

A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL

Roberto Carneiro



O presente artigo faz uma digressão teórica pelos principais fundamentos de uma Educação Intercultural, com particular realce para as propostas de organizações internacionais, e faz ainda uma análise concreta das principais opções de política pública em Portugal, designadamente das que se encontram vertidas na criação estratégica do Secretariado Entreculturas.

O texto compreende três partes.

Na primeira parte, aborda-se, em tese geral, o enquadramento de uma Educação para os Valores e para a Cidadania. Neste primeiro olhar, procura-se analisar o contexto axiológico da Educação Intercultural à luz dos conceitos mais avançados da literatura sobre Ética, Valores, Sociedade e Cultura de convivialidade.

Num segundo tema, passa-se a dissecar mais detidamente o tema «Aprender a Viver Juntos», um dos quatro pilares das novas aprendizagens para o século XXI, propostas em 1996 pela Comissão Internacional para a Educação no Século XXI que, sob a presidência de J. Delors, foi constituída no âmbito da UNESCO. O capítulo fecha com uma análise das implicações pedagógicas de uma didáctica da interculturalidade, recenseando as principais orientações internacionais sobre a matéria.

No terceiro tema, faz-se a exegese da concepção, do processo de criação e do lançamento do Secretariado Entreculturas em Portugal. Para o efeito, o autor prevalece-se da condição de principal impulsionador da medida e do facto de ser o único intérprete autêntico – enquanto legislador – do diploma que a concretiza em 1991, trazendo a público considerações inéditas sobre as condicionantes da formulação da política pública pertinente em Portugal.

Valores e cidadania: uma aprendizagem social

Neste tema introdutório, abordarei os sistemas de valores e as suas formas de transmissão numa dimensão marcadamente social.

Isto é, não me ocuparei predominantemente da vertente *normativa* dos valores, nem dos sistemas axiológicos que informam as noções de bem e de mal nas nossas sociedades contemporâneas.

Por isso, não é meu propósito investigar (método *investigativo*) quais são os valores «superiores» que se impõem pela razão a uma sociedade que necessita de estabilidade e que regem o exercício da liberdade responsável, por oposição ao império do mero «capricho». Nem é meu mandato explorar o método *avaliativo*, que procede à ponderação de uma hierarquia dos melhores valores para uma determinada sociedade.

Tão-pouco me preocuparei com o método *descritivo*, que procura analisar o que as pessoas efectivamente consideram como sendo valor ou aquilo que habita as suas representações mentais.

Tomarei por pressuposto que o homem é um ser moral e que essa propensão para a distinção entre o bem e o mal é parte indissociável da natureza humana. Assim sendo, a aprendizagem dos valores, na esfera das instâncias básicas de socialização, é componente básica da sua sobrevivência como ser moral, ou seja, como espécie culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum.

Neste particular, revisito as grandes tradições clássicas, aristotélica e tomista, segundo as quais a *virtude* fundamenta-se não apenas no que a natureza nos dá como no seu aperfeiçoamento. Afasto-me, todavia, e deliberadamente, da tese da perfectibilidade absoluta de Kant, que sustenta o *imperativo categórico*, doutrina que separou integralmente a moral e a natureza, com base no entendimento de que o bem resulta da imposição da vontade sobre a natureza.

Colocado o problema nestes termos, há que reconhecer estarmos defrontados com interessantes e novos desafios de sustentabilidade social, baseada numa ordem de valores, tendo por pano de fundo uma sociedade que sofre uma vertiginosa mutação.

A realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico). Essa saudável libertação de um ordenamento social, cultural e económico, assente no paradigma de uma *máquina industrial*, em que todo o futuro se explica por subordinação a condições iniciais pré-estabelecidas, conhece hoje uma *deriva* resultante da afirmação de um individualismo infrene. O fenótipo acabou por prevalecer sobre o genótipo.

Na Europa, esta «descoberta» não é alheia ao desenvolvimento exponencial do fenómeno da imigração. Continente tradicionalmente de emigração – foi com origem nas descobertas e nos fluxos migratórios de europeus para outras regiões que a história conheceu o trânsito para a *Modernidade* –, a Europa, sobretudo a União Europeia, vê-se agora defrontada com questões candentes de governabilidade dos novos contingentes de imigrantes e com a gestão da diversidade.

São os ilegais norte-africanos em Espanha, os turcos na Alemanha, os albaneses em Itália, os asiáticos no Reino Unido, os «europeus de Leste» em Portugal, e por aí fora. Assim, aos 6 milhões de cidadãos da UE residentes noutros países membros, somam-se 13 milhões de imigrantes extracomunitários legalizados, ou seja, 3,5% da sua população.

Bem se compreende que, posta perante a emergência de atitudes xenófobas (naturalmente agravadas e alimentadas em ciclos depressivos da economia europeia), como as da Frente Nacional em França, ou as subscritas por uma nova geração de políticos populares como Haider na Áustria ou P. Fortuym na Holanda, a Europa busque afincadamente uma política comum de imigração (prevista, aliás, no Tratado de Amesterdão). O que torna esta equação muito complexa é que essa definição tem lugar em paralelo com a defesa de valores de civilização, como a dignidade inviolável da pessoa humana, independentemente da sua condição, raça, credo ou origem, e, sobretudo, o valor indiscutível do direito à família que levanta questões muito candentes – e de difícil gestão – no plano do direito ao reagrupamento/reunificação familiar, por parte dos imigrantes.

O Pacto sobre Imigração, que a presidência francesa acaba de propor aos seus parceiros da União Europeia, é bem a expressão consumada das contradições que ferem um continente abalado por um fenómeno migratório aparentemente descontrolado¹.

Na sua tentativa de harmonização de uma política comum de imigração, a estratégia europeia passaria a apoiar-se em cinco princípios orientadores, conforme a proposta francesa:

Organizar a imigração legal e renunciar às regularizações extraordinárias;

Estruturar o repatriamento dos imigrantes irregulares e indocumentados;

Proteger melhor as fronteiras;

Construir uma «Europa do asilo»;

Favorecer o «desenvolvimento solidário» (com os países de origem da imigração).

A verdade é que, independentemente das medidas de políticas mais ou menos circunstanciais, a diversidade multicultural e a afirmação de uma Europa genuinamente intercultural são consequências inevitáveis do caldeamento de gentes que constitui a sua textura humana, historicamente cerzida.

Contudo, a diversidade legítima – que celebra a diferenciação *em alta* de pessoas, povos e culturas – redundante, muitas vezes, numa falsa sacralização do individual, ao ponto de erigir como *politicamente correcto* um relativismo ético, feito de renúncia a valores comuns em nome da superioridade fragmentária que emerge do exercício de uma liberdade pessoal sem contrapartida de responsabilidade comunitária.

A importação para a esfera do social das teses libertárias da mão invisível na economia de mercado não é inocente. A ideia de que todo o progresso científico e tecnológico goza, por direito próprio, de autolegitimação é uma perigosa emanção desse novo culto²: perante a impotência dos imperativos éticos grassa um imperativo tecnológico que sanciona automaticamente a conversão de toda a potência em acto. Do mesmo passo, a disseminação de uma cultura hedonista de curto prazo, feita de consumo material ilimitado, desvalorizou o *diferimento de gratificação* que sempre esteve na base dos valores de solidariedade e de gratuidade.

Também o alastramento de um ambiente competitivo global sem descanso, em todo o lugar e a todo o tempo – porventura, mais do que global, o mundo tornou-se essencialmente síncrono –, leva o *homo economicus* a funcionar numa lógica permanente de gladiador. A sobrevivência de uns implica o enfraquecimento, senão a derrota, de muitos na arena de combate.

Alberoni³, nesta selva competitiva, reconhece que apenas sobrevivem *os filhos de Caim*.

O culto da inovação, como vantagem competitiva e modo de estar no ecossistema planetário, sobreleva todo e qualquer sentido de conservação do passado. A *destruição criativa*, brilhantemente teorizada por Schumpeter, há quase um século, encontra hoje as condições ideais de afirmação, tanto na ordem empresarial como na da organização social⁴.

Assiste-se, então, no Ocidente, a uma substancial alteração do quadro de valores. Como já escrevi⁵:

«Na anterior sociedade, estável, simples e repetitiva, a memória dominava o projecto, os princípios transmitiam-se imutáveis, os modelos exemplares conservavam-se como arquétipos. Era o primado da estrutura sobre a génese.

Na nova sociedade, instável, inventiva e inovadora, o projecto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa. É o primado da génese sobre a estrutura (...)

A sociedade de indivíduos, feita de egos isolados e incapazes de construir nexos entre si, é uma sociedade-mosaico a 24 horas, desintegradora do espírito de comunidade e das bases do capital social.»

Nestes termos, a fragmentação de valores não surge apenas como mero fenómeno conjuntural. O ascenso de uma nova ordem, diversa e multicultural, gerou uma doutrina adversa à afirmação das instâncias básicas de socialização, ou seja, das instituições de enquadramento axiológico: estamos defrontados com uma questão estrutural e estruturante da sociedade.

No contexto do tema que nos importa desenvolver, é a verdadeira «implosão» da família, da escola, das Igrejas, do Estado, das comunidades de pares e de pertença, como «transmissores de valores, atitudes e comportamentos», sem que, em contrapartida, a sociedade organizada proponha uma alternativa credível. Convém acrescentar que, em matéria de valores, o Estado educador deixa muito a desejar...

Os sinais de preocupação são inequívocos.

O discurso generalizado da *cidadania* é a prova de que, independentemente do quadrante ideológico, ou de fé, em que cada um se situe, o vazio espiritual não aproveita ao funcionamento estável da *cidade*.

A harmonia da vida comunitária depende vitalmente da aceitação de normas comuns de vida: aquilo que garante a sua continuidade e coesão, sobrepondo-se às forças centrífugas da concorrência.

Difícilmente se vislumbra solução para as magnas questões da nossa moderna *polis* – exclusão, miséria, violência, anomia, solidão, criminalidade, guerra, terrorismo, intolerância – sem a refundação de uma ordem sólida de valores e a correlativa regeneração das instituições que, continuamente, a sustentem.

O valor dos valores – entre mudança e permanência

O paradoxo que confronta mudança e permanência está profundamente enraizado na condição humana e nas suas sociedades de pertença.

Assim, por um lado, assistimos à emergência trepidante de uma nova ordem mundial.

A *economia* consagra novas formas de criação de riqueza, de organização do trabalho e de distribuição de rendimento, de exercício do poder multinacional, de funcionamento dos mercados e de circulação dos capitais. Aos activos tangíveis de outrora opõe-se a relevância sempre crescente do conhecimento e do capital intelectual como novos motores das empresas.

A *sociedade*, intensamente multicultural e diversa, sanciona novos estilos e modos de vida, expande as liberdades democráticas ao mesmo tempo que assiste ao declínio de capital social e de confiança no seu seio.

Os *media* vivem uma transformação sem precedentes: é a ditadura do tempo real e da instantaneidade em que prevalece o escrutínio permanente da vida política e privada e em que a interactividade dos *novos media* e do *multimedia* transformou a relação entre consumidor e produtor.

A *família* encontra-se sob a pressão da gestão do tempo e de recursos escassos, as mulheres entraram maciçamente no mercado de trabalho, para serem *provedoras* além de educadoras, e a instituição primária defronta-se com agudos problemas de estabilidade e de cumprimento da sua função reprodutora (garantia do limiar de renovação da espécie).

O *Estado* conhece vastas fragilidades de governação e enfrenta graves problemas de eficiência e eficácia, sobretudo quando «medidas» segundo a percepção do cidadão. A configuração do Estado-Nação aparece enfraquecida face a novas problemáticas e perante a pulsão para a transferência de poderes, quer para o governo local, quer para o governo global (regional). Nesta métrica, o contrato social do pós-guerra encontra-se manifestamente ferido de obsolescência pelas novas dinâmicas sociais e económicas.

Todavia, malgrado a escala sem precedentes das transformações em curso, a pessoa humana permanece essencialmente a mesma. A uma pluralidade de artefactos culturais, que vai surgindo em fase com as necessidades epocais de cada tempo, subjaz uma intrínseca unidade da espécie humana ao longo da história.

O *homo faber*, com as suas culturas de utensilagem, não dispensa as culturas de relação do *homo socialis*. As culturas de lazer do *homo ludens* são indissociáveis das culturas de comunicação do *homo mediaticus* e das culturas de interconexão do novíssimo *homo conectus*. As culturas de apropriação e acumulação do *homo economicus* complementam-se em confronto com as culturas livres e simbólicas do *homo figuralis*. Em última análise, prevalecem, como atributo constante da sua natureza mais íntima, as culturas de interpretação imanentes ao *homo sapiens*⁶ e à expressão pós-moderna das culturas em rede vividas pelo *homo resus*.

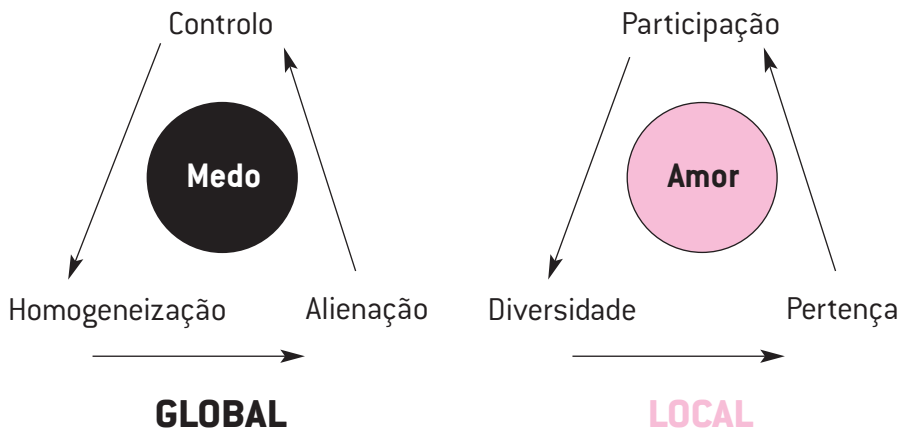
Castells⁷, meticuloso analista das mudanças que são catapultadas pelas novas tecnologias, designadamente a partir da generalização da internet, dedicou grande parte do seu trabalho científico à caracterização da *sociedade em rede*. Nesta estruturação inovadora do relacionamento humano e cultural, sob a forma de reticulados abertos que não conhecem fronteiras espaço-temporais, importa-nos reflectir sobre a forte interdependência de comportamentos, atitudes e valores num mundo onde as modas não são locais e os códigos de conduta viajam instantaneamente pelo Planeta.

Assim, se o *focus* dos valores continua a residir no mistério da consciência humana, os seus *loci* são hoje dispersos e não-hierarquizados. Reside aí, com efeito, uma alteração substancial das condições de formação e de transformação da consciência humana, individual e colectiva.

Num mundo em rede, permanentemente interligado e submetido a forças de intercomunicação irresistíveis, a consciência humana é também interdependente. Não há, pois, valores inteiramente privativos – todos os valores pessoais se entrecrocaram e enriquecem mutuamente ao ponto de ser verdade que, no plano da eticidade partilhada: *Eu sou tu e tu és eu!*

O grau de interdependência é tal que o bem ou o mal que faço a mim próprio acabo por impô-lo a todos os outros, e vice-versa. O horizonte da relação joga-se em diversos planos assim como a existência humana, ela própria, se desenrola em diversos tabuleiros.

Nos finais de 2001, no contexto de uma reflexão colectiva sobre os trágicos acontecimentos de 11 de Setembro, em Nova Iorque⁸, foram postos em confronto dois «ciclos» alternativos, relativos ao modo como a humanidade percebe a sua inserção no mundo.



Num primeiro ciclo, o sentimento dominante é o *medo*. Esta percepção é de natureza global, vem impulsionada por factores que escapam ao controlo e à capacidade de intervenção de cada um (terrorismo, insegurança, violência, guerra), e decorre de uma sensação crescente de alienação sob o jugo de forças homogeneizadoras de carácter mundial.

O ciclo alternativo prefere o jogo das forças de vizinhança e a predominância da lógica local. Num quadro que convida à participação de proximidade, os

sentimentos de pertença e a inserção em comunidades naturais favorecem a livre emergência da diversidade. A resultante é a prevalência de uma confortante sensação de segurança que só a afectividade humana de proximidade proporciona.

Não deixa de ser motivo de reflexão que, num tempo em que os valores partilhados parecem declinar, a supressão das carências de afecto, que amaldiçoam a civilização utilitária do presente, assuma indeclinável prioridade. «Cultivar a amizade», segundo a luminosa proposta de Saint-Exupéry, assume uma renovada actualidade.

A verdade é que a Europa foi grande na medida em que propôs aos demais continentes um sólido conceito de civilização, assente em claros valores de humanidade.

Muito antes de se afirmar pela riqueza das nações, ela foi mãe da **riqueza das nações**.

O humanismo cristão, o personalismo, a democracia, os direitos do homem, a dignidade inviolável da pessoa, o sentido da liberdade, o valor da racionalidade e da ciência, a solidariedade, são facetas diferentes mas interligadas num mesmo legado europeu oferecido ao mundo.

Deve-se aos europeus a invenção de uma métrica de inteligibilidade do mundo – um verdadeiro cânone – que viria a constituir o traço marcante e agregador de uma vasta área do Planeta: «O Mundo Ocidental». Essa inspiração canónica acabaria por ser esmagadoramente adoptada pelas universidades e instituições do conhecimento, independentemente da sua região de pertença.

Como afirmei, noutra pronunciação sobre a restauração de uma Europa dos Valores⁹, o desafio é inadiável.

«Avolumam-se os sinais de declínio do eurocentrismo no mundo. A influência da Europa e dos europeus empalidece em confronto com o que sucedeu nos últimos 500 anos. Porém, **tal não é justificação para que ao eurocentrismo se suceda o eurovazio**. Nunca o pragmatismo constituiu doutrina oficial europeia, muito menos matriz de inspiração para o seu porvir. Uma Europa do relativismo ético, sem alento para se afirmar e meramente segui-

dista em relação ao resto do mundo, é como uma vela sem chama, erecta no alto do castiçal mas incapaz de iluminar o caminho, como figura inanimada num museu de cera.

Muitas empresas económicas e comerciais dos europeus, na sua relação com povos e regiões distantes, se forjaram como efeito de expedições movidas pela crença em valores. Raramente se deu o contrário. E essas empresas revelaram-se tanto mais bem sucedidas quanto melhor os portadores desse traço civilizacional europeu souberam compreender as culturas locais e com elas caldear-se num abraço fraterno. O exemplo do nosso carismático Pe. António Vieira, cujo tricentenário comemorámos recentemente¹⁰, é a todos os títulos exemplar e um monumento à firmeza no tocante à luta por valores essenciais. O testemunho corajoso que manteve na defesa dos direitos humanos dos Índios – em manifesta contravenção aos interesses económicos dominantes da época – e a forma como lutou pelo decreto de 1655, que pôs cobro à escravidão feroz, são títulos de coerência, afirmados nos começos da formação da nossa era moderna, que merecem admiração. Na mesma linha, se distinguiu o lendário D. Bartolomeu de Las Casas, bispo da ainda hoje martirizada diocese de Chiapas, o qual sustentou corajosamente as suas teses libertárias contra as insinuantes teorias aristotélicas de Sepúlveda, que concluía pela denegação de alma humana aos índios mexicanos.»

A consciência europeia da dignidade inviolável da pessoa humana, e do código de direitos do homem que dela decorre, é património civilizacional de toda a Humanidade. Muito embora as culturas de inspiração oriental – mais sintonizadas com a superioridade dos direitos colectivos e grupais – rejeitem a matriz acentuadamente individualista da formulação daqueles direitos, a verdade é que eles têm feito caminho na ordem internacional como verdadeiro sustentáculo do desenvolvimento humano e do progresso das sociedades.

Reside aí um verdadeiro exemplo do *valor dos valores*, no entendimento amplo que supera a mera afirmação de uma preferência, de um gosto, ou de uma crença pessoal, para se constituir em compromissos firmes que obrigam, moral e juridicamente, uma boa parte da Humanidade.

Valores como a defesa da vida, o respeito pelo ambiente, a honestidade como norma de conduta, a justiça na relação entre pessoas, surgem natural-

mente como bens universais, logo descontextualizados ou insusceptíveis de relativização conjuntural. Inquéritos e sondagens, levados a cabo em diversos contextos culturais e geográficos, são demonstrativos do apego a uma matriz comum de valores *universais* que atravessa crenças, filosofias, culturas e civilizações ¹¹.

Será que a globalização se afirma igualmente na detecção de uma ordem partilhada de valores? Poder-se-á falar mesmo da emergência de uma consciência universal como expressão de uma interdependência total das noções de bem e de mal no quadro da história humana?

Um influente psicólogo americano contemporâneo, Jerome Bruner, analisou perspicazmente o horizonte amplo em que decorre a narrativa humana ¹².

«Story must construct two landscapes simultaneously. One is the landscape of action, where the constituents are the arguments of action: agent, intention or goal, situation, instrument, something corresponding to a “story grammar”.

The other landscape is the landscape of consciousness: what those involved in the action, know, think, or feel, or do not know, think, or feel.

The two landscapes are essential and distinct: it is the difference between Oedipus sharing Jocasta’s bed before and after he learns from the messenger that she is his mother.»

A ética social contemporânea – enfiada e esvaziada pela visão utilitária do racionalismo económico neoclássico – é fortemente tributária do êxito, isto é, da acção bem sucedida, numa paisagem que remunera resultados e a consecução de metas tanto quanto possível quantificadas.

A humanidade vive *drenada e subjugada* pela necessidade da acção *vital*, senão mesmo do activismo mensurável segundo métricas de utilidade mais ou menos imediata. Nesta lógica, não deixa de ser sintomática a ideologia da urgência, que nos faz prisioneiros de um tempo subjectivamente fugidivo e fora de controlo pessoal.

O tempo interior – aquele que faculty o adensamento da consciência profunda da vida e o discernimento do essencial face ao contingente – é escasso.

Por isso, a acção é frequentemente destituída de propósito e o desgaste da vida quotidiana aparece tão aflitivo sempre que a paisagem da consciência não acompanha, em crescimento, a explosão da actividade.

A consciência humana é o terreno privilegiado da *metanoia*. O aperfeiçoamento dos valores sobre que assenta a existência humana é o fermento da transformação interior, única que proporciona a perspectiva sustentável do progresso espiritual, isto é, do *thymos*, e não apenas do *eros* ou do *nous*¹³.

Ora, a verdadeira transformação da alma implica um *renascimento* de consciência e de consciencialização. Com efeito, o salto qualitativo da alma envolve inevitavelmente a consciência de novos valores ou, no mínimo, a superação de visões limitadas de valores existentes.

Nesta mesma medida, todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio da consciência é uma *educação para valores*. A simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano, ainda que se possa revelar fértil no plano da paisagem da acção. Esta asserção é largamente subscrita pela generalidade dos educadores e investigadores pedagógicos, com a excepção minoritária dos advogados do niilismo moral.

A divisão fundamental que subsiste, no plano conceptual das actuais teorias educativas, situa-se essencialmente no campo das estratégias que devem presidir a essa mesma educação para valores.

De um lado, a corrente designada por *Educação do Carácter* sublinha a importância do património de valores duráveis de uma comunidade e a necessidade de a escola os transmitir e desenvolver no seio das gerações futuras que tem a seu cargo. Valores como a honestidade, a lealdade, o apego à democracia ou a solidariedade, são considerados alicerçantes de uma ordem social coesa e estável e, como tal, incontestáveis numa ordem educativa moderna.

Na posição diametralmente oposta coloca-se o movimento conhecido por *Clarificação de Valores*, segundo o qual nenhum sistema educativo pode arvorar-se em defensor de determinada ordem de valores nem lhe seria legítimo querer impô-los. A escola e o currículo deverão ser organizados para

ajudar cada pessoa a clarificar os seus valores, ao invés de os querer fornecer sob a forma de um menu pré-fixado.

Para aferir bem do alcance de cada uma destas propostas haverá que proceder-se a um balanço concreto das condições actuais de socialização primária (pela família) e secundária (escola e outras instituições).

A socialização e a transmissão de valores

Independentemente das correntes fundamentais que se confrontam na arena complexa da educação para valores, o tema que agora nos interessa é o dos valores como constructo, não tanto pessoal mas fundamentalmente social.

O ser humano está, genética e espiritualmente, «condenado» a viver em sociedade e em família. Estas regem-se por normas que são a decantação cultural de percursos densos de vida que, geralmente, atravessam gerações e anos de convivência civilizacional. M. Carrithers¹⁴ escreve-o com especial vigor:

«The fact that we are social animals is not just an adventitious, accidental feature of our nature, but lies at the very core of what it is to be human. We simply could not live, could not continue our existence as humans, without our sociality. As Maurice Godelier wrote “human beings, in contrast to other social animal, do not just live in society, they produce society in order to live”. We cannot know ourselves except by knowing ourselves in relation to others.»

Ora, se a história humana é reconhecidamente uma narrativa de partilha e de relação, ela está indelevelmente marcada pelo sentido da acumulação. A economia toma esse postulado como referência essencial à sua racionalidade. Em termos similares, os processos educativos encontram-se na intersecção de três formas de capital que resultam, por sua vez, de outros tantos processos de acumulação: capital humano (económico), capital cultural (simbólico), capital social (relacional)¹⁵.

O *capital humano* corporiza-se na base de saberes com valor económico e que são potencialmente geradores de fluxos de rendimento sustentável. O *capiti-*

tal cultural é constituído pela base simbólica de estatuto e poder (corporizado, objectivado, ou mesmo institucionalizado). O *capital social* é a base da vida comunitária, traduzida em recursos relacionais duráveis e na formação de redes, fechadas e abertas.

O terceiro destes capitais tem implicação notória para o desenho dos valores e para a sua transmissão. Na história de cada pessoa não há sempre a mesma probabilidade de ocorrência de cada evento. A vida humana não se rege pelos parâmetros de um jogo de azar como a roleta. À medida que se vai acumulando experiência (aprendizagem), a probabilidade de eventos similares vai sendo modificada.

Por isso, o capital social e o associativismo são portadores de vantagem – podem contabilizar-se «lucros» imateriais resultantes da «pertença». O capital social pode ser «medido» pelo conjunto das obrigações e expectativas que se geram no seio de determinada comunidade, ou seja, pela densidade de «créditos e débitos» que ligam em redes os respectivos actores.

As instâncias básicas de socialização – família, escola, Igreja – são codificadoras de valores permanentes e imutáveis na peregrinação do tempo: gratidão, amizade, deveres, direitos, respeito, reconhecimento...

Assim sendo, os fenómenos sociais não estão submetidos ao acaso, isto é, a uma total aleatoriedade de ocorrência. As sociedades evoluem na medida em que aprendem – são elas próprias realidades *biológicas*, não apenas os seres vivos que as compõem. Assim sendo, uma determinada ordem de valores, sobre que se funda a harmonia do grupo e a avaliação social dos comportamentos humanos – bem como, naturalmente, o juízo sobre a sua aceitabilidade pela comunidade –, não é um produto do acaso, uma mera invenção conjuntural, nem poderá ser deixada ao livre arbítrio de cada um.

No Prefácio a uma obra anterior, já mencionada, escrevemos o seguinte ¹⁶:

«Porque vivemos em comunidade – e só sabemos viver assim – é que a experiência grupal é tão necessária a uma aprendizagem permanente. Aliás, Vygotsky já demonstrara, durante a primeira metade do século XX, que o potencial de aprendizagem de cada qual é expansível em função do ambiente que o rodeia e o interpela.

À teia de relações entre actores numa sociedade e, sobretudo, ao conjunto de recursos sociais que ela gera – obrigações e expectativas –, tendo em vista a manutenção da sua coesão e a construção de bases de confiança entre os seus membros, chama-se hoje *capital social*.

Na verdade, nenhuma comunidade subsiste e se desenvolve apropriadamente sem dispor de capital social em abundância e na ausência de um *thesaurus* mínimo de empreendedorismo social capaz de o orientar em benefício do bem comum.

Família e Escola são as duas instâncias sociais que mais podem contribuir para a geração desse *corpus* crítico de capital social. Enquanto na primeira prevalecem as aprendizagens do coração, isto é baseadas no afecto e na cumplicidade, na segunda, têm lugar as aprendizagens da mente, que aliam cognição a estabilidade emocional. Uma e outra são indispensáveis ao proporcionado desenvolvimento da personalidade humana, ou seja, a uma educação integral da pessoa.»

Os valores e a educação que os suporta não ocorrem, pois, destituídos de contexto. Neste particular, a família ocupa naturalmente um lugar central e primeiro que, frequentemente, goza de reconhecimento na lei fundamental (como é o caso de Portugal). Saváter¹⁷, numa obra de referência sobre os pressupostos filosóficos do acto de educar, afirma com clareza que a socialização primária só pode ocorrer convenientemente em contexto familiar.

A verdade é que, segundo Etzioni¹⁸, ter um filho é um acto moral, constatação densa de consequências para as condutas da família e da comunidade. Assim, se os pais têm perante a comunidade a responsabilidade moral de se dedicarem à tarefa de adequada educação dos filhos, também a comunidade deve assumir perante os pais a obrigação moral de os ajudar no desempenho das suas missões parentais. Mas, claro que, para que a educação comece na família... tem de haver família!

O que nos importa, então, verificar é que a realidade contextual da educação para valores vem sofrendo modificações substanciais e aceleradas nas últimas décadas, as quais influenciam a natureza e a génese dos valores prevaletentes na nossas sociedades contemporâneas.

As crianças passam mais de 35 horas por semana a ver televisão, enquanto são expostas a menos de 35 minutos semanais de conversação, não puramente circunstancial, com os respectivos pais. Numa reportagem recente a propósito de um debate sobre a matéria¹⁹ a questão de fundo aparece denunciada em termos interpelantes: «Os pais não vêem e não conhecem, de todo, a programação televisiva infantil. Quando vêem televisão com crianças, os pais vêem a que lhes é dirigida a eles (...). Nas tabelas dos programas mais vistos, na faixa etária entre os 4 e os 15 anos, aparecem sempre programas para adultos e não programas infantis.»

A televisão, a internet, os pares, vêm substituindo gradualmente a tutela educativa da família e dos pais na transmissão de regras, normas e códigos de conduta.

O declínio das instâncias «tradicionais» de socialização provocou alterações substanciais nos mecanismos de formação e de transmissão de valores que carecem ainda de compreensão plena.

Um dos casos mais preocupantes traduz-se naquilo a que se vem chamando de *déficit parental*.

A voracidade da vida profissional moderna, o incremento acelerado da taxa de actividade feminina, a pressão económica e consumista, a elevada «viscosidade» da circulação nas grandes urbes, entre outros fenómenos, originou o síndrome do «ninho vazio» em que as crianças e os jovens estão muito mais abandonados à sua sorte, ou são «institucionalizadas» muito mais precocemente do que em gerações anteriores.

Acresce que os papéis familiares e a distribuição de responsabilidades parentais não conheceram modificação sensível com a alteração do quadro de vida que acaba de se assinalar.

A «ausência» dos pais, designadamente perante a actuação intensa de factores «não tradicionais» e fortemente intrusivos de socialização, como é o caso da televisão ou da internet, é geradora de significativas perturbações nos modos como se concebia a transmissão de valores através da actuação da família.

O outro pilar da socialização, tal como o conhecíamos na «velha ordem», é a escola. A tentativa de responsabilização da escola para suprir ou, no mínimo, atenuar as insuficiências familiares, é bem conhecida de todos e não carece de demonstração. No nosso país, a principal reforma, tendo em vista a efectivação de um desenho escolar e curricular atento à relevância dos valores, numa perspectiva universal, foi a iniciada em 1986.

A educação portuguesa conheceu um novo comando normativo com a aprovação da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo. No seu artigo 3.º, alínea c), esse documento de orientação geral determina que o sistema educativo se deve organizar de modo a «assegurar a formação civil e moral dos jovens».



Escola do 1.º Ciclo da periferia de Lisboa, 2007

O desenvolvimento e a operacionalização de tal preceito, ao nível da legislação regulamentar da Lei de Bases, viriam a ser consagrados no âmbito do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, diploma que aprovou a reforma curricular a ser levada a cabo nos anos subsequentes.

Uma das vertentes mais inovadoras desse diploma consistiu na estratégia geral de consagração de uma verdadeira **educação para os valores**. Essa nova abordagem, radicalmente distinta da visão tradicional que normalmente se confinava à leccionação de uma disciplina, passou por uma cuidada ponderação do sistema curricular em desenho, e por uma qualificada discussão das opções possíveis com entidades interessadas: pais, professores, Igrejas, pedagogos e peritos em educação, Conselho Nacional de Educação.

No termo de um longo processo de consultas, que durou cerca de dois anos, o diploma citado viria a estabelecer uma área de **Formação Pessoal e Social** (FPS) com os seguintes contornos fundamentais:

Todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização dessa área transversal, seja em matéria de conteúdos, seja no que concerne a proposta geral de métodos pedagógicos, no quadro do projecto educativo da escola. A Área-Escola passaria a compreender um programa de Educação Cívica, obrigatório para todos, a contemplar no 3º Ciclo do Ensino Básico. A antiga disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica passaria a ser substituída por uma nova disciplina de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão religiosa, a ser ministrada de acordo com a opção livre expressa pelos pais, no momento inicial da matrícula para cada ano lectivo. Para aquelas famílias que não optassem por uma disciplina de Educação Moral e Religiosa, a escola passaria a oferecer aos respectivos alunos uma disciplina alternativa, denominada Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), e de frequência obrigatória. A Formação Pessoal e Social seria ainda um ponto de confluência das actividades de complemento curricular.

Passados cerca de vinte anos sobre o processo deliberativo – e legislativo – em apreço, é possível analisar, da forma desapassionada que o decurso do tempo e o distanciamento psicológico autorizam, algumas dessas opções, bem como as condições concretas da sua aplicação (ou não)²⁰.

Assim, a primeira observação que importa fazer é a de que a característica marcadamente «horizontal» da FPS reclamaria, implicitamente, uma **solução pedagógica sequencial e coerente** com aquela institucionalização, ao nível da organização escolar. Com efeito, adivinhava-se obviamente problemática a respectiva implementação, sem um mecanismo de gestão pedagógica claramente articulado com esse *desideratum*.

Esse mecanismo – conforme o desenho mental dos legisladores da reforma curricular – aproximar-se-ia do modelo de um *regime de tutoria*, orientado para a integração das diversas abordagens disciplinares e das actividades de complemento curricular, tendente a apoiar um processo de amadurecimento «pessoal e social» junto de cada aluno. Por razões diversas, que não vêm ao caso nesta altura escarpelizar, esse Instituto – ou um outro semelhante – nunca viria a ser posto em prática, circunstância que viria a limitar seriamente a viabilidade da FPS num terreno «minado» por uma concepção fragmentária e isolacionista das diversas disciplinas curriculares.

A segunda observação prende-se com a criação do programa de Educação Cívica. Esgrimida por muitos como a panaceia para uma ordem laica de valores – na linha da solução semelhante, testada no decorrer da 1.^a República –, a Educação Cívica era vista por muitos sectores como uma verdadeira candidata a disciplina de opção à Educação Moral e Religiosa. Assim não viria a acontecer por duas ordens de razões. Desde logo, porque se consideraria inconstitucional e antidemocrático privar os alunos, que tivessem optado por uma disciplina de educação religiosa, da necessária formação cívica e de cidadania. Por outro, para evitar uma dicotomia filosófica – que seria gravosa – entre formação religiosa e formação cívica. Daí *a preferência pelo sistema de um programa (não uma disciplina) de Educação Cívica, incluído na nova Área-Escola* e, nestas condições, intrinsecamente aberto ao projecto escolar e à colaboração interdisciplinar entre professores.

A terceira ideia prende-se com a abertura da disciplina de Educação Moral e Religiosa a outras confissões que não a católica. A questão foi evidentemente controversa, até pela tradição exclusivamente católica da oferta curricular, que perdurou durante décadas. Todavia, a oportunidade revelava-se incontornável para não só responder a um anseio unanimemente expresso por todas as confissões religiosas – incluindo a própria Igreja Católica –, como para suprir uma verdadeira «inconstitucionalidade por omissão» (figura teórica, sem jurisprudência real, mas cuja formulação era dificilmente rebatível) que se arrastava pelo tempo, sem resolução consentânea com o princípio da liberdade religiosa. *Este modelo é hoje adoptado praticamente sem contestação de qualquer das partes interessadas*, muito embora possa subsistir alguma confusão sobre o que se considera juridicamente uma confissão religiosa, titular do direito de ensino, no seio da escola pública.

Por último, haverá que dissecar com um pouco mais de minúcia a decisão histórica de instituir uma disciplina de DPS, alternativa à Educação Moral e Religiosa. Os argumentos eram inescapáveis.

Não era sustentável que alguns alunos fossem abrangidos por uma educação moral, enquanto outros a ela escapavam apenas por razões de natureza religiosa.

O próprio estatuto curricular da Educação Moral e Religiosa, na ausência de uma disciplina alternativa de frequência obrigatória, via-se seriamente diminuído, sendo a sua inserção horária sistematicamente relegada para uma situação periférica ou marginal.

A consagração de um núcleo curricular, integrando os professores de DPS e de Educação Moral e Religiosa de qualquer confissão, possibilitaria uma gestão pedagógica mais articulada – e até eficiente – do quadro docente.

A designação da disciplina alternativa não foi tarefa pacífica nem fácil. Com efeito, adquirido o princípio, importava apurar um nome que não viciasse a apreciação pública sobre o respectivo conteúdo e intencionalidade. A questão era de tal modo delicada que foi objecto de intensa negociação entre o Governo e a Presidência da República, no período que antecedeu a promulgação do aludido Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Os rótulos mais óbvios foram caindo por uma razão ou por outra: Educação Cívica, por já ter sido «queimado» com o programa a inserir na Área-Escola e também porque um determinado sector muito influente junto do poder político nunca aceitaria um estatuto opcional; Educação Ética, ou simplesmente Ética, porque essa terminologia levantava sérias oposições e dúvidas de muitos, além de sugerir sobreposições complexas a resolver com a disciplina de Filosofia; História das Religiões, também não conviria, por ofender um outro sector de pendor mais laicista...

Assim, acabou por «vingar» uma designação inspirada no próprio título da área de FPS, embora com uma acepção mais restritiva, em que se substituiu a palavra *Formação* por *Desenvolvimento*. Embora não fosse a solução ideal, o que é certo é que ela acabou por ser aceite por todos e por reunir um consenso alargado, na altura, sem o qual o diploma da reforma curricular nunca viria a conhecer a luz do dia ou, melhor dito, as páginas do *Diário da Repú-*

blica. Uma consequência indirecta – nefasta – dessa designação foi a **constante confusão ulterior entre FPS e DPS** que, como vemos, significavam âmbitos e conceitos muito distintos.

Em todo este processo, longo e delicado, ressalta a centralidade de uma *nova agenda* para a escola, perante a fragilidade crescente das *velhas agendas* que informavam a actuação das instâncias de socialização tradicionais, entre as quais ressalta a família.

No contexto internacional, referiremos três tendências fundamentais que se entrecruzam neste refluxo de preocupação por valores e sua socialização: as perspectivas contidas em documentos orientadores da educação do futuro; as taxonomias de competências; e o diálogo intenso entre saberes tácitos e codificados na gestão do conhecimento.

A literatura internacional vem também conhecendo um enfoque muito significativo sobre as taxonomias ou classificações de competências.

O exemplo, porventura, mais disseminado é o sistema SCANS²¹, que contempla duas áreas de competências: competências de trabalho e competências instrumentais.

Na primeira, estão compreendidas as capacidades de gestão:

- *gestão de recursos*: tempo, dinheiro, pessoas, materiais, espaços;
- *gestão de relações interpessoais*: liderança, trabalho em grupo, relação com clientes, negociação, interculturalidade;
- *gestão da informação*: avaliar e processar dados, organizar e manter ficheiros, interpretar, comunicar, computar;
- *gestão de sistemas*: uso de sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos, monitoria e correcção de desempenho, desenho e melhoria de sistemas;
- *gestão de tecnologias*: seleccionar equipamentos e ferramentas, aplicar tecnologias, resolver problemas simples de uso das tecnologias de informação e da comunicação.

Na segunda área avultam três tipologias de saberes e competências instrumentais:

- *conhecimentos básicos*: ler, escrever, dominar operações aritméticas e matemáticas, falar e escutar;
- *aptidões para pensar*: capacidade de aprender, raciocinar, pensar criativamente, tomar decisões e resolver problemas;
- *qualidades pessoais*: responsabilidade pessoal, auto-estima, autogestão, sociabilidade e integridade.

Anote-se a importância matricial atribuída quer à gestão de relações interpessoais, quer às qualidades pessoais, onde pontificam atributos como a *responsabilidade pessoal* e a *integridade*. A óptica dos valores adquire, neste quadro, uma relevância indiscutível.

Por último, ainda na vertente da ilustração de tendências internacionais, convém referir as teorias e práticas da moderna *gestão do conhecimento*.

A *espiral do conhecimento do Nonaka* é um dos modelos mais em voga, desde os princípios da década de 90, a qual pode ser resumida do modo seguinte²².

Para o conhecimento poder ser accionado, de modo eficaz e eficiente, por tecnologias, e em particular para a sua escalabilidade, é necessária a sua codificação. A espiral do conhecimento de Nonaka, suportada na observação de casos exemplificativos concretos, constitui assim um ciclo de geração e desenvolvimento sustentado e sistemático de conhecimento competitivo.

Dois circuitos de evolução de conhecimento, de tácito para tácito, apelidado socialização, e de codificado para codificado, ou combinação, são relativamente convencionais, mas constituem, por si só, um suporte insuficiente para a competitividade. De facto, o primeiro padece de limites de escala e tecnologia e, o segundo, não se presta a conhecimento generativo autêntico.

A espiral de Nonaka liga esses sistemas por outros dois processos de aquisição e criação de conhecimento: de tácito para codificado, ou articulação, e de codificado para tácito, ou internalização. A articulação constitui um pro-

cesso de inovação generativo, em que o conhecimento inerente a produtos, processos e conceitos existentes na forma tácita e não passível de adaptação tecnológica por si só, é convertido em conhecimento codificado, passível de aprendizagem e de evolução adaptativa posterior pelo passo de combinação. A internalização permite transformar o conhecimento codificado em tácito, que tem, por socialização, capacidade para se expandir, servindo de base a novas fases de articulação.

O ciclo de Nonaka é conceptualmente muito importante, embora o autor privilegie aplicações com grande foco em culturas orientais e competitividade centrada radicalmente na inovação, cuja transposição exacta exige cautelas.

A conceptualização de Nonaka evidencia a importância capital de valores de relacionamento para a criação e transmissão de conhecimento crítico no seio de microcomunidades. É aquilo a que o autor chama *ba*, espécie de lugar da relação (simultaneamente *locus* e *focus*) onde grassa a confiança entre as pessoas e se desencadeia uma sistemática auto-alimentada de interacções humanas positivas, cuja presença potencia a dimensão social da formação de conhecimento.

As cinco dimensões do *ba* são resumidas pelo autor nos seguintes conceitos:

- *Confiança recíproca* – quando há «transacções» entre pessoas, baseadas na cumplicidade e na previsibilidade.
- *Empatia activa* – quando cada membro se esforça por compreender as necessidades do outro e mantém uma postura de «escuta» permanente.
- *Acesso a ajuda* – quando são automáticos os comportamentos de entreadjudada, assentes num espírito de disponibilidade.
- *Benevolência no julgamento* – quando se estimula a experimentação e se levam em conta as circunstâncias atenuantes do erro ou da falha humana.
- *Coragem* – quando a comunidade «remunera» a submissão de novos conceitos ao seu julgamento e cultiva a verbalização despreconceituada de opinião contraditória.

Assim, também nas teorias mais avançadas da gestão do conhecimento, surge com inegável vigor a atenção crescente dada à dimensão social da sua aquisição e a uma perspectiva de valores que impregna e fecunda a própria *gnose*.

Ao contrário do que o positivismo racionalista pretendia fazer crer são os valores que conferem clarividência e profundidade aos saberes construídos por via cognitiva.

A consecução dos valores primaciais da paz, da liberdade, da justiça, e do respeito pela vida, é tributária de uma cultura de afectos e de entreajuda que traduza efectivos valores de humanidade e de defesa da dignidade da pessoa.

O compromisso de participação activa e responsável, na vida colectiva, é indissociável de uma sólida cultura cívica. Uma cultura assente no património de direitos humanos e de liberdades fundamentais que sustenta a ordem civilizacional de que se reclama Portugal e, num plano mais vasto, a matriz europeia de estar no mundo.

A recentragem da sociedade, como um todo, sobre valores sólidos de referência, assume um papel motor insubstituível da nova ordem social e internacional que está em construção.

O vazio ético e o relativismo moral são os principais inimigos de uma sociedade autenticamente *aberta*, capaz de conjugar uma genuína abertura ao diálogo com a assunção plena do seu património universal de valores. Pelo contrário, é a insegurança no referencial axiológico próprio que, com frequência, gera a intolerância e a incapacidade de relacionamento estável com o *outro* diferente.

A viagem segura, e que leva a bom porto, necessita de bússola. Na desorientação, dificilmente a navegação poderá ser devidamente levada a cabo.

«É de néscio confundir valor e preço!» – afirmava um poeta vizinho, A. Machado.

Num contexto altamente mercantilizado, em que tudo parece ser subjugado a relações de utilidade imediata e a um pragmatismo ideológico, é bom ter clara a distinção.

Com efeito, os verdadeiros valores, aqueles cuja aprendizagem social se afigura prioritária para a estabilidade das comunidades humanas, não obedecem a um mercado de conveniência.

A sabedoria da vida, aquela que é o sustentáculo duradouro da felicidade, é normalmente construída a partir do mistério contido e vertido em transacções *gratuitas* que envolvem comunidades de *sujeitos* e não de meros *objectos*.

Aprender a viver juntos²³

A Conferência Geral da UNESCO, realizada em Novembro de 1991, mandou o então Director-Geral, Federico Mayor Zaragoza, a criar uma comissão internacional, encarregada de reflectir sobre «Educar e Aprender no século XXI».

A presidência do grupo foi entregue a Jacques Delors, ex-presidente da Comissão Europeia. Na sua composição participaram catorze personalidades de todas as regiões do mundo, providas de horizontes culturais e profissionais diversificados²⁴.

A Comissão Internacional para a Educação no Século XXI foi oficialmente criada em inícios de 1993 e apresentou o seu relatório final, nas versões francesa e inglesa, em conferência de imprensa realizada na sede da UNESCO em Paris, em Abril de 1996.

O livro viria a intitular-se *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, designação feliz e inspirada numa célebre fábula de La Fontaine, em que o lavrador aconselha os filhos:

«*Evitai vender a herança,
Que de nossos pais nos veio
Esconde um tesouro em seu seio.*»

O relatório viria ainda a ser publicado em todas as principais línguas mundiais, sendo que a versão portuguesa foi a terceira edição a surgir, ainda em 1996, depois das versões originais da UNESCO, em línguas francesa e inglesa²⁵.

A Comissão desenvolveu um notável esforço de negociação intercultural de perspectivas e de filosofias diversificadas de vida, podendo ler-se, no Epílogo do relatório, a consagração desse complexo percurso (Delors *et al*, 1996, 182):

«Vindos de horizontes diferentes, apoiados em experiências variadas, os membros da Comissão Internacional contribuíram muito para a originalidade dos trabalhos pela diversidade dos seus pontos de vista. Desta diversidade pôde, contudo, nascer um acordo sobre a abordagem a adoptar e as principais conclusões.»

Para viabilizar a plena apropriação do tesouro, a proposta mais emblemática da Comissão centrou-se em torno de quatro aprendizagens para o futuro: Aprender a Ser, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos²⁶.

Aprender a Ser surge como uma prioridade intemporal, já presente no Relatório Faure de 1971, que elege a viagem interior de cada um como o processo de adensamento espiritual e vivencial que confere significação final à vida e à construção de felicidade.

Aprender a Conhecer constitui uma aprendizagem plenamente inserida na área do progresso científico e tecnológico. O princípio apela à necessidade urgente de responder à pluralidade de fontes de informação, à diversidade nos conteúdos multimédia, a novos meios de saber numa sociedade em rede.

Aprender a Fazer cria o terreno favorável ao nexos entre conhecimentos e aptidões, aprendizagens e competências, saberes inertes e activos, conhecimento codificado e tácito, aprendizagens generativas e adaptativas. Aprender fazendo e fazer aprendendo²⁷ encerra uma chave de solução para enfrentar a crescente incerteza do mundo e a natureza mutante do trabalho.

Aprender a Viver Juntos enuncia o desafio extraordinário de redescobrir a relação significativa, de elevar os limiares da coesão social, de viabilizar o desenvolvimento comunitário sobre alicerces sustentáveis. Nele se vertem os valores nucleares da vida cívica e da construção identitária em contexto de múltipla participação.

Nesta linha de pensamento, já no seu Prefácio ao livro, J. Delors, a propósito do tema «A educação ou a utopia necessária», diz (Delors *et al*, 2006, 18-19):

«Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de enteadjudada pacífica e, porque não, de harmonia, são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece.

Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de *Aprender a Viver Juntos*, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E, a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a esta análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projectos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensaram alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação.»

Na fundamentação da sua opção por um pilar inovador, surpreendente, mesmo na análise de alguns autores – *Aprender a Viver Juntos* –, a Comissão começa por denunciar a violência no mundo, que se opõe à esperança posta no progresso da Humanidade. Em seguida, dispara a pergunta essencial: Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?

Entre os dados novos que mais contribuem para o aumento da conflitualidade no mundo, a Comissão identifica o extraordinário potencial de auto-destruição criado pelas máquinas de guerra, o clima geral de concorrência que caracteriza actualmente a actividade económica, no interior de cada país e, sobretudo, a nível internacional, a destruição sistemática de valores de solidariedade, em favor de éticas individualistas de sucesso pessoal, o declínio das instâncias básicas de socialização como a família que actuavam como bastiões de aprendizagem da convivência pacífica entre diferentes, na ordem social anterior.

Conseqüentemente, para viabilizar este pilar fundamental da educação no novo século, a Comissão propõe duas vias complementares: num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro; num nível subsequente, e ao longo de toda a vida, a participação em projectos comuns, como método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

A descoberta do outro

Neste apartado, a Comissão começa por afirmar que a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do Planeta.

Concretizando, postula a Comissão Internacional o seguinte (Delors *et al.*, 1996, 84-85):

«Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reacções. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais, ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens, a adoptar a perspectiva doutros grupos étnicos ou religiosos podem evitar-se incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes, pode servir de referência útil para futuros comportamentos.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, estão a ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.»

Estes são os pressupostos de uma formação inicial valorizadora da diferença e da interculturalidade.

Sem margem para dúvida, esta formação integra um verdadeiro espírito de educação para valores e para uma cidadania de participação activa na *polis* e na sociedade plural que cada vez mais emerge como realidade incontornável.

Tender para objectivos comuns

Nesta secção, a Comissão faz a apologia do trabalho cooperativo em torno de projectos motivadores que ajudam a esbater conflitualidades e que apelam à negociação de pontos de vista complementares.

Para valorizar o que é comum, e não tanto as diferenças, o texto refere as dimensões muito positivas da prática desportiva e, no sector laboral, o valor dos projectos comuns como caminho para a superação de conflitos frequentes em organizações hierarquizadas.

Por fim, a Comissão concretiza as suas ideias (Delors *et al.*, 1996, 85), nas palavras seguintes:

«A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes nos programas para iniciar os jovens em projectos de cooperação, logo desde a infância, no campo das actividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em actividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, acções humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações... As outras organizações educativas e associações devem, neste campo, continuar o trabalho iniciado pela escola. Por outro lado, na prática lectiva diária, a participação de professores e alunos em projectos comuns, pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.»

Em síntese, *Aprender a Viver Juntos* desenvolve a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projectos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

O *Capital Social*²⁸

Num artigo amplamente referenciado, P. Bourdieu teorizou sobre as três formas de capital intangível que determinam as trajectórias das sociedades²⁹.

São elas o capital humano, o capital social e o capital cultural.

Na verdade, conforme explica Bourdieu, o mundo social é história acumulada. A vida não se resume a uma série de equilíbrios instantâneos e mecânicos, que ocorrem entre agentes intermutáveis. Bem pelo contrário, a sociedade – toda a cinética comunitária – é feita de capital e de acumulação. O sociólogo distingue duas dinâmicas sociais diferenciadas:

- *Vis insita* – força inscrita nas estruturas objectivas e subjectivas da sociedade.
- *Lex insita* – princípios ou normas que subjazem às regularidades imanentes ao mundo social.

Na linha de uma estrutura de interpretação social, assente na detecção de processos de capitalização, seríamos, então, levados a discernir entre:

- «*Capital humano*» – base económica de saberes geradores de fluxos de rendimento económico (G. Becker: a microeconomia da educação).
- «*Capital social*» – base comunitária, recursos relacionais duráveis, traduzidos na formação de redes (J. Coleman: relações de confiança *vs* relações de autoridade, valor de rede *vs* valor de posicionalidade).
- «*Capital cultural*» – base simbólica, estatuto e poder (P. Bourdieu: capital corporizado, objectivado ou institucionalizado).

Mais especificamente, o capital humano é produzido pela transformação das pessoas, mediante um processo de educação-formação que lhes permite desenvolver competências e capacidades que as tornam aptas a actuarem de forma diferente e eficaz por forma a gerarem maiores retornos individuais e sociais.

O capital social é constituído pelo agregado de recursos efectivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionali-

zadas de conhecimento ou de reconhecimento mútuo. Trata-se da capacidade de as pessoas cooperarem umas com as outras, em grupos, capacidade essa que está baseada na partilha de normas e valores comuns e que reduz sensivelmente o desperdício nas relações de troca de intangíveis, no seio de uma comunidade (informação, saberes, competências, valores, experiência, etc.).

Os estudos recentes de capital social, levados a cabo pelas mais reputadas instâncias académicas e pelas agências de desenvolvimento, são bem elucidativos quanto à impossibilidade de progresso sem cultura, quanto ao imperativo de associar criação de riqueza com coesão social e confiança entre as pessoas. A esse teorema sucede naturalmente um outro que é o do desafio do desenvolvimento sustentável com multiculturalidade e diversidade.

Efectivamente, o motor do desenvolvimento é cada vez mais conexo com a ideia de combinação criativa de diferentes e de pluralismo cultural. Lévi-Strauss (1996, 30) retratou esta correlação numa frase particularmente feliz: *«La véritable contribution des cultures ne consiste pas dans la liste de leurs inventions particulières, mais dans l'écart différentiel qu'elles offrent entre elles.»*

Num novo século, grávido de incertezas e de mutações sociais, movido por tecnologias cada vez mais sedutoras, as pessoas serão, a um tempo, o factor de continuidade e de renovação. Mas as pessoas não valem apenas por si, individualmente, senão pela sua integração em comunidades fortes, eficientes e produtivas.

Pessoas propensas ao diálogo com base no que descobrem, permanentemente, do que têm em comum com as outras. Pessoas que não temem pensar por si e sentir com as outras. Pessoas que lutam contra a fatalidade do confronto predatório de identidades.

Uma nova literacia «inclusiva» capaz de, a partir do diálogo com o outro, promover a transformação interior e pessoal, requer três olhares diferenciados sobre o mundo.

- O *olhar dos sentidos* pode alargar a percepção, dominar o reino do empírico, estando naturalmente sujeito a «expansão».
- O *olhar da razão*, privilegiando o papel do intelecto e a aventura conceptual, encontra-se sujeito a «aperfeiçoamento».

- O *olhar da contemplação* é aquele que releva da soberania do intuitivo, do emocional, do afectivo, podendo assim ser sujeito a «aprofundamento».

Aprender implica, antes de mais, nas palavras de Paulo Freire, «aprender a ler o mundo», ou seja, adquirir instrumentos para conhecer e interpretar o que se passa à nossa volta e agir de forma autónoma e coerente.

Nesta exacta acepção, educar para a interculturalidade consiste também em educar os olhares sobre o mundo e aprender a apreciar substantivamente o próximo ou semelhante.

Dito de outro modo, é conquistar para a descoberta extraordinária do outro, pelo exercício sistemático da escuta e pela procura do sentido do universal que pode habitar no diferente.

Alain Touraine, um analista reputado da nossa modernidade e também da modernidade tardia, identifica uma significativa mudança paradigmática: a transição de um *paradigma social*, que atravessou os séculos XIX e XX, para um *paradigma cultural*, que está bem implantado neste dealbar do século XXI. Esta última linha de pensamento é marcada por três ideias chave: (i) o declínio do valor de sociedade; (ii) o avanço inexorável de forças supra-sociais (guerras, mercados, mobilidade sem fronteiras); (iii) o aumento das demandas culturais³⁰.

Segundo o sociólogo, o fim da sociedade deu lugar à emergência do indivíduo. Enquanto, anteriormente, o indivíduo era um produto da sociedade, em comportamento e em pensamento, hoje em dia, o indivíduo surge como a alavanca determinadora de si próprio. Neste processo de libertação de determinismos sociais, o indivíduo é um sujeito da criação (e recriação) cultural. A cultura transforma-se na categoria interpretativa «espessa» de um mundo complexo e com elevadas interdependências.

A Interculturalidade como desafio pedagógico

A UNESCO tem sido a organização internacional que, em razão do respectivo mandato fundador, mais se tem dedicado a questões de diversidade, diálogo inter-religioso e educação intercultural.

No ano de 2006, a UNESCO produziu e editou mesmo um *Guia de Educação Intercultural*, que recolhe as melhores práticas em matéria de formação e consolida uma considerável reflexão teórica de suporte³¹.

Este documento responde a um pedido concreto dos Estados-Membros, que pediram à organização o reforço de iniciativas no desenvolvimento de materiais para a educação intercultural e o diálogo inter-religioso. Tal preocupação reflecte a atenção crescente, devotada à relação estreita entre cultura e educação, que encontrou pleno acolhimento no «Compromisso de Rabat» sobre o Diálogo de Culturas e Civilizações (Rabat, Marrocos, 14-16 de Junho de 2005)³².

Em jeito de introdução, o documento começa por citar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Artigo 26.º:

«1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do género de educação que será ministrada aos seus filhos.»

Este envólucro doutrinal acarreta, como consequência imediata, que a Educação Intercultural seja parte integrante do desafio de promover uma educação de qualidade para todos.

O outro alicerce conceptual consiste em reconhecer explicitamente que cultura e educação são realidades indissociáveis, como que duas faces da mesma moeda.

A cultura determina o contexto, os quadros de referência, as crenças e os modos de valorar a educação. Por seu turno, a educação é a condição de

sobrevivência, de enriquecimento e de transformação da cultura. O diálogo entre cultura e educação é inesgotável.

A UNESCO revisita, sequencialmente, uma série de temas nucleares para a interculturalidade e a missão educativa em contexto de diversidade: cultura e língua, cultura e religião, diversidade cultural e património cultural, maioria e minoria culturais, multiculturalismo e interculturalismo...

A língua é celebrada como a expressão mais extraordinária da capacidade simbólica dos humanos. Ela ocupa o coração da identidade dos povos e da afirmação das comunidades. A diversidade linguística é um valor incontornável e expressão genuína da criatividade humana, da riqueza das nações, da peregrinação de cada povo pela história. Na extraordinária metáfora de Vergílio Ferreira, pronunciada na Europália (1991)³³:

«Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso, a voz do mar foi a da nossa inquietação.»

Em sequência, e passando ao elenco de missões fundamentais da Educação Intercultural, a UNESCO propõe três grandes princípios:

1. A Educação Intercultural respeita a identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante.
2. A Educação Intercultural desenvolve em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação activa na vida da sociedade.
3. A Educação Intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações.

Em ordem à consecução efectiva dessas missões fundamentais, a UNESCO referencia cinco grandes objectivos:



- a redução de todas as formas de exclusão;
- o aprofundamento da integração e do sucesso educativo;
- a promoção do respeito pela diversidade cultural;
- o desenvolvimento da compreensão do outro;
- o fomento da compreensão internacional.

Finalmente, na sua implementação, a Educação Intercultural deve contemplar uma variedade de dimensões e de instrumentos, como sejam:

- a correcta interacção escola-sociedade;
- a governação das escolas;
- as línguas de ensino-aprendizagem;
- os métodos de ensino;
- a formação de professores;
- o currículo;
- os materiais de ensino.

Os três últimos temas merecem uma ponderação especial e uma reflexão um pouco mais aturada pelo seu papel estruturante de uma moderna Educação Intercultural.

Há cerca de dez anos, a propósito destas problemáticas, adiantámos as seguintes ideias matriciais³⁴:

«Será que se poderá falar de uma **Didática da Interculturalidade** a promover vigorosamente nas instâncias diversas de formação inicial e permanente de professores?

Já escrevemos noutra sede que o ensino da História e das Ciências Sociais tem de ser globalmente repensado a esta luz. Reconheça-se que, em larga medida, esse ensino continua a ser impregnado de vozes ancestrais e é veículo de cavados ressentimentos que opõem comunidades e culturas vizinhas.

Na complexidade do contexto actual, não é crível que se possa propor um desenvolvimento cívico esclarecido sem o recurso a uma adequada perspectiva histórica.

Por isso, afigura-se inadiável o debate revisitado sobre o papel da História na formação das consciências, na constituição da memória colectiva, no apreço pela marcha da Humanidade e como métrica – não biológica – da temporalidade da mudança à escala humana.

Um ensino da História que, para lá das narrativas, dos factos, das lendas e das explicações, **ajude ao debate ético**, é também a opção por uma atitude pedagógica que **não se demite de suscitar o julgamento**, ainda que a aplicação objectiva de critérios de justiça e de humanidade desmascare construções mitológicas ou contrarie a desculpabilização que estreitas visões facciosamente nacionalistas se encarregam de divulgar. Daí que, sobretudo, se tenha de precaver o sistema educativo contra o pecado intelectual – ou, pior, a manipulação totalitária – de enunciar as “**verdades do Estado**”, como se a este pudesse alguma vez competir cristalizar uma única visão historicista da comunidade. A memória recente traz-nos abundante e triste testemunho de como regimes totalitários encarregaram pressurosos funcionários de, pura e simplesmente, reescrever os manuais de História, como se fossem donos e senhores do tempo.

A área disciplinar da História e das Ciências Sociais aparece, pois, como instrumental e de valia estratégica para a implantação de uma Educação Intercultural plena. Efectivamente, da sua correcta aprendizagem depende o acesso a **uma certa forma de sabedoria superior** que confere espessura cultural e dimensão meta-estrutural à convivência com a multiplicidade fenomenológica – quantas vezes, desconcertante – da nossa aldeia global.

Assim, fácil se torna constatar que o requisitório de rancores e de humilhações, frequentemente ínsito em manuais para uso escolar, tem sempre um

reverso, do mesmo modo que a narrativa de um grande feito militar permite a leitura inversa da derrota injusta.

A História, como ciência transversa, é preciosa às consciências em formação. A compreensão cabal de que são os homens que fazem a História, e não o contrário, torna mais claro que a História do futuro está nas mãos e nas vontades dos homens de hoje, ou seja, que o desafio constante colocado à Humanidade consiste na **capacidade de apropriação do destino**. Do mesmo passo que a História realça a reflexão necessária sobre a **relação entre acção humana e o tempo**, emerge como conceito fundamental a ideia do tempo como variável “obreira” que despoleta a corrida entre permanência e mudança, no fluir misterioso dos povos. Nesta acepção, o tempo é caracterizadamente um parâmetro não homogéneo que realiza o teste fundamental à fugacidade ou à perenidade do pensamento humano e faz sobressair os grandes invariantes sobre que assenta a gesta humana. A unidade essencial do Homem é uma lição essencial da História.»



I Seminário do Secretariado Entreculturais «Escola e Sociedade Multicultural»,
Março-Abril, 1992 – Mostra de projectos

Uma consideração final a fazer prende-se com a emergência de uma nova *praxis* pedagógica, que se inspira na reformulação das políticas públicas numa sociedade diversa e multicultural.

As concepções de Giroux³⁵, no sentido de formas inovadoras de «pedagogias de fronteira», são um expoente marcante das escolas ditas de «pedagogia crítica». Orientam-se estas novas abordagens no sentido da afirmação e legitimação de sentidos – e constelações de sentidos – locais, que crescem no seio de comunidades discursivas, e de formas híbridas de conhecimento.

*«It is a space of borders where teachers may be able to recognize another narration of identity, another resistance. One that asserts a difference yet cannot be absorbed into the pleasures of the global marketing culture. One that locates its different voice, yet will not take a stand on the unmoving ground of a defensive fundamentalism. One that speaks its location as more than local, yet makes no claim to universality for its viewpoint of language. One that knows the border and crosses the line.»*³⁶

Neste hibridismo, feito de mestiçagem de culturas e encontros de memórias, a pedagogia valoriza a adição de diferenças por modos que não replicam a essencialização monocultural dos «centrismos» (eurocentrismo, anglocentrismo...), fazendo jogar, em paridade de estatuto, *periferia e centro*.

As pedagogias críticas demandam o desenho e o uso de «subjectividades táticas» que se definem por oposição a *práxis hegemónicas*. A subjectividade tática habilita os educadores como agentes sociais a melhor compreender as subjectividades múltiplas que os rodeiam e a mais eficazmente construir ligações entre diferenças e interesses diversos.

Na sua essência, e redução ao núcleo mais íntimo da pedagogia crítica da interculturalidade, a Educação Intercultural é um convite ao diálogo, sem condições, sem fronteiras e sem preconceitos.

Na verdade, conforme os ensinamentos perenes do mestre Paulo Freire³⁷, o *contrato dialógico* é a base de toda a inclusão e de cada gesto educativo comunitário. Nas palavras mágicas do pedagogo em Língua Portuguesa, essa atitude dialógica, a assumir por parte dos verdadeiros educadores, é absolutamente indispensável:

«Para que façam realmente educação e não domesticação. Exactamente porque, sendo o diálogo uma relação “eu-tu”, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objecto,

ter-se-á pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo» (Freire, 1983, 115).

Desaparecido há onze anos, Paulo Freire continua a iluminar o mundo com as suas ideias imorredoiras. Na sua profecia poderosa, é possível transformar a pedagogia do oprimido numa pedagogia da libertação e da esperança.

Fazer da Educação Intercultural uma Pedagogia da Esperança será o nosso maior tributo e reconhecida homenagem ao sábio mestre pernambucano de Língua Portuguesa.

A criação do Secretariado Entreculturas

Num breve pousio, no período carnavalesco de 1991, tranquilamente passado com a família em casa do meu Chefe de Gabinete, Mário Pupo Correia, em Montemor-o-Velho e em conúbio com o Mondego, decidi «esgalar» o texto de um diploma que viria a ser assinado no dia 18 de Fevereiro e a tomar corpo no *Diário da República*, I Série-B, N.º 60 - 13.3.1991, na forma do Despacho Normativo n.º 63/91.

Decorridos dezassete anos sobre esse evento, vale a pena levantar várias reflexões de natureza estratégica sobre esse diploma legal, e a consequente criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (vulgo Secretariado Entreculturas, como viria a ser conhecido), designadamente segundo as dimensões seguintes:

Oportunidade.

Forma legal.

Fundamentação.

Desenho institucional.

Elenco de competências.

Tutela política.

Tomada de posse.

Vale a pena perscrutar a memória para procurar responder com objectividade a cada um dos pontos mencionados.

Oportunidade

A conjuntura internacional apresentava-se particularmente estimulante.

A queda do muro de Berlim, ocorrida em 1989, e o conseqüente fim do Bloco Comunista protagonizado pelo chamado «Leste Europeu», sob o comando ideológico e estratégico da União Soviética, auguravam novos ventos no teatro das relações internacionais.

Havia o pressentimento de se encontrar na forja uma «Nova Europa», intuição que me tinha levado a organizar uma importante conferência, em Lisboa, sobre o tema, na qual haviam tomado forte participação os Ministros da Educação da União Soviética, da Polónia e da República Checa, entre outros.

Nos corredores de Bruxelas pairava já no ar a inevitabilidade de um forte alargamento da União Europeia aos países da Europa Central e de Leste. Essa ideia era reforçada pelo carácter sumamente periclitante de algumas situações políticas, como a que se precipitaria na Região dos Balcãs, nomeadamente com as violências interétnicas, baseadas em nascentes fundamentalismos nacionalistas com expressão máxima – e trágica – nos acontecimentos da Bósnia, que só conheceriam apaziguamento em 1995, por virtude de uma vigorosa intervenção diplomático-militar da comunidade internacional.

A própria evolução do *dossier* Educação, no seio da Comunidade Europeia, era sintomática.

A aprovação dos grandes programas de mobilidade, de que o mais emblemático foi – e continua a ser – o Programa Erasmus, tinham catapultado para primeiro plano a ambição de uma mais estreita cooperação europeia em

matéria de Educação. Tratava-se de um tema difícil, não só porque o Tratado de Roma e as sucessivas modificações ao mesmo continuavam a relegar para um plano secundário a Educação, como ainda porque os grandes Estados-Membros nunca tinham aceite a discussão concertada de políticas educativas, consideradas como um reduto identitário inexpugnável das nações de base. Por isso, a ideia de um espaço europeu multicultural era pouco explorada e, muito menos, a formulação de políticas de educação intercultural havia assomado à mesa dos Conselhos Europeus ou teriam qualquer precedência nas agendas da Comissão Europeia – entidade a quem competia em exclusivo a capacidade propositiva de novas iniciativas.

Daí que a Europa se encontrasse numa complexa encruzilhada e que, na ausência de concertação política, continuasse a imperar o egoísmo nacionalista e a *ad hoc* que era fruto de iniciativas desgarradas e sem continuidade estratégica.

No plano nacional, continuava a fazer caminho a ideia «politicamente correcta» de uma natural propensão portuguesa para o diálogo intercultural. Tese a um tempo perigosa e estéril – para dizer o mínimo – porque, por um lado, não provada e obviamente carenciada de evidência científica, enquanto, por outro lado, ia alimentando utópicas concepções de sociedade multiétnica, assente nesse proverbial dom português para se abrir e aceitar o outro, sem que ao nível do debate qualificado e, muito menos, no da política pública, se formulasse algo de verdadeiramente preventivo e fundamentante de uma sociedade assente na diversidade.

A proximidade de eleições legislativas gerais – pensava eu – poderia propiciar um quadro favorável a alguma inovação no plano das ideias e da discussão de temas estratégicos. Neste elenco, decidi procurar inscrever o da multiculturalidade e o tema conexo da educação intercultural como questões verdadeiramente estruturantes e determinantes do desenho do nosso futuro colectivo como nação e como povo.

Forma Legal

Aqui confrontava-me com uma questão, na aparência, táctica, mas de contornos verdadeiramente complexos.

Tendo procurado, sem sucesso, ventilar o tema em conversas bilaterais e também ao nível mais geral do Governo, cedo concluí que qualquer iniciativa legislativa minha, que envolvesse a necessidade de aprovação – e assinatura – de outro Ministro, correria o sério risco de abortar ou, no mínimo, de se ver refém de prolongadas negociações políticas.

Assim, cedo me convenci de que, querendo avançar sem delongas, se impunha a adopção de uma forma legal em que eu pudesse assumir a responsabilidade exclusiva, mas também tivesse a máxima eficácia legal.

Hesitei entre a forma de Portaria e a de Despacho Normativo, ambas com direito a publicação na I Série do *Diário da República*.

Optei pela segunda – o Despacho Normativo –, dispositivo jurídico que já se tinha manifestado plenamente eficaz – e bastante, na forma – para a homologação dos Estatutos das Universidades, na sequência do disposto no artigo 3.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, que estabeleceu o novo regime da autonomia universitária.

Além da simplicidade da forma, o Despacho Normativo adequava-se também, de forma muito transparente, ao objectivo inovador do ponto de vista doutrinal, sem que deixasse de ter inequívoca expressão no plano da força jurídica associada com garantia mínima de perenidade.

Como de costume, procurei redigir o diploma na forma mais próxima possível da sua redacção definitiva, sem prejuízo de o submeter aos meus colaboradores juristas para verificação, e eventual correcção, antes da sua assinatura e envio para publicação no Jornal Oficial.

Fundamentação

O Preâmbulo do Diploma é redigido como uma quase-memória descritiva.

Embora sintético, ele busca reproduzir os alicerces essenciais da iniciativa, seja no plano da doutrina, seja no da solução encontrada.

Assim, começa-se por recapitular os fundamentos históricos e identitários mais relevantes para a inovação em apreço:

«A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, e uma cultura aberta e mestiçada, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura, além-fronteiras, da sua dimensão integral.

Portugal orgulha-se, hoje, de ser o produto errático de uma alquimia misteriosa de fusão humana que encontrou no mar, mistério a descobrir e a aproximar, o seu solvente ideal e o seu caminho de aventura.

Cumprida uma fascinante peregrinação de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica.»

Em sequência, o texto do Preâmbulo volta-se para o desafio europeu da diversidade e da construção de um espaço alargado de convivência pluricultural, que constitui a realização de uma vocação multissecular de abertura ao mundo.

«A realização europeia do mercado interno, que afectará, naturalmente, as políticas educativas dos Estados-Membros, vai marcar as linhas futuras dessas políticas e exigir o respeito de cada Estado pela diversidade humana, linguística e cultural, patente no espaço comunitário, fundamento último da sua riqueza.

A Europa do futuro será, deste modo, mais autenticamente, uma Europa pluricultural, da mobilidade, da competência e da educação e formação para todos. Uma Europa aberta ao mundo e empenhada em novas formas de solidariedade e participação.»

Cumprida a narrativa histórica e a evocação do mandato europeu para o encontro de diferentes importava, seguidamente, visitar o elenco dos argumentos de natureza sectorial que se encontram na base de uma educação democrática e verdadeiramente cidadã.

Encontrando-nos nós em pleno e fecundo período de reforma interdisciplinar e alargada da Educação, na sequência da aprovação da Lei de Bases do

Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e do cumprimento dos seus comandos legais, afigurava-se natural que, neste apartado, o texto preambular a ela aludisse. Assim, invoca-se sucessivamente o disposto na lei fundamental da Educação, no que toca ao direito à educação, à formação para a tolerância e à cidadania de participação.

Para completar o argumentário educacional releva-se a importância do efectivo domínio dos valores nacionais (língua, história, memória, identidade) como condicionantes de uma aptidão para o diálogo e para a fruição equilibrada da responsabilidade pessoal de afirmação da autonomia e da liberdade.

Nestes exactos termos, o texto preambular rejeita liminarmente o relativismo ético, feito de falsos respetos por particularismos exacerbados e incapaz de reconhecer categorias universais de valores que não podem, nem devem, ceder o passo a uma visão niilista da história e ao desprezo pela marcha da Humanidade na consolidação de invariantes humanistas e éticas que ultrapassam culturas ou geografias.

«Assim, vencer o desafio que, no campo da educação, se coloca é procurar dar respostas às necessidades educativas fundamentais através de um empenhamento renovado para que todos tenham acesso a uma educação de base que promova a condição humana, multiplique as oportunidades de realização pessoal e social, aumente o sucesso educativo, alargue os campos da formação inicial e contínua, mobilize a sociedade civil para a formação cívica e democrática e abra novas vias de cooperação e reforço da sociedade internacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o direito de todos os Portugueses à educação e à cultura, determina, como princípio da educação, a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem.

A educação deve, pois, actuar sobre o comportamento individual e contribuir decisivamente para a formação integral do ser humano, tornando-o apto a viver a sua liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional.»

Por fim, nesta breve exegese dos fundamentos explicitados pelo legislador, cumpre assinalar a maneira objectiva como se detectavam, já na altura, sinais preocupantes de rejeição do outro e a emergência de focos perigosos de fundamentalismo extremista que não têm cabimento numa sociedade europeia, e moldada pelas tradições judeo-cristãs, do primado do valor da pessoa humana.

Sem embargo da denúncia e de palavras de preocupação, o texto remata com uma exortação à pedagogia cívica e ao valor da acção educativa. Neste pressuposto assenta toda a filosofia preventiva e prospectiva que inspira a criação do Secretariado, bem como o seu objecto principal que visa contribuir para a criação de um «clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença».

«Verificam-se, com preocupante intensidade, problemas de convivência intercultural que se abatem sobre as sociedades modernas e, até, as nações europeias. Mesmo na nossa sociedade, emergem manifestações de intolerância e, em alguns casos, de violência física e psicológica exercidas sobre minorais étnicas, fruto da exacerbação de doutrinas redutoras e de grupos extremistas que têm de ser energicamente contrariados.

Conscientes de que tais acções, ainda que esporádicas no nosso país, necessitam não de um comportamento, mera e predominantemente, punitivo, mas sobretudo de uma actuação que vise incentivar a educação cívica e contribuir para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a acção educativa.»

Desenho institucional

Resolvidas as questões de princípio e de teleologia, impunha-se uma opção inteligente em matéria de figurino institucional mais adequado aos objectivos em presença.

Várias opções se apresentavam como possíveis, cada uma delas com os seus prós e contras.

O Grupo de Trabalho (que havíamos experimentado com sucesso e flexibilidade no âmbito das Comemorações dos Descobrimentos, na esfera própria

do Ministério da Educação) apresentava-se como uma solução com reduzido impacto público e sustentabilidade duvidosa (o que viria a revelar-se uma intuição tendencialmente profética, tendo em conta a extinção precoce daquele Grupo de Trabalho e a longevidade do Entreculturas que se prolonga até aos dias de hoje).

Já a alternativa de um Grupo de Missão ou Agência poderia assumir uma natureza duradoura, muito embora a característica marcadamente «societal» e «globalizante» da problemática a entregar ao seu cuidado se demarcasse, quanto a mim, do figurino de Missão ou Agência temática.

A hipótese de uma Comissão afigurava-se-me pouco operacional, dado o sentido eminentemente colegial e participativo da sua configuração.

Por outro lado, a escolha de um formato mais próximo de um organismo estatal – tipo Instituto Público ou Gabinete – além de, muito provavelmente, não se compadecer com o «défice de forma» de um Despacho Normativo, implicaria uma rigidez organizacional pouco compatível com a agilidade pretendida para abordar uma problemática ainda algo «difusa» e de contornos por definir.

Ponderadas as várias hipóteses em presença, acabei por decidir criar um **Secretariado Coordenador**, figurino que entendi reunir o máximo de vantagens e o mínimo de riscos para a iniciativa em pensamento.

Muito inspirado pela experiência dos anos 60 e 70, exemplificada no Secretariado Técnico da Presidência do Conselho de Ministros, instituição que desempenhara um papel nevrálgico na orgânica de planeamento – nacional, sectorial e regional – que se vira implantada em Portugal, sob o impulso visionário de João Salgueiro, a aposta consistiria, agora, na formação de um Secretariado com amplas funções de liderança, coordenação, concepção e execução, nos domínios novos da educação para a diversidade e da convivência entre diferentes.

Os três primeiros números do diploma fixam, assim, o figurino institucional do Secretariado em termos que são premonitórios de uma evolução progressiva. Desde logo, o nome consagra a novidade da «multicultura», deixando entrever uma aposta educativa de fundo que desembocaria na

«entrecultura» ou na acepção verdadeira de uma educação intercultural. Depois, a definição de uma composição «híbrida», que mesclava representantes qualificados das principais estruturas interessadas do Ministério da Educação – tendo em vista a mobilização adequada do interior do Ministério – com a presença de cinco personalidades independentes, de reconhecido mérito na matéria em apreço – visando também o envolvimento da sociedade civil «crítica» para vencer o complexo desafio enunciado.

Os serviços oficiais com direito a representação ficaram confinados, por uma razão de economia do dispositivo, aos organismos que tutelavam a «máquina de ensino» (Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Inspeção-Geral de Ensino, Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional e cinco Direcções Regionais de Educação). A única excepção à regra tinha a ver com a Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação que, pela natureza intrínseca das suas funções, intersectava notoriamente o espaço de intervenção do novo Secretariado.

«1 – É criado, na dependência directa do Ministro da Educação, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

2 – Ao Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, adiante designado por Secretariado, compete coordenar, incentivar e promover, no âmbito do sistema educativo, os programas e as acções que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas.

3 – O Secretariado tem a seguinte composição:

- a) Um presidente;
- b) Um secretário executivo;
- c) Um representante da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- d) Um representante da Inspeção-Geral do Ensino;
- e) Um representante do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional;

- f) Um representante de cada uma das direcções regionais de educação;
- g) Um representante da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação (CPDHIE);
- h) Até cinco personalidades de reconhecido mérito ou experiência na matéria.»

No sentido de garantir condições máximas de flexibilidade interna e de adaptação do Secretariado às condições evolutivas do tecido sociocultural em que ele teria de ver implantada a sua acção educativa, o mesmo diploma instituidor dotou-o com a capacidade auto-organizativa suficiente nos termos do disposto no n.º 7 do mesmo Despacho Normativo.

«7 - O Secretariado poderá constituir grupos de trabalho para projectos ou acções específicas, propondo para tal a agregação de outros elementos, serviços ou personalidades julgados necessários.»

Competências

O elenco de competências cometidas ao Secretariado é longo, ambicioso e, além do mais, ficou exaustivamente enumerado nas 12 alíneas do n.º 5 do Despacho Normativo.

As alíneas *a)*, *c)*, *d)*, *e)*, *f)*, e *h)* têm por escopo principal subordinar a acção do Secretariado ao dever de cooperação estreita com os demais serviços e organismos do Ministério da Educação. Na verdade, importaria tornar bem claro que a criação do Secretariado não envolveria a duplicação de funções mas, primordialmente, uma melhor articulação dos esforços do enorme aparelho do Ministério em ordem a uma acrescida eficácia dos mesmos para o objectivo da educação intercultural e da valorização da diversidade na sociedade portuguesa.

Na alínea *a)* estabelece-se, mesmo, uma simetria de intencionalidade programática no acolhimento a crianças de etnias variadas no nosso país, por um lado, e a política de defesa dos direitos e interesses educacionais dos filhos de emigrantes portugueses residentes noutros países, por outro lado.

Dito de outro modo, é assinalado o valor emblemático da reciprocidade de tratamento, fazendo realçar a especial responsabilidade no «acolhimento do diferente» num país, como é manifestamente o caso de Portugal, que foi – e continua a sê-lo – fortemente exportador de população para o estrangeiro. A ética de tratamento do imigrante não pode ser substancialmente diversa da ética de defesa dos direitos do emigrante, sob pena de incoerência flagrante na esfera das políticas públicas actuantes para minorar os impactes humanos negativos decorrentes dos movimentos de populações em constante intensificação.

Enquanto a alínea c) do elenco de competências postula a importância da cooperação das instituições de Ensino Superior na elaboração de conteúdos para os programas de formação inicial e contínua de professores, a alínea d) visa idêntica preocupação com vista à área curricular de formação pessoal e social, segmento dos conteúdos programáticos dos Ensinos Básico e Secundário, a que era concedida inequívoca prioridade no contexto de uma Educação para os Valores. Objectivo semelhante é o visado com a alínea e), agora mais especificamente no âmbito das aulas de Educação Moral e Religiosa, que se tinham visto recentemente «abertas» a todas as confissões religiosas, em pé de rigorosa igualdade de oportunidades e de tratamento pelo Estado.

As alíneas f) e h) singularizaram a relevância do atendimento específico a comunidades heterogéneas, quer no âmbito do PIPSE – Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo –, quer no da iniciativa «Educação para Todos», quer ainda no quadro de acções comunitárias de alfabetização cívica, sobretudo em periferia urbana, a cargo da Direcção-Geral de Extensão Educativa.

Numa vertente diversa, a das campanhas de mobilização da consciência ou do *ethos* de escola, as alíneas b), g) e i) tiveram por motivação, respectivamente, a promoção: dos Direitos da Criança; do diálogo intercultural, em regime de parceria alargada com as associações de pais e de estudantes, bem como as autarquias locais; de concursos nas escolas sobre direitos humanos, valores da solidariedade e respeito pela diferença.

Finalmente, as três últimas alíneas – j), k) e l) – postularam a necessidade de inquéritos e estudos rigorosos para melhor conhecimento da situação com

vista a uma formulação rigorosa de políticas públicas no domínio em apreço. Enquanto as duas primeiras se reportavam a inquéritos a realizar, quer no seio do sistema educativo, quer sondando os valores gerais da juventude portuguesa, a última alínea continha o comando específico para investigar melhor as zonas e escolas de risco, e a eficácia de medidas preventivas adequadas à redução – ou mesmo eliminação – da conflitualidade ou violência racial.

- «a) A estreita articulação e comunicação entre os múltiplos projectos em curso no Ministério da Educação com incidência na temática multicultural, nomeadamente os projectos com crianças de etnias timorenses, cabo-verdianas e ciganas e com crianças filhas de portugueses residentes noutros países, em curso, na Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) O lançamento de uma campanha nas escolas, respeitante à Convenção sobre os Direitos da Criança;
- c) A cooperação com as instituições de Ensino Superior, tendo em vista a elaboração de conteúdos sobre educação em contexto multicultural, no âmbito da formação inicial e contínua de professores;
- d) A articulação com o Instituto de Inovação Educacional, visando a elaboração, no âmbito da área da formação pessoal e social, de conteúdos de educação multicultural e convivência étnica;
- e) A realização, com os responsáveis pelas confissões religiosas que desenvolvem aulas de Educação Moral e Religiosa nas escolas, de estudos com vista à inclusão de elementos de convivência cultural e étnica nos respectivos programas;
- f) A necessidade de ênfase, no âmbito do Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo – PIPSE – e do programa “Educação para Todos”, na resposta às questões específicas patentes nas comunidades escolares mais acentuadamente heterogéneas;
- g) A promoção de uma campanha de diálogo intercultural e de valorização da diversidade étnica nas escolas, em colaboração com as associações de pais e estudantes e as autarquias locais;

- h) O fomento de acções comunitárias de “alfabetização cívica” em ambiente de convivência multicultural, sobretudo na periferia urbana, com o apoio da Direcção-Geral de Extensão Educativa;
- i) O lançamento de concursos nas escolas, subordinados a temas relativos aos direitos humanos e aos valores da solidariedade e do respeito pela diferença;
- j) O aprofundamento dos inquéritos promovidos e a promover pela CPDHIE, sobre diversidade étnica, linguística e cultural no sistema educativo português;
- k) A realização de um inquérito nacional aos valores da juventude escolar portuguesa, em matéria de tolerância multirracica e pluricultural;
- l) A realização, através de serviços especializados, de estudos, visando a identificação e caracterização de zonas e escolas de risco, em matéria de conflitualidade ou violência racial, e a consequente tomada de medidas preventivas adequadas.»

Tutela

A definição *in fine* do regime tutelar do Secretariado não era uma questão meramente filosófica.

Antes, tratava-se de uma matéria de natureza estratégica e carregada de simbolismo, pelo sinal transmitido para a comunidade nacional e estrangeira da relevância atribuída ao tema.

O n.º 1 do Despacho Normativo começa por dispor, em redacção inequívoca, que: «É criado, *na dependência directa do Ministro da Educação*, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural» (sublinhado nosso).

A colocação do Secretariado na esfera de dependência directa do Ministro pretendia, pois, significar publicamente o carácter primordial da iniciativa, no quadro da hierarquia de preocupações da educação nacional e, ainda, conferir ao Secretariado uma inserção de cúpula na sua relação com os demais serviços e organismos centrais e regionais do departamento governamental.

Essa visibilidade institucional viria a ser reforçada com a assinatura do Despacho n.º 53/ME/91, de 23 de Abril, mediante o qual foram nomeados os primeiros responsáveis do Secretariado, com relevo para o Presidente, na pessoa prestigiada e consensual do Rev. Pe. Víctor Feytor Pinto, e do Secretário Executivo, na pessoa da Dra. Maria Amélia Mendonça Pedrosa de Oliveira, dedicada alta funcionária do ME, com amplas provas de empenhamento e competência dadas no GEP e na DGEE, onde chegara a ocupar o cargo de Subdirectora-Geral.

Na perspectiva do perfil elevado pretendido para o Secretariado será oportuno recordar as cinco personalidades independentes que, nos termos do mesmo Despacho constitutivo, foram designadas para o integrar: Manuel Nazareth, Maria Teresa Ambrósio, Maria Teresa Patrício Gouveia, Alfredo Bruto da Costa e Maria Emília Nadal. Sem margem para dúvida, o novo Secretariado ficou a contar com a presença de um leque muito representativo de figuras da sociedade civil que lhe viriam a emprestar grande prestígio e capacidade de diálogo nos mais diversos azimutes de interesse do Secretariado.

Tomada de posse

A investidura oficial dos membros do Secretariado teve lugar em concorrida cerimónia pública, simbolicamente realizada numa Escola Básica de Lisboa, nesse mesmo dia 23 de Abril de 1991, coincidindo com a data de publicação do Despacho Ministerial que procedeu à nomeação dos titulares.

Recordo-me, não sem uma ponta de emoção, do turbilhão de crianças excitadas que rodeavam os visitantes, representativas de várias origens e etnias, designadamente de origem africana, que se mesclavam numa explosão de alegria e com total ausência de preconceito. O local escolhido foi a Escola n.º 120, estabelecimento de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (ex-Ensino Primário), situada na freguesia de S. Domingos de Benfica, Lisboa.

Foi obviamente intencional a escolha de uma escola do 1.º Ciclo. Para significar a prioridade absoluta aos ciclos iniciais de escolaridade e para «valorizar» um contexto em que o convívio entre diferentes e a interculturalidade são um acontecimento natural e espontâneo.

No discurso de posse, quis vincar bem o alcance doutrinário e o relevo que o Ministro atribuía ao novo órgão.

Assim, a minha intervenção – originariamente manuscrita, na íntegra, pelo meu punho e que se reproduz em anexo – compreendia 3 partes.

Na primeira parte, fiz questão de começar por enfatizar o significado político do Secretariado e da cerimónia de posse dos seus membros:

«A política pública nas complexas sociedades modernas é sempre feita com base em escolhas difíceis.

No caso da Educação, essa política acarreta, em geral, opções de carácter axiológico e filosófico, atenta a sua radical importância para a formação da personalidade humana e para a conformação da personalidade colectiva.

A cerimónia pública que nos traz reunidos, significativamente, nesta singular instância de síntese social e de densidade humana – a Escola – contém, por detrás da aparente rotina de uma simples tomada de posse, *opções de fundo*, diria mesmo dramáticas, *da reforma educativa.*»

De seguida, a intervenção debruça-se sobre a intencionalidade estratégica do acto de investidura oficial a qual se traduz em cinco opções preferenciais, a saber:

- *por uma escola democraticamente respeitadora das minorias*, ou seja, uma instituição educativa que, na sua essência, rejeita categoricamente o paradigma de uma maioria social hegemonicamente opressiva e culturalmente soberba;
- *por um modelo educativo assente na valorização da diferença e da liberdade humana de ser*, em detrimento de um falso igualitarismo sustentado na massificação;
- *por um sistema educativo consciente do seu papel transcendente de mediação entre pessoas*, disponível para a diversidade, rico pelo acolhimento da heterogeneidade humana, suficientemente amadurecido para compreender a monstruosidade que seria a segregação étnica, social ou cultural, no seu

seio, ou a emulação de um qualquer estereótipo humano, portador de sentimentos primários para com o seu semelhante;

- *por uma pedagogia aberta* à construção de *itinerários individuais de formação*, em lugar da diluição redutora dos grupos alargados, através da qual a preocupação com a aprendizagem sobreleve a obsessão funcional do ensino;
- *por uma Nação de Nações*, Cultura de Culturas, Portugal de Brasis, que faz da tolerância o seu código de convivialidade e dos Portugueses um povo pobre e faminto de todos os outros, na sua incontida ânsia de mestiçagem espiritual.»



Escola do 1.º Ciclo da periferia de Lisboa, 2007

Na segunda parte do discurso, passo a desenvolver as opções fundamentais de valores e os solenes compromissos públicos assumidos pelo Estado Português.

«As grandes opções são sempre de consciência.

Não existe tecnocracia, nem positivismo, capaz de sossegar uma alma atormentada nos fundamentos éticos das suas decisões pessoais.

Por isso, as opções preferenciais são, em serenidade, acompanhadas por compromissos de honra.

Desejo, na circunstância, identificá-los e publicamente enunciá-los, para que não restem dúvidas nem subsistam equívocos. São quatro os principais:

O primeiro compromisso firme, agora reafirmado, prende-se com a edificação de uma ordem educativa permanentemente orientada para uma efectiva igualdade de oportunidades. O direito à diferença só o é quando não gera necessariamente a desigualdade social. É forçoso reconhecer que, em Portugal, nem todos acedem em idênticas condições aos diversos segmentos educativos e que o insucesso escolar atinge selectivamente os vários grupos sociais. Ora, se se reconhece na Educação um potente instrumento de igualização de oportunidades, numa sociedade desigual e injusta, haverá que fixar objectivos estratégicos de médio prazo para que, em período razoável, todos os níveis e ramos de ensino venham a registar uma participação equitativa dos diversos grupos étnicos, linguísticos e socioculturais, por referência à sua dimensão de representatividade populacional.

Em segundo lugar, assume-se uma resoluta decisão de aprofundar as políticas de discriminação positiva no nosso sistema educativo. Os alunos e respectivas famílias portadoras de mais alto risco de insucesso escolar e abandono precoce de estudos terão de beneficiar de uma incidência de recursos educativos maior que a média do sistema. Esta desigual repartição de meios, em favor dos grupos mais carenciados, radica na convicção inabalável de que não são aceitáveis os fatalismos cromossómicos, os pré-determinismos sociais ou as condenações hereditárias. Pelo contrário, a última *ratio* do acto educativo adquire plena significação na dignidade humana e na sua inviolável condição, para que a Escola se situe num plano produtivamente superador dos egoísmos comportamentais da sociedade.

O terceiro compromisso tem a ver com a consolidação de uma Educação solidamente ancorada nos valores da universalidade humana. Nas vertentes da cognição e, sobretudo, nas das atitudes, posturas e métodos, o processo educativo é genuinamente libertador, na exacta medida em que forme para

a autonomia, a solidariedade, a justiça, o compromisso cívico. A educação pessoal ocorre sempre em modulação social, ao passo que a formação de uma correcta consciência social é indissociável de uma límpida evolução da personalidade humana.

Por último, a comunidade nacional entende, hoje, sinalizar a sua inequívoca determinação em mobilizar activamente todas as energias e sinergias ao seu alcance para combater laivos anómicos de intolerância étnica, animosidade cultural ou crispação rácica que minorias não representativas queiram implantar. Outra qualquer atitude, ainda que de mera passividade, constituiria ignominiosa violentação do código escolar e social mais elementar e frontal agressão aos princípios estruturantes da personalidade colectiva portuguesa.»

A terceira e última parte faz um vigoroso apelo aos agentes de intervenção, no terreno concreto da mudança de mentalidades e da conquista de uma verdadeira ética de interculturalidade, com consciência plena da *simetria* de condição emigrante-imigrante.

«Os Portugueses chegaram aos mais recônditos pontos do Planeta. Quando menos se espera, esbarramos com um nosso compatriota.

Eu não visito país onde, como governante e como português, não sinta o dever de produzir uma defesa intransigente dos direitos das nossas comunidades, em particular, a um tratamento justo e equitativo no acesso e no percurso educativo das nossas crianças e jovens.

Não é admissível um comportamento hipocritamente dúplice. O que reivindicamos para a nossa condição de comunidades socialmente minoritárias é rigorosamente o que nos exigimos em contexto culturalmente maioritário. A ética social não nos autoriza a ter dois pesos e duas medidas.

O Senhor Presidente e restantes Membros do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural não têm défice de consciência social. Por isso, aceitaram generosamente esta espinhosa incumbência, sendo, a partir de hoje, depositários de um enorme capital de esperança social e humana.

Sei que não têm ilusões.



O trabalho será árduo e os preconceitos a remover são resistentes. Assim como o Estado não poderá adormecer a sua grande responsabilidade, não se poderá pensar que meios exclusivamente públicos supram a falta de solidariedade social. Só uma parceria de vontades indestrutíveis terá sucesso na regeneração do tecido comunitário escolar.

Por isso, decidimos em conjunto realizar esta cerimónia de posse, junto daqueles que, há muitos anos, dão provas de heroicidade e notável tenacidade ao serviço desta grande causa.

É a forma de testemunharmos o nosso elevado apreço e profunda admiração pelos professores e trabalhadores desta escola e, através dela, por todos os que, no sistema educativo, acreditam, sem desfalecer, na superioridade do *modelo intercultural de educação*.

As nossas escolas emitem sinais de futuro, na medida em que sejam habitadas por gente voluntarista e inconformista. Aceitando humildemente que sobre a Escola se abatam todos os dramas quotidianos, humanos e sociais, é pelo esforço de integração educativa que se realiza o desígnio do progresso humano e se quebra o círculo vicioso da pobreza.

O sonho que anima esta escola, que pode animar todas as escolas de Portugal, é nobilíssimo.

A pureza do vosso sonho é a seiva espiritual do nosso querer colectivo.

A nossa poetisa de projecto e de compromisso – Sophia – di-lo, lembra-o, com revigorado empenhamento:

*Apesar das ruínas e da morte,
Onde sempre acabou cada ilusão,
A força dos meus sonhos é tão forte,
Que de tudo renasce a exaltação
E nunca as minhas mãos ficam vazias.»*

Notas

- ¹ Ver, por exemplo, a série de artigos com grande evidência sobre o Pacto, publicados com grande destaque pelo conhecido jornal *Le Monde*, em: <http://archives.lemonde.fr/web/sequence/0,2-1058958,1-0,0.htm> (acedido em 09.07.08).
- ² Veja-se, a este propósito, a última obra de Fukuyama sobre as alternativas de regulação científica e tecnológica que se abrem ao futuro da Humanidade: F. FUKUYAMA, *O Nosso Futuro Pós-Humano*, Lisboa, Quetzal Editores, 2002.
- ³ F. ALBERONI, *Valores*, Venda Nova, Bertrand Editora, 1993.
- ⁴ J. SCHUMPETER, *Capitalism, Socialism and Democracy*, Nova Iorque, Harper [orig. pub. 1942], 1975, pp. 82-85.
- ⁵ R. CARNEIRO, *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2001, pp. 11-18.
- ⁶ Na feliz expressão de C. Lévi-STRAUSS, trata-se de promover «le bricolage de sa propre synthèse», in *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- ⁷ M. CASTELLS, *A Sociedade em Rede*, Lisboa, Ed. Paz e Terra, 1999; IDEM, *The Internet Galaxy*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- ⁸ IFF, International Futures Forum, St. Andrews, Escócia – Reino Unido: <http://www.internationalfuturesforum.com/> (acedido em 09.07.08).
- ⁹ R. CARNEIRO, *op. cit.*, pp. 239-240.
- ¹⁰ Recordamos que neste ano de 2008 celebramos os 400 anos de nascimento do carismático «imperador da Língua Portuguesa» na expressiva homenagem de Pessoa.
- ¹¹ Os inquéritos normalizados, conduzidos em diversas partes do Planeta pelo Institute for Global Ethics, sediado no Maine (EUA), são elucidativos quanto ao apuramento desta matriz de valores comuns de humanidade: <http://www.globalethics.org/index.htm> (acedido em 09.07.08).
- ¹² J. S. BRUNER, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986, p. 14.
- ¹³ Referimo-nos, como é bem conhecido, à divisão platónica da alma em três partes, conforme consta de *A República* e é enunciado pela boca de Sócrates.
- ¹⁴ M. CARRITHERS, *Why Humans Have Cultures*, Oxford, Oxford University Press, 1992, p. 1.
- ¹⁵ A teoria dos três capitais vem desenvolvida na página 79ss.
- ¹⁶ R. CARNEIRO, *op. cit.*, pp. 14-15.
- ¹⁷ F. SAVATER, *El Valor de Educar*, Barcelona, Ariel, 1997.
- ¹⁸ A. ETZIONI, *The Spirit of Community*, Nova Iorque, Touchstone-Simon & Schuster, 1993.
- ¹⁹ In *Diário de Notícias*, 23 de Março de 2002 («As crianças e a televisão» – debate no Instituto Franco-Português).
- ²⁰ Um excelente ensaio sobre estas questões pode ser encontrado no texto «Alternativa à Educação Moral e Religiosa?», de Pedro da Cunha, inserto in CUNHA, P., *Educação em Debate*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 1997.

- ²¹ SCANS – The Secretary’s Commission on Achieving Necessary Skills, U.S. Department of Labor, Setembro de 1990.
- ²² R. CARNEIRO, et al., *Padrões de Aprendizagem Empresarial na Economia Portuguesa*, Lisboa, DGEFP/MTS, Cadernos de Emprego, 36, 2001.
- ²³ O leitor que procure uma avaliação do pilar «Aprender a Viver Juntos», doze anos após a publicação do relatório da Comissão Internacional da UNESCO, poderá encontrar uma síntese aprofundada da situação no *European Journal of Education*, vol. 43, n. 2, Junho 2008, pp. 145-255.
- ²⁴ Os membros da Comissão eram: Jacques Delors, presidente (França), In’am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbabué), Bronislaw Geremek (Polónia), William Gorham (Estados Unidos da América), Aleksandra Kornhauser (Eslovénia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Marie-Angélique Savané (Senegal), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coreia do Sul), Zhou Nanzhao (China).
- ²⁵ J. DELORS, et al., *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto, UNESCO/ASA, 1996.
- ²⁶ R. CARNEIRO, «Do sentido e da aprendizagem. A descoberta do tesouro», in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2/2003, pp. 108-123.
- ²⁷ Landes fornece uma descrição colorida destas duas estratégias de aprendizagem, implementadas com sucesso pelos navegadores portugueses nas suas viagens para as Índias, nos séculos XV e XVI: D. LANDES, *The Wealth and Poverty of Nations*, Nova Iorque, W. W. Norton & Company, 1999.
- ²⁸ Reproduz-se, neste ponto, parte de um artigo publicado em: R. CARNEIRO, «Multiculturalidade, Capital Social e Inclusão», in *Literacia em Português*, Lisboa, Ed. Acontecimento e Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, 2008, pp. 27-37.
- ²⁹ P. BOURDIEU, «The Forms of Capital», 1985, in HALSEY, A.H. et al., *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford e Nova Iorque, Oxford University Press, 1997, pp. 46-58.
- ³⁰ A. TOURAINE, *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d’aujourd’hui*, Paris, Fayard, 2005.
- ³¹ UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, 2006: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/c2/cf.pdf (acedido em 08.07.08).
- ³² As Conclusões e Recomendações da Conferência de Rabat podem ser vistas em: <http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html> (acedido em 08.07.08).
- ³³ <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/oceanoculturas/22.html> (acedido em 09.07.08).
- ³⁴ R. CARNEIRO, *Op. cit.*, 2001, pp. 72-73.
- ³⁵ H. GIROUX, *Border Crossing*, Londres e Nova Iorque, Routledge, 1992.
- ³⁶ M. SANCHEZ-Tranquilino-J. TAGG, «The Pachuco’s Flayed Hide: The Museum, Identity, and Buenas Garvas», in Richard Griswold de CASTILLO, Teresa MCKENNA & Yvonne Yarbrow-BEJARANO (eds.), *Chicano Art: Resistance and Affirmation*, Los Angeles, Wright Art Gallery, 1991, 97-108, p. 105.
- ³⁷ P. FREIRE, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

Bibliografia

- «As crianças e a televisão» – debate no Instituto Franco-Português, in *Diário de Notícias*, 23 de Março de 2002.
- ALBERONI, F., *Valores*, Venda Nova, Bertrand Editora, 1993.
- BOURDIEU, P., «The Forms of Capital», 1985, in A. H. HALSEY *et al.*, *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford/Nova Iorque, Oxford University Press, 1997, pp. 46-58.
- BRUNER, J. S., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.
- CARNEIRO, R., *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2001.
- _____, «Do sentido e da aprendizagem. A descoberta do tesouro», in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2/2003, pp. 108-123.
- _____, «Multiculturalidade, Capital Social e Inclusão», in *Literacia em Português*, Lisboa, Ed. Acontecimento/Centro de Investigação-Ação Paul Henry Chombart de Lauwe, 2008, pp. 27-37.
- CARNEIRO, R., *et al.*, *Padrões de Aprendizagem Empresarial na Economia Portuguesa*, Lisboa, DGEFP/MTS (Cadernos de Emprego, 36), 2001.
- CARRITHERS, M., *Why Humans Have Cultures*, Oxford, Oxford University Press, 1992.
- CASTELLS, M., *A Sociedade em Rede*, Lisboa, Ed. Paz e Terra, 1999.
- _____, *The Internet Galaxy*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- CUNHA, P., *Educação em Debate*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 1997.
- DELORS, J., *et al.*, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Porto, UNESCO/ASA, 1996.
- ETZIONI, A., *The Spirit of Community*, Nova Iorque, Touchstone – Simon & Schuster, 1993.
- European Journal of Education*, vol. 43, n. 2, Junho 2008.
- FREIRE, P., *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FUKUYAMA, F., *O Nosso Futuro Pós-Humano*, Lisboa, Quetzal Editores, 2002.
- GIROUX, H., *Border Crossing*, Londres/Nova Iorque, Routledge, 1992.
- LANDES, D., *The Wealth and Poverty of Nations*, Nova Iorque, W. W. Norton & Company, 1999.
- Le Monde*, in <http://archives.lemonde.fr/web/sequence/0,2-1058958,1-0,0.htm> (acedido em 09.08.08).
- LÉVI-STRAUSS, Claude, *La pensée sauvage*, Paris, Plon, 1962.
- SANCHEZ-TRANQUILINO, M.-TAGG, J., «The Pachuco's Flayed Hide: The Museum, Identity, and Buenas Garvas», in Richard Griswold de CASTILLO, Teresa MCKENNA & Yvonne Yarbrow-BEJARANO (eds.), *Chicano Art: Resistance and Affirmation*, Los Angeles, Wright Art Gallery, 97-108, 1991, p. 105.

SAVATER, F., *El Valor de Educar*, Barcelona, Ariel, 1997.

SCHUMPETER, J., *Capitalism, Socialism and Democracy*, Nova Iorque, Harper, 1975.

TOURAINÉ, A., *Un nouveau paradigme pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Paris, Fayard, 2005.

UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, 2006: http://eric.ed.gov/ERIC_Docs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/c2/cf.pdf (acedido em 08.07.08).

<http://www.globalethics.org/index.htm> (acedido em 09.07.08).

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/oceanoculturas/22.html> (acedido em 09.07.08).

<http://www.internationalfuturesforum.com/> (acedido em 09.07.08).

<http://www.unesco.org/dialogue/rabat/commitment.html> (acedido em 08.07.08).

ANEXO

Fac-simile do texto do discurso de tomada de posse
do Secretariado Entreculturas
em 23 de Abril de 1991





letras, Portugal de Brásis, que faz da tolerância
o seu código de convivência e os portugueses não
faro fobre a faculdade de todos os outros, no seu
sincrito ânsia de ~~obter~~ unificação de alguns

Julho lundeste,



Reser Acunjo,

As grandes opções são sempre de consciência.

Não existe tecnologia, nem positivismo, capazes de
esquecer umq espírito atormentado no fundamento ético das
suas decisões pessoais.

Por isso, as opções preferenciais são, nas circunstâncias,
acompanhadas por compromissos de honra.

Dejo, na circunstância, identificá-las e publici-
mente anunciar-las para que não restem dúvidas sobre subsistirem
equívocos. São quatro os princípios.

O primeiro compromisso firme, após reafirmado,



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

-4-

procede-se com a edificação de uma ordem educativa porca-
ramente orientada para uma efectiva igualdade de oportunidades.
O direito à diferenciação só o é quando não gera necessariamente a
desigualdade social. É preciso reconhecer que, em Portugal, neces-
sitas condições não idênticas condições em diversos segmentos edu-
cativos e que o sucesso escolar atinge diversamente os vários
grupos sociais. Ora, se se reconhece na Educação uma efectiva mis-
turação de igualdade de oportunidades em uma sociedade de-
sajada e injusta, haverá que fixar objectivos estruturais de
unidade prática para que, em ~~primo~~ ^{primeiro} ~~termo~~ ^{termo} todos os níveis e
níveis de ensino venham a ~~se~~ reflectir nessa participação
equitativa em diversos grupos sociais, socioeconómicos e socio-
-culturais, por referência à sua representatividade funcional.

Em segundo lugar, ~~importante~~ assina-se uma
~~actuação~~ ~~resoluta~~ ~~→~~ decisão de aprofundar as políticas de
discriminação positiva no nosso sistema educativo. Os alunos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

- 5 -

a repetição frequente portadora de um alto risco de insucesso escolar e abandono precoce de estudos tem de beneficiar de um maior incidência de recursos educativos que a realidade do sistema. Esta desigual repartição de meios, em favor dos grupos mais comerciais, radicaliza a condição estrutural de que um ser humano não é fatalmente condicionado, no pré-determinismo social ou de condições hereditárias. Pelo contrário, a última ratio do act educativo adquire plenos significados na dimensão humana e na sua ^{intelectual} condição, para que a escola se situe numa plano predominantemente superior dos equívocos circunstanciais da realidade.

O terceiro compromisso tem a ver com a ~~função~~ a consolidação de uma Educação solidamente ancorada no valor da universalidade humana. Nas vertentes da cognição e, sobretudo, nas das atitudes, posturas e hábitos, o processo educativo é genuinamente libertador na exacta medida

didática



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO MINISTRO

- 8 -

O Sr. Presidente e restantes membros da Secretariado
Coordenador dos Programas de Educação Multicultural não têm
déficit de consciência social. Por isso, aceitaram generosamente
esta apelativa incumbência sendo, a partir de hoje, depositá-
rio de uma enorme capital de experiência social e humana.

Si que não têm ilustre.

O trabalho será árduo e o fracasso a renovar
são possíveis. ~~mas~~ Assim como o Estado não poderá adiar
a sua grande responsabilidade não se poderá pensar que meios exclu-
sivamente públicos superem a falta de solidariedade social.

Por isso, decidimos nos conjunctos realizar esta cari-
vidade de forma com justiça da qual se, há muitos anos, são
prova de total harmonia e total harmonia ao serviço desta grande causa.

É a forma de testemunhar o nosso estado após
a profunda admiração pelo professor e trabalhadores desta escola
e, através dela, por todos os que acreditam nos desígnios de



reprimidade do modelo intercultural de Educação.

A parte do nosso sonho é a ^{espírita} ciência do nosso
querer colectivo.

A nossa posição de projecto é ^{de} compromisso —
Sophia — di-lo, lembra-o, com rigorosa seriedade:

Apesar das ruínas e da morte,

Onde sempre acabou cada ilusão,

A força dos nossos sonhos é tão forte,

Que de tudo renasca a exaltação.

E nunca as minhas mãos fiquem vazias.