

IX Colóquio de Pesquisa Sobre Instituições Escolares

**HISTÓRIA E ATUALIDADE DO *MANIFESTO DOS PIONEIROS DA
EDUCAÇÃO NOVA***

**CULTURAS E EDUCAÇÃO: A RETÓRICA DO
MULTICULTURALISMO E A ILUSÃO DO INTERCULTURALISMO**

Manuel Tavares

Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo

Manuel Tavares¹
PPGE-UNINOVE

Os cenários educativos são o locus privilegiado de transmissão cultural, como património histórico da humanidade, mas são também os espaços privilegiados de afirmação das diferenças culturais e do respeito e tolerância pela diversidade. No seu uso mais comum, a noção de cultura está associada a um saber institucionalizado no Ocidente, a um repositório axiológico, estético e cognitivo que foi produzido pela humanidade e que se autodefine como universal. Esta visão que impera na Educação formal e informal, ilude as diferenças culturais e as suas especificidades. A noção de cultura apresenta-se como um conceito estratégico para pensar a humanidade na sua diversidade (CUCHE, 1996). Sendo, embora, todas as culturas permeáveis a influências que as tornam híbridas, há traços culturais imunes e resistentes a qualquer influência externa que constituem a identidade de um povo, sobretudo as suas manifestações simbólicas, nelas incluída a língua. A cultura tornou-se um conceito estratégico para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento (SANTOS, 2004), mas também um campo de lutas e contradições. Este artigo centra-se na discussão da retórica do multiculturalismo como afirmação das diferenças culturais tendo em consideração que no mundo educativo escolar coexistem culturas diversas mas marginalizadas por uma cultura hegemônica que tende a reproduzir-se e a perpetuar-se. O conceito de multiculturalismo, como conceito eurocêntrico, apolítico, descritivo, ilude o problema das relações de poder, da exploração, das desigualdades e da exclusão. A hegemonia da monocultura eurocêntrica domina todos os espaços, incluindo o educativo (HALL, 2003) gerando a ilusão de que, convivendo no mesmo espaço culturas diferentes, se estabelece um diálogo intercultural. Só uma visão multicultural emancipatória poderá contribuir para um interculturalismo como reconhecimento das alteridades nas suas diversas dimensões e diálogo entre propostas culturais diferentes.

Palavras-chave: Culturas, Educação, multiculturalismo, interculturalismo

¹ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE)

1. Culturas e Educação

A problemática da inclusão social e educativa e do diálogo intercultural é a temática deste artigo focalizada na questão da diversidade cultural no espaço educativo escolar. Faremos também uma reflexão sobre a polissemia do conceito de multiculturalismo e a retórica do multiculturalismo como afirmação das diferenças culturais tendo em consideração que no mundo educativo escolar coexistem culturas diversas mas marginalizadas por uma cultura hegemônica que tende a reproduzir-se e a perpetuar-se. No âmbito dos processos complexos de mundialização e globalização nas suas múltiplas dimensões (financeira, económica, política, sócio-cultural, ambiental) e dos impactos nos processos regionais, nacionais, locais e nas próprias subjetividades, a primeira questão que se pode colocar é a que diz respeito ao lugar que ocupam as culturas locais num sistema de educação que se rege mais por imperativos transnacionais do que nacionais, mais por mandatos globais definidos internacionalmente pelas agências externas (FMI, BM, OCDE) do que por exigências e imperativos internos. A segunda questão que move esta reflexão diz respeito às dinâmicas e lógicas que subjazem a este processo de mundialização/globalização de reprodução histórica de uma cultura global que só por retórica se refere à multiculturalidade aproveitando-a, inclusive, para se auto-reproduzir como cultura hegemônica. A lógica que move todo o processo de globalização é, sem dúvida, uma lógica de poder que se estrutura em relações de domínio, exploração e conflito entre grupos e atores sociais que procuram disputar o controlo das dimensões básicas da vida humana: o sexo, o trabalho e a produção, a autoridade, a subjetividade e intersubjetividade e os produtos que decorrem dessas dimensões (QUIJANO, 2009). A supremacia do modelo neoliberal nos últimos 20 anos impôs um conjunto de reformas estruturais em muitos dos países antes considerados do terceiro mundo. Estas reformas, que, do ponto de vista dos princípios, deveriam ter conduzido a uma maior competitividade das economias locais e a uma maior distribuição da riqueza e equidade social, pelo contrário, criaram um fosso cada vez maior entre países ricos e países pobres, países do centro e da periferia e homogeneizaram os modelos económicos e socio-políticos em todos os países destruindo, assim, a possibilidade de afirmação de alternativas ao modelo económico capitalista. Contrariamente, na maioria dos casos, as reformas levadas a cabo conduziram ao aumento da pobreza, à desigualdade económica, à exclusão política e institucional, ao desemprego e a uma maior vulnerabilidade e exclusão social, comprometendo, assim, a afirmação e aprofundamento dos grandes princípios que subjazem ao sistema democrático (BURCHARDT, 2006). Para além das desigualdades económicas e sociais, o modelo económico global, impôs também a exclusão cultural e política e a cada vez maior dificuldade de afirmação das culturas locais em espaços locais. As dinâmicas e estratégias do capitalismo financeiro tendo em vista a acumulação do capital a partir da exploração dos mais

excluídos, transformou-se na única lógica dos sistemas neoliberais e pós-neoliberais. O caráter excludente não se verifica, apenas, ao nível sócio-económico, mas também ao nível cultural e político. Os grupos sociais excluídos dos benefícios da produtividade são também os grupos cultural e politicamente excluídos. Neste cenário, como poderá a educação escolar incluir as diferenças culturais que existem no espaço escolar? Procuraremos abrir caminhos de resposta ao longo das reflexões sobre culturas, educação, seus dilemas e desafios. Não há respostas prontas, definitivas, mas portas que se abrem, pontes que se constroem, caminhos que se percorrem.

Na perspectiva de alguns autores sul-americanos e africanos, asiáticos e europeus (Canclini, Ortiz, Mato/Maldonado); (Engel e Jakobeit, Bhabha); (Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens), os processos multidimensionais da globalização, com todas as suas estratégias mediáticas de comunicação, impuseram a globalização de produtos de mercado, tecnologias, meios de informação e, com eles, determinadas práticas culturais, critérios axiológicos, padrões de identificação simbólica e predisposições comportamentais que condicionam o modo como se elaboram, acumulam e distribuem socialmente os produtos culturais e materiais (APARICIO & FONTAINE, 2008). Neste sentido, os meios de que dispõem as culturas locais para se afirmarem nos próprios espaços locais são incomensuravelmente diminutos para competir com os meios e estratégias da cultura hegemónica promovida pela diversidade de indústrias culturais. O que na década de oitenta se chamava imperialismo cultural assume, atualmente, outros neologismos cujo significado acaba por ser o mesmo, todavia, os efeitos talvez sejam mais devastadores. Bhabha (1998) denomina este processo como hegemonia cultural, defendendo que assistimos a uma transnacionalização da cultura e que as culturas locais, por uma questão de sobrevivência acabam por criar novos símbolos culturais; por sua vez, Canclini (2008) prefere chamar-lhe cosmopolitismo global e Ritzer (1993) de macdonaldização da sociedade: «McDonaldization,...is the process by which the principles of the fast-food restaurant are coming to dominate more and more sectors of American society as well as of the rest of the world» (Ritzer, 1993, p.1). Qualquer uma das expressões significa a expansão e dominação de parâmetros culturais e de consumo impostos pelas sociedades ocidentais (HAYNES, 2003). Esta tendência à uniformização cultural, determinada pelo poder económico, tecnológico e mediático dos países do Norte, representa uma ameaça à identidade e afirmação dos povos que, historicamente, foram subordinados pelo colonialismo (e que, por meio de uma construção geográfica eurocêntrica, foram apelidados de países do Sul), sobretudo das minorias étnicas, dos povos indígenas e dos afrodescendentes. Todos os processos são ambivalentes e, por isso, as perspectivas apresentadas sobre a globalização ou globalizações permitem, sobretudo, compreender o processo no sentido mais negativo, dominador, subjugante da diversidade e que amplia e aprofunda as desigualdades.

No entanto, há que pensar também na globalização como um processo de proximidade entre pessoas, entre povos e culturas que permite a construção de novas solidariedades e que «dá testemunho dos movimentos de aproximação dos homens nas suas lutas pelo reconhecimento dos seus direitos e pela emancipação ou nos seus esforços por inventar novas formas ecoéticas de o homem se situar no mundo e dele fazer a sua casa» (ANDRÉ, 2006, p. 11). É neste sentido que o conceito de mundialização se torna mais adequado para exprimir as novas relações de solidariedade entre os homens à escala planetária e as formas de política e cultura cosmopolitas que através delas se desenvolvem, do que o conceito de globalização que é, sobretudo, pensado e utilizado na sua dimensão neoliberal (SANTOS, 2004; ANDRÉ, 2006).

Embora o conceito de identidade cultural seja, na contemporaneidade, um conceito polémico pela permeabilidade de todas as culturas a elementos culturais de outras culturas, não só na contemporaneidade como historicamente, esse conceito só poderá ser entendido, recusando a concepção essencialista da cultura e da identidade cultural, como defende Cuche (1996) e na relação entre os diversos grupos com culturas diferentes. No sentido transindividual do conceito de identidade, que é aquele que aqui se discute, falar de identidade cultural significa estabelecer limites, traços bem característicos de uma cultura, eventualmente encerrada nos seus próprios cânones. No entanto, numa perspectiva dinâmica, as fronteiras entre as identidades apresentam-se cada vez mais difusas e indefinidas, o que significa que os horizontes de uma identidade radicam, simultaneamente, na consciência dos seus próprios limites tornando, assim, uma cultura determinada permeável a outras identidades. A consciência dos limites permite, simultaneamente, uma abertura à identificação e reconhecimento das diferenças culturais, ou seja, só identificamos e reconhecemos o território do outro se tivermos a consciência dos limites da nossa própria territorialidade. A discussão sobre o multiculturalismo e as respetivas controvérsias em torno do conceito tem como supostos os conceitos de cultura e identidade e a sua polissemia. Se perguntarmos, por exemplo, qual a identidade da língua portuguesa, como elemento fundamental da cultura, não concluímos que ela tenha uma identidade no sentido de uma pureza linguística: ela é o resultado, na sua origem, de influências greco-romanas, árabes, etc.. O processo de colonização, considerados todos os efeitos negativos de um sistema colonial, incluindo a imposição de uma língua a povos que tinham a sua cultura e, por isso, a sua língua originária, levou a língua portuguesa a outros povos, hoje de expressão portuguesa. Todavia, as assimilações e permeabilidade a diversas de elementos culturais autóctenes, atualmente considerados minoritários, conduziu a um hibridismo linguístico que a tornou mais rica. Neste sentido, a língua portuguesa que se fala em Portugal é diferente da língua portuguesa que se fala no Brasil ou nos países africanos de língua oficial portuguesa. Muitos elementos de outras culturas, incluindo indígenas e africanos, foram assimilados/integrados na língua oficial,

chamada portuguesa, em países de expressão linguística portuguesa. Essa integração não empobreceu o idioma português, pelo contrário, enriqueceu-o substancialmente. Queremos, então, dizer que a língua como símbolo fundamental de uma cultura, não pode nunca ser considerada estática, numa perspectiva essencialista ou substancialista, mas sim como um património que se constrói a partir dos grupos sociais, verdadeiros sujeitos de cultura e que, no mundo contemporâneo, é cada vez mais permeável a influências externas que, do nosso ponto de vista, a tornam mais rica quer do ponto de vista lexical quer do ponto de vista semântico.

Os estudos sobre hibridação cultural têm vindo a alterar substancialmente os conceitos de cultura, identidade, diferença, desigualdade, multiculturalismo e também as antigas oposições conflituais entre Norte e Sul, local e global, tradição e modernidade, rural e urbano, selvagem e civilizado, primitivo e desenvolvido (Canclini, 2008). Se tivermos em consideração o desenvolvimento histórico, desde a antiguidade greco-romana, passando pelos movimentos das Cruzadas e das chamadas descobertas ou expansão do mundo ocidental para áreas geográficas até então inexploradas, tal como o continente americano, entendemos que a hibridação ou hibridismo não é um fenómeno recente. O encontro incontornável de culturas ao longo do tempo e com maior celeridade na contemporaneidade, em função dos meios de comunicação mediática e de todos os instrumentos e movimentos globalizadores tornam controversos os conceitos tradicionais de cultura e de identidade. Cultura é algo que se faz, se constrói por mediações múltiplas, por encontros e desencontros e ao quadro que daí surge se chama identidade. Identidade é, pois um movimento, um percurso entre o ser e o não ser, uma potência que se gera e um vira a ser permanente. Se lhe atribuímos um sentido filosófico é porque nos parece que o sentido antropológico radica nele. A partir destas reflexões e tendo em consideração que a Educação adquire enorme centralidade no processo de construção cultural e identitária, algumas questões guiam os nossos propósitos: considerada a fluidez dos conceitos de cultura e identidade, em que dimensões da vida e da educação escolar se poderá verificar o encontro entre culturas e o diálogo intercultural, como promover o conhecimento da diversidade cultural, do acesso a especificidades próprias de culturas até então consideradas longínquas, selvagens, primitivas, encerradas noutras temporalidades? Como poderá a escola criar uma cultura de resistência à homogeneização cultural a partir de uma organização espácio-temporal linear e de currículos monoculturais? Como poderá a escola resistir à sedução de uma cultura hegemónica que se impõe como cultura civilizatória menosprezando todas as diferenças culturais e tomando muitas delas como “tradicionais”, selvagens e “incivilizadas”? Finalmente, como poderá a escola construir um pensamento de resistência à crueldade do pensamento eurocêntrico/ocidental que tudo homogeneiza e tudo regula por uma única lógica? Certamente que, em primeiro lugar, como afirma Freire (1981) será necessário romper com a cultura do silêncio a que foram remetidas as culturas oprimidas. A percepção da realidade, distorcida pela ideologia dominante, pode ser

mudada por meio de um processo de conscientização, transformando a percepção anterior em percepção crítica.

Os cenários educativos, considerando as suas estruturas de micropoder, - na linha de Foucault - que causam a *negatividade* material das vítimas, ou seja, são promotoras da exclusão a todos os níveis, como refere Dussel (2012), poderão ser, ainda, o *locus* privilegiado de transmissão cultural, como património histórico da humanidade, mas poderão ser também os espaços privilegiados de afirmação das diferenças culturais e do respeito e tolerância pela diversidade. Poderão ser, afinal, espaços de *micros-contra-poderes* para a afirmação e prática de uma ética crítica da libertação, pela defesa da universalidade da vida e do “direito a ser” de qualquer ser humano (DUSSEL, 2012). No entanto, como afirma Estermann (2013), é necessário, em primeiro lugar, descolonizar a educação, mais do que aprender, é necessário desaprender para voltar a aprender numa escola descolonizada. Há, pois que “despensar” para pensar de outro modo, de acordo com outras lógicas e outros modelos de racionalidade diferentes daqueles em que foi moldado e configurado o paradigma da educação escolar de etiologia eurocêntrica (TAVARES, 2011). Utilizando o conceito de Paul Ricoeur, a descolonização da educação implicará, como ponto de partida, uma «hermenêutica da suspeita» em relação a todas as dimensões do pensamento responsáveis pelos processos múltiplos de colonização e em relação às estruturas lógicas do próprio pensamento.

Tradicionalmente, a noção de cultura está associada a um saber institucionalizado no Ocidente, a um repositório axiológico, estético e cognitivo que foi produzido pela humanidade e que se autodefine como universal. A cultura é uma construção simbólica própria de cada povo mas que, apesar disso, é permeável a influências externas que a tornam dinâmica. De acordo com Cucho (1996) a noção de cultura apresenta-se como um conceito estratégico para pensar a humanidade na sua diversidade, tornou-se um conceito estratégico para a definição de identidades e alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento (SANTOS, 2004), mas também um campo de lutas e contradições. O mundo globalizado, ao impor uma cultura global, reabriu as feridas ainda não cicatrizadas, provocadas pelo processo histórico de colonização e neocolonização. Neste sentido, os conflitos e guerras culturais têm proliferado em várias regiões do mundo: da Europa aos países do Norte de África e destes aos conflitos na Ásia Ocidental.² Nos contextos em que a coexistência de culturas diversas provoca conflitos e rupturas sociais, o objetivo fundamental e prioritário de uma educação multicultural deverá ser a promoção da paz por meio da regulação

² Utilizamos o conceito de Ásia Ocidental porque adotamos a perspectiva de E. Said de que o conceito de Oriente é uma construção do Ocidente e não corresponde, geograficamente, à realidade (*Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente*, São Paulo: Editora Schwarcz, 2012). Na mesma perspectiva se posiciona Josef Estermann (2013) ao estabelecer uma crítica ao conceito de Próximo Oriente como um conceito colonial e sugerindo, precisamente, o conceito de Ásia Ocidental.

de conflitos e prevenção das diversas formas de violência. Em qualquer que seja a dimensão da sociedade é fundamental o fomento da democracia como um processo de aprendizagem nas diversas esferas da sociedade, incluindo, naturalmente, a esfera educativa.

Como afirma Santos (1995), o mundo é um arco-íris cultural. E todo o arco-íris é policromático e é aí que radica a sua beleza e riqueza. Todavia, há quem o veja de um modo cinzento. Existe, assim, também um «daltonismo cultural» (CORTESÃO & STOER, 2003), que impede, a quem o possui, de entender que ser diferente não é ser inferior e que o progresso da humanidade e riqueza do mundo estão na diversidade cultural e no encontro entre as culturas. Entender a cultura do outro significa ser capaz de a traduzir porque «toda a aprendizagem da cultura alheia é um esforço constante de tradução» (ROWLAND, 1987, p.16, *apud* CORTESÃO & STOER, 2003, p. 36). No entanto, a tradução de outra cultura supõe a compreensão da sua racionalidade e da sua lógica sem enclausuramentos numa racionalidade eurocêntrica. Como afirma Heinz Neuser (2008, p. 28), «a opressão cultural reflete-se nos princípios da racionalidade europeia utilizados como mecanismos de domínio, tal como na consciência de superioridade da sua própria cultura.» Todavia, não há uma racionalidade, mas racionalidades, não há uma única lógica, mas diversas lógicas que se construíram a partir de processos históricos, modos de existência e realidades geopolíticas diferentes e que conferem sentido à existência concreta dos povos. Há, por isso, para além da racionalidade ocidental de raiz grega e iluminista, racionalidades oprimidas, racionalidades periféricas, fronteiriças, mestiças, femininas, indígenas, homossexuais e outras. Margareth Archer (1991) fala de uma racionalidade transcultural promotora da tradução de culturas, que define do seguinte modo:

A racionalidade transcultural é, ao mesmo tempo, antipositivista, rejeitando a universalidade da Razão do Iluminismo e anti-idealista, rejeitando o idealismo cultural de muitas teorias pós-modernistas. A racionalidade transcultural promove a tradução de culturas na base de uma agência humana específica que é histórica e comparativa (*Apud* CORTESÃO & STOER, 2003, p. 36).

O reconhecimento de que o mundo é policromático e de que o velho conceito de racionalidade não dá conta dessa riqueza policromática exige a abertura a outras formas de pensar o mundo, a outras epistemologias, a outros modos de ser e existir consubstanciados em culturas que, historicamente, foram silenciadas, excluídas e oprimidas. A compreensão do outro com uma cultura diferente exige, em primeiro lugar, uma teoria da tradução cultural, tal como a define Santos (2006), como pressuposto de uma hermenêutica diatópica. Partindo de uma hermenêutica da diversidade cultural, a educação, sobretudo a escolar, é, parece-nos, o único caminho de elevação das culturas à dignidade que cada uma delas merece, independentemente das diferenças entre elas, e o espaço privilegiado para o diálogo intercultural.

Perante o que já foi dito, parece-nos ser de suma importância e desafiante o papel da educação na revalorização das culturas locais e na resistência à uniformização cultural e, em última análise, a um pensamento colonizador e cruel que domina pela exclusão. A primeira abordagem da escola deverá ser a da inclusão das minorias e das suas culturas como parte integrante do projeto educativo e do projeto político pedagógico como forma de enfrentar a exclusão social, económica, cultural e política. Esta inclusão exige que os Estados se vinculem à consolidação de conhecimentos tradicionais multiculturais em todos os níveis de ensino. No Brasil, por exemplo, existem dispositivos normativos que tornam obrigatório o ensino da História e da cultura afrobrasileira e africana em todas as escolas do país (Lei nº 10.639/03) e a inserção da questão indígena nos currículos escolares (Lei nº 11.645/08), o que, do ponto de vista político-jurídico, é um salto importante para a configuração de práticas educativas que tenham em consideração a diversidade cultural.

Em segundo lugar, parece-nos ser obrigação ética da educação escolar a construção de “historiografias e discursos emancipatórios “alternativos” ou “subalternos”, a partir de formas e de narrativas “nativas” de resistência ou de oposição à dominação colonial ou do capitalismo global” (SANTOS, 2004, p. 31). A re-significação da escola e do currículo como espaço multicultural e intercultural é, mais do que a construção de um novo paradigma de educação escolar, uma proposta de inclusão das minorias excluídas e oprimidas que, progressivamente, contribuirão para pressionar o paradigma tradicional de educação escolar a transformar-se. Por outro lado, a resistência da educação escolar a uma cultura hegemónica nunca poderá ser por meio de processos hostilizantes, mas pela contribuição para a construção de modelos de pensamento crítico que permitam a superação de todos os modelos etnocêntricos, as opressões simbólicas e as imposições axiológicas desajustadas às realidades locais, o que, do nosso ponto de vista, implicará a adoção de outros modelos pedagógicos: de uma pedagogia conformista a uma pedagogia crítica, transgressora, que adote o código da inclusão e da não discriminação como dispositivo pedagógico (CORTESÃO & STOER, 2003). Na perspectiva de Freire (2002), Educar é desvelar o mundo e toda a Educação é um processo problematizador de conscientização. Só uma educação escolar ‘desveladora’ da opressão, que promova o diálogo intercultural a partir de um pensamento crítico poderá contribuir para práticas emancipatórias e para o reconhecimento de que todas as culturas têm o mesmo estatuto e que só o diálogo intercultural pode valorizar e promover a diversidade cultural. As propostas de Freire (apud BEISIEGEL, 2008, p. 50), coadunam-se perfeitamente com o que temos vindo a afirmar: «algumas propostas centrais do [seu] pensamento, tais como a afirmação da necessidade do diálogo entre os homens, a defesa da necessidade do respeito à autonomia do outro, a afirmação da necessidade de participação de todos os homens na construção da vida coletiva e a educação como processo de conscientização», são processos históricos que conferem dignidade a todo o

ser humano, independentemente das suas origens sociais, da sua etnia, cor da pele ou religião. A promoção da diversidade e do respeito pelas diferenças a partir da educação escolar pode ser o primeiro sinal para a exigência de participação na vida política das culturas minoritárias. A participação política é um instrumento essencial para uma formação intercultural e a escola deve, obrigatoriamente, ser um espaço de participação política de todas as culturas que a integram. As diferenças socio-culturais, o seu reconhecimento e valorização são o ponto de encontro entre propostas diversas de visões do mundo, da vida, da sociedade, dos modos de governação, de participação social, da história e do conhecimento. A exclusão cultural, como um dos efeitos perversos da exclusão social e política, significa que as instituições sociais, o poder dominante e os respetivos atores sociais possuem uma visão monocromática, redutora e unidimensional de todas as dimensões apresentadas anteriormente, em suma, significa a exclusão de uma diversidade de cosmovisões que, incluída, contribuiria para ampliar a riqueza do mundo e, ao mesmo tempo, sedimentar valores como a solidariedade, a tolerância e o respeito pelo outro na sua diferença. Se todas as culturas são incompletas, o caminho da completude só poderá ser trilhado a partir do diálogo intercultural.

Se nos detivermos um pouco sobre a realidade da América Latina, concluímos como o colonialismo, neocolonialismo e o capitalismo neoliberal têm imposto, de um modo avassalador, os seus padrões culturais e as suas políticas económicas a cerca de 200 milhões de pessoas que se vêem impedidas de uma existência em função das suas tradições culturais e dos seus modelos político-económicos e, simultaneamente, de participar, de modo igualitário, na vida coletiva. As desigualdades sociais e económicas e as escassas possibilidades de participação social dos grupos mais desfavorecidos na vida social e institucional apontam para uma tendência à perpetuação da exclusão, ao desemprego, à insegurança e à marginalização da vida educativa. De acordo com Fanon (2009), o colonialismo, tal como o capitalismo nas suas dimensões mais selvagem e agressiva, impõe-se sobre o presente e o futuro de um país dominado; a sua lógica perversa apodera-se do passado dos oprimidos, destruindo-o, desfigurando-o ou apoderando-se dele para aprofundar a exploração e a dominação. Vejamos, então, a realidade e a crueza dos números em diversos países da América latina:

En América Latina y el Caribe existen hasta 40 millones de indígenas distribuidos en más de 400 grupos étnicos. El 90% de la población indígena latinoamericana se concentra en Perú (27%), México (26%), Guatemala (15%), Bolivia (12%) y Ecuador (8%). Dentro de las respectivas sociedades las poblaciones indígenas constituyen una gran parte de la población: Bolivia (67%), Perú (45%), Guatemala (40%), México (30%) y Ecuador (20%). Por su parte, la población afro-descendiente alcanza aproximadamente a 150 millones de personas, lo que es proporcional al 30% de la población total de la región.

Considerando su distribución geográfica, la misma se reparte del siguiente modo: Brasil (50%), Colombia (20%) y Venezuela (10%) entre otros. Dentro de los países, las poblaciones afro-latinas, en relación a la población total, constituyen en Brasil (50% entre pardos y negros), Colombia (15% entre mulatos y negros) y Venezuela (10%). Muchas de las mencionadas comunidades culturales poseen idiomas propios al igual que cosmovisiones y sistemas políticoeconómicos enraizados en las propiedades de su entorno natural y social. Trágicamente, en muy pocos casos, esta variedad cultural ha sido integrada en la concepción de los Estados latinoamericanos; por lo general son omitidas como parte de un pasado vil y anti-moderno (APARICIO & FONTAINE, 2008, pp. 9-10).

A objetividade dos dados apresentados permite inferir que a exclusão social, cultural e política de uma percentagem elevada de cidadãos que pertence a culturas diferentes da cultura hegemónica, com línguas e cosmovisões diferentes, dificulta a construção de uma coesão social em qualquer sociedade que exclui da participação na vida coletiva uma parte substancial da população e, simultaneamente, das suas culturas. Apesar da exclusão, aqueles que a provocam continuam, retoricamente, a utilizar o conceito de multiculturalismo.

2. A retórica do multiculturalismo

O conceito de multiculturalismo é motivo de grandes reflexões, discussões e contestações. É, tal como o conceito de cultura, controverso e atravessado por múltiplas tensões. Originariamente, designa a coexistência de grupos sociais com culturas diferentes no seio das sociedades modernas; mas designa também a existência de múltiplas culturas num contexto transnacional e global (SANTOS, 2004). Torna-se evidente que o conceito de multiculturalismo, utilizado nesta perspectiva, não tem qualquer sentido emancipatório, dado que o mundo é, incontestavelmente, constituído por uma diversidade de culturas e é nesta perspectiva que ele é habitualmente utilizado. Assim, o conceito ganha apenas um sentido descritivo, é uma mera descrição das diferenças culturais, é apolítico, procurando mistificar as relações de poder, de exploração, das desigualdades e da exclusão de que foram e são vítimas os povos com uma cultura diferente da Ocidental. Paulo Freire chamaria a esta posição “cinismo ético”, aquela que “vende gato por lebre”. Num mundo em que o modelo cultural dominante é, ainda, o Ocidental, a diversidade cultural, a miscegenação, o hibridismo, a mestiçagem, a coexistência de culturas

diversas no espaço de um mesmo Estado-nação representa, na perspectiva dos conservadores, não uma riqueza cultural, mas uma ameaça à “ordem” política, social e axiológica dominante, «promoveria a desunião e a divisão, fragmentando a sociedade e ameaçando a coesão e unidade de objetivos da nação» (SANTOS, 2004, p. 22). Esta posição significa que as relações que se estabelecem entre a cultura ocidental e as outras culturas são ainda sustentadas numa “matriz colonial de poder” (MIGNOLO, 2008, p. 8). O conceito de multiculturalismo, tal como tem vindo a ser utilizado e praticado, é um conceito eurocêntrico, que visa descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-nação do hemisfério Norte e para responder aos fluxos migratórios vindos do Sul (África, América latina) para o espaço europeu; é também um modo de descrever a diversidade étnica existente nos Estados Unidos e a existência de comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas, como é o caso do Canadá (SANTOS, 2004). É, por isso, a expressão de uma lógica cultural do capitalismo global e uma «nova forma de racismo» (*Ibid.* p. 23). É, pois, um conceito que não aponta para um horizonte de inclusão da diversidade cultural no mesmo espaço geográfico e para a construção de projetos políticos e sociais que tenham em consideração essa diversidade. Pelo contrário, trata-se, afirma Santos (2004), «de um conceito que o Norte procura impor aos países do Sul como modo de definir a condição histórica e identidade destes» (p. 23). Essa imposição, seguindo o raciocínio de Santos, acaba por ser a exportação de conceitos e quadros analíticos do Norte e que são veículos de uma dominação intelectual eurocêntrica, uma forma de colonialidade do pensamento (QUIJANO, 2009) e das relações sociais. Deste ponto de vista, o conceito de multiculturalismo pode ser associado à retórica e agenda política dos Estados com a finalidade de perpetuação de políticas opressoras e não numa perspectiva de emancipação dos povos com culturas diferentes da Ocidental e de diálogo enriquecedor entre todas as culturas que coexistem no mesmo espaço geográfico. Mas pode ter um significado ainda mais amplo que é o da centralidade epistemológica e ideológica da própria cultura Ocidental e a negação desse estatuto a outras formas de expressão cultural. A retórica multicultural baseada na política do reconhecimento e de respeito pelo outro, pelo diferente, pela especificidade, é uma forma velada de afirmar a superioridade e hegemonia da cultura hegemónica.

Apesar das críticas referidas anteriormente, o conceito de *multiculturalismo* pode muito bem ser associado a projetos de emancipação social contra-hegemónicos. A visão emancipatória implica o reconhecimento das diferenças e do direito à diferença e a aceitação da coexistência de culturas diferentes no mesmo espaço tendo em vista a construção de uma vida social em comum. Esta visão, como defende Said (1994), está ligada à existência de «espaços sobrepostos» e «histórias entrelaçadas», como um produto das dinâmicas do próprio capitalismo global que criou condições de mobilidade, de diáspora e de contacto entre culturas diferentes. O

colonialismo, por sua vez, como defende Gruzinski (2007), para além dos seus efeitos nefastos e perversos, criou condições para processos complexos de mestiçagem cultural agregada a fundamentos biológicos. Do ponto de vista ontológico, ser mestiço é ser mais e não ser menos; do ponto de vista existencial, a condição de mestiço, como afirma André (2006, pp. 16-17):

é, pois, a condição do ser de fronteira, mas fronteira entendida nos seus três sentidos determinantes: fronteira é o que separa, mas é também o que faz a ponte e é ainda, o habitat de que muitos fazem a sua morada. É por isso que viver na fronteira é simultaneamente transgredir a fronteira, o que faz dos mestiços fronteiriços (sobretudo dos “novos mestiços fronteiriços”) seres profundamente criadores e inventivos que, na debilidade das hierarquias e na fluidez das relações sociais, lançam projectos e utopias em que novas identidades, ou melhor, novas figuras de identidade, se desenham num movimento de criação permanente.

Na perspectiva antropológica a mestiçagem é o resultado de cruzamentos múltiplos, de pertenças e múltiplos encontros o que põe em causa o tradicional conceito de identidade transformando-o numa identidade histórica, construída, dinâmica, flutuante e, neste sentido, encontramos alguma incompatibilidade entre o conceito de mestiçagem e o conceito de multiculturalismo que, como vimos, faz apelo a um grupo social bem definido com uma cultura própria que lhe confere uma identidade e a distingue das outras. O conceito de mestiçagem (e todos somos mestiços porque somos o resultado de múltiplos encontros e pertenças) mina o conceito e as categorias, algo inflexíveis, com que habitualmente se trabalha o multiculturalismo.

Apesar da polémica sobre o conceito e as múltiplas perspectivas teóricas que sobre ele existem, o multiculturalismo, pelo menos do ponto de vista descritivo (SANTOS, 2004) é, pois, uma realidade incontornável à qual nenhuma sociedade atual poderá ser impermeável. A eliminação dos conflitos interculturais e a construção da coesão social implicará o aprofundamento da democracia participativa e o reconhecimento por parte do Estados do estatuto de igualdade de todas as culturas. No contexto da América latina, a refundação do Estado passa, em alguns casos (Bolívia, Equador, por ex.), pela afirmação e reconhecimento constitucional da plurinacionalidade, o que, na prática, representa um enorme desafio ao próprio conceito de Estado moderno construído nestes países por influência ocidental e uma clara ruptura com o Estado monocultural. O conceito de plurinacionalidade desmorona o conceito de Estado-nação, dado que a nação é concebida como pertença comum a uma etnia, cultura ou religião. Na perspectiva de Santos (2010, p. 65):

na linguagem dos direitos humanos, a plurinacionalidade implica o reconhecimento de direitos coletivos dos povos ou grupos sociais em situações em que os direitos individuais das pessoas que os integram são ineficazes para garantir o reconhecimento e a persistência da sua identidade cultural ou o fim da discriminação social de que são vítimas.

Isto significa que o conceito de nação do ponto de vista cívico não é incompatível com o conceito de nação do ponto de vista cultural, aliás, como mostram algumas experiências existentes no mundo (Bélgica, Suíça, Canadá, Nova Zelândia, Nigéria...). A plurinacionalidade é, assim, uma perspectiva político-jurídica de defesa da diversidade cultural, de reorganização territorial e de democracia intercultural que não põe em causa a unidade nacional, antes a reforça dado que, em nome dela se reconhece a plurinacionalidade. O reconhecimento constitucional da plurinacionalidade põe em marcha o multiculturalismo como projeto político e representa, sem dúvida, um outro projeto de Estado, bem diferente da concepção moderna e ocidental. É por isso que Santos em muitos dos seus escritos não se cansa de afirmar: “temos de aprender com o Sul”. Do ponto de vista teórico, muito menos de uma praxis, assistimos a um processo complexo de transição da retórica do multiculturalismo para o incremento tímido do diálogo intercultural em todas as dimensões das sociedades.

2. A Ilusão do Interculturalismo

A partir das reflexões anteriores sobre culturas, política, educação, multiculturalismo, processos de hibridação e mestiçagem, concentramo-nos agora no interculturalismo como proposta política e educativa para aprofundar a democracia representativa e transformá-la numa democracia mais participativa conducente a uma cidadania multicultural e intercultural. Se partimos do pressuposto de que num mundo globalizado, em que as distâncias se anulam e se encurtam pelos atuais meios de comunicação eletrônicos, todas as sociedades são multiculturais e se os processos migratórios com a dissolução do Estado-nação se tornaram cada vez mais liberais e as fronteiras mais permeáveis e mais fluidas, a sobrevivência e coesão dos Estados nacionais implica, não só a aceitação e reconhecimento do multiculturalismo como, essencialmente, a transição de uma retórica multicultural de aceitação de uma fragmentação cultural, com propósitos bem definidos, para políticas interculturais viabilizadas por ações concretas no domínio jurídico-político, social e educativo.

Todavia, a realidade é globalmente bem diferente, com ressalva de algumas experiências regionais, como já referimos anteriormente. Este último passo tem gerado conflitualidades difíceis de superar que se relacionam, sobretudo, com a sedimentação do monoculturalismo de herança colonial e de imposição capitalista quer a nível jurídico-constitucional quer em todas as instâncias da vida coletiva, incluindo a educação. O reconhecimento da diversidade cultural, não numa perspectiva descritiva mas de projeto, pressupõe que as diversas culturas são tratadas como iguais na sua diferença. Esse passo terá, pois, de ser dado para a possibilidade de um interculturalismo. O interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade, mas os seus horizontes são mais amplos e mais dinâmicos dado que apontam para «un diálogo frutífero e crítico entre as diferentes tradições culturais e paradigmas civilizatórios» (ESTERMANN, 2013, p. 207).

Mais uma vez, a Educação surge como o núcleo central para um processo crítico de conscientização em relação à diversidade cultural, ao seu reconhecimento com o mesmo estatuto de igualdade tendo em vista o impedimento de todas as formas de racismo, xenofobia e de discriminação. A formação e desenvolvimento de comunidades de cidadãos multilinguísticos, a promoção da inclusão de pessoas e línguas diferentes e o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais que eliminem atitudes racistas, xenófobas e todas as formas de exclusão e de discriminação, para além de serem da competência do poder político, são-no também das instituições educativas. Porquê, então, um interculturalismo a que chamamos ilusório?

A problemática do multi, intra e interculturalismo tem sido, do ponto de vista académico, objeto de alguma, ainda que escassa, reflexão e discussão. Todavia, tem sido escassa a discussão académica em torno da problemática da colonização/descolonização das Instituições, das estruturas da educação superior e da colonialidade como forma de dominação (QUIJANO, 2009) e que se manifesta no monoculturalismo como o grande obstáculo à afirmação da interculturalidade. As pesquisas académicas sobre esta matéria são escassas e a discussão em torno do conceito de colonialidade e suas repercussões ao nível do poder, do pensamento, das subjetividades, do género e da sexualidade giram em torno dos estudos de Quijano, Mignolo, Walsh, Dussel que têm contribuído, sobretudo a nível de produção teórica, para a reflexão e desconstrução dessas relações coloniais. O pensamento Ocidental ocultou, ao longo do seu desenvolvimento histórico “uma interculturalidade intrínseca e suprimiu as perspectivas e visões dissidentes” (ESTERMANN, 2008, p. 29). Atualmente, sobretudo nos países da América latina, discute-se “a articulação entre a interculturalidade e educação, sobretudo no que diz respeito à educação bilingue: o mesmo não acontece, todavia, na articulação entre educação e descolonização” (ESTERMANN, 2013, p. 205). A descolonização da educação é um imperativo

para que seja possível uma educação intercultural. Sem ela (a descolonização) a interculturalidade será mera retórica e uma miragem, um *wishful thinking* que, como tal, será ilusória; sem ela, toda a emancipação por meio da educação será, invertendo a expressão de Freire, um inédito inviável. Descolonizar significa dar visibilidade aos povos silenciados e oprimidos pelo colonialismo, capitalismo e neocolonialismo e para isso não basta o simbolismo das leis. Dar visibilidade significa que o projeto político intercultural deve viabilizar a participação equitativa no poder e assumir-se também como um projeto econômico, redistribuindo a riqueza e reparar as injustiças provocadas por uma ordem global injusta. De novo, Estermann (2013, p. 208) nos empresta as suas palavras: «Se pretendemos alcançar uma educação verdadeiramente emancipatória, libertadora e descolonizadora, o discurso da “interculturalidade” deverá passar, necessariamente, por uma teoria intercultural crítica da descolonização.»

Se no mundo atual a questão cultural não pode ser dissociada das questões econômicas e políticas, significa que o trânsito para uma sociedade intercultural passa, necessariamente, por transformações do modelo econômico capitalista num modelo econômico solidário que respeite a ligação dos povos com o seu lócus, com a natureza e com a sua própria história; mas também por transformações no modelo de Estado capitalista que é controlado pelo poder financeiro transnacional. Não basta que os direitos das minorias e das diversas etnias sejam contemplados a nível jurídico-legal dado que esses normativos legais existem até nas sociedades racistas e excludentes e poderão significar, apenas, um processo jurídico-moral de desculpabilização histórica e servir para mistificar o domínio de uma cultura hegemônica. O que se torna urgente é a constituição de um novo modelo jurídico de Estado que substitua o Estado classista, monocromático de cariz capitalista. A partir de algumas experiências que vão surgindo, sobretudo no Sul, mas também na Europa e Canadá, o Estado multicultural e plurinacional será aquele que poderá congrega todas as diferenças étnico-culturais existentes numa sociedade. Do ponto de vista filosófico, estamos a caminho da construção de outro modelo social com a consciência de que as lutas são longas e difíceis, mas também com a consciência de que, como afirmava Freire, mudar é difícil, mas é possível porque os seres humanos são seres de comunicação, seres de diálogo; esse modelo é o ainda-não de que nos fala Ernst Block, o inédito viável de que falava Freire, a utopística de Wallerstein, a ucronia de Ricoeur ou a heterotopia de Foucault. Qualquer um dos conceitos referidos aponta, em termos práticos, para o possível, para uma sociedade mais justa, mais solidária, mais dialógica e mais equitativa e projetada, do nosso ponto de vista, uma interculturalidade e transculturalidade que não sejam um mero rótulo da globalização neoliberal.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, João Maria, Identidade(s), multiculturalismo e globalização. Comunicação apresentada no painel *Multiculturalismo, Globalização, Actualidade*, que integrou o *XX Encontro de Filosofia, A Filosofia na Era da Globalização*, que decorreu no Auditório da Reitoria da Universidade de Coimbra, nos dias 23 e 24 de Fevereiro de 2006.
- ARCHER, Margareth, Sociology for one World: Unity and diversity. *International Sociology*, 6, 2, 1991, pp.131-148.
- FONTAINE, Dana de la & APARICIO, Pablo Christian, *Diversidad Cultural y desigualdad Social en América Latina y el Caribe: Desafíos de la integración global*, El Salvador: Fundación Heinrich Böll, 2008.
- BEISIEGEL, Celso de Rui, *Política e Educação Popular. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*, Brasília: Liberlivro, 2008.
- BHABHA, Homi K. , *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BURCHARDT, Hans-Jürgen, *Tiempos de Cambio: Repensar América Latina*, Ediciones Boell, nr. 23, El Salvador, 2006 in <http://www.boell-latinoamerica.org/>
- CANCLINI, Nestor García, *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: USP, 2008.
- CORTESÃO, Luíza & STOER, Stephan, A interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 1996, pp. 35-51.
- DUSSEL, Enrique, *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. São Paulo: Vozes, 2012.
- ESTERMANN, Josef, *Si el Sur fuera el Norte. Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz: ISE, 2008.
- ESTERMANN, Josef, La letra con sangre no entra... Apuntes sobre una educación intercultural y descolonizadora, in MENDIZABAL CABRERA *et all. Interculturalidad y educación superior. Desafíos de la diversidad para un cambio educativo* (205-232), Buenos Aires: Editorial Biblos, 2013.
- FANON, Franz (2009). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.
- FREIRE, Paulo, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- GRUZINSKI, Serge, *El pensamiento mestizo*. Cultura ameríndia y civilización del Renacimiento, Barcelona: Paidós, 2007.
- HAYNES, Jeff, , Tracing connections between comparative politics and globalisation, in: *Third World Quarterly*, 246, 2003, pp. 1029-1047.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MIGNOLO, Walter, *Local Histories/global designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter, *Género e descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

NEUSER, Heinz, Política y participación de los pueblos indígenas en los países Andinos. Aproximaciones estratégico-didácticas e indicadores para su implementación, in FONTAINE, Dana de la & APARICIO, Pablo Christian, *Diversidad Cultural y Desigualdad Social en América latina y el Caribe: Desafíos de la Integración Global* (25-46). El Salvador: Fundación Heinrich Böll, 2008

QUIJANO, Anibal, Colonialidade do poder e classificação social, in SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula, *Epistemologias do Sul* (73-117), Coimbra, Almedina, 2009.

RIEZER, George, *The McDonaldization of Society*, Pine Forge Press, 1993.

SAID, Edward, *Culture and Imperialism*, Londres: Vintage, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Reconhecer para Libertar. Os caminhos do cosmopolitismo cultural*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *A Gramática do Tempo. Para uma nova Cultura Política*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Refundación del Estado en América Latina*. Perspectivas desde una Epistemología del Sur. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2010.

TAVARES, Manuel & SANTOS, Boaventura de Sousa, Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, 10, (131-140), Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2007.