DOI 10.53681/7ahyz511

IDENTIDADES E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

IDENTITIES AND INTERCULTURAL EDUCATION

Hugo Oliveira[1]*; Jorge Bonito*[2]

Resumo

Assente numa abordagem teórica e ensaística, e sustentando-se na exploração crítica de literatura especializada de autores consagrados, o presente manuscrito apresenta um enquadramento epistemológico que permite uma reflexão holística sobre a relevância da educação intercultural, e as questões de identidade. Pretende, portanto, contribuir para o reconhecimento da forma como a educação intercultural, pode contribuir para a construção de práticas educativas inclusivas, em contextos de diversidade social, e cultural. Deste modo, o artigo científico inicia-se com uma reflexão sobre o atual papel da escola no contexto português, procedendo-se a uma defesa do conhecimento científico rigoroso em educação. Numa fase subsequente, é lançado um olhar a alguns dos problemas mais significativos da realidade contemporânea, associados a questões de identidade e interculturalidade, com respetivo impacto nos processos educativos. Numa abordagem histórica, reconhece-se a Era Axial como um momento particular da história da nossa espécie, de onde foi emanada a descrição das caraterísticas mais marcantes da natureza humana, particularmente as que nos unem, abrindo-se também um espaço para ilustrar as que nos separam. No seguimento, identifica-se na geografia do planeta humano, traços e enquadramentos de grupos de pessoas que habitam em contextos sociais próprios, com normas e valores associados, fazendo-se, por último, referência a questões concernentes aos movimentos migratórios, perspetivando-se implicações nos sistemas educacionais. Conclui-se que a educação intercultural pode ser um instrumento poderoso de transformação social, fundamentada na valorização da diversidade. Para isso, deverá atuar como mediadora entre culturas, identidades e gerações, integrando investigação, políticas educativas, valores humanos e ética.

Palavras-chave: identidade, interculturalidade, era axial, educação.

[1] hmjo@uevora.pt; Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
[2] jbonito@uevora.pt; Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora | Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Abstract

Based on a theoretical and essayistic approach and supported by a critical exploration of specialized literature by renowned authors, this manuscript presents an epistemological framework that allows for a holistic reflection on the relevance of intercultural education and issues of identity. Therefore, it aims to contribute to the recognition of how intercultural education can contribute to the construction of inclusive educational practices in contexts of social and cultural diversity. The scientific article begins with a reflection on the current role of schools in the Portuguese context, proceeding to defend rigorous scientific knowledge in education. In a subsequent phase, it examines some of the most significant problems of contemporary reality, associated with issues of identity and interculturality, and their respective impact on educational processes. In a historical approach, the Axial Age is recognized as a particular moment in the history of our species, from which a description of the most striking characteristics of human nature emanated, particularly those that unite us, while also opening a space to illustrate those that separate us. The study then identifies, within the geography of the human planet, traits and frameworks of groups of people who inhabit their own social contexts, with associated norms and values. Finally, reference is made to issues concerning migratory movements, considering implications for educational systems. The conclusion is that intercultural education can be a powerful instrument of social transformation, based on the appreciation of diversity. To this end, it must act as a mediator between cultures, identities, and generations, integrating research, human values, and ethics.

Keywords: identity, interculturality, axial era, education.

1. INTRODUÇÃO

Debruçando-se sobre o tema "Identidades e Educação Intercultural", o presente artigo científico começa por estabelecer uma reflexão crítica acerca do papel atual da escola no contexto português. Perante os desafios complexos, e as exigências de uma sociedade em constante transformação, defende-se a importância de um conhecimento científico rigoroso em educação. Este conhecimento, embora inevitavelmente atravessado por aspetos de subjetividade – como crenças, ideologias e interpretações socioculturais – deve manter como alicerce o rigor investigativo, que permite à escola tomar decisões informadas, éticas e alinhadas com o bem comum. O papel da educação não é apenas o de transmitir saberes técnicos, mas também o de promover formas de pensar e agir, que estejam ancoradas em valores como a justiça, a equidade e o respeito pela diversidade. A escola, enquanto instituição social e cultural, tem a responsabilidade de orientar as aprendizagens num universo de possibilidades cada vez mais amplas e acessíveis, garantindo que esse acesso à informação seja filtrado, contextualizado e transformado em conhecimento significativo. Assim, a educação deve posicionar-se como uma força ativa na formação

de cidadãos capazes de dialogar com a diferença, interpretar criticamente a realidade e contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas.

Na seguinte etapa, são abordados problemas significativos da contemporaneidade que impactam diretamente os processos educativos, nomeadamente as questões de identidade e de interculturalidade. Dado que vivemos num tempo em que múltiplas identidades coexistem, interagem e, por vezes, colidem. Identidade já não se afigura como um conceito estático, mas dinâmico, fluido e multifacetado. A interculturalidade, por sua vez, exige da escola mais do que tolerância: exige práticas pedagógicas intencionais que promovam o reconhecimento mútuo, o diálogo entre culturas e o combate a todas as formas de discriminação. Neste enquadramento, educar para a interculturalidade não pode ser entendido como um conjunto de ações pontuais, mas como uma postura ética e política sustentada, no quotidiano escolar.

Na continuação, e numa abordagem à história humana, reconhece-se a chamada Era Axial como um momento fundamental na definição de traços comuns da nossa espécie. Esta etapa civilizacional foi marcada por profundas transformações no pensamento religioso, filosófico e ético em diferentes regiões do planeta, resultando numa maior consciência sobre valores universais que nos unem como humanidade: a compaixão, a solidariedade, a busca pelo sentido e pela transcendência. Ao mesmo tempo, esta reflexão histórica também permite identificar características que nos diferenciam e que, muitas vezes, geram conflitos ou exclusões. Reconhecer este duplo movimento – daquilo que nos une e daquilo que nos separa – é fundamental para a educação intercultural, pois prepara os alunos para navegar com sensibilidade e capacidade crítica, nos cenários diversos e desafiadores do atual mundo globalizado.

Seguidamente, o artigo foca-se na dimensão geográfica e social da humanidade, destacando os enquadramentos culturais específicos que moldam os modos de vida, os valores e as normas de diferentes comunidades. Cada grupo humano vive segundo referências próprias, construídas historicamente, e isso deve ser respeitado e valorizado pelos sistemas educacionais. A educação deve reconhecer e trabalhar estas diferenças, incorporando múltiplas perspetivas nas orientações curriculares, nas metodologias e nas formas de avaliação.

Por fim, são levantadas questões relevantes relacionadas com os movimentos migratórios, que têm vindo a transformar profundamente os contextos educativos. O aumento da mobilidade humana coloca à escola o desafio de integrar alunos provenientes de culturas distintas, sem diluir as suas identidades nem promover assimilações forçadas. Implica repensar os modelos educativos e as políticas públicas, garantindo condições de equidade, apoio linguístico e oportunidades reais de sucesso académico para todos. O fenómeno migratório não é apenas uma questão demográfica, mas uma realidade que exige respostas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Pelo anteriormente exposto, o objetivo principal deste artigo, é dar um contributo para a compreensão de como a educação pode promover uma abordagem intercultural integrada, e consciente das múltiplas identidades envolvidas. A pergunta de investigação orientadora deste trabalho é: De que forma a educação intercultural pode contribuir para a valorização das identidades, e para a construção de práticas educativas inclusivas em contextos de diversidade social e cultural?

Neste cenário, torna-se essencial que a escola se assuma como espaço de construção de pontes entre diversos contextos, lugar onde a pluralidade é vista como riqueza e não como obstáculo. Através da valorização do conhecimento científico, da reflexão sobre a identidade humana e da promoção da interculturalidade, a educação pode assim cumprir a sua missão transformadora e humanizadora.

2. DEFESA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO

Tedesco (2001), refere que a crise da educação decorre menos de a educação saber o que fazer, do que quando não consegue saber o que fazer:

> A crise da educação já não se apresenta como um fenómeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até ao sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. A crise, em consequência, já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do facto de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. (p. 15).

Na atualidade, e eventualmente condicionados por efeitos do choque geracional, muitas vezes referimos acriticamente que os alunos "não sabem nada", ou então que "sabem muito pouco". Este tipo de observações acaba por ser injusta, na medida em que a nossa tecnologia atual nos permite conhecer em segundos a localização de países remotos, assistir a *webinars* com participantes oriundos das mais diversas proveniências, ou até, por exemplo, realizar uma visita interativa ao Museu Nacional de História Natural e Ciência, dando oportunidades de aprendizagem que outrora não se dispunha. Na nossa era, em que não raras vezes o conhecimento se encontra à distância de um simples toque, cabe, pois, à escola o papel de orientação e seleção das aprendizagens. Uma orientação que deverá ser capaz de criar vias de comunicação, para a chegada aos diferentes saberes e desenvolvimento de competências nas mais diversas áreas do conhecimento, e também a seleção, na medida em que, a título de exemplo, os estudantes não caberiam todos numa graduação em Psicologia ou em Engenharia Aerospacial, se fosse esse o seu desejo.

Parece necessário que os alunos dominem um conjunto de pré-requisitos, antes de enveredarem por um determinado percurso mais avançado, ao nível do ensino superior. No entanto, seria desejável que essa regulação pudesse ser efetuada de forma a promover mais a cooperação, em vez de um clima de competição, sendo realizada através de o alcance de um *score* pré-estabelecido, ao invés de se encontrar

matematicamente refém de um *numerus clausus.* Para além das funções anteriormente elencadas, também hodiernamente é comummente solicitado à escola que apresente soluções para os mais diversos problemas sociais, tais como: a gravidez adolescente, o consumo de substâncias ilícitas e psicoativas, questões relacionadas com a dimensão socioeconómica das famílias, questões do foro religioso, entre outras, imputando, assim, à escola e ao sistema educativo, situações que muitas vezes não conseguimos resolver fora da sua esfera. Nóvoa (2005) descreve esta disposição como um *transbordamento*, que resulta da escola ter vindo a assumir uma infinidade de tarefas:

> O que não era possível realizar noutras instâncias sociais passou-se para dentro da escola, sempre com a certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade. Idêntica evolução conheceu a pedagogia, que se foi alargando a todas as dimensões da vida, generalizando uma relação educativa com as crianças, com os jovens e, agora, com os adultos. O caminho do transbordamento conduziu-nos a um impasse. Será que existe alguma saída? (p. 15).

De acordo com os dados mais recentes da OECD (2021), respeitantes ao período entre 2016 e 2019, a média de idades dos professores nas escolas da rede pública portuguesa é bastante elevada. Numa lista de 37 países da OECD, e relativamente à *primary education* (ensino dos 7 aos 12 anos), a República Portuguesa é o 4.º país com mais professores com 50 ou mais anos de idade (44,5%). Relativamente à *secondary education* (ensino dos 13 aos 17 anos), o país ocupa o 7.º lugar (47,9%), e o 11.º lugar (45,3%) quanto à *tertiary education* (ensino de maiores de 18 anos). Devido a este notório, e já há muito tempo conhecido, fenómeno de envelhecimento dos professores em idade ativa, várias questões surgem no horizonte, tais como: Como se poderá proceder a uma eficiente transmissão de conhecimento dos professores mais experientes, prestes a abandonar o sistema educativo, para os professores mais novos? Como se organizará a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos professores portugueses do futuro? E, acima de tudo, como se poderão cativar mais alunos para a carreira docente? Considera-se que só respondendo à última questão, será possível obter conclusões mais úteis em relação às duas primeiras.

Para tornar a carreira docente mais apelativa parece ser evidente que se deve começar por encarar a profissão de professor, não apenas no seu aspeto formal, mas sobretudo sob uma perspetiva integral. E sobre este tópico podemos questionar-nos sobre várias situações: Qual o número de vezes que é possível encontrar os professores a falarem com os alunos durante os intervalos, prestando atenção a outros aspetos da sua vida, que não os diretamente relacionados com os processos de ensino e aprendizagem? Onde se encontra a comunidade educativa, cuja importância é tantas vezes enaltecida, no discurso público e nos documentos orientadores das aprendizagens nas escolas? Será que verdadeiramente todos os mecanismos que regulam as dinâmicas da turma, como célula de atuação da escola, estão orientados para a homeostasia sociocultural?

Para além da reflexão necessária sobre as questões anteriormente formuladas, convém, ainda, adotar uma postura de agentes de mudança de um certo paradigma onde nos assumimos como internalistas em relação ao sucesso e externalistas em relação ao insucesso. Por outras palavras, quando as nossas decisões conduzem ao sucesso resgatamos para nós mesmos a responsabilidade de as termos tomado, acontecendo o inverso quando as nossas decisões resultam no insucesso. Os professores tendem a ser externalistas em relação ao insucesso, invocando muitas vezes o facto do aluno se encontrar mal preparado pelo ciclo de estudos anterior, a falta do seu empenho e reduzido interesse pela aprendizagem, o nível socioeconómico dos pais, a área geográfica onde o aluno habita, entre outros fatores. Ao invés, os professores também agora tendem a ser internalistas em relação ao sucesso, e mesmo após as inúmeras críticas atualmente apontadas à sua condição profissional, acabam muitas vezes por revelar que adoram o que fazem, valorizando o seu *input* no sistema educativo.

O paradigma anteriormente ilustrado, não se revela apenas em contexto escolar, pois a própria sociedade nos educa dentro de lógicas como a *falta necessária*, muito utilizada pelos comentadores desportivos, legitimando a ideia, particularmente perante os nossos jovens, de que no limite, por vezes é possível e necessário infringir a lei, prejudicando o próximo, adquirindo assim vantagem competitiva sobre ele.

Deste modo, quando tentamos perceber como será possível captar mais alunos para os cursos de professorado, a evidência mostra-nos que se deverá começar por falar bem da profissão, enaltecendo todos os seus aspetos positivos, ao contrário do que sucede atualmente. Por outro lado, quando olhamos a educação, devemos também tentar abandonar o mantra do *eduquês,* que muitas vezes consiste na aplicação de jargão próprio, com a capacidade de facilmente esconder os significados da realidade educativa. Esta realidade, seria mais facilmente analisada, por exemplo, à luz de métodos empíricos, como os quasi-experimentais, em que apenas faltam duas características usuais na experimentação: um controle completo das variáveis (as variáveis externas) e a aleatoriedade na seleção dos grupos, quando aplicados nas ciências sociais (Ary *et al.*, 2014).

Assim, como foi apontado em Nietzsche (1997), a ciência tem o papel de esclarecer as áreas onde a razão se tornou fechada ou limitada:

> No estado atual de uma determinada ciência particular, tornou-se necessário o ressurgimento da observação moral e não pode ser poupado à humanidade o espetáculo cruel da mesa de dissecação psicológica e dos seus escalpelos e pinças. Pois aqui manda aquela ciência que se interroga quanto à origem e à história dos chamados sentimentos morais e que, com o progresso, tem de pôr e resolver os complexos problemas sociológicos: a filosofia mais antiga não conhece de modo algum estes últimos e sempre se desviou com medíocres pretextos da investigação da origem e história dos sentimentos morais. (p. 60).

No entanto, a aplicação de métodos de cariz positivista deve também ser cuidadosa, evitando depositar-se nestes uma confiança acrítica, uma vez que muitas vezes estes se encontram associados a agendas económicas e de poder próprias, constatando-se que, infelizmente, ao longo da história muitas pessoas morreram às mãos da ciência, por se acreditar que os seus pressupostos eram igualmente aplicáveis a todas as dimensões humanas. Levou-se ao extremo o racionalismo cartesiano de Descartes, que colocara em causa a procura da verdade através dos nossos sentidos, colocando antes a ênfase nos nossos juízos e racionalidade, demonstrando-o da seguinte forma:

> Assim, porque os nossos sentidos nos enganam algumas vezes, quis supor não existir coisa alguma que fosse tal como eles a fazem imaginar. (…) Mas logo de seguida me dei conta de que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, se impunha necessariamente que eu, o que pensava, fosse alguma coisa. E notando que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão firme e tão segura que as mais extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de a abalar, julguei que a podia receber sem escrúpulo como primeiro princípio da filosofia que eu procurava (Descartes, 1977, p.52).

A ciência não se preocupa com o "porquê", mas antes com o "como", ou seja, em vez de nos explicar o motivo das coisas existem, explica a sua qualidade e funcionamento. O que é próprio das afirmações científicas é serem falsificáveis. Assim, por exemplo, a afirmação *amanhã ou chove ou não chove* é uma afirmação não-científica uma vez que não é falsificável. Pelo contrário, a afirmação *todos os cisnes são brancos* pode ser provada como falsa, a partir do momento que seja observado um cisne negro. Assim, e de acordo com o conceito de falseabilidade ou refutabilidade, Popper (1996) aponta "e*very genuine test of a theory is an attempt to falsify it, or to refute it. Testability is falsifiability; but there are degrees of testability: some theories are more testable, more exposed to refutation, than others; they take, as it were, greater risks"* (p. 36).

Assim sendo, o conhecimento científico é tanto mais rigoroso, quanto mais resiste às provas às quais é submetido. Seguindo ainda a visão de Popper, podemos então considerar que nas ciências humanas, poucas afirmações serão falsificáveis. Por exemplo, se nos interessar saber se um arguido é "são ou insano", o que a defesa tem de fazer é provar com a certeza razoável de que este tem insanidade, porque se não o fizer, a resposta é negativa. Não se pede ao juiz ou aos jurados que considerem que o arguido era são ou que o considerem são, mas unicamente que se considere se se provou com certeza razoável que era insano.

O desacreditar na verdadeira ciência, substituindo-a por uma ciência empoderada pela política, pode chegar a ecos extremos numa pós-verdade, e desse modo, o desafio da educação é o de estabelecer conhecimento rigoroso, no sentido de produzir elementos, cuja utilidade seja socialmente relevante.

3. IDENTIDADE E INTERCULTURALIDADE NA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

Existem vários autores de especial relevância, cujo pensamento presta um grande contributo para uma reflexão atual sobre as oportunidades, identidades e interculturalidades de populações, cruzando aspetos como a justiça e a democracia. Uma dessas reflexões, é apresentada por Sen (2018) que identifica vários problemas sociais da atualidade, tais como a persistência da pobreza, as violações de liberdades básicas, a pouca relevância atribuída aos interesses e atividades das mulheres, a crise ambiental e os seus impactos na sustentabilidade da nossa vida económica e social, e por último a fome. Dando-lhe a voz, Sen (2018) considera que:

> Vivemos num mundo assolado por fome e subnutrição disseminadas e por repetidas fomes coletivas. Muitas vezes se supõe – ao menos implicitamente – que pouco podemos fazer para remediar essa situação desesperadora. Presume-se também, com bastante frequência que esses males podem realmente agravar-se no longo prazo, em especial com o aumento da população mundial. No mundo de hoje, um pessimismo tácito muitas vezes domina as reações internacionais a essas misérias. Essa falta de liberdade para remediar a fome pode levar ao fatalismo e à ausência de tentativas resolutas de sanar os sofrimentos que vemos. (p. 155).

No seguimento deste diagnóstico, torna-se premente refletir de que forma as sociedades poderão desenvolver-se, no sentido de darem a possibilidade aos seus cidadãos de se realizarem plenamente, com base na sua liberdade de ação e de escolha. Por isto mesmo, será também necessária uma nova visão sobre como se pode avaliar a qualidade de vida das pessoas, em diferentes países. A esse respeito, podemos analisar a construção da *Abordagem das Capacidades*, que nos é apresentada por Nussbaum (2011) nos seguintes termos:

> *The Capabilities Approach can be provisionally defined as an approach to comparative quality-of-life assessment and to theorizing about basic social justice. It holds that the key question to ask, when comparing societies and assessing them for their basic decency or justice, is, "What is each person able to do and to be?" In other words, the approach takes each person as an end, asking not just about the total or average well-being but about to opportunities available to each person. It is focused on choice or freedom, holding that the critical good societies should be promoting for their people is a set of*

> *opportunities, or substantial freedoms, which people then may or may not exercise in action: the choice is theirs.* (p. 18).

Apesar de, até ao momento atual, a República Portuguesa não ter tido ainda que lidar com questões de grande dimensão associadas à identidade e interculturalidade, comparativamente a outros países, perante a dinâmica dos movimentos populacionais globais, e os fenómenos de adesão a grupos extremistas, torna-se importante refletir sobre como estas duas situações poderão, em última análise, vir a influenciar a educação na nossa sociedade. Segundo a perspetiva de Maalouf (1998), o que determina a afiliação de uma pessoa a um determinado grupo é, essencialmente, a influência dos outros, desde as primeiras aprendizagens sobre crenças familiares, rituais, atitudes, aprendizagem da língua nativa, medos, aspirações, memorizando vários sentimentos de afiliação e não-afiliação, de pertença e não-pertença. Dessarte, em qualquer contexto, tanto em casa como na escola ou ainda na rua do lado, o indivíduo vai sentir os juízos estabelecidos pelos outros:

> *Les autres lui font sentir, par leurs paroles, par leurs regards, qu'il est pauvre, ou boiteux, ou petit de taille, ou «haut-sur-pattes», ou basané, ou trop blonde, ou circoncis, ou non circonsis, ou orphelin – ces innombrables différences, minimes ou majeures, qui tracent les contours de chaque personnalité, forgent les comportements, les opinions, les craintes, les ambitions, qui souvent s'avèrent éminemment formatrices mai qui parfois blessent pour toujours. (...) Lorsqu'on a été brimé à cause de sa religion, lorsqu'on a été humilié ou raillé à cause de sa peau, ou de son accent, ou de ses habits rapiécés, on ne l'oubliera pas.* (Maalouf, 1998, p. 36)

Relativamente ao fenómeno de interculturalidade, aparentemente este não coloca problemas à educação, pois a própria assume uma dimensão de aculturação e de integração de culturas múltiplas. No entanto, num mundo com vias de comunicação cada vez mais amplas e interconectadas, uma questão parece estar sempre presente: até que ponto estaremos prontos para partilhar a vida com pessoas que têm poucos pontos em comum connosco? Os textos e orientações produzidos sobre educação intercultural, apelam à integração instrumental largamente aceite pela nossa sociedade ocidental. Apesar disso, tínhamos, por exemplo, na fronteira entre a Bielorrússia e a Polónia, antes da invasão da Ucrânia pela Federação Russa, milhares de pessoas à procura de entrarem na União Europeia, em busca de um futuro melhor. Essas mesmas pessoas, após terem sido alvo de um processo de instrumentalização, são posteriormente alvo de uma espécie de *jogo do empurra*, entre um país que tentava se livrar de todos os problemas sociais, políticos e económicos que derivam da integração de milhares de pessoas, e uma União Europeia que não conseguia apresentar uma solução equilibrada dentro do seu espaço comunitário. Esta realidade, demonstra-nos

que apesar da maioria dos discursos políticos se orientarem no sentido da inclusão, na prática essa intenção nem sempre se materializa.

Quando analisamos a nossa identidade humana, sob o ponto de vista biológico, verifica-se que as nossas diferenças são ínfimas, quando comparadas com as nossas características comuns, e que pertencemos todos à mesma espécie, encontrando-nos num processo de miscigenação crescente e acelerada. O estudo do nosso passado, enquanto espécie, mostra-nos ainda que somos oriundos da região do corno de África, e que a partir daí fomos partindo para as mais diferentes áreas geográficas do globo, em importantes episódios migratórios, colonizando, originando descendência, e evoluindo em sociedade nos diferentes biomas, que se caracterizam por diferentes condições bióticas e abióticas, nos quais por sua vez emergiram as nossas diferentes culturas.

Apesar das já mencionadas diminutas diferenças biológicas entre populações humanas, continuamos no século XXI a desencadear guerras entre grupos de seres humanos provenientes de diferentes culturas. As culturas modernas parecem ser irredutíveis na guerra, no confronto e na violência. O problema da identidade, deve, por isso, ser enfrentado com serenidade, mas também com uma visão crítica da realidade, isto porque a negação da existência do problema, não permitirá ultrapassá-lo.

O filósofo português José Gil defende que, em certos momentos da história de determinados países, ocorrem períodos de não-inscrição, o que significa que nada se inscreve na história, na existência individual, na vida social ou até mesmo no plano artístico (Gil, 2008). Como exemplo, o autor indica o facto de no pós-II Guerra Mundial, os alemães se terem negado a inscrever na sua história o nazismo, reduzindo-o durante décadas a um episódio de poucas linhas nos manuais de liceu, associando ainda essa lacuna invisível a efeitos imprevisíveis na sociedade alemã, nomeadamente, à ascensão do próprio nazismo. Relativamente a Portugal, o autor identifica a falta de inscrição do regime salazarista na nossa realidade social, da seguinte maneira:

> *El 25 de Abril se negó, de un modo completamente diferente, a inscribir en la realidad los 48 años de autoritarismo salazarista. No hubo juicios de policías políticos ni de la secreta, ni de responsables del antiguo régimen. Por el contrario, un inmenso perdón cubrió con su velo la realidad represiva, castradora, humillante de donde proveníamos. Como si la exaltación afirmativa de la «Revolución» pudiese barrer, de un golpe, ese pasado negro. Así se eliminó de las conciencias y de la vida la guerra colonial, las vejaciones, los crímenes, la cultura del miedo y de la pequeñez mediocre engendrada por el salazarismo. Pero no se construye un «blanco» (psíquico o histórico), no se elimina lo real y las fuerzas que lo producen, sin que reaparezcan, por todos lados, los mismos u otros estigmas que son testimonio*

de aquello que se ha querido borrar y que insiste en permanecer. (Gil, 2008, p. 18)

Em determinadas situações, os problemas de identidade têm na sua raiz a simples tonalidade da pele. O que há que atacar na tentativa de resolver esse quesito, não é a própria representação das diferentes cores de pele, mas sim o que está para além dessa questão, nomeadamente relações de subjugação e poder.

Num caso diferente, e relativamente recente em Portugal, os pais de dois alunos da rede de ensino pública alegaram objeção de consciência, para que os seus dois filhos não frequentassem a disciplina obrigatória de Cidadania e Desenvolvimento, do ensino básico, onde alegadamente se veiculavam princípios da teoria de género. Apesar de nas Aprendizagens Essenciais da disciplina não existir nada de objetivo sobre a teoria de género, no entanto, nas tribos urbanas a teoria de género surge muitas vezes como inquestionável. Ao negarmos a teoria de género, podemos por sua vez também criar o problema de haver pais que não queiram que os seus filhos frequentem determinadas escolas ou disciplinas.

Outro tema fraturante, associado a questões de identidade, é o tema da transexualidade. Em algumas culturas nos Estados Unidos da América (EUA), se alguém com cromossomas sexuais XY se assume como mulher, terá então direito a ser tratado como mulher, podendo, a título de exemplo, ter acesso à área de banhos turcos das mulheres. Se alguma mulher com cromossomas sexuais XX, que frequente esse espaço, se sentir incomodada com um corpo nu, fisionomicamente masculino, decidindo apresentar queixa, pode eventualmente ser acusada de ódio transfóbico. Os casos apresentados anteriormente ilustram o grande conflito *nature vs. nurture*, confronto ao qual a educação deve estar muito atenta.

A influência da sexualidade na identidade é muito importante, e é possível verificar que se edificam políticas educativas e práticas pedagógicas, considerando essa mesma influência, de forma discutível. Por exemplo, têm-se verificado em vários momentos vantagens na coeducação dos sexos, mas existem estudos que levantam a possibilidade da simples presença dos rapazes fazer baixar o rendimento das raparigas. O estudo de Booth *et al.* (2018), desenvolvidos na Universidade de Essex, no Reino Unido, determina que apenas uma hora semanal de aulas só com mulheres, num curso de introdução à Economia, aumenta em 7,7% a probabilidade de elas passarem no primeiro ano de curso. Para além disso, as mulheres inscritas nas aulas só para mulheres, apresentam 57% menos probabilidade de virem a desistir da universidade, e apresentam 61% de mais chances de virem a obter um diploma de topo no sistema de ensino do Reino Unido. Em Portugal, e no caso particular de vários colégios privados de elite, não se promove a coeducação porque se entende que os alunos e alunas em turmas separadas obtêm melhor desempenho.

Existe, ainda, uma outra importante reflexão sobre os processos educativos, que interessa considerar: seremos ou não capazes de incorporar princípios de realidade? Isto é, os princípios de realidade ajudam a situar-nos perante a vida, pois não é possível ter em aberto todas as possíveis finalidades e objetivos, tendo em consideração o lugar de onde partimos, com as nossas características específicas. Por outras palavras, se não souber como sou, terei mais dificuldade em tornar-me o que

devo ser. E a educação tem aqui um papel fundamental, isto é, ajudar os alunos a tornarem-se no que devem ser, partindo da sua multiplicidade de características e significados, incorporando os princípios de realidade.

4. A ERA AXIAL E AS CARACTERÍSTICAS DA NATUREZA HUMANA

A Era axial corresponde a um período que medeia o século X e o século V AC. Neste período emergiram, a partir de variados grupos humanos, uma série de considerações estruturantes sobre as qualidades e características da natureza humana, tais como o sentimento da morte e a noção de perfetibilidade, criando uma imagem do ser humano muito semelhante à qual ele apresenta nos dias de hoje. O zoroastrismo, o confucionismo, os poemas homéricos, a literatura abraâmica, são produtos da era axial onde se observa um reflexo da humanidade, tal qual a conhecemos na atualidade. A grandeza das ideias inscritas nos textos deste período, ao contrário do que comummente se pode pensar, não advêm da ilustração de elementos que separavam as diferentes culturas, mas ao invés, deriva de todos os elementos que as unem, e que colocam ainda em evidência as características comuns da humanidade. De acordo com Jaspers (2014):

> *What is new about this age, in all three areas of the world, is that man becomes conscious of Being as a whole, of himself and his limitations. He experiences the terror of the world and his own powerlessness. He asks radical questions. Face to face with the void he strives for liberation and redemption. By consciously recognizing his limits he sets himself the highest goals. He experiences absoluteness in the depths of selfhood and in the lucidity of transcendence.* (p. 2).

No seu livro *Choque de civilizações*, Huntigton (1997) mostra-nos que as culturas têm núcleos irredutíveis, que conferem às pessoas identidade e ideias pelas quais elas não se importam de morrer, indo de certo modo ao encontro das razões que a própria razão desconhece (na conceção de Pascal), e não sendo este um elogio da guerra, na sua reflexão o autor desvenda a nossa natureza também bélica, referindo:

> No mundo pós-Guerra Fria, as bandeiras são importantes e o mesmo ocorre com outros símbolos de identidade cultural, incluindo cruzes, luas crescentes e até mesmo coberturas de cabeça, porque a cultura conta e a identidade cultural é o que há de mais significativo para a maioria das pessoas. As pessoas estão descobrindo identidades novas, e, no entanto, antigas, e desfilando sob

> bandeiras novas, mas frequentemente antigas, que conduzem a guerras contra inimigos novos, mas frequentemente antigos. (p. 18).

Com isto, Huntington queria demonstrar que os inimigos são essenciais para os povos que estão à procura da sua identidade, ou num processo de reinvenção da sua etnia, apoiando-se na ideia de que a menos que odiemos o que não somos, não podemos amar o que somos. No sentido de vir a evitar a chamada guerra de todos contra todos, Hobbes (1994) defende a existência de um contrato social e de um governo soberano absoluto do Estado, pelos seguintes motivos:

> Visto que o fim dessa instituição é a defesa e a paz de todos, e visto que quem tem direito a um fim tem direito aos meios, constitui direito de qualquer homem ou assembleia que detenha a soberania o de ser juiz tanto dos meios para a paz e a defesa como de tudo o que possa perturbar ou dificultar estas últimas. E o de fazer tudo o que considere necessário ser feito, tanto antecipadamente, para a preservação da paz e da segurança, mediante a prevenção da discórdia no interior e da hostilidade vinda do exterior, quanto também, depois de perdidas a paz e a segurança, para a recuperação de ambas. (p. 152).

Outra característica da natureza humana, mostra-nos que a grande dificuldade na relocalização das pessoas, é que, historicamente, elas apresentam uma grande resistência a abandonar o sítio onde enterram os seus mortos. Isto deve-se às interações passadas e memérias que perduram entre eles, e os vivos, em espaços comuns. Sobre este tópico, Garcia e Costa (2023) mencionam o seguinte:

> É por isso que dizemos que "vai ali o corpo de…". Não vai a pessoa nomeada, apenas o corpo. Perdeu alguma coisa. Mas há algo da pessoa que permanece, movendo tantas outras à sua presença, não apenas na emoção dos primeiros dias após a sua morte, mas como prática contínua.

Esta realidade foi particularmente vivenciada pelos habitantes da antiga aldeia da luz, no município de Mourão, em que no ano de 2002 tiveram de abandonar as suas antigas casas, que viriam a ficar submersas pelas águas da albufeira do Alqueva, passando a habitar numa nova aldeia construída sensivelmente a três quilómetros da antiga. Durante a mudança, foi por isso necessário planear e executar um processo muito sensível de transladação dos corpos para o novo cemitério, processo que foi alvo de grande cobertura mediática no momento.

5. GEOGRAFIA DO PLANETA HUMANO E DIFERENTES CULTURAS

É inegável que, em diferentes áreas do planeta, possamos encontrar diferentes culturas que estão mais ou menos disseminadas num determinado espaço geográfico, pois, por exemplo, a cultura europeia atual é profundamente influenciada pelo heleno-cristianismo. Dentro da própria Europa, temos ainda que os povos do sul são culturalmente mais próximos da visão católica-romana, ao passo que os do norte foram mais influenciados pela visão do protestantismo que, para além da arte e dos costumes sociais, influenciou também a própria economia. Weber (1996) arguiu que:

> A participação relativamente maior, dentro da população global, dos protestantes na posse do capital, na direção e nos postos de trabalho superiores nas grandes e modernas empresas industriais e comerciais deve ser atribuída em parte a causas históricas, que remontam longe no passado e em que a adesão confessional surge não como *causa* de fenómenos económicos, mas sim, até certo ponto, como *consequência* deles. A participação nessas funções económicas pressupõe em parte a posse de capital, em parte uma educação dispendiosa e, na maioria dos casos, ambas as coisas, estando hoje em dia ligada à riqueza por herança ou pelo menos a uma certa abastança. Um grande número dos territórios do Reich mais ricos e mais favorecidos pela natureza ou pela sua situação nas rotas comerciais e mais desenvolvidos economicamente, particularmente a maioria das cidades ricas, converteram-se ao protestantismo no século XVI, sendo ainda hoje visíveis os benefícios que daí advieram aos protestantes na competição económica. (p. 28).

Para além desta diferença de culturas entre norte e sul da Europa, mais a leste, na Rússia, temos ainda uma cultura influenciada pelo cristianismo ortodoxo, que tem uma identidade muito marcada, e que não se identifica diretamente com o cristianismo católico do sul da Europa. Na América do Norte, mais concretamente nos EUA, foram quase desde a sua fundação entendidos como um *melting pot* civilizacional, onde uma sociedade heterogénea se torna mais homogénea, através da socialização entre elementos com diferentes nacionalidades, culturas e etnias, fundindo as diferenças num todo estável. No entanto, este sentimento de estabilidade social esteve presente durante períodos históricos em que a população dos EUA era largamente branca-caucasiana. Na atualidade, o efeito dos fluxos migratórios sobre a demografia tem alterado as proporções de pessoas com diferentes *backgrounds*, tornando plausível que em determinados contextos algumas universidades possam ter de criar cotas para alunos brancos-caucasianos, precisamente o novo grupo social minoritário.

De acordo com o princípio da incerteza de Heisenberg, aplicado à realidade física, se se pretender calcular a posição de um eletrão, não é possível determinar a sua posição exata, mas apenas a probabilidade de ele se encontrar num certo ponto, num determinado momento. No entanto, até o movimento imprevisível e aparentemente caótico dos eletrões, assume um sentido, na medida em que são constituintes de átomos e iões, com características específicas sendo mais ou menos estáveis. Em certo sentido, esta analogia pode aplicar-se às populações, que são constituídas por indivíduos com especificidades diferentes, mas que têm a capacidade de se associarem, formando grupos identitários mais ou menos estáveis. As diferentes culturas permanecem estruturantes na vida das pessoas, e as políticas que não reconheçam estas diferenças, inclusive as políticas educativas, potenciam os conflitos.

Por tudo o quanto foi anteriormente aflorado, torna-se fácil reconhecer que os movimentos migratórios podem desencadear problemas de identidade e interculturalidade, uma vez que implicam um esforço na tentativa de inclusão de uma ou de várias culturas. Um exemplo disso, é a atual realidade francesa, onde a ascensão dos discursos de extrema-direita têm levantado um certo estigma contra os emigrantes, particularmente os muçulmanos, através de generalizações alargadas, associando os membros desta comunidade a grupos terroristas, responsabilizando-os simultaneamente por "roubarem" oportunidades de emprego aos nativos. Este discurso espelha de forma transparente a irracionalidade. Atualmente, vários países desenvolvidos do ocidente têm como força motriz a mão-de-obra de emigrantes, não havendo evidência de que os índices de desemprego nestes países estejam diretamente relacionados com estas pessoas. No entanto, e ao invés, podemos considerar o exemplo do Reino Unido que, após o *Brexit*, se tornou um destino menos apetecível para os emigrantes, desencadeando-se na sequência, uma falta acentuada de recursos humanos um pouco por todos os setores laborais.

No caso da América Latina, encontram-se também problemas associados a movimentos migratórios de pessoas de diferentes culturas, desencadeando potenciais de agressividade. Tal é o caso associado à passagem de migrantes e refugiados pela fronteira entre os Estados Unidos Mexicanos e os EUA e, mais recentemente, a crise migratória venezuelana na República Federativa do Brasil, desencadeada pela erosão acentuada da situação política, económica e social na República Bolivariana da Venezuela. Neste último caso, a UNICEF lançou uma intervenção de apoio a vários níveis, particularmente ao nível educativo das crianças e jovens, sendo que em maio de 2018, e beneficiando da sua presença anterior no estado de Roraima, apoiou 3,2 mil meninos e meninas através de atividades educativas preparadas para este contexto de emergência, que se realizaram em 10 espaços de aprendizagem. Também 645 crianças menores de 5 anos de idade participaram em atividades de desenvolvimento da primeira infância. Neste apoio, foram capacitados 97 professores, dos quais 74 eram venezuelanos (destes, 21 eram indígenas) e 23 brasileiros (UNICEF, 2018).

Enquadrar todas estas questões sobre identidade e interculturalidade, na definição das políticas educativas do futuro, mostra-se assim essencial, pois como apontam Costa e Sebastião (2012):

> Este é o caminho para uma sociedade mais justa, mais democrática, em que as oportunidades existem em igualdade para todos e todas, não só no acesso à escola, mas no êxito em termos do percurso escolar, laboral e social. Só assim a escola deixa de ser reprodutora das assimetrias sociais. (p. 11)

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Num mundo marcado por rápidas transformações sociais e culturais, os processos educativos enfrentam novos desafios relacionados com a identidade individual e coletiva. Problemas contemporâneos como a fragmentação social, os conflitos culturais e a desigualdade exigem da escola uma postura ativa na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. A educação intercultural, neste sentido, surge como uma resposta pedagógica que valoriza o diálogo entre culturas e combate a exclusão. As identidades são vistas como construções dinâmicas, e os contextos educativos devem refletir essa complexidade, promovendo o respeito, a participação e a justiça social.

Através do reconhecimento de características culturais associadas a diferentes geografias humanas, é possível reconhecer que cada grupo social possui normas e valores próprios. Esta diversidade exige da escola uma atenção permanente às especificidades culturais e às implicações dos movimentos migratórios nos sistemas educacionais. A crescente mobilidade populacional, reforça a necessidade de repensar currículos e metodologias para integrar alunos de diferentes origens, sem comprometer as suas identidades. No desenho dos sistemas educativos, e no processo de construção das políticas educativas do futuro, importa olhar os problemas de frente, na tentativa de os mitigar não só com a racionalidade, mas também com a sensibilidade que as suas especificidades recomendam. As questões de identidade e de interculturalidade devem ser consideradas sendo respeitada, acima de tudo, a dignidade de qualquer ser humano. No entanto, para conseguir abordar estas questões de forma apropriada, num futuro próximo, o sistema educativo português terá de responder a desafios práticos, alguns deles há muito diagnosticados, tal é o caso da necessidade de renovação do corpo docente, evitando que cada vez mais grupos de alunos fiquem sem professores. Ato contínuo, é fundamental investir na formação contínua de docentes, capacitando-os para práticas inclusivas que valorizem a diversidade cultural em sala de aula. Outra questão estruturante, prende-se com a natureza das orientações curriculares, que deverão ser lidas e / ou revistas à luz da pluralidade sociocultural, integrando conteúdos que representem diferentes tradições, línguas e histórias. Para além disso, a utilização de materiais didáticos representativos poderá constituir-se como uma ferramenta essencial, e determinante, na desconstrução de estereótipos e preconceitos. A escola deve ainda procurar nutrir o diálogo com as famílias e comunidades, promovendo atividades que incentivem a interação intercultural e o reconhecimento da identidade de cada aluno. Em termos globais, é necessário que as políticas educacionais reconheçam a diversidade como um valor estruturante, assegurando coerência entre os princípios orientadores e a prática pedagógica, isto é, não apenas

como uma resposta às exigências da globalização, mas como um compromisso ético com a equidade e o respeito pela diferença. Para isto, as políticas educativas definidas quer a nível nacional, quer a nível de agrupamento de escolas / escola não agrupada, devem primar pela clareza normativa, definindo com precisão o que se entende por interculturalidade, evitando ambiguidade no conceito. É também necessária uma coerência entre os discursos realizados, e as práticas efetivamente implementadas, para que os princípios defendidos nos documentos oficiais se traduzam em ações concretas nas escolas. Todo este processo necessita de ser enriquecido por dinâmicas de continuidade e acompanhamento, de maneira que as políticas não sejam apenas elementos de orientação de caris pontual, mas sim, alvo de processos de monitorização, avaliação e otimização, integrando múltiplos atores tais como os alunos, docentes, famílias, comunidades e responsáveis pela administração e gestão escolar.

Em guisa de conclusão, e respondendo à questão de investigação "De que forma a educação intercultural pode contribuir para a valorização das identidades, e para a construção de práticas educativas inclusivas em contextos de diversidade social e cultural?", conclui-se que a educação intercultural representa uma oportunidade de transformação social através do reconhecimento da diversidade como valor estruturante. Ao promover o rigor científico na produção do conhecimento, a escola torna-se um espaço de resistência contra os discursos estigmatizantes e simplistas sobre a diferença. Assim, o grande desafio atual passa por consolidar práticas pedagógicas que envolvam reflexão crítica, respeito mútuo e empatia, conduzindo à formação de cidadãos capazes de viver e interagir num mundo plural. Com esse intuito, a educação deve procurar constituir-se como agente mediador entre culturas, identidades e gerações, defendendo uma abordagem holística que articule investigação, políticas educativas, valores humanos e compromisso ético.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UI/BD/151078/2021 (https://doi.org/10.54499/UI/BD/151078/2021).

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Hugo Oliveira é autor do trabalho que deu origem a este artigo, no âmbito dos seus estudos de Programa Doutoral em Educação.

Jorge Bonito é o orientador do doutorando, elaborando a revisão do trabalho.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Walker, D. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed). Wadsworth.

Booth, A., Cardona-Sosa, L., & Nolen, P. (2018). Do single-sex classes affect academic achievement? An experiment in a coeducational university. *Journal of Public Economics, 168*(1), 109-126. https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2018.08.016

Costa, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas educativas no Portugal do séc. XXI - Um estudo com base na revisão dos normativos em vigor. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Eds.) *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 397-405). AEPEC. http://hdl.handle.net/10174/8225

Descartes, R. (1977). *Discurso do método*. Publicações Europa-América.

Gil, J. (2008). *Portugal hoy*. Editorial Regional de Extremadura.

Hobbes, T. (1994). *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Huntington, S. (1997). *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Objetiva.

Jaspers, K. (2014). *The origin and goal of history*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315823683

Lei n.º 5/1973, de 25 de julho. Diário da República: I série, n.º 173/1973. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1973-421823

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Bernard Grasset.

Nietzsche, F. (1997). *Humano, demasiado humano* (2nd ed.). Relógio D'Água.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Edições ASA. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31

OECD. (2021). *Education at Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en.

Popper, K. (1996). *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. Routledge.

Sen, A. (2018). *Desenvolvimento como liberdade*. Companhia das Letras.

Tedesco, J. (2001). *O novo pacto educativo*. Editora Ática.

UNICEF. (2018, novembro 13). *Crise migratória venezuelana no Brasil*. https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil

Weber, M. (1996). *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (4.ª ed.). Editorial Presença.