

A sociedade multicultural e a escola. Será possível uma ética global para a educação?

La sociedad multicultural y la escuela. ¿Será posible una ética global para la educación?

The multicultural society and the school. Is a global ethics possible for education?

Recebido em 09-11-2016

Aceito para publicação em 26-02-2018

Fernando Humberto Serra¹

Resumo: Neste ensaio são analisados os desafios que a sociedade multicultural acarreta para a escola e o papel que esta pode demonstrar na ultrapassagem crítica de soluções pedagógicas e curriculares de teor relativista. São adotadas perspectivas analíticas centradas nos modelos de regulação sociopolítica da diversidade e no impacto da diversidade cultural na escola. O texto culmina com a proposta de um cenário educativo em que os princípios universalistas e a ideia de condição humana constituam um horizonte de chegada da ação educativa.

Palavras-Chave: Diversidade Cultural; Educação Multicultural; Relativismo Ético; Ética Universalista.

Resumen: En este ensayo se analizan los retos que la sociedad multicultural aporta a la escuela y el papel que puede demostrar los avances de soluciones críticas pedagógicas y curriculares de contenido relativista. Se adoptan perspectivas de análisis centradas en los modelos de regulación sociopolítica de la diversidad y el impacto de la diversidad cultural en la escuela. El texto concluye con la propuesta de un entorno educativo en el que los principios universales y la idea de la condición humana constituyen un horizonte de llegada de la acción educativa.

Palabras Clave: Diversidad Cultural; Educación Multicultural; Relativismo Ético; Ética Universalista.

Abstract: This article focuses on the challenges that multicultural society entails for the school and the role it can demonstrate in the critical overtaking of relativistic pedagogical and curricular solutions. Analytical perspectives are adopted focusing on the socio-political regulation of diversity and the impact of cultural diversity in schools. The paper concludes with a proposal for an educational setting in which universal principles and the idea of the human condition constitute a *horizon of arrival* of educational action.

Keywords: Cultural Diversity; Multicultural Education; Ethical Relativism; Universalist Ethics.

¹ Graduado em Política Social, mestre em Sociologia e doutor em Educação, na especialidade de Sociologia da Educação. É atualmente professor associado no ISCSP-ULisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, Portugal, na qual coordena, desde 2013, a Unidade de Serviço Social e Política Social e a unidade de missão ISCSP-Cidadania. Tem investigado e publicado no domínio da sociologia e política da educação, cidadania e política social no CAPP – Centro de Administração e Políticas Públicas. Email: fserra@iscsp.ulisboa.pt

Introdução

Em muitas sociedades contemporâneas desenvolvem-se hoje padrões migratórios de múltiplos sentidos e intensidades, os quais dão origem a diversificados mosaicos étnico-culturais. As realidades multiculturais daqui resultantes têm colocado grandes desafios às sociedades em geral e aos sistemas educativos em particular (HANSOTE, 2008; SAVIDAN, 2010). As escolas têm hoje de acolher e gerir uma crescente diversidade dos seus destinatários, sendo-lhes solicitadas difíceis respostas pedagógicas tendo em vista o imperativo da coesão social em um quadro de democracia pluralista e de valorização da participação dos cidadãos na esfera pública (SACRISTÁN, 2003). Esse novo mandato histórico as coloca em um espaço óbvio de tensões e dilemas: como articular as pertenças plurais dos alunos e suas famílias no sentido de um contexto identitário e de valores comum? Tendo em conta a distinção feita por John Rawls (1993) entre uma identidade pública ou institucional e uma identidade privada ou não institucional, como atuar pedagogicamente para formar uma identidade pública comum ou para facilitar a emergência de uma cultura política partilhada sem que as outras identidades – étnicas, religiosas, regionais, linguísticas – sejam consideradas privadas e não legítimas?

Uma resposta politicamente sensata a essas questões poderá ser procurada na afirmação do pluralismo como um valor nuclear das comunidades educativas; pluralismo esse que não deixe, no entanto – e ao mesmo tempo –, de integrar uma cultura ética e cívica de tipo universalista (FORQUIN, 2000; ZIRFAS, 2001). A escola deve assim contribuir para que os alunos reequacionem as respetivas identidades e valores étnico-culturais de modo a tornarem-se, eles próprios, parte ativa na defesa de princípios de tolerância e respeito aos direitos humanos. O esforço passa também pelo desenvolvimento, nas novas gerações, de competências e atitudes que as predisponham a denunciar práticas étnicas e culturais que, mesmo que justificadas pela tradição, atentem contra o princípio da dignidade humana. Isto significa, finalmente, que a escola deve evitar cair na tentação do relativismo como critério educativo, não tendo receio de acolher e gerir os conflitos ético-morais que ocorram nas suas salas de aula e espaços de convívio.

Fluxos de pessoas, cidades globais e o caso europeu

A densa teia de fluxos migratórios que atravessam o mundo é hoje um fenómeno inegável. Em grande medida esses movimentos de partida e de chegada sedimentam-se em espaços urbanos de grande escala que são eles próprios territórios de movimentos bipolares, tanto de chegada quanto de partida. São hoje bem conhecidos os contornos demográficos das – assim designadas – *global cities* (BAGANHA, 2007). Em megacidades como Nova Iorque, Singapura, Xangai, Hong Kong, Tóquio ou Londres, tendem a confluír duas correntes: uma delas composta por mão-de-obra altamente qualificada, associada, por exemplo, às atividades de gestão de topo de multinacionais, ou implicada por uma elevada pericialidade científica e tecnológica; a outra formada por mão-de-obra que, independentemente do seu grau de qualificação, chega em busca de oportunidades ocupacionais que não exigem qualificação específica. Limpezas, serviços pessoais e domésticos, pequenos negócios, restauração de tipo étnico, etc., constituem atividades usuais.

Como sustenta Baganha (2007), os impactos dos processos de globalização nos fluxos migratórios das cidades globais têm também sido observados, de modo mais ou menos mitigado, num número crescente de cidades europeias como Amsterdão, Paris, Barcelona, Milão ou Lisboa, o que sugere estarmos perante o que cunhou como as *soft global cities* (LES GALÉS, 2004). O efeito mais visível desses movimentos é acentuar as desigualdades nos níveis remuneratórios e nas oportunidades de trabalho entre o mercado de trabalho primário – ocupado pelo nacionais e pelos imigrantes altamente qualificados – e o mercado de trabalho secundário – preenchido por uma vaga crescente de imigrantes que desempenham tarefas não qualificadas.

Mas um outro impacto acaba por tornar-se também visível à medida que se tentam acomodar os modos e estilos de vida e as identidades étnicas nos territórios de chegada: o de natureza étnico-cultural. Num relatório do Conselho da Europa² relativo aos desafios colocados pela diversidade cultural nos países da UE (COUNCIL OF EUROPE, 2011), o problema é aí equacionado de modo cristalino: a velha Europa, orgulhosa do seu legado civilizacional e dos esforços históricos que desenvolveu para ultrapassar a violência, a

² Elaborado por um grupo de personalidades de grande notoriedade e presidido por Joschka Fisher, foi mandatado no Verão de 2010 pelo Secretário-geral do Conselho da Europa, Thorbjørn Jagland, para preparar um relatório centrado nos desafios colocados pelo aumento da intolerância e da discriminação na Europa. Integraram personalidades como Emma Bonino, Timothy Garton Ash, Martin Hirsh, Danuta Hübner ou Javier Solana.

opressão e as desigualdades, encontra-se hoje a viver circunstâncias dilemáticas com desfecho (bastante) incerto. Por um lado, muitos cidadãos europeus estão cada vez mais céticos quanto à garantia da prosperidade na Europa como um todo, e dos seus países em particular, dado o quadro de competição global e de reconfiguração do capitalismo; por outro lado, receiam que o aumento da esperança média de vida num contexto de natalidade contraída possa deixá-los sem o suporte de uma população ativa capaz de sustentar as respetivas pensões de velhice. Mas a entrada compensatória de novas vagas de imigrantes vindos de outros continentes e portadores de sonhos de uma vida melhor (sonhos que muitos europeus alimentaram num passado mais ou menos próximo) não parece em contrapartida ter acolhimento na maior parte dos países da EU (HERMET, 2004; KASTORYANO, 2004; LEVEAU, 2004; NOVOTNÝ, 2012). As reações à crise dos refugiados, observadas em vários países europeus, ilustram de modo particularmente dramático essa resistência (EUROPEAN COMISSION, 2016).³

Por que razão os movimentos migratórios de entrada são perçecionados pelos Europeus mais como um ameaça do que como uma oportunidade? A resposta a essa questão parece apontar para duas razões: a suposição de que um contingente excessivamente numeroso de estrangeiros possa contribuir para agravar as bolsas de desemprego e de exclusão social – ainda que localizadas – observadas em diversos países; e a relutância em aceitar partilhar o seu contexto e estilo de vida com pessoas que se revelam culturalmente diferentes de si próprios (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 9). Articulam-se assim dois receios nessa problemática, cada um deles contando com respostas políticas e institucionais próprias: o medo do empobrecimento e o medo da diversidade. O primeiro é enfrentado com o aumento dos procedimentos de vigilância sobre as fronteiras e com políticas musculadas de controlo da imigração ilegal (LABAYLE, 2004); o segundo pela contração das políticas multiculturais e de integração cultural em cada Estado-membro, acentuada hoje pelas orientações políticas de teor nacionalista observadas em muitos deles.

Neste relatório são identificadas um conjunto de situações problemáticas do ponto de vista dos princípios inscritos na Convenção Europeia dos Direitos Humanos: aumento da intolerância; crescimento do apoio a partidos e movimentos políticos xenófobos e populistas; discriminação; presença de populações totalmente desprovidas de direitos e garantias; extremismo islâmico; erosão das liberdades democráticas; confronto potencial entre a

³ Cf. Disponível em: <http://ec.europa.eu/echo/refugee-crisis_en>. Acesso em: 9 nov. 2016.

liberdade religiosa e a liberdade de expressão. Como pano de fundo dessas ameaças, observa-se uma crescente insegurança. Recentemente, esse sentimento tem sido alimentado por uma difícil conjuntura económica e financeira; pela migração em larga escala; pela difusão de imagens distorcidas e preconceituosas nos meios e comunicação social e na opinião pública; enfim, pela escassez de líderes capazes de inspirar confiança nos cidadãos e de veicularem junto destes uma visão da Europa como uma genuína comunidade de destino (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 5).

Mas, não obstante a maior ou menor expressão das manifestações de receio ou de hostilidade para com o Outro cultural ou etnicamente diferente, a diversidade é e será sempre um dado adquirido na Europa, para não dizer no mundo. Como sustenta Bruno Jeanbart (2004, p. 28), no caso europeu em particular este cenário de destino é mais que certo por duas razões principais: em primeiro lugar, muito do que é hoje este espaço político, económico e social ficou a dever-se a numerosos contingentes de imigrantes que aqui trabalharam, constituíram família e criaram filhos. Em muitos casos, continuaram eles próprios – e as gerações seguintes –, a acalentar a respetiva herança cultural, embora mesclando-a ou adaptando-a de acordo com os valores e padrões culturais prevalecentes nos países em que escolheram viver. Na opinião do “grupo de pessoas eminentes” que elaborou o relatório sobre essa matéria para o Conselho da Europa, nada existe de mal nesse investimento identitário; nem se poderá esperar que as pessoas que vieram viver em um novo país abdicuem da sua cultura, das suas crenças religiosas, ou da sua identidade étnica. Mas pode esperar-se em contrapartida que conduzam a sua vida no respeito pela lei (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 9). Em segundo lugar, o envelhecimento populacional da Europa requer uma resposta vigorosa que passará sempre pela entrada de novos imigrantes. A Comissão Europeia alerta para o facto de que, sem esses novos contingentes, a força de trabalho pode decrescer nos próximos 50 anos para níveis insustentáveis do ponto de vista do financiamento do modelo social, mesmo numa situação de crescimento populacional em geral. Ora, essa situação constituiria a própria “receita para o declínio” (COUNCIL OF EUROPE, 2011, p. 10).

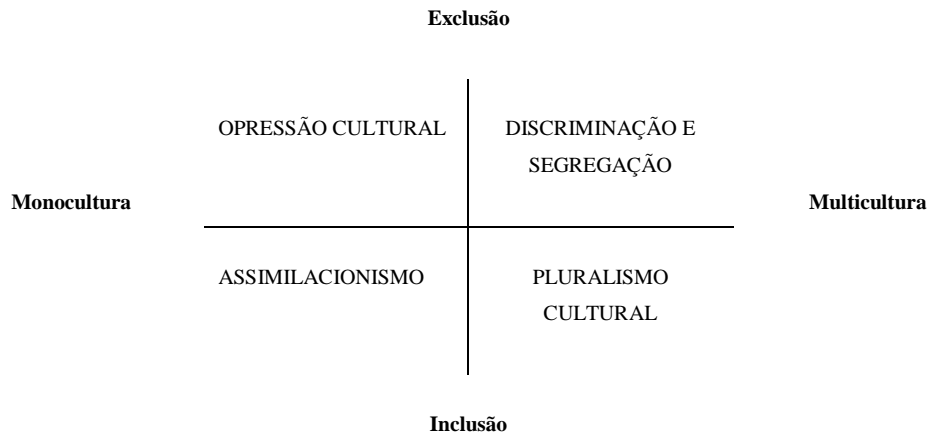
Sem dúvida, a diversidade na Europa levanta questões hoje decisivas do ponto de vista da sua regulação sociopolítica num contexto filosófico e doutrinário herdado das Luzes, que se deseja emancipatório. O ponto seguinte pretende situar esta discussão num pano de fundo mais panorâmico e analítico, elencando os diferentes modos pelos quais a diversidade cultural tem sido enfrentada e gerida.

Modelos de regulação sociopolítica da diversidade, éticas locais e ética global

Adaptando a proposta classificatória de Giménez Romero (2010), as regulações sociopolíticas da diversidade e da relação com o “Outro” cultural nas sociedades contemporâneas podem ser sintetizadas em quatro tipos principais (Figura 1).

Figura 1

Modelos de regulação sociopolítica da diversidade cultural (adap. ROMERO, 2010)



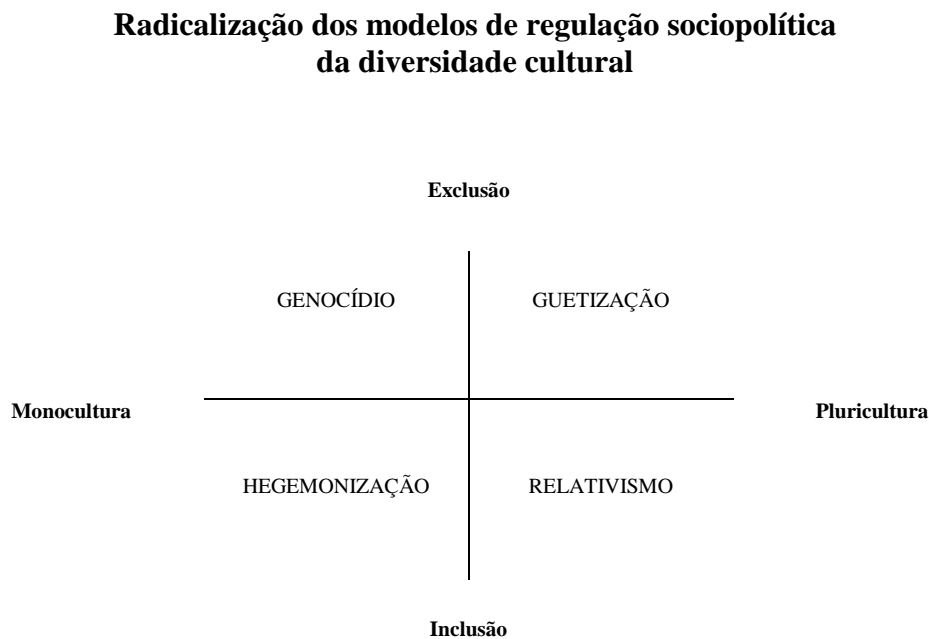
O modelo da “opressão cultural” traduz as sociedades que ativam mecanismos e processos de exclusão ao mesmo tempo que procuram reduzir drasticamente as expressões culturais não conformes com as dos grupos dominantes, forçando o enfraquecimento de identidades étnicas minoritárias. São (ou foram) sociedades nas quais determinados grupos atuam coercivamente sobre outros no sentido de obter uma homogeneidade de valores, crenças, padrões de comportamento. Em muitos casos será até difícil na prática diferenciar essa primeira orientação daquela que, ocorrendo práticas de “discriminação e segregação”, só acentua a diversidade cultural. Nesse caso são evidentes os efeitos continuados, por vezes muito distendidos no tempo histórico, das práticas (políticas, legais e sociais) de discriminação (tratamento desigual) e de segregação (áreas territoriais e residenciais específicas, delimitação dos espaços públicos, etc.).

Se no lado da exclusão nos encontramos de uma forma ou de outra em contextos sociais e políticos em que prevalecem sentimentos de racismo, xenofobia e antissemitismo, no lado da inclusão, pelo contrário, estamos perante sociedades que aceitam a diversidade cultural, embora com propostas reguladoras diferentes: nuns casos, a pluricultura, sendo tolerada até um certo limite, é acompanhada pela busca ativa de soluções “assimilacionistas”; noutros casos a diversidade cultural constitui um valor em si mesmo, sendo positivamente favorecida através de, por exemplo, políticas e práticas interculturais. Podemos entender essas diferentes orientações na própria história da integração das populações imigrantes em territórios de chegada, cujos regimes são democráticos. Com o assimilacionismo a expectativa era a de que os imigrantes se pudessem acomodar o melhor possível à sociedade de acolhimento, abdicando, de livre e espontânea vontade, de parte ou todo do seu referencial identitário e cultural de origem. Mas a própria dinâmica expansionista dos processos migratórios nos países de acolhimento iria alterar o pensamento e as políticas de integração. Desde logo pelo elevado preço social e financeiro a pagar pela contenção dos conflitos étnico-culturais; depois, porque cedo se compreendeu o contributo positivo dos imigrantes para a sociedade. A solução multicultural passa assim a ser ensaiada como uma etapa inaugural do “pluralismo cultural”. Admite-se a diversidade e conjuga-se pela primeira vez o princípio da igualdade com o princípio do direito à diferença, o que contribui para a ideia de reconhecimento e para a crescente concretização das respetivas políticas públicas de diversidade étnico-cultural. Em alguns países essa solução amadureceu para o nível mais complexo do interculturalismo ou do multiculturalismo de tipo crítico ou aberto, na medida em que o princípio do reconhecimento do Outro culturalmente diferente passou a regular as relações entre as comunidades de acolhimento e as comunidades migrantes. Se no multiculturalismo a aceitação e o reconhecimento do Outro não são acompanhados de uma procura de níveis mais consistentes de coesão social, no interculturalismo promove-se uma interação sociocultural positiva entre as culturas. Essa interação traduz-se em políticas de reconhecimento mútuo entre diferentes grupos étnicos e em práticas promotoras de um convite ativo à convivialidade e à partilha de elementos de cada universo cultural (OLIVEIRA & GALEGO, 2005).

Os efeitos mais radicalizados da exclusão, como a guetização e o genocídio (Figura 2), não deixaram interpelar desde cedo os militantes cívicos pelos direitos humanos e pelo princípio da dignidade humana. No entanto, e salvaguardadas as devidas distâncias éticas e políticas, também no lado da inclusão não deixam de ocorrer situações mais extremas: a

hegemonização cultural, sempre que se busca a igualdade de tipo assimilacionista é levada longe demais; ou o relativismo cultural, sempre que o pluralismo cultural se encerra a si mesmo numa postura idealista que faz equivaler todas as práticas e padrões culturais, considerando-as intrinsecamente boas ou justas.

Figura 2



Formulada há mais de duas décadas a interrogação de John Rex (1988) continua ainda a constituir-se como o nó-górdio das políticas multiculturais das sociedades democráticas e pluralistas: “Como é (...) possível assegurar tanto a igualdade de oportunidades como a tolerância ou mesmo o fomento da diferença cultural?” (REX, 1988, p. 187). Para Rex, responder a essa pergunta implicava averiguar se aqueles dois ideais não se aplicariam a esferas de vida diferentes: a esfera pública e a esfera privada. Caso se aceitem essas asserções, quatro tipos de sociedade poderiam ser identificados:

1. *Igualdade de oportunidades no domínio público com multiculturalismo no domínio privado.* De acordo com Rex (1988), essa situação constituiria para muitos o ideal de uma sociedade multicultural. Neste caso, todos os indivíduos beneficiariam de direitos iguais na lei, na política, no mercado e nos direitos sociais tendo ao mesmo tempo direito a lidar com os seus

“assuntos privados” (religião, família, língua e expressões artísticas culturais) de acordo com costumes étnicos do grupo de pertença.

2. *Igualdade de oportunidades no domínio público com monocultura no domínio privado.* É ilustrativo desse segundo tipo o modo como os ideais laicos e republicanos da Revolução Francesa celebrados pelos sucessivos governos em França se incorporam nas leis relativas às minorias (ALTGLAS, 2010).
3. *Desigualdade de oportunidades entre grupos étnicos e raciais no domínio público e multicultura no domínio privado.* O regime do *apartheid* na África do Sul talvez seja um dos melhores exemplos históricos. Os diferentes grupos étnicos (nesse caso, também raciais) apresentavam lógicas diferenciadas de incorporação no aparelho do Estado, ao mesmo tempo que a ideologia dominante veiculava a tese da fundamentação divina das distinções entre grupos étnicos e raciais.
4. *Desigualdade de oportunidades entre grupos étnicos e raciais no domínio público com monocultura no domínio privado.* É a situação (pelo menos parcial) ilustrada pelos EUA. Na sequência da afirmação do movimento dos direitos civis nesse país todos os grupos beneficiam legalmente de igualdade perante a lei e na política, embora na prática as coisas pareçam ser muito diferentes, com largas franjas da população negras ou hispânicas (para não falar dos povos nativos americanos) a serem alvo de discriminação. Em contrapartida, todos os grupos tendem a partilhar estilos de vida do grupo branco dominante e coincidirem nos valores associados ao ideal do *American Dream*.

Naturalmente, essa tipologia tem como pressuposto que a separação entre esfera pública e esfera privada seja fácil de estabelecer, o que não é, como se sabe, de todo evidente (HANSOTTE, 2008). Esses domínios apresentam-se ao observador com limites muito permeáveis e práticas ambivalentes. Seja como for, trata-se de uma proposta que nos auxilia a tornar mais clara a tese segundo a qual as sociedades multiculturais deverão compatibilizar de algum modo as orientações comunitaristas na esfera privada com uma orientação igualitária e universalista na esfera pública (Figura 3).

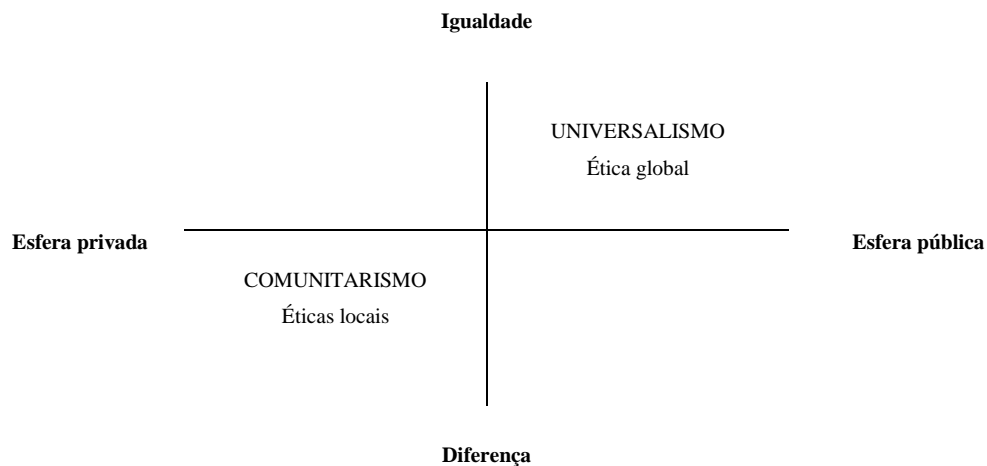
Na dimensão mais especificamente ético-moral, essa dupla orientação deverá traduzir-se na necessária articulação entre as éticas locais, de base comunitarista, e a ética global assente em princípios universalistas. Do lado comunitarista deverá assumir-se que nem toda a

prática cultural e étnica merece ser valorizada e adotada; nem todos os padrões de comportamento deverão continuar a ser reproduzidos apenas porque se sedimentaram como repertório cultural tradicional; do lado do universalismo, o esforço deverá ir no sentido de não se confundir imperativo categórico (ao estilo de Kant) com valores comunitaristas elevados coercivamente a ideais universais por um qualquer grupo social ou étnico numa dada janela de oportunidade da história. Qualquer que seja a interpretação dada a um ou outro lado da antinomia é neste ponto que deverão ser debatidas duas questões: por um lado, a questão da necessária problematização do relativismo como expressão radical da multiculturalidade; por outro lado, a questão da necessária problematização da hegemonização universalista como expressão radical da monoculturalidade.

Figura 3

A construção de um multiculturalismo universalista

(adap. REX, 1988)



Na sua aceção mais divulgada o relativismo é a teoria segundo a qual não há princípios ou juízos objetivos válidos universalmente, pelo que o bem e o mal, o justo e o injusto ou o certo e o errado dependerão quer do sistema de crenças e valores de uma dada sociedade (relativismo ético convencional ou cultural) quer das perspetivas e características pessoais dos indivíduos (relativismo ético subjetivo). Para Kohlberg (1981), por exemplo, o primeiro ilustra o facto inegável de que todos os grupos humanos, sociedades e culturas

demonstram possuir uma qualquer espécie de moral, um qualquer sistema de valores próprios que responde às exigências da vida pessoal e coletiva. O segundo, o extremo, veicula a tese segundo a qual as diferenças nas expressões culturais não podem ser explicadas nem pela teoria social nem pela ética. A sua justificação só pode assentar numa teoria das necessidades psicológicas. É um relativismo de tipo individualista, dado que a justificação derradeira assenta no funcionamento psicológico dos sujeitos, mesmo que considerado no interior de uma mesma cultura. Em uma versão mais epistemológica, R. Boudon (2009) propõe a distinção entre o relativismo “bom”, aquele que chama a atenção para o facto de as representações, as normas e os valores manifestarem variações segundo os meios sociais e culturais ou épocas históricas e o relativismo “mau” que é aquele que conclui daí que “as representações, as normas e os valores são desprovidos de fundamento”. Ou seja, tais elementos simbólicos não seriam mais do que “construções humanas inspiradas pelo meio, o espírito do tempo, as paixões, os interesses ou os instintos” (BOUDON, 2009, p. 7).

Sejam quais forem os contornos desse debate, é inegável que muitos costumes e práticas culturais ferem a dignidade humana e os direitos humanos pelo que merecem ser colocados em questão. A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (UNESCO, 2002) é categórica a esse respeito: no seu Artigo 4.º (Os direitos humanos, garantia da diversidade cultural), proclama-se que “a defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana (...) Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar o seu alcance” (UNESCO: s/p; MAGALHÃES, 2010).

Pelo seu lado o universalismo é a posição segundo a qual existem valores universais a todos os seres humanos independentemente da sua sociedade, cultura, etnia, etc. O desafio aqui é obter consenso em torno de um conjunto de princípios assumidos por entendimento comum como suficientemente dignos para merecerem validade universal. Nessa matéria, o critério kantiano para a presunção da universalidade pareceria, à partida, continuar ainda a ser promissor. Para Kant, o derradeiro teste da universalidade advém da ideia de que o tratamento dado aos seres humanos deve pressupor que eles sejam considerados como um fim em si mesmo e não como um meio; e que, por conseguinte, eles não sejam avaliados por um qualquer preço, mas que lhes seja atribuída apenas e tão-somente dignidade. Os valores intrínsecos ou princípios seriam assim aqueles que não têm preço, mas apenas dignidade. Mas, como sugere Jörg Zifras (2001), uma ética que argumenta a partir de um ponto de vista formalista-universalista não consegue resolver o problema de se ver confrontada com a

acusação segundo a qual a pretensão ao universalismo radica também numa ética local, embora bem-intencionada.

(...) Toda a ética universalizável (regulativa ou normativa) é, na sua origem, a ética de uma moral local específica. Mesmo quando, com ela, se admite a validade de proposições como vinculantes para todos os seres humanos, ela continua sendo altamente problemática, tendo em vista os tipos de éticas alternativas que, por exemplo, se caracterizam por um particularismo, seja o da ética da honra, como é praticada em algumas sociedades não ocidentais, o de uma ética da lealdade familiar, como na cultura chinesa, ou de outros tipos de ética que atribuem pouco ou nenhum valor a princípios como a liberdade e a autonomia (fundamentais para éticas universalistas de corte ocidental), conforme ocorre na cultura balinesa ou hinduísta (ZIFRAS, 2001, p. 8).

Portanto, quer os particularistas quer os universalistas se podem ver confrontados com os limites das respetivas propostas. É por essa razão que, para Zifras, a radical dificuldade de integrar uma pluralidade de morais numa única moral deverá ser resolvida pela afirmação de uma ética global que se fundamente na ideia de reconhecimento simétrico dos diferentes pontos de partida moral. Os seus princípios constitutivos integrariam assim uma teoria da ausência de uma moral fundamental e uma teoria do reconhecimento recíproco e simétrico. Só na condição de não existir uma tal moral fundamental integradora, é que todas as morais estariam num ponto de partida simétrico em relação a uma teoria do bem, estando por conseguinte em condições de reconhecimento mútuo.

Um esforço público e político em prol de uma codificação provisória da ética global veio da *World Commission on Culture and Development* nos meados da década de noventa do século passado. Uma tal ética assenta na ideia de que todas as culturas partilham um conjunto de valores básicos para além da diversidade das suas manifestações. A ideia de vulnerabilidade humana e o desejo de aliviar o sofrimento de todas as pessoas representam as fontes normativas dessa ética. Apresenta cinco elementos nucleares: (1) a equidade, ou seja o reconhecimento da igualdade de todos os indivíduos independentemente de classe, raça, género, comunidade ou geração; (2) a defesa dos direitos humanos como um padrão básico de conduta internacional; (3) a defesa da democracia como o garante da salvaguarda de direitos fundamentais e contexto de participação plena dos cidadãos no desenvolvimento económico; (4) a proteção de minorias face a situações de não reconhecimento, negação de direitos

políticos, exclusão socioeconômica e violência; (5) a resolução pacífica de conflitos e a negociação justa.⁴

Retomando os argumentos de Zirfas (2001), o núcleo duro de uma ética global de reconhecimento simétrico e recíproco não seria o discurso racional, vocacionado para o alcance de consensos e para o entendimento mútuo, no sentido que lhe foi dado por Jürgen Habermas, mas sim as “possibilidades de lesões individuais e sistemático-institucionais da dignidade (...) ligadas as condições de reconhecimento” (ZIRFAS, 2010, p. 10). Não se trata aqui de meramente respeitar subjetivamente a dignidade do outro, mas de reivindicar condições objetivas que tornem possível a dignidade de todos. Não será apenas o respeito mútuo individual a condição promotora de uma tal ética, mas a garantia de que as instituições sociais, políticas e educativas possam salvaguardar a solidariedade e o reconhecimento de representações comuns relativas, por exemplo, aos tópicos acima identificados pela *World Commission*.

O impacto da diversidade cultural nas zonas de contacto no interior da escola, os cenários de multiculturalidade

O debate que opõem relativismo e universalismo também se desenvolveu na esfera da educação e, com particular vivacidade, em torno do problema do currículo. Os espaços organizacionais da educação são reconhecidamente espaços de relativa incerteza cultural, apresentando sempre um potencial risco de confronto ético-moral para os agentes que nele circulam e convivem. A noção de “zona de contacto”, importada da etnologia e dos estudos culturais a partir dos trabalhos Mary Louise Pratt (1991) parece trazer alguma luz à discussão que temos vindo a desenvolver. Para Pratt uma “zona de contacto” refere-se a um espaço social no qual diferentes culturas se encontram e entrecrocaram num contexto frequentemente marcado por relações de poder assimétricas. Exemplos históricos de zonas de contacto podem ser encontrados no escravagismo ou no colonialismo.

É razoável adotar essa noção aplicando-a como grelha de leitura do que se passa no interior das nossas escolas multiculturais. Também esses espaços de ensino e aprendizagem são atravessados por tensões e contradições advindas do confronto, explícito ou tácito, dos

⁴ Cf. <http://hdr.undp.org/reports/global/2004/>

universos simbólicos e culturais dos agentes. A zona de contacto na escola define-se, por exemplo, pela relação ao seguinte conjunto de linhas de potencial ou efetiva fratura cultural:

- *Na relação com o conhecimento e a aprendizagem escolares*, como crenças, mitos, ideologias, valores e visões do mundo e da realidade (origem, natureza e destino do universo; concepções das relações sociais; concepção do trabalho; papéis de homem e de mulher, etc.); rituais e tabus (celebração do aniversário; festas e práticas religiosas, etc.);
- *Nos usos do corpo*, tais como as práticas e hábitos de higiene; o vestuário e a ornamentação; as posturas, os gestos e a linguagem não-verbal; ou a gestão do erotismo e da intimidade física em contexto público;
- *Nas normas de convivialidade*, como os tratamentos e as saudações pessoais, as regras de cordialidade; os espaços e distâncias vitais adotados por convenção nas interações quotidianas; as linguagens e usos da língua (tratamentos pessoais; comunicações típicas do *in group*, etc.).

De todos esses tópicos o primeiro parece estar na epigénese da função da escola, tal como esta historicamente se estruturou como instituição social, já que se trata de um espaço educativo vocacionado para promover a apropriação de um dado património cultural. Mas “um dado” património, significa à partida isso mesmo: um património “entre outros”. Como sustenta Jean-Claude Forquin (1993, p. 15), atribuir-se à educação a função de transmissão fiel e neutra da cultura (ou, na melhor das hipóteses, de uma cultura), entendida como um património simbólico “unitário e imperiosamente coerente”, será ocultar a realidade historicamente irrecusável da sua transmissão seletiva. A educação transmite apenas parcelas de cultura e, mesmo assim, não forçosamente coerentes e homogéneas.

Já antes Bourdieu e Passeron (1978) haviam sustentado que, no quadro de um complexo processo sociocultural de seleção de esquemas interpretativos da realidade que a instituição escolar toma a seu cargo, o que não passará em essência de um trivial arbítrio cultural é elevado à categoria de verdade ortodoxa concretizada em informações e saberes legítimos. No dinamismo das transformações sociais, políticas e culturais, certos segmentos da herança cultural ganham estatuto curricular enquanto outros em contrapartida o perdem. À instituição escolar não cabe senão transmitir uma parte drasticamente restrita de tudo o que pode ser entendido como a cultura situada e vivida por uma comunidade. Os conhecimentos

que num dado momento se erigem como conteúdos propriamente escolares constituem frequentemente menos a cultura do que um segmento idealizado, uma qualquer “versão autorizada” e, portanto, socialmente aprovada na esfera de vida de grupos capazes de a impor como dominante (FORQUIN, 1993, p. 6). A história da educação, mas mais em particular a história do currículo, dão-nos abundantes exemplos reveladores do modo como se produziram e operaram alguns desses efeitos de seleção simbólica no domínio da transmissão cultural (ENGLUND, 1991; SWAAN, 1991; GOODSON, 1991, 1997, 1998; DURKHEIM, 1995/1938).

Na mesma linha de debate Jean-Claude Forquin (2000) chamou a atenção para controvérsia que se tem desenvolvido em diversos países em torno da oposição entre relativismo e universalismo na educação. De modo específico, o debate tem revestido a questão de se saber de que modo os sistemas educativos em geral e o currículo em particular podem acomodar a diversidade das culturas. Diferentes propostas oriundas do campo intelectual da educação têm sugerido que o universalismo presente no pensamento e na cultura científica poderá e deverá conjugar-se de algum modo com o relativismo ensinado pelas ciências sociais e humanas mais sensíveis à diversidade dos modos de vida e tradições culturais (BOURDIEU/Collège de France, 1985).

Do lado do relativismo, deverá distinguir-se novamente entre uma posição extrema (relativismo de tipo epistemológico) segundo a qual não será possível atribuir validade universal aos conteúdos selecionados e ensinados, quaisquer que eles sejam, e uma posição mais moderada (relativismo cultural) que se refere apenas ao desenvolvimento junto dos aprendentes da sensibilidade à diversidade empiricamente observável no mundo. O primeiro relativismo será sempre mais “desestabilizador” do que o segundo, conduzindo a uma pedagogia de tal maneira cética em relação a si mesma que pode culminar no seu próprio aniquilamento (FORQUIN, 2000: 50).

Como vimos o problema mais sério coloca-se porém na circunstância dos conteúdos escolares não se constituírem apenas em saberes *stricto sensu*, mas compreenderem “elementos mítico-simbólicos, valores estéticos, atitudes morais e sociais, referenciais de civilização” (FORQUIN, 2000, p. 51). Para esse autor, a questão de saber o que vale a pena constituir como objeto de ensino vai muito para lá da questão de saber se os conhecimentos veiculados são ou não verdadeiros. Por conseguinte, o debate sobre o valor não estritamente cognitivo ou instrutivo dos saberes curriculares é hoje marcado por discursos críticos de teor relativista. Como sustenta o autor, se no primeiro caso se opõem relativismo e racionalismo;

no segundo opõem-se relativismo e universalismo. E é desta segunda oposição de que aqui falamos.

As escolas são hoje multiculturais, é um facto. Mas da constatação empírica de que elas realmente estão marcadas pela diversidade até às declarações de princípio ou aos ideais prescritivos de que elas realmente deverão acolher tal diversidade a distância é grande. Do lado prescritivo, a educação multicultural tem sido genericamente entendida como um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que tem como objetivo promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas e a mudança das respetivas perceções e atitudes discricionárias relativamente ao Outro (CARDOSO, 1989). Traduz-se, pois, de modo mais visível em programas curriculares que expressam a diversidade de culturas e estilos de vida tendo em vista o reconhecimento da pluralidade de culturas.

Dito isso, resta a questão: e depois? Com que critérios seleccionar os elementos culturais suscetíveis de incorporação curricular ou de adaptação pedagógica? De novo, Jean-Claude Forquin (2000, p. 62) vem problematizar esse ponto do debate. A versão aberta ou intercultural do multiculturalismo, apesar de politicamente correta na aparência, enferma precisamente esse problema pedagógico de fundo. Desde logo porque não é certo e seguro que se saiba exatamente do que se fala quando falamos em currículo multicultural. O pressuposto da abertura à pluralidade de valores e referências culturais pode facilmente descambar ora no menosprezo de expressões minoritárias ora em uma deriva em direção a um ecletismo desprovido de significado real. Ora, como sustenta esse autor, “é preciso ensinar certas coisas em vez de outras e ensiná-las como válidas e valendo para todos e não somente para um determinado grupo” (FORQUIN, 2000, p. 62).

Forquin evoca James Lynch e Paul Zec para reforçar a sua tese. Para Lynch (1983) uma conceção educativa multicultural só poderá ser resgatada de uma deriva relativista caso se defina um método aberto de escolha que identifique aquilo que designa como meta-valores, ou seja, critérios de escolha genuinamente nucleares que possam promover funcionalidade, racionalidade e universalidade na educação. Para Paul Zec (1980) a ideia de respeito pelas culturas implica a existência de um ponto de vista externo às próprias culturas, que passa pela adoção de critérios de universalidade. É nesse sentido que uma educação intercultural deverá assumir uma vocação transcultural assente em um reconhecimento segundo o qual qualquer indivíduo culturalmente enraizado é sempre e em certo sentido um ser humano “genérico”. Dito de outro modo, cada um só pode respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se

interpretar essa alteridade como “uma outra modalidade possível do humano” (FORQUIN, 2000, p. 63).

É por essa razão que em um cenário de multiculturalidade os materiais de ensino deverão estar mais dependentes de escolhas intrinsecamente educacionais e não tanto de preocupações com as pertencas étnicas e culturais dos aprendentes. A sensibilidade do professor a esses particularismos, não sendo de menosprezar, deve ser subsumida em uma orientação pedagógica que saiba destacar o que de verdadeiramente universal existe em cada uma dessas expressões.

Tendo em conta o exposto, não poderemos estar mais de acordo com seguinte ideia, quase lapidar:

No contexto das sociedades multiculturais contemporâneas, se é verdade que a escola não pode mais ignorar a diversidade dos públicos a ela confiados, também é verdade que só poderá desempenhar de modo coerente a sua tarefa de formação intelectual e de integração cívica e simbólica se repudiar a tentação do relativismo (FORQUIN, 2000, p. 63).

Notas conclusivas. A possibilidade de uma educação multicultural vocacionada para a compreensão da condição humana

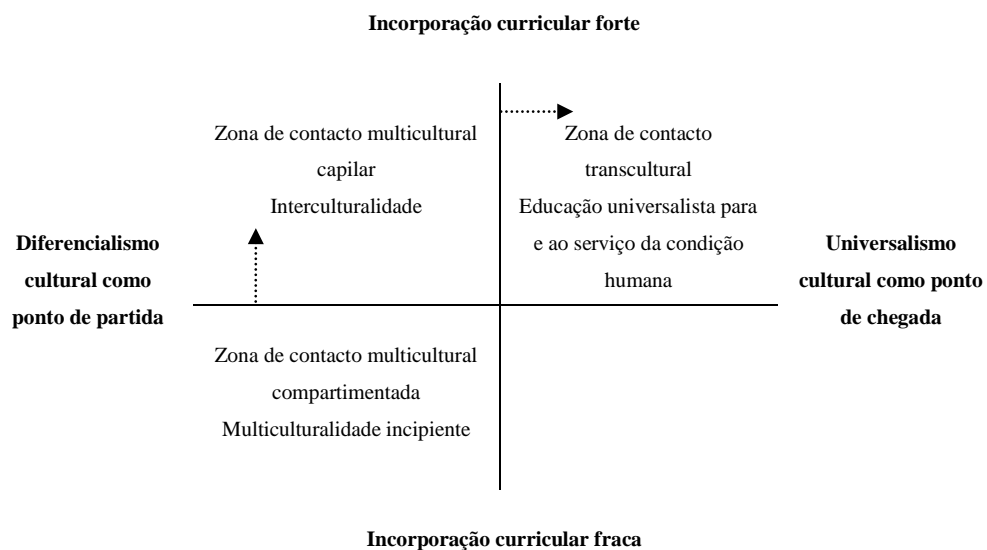
Um derradeiro conjunto de reflexões encontra-se sintetizado na figura 4. No eixo das ordenadas, temos os diferentes modos de incorporação curricular das perspectivas multiculturais, tal como elas se encontram em diferentes sistemas educativos (BIZARRO, 2006). Num extremo, apresentam-se todas as expressões curriculares fortes, ou seja, todas as expressões educativas com protocolos normativos definidos e devidamente codificadas: finalidades educativas e competências identificadas; reportórios de estratégias pedagógicas elencadas; professores devidamente preparados; tempos e espaços pedagógicos organizados, etc. No extremo oposto reúnem-se todas aquelas situações em que a multiculturalidade ou é pura e simplesmente inexistente ou ainda se encontra em estado incipiente.

No eixo das abcissas apresentam-se as outras duas situações polarizadas: de um lado o diferencialismo cultural, aqui entendido metaforicamente como mero ponto de partida; do outro lado o universalismo cultural entendido por sua vez como ponto de chegada. Uma orientação de tipo diferencialista fracamente incorporada no currículo é o princípio de uma política multicultural para a escola, o que alguns autores referem como uma multiculturalidade de tipo compartimentado ainda não genuinamente intercultural. Os poucos

sinais educativos da sua presença (pequenos projetos quase-formais ou informais aninhados em áreas curriculares estabelecidas) promovem nos estudantes saberes competências e capacidades que os tornam aptos a atitudes de tolerância face ao outro culturalmente diferente. Numa etapa posterior, a zona de contacto no interior dos espaços educativos torna-se crescentemente mesclada, sem linhas de fratura visível. Desenvolvem-se propostas curriculares e pedagógicas marcadas por uma multiculturalidade mais aberta e dialogante relativamente à verificada na etapa anterior, ou seja, assumidamente intercultural. Numa etapa mais avançada, os investimentos educativos passam, por sua vez, a estar pautados por critérios de transculturalidade, no sentido em que se sublinham as dimensões de universalidade do ser humano.

Figura 4

A construção de um universalismo cultural na escola



O itinerário descrito aproxima-se da perspetiva desenvolvimentista formulada por Banks (1991), a qual aponta para a possibilidade de se reconstituir um conjunto de etapas do amadurecimento étnico e cultural. Na primeira etapa, designada como escravatura psicológica étnica, os sujeitos interiorizam crenças sociais negativas acerca do seu grupo étnico; na segunda etapa, encapsulação étnica, o sujeito revela-se etnocêntrico, praticando o separatismo

étnico; na terceira etapa, clarificação de identidade étnica, o indivíduo aceita-se como é, clarificando as suas próprias atitudes no seu grupo de pertença; na etapa seguinte, a quarta, ou também designada como bietnicidade, o sujeito demonstra atitudes, destrezas e competências que o tornam apto a funcionar tanto dentro do seu grupo cultural quanto numa outra cultura; a quinta etapa, ou a da multietnicidade e nacionalismo reflexivo, o sujeito funciona de acordo com mecanismos de identificação étnica e nacional, manifestando ao mesmo tempo capacidades, destrezas e competências que o tornam apto a funcionar com outros grupos étnicos e culturais dentro da sua própria nação. A última etapa, o globalismo e competência global, traduz o nível mais complexo: o indivíduo possui uma identificação étnica, nacional e global que é reflexiva e positiva; demonstra igualmente conhecimentos, destrezas e compromissos para funcionar em culturas próprias e estrangeiras.

A construção de um universalismo cultural interpela a escola de modo particular, já que a ela cabe em boa medida a transmissão e renovação da cultura. E, na perspectiva de uma multiculturalidade de vocação universalista, a própria condição humana, no sentido que lhe tem sido dado por MORIN (2000; 2004), deve constituir-se em si mesma como um dos saberes para a educação do futuro:

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo o que é humano (MORIN, 2000: 47)

Parafrazeando Rousseau no seu *Emílio*, o nosso derradeiro estudo é, pois, o da condição humana. Acrescentando algo mais, podemos-nos colocar a seguinte questão: se a própria escola não contribui para esclarecer as zonas mais profundas do espírito humano e a sua aventura épica neste planeta, então servirá para quê?

Referências

ALTGLAS, Véronique (2010). “Laïcité is what laïcité does: rethinking the french cult controversy”. *Current Sociology*, n. 58 (vol. 3), pp. 1-22.

BAGANHA, Maria (2007). *Dinâmicas migratórias em Portugal*. Comunicação apresentada no Colóquio *Globalização, Pobreza e Migrações*, ciclo “África Começou Mal, África Está Mal: A Tragédia Africana” Faculdade de Economia, 9 de Março de 2007. Disponível em: <http://www4.fe.uc.pt/ciclo_int/doc_06_07/baganha.pdf>. Acesso em: 15 out. 2011.

BANKS, James A. (1991). “Multicultural literacy and curriculum reform”. *Educational Horizons*, Spring, pp. 135-140.

BOUDON, Raimond (2009). *O relativismo*. Lisboa: Gradiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre/COLLEGE DE FRANCE (1985). *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Disponível em: <<http://www.samuelhuet.com/paid/44-polemos/202-p-bourdieu-le-rapport-du-college-de-france.html>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1979). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

CARDOSO, Carlos (1989). *Educação multicultural*. Lisboa: Texto Editora.

COUNCIL OF EUROPE (2011). “Living Together. Combining diversity and freedom in 21st-century Europe”. *Report of the Group of Eminent Persons of the Council of Europe*. Disponível em: <<http://human-rights-convention.org/2011/05/11/living-together-combining-diversity-and-freedom-in-21st-century-the-group-of-eminent-persons-presents-its-report/>>. Acesso em: 11 out. 2011.

DURKHEIM, Émile (1995). *A evolução pedagógica*. Edição original em Língua Francesa de 1938. Porto Alegre: Artes Médicas.

ENGLUND, Thomas (1991). “Replanteamento de la história del curriculum: hacia una nueva orientacion teórica”. *Revista da Educación*, n. 295, pp.113-132.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). *A escola e cultura. as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FORQUIN, Jean-Claude (2000). “O currículo entre o relativismo e o universalismo”. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez. pp 47-70.

GIMENO SACRISTÁN, José (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.

GOODSON, Ivor (1991). “La construcción social del currículo. posibilidades y ambitos de investigación de la história del curriculum”. *Revista de Educación*, n. 295, pp. 7-37.

_____. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

_____. (1998). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (ed. original em Língua Inglesa, 1995). Barcelona: Pomares Corredor.

HANSOTTE, Majo (2008). *As inteligências cidadãs. Como se adquire e inventa a palavra colectiva*. Lisboa: Instituto Piaget.

HERMET, Guy (2004). “Conclusão. Multiculturalismo e democracia na Europa”. In: KASTORYANO, R. (org.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia*. Lisboa: Ulisseia. pp. 235-240.

JEANBART, B. (2004). “A pertença à Europa, um sentimento largamente partilhado mas muito evolutivo”. In: DEHOVE, M. (dir.) *O novo estado da Europa*. Lisboa: Campo da Comunicação. pp. 25-28.

KASTORYANO, Riva (2004). “Introdução. Multiculturalismo: uma identidade para a Europa?”. In: KASTORYANO, Riva (Org.). *Que identidade para a Europa? O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia*. Lisboa: Ulisseia. pp. 13-38.

KOHLBERG, Lawrence (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.

LABAYLE, H. (2004). “A Europa e a imigração: a fortaleza impossível”. In: DEHOVE, M. (Dir.) *O novo estado da Europa*. Lisboa: Campo da Comunicação. pp. 233-236.

LE GALÉS, Philippe (2004). “Mitos, renovação e contradições das cidades na Europa”. In: DEHOVE, M. (Dir.) *O novo estado da Europa*. Lisboa: Campo da Comunicação. pp. 41-44.

LEVEAU, R. (2004). “Espaço, cultura, fronteira. Projecção da Europa no exterior”. In: KASTORYANO, R. (Org.). *Que identidade para a Europa? In O multiculturalismo e a Europa. O problema da identidade europeia*. Lisboa: Ulisseia. pp. 223-233.

LINCH, J. (1983). *Teaching in the multicultural school*. Londres: Ward Lock.

MAGALHÃES, João Baptista (2010). *Horizontes da ética. Para uma cidadania responsável*. Porto: Afrontamento.

MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO. S. Paulo: Cortez Editora.

_____. (2004). *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma e reformar o pensamento*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

NOVOTNÝ, Vít (2012). “Editor’s Introduction”. In: NOVOTNÝ, V. (ed.). *Opening the Door? Immigration and the integration in the European Union*. Brussels: Centre for European Studies. pp. 9-13.

- OLIVEIRA, Ana; GALEGO, Carla (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- PRAT, Mary Louise (1991). “Arts of the Contact Zone”. *Professions*, n. 91, pp.33-40.
- RAWLS, John (1993). *Uma teoria da justiça*. Lisboa: Editora Presença.
- REX, John (1988). *Raça e etnia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ROMERO, Carlos G. (2010). *Mediação intercultural*. Observatório da Imigração. Lisboa: ACIME.
- SAVIDAN, Patrick (2010). *O multiculturalismo*. Lisboa: Europa-América.
- SWANN, Abram (1991). “El Curriculum Elemental como Código Nacional de Comunicación”. *Revista de Educación*, 295, pp. 207-290.
- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- ZIRFAS, Jörg (2001). “Ética global como ética glocal”. *Educação & Sociedade*, n. 22 (76), pp. 1-18.
- ZEE, Paul (1980). “Multicultural education: what kind of relativism is possible?”. *Journal of Philosophy of Education*, n. 14, pp. 77-86.