organizados e enquadrados no SE Português, já que o seu objectivo assenta na renovação de efectivos dessas mesmas filarmónicas. Os conservatórios, no entanto, despojados na sua supletividade anterior, ver-se-ão forçados à construção sequenciada de currículos cuja frequência, presume-se, se destinará a alunos que visam enveredar por uma carreira na música e que, presume-se uma vez mais, não serão em número suficiente para garantir a autonomia financeira das instituições. Remetidos a um ensino «vocacional» e/ou profissional da música é de temer que muitas não consigam sobrevi-

ver se, como é previsível, tiverem de se transformar em autênticas escolas secundárias com o conseqüente aumento de pessoal docente bem como investimento em equipamentos.

Por outro lado, o Estado continua apenas a oferecer, no 2º ciclo do ensino básico, uma disciplina de educação musical, com escassa dotação horária semanal, e onde os alunos apenas tomam contacto com um instrumento musical: a flauta. Findo o 6º ano de escolaridade cessam os contactos com a música enquanto disciplina curricular cuja oferta nem sequer ocorre em nenhum dos cursos/agrupamentos do Ensino Secundário. O facto de existir em algumas escolas secundárias (no 3º ciclo) a disciplina de educação musical enquanto oferta da escola, não chega para mitigar o problema.

Talvez se possa argumentar que o ensino vocacional possa resolver o problema, se as escolas artísticas se moldarem pelo figurino curricular das escolas secundárias, mas a verdade é que um músico não se começa a «fazer» aos 12 ou 13 anos que é a altura em que um aluno poderá ingressar nas escolas vocacionais artísticas.

Importância do ensino da música – a música na escola

A música tem, na escola, uma importância fundamental. Desde a infância que a criança mantém uma relação espontânea com ritmos e sons próprios de lengalengas ou de mnemónicas a par de canções com as quais a ajudamos a interpretar e a interagir com o mundo. O mesmo se passa em ciclos posteriores de ensino, onde a música se constitui como um elemento essencial da aprendizagem, nomeadamente nas línguas estrangeiras. Aí é possível desenvolver numerosas actividades didáctico-pedagógicas relacionadas com tarefas de repetição e associação lexicais facilitadas quer pelo ritmo quer pela expressividade da

função poética presentes em numerosas letras de canções. Também no ensino da língua materna é possível utilizar letras de canções para actividades de pré-escuta ou escuta activa para apreensão sequenciada dos múltiplos sentidos dos textos ou explorar o conteúdo expressivo de muitas das suas letras.

Em outras disciplinas diversas actividades são igualmente possíveis como na Matemática nos primeiros anos do ensino básico em que se pode recorrer a marcações rítmicas ou cadências para treino da memorização de algumas operações matemáticas simples. Do mesmo modo, o mercado musical encontra-se pejado de títulos de canções de conteúdo didáctico-pedagógico, dirigido tanto a conteúdos didáctico-pedagógicos de natureza disciplinar, como a outros mais relacionados com aspectos da formação integrada do aluno (alimentação, a «mesada» familiar, etc) ou com aspectos relativos à socialização juvenil (namoro...) – que se torna relativamente fácil proceder à sua utilização na sala de aula.

No entanto, a formação musical não se pode limitar às didácticas específicas, em especial no ensino secundário. Mais que o conhecimento dos géneros musicais próprios dos jovens que frequentam a escola secundária (Rock, pop e géneros específicos de música ligeira) importa que aos jovens seja proporcionado um conhecimento sistematizado dos diversos géneros e formas musicais, de forma a entender a música como um fenómeno cultural no seu conjunto, e não apenas como um modo mais ou menos frequente de se aturdir em decibéis.

Hoje, com a panóplia instrumental a que se pode recorrer, é fácil aos jovens reduzir o que entendem por música ao som que sai (com ou sem phones) do iPod ou do mp3 depois de feito o *download* mais ou menos ilegal da Net. Cavalgando a «onda» do momento, consomem a efemeridade do mito mais recente ou mergulham, à noite, em rituais mais ou menos iniciáticos nos grandes hipermercados da dança e do consumo de álcool, ouvindo aos berros as escolhas dos DJ da moda. O seu conhecimento

musical (que é verdadeiramente uma nova iliteracia musical) assenta num hedonismo juvenil alimentado a *videoclips* e a decibéis, que se consome a si mesmo nessas grandes sessões de aturdimiento colectivo. As músicas são tocadas ao ritmo do momento, pelo DJ do momento, na discoteca do momento, com as pessoas do costume, no dia do costume. Não passam, portanto, de manifestações rituais ou ritualizadas, muito semelhantes, aliás, às que outros jovens desenvolviam em gerações anteriores, descontando-se, claro, o tempo e o lugar.

Estes comportamentos (próprios do tempo e da circunstância) não conduzem à acumulação de um maior (e melhor) capital cultural e musical porque se circunscrevem a actos próprios de «tribos», urbanas ou urbanizadas, unidas pela globalização do consumo. A música ouvida ou debitada prendem-se um sem número de *gadgets* e de produtos de *merchandising* que prolongam a cadeia de valor ao mesmo tempo que fixam (ou fidelizam) o consumidor.

Neste contexto, se perguntarmos a um jovem do ES quais as suas músicas favoritas, muito provavelmente ouviremos uma não muito longa enumeração dos «sons» ou géneros da moda, necessariamente diferentes dos do próximo verão – o que não admirará. Mas se a questão incidir sobre as motivações, escolhas, causas ou ideologias de uma banda ou sobre as causas do aparecimento de um género musical (hip-hop, rap...) as respostas tenderão a reproduzir o estereótipo (fome, guerra, ambiente) ou – e não sei o que é pior – revelarão as marcas de colonização da cultura anglo-saxónica. A hipótese mais provável, no entanto, será o desconhecimento. Enquanto produto de consumo cultural de massas, os géneros musicais anglo-saxónicos chegam-nos associados a manifestações de rebeldia de grupos juvenis oriundos de minorias étnicas, daí que a música se imponha mais facilmente pelos ritmos inovadores mas também pelos gestos, pelo vestuário e por atitudes por vezes agressivas que são, por tudo isto, objecto de imitação e de admiração.

Torna-se indispensável que a escola, cumprindo aliás a sua missão, dote os jovens de uma formação cultural artística (e musical também) que amortença a aculturação anglo-saxónica. A música inglesa ou em inglês não tem de ser uma fatalidade sempre que ligamos o rádio ou a televisão. Mas sê-lo-á se a escola não perceber que terá de valorizar (e de oferecer) desde cedo uma formação artística que ajude não somente a compreender os fenómenos artísticos a uma escala global, mas que também ajude a formar e a consolidar uma consciência identitária nacional, através do conhecimento e valorização do nosso património musical comum. Duvido que esta valorização se possa fazer de forma transdisciplinar, em disciplinas curriculares, sobretudo a História ou a Filosofia, visto que a perspectiva de abordagem se subordina ao objecto próprio dessas disciplinas ou de outras, eventualmente. Na ausência de um tempo curricular próprio (não se pode, naturalmente, criar disciplinas por tudo e por nada) que só existe, como referido, no 2º ciclo, poderia ter o seu espaço na disciplina de educação cívica ou desenvolver-se através de actividades não curriculares, nomeadamente através da criação de grupos de pesquisa em etnomusicologia, etc. A Área de Projecto pode ser também uma excelente alternativa para este tipo de actividades.

Seminário 6

A Utopia da Paz Universal

Daniel Serrão

Doutor em Medicina. Professor Jubilado da Faculdade de Medicina do Porto. Membro, em representação de Portugal, do Comité Ad. Hoc de Bioéthique, logo a seguir Comité Director de Bioética (CDBI) desde 1989. Presidente (Chair) do Working Party on The Protection of the Human Embryo and Foetus (CDBI CO-GT3) desde 1997. Membro do Conselho Científico das Ciências da Saúde do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) desde 1980 até à sua extinção pelo Decreto-Lei 188/92, ou seja durante 12 anos. Presidente da Comissão de Fomento da Investigação em Cuidados de Saúde, do Ministério da Saúde, desde 1991. Autor de abundante e influente bibliografia especializada e de opinião.

Reflexão de Maria de Fátima Monteiro

Desde que a revolução francesa triunfou, em finais do séc. XIX, na base dos princípios para nós hoje inquestionáveis da *liberté, fraternité* e *égalité*, que o progresso humano não tem cessado de aumentar. A crença nos valores positivos do conhecimento e da sua colocação ao serviço das sociedades fez com que a ciência, a técnica se fossem transformando em poderosos instrumentos de criação de riqueza e bem-estar social por todos usufruído.

Hoje, no mundo ocidental, acreditamos que vivemos em sociedades mais justas, onde todos beneficiamos de con-

dições dignas de trabalho, de acesso à justiça e à educação, bem como a cuidados de saúde e a outros bens sociais e económicos de que não abdicamos. No entanto, a história da Europa ensina-nos que uma parte deste desenvolvimento, essencialmente económico, foi conseguido à custa da subjugação militar e económica exercida sobre outros povos e culturas. Os Descobrimentos, que a revisão pós-moderna prefere designar por «encontros civilizacionais», mostram que a par da imposição cultural dos valores religiosos do cristianismo, Portugueses e Espanhóis (e mais tarde Ingleses, Holandeses e Franceses) retiraram vantagens económicas do comércio estabelecido com os povos do Oriente (Índia) socorrendo-se da sua efectiva superioridade militar. Mesmo hoje, na era pós-colonial, o modelo económico com que a Europa financia o seu modelo social está fortemente dependente de matérias-primas, como o petróleo ou o gás natural, existentes em países subdesenvolvidos cuja extracção em pouco beneficia os respectivos povos. O mesmo tem, desde há décadas, acontecido com os EUA cujo neocolonialismo se faz sentir através da instrumentalização das UN concretizada em ameaças ou invasões militares de países ou regiões ricas em recursos naturais, ou então através de ajudas económicas nada desinteressadas.

No entanto, a consciência de que o mundo é cada vez mais a «aldeia global» de McLuhan tem conduzido à emergência de movimentos e ou grupos de pressão que, no seio das sociedades americana e europeia, ou mesmo através de organismos da ONU têm vindo a erguer a voz em favor de políticas mais humanistas, de respeito pelos direitos do homem, pela defesa da natureza e do ambiente.

De facto, o mundo globalizado de hoje impõe-nos a percepção de que a Terra é uma «casa comum» de que todos teremos de cuidar independentemente da cor da pele, religião ou crença. Importa pois que o homem redescubra um novo humanismo assente numa ética prática

capaz de unir as pessoas em torno de causas e princípios comuns. Trata-se aqui de entender que não podemos acomodar o mundo a um ponto de vista «ocidental», mas antes abordá-lo através da teoria da complexidade em que tudo é causa de tudo. Não são portanto admissíveis modelos de desenvolvimento económico-social ou «american ways of life» que, para se sustentarem, desequilibrem (empobrecam) outras regiões do globo. Do mesmo modo, jamais se poderá afirmar que os recentes derrames de petróleo na costa galega ou a quase eliminação da fauna marinha do Alasca causada pelo Exxon Valdez afectem apenas os locais onde tiveram lugar. Mesmo as manifestações, muitas de carácter violento, que se verificam sempre que o G8 se reúne, mostram nesta sua aparência de violência gratuita, uma aguda consciência (política, social, ambiental) de que é necessário repensar não apenas as relações geopolíticas que tanto desequilibram o mundo, mas questionar também o (re)posicionamento ético do homem.

ou olhamos as imagens de peregrinos xiitas e sunitas que se matam mutuamente em nome de Alá, no Iraque, percebemos que a distância que nos separa do mundo islâmico reside basicamente no conceito de vida e da sua defesa.

Uma nova ética social

De facto, num mundo em mudança global, em que tudo diz respeito a todos, os novos desafios que se colocam ao homem ocorrem no interior das sociedades. Muito mais que o confronto dos mundos islâmico ou cristão à superfície, as linhas de fractura situam-se transversalmente no interior das diversas culturas.

As questões que se nos colocam, neste domínio, é se é lícito ou não recorrer ao terrorismo, em nome de princípios religiosos ou em defesa de causas políticas de cariz nacionalista; ou se é legítimo desenvolver culturas da morte (o martírio islâmico) para destruir inimigos seculares, em nome de uma vida celestial como recompensa. Quando ouvimos as declarações incendiárias de Mahmoud Ahmadinejad preconizando a destruição de Israel

Seminário 7

Supervisão e Complexidade: *transgressões do olhar*

Idália Sá-Chaves

Doutora em Didáctica na especialidade de Supervisão e Formação. Professora na Universidade de Aveiro. Como Professora convidada tem colaborado com múltiplas universidades portuguesas e brasileiras, no âmbito dos cursos de pós-graduação nas áreas da Supervisão da Formação em Educação e em Saúde. No âmbito da intervenção cultural e cívica é membro da Sociedade Portuguesa de Autores, da Associação de Jornalistas e Escritores da Bairrada e integra o conselho Consultivo da Comissão Nacional da UNESCO. É autora de múltiplos artigos e de várias publicações, em livro, sobre a especialidade e literárias.

Reflexão de Daniela Gonçalves

Carta à Professora Idália Sá-Chaves

*Ah se não fosse a bruma da manhã
nem a velhinha janela onde me vou
debruçar para ouvir a voz das coisas
eu não era o que sou.*

Teixeira de Pascoaes, *As Sombras*

Professora Idália, permita-me que inicie esta reflexão a partir da citação de um trecho de um poema de Teixeira de Pascoaes que servirá de mote à tentativa de compreensão da complexidade da educação...

Assim, o que somos ou em quem nos tornámos, os projectos desenvolvidos não teriam sido possíveis se não tivéssemos encontrado ou reparado nas janelas, umas mais utilizadas e «gastas», se não se tivéssemos a disponibilidade, o tempo, a possibilidade, a oportunidade de abrir as janelas e se não tivéssemos tido a curiosidade necessária para olhar, parar e escutar, através delas, o outro ou outros que naturalmente passavam e com quem se partilharam caminhos, conversas, experiências, a quem, outros, chamavam de desvios, mas constituintes de potencialidades que, mais tarde, se tornaram em significado ou ideias ou na possibilidade do(s) mesmo(s) para outros. Assim, o que somos ou em quem nos tornámos, os projectos desenvolvidos não teriam sido possíveis se não nos tivéssemos debruçado para o exterior de nós mesmos.

Portanto, não deixa de ser uma forma modesta, ou de qualquer modo diferente, de escrever sobre assuntos complexos como os que se referem às finalidades, possibilidades ou oportunidades de concretização do acto educativo ou formas de conhecer, escrever, sentir, crescer e educar. Espero que esta carta manifeste uma maior consciência das possibilidades educativas, estéticas e mesmo éticas que diferentes formas de escrever ou de mostrar ideias e conceitos potenciam. Também porque as palavras, o conteúdo do poema, ajustadas metáforas à nossa compreensão do que e como se conhece, de qualquer maneira, constituem temas, referências, pontos de partida ou «transgressões» para contextualizar a reflexão em educação, neste caso concreto, a reflexão sobre a Supervisão, Complexidade e Desenvolvimento.

Desde sempre que o homem sentiu a necessidade de procurar as coisas para as entender ou de construir o seu próprio caminho, conhecimento e compreensão. Acredito que desde cedo que crescemos aprendendo a partilhar várias formas de conhecer e estar nas coisas ou na vida e, assim, crescer. Sempre estivemos conscientes das diferenças, mas sempre se construiu o necessário res-

peito pela diversidade de caminhos. Ora, a procura de entendimento (outros entendimentos), ou o nosso caminho, leva-nos à possibilidade de encontrar a nossa própria voz, actuação e, também, a voz das coisas... dos outros.

A valorização da voz das coisas, da voz dos outros e da nossa própria voz aproxima-nos da ideia de complexidade. Este tem sido um dos argumentos partilhados pelas diferentes epistemologias construtivistas. Aceita-se o pressuposto de que o conhecimento da realidade é construído pelo sujeito a partir da experiência que tem dessa mesma realidade e a riqueza desta aprendizagem (ou construção) dependerá da disponibilidade, da oportunidade do sujeito escutar a voz... a sua, a das coisas, a dos outros! Na medida do valor atribuído à experiência, o conhecimento acontece e torna-se acessível ao sujeito que conhece, através de um processo de construção de representações diversas em que esse sujeito se implica. É nesta relação (autêntica) entre o conhecimento e a sua representação (ou construção) que se fundamentam, no âmbito de uma epistemologia construtivista, os conhecimentos passíveis de serem comunicados ou ensinados. Daqui decorre a importância de se escutarem as tais vozes... e a partir delas desenvolver disponibilidades para ouvir outras e outras vozes ou, por outras palavras, possibilitar a construção e a aprendizagem. Foi isso que tentei fazer. A minha voz ficou muitas vezes silenciada ao escutar, sentir, viver e presenciar a sua lição. Até porque o silêncio das primeiras horas é necessário como distância necessária que faz nascer o pensamento ou a minha (a nossa) amiga reflexão. Não basta ter acesso à experiência, seja ela a sua voz, a voz das coisas, a palavra do outro a sua palavra, para que haja aprendizagem ou construção. É fundamental ter tempo para reflectir sobre as experiências. A necessária pausa e distância relativa às experiências, isto é, o tempo, condição necessária ou inerente ao desenvolvimento reflexivo, ganha especial relevo na medida em que representa a possibili-

dade de procurar outros pontos de vista necessários à construção. Tenho passado muito (e bom tempo) consigo, com os seus pensamentos, tentando olhar, sentir, escutar, compreender, analisar, sintetizar...

A minha reflexão, a minha perspectiva foi acrescentada através do diálogo reflexivo. Isto aconteceu, acontece e sei que vai acontecer mas sempre em torno de situações educativas reais como as que acontecem ao longo de um percurso que se realiza e constituirão potencialidades de desenvolvimento importantes para que eu consiga actuar e ser no desempenho profissional.

Essencialmente, como refere Dewey, a reflexão implica saber pensar, isto é, ser capaz de sustentar uma conclusão ou juízo, ser capaz de procurar (olhar, escutar) outra informação passível de confirmar ou rejeitar, de modo fundamentado, a primeira ideia ou crença.

Ao assistir à sua lição senti-me perplexa e fascinada... cheia de incertezas, mas com a certeza de que estive perante alguém que subiu à montanha e viu mais e mais longe, mas com disponibilidade para nos ajudar a subir para que cada um de nós possa também ter essa visão complexa, abrangente...

Tal como a minha experiência nesta Pós-Graduação, senti (e sinto) que estava a ser «levada» ou embalada na direcção ajustada, envolvida de afectos, sabedoria, textos ou contextos... Agora evoco sugestões, alternativas, outras perspectivas, matéria-prima para a minha reflexão..., para o meu treino, com vista à formação de uma direcção adequada de um pensamento (transgressor) complexo. Nas suas palavras, «questionando o meu próprio papel e, nesse exercício, (re)aprendo outros modos de ser e de estar, progressivamente mais esclarecidos, mais conscientemente controlados e desse modo mais gratificantes, quer pessoal, quer profissionalmente». Portanto, na minha perspectiva, a Supervisão Pedagógica inscreve-se no pressuposto da construção intrapessoal do conhecimento, através da acção/reflexão interpessoal, na resolução de situações concretas, inte-

grando o conhecimento teórico referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só nela reside. Deste modo, fundem-se teoria e prática num exercício de reflexividade (praxeológica) que cumpre uma finalidade epistémica de construção partilhada e implicada de saberes.

Nesta perspectiva, insisto num exercício de uma orientação reflexiva, ecológica, dialógica e, como tal, necessariamente ajustada caso a caso. Atendendo ao seu pensamento, este tipo de formação pressupõe um modelo aberto e flexível que respeita o direito à diferença e, conseqüentemente, permite processos evolutivos diferenciados que conduzirão a actos de ensino conscientes e responsáveis. Mas é algo necessariamente inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação – «paradigma de indagação». Tento, insisto e acredito na possibilidade de integrar perspectivas diferentes, o que pressupõe caminhos diversos... Tento, insisto e acredito na resposta individualizada a cada situação e a cada sujeito, respeitando as especificidades e os níveis de desenvolvimento particulares e ampliando o conhecimento que se vai construindo em cada momento. É o meu compromisso. Estes são os aspectos que configuram a minha representação de «cenário integrador» que sobreleva aspectos importantes de cada interveniente. Eis que se considera as dimensões humana, o conhecimento e a experiência reflectida que cada um traz consigo, a relação afectiva e acolhedora, potenciadora de múltiplos momentos de descoberta pessoal e de desenvolvimento profissional, evidenciado através da construção de portefólios reflexivos individuais, como uma solução possível, aberta e flexível, que releva o direito à diferença e, como tal, evidencia e valoriza a singularidade dos percursos de formação.

Bem-haja! Muito obrigada por me permitir reflectir consigo a minha prática e também sobre a própria refle-

xão, possibilitando a (re)construção pessoal de significados. Obrigada pela cumplicidade.

Seminário 8

Multiculturalismo e Interpretações do Mundo: *incomensurabilidade, diálogo e mestiçagem*

João Maria André

Doutor em Filosofia. Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Director do Teatro Académico de Gil Vicente de Coimbra de 2001 a 2005. Encenador da Cooperativa Bonifrates. Encenador. É autor de numerosas obras científicas, em artigo e em livro, na área da especialidade e em temas diversos da cultura.

Reflexão de Daniela Gonçalves

Multiculturalismo e interpretações do mundo: Incomensurabilidade, diálogo e mestiçagem

Reflexão

Normalmente associa-se o conceito de tolerância a uma certa condescendência e essa é uma forma negativa de entender a tolerância.

Quer sob o ponto de vista etimológico quer sob o ponto de vista do que pode ser a tolerância, entendo que o seu sentido mais nobre é o de hospedagem, e ligo muito estes dois conceitos. Tolerar é hospedar o próximo e ser capaz também de se hospedar nele.

João Maria André

Conceitos como o de «mestiçagem», «diálogo» e «cultura» foram apresentados neste seminário, não só ao

longo da história das ideias, mas também na importância que eles têm no pensamento contemporâneo e, muito relevante, na educação dos homens. «Muitas vezes, somos governados por homens que pensam que são deuses. E, muitas vezes, quando a História nos mostra, já é tarde de mais. Eu gostaria que não fosse», concluiu João Maria André, no final da sua intervenção. Partindo da clarificação destes conceitos e descrevendo o nosso posicionamento educativo, tentamos justificar fundamentadamente a *possibilidade* do professor intercultural.

Todas as culturas serão mestiças?

Aos homens uma atitude parcial, sectária, intolerante, dominadora, às vezes suicida, e os transforma continuamente em pessoas que matam ou em partidários dos que o fazem. A sua visão do mundo está dessa forma enviesada, distorcida.

A. Maalouf

Sabemos que a cultura é um processo dinâmico associado às próprias condições de vida das pessoas que, como tal, incide na vida destas e vice-versa. Ao conceito de cultura poderíamos aplicar o princípio físico da energia: não se cria nem se destrói, apenas se transforma. E transforma-se pelas opções que se tomam num dado momento e pelas interações, inevitáveis, com outras culturas. Daqui pode resultar o carácter mestiço das culturas. Como João Maria André demonstrou, na realidade, uma cultura é também a soma de todas as influências exteriores que recebeu. Tentar procurar uma raiz única, uma essência única e autêntica, conduz não só à ruína desta cultura, mas também aos piores excessos que a história demonstrou. Ora, todos os seres humanos, todas as culturas, participam inexoravelmente de outras culturas, inclusivamente com relações de conflito e domínio. Nesta lógica, o ser humano é fundamentalmente intercultural e mestiço.

Neste seminário, foi possível compreender o carácter mutável e evolutivo do conceito de identidade, dado que não a adquirimos de repente e para sempre, mas vamos-la construindo e transformando ao longo de toda a nossa existência. Por outras palavras, a identidade não é um dado rígido e imutável, é fluida – um processo sempre em movimento, no qual continuamente nos afastamos das próprias origens. Assim, só uma identidade morta é uma identidade fixa. As culturas perecem no isolamento e prosperam na comunicação. Por isso, o direito à diferença cultural diante da dos outros, que nem existiu nem existe; nem deve tentar evitar estes fenómenos de globalização, porque contribuem de forma espontânea para a mudança e a diversificação que são inerentes à culturas vivas, de maneira tão natural como é o facto de terem uma especificidade própria. Entrar em contacto com outros não implica, necessariamente, perder a identidade nem renunciar àquilo que nos é próprio, mas é motivo para revermos a visão que temos do que é nosso e ao fazê-lo reconstruirmo-nos. Assim, concordamos com João Maria André quando considera que «os outros mundos são afinal os nossos mundos»... e o caminho para o diálogo passa pelo entendimento desta identidade compósita e plural.

Diálogo: uma exigência existencial?

Não há vida sem diálogo. E na maior parte do mundo hoje a polémica substitui o diálogo.

Camus

Inseparável do respeito pelos direitos e deveres que encarnam os Direitos do Homem, sabemos que não existe possibilidade de convivência sem diálogo. Numa perspectiva mais radical, podemos afirmar que a humanização só é possível graças à linguagem e ao diálogo.

Paulo Freire associava a ideia de diálogo a uma exigência existencial: encontro que solidariza a reflexão e a acção dos sujeitos encaminhados para o mundo que deve ser transformado e humanizado, e que «não pode reduzir-se a um mero acto de depositar as ideias de um sujeito no outro, nem sequer converter-se numa simples troca de ideias consumadas pelos seus permutadores» (Freire; 1970:105).

Para além disto, este pedagogo considera que o diálogo só acontece quando não há relações de domínio, porque um verdadeiro diálogo implica a humildade: «o diálogo, como encontro dos homens para a função comum de saber e actuar, quebra-se se os pólos (ou um deles) perde a humildade» (1970:107). Finalmente, considera que também não pode haver diálogo sem esperança.

O diálogo é também um factor essencial que contribui para a melhoria da qualidade de vida das relações humanas. Com efeito, sendo a escola uma organização social e humana, o diálogo deve ser utilizado como uma estratégia habitual, aumentando assim as possibilidades de potenciar as relações pedagógicas (e humanas), assim como as condições de abordar e resolver possíveis conflitos. Neste sentido, a proposta de João Maria André aponta para que a escola deva ser entendida como aquele «espaço e tempo de interioridade» que permitirá uma «sensibilidade estética» e ética para a prática de uma pedagogia intercultural (ou de interioridade da identidade compósita).

É possível ser um professor intercultural?

A esperança será a última palavra da minha boca.

M. Torga

Os professores ocupam uma posição estrategicamente central nas sociedades contemporâneas, em particular nas dimensões do desenvolvimento e da mudança social (e/ou cultural).

Vários autores assinalaram um vasto conjunto de constrangimentos (de naturezas radicalmente diferentes) a que os professores estão sujeitos: história individual, a inserção social, as propriedades estruturais das condições do emprego, o contexto sócio-político, controlo, avaliação, pressões da opinião pública, pressões dos pais e dos próprios alunos...

Portanto, ser professor significa desempenhar um «papel» extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições. Para António Nóvoa, a ambiguidade detecta-se sobretudo ao nível do seu estatuto social, ou seja, por um lado, nível económico relativamente baixo, quando comparado com outras ocupações de formação similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma – *símbolo de saber e de conhecimento* – e ao prestígio daí decorrente, o que gera expectativas dificilmente conciliáveis.

Quanto à natureza contraditória da função docente, deve-se ao facto de que boa parte dos professores tem que enfrentar exigências antagónicas, nomeadamente, «serem agentes de execução, no sentido de que operam uma selecção social da qual resulta a reprodução do sistema social e cultural, indo muitas vezes esta sua prática contra os seus princípios pessoais de defesa da igualdade de oportunidades sociais e culturais perante o ensino» (Lima; 1996:51). Esta experiência vivenciada pelo professor de dilemas e contradições criadas no sistema educativo, em virtude de contradições existentes ao nível social e cultural também foi salientada por Hargreaves

(1980). Para além disto, os professores têm de lidar, face a face, com inúmeros estudantes em simultâneo, estando constantemente *em cena* perante um público cujas características e comportamentos são, a maior parte das vezes, desconhecidos e imprevisíveis.

Os professores são, ainda, confrontados com a incapacidade de a própria instituição escolar responder à diversidade cultural com a qual é «actualmente» confrontada. Encontram-se perante alunos cada vez mais diversos... Exige-se que eles exerçam autoridade sobre os alunos, mas que, ao mesmo tempo, tem com estes um comportamento afectivo...

Portanto, o professor alterna, centenas de vezes durante o dia, entre dois papéis (contraditórios), o de pai amigo e o de «mestre» facilitador.

O exercício da sua profissionalidade também envolve uma negociação entre várias dimensões: a sua biografia, a sua prática pedagógica e a estrutura institucional em que está inserido. Estas dimensões estão numa relação de permanente tensão, criando aquilo que designamos por exigências conflituantes.

Os professores são sujeitos a uma acumulação de responsabilidades que, por vezes, são desproporcionadas em relação ao tempo e aos meios que dispõem: exige-se-lhes que estimulem os alunos, «sigam» de perto aqueles que trabalham mais lentamente, velem pela atmosfera da aula, programem as suas actividades, avaliem, aconselhem, participem em reuniões, organizem diferentes momentos na instituição,...

Apesar de tudo isto, será possível ser um professor intercultural?

Acreditamos que sim. Os professores devem dar prioridade à relação, à experiência significativa, ao consenso alcançado, para além de proporcionar momentos de diálogo, negociação, reflexão e arbitragem de projectos e iniciativas. Portanto, exige-se uma mudança de perspectiva: «nas últimas décadas operou-se uma passagem brusca e violenta nas suas manifestações – passou-se de

uma perspectiva da educação virada sobre a subjectividade para uma educação virada sobre a subjectividade para uma educação fundada no diálogo intersubjectivo. O outro representa o desafio e a oportunidade para a mudança de perspectiva na educação e na prática pedagógica» (Gonçalves; 2004:31).

Nesta nova perspectiva – Educação Intercultural –, a ênfase é colocada na relação que o *eu* mantém com o *outro*, em detrimento de uma educação centrada no *eu* ou no *outro*. Parece-nos que não resta outra opção ao professor de hoje: uma educação intercultural que, a partir da relação/interacção «*eu-outro*», promova uma educação aberta à alteridade, visando compreender as relações plurais e dinâmicas entre todos os seus alunos, para que todos possam crescer no apreço pela vivência responsável da Liberdade. Acreditamos que a grande intenção é propiciar uma integração reflexiva, que incorpore uma sensibilidade antropológica e estimule a integração social de diversas mundividências. Acreditamos que é possível *descobrir* esta perspectiva. Partindo do carácter mestiço da(s) cultura(s), a nossa tarefa será «consciencializar» pessoas que actuem como agentes sociais e culturais ao serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

Referências Bibliográficas

- FREIRE, P., (1970), *Pedagogia del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- JARES, X., (2007), *Pedagogia da Covivência*, Maia, Profedições.
- GONÇALVES, J. (2004), *O (re)conhecimento do Outro*, Fátima, SNEC.
- LIMA, J. (1996), «O Papel de Professor nas sociedades contemporâneas» in *Educação, Sociedade e Culturas* n.º 6, Porto Ed. Afrontamento.
- STOER, R. S., e CORTESÃO, L., (1999), *Levantando a Pedra – Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*, Porto, Ed. Afrontamento.