

A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS E A CONSTRUÇÃO DA PONTE ENTRE CULTURAS

LUIZA CORTESÃO E STEPHEN R. STOER
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto

Este artigo desenvolve o tema "A Interculturalidade e a Educação Escolar" através de três pontos: 1) Procurando uma base de diálogo, 2) A pesada herança da "Portugalidade" e 3) O código da não discriminação como dispositivo pedagógico. O objectivo destes três pontos é definir um ponto de partida e uma metodologia de trabalho para a operacionalização da interculturalidade na educação escolar, contextualizar o campo em questão e propor dispositivos pedagógicos que possam contribuir à construção de uma ponte entre culturas.

Construir um conhecimento-emancipação a partir do princípio da comunidade tal como o paradigma da modernidade o deixou, equivaleria a construir uma ponte sobre o rio só com as margens desse mesmo rio, uma tarefa tão absurda quanto a de querer construir a ponte sem as margens. A reinvenção da comunidade é uma tarefa na ordem do dia e vai tendo lugar de múltiplas formas (...) (Santos, 1991: 38).

Procurando uma base de diálogo

Numa cena do filme "A Missão", de Roland Joffé, o emissário do Papa ao Brasil mantém, com alguns dignitários locais e padres da Companhia de Jesus, a seguinte conversa (numa terra perto da fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina):

Eminência (após ter ouvido um rapaz dos índios guarani cantar): "Dom Cabreza, como falar desta criança como de um animal?"

Resposta: "Ensinam-se papagaios a cantar, Eminência."

Eminência: "Como se ensina um papagaio a cantar tão melodiosamente?"

Resposta: "Trata-se de um filho da selva, um animal com voz humana. Se fosse humano um animal recuaría perante os seus vícios. Estas criaturas são letais e lascivas. São dominadas pela espada e forçadas a laborar a chicote. Os jesuítas só dizem disparates."

Eminência: "Este território dantes era espanhol. Agora é português."

Padre Gabriel (jesuíta): "Isso é o que sua Eminência vem decidir, Excelência."

Dom Cabreza: "É assunto de Estado decidido pelo tratado de Madrid. Acordado por suas majestades de Portugal e Espanha."

Padre Gabriel: "Mas as missões vão continuar sob a protecção da Igreja."

Dom Cabreza: "A sua Eminência está aqui para decidir isso."

Padre Gabriel: "(...) abaixo das cataratas divide-se entre Espanha e Portugal — mas lá no alto ainda pertence a Deus e aos Guarani. Não há lá mais ninguém e eles naturalmente não são animais. São naturalmente espirituais."

Dom Cabreza: "Espirituais? Matam os próprios filhos!"

Padre Gabriel: "Posso esclarecer: cada homem e mulher podem ter um filho. Se nasce mais um (um terceiro) é logo morto. Não é um rito animal, mas necessidade de sobrevivência. Só podem fugir com um filho cada... E de que fogem eles? De nós, fogem da escravatura!"

Num ensaio sobre Antropologia, História e Diferença, Robert Rowland, 1987 lembra-nos que não se pode considerar como inferior aquilo que é apenas diferente. Quem quiser tornar-se antropólogo tem de aprender a, por um lado, "superar os seus preconceitos etnocêntricos e pré-científicos" e, por outro, a "encarar a diversidade de culturas de um modo rigorosamente não valorativo". E isto porque, "na diversidade residem as possibilidades de progresso da humanidade — uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes", e porque "através da diversidade torna-se possível a compreensão das culturas — na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro" (Rowland, 1987: 8-9).

O trabalho do antropólogo, defende Rowland, pelo seu método característico de investigação — "a observação participante no decurso de um trabalho de campo contínuo e prolongado" — torna possível, em princípio, a possibilidade de ver e compreender cada cultura (o que é equivalente à socialização do antropólogo na cultura estudada). O antropólogo, contudo, não pode limitar-se a absorver a cultura estudada: tem de a traduzir, tornando-a acessível à comunidade científica. E a tradução que faz é necessariamente feita na base de uma confrontação com a sua própria história cultural. Assim, citando Rowland, "toda a sua aprendizagem de cultura alheia é um esforço constante de tradução" (1987: 16).

A tradução de outra cultura depende, ou pressupõe, a compreensão da sua racionalidade. Como vimos acima, através da conversa extraída do filme "A Missão", há crenças que ou desafiam totalmente a nossa compreensão racional ou nos obrigam a alongar, a "esticar", a nossa própria racionalidade para conseguir o necessário contacto com uma outra.

Numa tentativa de aceitar o princípio de relatividade sem ser relativista, Margaret Archer (1991) defende que a sociologia internacional deve promover a comunicação através de culturas na base de uma "racionalidade transcultural", racionalidade essa que é, ao mesmo tempo, anti positivista, rejeitando a universalidade da Razão do Iluminismo, e anti-idealista, rejeitando o idealismo cultural de muitas teorias pós-modernistas. A racionalidade transcultural de Archer promove a tradução de culturas na base de uma agência humana específica que é histórica e comparativa.

Num esforço de traduzir a racionalidade transcultural para o campo de educação escolar, promovemos a construção, no âmbito de um projecto de investigação-acção, de dispositivos pedagógicos construídos na base de culturas locais. Estes dispositivos tinham como objectivos principais: 1) valorizar as culturas locais (rural, semi-rural, de origem cigana e/ou africana, etc.) e 2) garantir a comunicação através de culturas, quer fazendo dialogar a "cultura da escola" com as culturas locais, quer tornando os actores sociais da escola e da comunidade "vulneráveis à estruturação inter multicultural" (Cortesão e Stoer, 1995).

No entanto, num trabalho recente, o antropólogo Filipe Reis alerta para os perigos inerentes ao processo de construção de dispositivos pedagógicos desenvolvidos na base de culturas locais:

A invasão do espaço escolar pelos 'saberes das crianças' ou pelo 'saber local' parece ter como implícita a noção de que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social — escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar — sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola (minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado). Não há dúvida de que a formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. A dificuldade, ou talvez o risco, parece residir na forma como a escola se apropria da 'cultura de origem' dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à 'cultura legítima', ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (...) (Reis, 1995b: 95).

O alerta de Reis é crucial em pelo menos dois sentidos: (i) porque nos lembra que sem uma compreensão do processo de reprodução, envolvendo a recontextualização das culturas locais — quer, como diz Bernstein, em nome da educação, quer, como dizem autores como Goody (1988) e Iturra (1990), em nome da hegemonia da cultura letrada — não existirá a possibilidade de mudança, e (ii) porque nos obriga a aprofundar o processo de construção dos dispositivos pedagógicos. E este aprofundamento pode, ele próprio, desenvolver-se de duas maneiras: quer através — utilizando de novo a metáfora da ponte — de uma melhor compreensão da natureza das margens do rio, quer através de uma melhor construção da ponte.

De facto, e no que diz respeito às margens do rio, nem todas as escolas, nem todas as comunidades são iguais. Assim, torna-se imprescindível matizar explicações que tendem a "sacralizar a ordem estabelecida" na forma de "esquemas totalizantes" (nas palavras de Paulo Monteiro, 1993: 101-102). E no que diz respeito à construção da ponte, torna-se essencial um conhecimento crítico do processo de recontextualização feito pela escola. Na teoria de Bernstein, construída a partir do conceito de "código da escola", identifica-se a realização de um processo de subversão da acção pedagógica dentro da escola pela imposição da estrutura de classes sobre a escola (nas palavras de Emília Pedro, citada por Reis, através da "voz autorizada do professor"). Na sua procura da produção, em todos os jovens, de uma orientação para o código da escola que possa garantir o seu sucesso escolar, a teoria tende, paradoxalmente, a esvaziar a cultura local, a cultura da comunidade. Nas teorias de Goody e de Iturra, encontramos o contrário, isto é, encontramos o imperialismo da escola. Este concretiza-se através da hegemonia da cultura escrita (que, segundo Reis, se manifesta na "oralidade autorizada" da escola) e que tende a esvaziar a pedagogia da escola, reduzindo a escola a um estereótipo, a um modelo abstracto que tem pouco a ver com a escola que, de facto, existe.

Os dispositivos pedagógicos cuja construção defendemos desenvolvem-se como efeitos desafiadores destes dois processos-espelho de recontextualização: isto é, por um lado, pretendem subverter a subversão, a que atrás se fez referência, da acção pedagógica na escola, e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo. O seu objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um "bilinguismo cultural" como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos gru-

pos “minoritários” e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado.

A pesada herança da “Portugalidade”

Ir-se-á agora procurar defender a ideia, já explicitada em trabalhos anteriores (ver, por exemplo, Cortesão e Pacheco, 1991), de que o contexto sócio-histórico português tem vindo a oferecer condições particularmente difíceis para que os professores sejam sensíveis aos problemas decorrentes da presença de diferentes culturas na sala de aula. Porém, antes de iniciar esta discussão e procurando situar a questão educativa num contexto que ultrapassa o da sala de aula, será importante reflectir um pouco, noutra perspectiva, sobre o modo como as pessoas em geral se situam face à diversidade de culturas com que se cruzam no seu quotidiano.

Ao apontar o multiculturalismo como uma nova forma de globalização, Boaventura Sousa Santos afirma que o mundo é um “arco-íris de culturas” (Santos, 1955). Ora partindo deste conceito para uma (eventualmente arriscada) analogia, e admitindo que é importante ser capaz de “ver” este e outros conjuntos de cores, poderemos recordar que algumas pessoas, apesar de disporem de um aparelho visual morfológicamente bem constituído, não são capazes de discernir toda uma gama de tonalidades que compõem o arco-íris. Alguns ficam-se por uma reduzida capacidade de identificação de tons cinzentos: são os daltónicos. A analogia proposta aqui é a de que a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações, constituiria uma espécie de “daltonismo cultural”.

Não se pode, evidentemente, atribuir uma conotação negativa ao facto de se ter um tipo de visão em que as cores não são identificadas. Do mesmo modo, e é muito importante clarificar desde já esta situação, o facto de não se identificar as cores do arco-íris das culturas que nos rodeiam não pode ser encarado como penalizável e, sobretudo, nunca como irreduzível.

A questão que se põe, face ao problema em análise, consiste em tentar descobrir algumas situações que permitam aceder a uma mais profunda compreensão de como se processará a construção social do “daltónico cultural” que, se for professor, será aquilo que em trabalhos anteriores se designou por “professor monocultural” (Stoer, 1994).

Em educação, os efeitos desta não identificação (consciente ou não) das “cores do arco-íris” cultural pode ter, como se sabe hoje, resultados dramáticos, e foi já objecto de estudo por diferentes autores, em diferentes perspectivas, sobretudo ao nível das teorias da reprodução. É interessante notar como se debate afinal a mesma questão analisando-a segundo ângulos diversos e, sobretudo, tomando como ponto de partida efeitos que se fazem sentir a variados níveis no processo educativo.

Assim é que, no âmbito dos efeitos sofridos pelos alunos, se têm discutido resultados das violentas recontextualizações a que são submetidos na escola os estudantes cuja socialização primária não se faz sobretudo na cultura que a escola impõe e em que se movimenta (Bernstein); tem-se denunciado efeitos que decorrem de a prática de professores contribu-

ir para a violência simbólica da imposição arbitrária de valores etnocentricamente estabelecidos como os únicos aceitáveis (Bourdieu), ou pelo recurso exclusivo a formas de comunicação que privilegiam códigos elaborados (Bernstein) ou ainda pela imposição exclusiva da cultura letrada no interior da escola (Iturra) e correspondente não aceitação-localização, etnicização (B.S. Santos) das culturas orais que os alunos trazem consigo. Assim foi também que Althusser denunciou (agora ao nível da instituição) efeitos perversos da forma de actuação da escola quando funciona como “aparelho ideológico de estado”, ao servir, quase unicamente as classes dominantes e contribuir para a exclusão de grupos desfavorecidos, por meio do seu funcionamento só no registo dos valores/interesses da classe média.

Mas se estes problemas têm sido sobretudo encarados a partir dos seus efeitos (que não são mais do que indicadores do funcionamento de uma escola selectiva, referida, em jeito de legitimação, como meritocrática) já se tem reflectido menos sobre a questão que se formulou no início desta parte do texto: como se processará a construção social do professor culturalmente daltónico, que aje, portanto, como professor monocultural? Não podendo esquecer, tal como já foi repetidamente defendido em numerosos trabalhos, que, oferecer as mesmas propostas educativas a alunos culturalmente diversificados, significa contribuir para a exclusão de muitos deles e não sendo de admitir que a generalidade dos professores seja culturalmente daltónica e adopte práticas discriminatórias, estando consciente dos significados e efeitos da sua forma de actuar, a análise desta questão anuncia-se como algo complexa. No entanto, poderão apontar-se, desde já, alguns cenários que parecem favoráveis ao desenvolvimento deste tipo de atitude:

Poderá acontecer que, defrontando-se na sala de aula com grupos muito diferentes, e tendo grande dificuldade em lidar em termos pedagógicos com a situação, o professor admita que a maneira mais correcta de agir consistirá em dirigir-se, preferencialmente, ao grupo que representa a norma cultural, grupo esse equidistante, aos seus olhos, dos grupos mais divergentes. Esta opção poderá até ser reforçada pela ideia, frequentemente interiorizada com ingenuidade, de que, agindo deste modo, ele está a contribuir para que os alunos venham, no futuro, a ter mais hipóteses de conseguir sobreviver num mercado do trabalho que é regido por leis decorrentes do funcionamento da sociedade hegemónica, onde unicamente os saberes, valores e linguagens das classes dominantes são considerados como aceitáveis.

Mas poderá haver outras formas de construção do professor culturalmente daltónico:

Poderá admitir-se, por exemplo, que, em certos casos, sobretudo em sociedades multiculturais, convivendo quotidianamente em todas as situações sociais com a diversidade, ela se lhe torna tão familiar que os professores como que “naturalizam” a diversidade. Ela poderá então ser “lida” como não constituindo um problema a considerar, especificamente, na prática educativa.

No caso português a primeira situação ocorre com frequência. É muito vulgar os professores admitirem que o importante é reforçar aquilo que, na sua opinião, poderia e deveria ser comum aos alunos, e que a socialização destes deve ser feita, para bem deles, nos valores e saberes que, num etnocentrismo não consciencializado e muito menos questionado, serão, como é natural, os próprios valores do professor e do seu grupo social de origem.

A diversidade existente na aula é neste caso ignorada, tendo os diferentes professores uma consciência menor ou maior do que estão a não “ver”, e sobretudo dos efeitos que este tipo de actuação poderá desencadear.

Como se referiu atrás, já em trabalhos anteriores (ver Cortesão e Pacheco, 1991) se defendeu que o contexto histórico-recente, no qual foram socializados muitos professores portugueses ainda em exercício, poderá também ter favorecido neles formas de daltonismo cultural. Muitos professores desenvolveram-se e/ou formaram-se num contexto em que tudo convergia para criar a imagem de que, do Minho a Timor, os portugueses seriam todos iguais. Esta “construção” do mito de homogeneidade foi sendo realizada desde há muito e por diferentes razões. Durante os primeiros tempos de Estado Novo, era considerado necessário fazer passar a imagem de um Império Colonial Português, em que vastos territórios necessitavam de ser iluminados pelos valores e saberes oriundos do Continente. Expressavam-se, constantemente, em diferentes momentos, preocupações por situações de ignorância existente, até mesmo pela condição “selvagem” dos indígenas, condição essa que justificava a missão civilizada do português branco através da imposição da sua cultura e do seu saber. Porém nos anos 50, e na sequência dos diferentes movimentos de libertação que iam tendo lugar um pouco por todo o Mundo, passou a ser importante sustentar um outro mito que apoiasse a ideia de que não haveria razões para o desenvolvimento de movimentos de independências nos territórios portugueses de África e da Ásia: Portugal seria um todo uno e indivisível, do Minho a Timor. Angola, Moçambique e as restantes colónias passaram a ser “províncias” como quaisquer outras, como o Douro ou o Alentejo, só que localizadas noutros continentes. Nesse sentido tornava-se muito importante salientar o que nos unia e, simultaneamente, urgia diluir as diferenças que pudessem existir. Tudo o que pudesse ser identificado como sintoma de alguma individualidade de uma subjectividade própria, constituía uma ameaça a este mito. Assim é que, por exemplo, o Império Colonial passou a ser o Ultramar Português (1953) e que em 1961 foi abolido o estatuto do indígena português. Os que antes eram designados como “portugueses de segunda” (portugueses brancos mas nascidos em África) e mesmo os até então rotulados de “indígenas” passaram a ser considerados cidadãos portugueses.

Através dos currículos, dos professores, dos materiais escolares, o processo educativo foi uma das vias a que se recorreu, numa tentativa de despertar/desenvolver o sentido de pertença a esse todo tão disperso e diverso, mas a que se procurava atribuir uma homogeneidade construída, numa situação, afinal, de interculturalidade invertida.

Não será, portanto, de rejeitar a hipótese de que todo este clima no qual foram socializados crianças e adolescentes de gerações sucessivas, no qual muitos professores fizeram a sua formação inicial e outros exerceram a sua profissão, que este clima, dizia-se, tivesse constituído um contexto que viria a reforçar, na generalidade dos professores portugueses, a tendência para o daltonismo cultural a que antes se fez referência. Ele tornaria ainda mais difícil ao professor discernir o arco-íris cultural presente nas suas aulas.

Será talvez, em parte, em consequência desta dificuldade que, com frequência, se pode ouvir defender (sobretudo em meios que estão mais longe das realidades da Escola Básica

onde a grande selecção socio cultural acontece) que a questão da diversidade cultural não constitui um problema muito sério para Portugal.

Realmente, mesmo agora que passou a ser um país de imigração, a variedade étnica em Portugal não é muito grande, se a compararmos com países como, por exemplo, a França ou o Brasil. É certo que na nossa população escolar podemos contar com a presença significativa e crescente dos ciganos, dos alunos que vieram de Cabo Verde, S. Tomé, Guiné, Angola, Moçambique e Timor, dos que regressaram da emigração europeia, americana e outras. Temos ainda diferentes grupos de alunos de origem Indiana e chinesa. Mas o que não podemos é também esquecer que são outros grupos culturais porventura menos visíveis, mas que nem por isso deixam de estar bem presentes com suas características próprias, seus valores, seus saberes, seus problemas, suas subjectividades, cujas características interactuam dando lugar a numerosas outras situações socio culturais dotadas de especificidade (McCarthy, 1988). É toda a problemática (ou não será antes a riqueza?) que decorre de, nesta escola, naquela escola, estarem alunos mais ou menos misturados mais ou menos isolados, de idades diferentes, de meios rurais, de zonas urbanas e sub urbanas, de classes abastadas, de bairros de lata, de meios piscatórios, do interior, de rapazes e de raparigas, que dão corpo a muitas tonalidades de arco-íris cultural.

Para além e juntamente com a variedade étnica está, pois, o problema mais vasto, às vezes menos visível mas nem por isso menos significativo, da diversidade socio cultural com que a escola tem de aprender a trabalhar.

É assim necessário (e os pesados números de insucesso escolar, de fuga à escola, mesmo de analfabetismo e de iliteracia mostram-no bem) que o professor possa e saiba ver a diversidade com que trabalha e que queira e possa tentar encontrar algumas formas de o fazer de modo a contribuir, mesmo que modestamente, para o desenvolvimento de uma escola com um funcionamento mais democrático.

O código da não-discriminação como dispositivo pedagógico

Tal como se referiu atrás, os dispositivos pedagógicos são propostas educativas que visam constituir uma “boa ponte” na ligação necessária entre a cultura da escola e a da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.

Só será possível construir um destes dispositivos se o professor tiver consciência da diversidade cultural em que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do “arco-íris cultural” ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas.

Porém, é necessário salientar que qualquer dispositivo pedagógico não pode significar mais um instrumento metodológico, talvez mais eficiente, a que se poderá recorrer, na aquisição, não questionada, de toda uma cultura erudita imposta pela escola. Este seria até um efeito perverso de uma preocupação multicultural. Um dispositivo pedagógico tem de constituir uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma cons-

trução, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem. Neste sentido, as aprendizagens que suscita não poderão nunca ser obtidas sobre a destruição da imagem do seu grupo de pertença, contribuindo assim para o esvaziamento da cultura local. Ao contrário, as “boas pontes”, que tomam em conta as margens em que se apoiam, terão de valorizar também outras culturas para além da escola, estimulando, simultaneamente, atitudes reflexivas face aos processos globais de educação.

A construção de genealogias (Araújo e Stocr, 1993), o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças (Cortesão, et al., 1994), o recurso aos jogos e brincadeiras (Cortesão, et al., 1995), são exemplos de dispositivos pedagógicos já ensaiados, tendo-se revelado como respostas educativas muito fecundas. Através deles, os alunos realizaram todo um conjunto de trabalhos que contribuiu para estimular um auto conhecimento reflexivo, que inclui também o conhecimento do seu grupo de pertença, uma valorização, um respeito pelas suas próprias raízes culturais, ao mesmo tempo que as aprendizagens, curricularmente consideradas como importantes, vão sendo adquiridas com mais facilidade e sobretudo com mais prazer.

Mais do que instrumentos metodológicos tecnicamente bem concebidos e eficientes, trata-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que se constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos.

Alguns materiais desenvolvidos nesta linha estão já disponíveis. No entanto é importante salientar que eles não constituem mais do que sugestões, pontos de partida que o professor terá de reconstruir e adequar constantemente, aos grupos com que trabalha.

Um outro exemplo de dispositivo, potencialmente muito interessante no desenvolvimento em professores e alunos de uma atitude reflexiva face à questão cultural, é o que é oferecido pelo “Código da não-discriminação em educação” (ver Anexo). Ele foi elaborado na Holanda e foi, portanto, concebido de acordo com uma realidade que não é a portuguesa. A ideia da construção de um código nesta área é, porém, tão fecunda que nos parece de todo o interesse divulgá-la. Este código contém sugestões concretas para uma interessante actividade de formação de professores, mas também para um trabalho a realizar, com alunos, em actividades disciplinares ou interdisciplinares. Dificilmente se encontrará um trabalho mais formativo do que construir gradualmente, de forma negociada, bem analisada, um código de não discriminação adequado ao contexto existente na escola.

Se bem explorado, um trabalho deste tipo poderá constituir um importante contributo para que diminua o daltonismo cultural que tem impregnado de forma persistente o currículo oculto da educação portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, H. e Stoer, S. (1993). *Genealogias na escola: A capacidade de nos surpreender*. Porto: Afrontamento.
- Archer, M. (1991). Sociology for one world: Unity and diversity. *International Sociology*, 6, 2, 131-148.
- Bernstein, B. (1982). A Educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio e S. Stoer (Eds.) *Sociologia da Educação-II, A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cortesão, L. e Pacheco, N. (1991). Interculturalismo e realidade portuguesa *Inovação*, 4, 2-3, 33-34
- Cortesão, L. (1994). Quotidianos marginais desvendados pelas crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 63-87.
- Cortesão, L., Amaral, M. T., Carvalho, M. I., Carvalho, M. L., Casa Nova, Maria J., Lopes, P., Monteiro, E., Ortet, M. J. e Pestana, M. I. (1995). *E Agora Tu Dizias Que... Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Afrontamento.
- Cortesão, L. e Stoer, S. (1995). *Projectos, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural: Relatório Final*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Goody, J. (1988). *A Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Presença.
- Iturra, R. (1990). *Fugirás à escola para trabalhar a terra*. Lisboa: Escher.
- McCarthy, C. (1988). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for non-ynchorony. *Harvard Educational Review*, 58, 3, 265-279.
- Monteiro, P. F. (1993). "Comentário" ao artigo de Mosés de Lemos Martins "A Epistemologia do Saber Quotidiano". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, 101-103.
- Pedro, E. (1982). *O Discurso na aula. Uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Rolim.
- Pereira, R. (1987). Desenvolvimento antropológico na empresa colonial do estado novo. In *O Estado Novo, das Origens ao Fim da Autarcia, Parte II*. Lisboa: Fragmentos.
- Reis, F. (1995a). A domesticação escolar do pensamento infantil: Perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares. *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 37-56.
- Reis, F. M. (1995 b). Saberes e contextos de aprendizagem: Práticas escolares e usos quotidianos da escrita. *Texto de Síntese das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica*, Departamento de Antropologia. Lisboa: ISCTE.
- Rowland, R. (1987). *Antropologia, história e diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1991). Ciência. In Manuel Maria Carrilho (org.) *Dicionário do pensamento contemporâneo* (23-43). Lisboa: Dom Quixote.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do 'Campo da Recontextualização Pedagógica'. *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.

ABSTRACT

This article develops the theme "Interculturality and School Education" via the following three points: 1) Searching for a basis for dialogue; 2) The heavy legacy of "Portugality"; 3) The code of non-discrimination as a pedagogical device. The common objective of these three points is to define a starting-point and a working methodology for the operationalization of interculturality in school education. It also aims to contextualize the field under study and to propose pedagogical devices that can contribute to the construction of a bridge among cultures.

RESUME

Cet article analyse la thématique "Interculturalité et Education Scolaire" en traitant trois aspects: 1) La recherche d'une base de dialogue; 2) Le lourd héritage de la "Portugalité"; 3) Le code de la non-discrimination comme dispositif pédagogique. L'objectif commun de ces trois aspects consiste à définir un point de départ pour opérationnaliser l'interculturalité dans l'éducation scolaire, ainsi qu'à proposer une méthodologie. Il s'agit également de contextualiser le problème et de proposer des dispositifs pédagogiques qui puissent contribuer à la construction d'un pont entre cultures.

ANEXO

CÓDIGO DA NÃO-DISCRIMINAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Todos os que vivem nos Países Baixos devem ser tratados de forma igual em situações iguais. Não é permitido qualquer tipo de discriminação, seja ela devida a religião, crença, convicção política, raça, sexo ou qualquer outro motivo (Artigo 1º da Constituição do Reino da Holanda).

“Qualquer distinção e qualquer exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, convicção política ou outra, origem nacional ou social, circunstâncias económicas de nascimento, tende para, ou resulta na perda ou violação do tratamento igual no que diz respeito à educação”. (Retirado do Artigo 1º da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, UNESCO, Convenção sobre o Combate à Discriminação da Educação, 1960).

A educação intercultural “é um passo no sentido de acabar com a discriminação estrutural de grupos étnicos” e “contraria activamente os preconceitos, a discriminação e o racismo”. (Documento “Minder Heden Meer Toekomst”, Haia, 1988, Um Plano de Acção sobre Minorias e Educação).

Este esboço de código da não-discriminação é um instrumento para definir os contornos da Educação Intercultural.

Introdução

Em educação, não se pode permitir a existência de discriminação seja ela propositada ou não, seja por que motivo for. Os conselhos directivos das escolas de Haia desejam expressar esta ideia pela adopção — em conjunto com outras medidas — de um código de não-discriminação para as suas escolas. Este código pretende ser um desenvolvimento do Artigo 1º da Constituição que deveria ser mais aplicável na prática educacional quotidiana.

Com o código da não-discriminação as instituições educativas de Haia desejam reconhecer que:

- Haia é uma cidade multi étnica e multicultural;
- A discriminação ocorre na sociedade.

E declaram que:

- A discriminação não é permitida na educação;
- Desejam implementar, tanto na prática como na prática quotidiana, os princípios do Artigo da Constituição sobre a não-discriminação.

Este código destina-se a todos aqueles envolvidos na escola e inclui regras relativas a:

- Alunos (I)
- Pais (II)
- Pessoal (III)
- Objectivos Educacionais (IV)

Assim como a:

- Regras de Comportamento (V)
- Procedimentos de queixa (VI)
- Medidas (VII)
- Conclusão (VIII)

Artigo 1º

Neste código, por discriminação entende-se: qualquer acto ou prática que resulte no tratamento desigual de pessoas por motivos de raça, religião, convicção, sexo, preferência sexual, background cultural, ambiente socio económico e aparência física.

I — Alunos/Estudantes

Artigo 2º — Regras Gerais

- 1 — A escola deve permitir aos alunos a utilização das suas próprias orientações culturais e religiosas e o uso da sua linguagem.

- 2 — Se, na opinião de um pai/tutor, uma decisão tomada pela escola for contrária ao estipulado no parágrafo anterior, este pode pedir ao presidente do Conselho Directivo que reconsidere a decisão.
- 3 — O presidente do Conselho Directivo dará, ao pai/tutor em questão, a oportunidade de explicar o seu pedido oralmente.
- 4 — Depois de ponderar cuidadosamente o interesse do aluno contra o da escola, o presidente do Conselho Directivo tomará uma decisão. O interesse da escola deve compreender os interesses sociais gerais.
- 5 — O pai/tutor será informado da nova decisão e das considerações a que ela fosse tomada.

Artigo 3º — Linguagem

- 1 — Os alunos precisam de sentir que as suas próprias linguagens são reconhecidas e apreciadas. A escola deverá tomar as medidas adequadas.
- 2 — Dentro deste quadro os professores deverão acordar sobre o modo de encarar situações multilinguísticas na escola.

Artigo 4º — Nome

- 1 — Quando um aluno se inscreve, será anotado o modo como se deve pronunciar o seu nome.
- 2 — O pessoal é obrigado a pronunciar o nome correctamente.

Artigo 5º — Feriados

- 1 — Se o aluno o requisitar, terá direito a tolerância de ponto nos feriados impostos pela sua religião.
- 2 — Dentro das horas livres disponíveis, as escolas podem conceder algum tempo para a celebração de feriados religiosos.

Artigo 6º — Participação

A escola tentará activamente atingir uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de alunos da Comissão Consultiva.

II— Pais/Tutores

Os professores partilham a responsabilidade pelo bem estar dos alunos, com os pais/tutores. Reconhecem, como pré-requisito para tal, envolver os pais tutores na escola.

Artigo 7º — Participação

A escola tentará activamente uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de pais da Comissão Consultiva.

Artigo 8º — Informação

Toda a informação importante para os pais/tutores deve — se possível — ser fornecida com uma boa tradução para a linguagem do seu país de origem.

III—Pessoal

O pessoal docente e discente deve respeitar-se mutuamente e evitar discriminação de qualquer um dos lados.

Artigo 9º — Representação

- 1 — A escola deve tentar atingir uma representação étnica proporcional no pessoal docente e discente.
- 2 — A escola deve tentar atingir uma representação étnica proporcional dos candidatos para a secção de pessoal da Comissão Consultiva.
- 3 — O recrutamento do pessoal para a escola deve respeitar este princípio.

IV — Objectivo Educacional

A escola garantirá que o curriculum em uso:

- a) Esteja relacionado com ambiente e a experiência dos alunos das diferentes origens;

- b) Evite o etnocentrismo e dê a perspectiva objectiva de várias opiniões, ideias e conhecimentos científicos, incluindo os de origem não-ocidental.
- c) Preste atenção à existência, causa e efeitos da discriminação, de preconceitos e racismo.

Artigo 11º — Material Educativo

A escola deve garantir que o material educativo utilizado:

- a) Se baseie no conceito de uma sociedade multi étnica, evitando o etnocentrismo e não contendo preconceitos nem estereótipos,
- b) Desenvolva conceitos e esquemas que possibilitem aos alunos lidar com a informação de uma forma crítica;
- c) Didáctica e metodicamente tenha em linha de conta o facto de que muitos alunos são multi linguísticos.

V — Regras de Conduta

Artigo 12º — Regras

Na escola, não é permitido:

- a) Fazer comentários ou piadas discriminatórias;
- b) Distribuir material discriminatório no que incide à discriminação;
- c) Fazer propaganda a organizações cujo objectivo é discriminatório ou que incitam à discriminação.

VI — Procedimentos de Queixa

Artigo 13º

- 1 — A escola nomeará um membro do pessoal como "confidente".
- 2 — Todas as queixas relativas à aplicação deste código devem ser tratadas com o "confidente".
- 3 — O "confidente" decidirá, depois de atender o queixoso e, se o desejar, depois de consultar "confidentes" de outras escolas, como a queixa será tratada.
- 4 — O Conselho Directivo e os gestores podem fornecer linhas de orientação.

VII — Medidas

Artigo 14º

- 1 — A escola e o Conselho Directivo acordarão sobre as medidas a tomar no caso de o pessoal não observar as estipulações deste código.
- 2 — O *comité* de pessoal da escola indicará as medidas a tomar contra os alunos que violarem o que é estipulado neste código.
- 3 — Serão tomadas medidas se as estipulações deste código forem violadas por um pai/tutor ou por uma terceira parte envolvida na escola.

VIII — Conclusão

Artigo 15º

O pessoal da escola chegará a um acordo sobre a forma de fazer cumprir este código. Esta decisão deve ser comunicada ao Conselho.

Artigo 16º

O Conselho Directivo e a escola acordarão sobre uma avaliação anual do código.

MANUAL DO CÓDIGO DE NÃO-DISCRIMINAÇÃO

Todos concordamos que a discriminação é algo errado. No entanto, o número de pessoas que sofre discriminação é consideravelmente mais vasto que o número de pessoas que admite praticá-la. Este é um fenómeno estranho, principalmente para professores cuja tarefa diária inclui ensinar às crianças que todas as pessoas são iguais. O código da não-discriminação na educação tem como objectivo reduzir esta discrepância.

Este código apoia aqueles que querem assumir responsabilidade no que respeita à prevenção da discriminação. Ele envolve quase toda a gente: observadores, objectos de discriminação e agressores, que muitas vezes o são de forma não intencional. Um código tenta proteger toda a gente, estabelecendo padrões de contacto social e fazendo as pessoas reflectir sobre o seu próprio comportamento. Desta forma estaremos mais perto da escola multicultural.

História

Já em 1985 um certo número de pessoas que trabalhavam em instituições educativas de Haia sentiram necessidade de esboçar um código de comportamento. Este código deveria conter regras de tratamento das manifestações diárias de discriminação. O primeiro plano de acção da equipa de anti-racismo e discriminação de Haia — Janeiro 1986 — incluía o delineamento de um código da escola. Ofereceu-se apoio voluntário às escolas. A equipa decidiu o que seria entendido por discriminação e o que queriam fazer para a prevenir.

O documento político "Minden Heden Meer Toekomst" ("mais futuro para as minorias", plano de acção para os migrantes na educação — Janeiro de 1988 — da cidade de Haia), incluía como segundo item de acção o estabelecimento de um código de anti discriminação para as escolas. Tal código foi considerado socialmente aceitável dentro de um conjunto de outras medidas devido ao crescente e público racismo. Sentiu-se uma necessidade urgente desse código. Hardt foi encarregado de delinear um código e de apresentar aos conselhos directivos das escolas de modo a que eles o oferecessem às suas escolas. Foi o que aconteceu. Hardt foi apoiado por um conjunto de pessoas de várias organizações: o departamento de educação, o L.B.R., o A.S.A.A.M., a Fundação Anne Frank, Conselho de Informação aos Estrangeiros, C.A.D., S.C.D. e V.K.O.

Princípios básicos do código

O código reconhece a existência tanto das formas institucionais como quotidianas de discriminação. A discriminação institucional é entendida como sendo a discriminação sistemática de pessoas e grupos por causa de características irrelevantes tais como a cor da pele, origem e sexo. Isto pode acontecer desde a carreira dos alunos na escola, até à participação em corpos representativos, tais como a Comissão Consultiva e a composição do pessoal docente.

As manifestações diárias de discriminação podem ser, por exemplo: não ser respeitado, ser ignorado e insultado.

Os capítulos I, II, III, IV tratam de formas institucionais de discriminação, os capítulos V e VI tratam das formas quotidianas.

O princípio básico do código é estabelecer um padrão. A discussão sobre o que é ou não permitido e sobre o que não deveria ser, deve ser contínua e deve ser testada pela experiência prática. Esta discussão é um pré-requisito para um uso intenso deste código. O pessoal da escola deve trabalhar os artigos do código em detalhe e deve informar todos os envolvidos na escola. Os padrões estipulados pelo código formam deste modo acordos entre todos os envolvidos na escola. O trabalho com o código produz dados empíricos, similares aos precedentes jurídicos.

Nota: um código é apenas um meio de combate à discriminação e precisa de estar embebido numa política inter cultural da escola.

NOTAS EXPLICATIVAS

Introdução

O código deve ser considerado como uma declaração de intenção. Aplica-se a todos aqueles que, de um modo ou outro, estão envolvidos na escola, incluindo visitantes, fornecedores ou conselheiros.

Alunos/estudantes

Artigo 2º— Este artigo deriva da Convenção dos Direitos das Crianças tal como foi adoptada pelas Nações Unidas. Ele é explicado em mais detalhe nos artigos seguintes. Este artigo permite à escola trabalhar a política inter cultural em maior detalhe, com os pais e com os alunos/estudantes. Por outras palavras, há espaço para discussão. A cultura não é estática nem o é a cultura da escola. Numa base de respeito mútuo, a escola e o país discutirão a aplicação prática da política de linguagem, feriados e outras medidas. Tal clarificará a possível área de tensão entre a identidade da escola e dos pais.

Artigo 3º— Para todos os seres humanos a linguagem é uma parte essencial da sua vida. Ela é a pele da cultura. A linguagem de cada um é o elo entre o ser humano e o seu grupo, família ou povo. Emocional e socialmente, assim como em termos cognitivos, a linguagem de cada um é um elo importante no desenvolvimento de uma criança. A linguagem holandesa e as diferentes línguas dos alunos encontrarão um lugar na política de línguas da escola.

Isto pode implicar:

- o direito de os alunos falarem a língua que preferirem fora da sala de aula.
- a possibilidade de um aluno com um background não holandês, pedir uma explicação na sua língua possivelmente utilizando um colega como intermediário, se tal for necessário para um correcto entendimento do assunto.

Para apoio na formulação e execução de tal política, a escola pode apelar a várias instituições consultivas tais como a C.O.A., a t'Hardt, H.C.O., A.P.S., C.P.S. e K.P.C..

Artigo 4º— Ser chamado pelo nome próprio contribui para o desenvolvimento da identidade do aluno. Alcnhas ou distorções de nomes estrangeiros têm um efeito destrutivo. É frequente os nomes terem uma origem religiosa, cultural ou familiar. A escola poderá fazer a anotação fonética dos nomes aquando da matrícula do aluno.

Artigo 5º— Os feriados religiosos podem ser um assunto de discussão delicado tanto para os pais e alunos, como para a escola. É preciso fazer acordos explícitos com os pais e os alunos/estudantes. Deve-se tomar conhecimento dos feriados religiosos mais importantes e do seu significativo. Deve-se procurar ajustar as festividades habituais da escola, ao maior número possível de pessoas. Os possíveis paralelos entre várias festividades ocorridas no mesmo período podem ser celebradas na escola. É necessário consultar também as directivas dadas pelas autoridades competentes, ou as mencionadas na Lei de Educação Obrigatória, relativamente aos pedidos e concessões de saída da escola. Relativamente ao parágrafo 1: a lei holandesa estipula que os pais/tutores devem informar o director da escola pelo menos dois dias antes de um feriado relevante.

Artigo 6º— A representação proporcional não pode ser exigida. No entanto existe um certo número de medidas que podem ser tomadas se ela não surgir espontaneamente. É preciso ter atenção ao que se passa em reuniões: se há piadas racistas ou sexistas, ou se se apoiam os alunos que participam nos órgãos representativos pela primeira vez. Este artigo não se aplica a Escolas Primárias

II- Pais/Tutores

Artigo 7º— Neste caso aplica-se o mesmo que no Artigo 6º. Este artigo pode ainda incluir conselhos e comités.

Artigo 8º— Na escola multi étnica, a comunicação é extremamente importante. Por vezes a linguagem pode ser um handicap. É aconselhável o uso de várias traduções. A comunicação através de meios audio visuais e imagens é outra possibilidade. Se necessário, pode-se pedir ajuda aos pais e aos alunos mais velhos.

III - Pessoal Docente

Artigo 9º— Este artigo refere-se a um conjunto de assuntos que são importantes na educação intercultural:

- Torna a cultura da escola intercultural
- Fornece aos alunos várias possibilidades de identificação
- Estabelece um exemplo de cooperação multiétnica para os alunos

IV - Objectivo Educacional

Artigo 10º— Embora nem todos os alunos sejam igualmente motivados ou dotados, é de lamentar que grupos de alunos com características específicas, tais como sexo ou origem, por causa destas não consigam desenvolver todas as suas potencialidades. Neste caso, a escola deve estudar o currículo e tomar medidas. Os testes e provas usados podem também ser discriminatórios. Para apoiar a aplicação da educação intercultural e a política de linguagem na escola pode-se recorrer a instituições como C.O.A.; rHardt, H.C.O. e às instituições nacionais de apoio da Educação.

Artigo 11º— A igualdade entre os alunos é a primeira e a mais importante preocupação da escola. Isto será expresso no equipamento educativo usado. Para apoiar a sua compra, a escola pode contactar centros de orientação estabelecidos para este fim.

V - Regras de Conduta

Artigo 12º— Para se desenvolverem, os alunos precisam de uma atmosfera de segurança ao seu redor. Comentários discriminatórios de quem quer que venham estão errados. A fronteira entre o que é engraçado e o que é discriminatório nem sempre é clara. O pessoal da escola pode discutir regularmente os comentários que não serão permitidos e sob que circunstâncias, se isso for desejado, se pode pedir apoio.

VI - Procedimentos de Queixa

Artigo 13º— Nos assuntos habituais, o conselho directivo é a autoridade natural. No sentido de reduzir a barreira entre o conselho directivo e os alunos, é aconselhável nomear um "confidente".

O conselho directivo apresentará uma proposta de procedimentos. O procedimento será diferente conforme se trate de escolas primárias ou secundárias. Para os alunos mais novos, o seu próprio professor será o "confidente" mais óbvio.

O pessoal não-docente poderá também ter um papel importante neste aspecto.

VII - Medidas

Artigo 14º— O conselho directivo poderá fornecer directivas. Naturalmente que os estatutos legais e os regulamentos da escola são válidos. São aplicáveis no caso do pior acontecer. No entanto, para além deles a escola pode decidir sobre o modo de lidar com queixas. O conselho directivo discutirá com o pessoal:

- Como deve ser apresentada a queixa
- Quem lidará com a queixa
- Quem falará com o agressor
- Quais as medidas educacionais a tomar relativamente aos espectadores (por exemplo a turma ou os pais)
- Que medidas serão tomadas: dependendo do número de infracções e da sua gravidade podem variar entre conversas e sanções.

VIII - Conclusão

Artigo 16º— O uso deste código pode conduzir a uma elaboração mais concreta e estrita de certos assuntos mediante contactos entre as escolas e as autoridades.

Conceitos

Racismo— Qualquer teoria, ideologia, mas também atitude, acto ou prática institucional que utiliza diferenças étnicas e/ou físicas, sejam elas reais ou imaginárias, como desculpa para restringir o acesso de pessoas (grupos de) à igualdade.

Discriminação— Qualquer acto ou prática que resulte numa discriminação injusta de pessoas (ver artigo 1). Isto pode ser tratamento igual numa situação desigual ou tratamento desigual numa situação igual. A discriminação pode ser intencional ou não intencional, consciente ou inconsciente.

Origem Étnica— Refere-se a valores, normas e hábitos partilhados por um grupo, à sua solidariedade histórica e emocional e frequentemente uma perspectiva comum. Embora a origem étnica tenha também um lado objectivo, é a própria pessoa que deve decidir o grupo a que quer pertencer. Isto pode depender do momento e do local.

Comité de Recomendação

- Abdulwahid van Bommel, Centro de Documentação Muçulmana, Den Haag
- Theo C. van Boven, Professor de Direito Internacional na Universidade de Limburg e membro do Comité contra a Discriminação Racial das Nações Unidas
- Hanneke M. Gelderbion-Lankhout, membro da Câmara Alta do Parlamento
- Nel J. Ginjaar-Maas, Ex-Secretária de Estado da Educação e membro do Parlamento
- A.D.J.E. Havermans, Presidente da Câmara de Den Haag
- Anke C. van Kampen, Vereador nas áreas da educação, emancipação, trabalho socio cultural e políticas de migração de Den Haag
- Jan de Koning, Ex-Ministro e membro da Direcção do Bureau Nacional contra a Discriminação Racial (I.B.R.)
- Rob Tielman, Professor de Estudos Humanísticos na Universidade Estatal de Utrecht e Presidente do Centro de Contacto para a Promoção da Educação Estatal (C.B.O.O.)

Autores

Pollé Hagenaar, membro da Equipa Anti-Racismo e Discriminação de Den Haag (t'Hardt)

Ruud van Dam, Consultor Legal do Município de Den Haag

Tradução para o Inglês

Hanneke van Der Leeuw-Loosjes

Tradução do Inglês

Irene Cortesão Costa

Informações

t'Hardt, Zandvoortselaan 146

2554EM Den Haag

31-70-3230040

Dia Internacional para a prevenção do racismo e da discriminação

Den Haag, 21 de Março de 1992.