

CONSTITUIÇÃO E EDUCAÇÃO

LUÍSA NETO ⁽¹⁾

1. No contexto da temática que hoje ⁽¹⁾ nos ocupa — “Constituição e Educação”, todos nós estamos familiarizados com as previsões dos artigos 43.º, 73.º, 74.º da CRP.

De facto, garante o artigo 74.º da CRP que “*todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar*”, enquanto que nos termos das alínea i) e j) do n.º 2 do artigo 74.º incumbe ao Estado “*assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa*” e “*assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino*”.

Mas estas redacções são ainda literalmente pobres se confrontadas com o papel de efectiva integração reclamado pelos artigos 7.º e 15.º da CRP. É este o ponto que me interessava hoje focar, e que convoca considerações a montante e a jusante destas normas: importa verdadeiramente interiorizar o que faz da educação condição essencial de aprofundamento da democracia, na medida em que se traduz, ou se deve desejavelmente traduzir, numa informação e formação — axiologicamente neutra mas portadora de valores como os da coesão social, aceitação da diversidade cultural, igualdade de oportunidades e equidade, participação crítica na vida democrática ⁽³⁾ — de cidadãos que por isso mesmo se tornam mais exigentes.

⁽¹⁾ Prof. Auxiliar da Faculdade de Direito da Universidade do Porto.

⁽²⁾ O texto que agora se publica corresponde a intervenção da autora na Mesa Redonda subordinada ao tema “Constituição e Educação”, organizada pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa em 28 de Abril de 2006, no contexto da comemoração dos 30 anos da CRP de 1976.

⁽³⁾ F. Ouellet, “Les défis du pluralisme en éducation”, Les Presses de L’Université Laval, 2002.

Esta dimensão foi acentuada por exemplo de forma magistral no documento “Mémoire et citoyenneté: de l’espace au project” (Conseil de l’Europe, 1998), que realçava precisamente o património como base do diálogo intercultural e como instrumento de luta contra a intolerância.

A diversidade étnica, religiosa, cultural e linguística da Europa é fonte de vitalidade que deve ser acarinhada, valorizada e fruída por todos os europeus porque enriquece e enquadra as suas vidas, as suas ideias, a sua criatividade e a política. Edgar Morin fala-nos da tradição europeia como uma “identidade post-nacional”, que se baseia na capacidade de comunicação. Cooperação e comunicação cultural são pois dois conceitos indissociáveis que assistem a todas as actividades desenvolvidas pela União Europeia no domínio da Educação.

“Uma situação assim tão complexa representa um desafio para o sistema educativo e para as políticas culturais do Estado normalmente baseadas numa cultura nacional homogénea” (4). “O Século XXI enfrenta, por este prisma, o seu desafio maior na reconstrução das comunidades humanas. (...) postulando-se a educação como um bem público, resulta que a escola tem de ser encarada, radicalmente, como uma instituição social, ou, melhor ainda, da sociedade civil” (5).

Ou seja, definitivamente, e como se lia na Declaração política adaptada pelos ministros dos estados membros do Conselho da Europa a 13.9.2000, na sessão final da Conferência Europeia contra o Racismo, é fulcral “dar atenção particular à educação no sentido de promover um clima de tolerância, de respeito pelos direitos humanos e diversidade cultural, introduzindo e reforçando estas medidas entre as crianças e os jovens”.

2. Ora, se a interculturalidade é uma batalha a ganhar gradualmente e vários são os campos onde podem ser levadas a cabo acções decisivas, a Educação é, sem dúvida, uma das áreas onde numerosas vitórias podem ser conseguidas. Ou seja, e entendamo-nos: não se trata meramente de garantir o acesso à chamada educação formal. Trata-se de dar importância a uma efectiva pedagogia dos direitos humanos, integrando-a numa sociedade de informação aberta e pluralista (6).

(4) Rodolfo Stavenhagen, “Educação: um tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, Asa, 1996, p. 221.

(5) Roberto Carneiro, “Educação: um tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, Asa, 1996, pp. 193 e 194.

(6) “Educação intercultural e cidadania”, CNE, 2000, p. 29.

Numa sociedade em mudança, a educação para a cidadania, deve relevar precisamente da questão transversal que é a do “Estatuto jurídico-constitucional do estrangeiro ou cidadão imigrante, e as obrigações que daí resultam para o Estado, *rectius*, para os poderes públicos (em sentido lato — legislador, administração e tribunais), enquanto promotores e garantes da inclusividade constitucional e titulares de um dever de hospitalidade. À dimensão estadual da protecção acrescem os *standards* de protecção internacionalmente estabelecidos, e desde logo aqueles que conferem dimensão axiológica ao princípio da equiparação ou do tratamento nacional — 15.º/1, como os dos princípios da dignidade da pessoa humana — 1.º, da igualdade — 13.º, da cláusula aberta — 16.º (7), da proporcionalidade — 18.º” (8).

Este tema não pode, por outro lado, e em termos de coerência, deixar de encontrar-se imbricado na discussão *v. g.* a propósito da alteração dos critérios de aquisição da cidadania.

A cidadania é uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida cívica e política. Como esta experiência é vivida de forma desigual pelos cidadãos na prática confrontamo-nos com uma cidadania de dimensões múltiplas e de geometria variável. A capacidade integradora da cidadania não corresponde apenas a uma igualização de direitos formais, mas também a um sentimento de pertença baseado na lealdade a uma civilização que é propriedade comum. Ora, como dizia Paul Ricoeur — património comum de nós todos, também —, deixou de existir um “consenso global de valores que seriam como estrelas fixas, cabendo à educação a tarefa de preparar as pessoa para entrar nesse universos problemático”.

3. Claro que a questão assim delineada não prescinde da definição de grupos alvo: em termos técnicos costumam definir-se os grupos étnicos como aqueles em relação aos quais se observa uma diferença cultural com base em elementos distintivos não visíveis — língua, história religião e/ou visíveis — formas de vestir, características físicas, etc., e as minorias étnicas como os grupos étnicos a que é atribuído um estatuto menor/inferior

(7) Jorge Pereira da Silva, “Direitos de cidadania e direito à cidadania, princípio da equiparação, novas cidadanias e direito à cidadania portuguesa como instrumentos de uma comunidade constitucional inclusiva”, Observatório de Imigração, 5, Lisboa, ACIME, 2004, pp 25 e ss.

(8) Anabela Leão, “Revista Jurisprudência Constitucional”, n.º 3, Jul./Set. 2004, p. 29.

em termos de poder e de direitos no contexto da sociedade alargada, correspondendo a grupos discriminados, por indivíduos da maioria no acesso a valores e bens estimáveis numa sociedade — educação, habitação, saúde, participação política, etc.

A dita educação intercultural não deve no entanto ser entendida como resposta para estes grupos ou minorias, mas antes como paradigma de formação. Ou seja, deve traduzir-se em formação sistemática que vise desenvolver, quer nos grupos maioritários quer nos minoritários, uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas e uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes, potenciando atitudes mais adaptadas ao contexto da diversidade cultural, através da compreensão dos mecanismos sócio-políticos capazes por exemplo de produzir racismo. A educação intercultural articula-se pois necessariamente com a educação para a cidadania. Trata-se, de facto, de conseguir uma “maior capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e de sentido de pertença à comunidade” (9).

4. Recordo que o fenómeno da imigração atinge entre nós, a partir das décadas mais recentes, proporções crescentes que obrigam a uma atenção permanente, ao desenvolvimento de atitudes de acolhimento e à adaptação das instituições e estruturas sociais às novas e complexas realidades humanas, sociais e culturais que resultam dos surtos imigratórios.

As famílias imigrantes e as escolas que acolhem os seus filhos enfrentam realidades e problemas muito particulares. As dificuldades culturais constituem mais um desafio ao encontro, ao diálogo e ao desenvolvimento da cooperação família — escola. A necessidade de acção conjugada entre a família e a escola no campo da educação é um dado inquestionável, uma vez que a educação, sendo um processo global orientado para a formação da pessoa humana, implica o esforço do educando e a cooperação das diversas instâncias educativas, nas quais, a família e a escola assumem um lugar privilegiado (10).

E a história provou terem sido insuficientes as teorias do contacto que se seguiram à segunda guerra mundial — e que acreditava que a interacção entre indivíduos diferentes pertencentes a grupos diferentes teria

(9) F. Ouellet, “L’éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maitres”, Paris, Éditions Harmattan, 1991.

(10) “Cooperação família-escola, um estudo de situações de famílias imigrantes na sua relação com a escola”, ACIME, Janeiro de 2006, pp. 22 e ss.

como efeito reduzir o preconceito em relação a outras etnias e a tensão inter-grupal. De facto, insuficiente o mero contacto, e sendo de rejeitar a simples assimilação, deve tentar-se, na medida dos princípios constitucionais *supra* referidos, um pluralismo antidiscriminatório.

Mais do que um repositório ou soma ou um bilinguismo cultural que confronte a socialização através do código nacional e através do código da escola (11), a educação intercultural não pode ser vista como uma “gestão controlada da exclusão”, como já lhe chamaram (12).

5. Está em causa, na verdade, a Educação para a compreensão do outro, das diferenças, das semelhanças e riqueza específica de cada um; de Educação para a comunicação, de Educação para a interacção através de uma linguagem social completamente nova.

Como se reinventa tal linguagem? Criando estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos (com actividades curriculares que valorizem os seus percursos históricos, geográficos, culturais, linguísticos, psicológicos), mostrando apreço pelas línguas maternas e dialectos dos alunos, promovendo o ensino específico de Português como Língua Não Materna, recolhendo, criando, reformulando e utilizando material didáctico-pedagógico de valência multicultural.

Não podemos no entanto cair no extremo oposto: para fazer face aos desafios de pluralismo algumas iniciativas centram-se exclusivamente na valorização e protecção de particularismos etnoculturais o que pode ter efeitos perversos e indesejáveis nomeadamente contribuindo para o encerramento dos indivíduos numa identidade cultural imutável e fixa, reforçando as diferenças (em detrimento das semelhanças) entre os grupos e inerente risco de intolerância, e acentuando assim as dificuldades de acesso e igualdade de oportunidades para os imigrantes e grupos minoritários (13).

Seria preferível proporcionar a todos os alunos (e não aos que esbarrem no currículo padrão) a possibilidade de percorrer um de vários currículos em alternativa (e já não currículos alternativos ao currículo padrão) e/ou, então, currículo(s) com alternativas. Fazer com que o critério da diversidade de currículo não seja a formação geral, de um lado, e a for-

(11) Luíza Cortesão e Stephen Stoer, “Levantando a pedra: desigualdade, exclusão e o processo educativo”, Biblioteca das Ciências do Homem, Edições Afrontamento, 1999, p. 55.

(12) “Levantando a pedra: desigualdade, exclusão e o processo educativo”, *ob. cit.*, p. 22.

(13) F. Ouellet, “Les défis du pluralisme en éducation”, *ob. cit.*

mação profissional, de outro, não é muito difícil. Mas fazer com que não encaminhe, a médio prazo, por um lado, para a formação profissional dando acesso a profissões/empregos de estatuto social e económico elevado e, por outro lado, para a formação profissional dando acesso a empregos de estatuto social e económico baixo, já é mais difícil.

Daí que as estratégias devam ser teoricamente sustentadas — e aqui deve acentuar-se o relevantíssimo papel do Secretariado Entreculturas, criado em 1991 e hoje integrado no ACIME, e de outros mediadores culturais e linguísticos —, passando pelo conhecimento e diagnóstico da realidade multicultural nas escolas sobretudo através da Base de Dados Entreculturas, que disponibiliza informação pormenorizada sobre a origem étnico-cultural de todos os alunos dos ensinos básico e secundário, cruzando-a com outros dados relativos ao aproveitamento escolar. A esta recolha deve ser aplicada Investigação e acções de intervenção nas escolas, entre as quais se destaca o desenvolvimento do projecto de educação intercultural, nomeadamente quanto à formação de longa duração. Esta é precisamente uma das áreas em que se revela mais produtiva a disseminação das tão na moda “Boas Práticas”, que apontem linhas de orientação sobre educação intercultural.

Lembre-se precisamente que hoje em dia o curriculum não é aliás um dado fechado, mas antes uma construção a empreender, conjugando actividades de frequência obrigatória — com formação nas áreas/disciplinas e formação interdisciplinar — e actividades de frequência facultativa — com actividades de complemento curricular —, cruzando componentes de curriculum nacional e o curriculum de escola, naquilo a que a lei chama a gestão flexível do curriculum e que ademais não prescinde da autonomia curricular do professor.

6. O resultado será desejavelmente o da construção de uma escola intercultural de sucesso, reconhecida e reconhecível por parâmetros que afinal resultam, com conta, peso e medida, do Estado de Direito Democrático. Trata-se pois, também, de transmutar o professor monocultural — com enfoque numa cidadania uniforme — num professor **inter multicultural** — com enfoque numa cidadania dita colorida ⁽¹⁴⁾.

(14) Luíza Cortesão, “Ser professor, um ofício em risco de extinção, Reflexos sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI”, Edições Afrontamento, 2000, pp. 38 e 48.

(15) A educação intercultural não é pois uma questão das minorias étnicas. É uma dimensão da educação para a cidadania democrática fundamental na formação dos actuais e futuros cidadãos, porque advoga e aprofunda os princípios democráticos de justiça social. Fundamenta-se na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e democrática onde todos, qualquer que seja a sua origem, social, cultural e económica, possam participar e contribuir de forma significativa para uma identidade e um destino comuns. E onde a heterogeneidade seja considerada como um factor enriquecedor e não um aspecto redutor e um problema.

A educação intercultural é transversal, e as dimensões valorativas, de atitude e relacionais estão interligadas com as dimensões cognitivas, já que implicam o modo como se conceptualizam as relações: exige ser-se capaz de reflectir criticamente sobre as próprias assunções, representações e estereótipos, desenvolver competências de comunicação e de escuta, rejeitando juízos de valor.

É aliás este processo de encontrar relações, atribuir sentidos e significados e fio unificador ao que antes parecia disperso que permite a apropriação e a consciencialização de um saber, que constitui a própria essência do acto formativo.

Trata-se de tomar consciência e de promover uma protecção constitucional adequada da alteridade, numa cultura de proximidade.

Costumamos dizer que somos todos iguais e todos diferentes, mas talvez valesse dizer, mais profundamente dentro deste conceito de pessoa, que devemos educar para a consciência e o valor de sermos únicos (16).

(15) Isabel Ferreira Martins, *Escolhas*, Fevereiro 2006, pp. 60 e ss.

(16) Expressão de Ruben Cabral, *apud* Lourdes Neto, "Educação intercultural e cidadania", CNE, 2000, p. 50.