

# DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: A TOLERÂNCIA NÃO BASTA

Ricardo Vieira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto interroga os Direitos Humanos, as perspectivas do universal e do particular, a igualdade e diversidade, e questiona a universalização do direito.

A instituição escolar está construída sobre a ideia da igualdade e de uma base cultural comum a todos os cidadãos. Contudo, o principal desafio que se coloca hoje a todos os profissionais da educação é justamente articular igualdade e diferença. Levantando mais questões do que dando, propriamente, respostas, interrogo-me como construir uma educação para todos onde o currículo e as pedagogias escolares não sejam monolíticas a ponto de destruir as culturas de origem e as identidades pessoais assentes em lógicas particulares, pouco articuláveis com as concepções genéricas dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Diversidade cultural. Identidade. Direitos Humanos. Multiculturalismo. Interculturalismo. Educação multicultural. Educação intercultural. Pedagogia intercultural.

## HUMAN RIGHTS AND EDUCATION: TOLERANCE IS NOT ENOUGH

**Abstract:** This paper questions Human Rights, the prospects of the universal and the particular, equality and diversity, besides questioning the universal right.

School is built on the idea of equality and of a common cultural basis to all citizens. However, the main challenge all education professionals face nowadays is to bring equality and difference together. Raising more questions than giving answers, I wonder how to make education available to all, in such a way the curriculum and school pedagogies are not monolithic enough to destroy the cultures of origin and personal identities based on particular logics, unlikely to be related to the general conceptions of human rights.

**Keywords:** Cultural Diversity. Identity. Human Rights. Multiculturalism. Interculturalism. Multicultural education. Intercultural education. Intercultural pedagogy.

---

1 Antropólogo e Sociólogo. Professor Titular. CIID – Centro de Investigação Identidades e Diversidades (www.ciid.ipleiria.pt). ESECS-IPLEiria. Portugal. rvieira@ipleiria.pt

## 1 INTRODUÇÃO

Na primeira parte deste texto, ao invés de dissertar sobre a ideia do cidadão contemporâneo que se diz, por vezes, ter de ser local e global, opto por pensar o particular e o universal a partir duma questão social e educacional muito concreta: os direitos humanos. Assim, faço algumas considerações e interrogações em volta do Universal e do Particular, Educação, Direitos Humanos, Igualdade e Diversidade. São interrogações e reflexões que tenho construído no âmbito de algumas disciplinas leccionadas na formação inicial de professores, em particular em Antropologia da Educação e em Educação Intercultural, como vias curriculares para pensar a educação, a diversidade cultural, a cidadania e os direitos humanos. Na segunda parte, introduzo conceitos e modelos sociais que têm sido pensados e operacionalizados pela educação e pelas políticas sociais.

## 2 O PARTICULAR E O UNIVERSAL

Não se trata de apresentar sugestões pragmáticas para a operacionalização de políticas sociais e educativas para um maior cumprimento dos direitos humanos. A verdade é que tal não é fácil nem é esse o objectivo deste texto. Mais que respostas, procuro, antes, levantar algumas questões fundamentais tanto para educadores e professores, como para politólogos ou técnicos de animação e intervenção social. O levantamento de algumas das dificuldades sentidas a propósito da diversidade cultural, sua legitimidade em se reproduzir, ou não, e manter no mundo contemporâneo, constitui o primeiro acto deste ponto.

Nos actos seguintes, reflecte-se sobre alguns dos dilemas da cidadania num mundo globalizado e sobre o papel da educação na construção da igualdade na diversidade humana bem como sobre os universalismos e particularismos a propósito da Declaração Universal do Direitos Humanos (DUDH). Em particular, como é possível criar direitos iguais para pessoas que se pensam e se querem diferentes? Será o direito universalizável?

O último acto, o da mudança a operar, aquele que é, possivelmente, o mais desejado por muitos, é aqui, necessariamente, o mais incompleto. Claro que o domínio do fazer é fundamental. Mas também é verdade que fazer mal, fazer sem teoria, fazer sem dúvidas é correr o risco da perversidade e do acentuar das desigualdades em nome da igualdade. Nesse quarto acto, *a tolerância não basta*, a educação intercultural surge como uma via para pensar e operacionalizar a passagem do relativismo cultural à cidadania glocal, aquilo que entendemos ser a utopia (no sentido da não estar ainda concretizada) fundamental a perseguir.

### 1.º acto: as questões

Como construir o cidadão sem apagar, necessariamente, a diversidade cultural? Enfim, como criar direitos iguais para pessoas que se querem diferentes, culturalmente? Como fazer educação cívica sem entrar na catequização, na domesticação cultural? Como respeitar o direito dos outros sem entrar pelas pedagogias homogeneizantes, monoculturais, integracionistas e assimilacionistas? Como respeitar a diferença sem reproduzir as desigualdades, sem criar guetos sócio-

culturais, sem separar o diferente e, conseqüentemente, diminuir a participação no colectivo? Boaventura de Sousa Santos (1997, p. 13) refere que

a política dos direitos humanos é, basicamente, uma política cultural. Tanto assim é que poderemos mesmo pensar os direitos humanos como sinal do regresso do cultural, e até mesmo do religioso, em finais de século. Ora, falar de cultura e religião é falar de diferença, de fronteiras, de particularismos. Como poderão os direitos humanos ser uma política simultaneamente cultural e global?

Como conciliar a multiculturalidade dos públicos que cada vez mais acedem à escola, que se quer para todos, com a ideia e prática da cidadania? Como criar os cidadãos que a Revolução Francesa professou: livres (liberdade), iguais (igualdade) e fraternos (fraternidade) sabendo que os alunos são, de facto, diferentes nos códigos culturais, sejam eles linguísticos, corporais ou outros, diferentes na religião, na visão do mundo, no consumo musical, artístico, etc., enfim, numa palavra, diferentes na cultura?

Enfim, *Iguais e Diferentes poderemos viver juntos?* pergunta Alain Touraine numa obra de 1997. Claro que podemos exigir que se respeite um código de boa conduta, mas não vamos assim além de mais uma solução minimalista que “protege a coexistência, mas não assegura a comunicação” (TOURAINÉ, 1997, p. 21).

## 2.º acto – Dilemas

Mas a verdade é que estamos perante um dilema:

estamos perante um dilema. Ou reconhecemos uma plena independência às minorias e às comunidades, limitando-nos a fazer respeitar regras de jogo, procedimentos que asseguram a coexistência pacífica dos interesses, das opiniões e das crenças, e então renunciámos ao mesmo tempo à comunicação entre nós, dado que não nos reconhecemos mais nada em comum além de não proibir a liberdade dos outros e de participar com eles em actividades puramente instrumentais, ou acreditamos que temos valores em comum, preferencialmente morais, pensamos os americanos, preferencialmente políticos, pensamos os franceses, e somos levados a rejeitar aqueles que não partilham estes valores, sobretudo se atribuímos a estes um valor universal. Ou vivemos juntos comunicando apenas de modo impessoal, por sinais técnicos, ou só comunicamos no interior das comunidades, que se fecham tanto mais sobre si próprias quanto mais se sentem *ameaçadas por uma cultura de massa que lhes parece estranha* (TOURAINÉ, 1998, p. 17).

A ideia de conservar as culturas como espécies em via de extinção priva-as das suas dinâmicas, dos efeitos da história e da mudança social e aos particulares, às pessoas que se querem cidadãos, da sua liberdade para repensar, reestruturar ou mesmo rejeitar as identidades culturais herdadas (GUTMANN, 1998, p. 12). Por isso, educar para a cidadania é fazer com que os outros queiram ser. É contribuir para que os cidadãos esclareçam quais os elementos culturais que de facto querem perpetuar, quais as tradições que querem abandonar. Com efeito, “As democracias constitucionais respeitam um vasto leque de identidades culturais, mas não asseguram a sobrevivência a nenhuma delas” (GUTMANN, 1998, p. 12). Portanto, trata-se de investir num exercício de cidadania para revitalizar as democracias constitucionais

e suscitar a aprendizagem do convívio com as resoluções democráticas devendo os cidadãos unirem-se através do respeito mútuo pelos direitos dos outros.

Quanto ao risco do investimento no reconhecimento da diversidade cultural poder conduzir, em termos da dimensão individual, ao conformismo a um guião sociocultural, no dizer de Gutmann (1998, p. 13),

tanto Appiah como Habermas apresentam algumas respostas complexas a esta questão apontando para a possibilidade de haver uma espécie de democracia constitucional que proporcione essa política baseada não na classe, na etnia, no sexo, ou na nacionalidade, mas sim numa cidadania democrática de liberdades, oportunidades e responsabilidades iguais para os indivíduos.

### 3.º acto - Os Direitos Humanos

Neste contexto do universal e do particular, Direitos Humanos é um tema bom para pensar, como se diz na gíria antropológica. Com o fim da *Guerra Fria*, o mundo deixou de se limitar à coexistência de dois grandes blocos ideologicamente antagónicos. A ideia da multiculturalidade foi ganhando força e, com ela, as dúvidas sobre a universalidade dos Direitos do Homem. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) foi adoptada em 10 de Dezembro de 1948, em Paris. A ONU contava, à época, com 56 países (hoje são mais de 180) e 48 votaram a favor, sendo que se abstiveram 8, incluindo a URSS, a África do Sul e a Arábia Saudita. Parece ser a busca duma ética humanista comum que produz o aparecimento dum “direito dos direitos do homem”. E a DUDH foi considerada pelo Ocidente como uma verdade absoluta e de alcance universal.

É verdade que a DUDH contém em si a marca do Século das Luzes em França. Os direitos humanos

trazem a marca dessa cultura, talhada pelo monoteísmo cristão, pelo peso da Igreja e pelo absolutismo monárquico. Eles são apresentados por uma burguesia que, desde o século XVII, se empenha em dismantelar as hierarquias existentes para facilitar a sua própria ascensão (COMBESQUE, 1998, p. 18).

Mas é hoje comum dizer-se que o Ocidente não tem autoridade moral para dar exemplos em matéria de direitos humanos. O direito de asilo, por exemplo, uma garantia dada pelo art.º 14.º da DUDH, é muito limitado em muitos países. O mesmo para o direito à alimentação, a um rendimento decente, a uma habitação condigna, a cuidados básicos de saúde, à escolaridade básica, etc. Muitos destes direitos são sacrificados em “prol dos interesses dos mais poderosos” (COMBESQUE, 1998, p. 15). Este autor põe bem a tónica na construção dos direitos humanos ao considerá-los como parte da história da humanidade que, a pouco e pouco, deixou de ver esses direitos como “naturais” para os desenvolver em função das representações que os seres humanos fazem de si próprios: “simples criaturas de Deus, depois modestas engrenagens de uma sociedade e por fim indivíduos livres e conscientes” (COMBESQUE, 1998, p. 15).

Contudo, a Declaração de 1948 não é um texto de direito positivo porque não tem valor coercitivo. Há competência de observação mas não há poder de

sanção. E apenas alguns dos direitos se impõem aos Estados de forma absoluta. Todos os textos admitem a excepção ao direito à vida, quando falam da guerra e da legítima defesa. Portanto, estamos longe duma definição universal do direito à vida.

Em síntese, por um lado, sabe-se quão etnocêntrica é a expressão “direitos humanos” com todas as pretensões hegemónicas inerentes a formações culturais específicas, ancoradas em instituições, estados e outros aparatos do poder; por outro lado, é preciso olhar aos ensinamentos da Antropologia que, muito embora também filha da tradição científica ocidental, tem-nos ensinado e estimulado a questionar os preconceitos e a ver os direitos dos outros.

Nesta esteira, Rosinaldo Silva de Sousa (2001), antropólogo da Universidade de Brasília, põe em confronto os valores modernos e o surgimento da noção de «direitos humanos universais», baseados na ideia de sujeito de direito individual. Para este autor,

esta Declaração Universal não faz parar a história movida por conflitos sociais. Na cena pública, surgem novos sujeitos políticos engendrados pela emergência da alteridade (cultural, racial, étnica e de género). Neste contexto são inevitáveis as tensões entre o campo jurídico ocidental (ancorado na ideia de direito individual) e os novos sujeitos de direito colectivo (SOUSA, 2001, p. 12).

Mas não se pense que a postura antropológica é necessariamente sinónima de relativismo cultural, de particularismo versus universalismo. O olhar antropológico tem que ser descentrado dum único contexto ou, como prefere Sousa Santos, tem de ser hermenêutico mas diatopicamente (SANTOS, 1997). Há mesmo posturas contraditórias de antropólogos face à DUDH. Como nos lembra Sousa (2001, p. 47), a DUDH às vezes parece “um cavalo de Tróia para a recolonização” por parte do Ocidente em relação aos povos que não comungam dos mesmos ideais universalistas. Por outro lado, há exemplos em que os “direitos humanos” foram apropriados pelos movimentos indígenas da América Latina e outros, que assim conseguiram mundializar a sua causa (SOUSA, 2001, p. 47).

Parece, contudo, não haver dúvida quanto ao facto de o debate universal/particular estar armadilhado uma vez que o mesmo não pode ser feito fora da referência a valores. “O universalismo não é senão uma cultura específica que aspira ao universal; o particularismo é o oposto” (DUBET, 1999, p. 175). Ora, diz Touraine (1998), como parece que é preciso viver em conjunto, e se não queremos matar o outro, parece que o único caminho é mesmo o da procura duma humanidade comum.

O caso das mulheres apedrejadas até à morte como castigo imposto pela comunidade é aqui exemplo para pensar. Que fazer? Impor o direito à vida? E qual é a diferença relativamente à cadeira eléctrica ou à injeção letal? É aceitável porque é mais higiénico? Os dilemas multiplicam-se porque as definições de homicídio ou de roubo variam de cultura para cultura. Por outro lado, há também várias tradições jurídicas no mundo: a common law, a família romano-germânica, o direito muçulmano, o direito chinês... Nos E.U.A, quer se trate do aborto, da eutanásia ou

mesmo da pena de morte, não há ainda consensos absolutos, ainda que a pena de morte tenha sido excluída dos textos da ONU pelo crime contra a humanidade.

Pensemos num caso mais mediático dos dias de hoje: a pedofilia. Recordemos algumas alterações que o código penal português nos trouxe no final do século XX. A violação sexual e a pedofilia eram considerados, à luz do anterior código penal anterior, crimes contra a moral pública, contra os costumes. Também o crime estava circunscrito mais em torno de haver penetração ou não, coito ou não. A pena, essa, era também mais leve que actualmente. Com a alteração do código penal, o crime passou a ser quanto à liberdade dos cidadãos. A relação pode ser homossexual ou heterossexual desde que os parceiros concordem. Trata-se do direito de os cidadãos poderem gerir a sua vida privada. Contudo, se não há acordo, se há violação, a pena torna-se mais pesada porque se trata agora de crime contra a liberdade do outro. Quanto à violação das crianças – a pedofilia – aí trata-se de crime contra a auto-determinação, uma vez que à criança não é ainda reconhecida a possibilidade de aceitar ou não o acto sexual.

E o caso da cigana que a lei manda para a escola e que o pai manda para a feira e para o casamento? Que fazer? Acaba-se com a cultura cigana? Deve-se respeitar a cultura? A lei poderá / deverá garantir, através do tribunal, que a criança possa desfrutar do direito à educação? A dúvida é: direitos de quem? Das comunidades ou dos sujeitos?

Parece-nos que o direito à diferença já não é redutível ao direito das “tribos”. O direito à diferença é, cada vez mais, também o direito dos indivíduos em serem eles próprios. Mas, a ser assim, trata-se de afirmar que cada indivíduo constitui em si mesmo a sua própria norma e isso pode gerar um projecto de quase ausência de comunidades. Por isso, Ferry (1999, p. 195) apela a uma “espécie de reflexão intermediária entre a via francesa republicana e a via americana da *affirmative action*”.

Não querendo enveredar pela tese culturalista, segundo a qual a cultura é vista como uma herança imutável, nem pelo “ocidentalocentrismo” que quer à força garantir a supremacia dos seus valores e sistema político, bem como a sua implementação no mundo, voltamos a encarar o continuamente referido dilema do equacionar do particular com o geral.

#### **4.º acto - Por uma necessária mudança: a tolerância não basta**

Nos tempos modernos o termo “tolerância” só adquiriu uma conotação positiva a partir do século XIX, com o livre pensamento. Até aí, a religião condenava a tolerância eclesiástica em relação aos não crentes. Hoje, a tolerância tornou-se, de repente, arma discursiva a favor da paz e da salvação do mundo. Mas, ser tolerante não basta. Possivelmente não é mesmo a via de podermos ser diferentes e vivermos juntos. Quando muito poderíamos viver justapostos mas segregados e não comunicantes. A via da tolerância como produto acabado não me parece ser a via da transformação diatópica, de que falámos. Recoloca-se, portanto, sempre a questão de saber o que implica a ideia de tolerância relativamente às condutas de intolerância. Se se tolera a intolerância, aceita-se a injustiça.

A tolerância passiva conduz à intolerância activa ou deixa-lhe o caminho aberto (HERITIER, 1999). De novo dois problemas para resolver: o do intolerável em si mesmo e o de saber o que fazer com os intolerantes (VIEIRA, 2011). Muniz Sodré diz mesmo que “a prática demonstra que toda a tolerância é intolerante para com a intolerância dos outros e, por isto, tem a mesma precariedade dos sentimentos piedosos com que os fortes contamplam os fracos” (SODRÉ, 2001, p. 21). Por isso é mesmo necessário a mudança tanto na política global como nas políticas particulares. Todos somos incompletos, imperfeitos e tal consciência deve ser o motor da transformação para novas atitudes, práticas e políticas sociais. E a mudança, se pode não ir contra a tradição cultural, transforma-a sempre. Como afirma Combesque (1998), é mesmo preciso a criação de novas regras políticas, sociais e morais mas, agora, à escala mundial,

uma espécie de contrato, aceitável pelo conjunto da sociedade humana e no qual se reconheçam todas as suas componentes. Para ser credível, esse contrato deve ir buscar as suas fontes ao património cultural da humanidade no seu conjunto e não apenas a uma determinada civilização. O melhor meio de o conseguir é partir do princípio que nenhuma sociedade evoluiu apenas devido a pressões externas mas sim graças à sua dinâmica (COMBESQUE, 1998, p. 21).

E isto implica romper com a ideologia perversa das políticas multiculturais, da participação por quotas e outras formas de buscar a representação social, que, em nome da igualdade de direitos, acentua a desigualdade no acesso ao poder e aumenta a insularidade das culturas particulares. Implica, também, a ruptura com a defesa romântica do relativismo cultural como base justificativa para tudo desde que conforme à norma local.

A alternativa parece-me passar não só pela tal hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997) ou multitópica (VIEIRA, 2011), pelas metamorfoses processuais das identidades culturais e pessoais (VIEIRA, 1999; 2009), mas, também, por um modelo de interculturalidade para a comunicação, a educação e a sociedade no seu todo global, assente numa necessária transformação de todos os diferentes, que não a uniformização, com vista ao encontro de pontes feitas a partir de todas as margens. Quer dizer, a partir de todos os diferentes que, ao se consciencializarem como incompletos, pretendem comunicar com os outros, por livre vontade, para delas retirarem as influências desejadas. Com efeito,

O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – um objecto inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico (SANTOS, 1997, p. 23).

No entanto, do meu ponto de vista, esta mudança multilateral não joga apenas com a questão da cultura perspectivada do ponto de vista estático e existindo fora das consciências individuais de cada sujeito. Pelo contrário, a cultura existe, justamente, na materialização do comportamento dos sujeitos pessoais. E, para terminar, nas palavras de Alain Touraine, nesta época de dominação global,

[...] só a ideia de Sujeito pode criar não só um campo de acção pessoal mas sobretudo um espaço de liberdade pública. Só conseguiremos viver juntos se reconhecermos que a nossa tarefa comum é combinar acção instrumental e identidade cultural, logo, se cada um de nós se constituir como Sujeito e se nos dermos leis, instituições e formas de organização social cujo objectivo principal é proteger a nossa exigência de viver como Sujeitos da nossa própria existência. Sem este princípio central e mediador, a combinação das duas faces da nossa existência é tão impossível de realizar como a quadratura do círculo (TOURAINÉ, 1998, p. 214).

E é assim que, a meu ver, ao invés de inculcação de valores, a educação deve apostar, antes de mais, em ser uma escola de Sujeitos e não a forja da identidade nacional. Esta discussão, bem como o debate sobre o modo como alguns investigadores e particularmente alguns psicólogos sociais separam a identidade social da identidade pessoal, terá de ficar para outro espaço (VIEIRA, 2009).

### **3 MODELOS DE POLÍTICA SOCIAL E EDUCATIVA PARA LIDAR COM A DIVERSIDADE**

#### **3.1 O modelo assimilacionista**

Como nos lembra Cardoso (1996, p. 10), “apesar de monocultural, o assimilacionismo corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo”. O assimilacionismo consiste na total conformidade dos originários de grupos culturais e étnicos à cultura dominante. Exige-se às minorias que “esqueçam” as suas culturas de origem de modo a estarem em perfeita conformidade com a cultura dominante. Trata-se, em última instância, da produção social do oblativo de que fala Vieira (1999 e 2009). O assimilacionismo é um modelo orientador de políticas sociais para com minorias étnicas. Teve início nos anos 60 e anos 70 essencialmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido. Como Cardoso (1996, p. 10) refere,

As principais referências e prioridades do modelo eram as culturas e histórias nacionais da classe média branca [...]

A feição assimilacionista das primeiras orientações políticas formais em relação às minorias étnicas é consequência imediata da visão etnocêntrica do mundo, historicamente dominante nas sociedades ocidentais. [...] As características monoculturais e etnocêntricas, dos objectivos e processos assimilacionistas acentuaram a visão problemática das minorias na sociedade e a ideia de inadequação das culturas e dos ambientes familiares das minorias para a sua participação plena na sociedade. [...]

#### **3.2 O modelo integracionista**

Em finais dos anos 60 e início de 70, pressões dos movimentos de direitos humanos e de afirmação étnica, e do aumento das migrações, conduziram à adopção de políticas integracionistas. Ainda, no dizer deste autor,

Estas caracterizaram-se por maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das



minorias étnicas. O modelo integracionista corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural. No entanto, o respeito pela diversidade cultural implícita ao modelo tinha limites e exigia contrapartidas. Era esperado que as minorias assimilassem os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante. Na realidade, o pluralismo integracionista só existia dentro de um espaço que não colidisse com a cultura dominante, exprimindo-se nas margens da sociedade em que as principais directivas e os principais valores continuavam a ser definidos monoculturalmente pelo centro (CARDOSO, 1996, p. 12).

Assim, o termo integração continua a subentender a existência de uma cultura dominante e, nesse sentido, o integracionismo, representa o modelo que melhor se adequa aos interesses dos governos, ao mesmo tempo que suporta os argumentos que o apontam como o modelo mais adequado aos interesses dos próprios imigrantes.

### **3.3 O modelo pluralista**

O multiculturalismo é inseparável do conceito de pluralismo. Nenhum discurso sobre multiculturalismo deixa de se basear e referir ao pluralismo. Ambos os termos estão carregado de ideologia e originam variadíssimas definições. Assim,

O pluralismo é uma referência central nas constituições dos estados, nos discursos e relatórios políticos, mas raramente é claro o seu significado e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas de segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição de poder, ou, no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo através de reformas ou mudanças pontuais (CARDOSO, 1996, p. 13).

### **3.4 Educação multicultural**

Os vários entendimentos de multiculturalismo originam diferentes entendimentos de educação multicultural, assim como modos de a realizar. Para Cardoso (1996, p. 16),

A diversidade de conceitos e abordagens de educação multicultural depende das interpretações atribuídas a conceitos centrais na problemática do multiculturalismo como cultura, relativismo cultural e etnicidade. [...] A maioria das perspectivas de educação multicultural mantém referências numa concepção de tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características mais ou menos imutáveis atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em geração. O multiculturalismo baseado nesta perspectiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais, sugeridas pelo relativismo, subvalorizando o que entre elas existe de comum [...]. Na educação, o bloqueamento relativista das culturas dentro de si próprias pela subvalorização de dimensões comuns entre elas, constitui um obstáculo ao desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação multicultural.

Por sua vez, de acordo com Semprini (1999, p. 166-167),

A epistemologia multicultural afirma que a realidade é convencional, que o indivíduo participa de sua construção e que o conhecimento nada tem de objectivo ou definitivo, pois ele depende do poder da História [...]. Se a realidade e a verdade são sempre relativas a um contexto, a um grupo social ou sistema de poder, qualquer critério universal e indiscutível sobre o qual basear um conhecimento objectivo do mundo torna-se teoricamente impossível. [...] Rigorosamente falando, isso tornaria impossível qualquer forma de troca e socialização. No campo da educação, por exemplo, seria impraticável hierarquizar a qualidade das obras literárias, ou de dar notas aos alunos conforme critérios objectivos.

Habitualmente os multiculturalistas defendem práticas de educação multicultural baseadas em currículos orientados para o intercâmbio e para a valorização das culturas de todas as crianças, com o intuito da compreensão e tolerância mútuas através de programas pluralista de reforma curricular. No dizer de Cardoso (1997, p. 17),

Os anti-racistas estão mais preocupados com as bases estruturais do racismo na escola e na sociedade e com a subtileza das suas manifestações. Entendem que a partilha de estilos de vida através do currículo não toca as bases estruturais da desigualdade e da discriminação racial. [...] Na perspectiva dos anti-racistas, os multiculturalistas visariam reformas no quadro das estruturas existentes de modo a eternizar aquele modelo de relações sociais, enquanto os anti-racistas visariam transformar as estruturas que suportam todas as formas de racismo aberto e oculto.

Acima de tudo, os debates teóricos sobre os conceitos de educação multicultural e de educação anti-racista, e as suas práticas subjacentes, têm servido para aumentar o reconhecimento do papel da escola na redução de atitudes racistas.

### **3.5 A Educação Intercultural**

Ainda que por vezes as escolas francesas falem mais de interculturalismo e as americanas de multiculturalismo como referindo-se a uma mesma coisa, é possível encontrar muito trabalho, inclusivamente de autores portugueses, que tem procurado distinguir as duas preferindo optar por uma delas ou situando-se num meio termo: Inter/multicultural ou Multi/Intercultural<sup>2</sup>.

O intercultural que preconizo não pode ser considerado apenas como um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural, ou a interculturalidade, acaba por ser uma opção sociológica global (ABDALLAH-PRETCEILL, 1986, p. 177). Diria até que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades. “O termo implica a

---

2 Ver entre muitos outros, os trabalhos de Stephen Stoer, Luíza Cortezão, Luís Souta, Carlos Cardoso, Ricardo Vieira.

ideia de inter-relações e de trocas entre culturas diferentes” (LADMIRAL, 1989, p. 10).

A noção de intercultural implica o abandono da concepção estática e estrutural da cultura. Na concepção intercultural a cultura não é um dado objectivo, autónomo e relativamente estável. Situa-se antes numa perspectiva sistémica e dinâmica onde as culturas aparecem como processos sociais não homogéneos, em contínua evolução e que se definem tanto pelas relações mútuas como pelas suas próprias características. Com efeito, os grupos sociais não existem nunca de maneira totalmente isolada: elas sustentam sempre contactos com grupos o que leva a determinadas tomadas de consciência da sua especificidade, mas também das trocas, dos empréstimos e duma constante mudança. (cf. LADMIRAL, 1989).

Se, efectivamente, a pedagogia intercultural se pode aplicar por exemplo à escolarização de crianças emigrantes, também se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de que cultura ou subcultura for. A pedagogia intercultural ultrapassa assim os objectivos de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Ela atravessa também o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos.

Contra uma educação meramente multicultural, que respeita as diferentes culturas e mentalidades mas que as deixa navegar em artérias paralelas, ou avenidas de pouca liberdade, contra também as políticas de unificação, assimilação e adesão a uma única cultura hegemónica, a pedagogia intercultural situar-se-ia, ou situar-se-á (penso numa utopia pedagógica ao jeito de Adalberto Dias de Carvalho de saberes e pelo diálogo de culturas. Utopia porque, efectivamente, não se trata de um modelo fácil de implementar. Como diz Wolton (2004, p. 12),

com a coabitação cultural, estamos no fio da navalha. Por um lado, se for possível estabelecer a ligação a um projecto político democrático, pode instalar-se um modelo de comunicação cultural relativamente pacífico. Por outro, se a ligação entre coabitação e projecto político não puder ser construída, é o triunfo de todos os irredentismos culturais... Num caso, a identidade está associada a um projecto democrático de coabitação; no outro, a identidade torna-se um princípio de conflito político. Mas, em ambos os casos, não podemos fugir a um debate, simultaneamente, sobre a coabitação cultural e os seus problemas, e sobre as relações entre identidade, cultura e comunicação.

## REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **Vers une Pédagogie Interculturelle**. Paris: INRP. 1986.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves. Referências no Percurso do Multiculturalismo: Do Assimilacionismo ao Pluralismo. **Inovação**, v. 9, n. 1 e 2, p. 7-20. 1996.
- COMBESQUE, Marie Agnès (Org.). **Introdução aos Direitos do Homem**. Lisboa: Terramar. 1998.

- DUBET, François. A escola entre o universal e os indivíduos. In: CHANGEUX, Jean-Pierre (Org.), **Uma mesma ética para todos?** Lisboa: Piaget. 1999.
- FERRY, L. A Escola da República e os Direitos do Homem. In: CHANGEUX, Jean-Pierre (Org.). **Uma mesma ética para todos?** Lisboa: Piaget. 1999.
- GUTMANN, A. Prefácio. In: TAYLOR, Charles et al. **Multiculturalismo**, Lisboa: Piaget. 1998.
- HERTIER, F. O eu, o outro e a tolerância. In: CHANGEAUX, Jean-Pierre (Org.). **Uma mesma ética para todos?** Lisboa: Piaget. 1999.
- LADMIRAL, Jean-René; LIPIANSKY, Edmond Marc. La Communication Interculturell. In: NOVAES, Regina R.; LIMA, Roberto K. (Orgs.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Niteroi: EDUFF. 2001.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, 11-32. 1997.
- SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. São Paulo: Edusc. 1999.
- SODRÉ, Muniz. A mascarada Multiculturalista. In: VILLAÇA, N.; GÓES, F. (Orgs.), **Nas Fronteiras do Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Mauad: FUJB. 2001.
- SOUSA, Rosinaldo Silva de. Direitos Humanos através da história recente numa perspectiva antropológica. In: NOVAES, Regina R.; LIMA, Roberto K. (Orgs.). **Antropologia e Direitos Humanos**. Niteroi: EDUFF. 2001.
- TOURAINÉ, Alain. **Iguais e Diferentes: poderemos viver juntos?** Lisboa: Piaget. 1998.
- VIEIRA, Ricardo. **Ser igual Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade**, Porto: Profedições. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Identidades Pessoais**. Lisboa: Colibri. 2009.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Diversidade Cultural: notas de Antropologia da Educação**. Porto: Afrontamento. 2011.
- WOLTON, Dominique. **A Outra Globalização**. Lisboa: Difel. 2004.