Ciências Sociais Unisinos
44(1):13-27, janeiro/abril 2008
© 2008 by Unisinos

A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos

Education in the context of globalisation: migration and human rights

José Marín[1]
jmarin@dplanet.ch
Pierre R. Dasen[1]
pierre.dasen@pse.unige.ch

Resumo

Analisar a educação nas suas relações com as migrações e os direitos humanos implica em situá-la em um amplo contexto histórico e político, com abrangência mundial. Trata-se, pois, de uma reflexão sobre a globalização e os desafios que ela representa para a educação, a partir de uma perspectiva intercultural. Os organismos internacionais se utilizam de uma retórica plena de boas intenções, mas que, como em toda retórica, não se realizam efetivamente, na maioria dos casos. Uma das razões que contribuem para provocar as migrações é a grande diferença que existe entre a qualidade da Educação nos países ricos e nos países pobres. A perspectiva intercultural constitui a possibilidade de negar a universalidade dos saberes dominantes e de respeitar a existência de uma pluralidade de saberes. A biodiversidade é um dos argumentos que reafirmam a diversidade cultural dos saberes. A educação se apresenta, então, como uma questão fundamental para reforçar a esperança das pessoas que constituem uma parte importante da sociedade civil. Esses argumentos podem ser articulados em torno da palavra altermundialismo, criada para ressignificar a construção de um mundo melhor.

Palavras-chave: educação, interculturalidade, globalização, diversidade cultural, etnocentrismo.

Abstract

To examine education in respect of migration and human rights it is necessary to situate education in a global historical and political macro context. We are therefore presenting a reflection of globalisation and the challenges faced by education from a cross-cultural perspective. The good intentions expressed in the rhetoric of international organisations do not materialise in reality. The significant difference which exists in the quality of education between rich and poor nations is one of the main reasons provoking migration. The intercultural perspective provides the possibility to question the dominant universal knowledge and to accept the existence of plural 'knowledges'. The cultural diversity of knowledge, beliefs and world visions must be considered in the context of biodiversity. Education emerges as a fundamental question in the hope of sections of civil society that can be regrouped under the term 'alter-globalisation' which proposes the construction of a better world.

Key words: education, cross-cultural, globalisation, cultural diversity, ethnocentrism.

[1] Universidade de Genebra, Rede Universitária Internacional de Genebra.

Introdução

Examinar a educação face às migrações e aos direitos humanos implica em situá-la no contexto histórico e político, em nível mundial e de grande abrangência, além de levar em conta as múltiplas dimensões e interpretações da globalização. Iniciamos nosso trabalho com uma reflexão sobre a globalização e os desafios que ela apresenta à educação, particularmente diante da ideologia neoliberal e das migrações. Escrevemos esse artigo com o enfoque da antropologia da educação e com ênfase na perspectiva intercultural, que são nossas disciplinas de referência.

Poderíamos tratar essa mesma temática do ponto de vista da economia da educação (examinando, predominantemente, a perspectiva dos orçamentos destinados à educação e, em particular, à educação dos migrantes), ou da educação comparada (concentrando-nos sobre as estruturas educacionais em diferentes países), mas esse não é nosso propósito.

A globalização neoliberal não é sinônimo de livre comércio. A firme apropriação desse enunciado nos permitirá a compreensão das transformações sociais produzidas após duas décadas em nosso tempo. Muitas vezes, identificamos o desengajamento do Estado como sendo uma característica geral do modelo liberal, quando de fato constitui-se como seu ponto culminante. Esse processo histórico mostra que as decisões mais importantes escapam à gestão dos governos pretensamente democráticos, sendo, na realidade, tomadas de acordo com os interesses das empresas multinacionais e de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio OMC). É necessário conhecer melhor a influência preponderante desses últimos sobre as orientações que o desenvolvimento social, cultural e educativo do planeta deverá assumir. Os setores democráticos e a sociedade civil, conjuntamente, deverão ser a parte arrendatária desse processo (Hallak, 1998; Stiglitz, 2002).

Precisamos assumir uma visão global de nossas sociedades para obtermos a visão das melhores facetas nesse jogo, do processo global e histórico no qual se inscreve a globalização. É preciso compreender as conseqüências da globalização em nossa vida cotidiana, em nosso trabalho e nos setores importantes das nossas instituições, tais como as sociais, a saúde pública e a educação.

Uma visão global: globalização e dominação cultural

A tendência a universalizar os sistemas econômicos, políticos, culturais, educativos e religiosos é uma conseqüência da colonização da América, da África, da Ásia e da Oceania. A ocidentalização do mundo iniciou-se com as cruzadas e prosseguiu com as primeiras "descobertas" de outros continentes pelos exploradores europeus e, particularmente, pelas expedições portuguesas e espanholas do século XV (Latouche, 1989; Marín, 1994). A evangelização dos "pagãos", a civilização dos "selvagens" e o mito do desenvolvimento e da globalização econômica e cultural atual não são mais que períodos de um mesmo processo histórico de hegemonia e de imposição da visão de mundo ocidental, pelas constantes redefinições do "ocidental" em referência aos "outros".

A dominação cultural, com características próprias de cada período, é seguida pela globalização econômica. Depois da queda do Muro de Berlim, em 1989, e a implosão da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, assistimos ao fim da bipolarização do mundo e à imposição do modelo capitalista, em escala mundial. Esse processo é acompanhado pela imposição de uma padronização cultural, também chamada de "Macdonaldização cultural" (Adda, 1998; Chomsky e Dietrich, 1997; Lempen, 1999; Cassen, 2000; Schiller, 2000; Ramonet, 2001a, 2001b).

As raízes históricas da globalização econômica e cultural atual encontram-se no etnocentrismo ocidental. A visão de mundo e o modelo ocidental de sociedade estão presentes no contexto da dominação colonial e pós-colonial, como um modelo universal a ser seguido. As potências colonizadoras trataram de legitimar a imposição de seus sistemas aos povos indígenas. Esse processo implicou na construção de um imaginário que permitiu fabricar um mecanismo ideológico composto por todas as peças necessárias para justificar a "inferioridade" de suas vítimas e toda sorte de injustiças.

Denegrir o oprimido foi e é a regra fundamental, numa escala de valores que pertencem à cultura dominante, estruturada a partir da imposição da universalidade de sua civilização, considerada como base exclusiva e única para imaginar um modelo também único de sociedade, de economia, de política e de cultura. A evangelização, como primeiro período da imposição do etnocentrismo europeu, começa no século XV no contexto americano e prossegue até nossos dias. A civilização dos indígenas constitui o segundo período desse processo, que começa ao final do século XVIII. Os indígenas deveriam transformar-se de selvagens em civilizados, o ritual seria a alfabetização em línguas colonizadoras e a escola tornar-se-ia o instrumento de dominação colonial por excelência, porque permite a imposição das culturas e das línguas oficiais. A escola desempenha um papel fundamental na negação das identidades culturais. Só a "integração" possível, proposta aos povos indígenas através da escola, já representa a aceitação da língua e da cultura dominantes oficiais, em detrimento da verdadeira diversidade cultural e lingüística.

Um aspecto importante do etnocentrismo europeu é o mito da modernidade (liberdade, justiça e visão laica do mundo). Como afirma Touraine (1992), o ocidente por um longo tempo tem acreditado no triunfo da razão e na destruição das tradições, das crenças e das particularidades. A modernidade vem a impregnar a história européia da revolução industrial, pela constituição do Estado Nação, como o modelo político de Estado. Essa concepção de Estado censura a defesa de uma Nação mítica, que respeita um povo com uma história, uma língua e uma cultura homogênea. O Estado-Nação, enquanto modelo político, termina por negar na realidade a diversidade cultural e lingüística que caracteriza os diferentes povos que habitam os territórios patenteados pelos

novos Estados. É na pretensão de homogeneizar as populações, de forma autoritária, que se encontram as raízes dos problemas contemporâneos e dos conflitos étnicos e religiosos não resolvidos que ameaçam a América, a Ásia e a Europa de nossos dias.

Se o modelo do Estado-Nação está em vias de perder sua pertinência, sob o impacto da globalização e do "Estado reduzido" preconizado pela ideologia neoliberal e, em particular, pelas instituições de Breton-Woods, entendem os Estados, ainda que enfraquecidos, que podem continuar a impor tanto as políticas de assimilação, como as de exclusão. Tomando nada menos que o exemplo da Suíça, onde o federalismo não corresponde ao esquema típico do Estado-Nação, já se pode ver que é respeitada apenas a diversidade lingüística interna e não a diversidade que se pode chamar de externa, trazida pelos migrantes.

A modernidade, no senso comum europeu e norte-americano, foi considerada como a via para atingir a liberdade, a justiça e o direito, numa sociedade mais democrática. Nos contextos estratégicos da dominação colonial, a modernidade degenerou em uma realidade não cumprida. Ao final do século XIX, a modernização limitava-se a ser uma proposição ideológica para legitimar a expansão do capitalismo, como a realização do mito do progresso (Marín, 1994). Esse mito vem a criar as oposições falaciosas entre o moderno e a doutrina das culturas tradicionais, e entre a cultura escrita e a cultura oral. Os danos provocados pelo mito do progresso não têm poupado senão os países industrializados que foram a sua origem (Montoya, 1992; Touraine, 1992; Marín, 1994; Quijano, 1998; Lempen, 1999; Amim e Houtart, 2000).

Enunciados tais como o do mito do progresso, do desenvolvimento, do crescimento econômico indeterminado, da nova economia e da globalização são confrontados aos desafios postos pela problemática da ecologia. Na concepção ocidental, a dimensão ecológica estava ausente, o que explica a derrocada com a qual nós somos confrontados hoje em dia e originada do divórcio entre a economia e a natureza. Atualmente, somos obrigados a levar em conta a dimensão ecológica em todas as esferas do pensamento e da atividade humana (Ki-Zerbo e Beaud-Gambier, 1992; Narby, 1995; Costa, 2000; Marín, 2000). A visão ocidental do mundo fundamenta-se, sobretudo, na dimensão do tempo racional e, em conseqüência, é calcada sobre a produtividade e a rentabilidade, sem levar em conta o espaço – fundamental nas culturas tradicionais – em que a natureza (ambiente) ocupa um lugar preponderante na visão de mundo.

A escola tem veiculado também a imposição de toda essa concepção ocidental que privilegia a cultura escrita em detrimento da cultura oral e dos saberes da cultura tradicional, e termina por sacrificar um enorme patrimônio cultural coletivo. O saber oficial institucionalizado pela cultura dominante não abrange mais que um pequeno território do saber real. Todas as riquezas dos saberes da vida cotidiana, que faziam parte da educação tradicional, foram sendo excluídas pelas instituições da cultura oficial imposta pelo ocidente (Dasen, 2000b, 2004).

Antigamente, a modernização e, atualmente, a globalização, propôs um modelo de cultura única, atrás do qual todos os povos deveriam alinhar-se, sem respeito algum à diversidade cultural. Nessa perspectiva, os povos indígenas e as outras culturas são considerados como atrasados e constituem um obstáculo à globalização do capitalismo. Certamente, o etnocentrismo não é unicamente ocidental, pertencendo à história dos povos da humanidade: todos os povos centram-se sobre suas próprias culturas para se afirmarem inversamente às outras (Camilleri, 1993). Mas o etnocentrismo europeu, no curso da história, tem criado implicações para legitimar a empreitada colonial e pós – colonial. Uma dessas implicações, ainda presente hoje e que continua a exercer sua influência, é a falácia da universalidade da cultura ocidental. É a partir dessa condição que se encontra a tendência de inferiorizar o saber, a visão de mundo, a concepção e o modo de vida das outras culturas, o que veicula certas "verdades" concebidas sobre a base de um só e único modelo de sociedade e induz os "outros" a recobrarem "seu atraso", em relação à sociedade ocidental. Essa concepção pertence ao evolucionismo cultural e faz da cultura uma entidade resistente à mudança e autônoma nas suas determinações. Em conseqüência, a cultura torna-se indecomponível e irredutível a outra coisa que não seja ela mesma, o que pode ser ilustrado pela proposição do politólogo Samuel Huntington (Huntington *et al.*, 1997), o qual atribui "à cultura cristã as disposições para a democracia, o que torna essa última dificilmente compatível com as outras civilizações (confucionistas, muçulmanas)" (em Journet, 2000, p. 24-25).

O mundo é constituído de uma grande complexidade e está impregnado pela diversidade ecológica e cultural que ultrapassa largamente toda pretensão reducionista destinada a impor verdades universais. Devemos imaginar uma sociedade plural, capaz de gerar a igualdade na diversidade, aberta e tolerante em relação às pluralidades que nos oferecem as sociedades multiculturais, e que ultrapassem as fronteiras culturais atuais, e as antigas fronteiras sociais, tomando consciência da mobilidade humana e das migrações como um elemento que existe na realidade, desde o início da humanidade até os dias de hoje. Uma das grandes chaves das transformações atuais encontra-se na educação. Devemos aprender a encontrar na troca e no diálogo intercultural as respostas aos desafios contemporâneos que afirmam a eterna aprendizagem da vida, distante dos esquemas simplistas e das soluções reducionistas.

Em resumo, a imposição dessas implicações, associada à "universalidade" da civilização e da cultura ocidental, veiculada pelas igrejas, escolas e mídias da cultura dominante, inscreve-se na lógica da exclusão e da diversidade cultural. É conhecida como um instrumento de homogeneização e de padronização cultural, como um modelo único de sociedade. A globalização econômica permanecerá no impasse diante dos desafios ecológicos e éticos aos quais é incapaz de responder, enquanto lhe faltar um projeto legítimo de sociedade.

O desenvolvimento dos meios de transporte e a descoberta de novas tecnologias da informação e das comunicações têm permitido um impulso incrível das trocas comerciais internacionais, que abriram caminhos para a globalização da economia (Latouche, 1989; Ramonet, 1997; Lempen, 1999; Amin e Houtard, 2002; CSQ, 2002). Nessa perspectiva, se o processo de globaliza-

ção parece inscrever-se numa seqüência coerente com o desenvolvimento histórico das sociedades, a globalização neoliberal seria invencível? Para responder a essa questão, é necessário tentar abranger todas as dimensões desse processo, em particular o papel que representa a educação. Antes de tentar analisar quaisquer componentes de resposta, examinemos rapidamente a problemática pertinente às migrações.

Educação e migrações

A história da humanidade pode ser traduzida como sendo a história das migrações. Após suas origens provavelmente africanas, o *Homo sapiens* não parou de se expandir por todo o planeta, por terra e por mar. As migrações são um fenômeno que está longe de ser novo. No passado longínquo, os deslocamentos da população realizavam-se talvez mais lentamente, mas não menos numerosos. Sem dúvida, foram acelerados a partir do século XV, se for assumido o ponto de vista europeu.

Entre 1850 e 1930, a Europa assistiu à partida de cerca de 53 milhões de seus habitantes, o que equivale a 1/8 de sua população, que atravessou o Atlântico em direção à América, do Canadá ao Chile, território da utopia européia, sem falar da Austrália, da África do Sul e das outras colônias da África e da Ásia. Até 1895, foram em sua maioria britânicos, irlandeses e alemães que emigraram por via marítima, enquanto a partir de 1895 será a vez das populações do sul e do leste europeu (Nicoulin, 1998). É conhecida em outras fontes a história das diásporas no curso desses últimos séculos, como é o caso dos chineses, dos armênios, dos judeus, dos italianos, espanhóis e portugueses, assim como, mais recentemente, o caso dos afegãos, indianos, paquistaneses e filipinos.

Na história recente, a Revolução Industrial favoreceu um desenvolvimento regional inegável, e as migrações confundem-se em grande escala com o êxodo rural na Europa, seguida mais recentemente pelo resto do mundo. Na medida em que os grandes aglomerados industriais se desenvolveram, sustentados pelo ingresso importante de capitais, as concentrações industriais vêm a provocar migrações massivas. Uma outra parte do êxodo europeu se explica pelas epidemias de gravidade excepcional (a doença da batata na Irlanda, 1845-1848; a phylloxera na França e na Suíça, 1875-1887), elas próprias como sendo ligadas às migrações (Nicoulin, 1998).

A inversão do fenômeno, de uma emigração para uma imigração através da Europa, é relativamente recente. A forte proporção de trabalhadores estrangeiros de diversas origens, que chegaram às concentrações industriais, gerou o que podemos chamar de uma sociedade multicultural.

A emigração das populações semi-rurais das regiões mais pobres é encorajada pelas evoluções sócio-econômicas globais, como o progresso dos meios de transporte e de comunicação: de 1871 a 1913, o número de passageiros transportados pelas estradas de ferro européias foi multiplicado por seis; o número de telegramas emitidos, por sete e meio. De 1860 a 1880, o custo de uma viagem de ida simples, de Liverpool a Nova York, baixa pela metade (Leboutte, 2002). Nesse sentido, as migrações internacionais de trabalho resultam diretamente do desenvolvimento desigual no mundo. É preciso notar que a emigração é muitas vezes compensada por uma imigração de substituição, proveniente de regiões ainda menos desenvolvidas. Enfim, a emigração para além mar não pode tomar um caráter de massa, senão a partir do momento no qual o fluxo de capitais da era imperialista permitiu desenvolver redes de transporte adequado, como condição de desenvolvimento do emprego assalariado e da valorização das explorações agrícolas.

A internacionalização das migrações de mão de obra encoraja as iniciativas em favor de uma legislação social internacional. As Conferências de Berlim (1890) desembocam na criação, em 1900, da Associação Internacional para a Legislação do Trabalho, em Paris, que irá instituir, nas vésperas da primeira Guerra Mundial, o Bureau Internacional do Trabalho, em Genebra. No final do século XIX, o jurista Louis Olivi e o sociólogo belga Ernst Mahaim defendem a idéia de que os direitos dos imigrantes devem estar protegidos por disposições internacionais (Leboutte, 2002).

Se distinguirmos freqüentemente a migração econômica e a migração dos exilados políticos, o fenômeno migratório é uma realidade muito complexa, além desse reducionismo teórico. A diversidade dos status convencionados para os imigrantes tende a influenciar suas possibilidades sociais e educativas e a torná-las mais ou menos frágeis e vulneráveis. Por outra parte, os migrantes constituem uma vantagem econômica evidente, para o patronato dos países ricos. Os imigrantes podem ser menos remunerados que os autótocnes, são mais vulneráveis, têm menos possibilidades de se defender e têm menos direitos. Mesmo aqueles que menos se manifestam, os sazonais e os clandestinos, têm uma função reguladora sobre os ciclos sazonais; eles são, de qualquer forma, um paliativo à rigidez da marcha do trabalho.

Mal grado os esforços do Alto Comissariado das Nações Unidas pelos refugiados (UNHCR), a gestão dos milhões de refugiados que se encontram, em sua maioria, nos países pobres, em nível mundial representam uma verdadeira catástrofe humanitária. Segundo o Comitê Americano pelos Refugiados (USCR, 2004), mais de sete milhões de refugiados em todo o mundo são privados dos direitos essenciais reconhecidos pela ONU, em particular a liberdade de movimento e o direito ao trabalho. Dois terços de um índice de 12 milhões de refugiados espalhados pelo mundo todo, estão definhando nos campos isolados situados nas zonas recuadas, desérticas e/ou fronteiriças. Certamente, não têm qualquer acesso ao ensino.

Gregory Chen, um dos responsáveis pela USCR, afirma: "Nós temos constatado que mais e mais refugiados passam períodos mais e mais longos em tais situações, a tal ponto que atualmente há mais de sete milhões de refugiados que vivem no interior dos países há mais de dez anos." E Merryll Smith, coordenador desse estudo, declarou: "Condenar as pessoas, que fugiram das perseguições a passar grande parte de suas vidas con-

finadas (num campo) é inútil e é um desperdício. É hipócrita, contra produtivo e moralmente inaceitável" (Courrier, 25 de maio de 2004, p. 10; USRC, 2004). Além disso, aproveitando-se das populações economicamente vulneráveis, e das mulheres e crianças em particular, podemos assistir ao crescimento do tráfico mundial de pessoas para fins de exploração sexual, de trabalhos forçados, de escravidão moderna e de práticas análogas. Como sensibilizar os poderes públicos a lutar contra esse tráfico e assumir medidas concretas, visando a proteção das vítimas? A indivisibilidade dos direitos humanos não os obrigaria a elaborar um estatuto específico para os refugiados, em termos de direitos econômicos e sociais? Como se pode contribuir para desenvolver uma política mais justa, em respeito aos migrantes, tanto dos países industrializados como dos países que são marginalizados pela globalização econômica e financeira?

Nos países ricos, a imigração se manifesta mais e mais como uma ameaça: as pessoas imaginam que milhões de pobres, vindos do mundo inteiro, passam a viver entre elas, como a arrebentação de uma onda enorme. Em resposta, as autoridades reforçam mais e mais o controle nas fronteiras. A questão da imigração criou então uma atmosfera conflituosa que é utilizada pelos partidos políticos populistas e de extrema direita, os quais fazem do racismo uma ideologia de massas (Werviorka, 1997).

O Conselho da Europa (2001, p. 5) destaca que a OCDE entende a educação dos migrantes como um instrumento importante para manter a paz social:

> *Com a finalidade de assegurar que os migrantes representem um trunfo para a sociedade e um componente integral de seu capital humano, as políticas de integração deveriam ser postas em prática com o objetivo de aperfeiçoar a coesão social e a participação. Em nível jurídico, as reformas são necessárias para esclarecer o status dos trabalhadores imigrantes e também para facilitar seu acesso à educação, às vantagens do Estado Social e à reunificação familiar.*

Por seu lado, a União Interparlamentar (2005) destaca, segundo os dados do Banco Mundial, o importante papel econômico que desempenham os fundos enviados aos paises de origem dos migrantes, mas denota grande preocupação pelo "êxodo de cérebros", que está ligado a esse envio de fundos. "Depois do início dos anos 1990, a migração de trabalhadores qualificados e altamente qualificados foi fortemente reforçada... Após alguns anos, a expressão "êxodo das capacidades" está em voga, enquanto e na medida em que os países vêem exaurir-se sua força útil de trabalho, todas as qualificações inclusive" (União Interparlamentar, 2005, p. 7).

Nos países abonados, a globalização se traduz pela fragmentação, que opera uma divisão entre integrados e excluídos, uma exclusão social que também se aplica aos "locais" e aos "imigrantes". Não somente os grupos mais desfavorecidos são marginalizados, mas a globalização também está atingindo as camadas médias da sociedade. Toda essa conjuntura vem a alimentar as tensões e as manifestações do racismo, da discriminação, da xenofobia e de todas as formas de intolerância e de pressão religiosa, como o anti-semitismo e o anti-islamismo.

Quanto ao pluralismo cultural, no âmago dos Estados-Nação, são numerosos os exemplos que demonstram o usufruto de direitos, para certas categorias da população, tais como o direito à educação, ao trabalho, à habitação e o direito a um nível satisfatório de vida, mas que não são possíveis senão ao preço do abandono progressivo de sua identidade cultural e, mais particularmente, de seu modo de vida e de sua língua natural (Marín, 2000, 2001).

A educação e a ideologia neoliberal

> *"Um pensamento não tem valor algum, se não entrar no mercado" (Milton Friedman, citado por Longo, 2001, p. 74).*
>
> *"O saber e o conhecimento foram por um longo tempo considerados principalmente como bens culturais. Hoje, são conhecidos também como bens econômicos, que* aumentam a competitividade individual sobre o mercado. *Eu acrescento que o saber, ele mesmo, é eminentemente extenso e que necessita mais e mais de uma logística importante de elaboração e de transmissão, que venha a ser bem acolhida. O Estado não pode ser mais o único provedor desse saber" (Francis Waldvogel[2], 2004, p. 9).*

Duas questões essenciais se colocam: (i) quais são os resultados da aplicação das políticas neoliberais no âmbito da educação? Como essas políticas foram transformando os sistemas educativos?; e (ii) quais são os sistemas de valores veiculados pela escola?

Para responder a essas questões, tentaremos imaginar diversas opções que possam abarcar as facetas e as mutações provocadas pela influência perniciosa do neoliberalismo no meio educativo. A prioridade para repensar um projeto de sociedade viável consiste na urgência em respeitar a biodiversidade e a diversidade cultural, as diversas visões de mundo e as diferentes crenças religiosas. A situação atual é caracterizada pelo não-reconhecimento, pelo governo dos Estados Unidos, dos acordos e protocolos do Rio de Janeiro (1992) e de Kyoto (2000), sobre a proteção do clima e sobre a biodiversidade. No âmbito do respeito à diversidade cultural e do respeito pelas diferentes visões de mundo e diferentes crenças religiosas, a resposta dos conselheiros da hegemonia americana é "O choque de civilizações" (Huntington *et al.*, 1997).

Com a hegemonia dos Estados Unidos e no contexto do medo do terrorismo espertamente alimentado, nós assistimos ao retorno de um etnocentrismo, de um nacionalismo, de um fundamentalismo e de um racismo que emergem como uma ideologia de massas, inclusive na Europa. Confrontamo-nos com

[2] Presidente das Escolas Politécnicas da Suíça.

uma intolerância que nós acreditávamos ultrapassada. O pensamento neoliberal assume sua sustentação sobre a supremacia dos fatores econômicos, como sendo a garantia de melhores condições de vida, de formação e de trabalho do conjunto das populações do planeta. Nessa lógica da livre concorrência e do livre mercado, os aumentos constantes de bens e serviços serão a garantia do acúmulo da riqueza. Mas se a liberação dos mercados está presente como sinônimo da acumulação da riqueza, está longe de ser sinônimo de uma partilha mais eqüitativa.

De fato, no modelo neoliberal, quanto mais aumenta a riqueza, menos ela é partilhada. O indivíduo é percebido numa abordagem que o coloca diante de tudo como um consumidor, de posse do livre arbítrio de suas coisas e responsável pela satisfação de seus interesses (Marcuse, 1989; Rochefort, 1995). O neoliberalismo impõe o individualismo como paradigma essencial, sinônimo de competitividade, rentabilidade e eficácia, cumprindo-se pelo bom êxito da educação.

É necessário refletir sobre a importância da educação como fonte para uma revitalização e difusão de sistemas de valores como a solidariedade, a partilha e, em particular, como um veículo de divulgação da dimensão social e afetiva dos projetos coletivos que nos permitam imaginar uma sociedade viável. No curso da história, emergiram diferentes correntes de pensamento coletivista, com base no bem estar coletivo, no âmbito social, da saúde e da educação pública, ao contrário do paradigma neoliberal, que defende a primazia da economia sobre a política e a persecução da satisfação do interesse individual, em detrimento da comunidade e do cidadão.

Na transmissão de sistemas de valores (igualdade, justiça e solidariedade), a educação sob todas as suas formas pode vir a ser um espaço fértil para repensar a sociedade. Também é necessário analisar em que aspectos o pensamento único, que a globalização neoliberal apresenta como sendo a solução singular para a sociedade, está em desacordo com a realidade dos fatos nos diversos domínios.

Para o momento, a educação não encontrou ainda seu caminho, na maior parte das situações. Em todos os sentidos, a desregulamentação e a privatização, no todo ou em parte, dos setores-chave da economia, dos serviços públicos, da saúde e até mesmo da água potável, tornam-se a norma, encorajados por um sub-reptício financiamento público. Isso é válido também para a educação.

Paradoxalmente, de preferência nos países "em vias de desenvolvimento" é que se aplica esse modelo de liberalização dos mercados. A privatização faz avanços inquietantes, provenientes da situação política e econômica nesses países. A ajuda internacional vem aparelhada a favor dos promotores da globalização neoliberal, que é capaz de conduzir esses países à falência. O caso do drama anunciado da Argentina é eloqüente nesse aspecto (Lewkowicz, 2002; Stiglitz, 2002).

É nesse contexto que podemos compreender melhor o sentido dos tratados chamados de câmbio livre: eles não têm nada a ver com o livre comércio. Trata-se, principalmente, de liberar todos os setores públicos dos constrangimentos implicados em seu transformismo, como objetos de comércio. O setor da educação, que até agora era visto pelos governantes como um fator essencial do desenvolvimento das sociedades, e um direito para a população, torna-se uma mercadoria. Essa mudança de paradigma encontra-se em vias de comprometer o acesso à educação para todos e para tudo, porque é no setor privado que a educação torna-se um investimento. É nessa direção que caminham a liberação dos mercados e a via requisitada pelos tratados de câmbio livre. Acrescentem-se a essa tendência os efeitos sobre os serviços sociais, a saúde pública, os direitos sindicais, os direitos das mulheres e das crianças e a perda de toda perspectiva histórica.

A ideologia neoliberal concernente à educação opõe-se ao princípio do Estado educador e de toda filosofia política que atribui ao Estado um papel prioritário na educação pública. A tendência é privatizar a educação, para reduzir as despesas no âmbito público. A educação, nessa perspectiva, vem reduzir-se a uma mercadoria que pode ser gerada pelo mercado, como os domínios da saúde e o social. A aplicação desse pensamento já é uma realidade na maior parte dos países do mundo, nos quais a ideologia neoliberal foi uma imposição.

Retomemos a apresentação de Longo (2001, p. 25-41), das diferentes concepções filosóficas do liberalismo e do neoliberalismo em relação à educação. Condorcet, representante do liberalismo no projeto da Constituição da França, em 1793, proclamava os direitos dos cidadãos à instrução. A igualdade resta como uma formalidade, enquanto subsistir entre as pessoas a desigualdade de saberes. A educação pública é a base da construção de uma democracia. Condorcet escreveu: "A educação é um meio de exercer os direitos, de estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de fato e de restaurar realmente a igualdade política. Sobre uma base laica, o propósito da instrução não é fazer as pessoas admirarem e obedecerem a uma legislação pronta e acabada, mas torná-las capazes de apreciá-la e corrigi-la" (Condorcet, *in* Longo, 2001, p. 28).

Para Jules Ferry, o conhecimento estará sempre subordinado à moral. A educação consiste em adquirir um corpo de disciplinas que o Estado considerou prioritárias e que permitem a adesão de todos aos valores da República. O que interessa a Ferry é o desenvolvimento do Estado-Nação e que a instrução pública seja considerada o meio privilegiado para sua construção (Longo, 2001). Em oposição, para um mentor do neoliberalismo como Karl Popper, o Estado não deve intervir na educação pública, porque viria a impor sua verdade e impedir a crítica. No centro dos interesses de Popper está o desenvolvimento de um espírito crítico na esfera privada. Para Popper, não somente o Estado não deve educar os cidadãos, mas também não deve ocupar-se da formação da classe dirigente.

Para A.F. Von Hayek, o fundador da Sociedade de Mont Pèlerin em 1947, o Estado deve zelar pela ordem. Esse Estado guardião tem uma função de supervisão e de garantia da eficácia do sistema, sem possuir finalidades políticas, sociais e culturais. O Estado não deve intervir na educação, mas pode, em contrapartida, socorrer as famílias pobres, para que todo mundo tenha direito a uma educação de base. O Estado garante somente o financi-

amento da educação de base por um sistema de bônus; dessa forma, os pais teriam liberdade para matricular seus filhos na escola privada de sua preferência. A educação superior é paga, mas pode ser obtida como um crédito, como um investimento (Longo, 2001, p. 41-65).

Assim, a ideologia neoliberal reduziu a educação a uma mercadoria a mais no grande supermercado da globalização. O caso do Chile, estudado por Longo (2001, p. 352-356) e o da América Latina, mais genericamente por Torres Santomé e Schilling (2003), são muito bons exemplos para explicar as condições nas quais se realiza a aplicação da ideologia neoliberal ao domínio da educação. Podem ser resumidos esses estudos da forma seguinte: (i) o saber e o saber-fazer tornam-se bens que podem ser comprados e vendidos; (ii) rejeita-se a idéia de uma sociedade enquanto espaço para compartir saberes e para construir opções políticas; (iii) a educação e a instrução não são mais direitos dos cidadãos e pertencem às famílias, organismos naturais por excelência, para a distribuição entre seus diferentes membros; (iv) a instrução superior torna-se um investimento das famílias (privatização da educação e enfraquecimento do papel da escola pública, que se reduz a ministrar uma educação de base mínima); (v) há uma crise de identidade entre os professores, em seu papel de portadores de saberes; (vi) o individualismo é o paradigma de referência, que substitui o espírito de solidariedade e de partilha. Traduz-se pelo êxito individual, o pragmatismo, o utilitarismo, a eficiência e a rentabilidade.

A ideologia neoliberal difunde um modelo de cultura centrado sobre o consumo individual de uma cultura desengajada, em oposição à cultura crítica e politizada. Com efeito, a cultura de consumo se apresenta em oposição à cultura enquanto reencontro de cidadãos e enquanto meio de construção da sociedade civil e política (Longo, 2001, p. 353). Não obstante essas implicações, o neoliberalismo como ideologia, na reestruturação dos programas educativos, entra em choque com uma resistência política importante, da parte dos setores da sociedade civil que são contrários ao conceito de educação como mercadoria gerada pelo mercado e se opõem à perversão dos sistemas de valores que defendem a partilha, a solidariedade, a igualdade, o respeito e a justiça social, como condições fundamentais para a dignidade humana. Para esses contestadores, a educação prossegue sendo um direito inalienável.

O discurso internacional sobre a educação: o angelicalismo e as realidades

Se percorrermos os numerosos documentos produzidos pelas diferentes organizações internacionais sobre a educação, constataremos que todas participam de uma confiança igual nos benefícios da educação e na necessidade de considerar a educação como um direito fundamental e universal. Essa visão angelical dos benefícios da educação é ilustrada pelo discurso apresentado por Laura Bush, primeira-dama dos Estados Unidos, convidada de honra do Fórum da OCDE (2002), o qual se apóia em quatro grandes aportes: segurança, eqüidade, educação e crescimento. No seu discurso, Madame Bush sublinhou que esses aportes são da maior importância, estando na educação o fundamento de três outros:

> *Devemos considerar e principalmente ensinar a todas as crianças o respeito a si mesmas, assim como aos outros. Todo pai, professor ou dirigente tem o dever de condenar a tragédia horrível que leva as crianças a sacrificar sua própria vida e a destruir a dos outros.*
> *A educação pode ajudar as crianças a encarar um mundo sem ódio nem desespero. A educação faz crescer o respeito por si mesmo e pelos outros. Ela suscita a compreensão e uma tolerância maior. Ela convida à maior eqüidade, porque vem dotar nossas crianças com os instrumentos que serão necessários para ter sucesso na economia globalizada de hoje. A educação vem também alimentar o progresso, uma vez que estimula a criatividade individual e forma a mão de obra qualificada indispensável para o crescimento e para o desenvolvimento.*

Infelizmente, é preciso constatar que as boas intenções afirmadas na retórica utilizada pelos organismos internacionais não se realizam em quase nada de verdadeiramente concreto. Depois que a *First Lady* fez suas belas declarações em nível internacional sobre os benefícios da educação, a administração dirigida por seu marido propôs diminuir em 2007 o orçamento da educação nos Estados Unidos em 28% (e da saúde em 30%), além de aumentar o orçamento da defesa em 6,9% e da segurança interna em 8%! (Le Temps, 8/2/2006).

O desnível entre o discurso e a realidade é bem notável desde a 46ª sessão da Conferência Internacional de Educação, celebrada em Genebra sob os auspícios do BIE/UNESCO em 2001 (UNESCO, 2003). Na introdução, essa declaração recorda uma série de paradoxos, começando pelo fato de que "jamais anteriormente a humanidade conseguiu com sucesso oferecer a um tão grande número de membros tal potencial de educação. Entretanto, jamais houve precedente entre seus membros, na destruição intencional de um tão grande número de seus pares" (UNESCO, 2003, p. 13).

Apresentamos seis "paradoxos da globalização" (UNESCO, 2003, p.15-17), que resumem perfeitamente os problemas que temos evocado mais acima, no relato seguinte:

> *Diante desses paradoxos [...] duas tentações são claras. A primeira é aquela da onipotência. A educação, e somente ela, poderá aportar a solução. Uma educação melhor para todos, e o mundo será salvo! A segunda tentação é aquela da impotência. Por esse aspecto, a educação para todos, com a finalidade de aprenderem a viver juntos, será uma pretensão hipócrita. Como ensinar a "*viver juntos*", por exemplo, àqueles que estão muitas vezes na penúria e àqueles que não têm o suficiente para viver? (UNESCO, 2003, p. 17).*

O BIE/UNESCO é o primeiro a reconhecer que a situação da educação no mundo está longe de ser ideal. O mesmo docu-

mento (UNESCO, 2003, p. 25) relembra as constatações efetuadas após o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2002.

> *Sua conclusão principal foi que, malgrado os progressos importantes em numerosos países, condições inaceitáveis continuam a prevalecer em grande parte do mundo quanto à disponibilidade, à qualidade e à eqüidade dos serviços educativos: [i] 113 milhões de crianças não têm ainda acesso ao ensino fundamental; 60% dentre esses, são meninas; [ii] 875 milhões de adultos permanecem analfabetos; 65% dentre esses são mulheres; uma mulher em cada quatro e um homem em cada sete, não sabe ler nem escrever; [iii] a discriminação de gênero persiste difundida nos sistemas educativos; [iv] com a primazia acordada em favor da universalização da educação fundamental, a qualidade do ensino foi sacrificada à quantidade e a aquisição necessária dos valores e das competências está longe de corresponder às esperanças e às necessidades dos indivíduos e da sociedade; [v] a indigência é a principal razão pela qual os objetivos educacionais não são atendidos: ela impede a escolarização, o que vem a atiçar a espiral da pobreza.*

A Comissão Mundial sobre as Migrações Internacionais (CMMI, 2005, p. 3), levanta o distanciamento importante entre o nível de educação nos países pobres e ricos: "58% das mulheres e 68% dos homens alfabetizados nos países de baixa renda, em contraponto à quase totalidade nos países de alta renda; 76% de matrículas na escola fundamental nos países de baixa renda, e uma escolarização quase total da população nos países de renda maior". Essa disparidade se apresenta como uma das razões que contribuem para provocar as migrações.

Repensar a educação numa perspectiva de novas prioridades

Repensar o conceito da educação no contexto da globalização torna-se então urgente. As questões seguintes se apresentam: (i) de qual educação nós temos necessidade hoje, para compreender as relações entre o local e o global?; (ii) como associar a educação local (regional e nacional) às realidades que nos impõe a globalização?; (iii) qual é a educação capaz de responder aos atuais desafios éticos e ecológicos?; (iv) como será a educação para compreender as mutações e as múltiplas facetas sócio econômicas e culturais?; (v) qual é a educação capaz de participar da sociedade multicultural em nível planetário?; e (vi) qual é o espaço da perspectiva intercultural num projeto de educação apropriado para o processo de globalização?

A globalização nessas diferentes etapas implica na difusão de modelos urbanos e programas sociais e políticos, de crenças religiosas, de modos de viver e de coabitar, de comunicação e de educação, que são implantados no processo de confrontação entre o local e o global. A globalização, que poderia ser de certa forma um vetor de enriquecimento cognitivo pela troca entre as culturas, as idéias e os saberes, tende muitas vezes a nivelar as culturas sob um modelo uniforme.

Que mecanismos poderemos assumir para defender os direitos culturais? Como conciliar a tensão existente entre a efetiva realização e os direitos econômicos e sociais e a preservação dos direitos culturais, dos quais destacamos o de conservar sua própria cultura, o direito a uma educação apropriada, à preservação das línguas e das culturas, enquanto patrimônio cultural da humanidade? Será igualmente interessante analisar mais especificamente o direito à propriedade intelectual. As leis sobre as patentes prestam pouca atenção aos conhecimentos das populações autóctones e indígenas, o que as torna vulneráveis às reivindicações expressas pelas grandes empresas multinacionais.

O acordo da Organização Mundial do Comércio (OMC) sobre o direito à propriedade intelectual é particularmente perigoso nessa perspectiva, a despeito das disposições da convenção sobre a diversidade biológica (OMPI, 2000; UNESCO, 2000a).

Por que o direito à educação é prioritário?

A globalização econômica, acrescida da importância dos novos atores no domínio econômico e social, tais como as instituições financeiras e comerciais internacionais e as sociedades transnacionais, reduz a margem de ação dos Estados, os quais permanecem como responsáveis pela proteção legal do direito fundamental à educação. Os Estados muitas vezes são levados à imposição dos interesses de atores externos, aceitando políticas como as do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, que muito freqüentemente revelam-se contrárias aos direitos sócio-econômicos e culturais (UNESCO, 2000a, 2000b).

Diante desses desafios, a educação representa uma das principais vias de resposta aos problemas postos pela globalização. A educação enquanto fator de recomposição social e de transmissão de sistemas de valores deverá tomar formas novas e variadas. A educação permanece e será amanhã mais que nunca, o veículo que permitirá aos indivíduos e às sociedades dominarem seus destinos e criarem um sentido para eles.

É evidente que tudo isso depende dos recursos alocados às políticas educativas e, conseqüentemente, da vontade política dos Estados para mobilizar os recursos necessários. Portanto, essa vontade política é decisiva. Pensamos que a educação detém os meios por excelência para recriar os sistemas de valores capazes de gerar novas referências, que nos permitirão recuperar plenamente a dimensão da dignidade humana. À educação é que cabe o papel de imaginar a redefinição das premissas necessárias à construção de uma sociedade viável, e ao mesmo tempo de responder aos desafios contemporâneos.

Uma perspectiva intercultural no contexto da globalização

> *"Intercultural é o esforço para criar um tipo de liame social e de filosofia política suscetível de conciliar a globalização com*

a necessidade comunitária da dimensão humana. A sociedade intercultural (ou o intercultural simplesmente) é uma forma de conciliar o universal e o particular, o global e o local. Para o momento, não há um modelo: nenhuma sociedade realizou sua vida de forma verdadeiramente intercultural" (Verbunt, 2001, p. 10).

Uma ação afirmativa da interculturalidade, para além de um enunciado teórico ou metodológico, constitui uma prática existencial de descentração cultural, um trabalho sobre si mesma, para poder melhor trabalhar com os outros, entre a janela e o espelho, entre o mundo interior e o mundo exterior, o que nos permitirá reconhecer e compartilhar nossos conhecimentos e nossa riqueza cultural com os outros, num processo dinâmico. A reflexão sobre uma perspectiva intercultural deve ser conciliada, a nosso ver, com uma proposição de interaprendizagem, como a possibilidade de se compartir os saberes num contexto de respeito, de igualdade, de reciprocidade e de solidariedade, numa perspectiva de complementaridade, para desenclausurar tais saberes e mantê-los distantes de toda categorização e hierarquização.

Esses processos implicam no reconhecimento mútuo dos valores, das referências, dos modos de vida, das visões de mundo e das crenças religiosas. A perspectiva intercultural é sempre contrária a qualquer etnocentrismo, ao nacionalismo, ao racismo e ao fundamentalismo, quaisquer que sejam, porque eles comprometem de fato o pluralismo cultural.

As aproximações interculturais da educação na Europa estão muitas vezes comprometidas com a forma de uma pedagogia destinada somente aos estrangeiros, acantonada em espaços marginais. Portanto, torna-se imperativa a consideração da diversidade sociocultural e lingüística, como uma finalidade da educação para todos (Alleman-Gionda, 2000; Marín, 2000). A noção do "intercultural" enquanto paradigma será a solução ideal nos domínios cultural e educativo? Por que essa ênfase no intercultural? Preocupação humanitária? Vontade política? Carência de uma eficácia maior nos câmbios internacionais? Investigação de alternativas que permitam gerar a multiculturalidade e o pluralismo que impregnam as sociedades de hoje? (Reszler, 1990; Semprini, 1997; Wieviorka e Dubet, 1997). É evidente que a evolução da sociedade atual leva consigo a multiplicação das mudanças. Migrações, comércio, comunicações e também conflitos são o território desse reencontro, de mudanças ou de confrontação de culturas. O intercultural deverá favorecer um projeto de sociedade capaz de imaginar uma partilha e um diálogo de culturas que permitam viver melhor e conjuntamente (Affaya, 2000; Weber, 2000; Verbunt, 2001; Acuña-Delgado *et al.*, 2003).

No início deste milênio, assistimos ao fim das certezas e ao questionamento de uma construção de saberes limitados à racionalidade e ao positivismo dos séculos XVIII e XIX. O intercultural constitui a possibilidade de pôr em questão a universalidade dos saberes dominantes, e de fazer aceitar a existência de saberes no plural, notadamente no âmbito da filosofia, da medicina, da psiquiatria, da psicologia e da educação, entre outros. Esse respeito à diversidade cultural dos saberes, das crenças e das visões de mundo, deve estar articulado ao âmbito da biodiversidade.

Com a globalização, as tradições são remetidas ao questionamento, enquanto simultaneamente assistimos a um grande despertar das identidades que são a expressão da confrontação entre a dominação e as resistências, entre o global e o local. A identidade é o produto de uma construção afetiva da pessoa por ela mesma, fundamentada no reconhecimento e na pertença, dos quais nós todos sentimos falta para construirmos nossa dignidade, que é indissociável do direito de ser respeitado, reconhecido e ouvido pelos outros. A identidade é múltipla e diversa, segundo nossas pertenças e afinidades. Desenvolve-se e se modifica, seguindo um processo de evolução dinâmica, condicionada pelos diferentes contextos aos quais nós somos confrontados, ao longo de nossa existência personalizada.

Um pouco em todo lugar no mundo, as reivindicações de identidade fazem-se ouvir diante do rolo compressor da padronização cultural, que emerge com a globalização. Essas reivindicações de identidade estão associadas às histórias nacionais ou étnicas diversas. A democracia atingiu essa zona limítrofe, na qual a política é ultrapassada pelas dimensões culturais e religiosas que se levantam. A sociedade deve fazer face aos grandes desafios que têm assinalado sua urgência, se nós quisermos obstaculizar a sua fragmentação. Com efeito, é preciso levar em conta o perigo dos desvios extremos de identidade, que existem "belos e formosos", como a dissipação do caso da purificação étnica da ex-loguslávia.

A proposição de uma sociedade intercultural não é mais apenas uma realidade alternativa diante da gestão da multiculturalidade que impregna a grande maioria das sociedades contemporâneas. Nos países ocidentais, as iniciativas são tomadas, sobretudo no domínio educativo, com diferentes denominações: multicultural, transcultural, intercultural, em proveito das populações vindas da imigração. Na América, do Canadá ao Chile, e na Oceania, principalmente, após as duas primeiras décadas do século XX, as iniciativas foram expressas nos programas de educação bilíngüe e intercultural, destinados essencialmente às populações autóctones (Marín, 2000, 2002; Teasdale, 1995, 2004; Gaschè, 2004). Essas iniciativas são limitadas e marginalizadas, ao invés de ser assimiladas pelo conjunto das sociedades, no planeta inteiro, na ausência de uma vontade política que possa pôr em prática a perspectiva intercultural como uma reflexão alternativa para imaginar um projeto de sociedade (Demorgon, 1998, 2000; Audiger e Bottani, 2002).

Verbunt (2001, p. 15) vem a colocar a questão: "qual é o futuro das culturas e das identidades, num mundo onde todos se comunicam, de forma pacífica ou conflituosa? O futuro não é uma cultura única: é a interculturalidade". Entretanto, para que essa possibilidade de interculturalidade, expressa num diálogo de culturas, se torne uma realidade, é preciso efetivamente confirmar as condições de respeito, de igualdade, de reciprocidade e de partilha. O ponto de partida é o reconhecimento das diversas pertenças que se encontram na base de toda construção da dignidade humana. A democracia e o intercultural são os paradigmas complementares que convergem.

Essas afirmações podem parecer ideológicas e, portanto, contestáveis. Com efeito, o respeito à diversidade impõe também o respeito às opiniões políticas divergentes. Mas para além das afirmações benevolentes, uma certa concepção das aproximações interculturais procura ancorar-se nos primeiros passos do modo científico de abordagem, implicando o conjunto das ciências humanas e sociais, de caráter interdisciplinar (Dasen, 1994, 2000a). Portanto, as aproximações interculturais, para não citar o caso da psicologia intercultural comparada, têm dado espaço aos quadros teóricos (Dasen, 1998, 2003), que permitem levar em conta a complexidade das relações entre o indivíduo e os diferentes níveis de contexto que abrange seu entorno, desde o menor (micro, por exemplo, a família), até o maior (macro, por exemplo, os contextos sócio-históricos, as cosmologias). Esses fenômenos podem ser estudados, quer se trate do desenvolvimento humano, da transmissão cultural, dos processos de aprendizagem, ou dos diversos processos psicológicos individuais ou sociais, na complexidade dos contextos culturais e abrangendo a globalização (ver, por exemplo, Dasen, 1996). Dessa mesma forma, é possível estudar os processos educativos com uma orientação intercultural (Dasen e Perregaux, 2000; Ogay *et al.*, 2002), e descentrar-se de uma perspectiva unicamente ocidental, para vislumbrar a educação do ponto de vista dos países do Sul; dito de outra forma, de um ponto de vista mais global (Akkari, 2000; Akkari e Dasen, 2004).

Aproximações interculturais da educação: as abordagens das equipes genebrinas

Os pesquisadores e professores da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação (FaPSE) da Universidade de Genebra desempenharam um papel não negligenciável no desenvolvimento das aproximações interculturais, ainda que não sendo bem compreendidos pelos seus pares. Tendo em vista a implantação do projeto de pesquisa da RUIG, na FaPSE, nós nos permitimos aqui redesenhar alguns aspectos.

Distinguem-se geralmente duas correntes nas abordagens interculturais, que são de fato complementares (Dasen, 2000a, 2001). A abordagem comparativa comporta o estudo de um processo nas diferentes culturas, seguido por uma análise pela referência ao etnocentrismo de todas as disciplinas das ciências sociais que se desenvolveram somente em um determinado contexto cultural. Nas ciências da educação, um bom exemplo é o interesse pelas realidades dos países do Sul.

No âmbito da psicologia do desenvolvimento, e mais particularmente da epistemologia genética de Jean Piaget, uma abordagem intercultural comparativa veio também a permitir a recomposição da participação de processos cognitivos universais e de influências culturais sobre a seleção dos domínios que são particularmente valorizados (Dasen e Heron, 1981; Dasen, 1984; Segall *et al.*, 1999). Essas pesquisas comparativas têm revelado que os processos cognitivos de base, especialmente aqueles descobertos por Piaget em um nível que se denominou de operações concretas, são os mesmos, em todos os sentidos.

Se isto é verdadeiro em nível das competências, assim poderá ser em nível do potencial pelo qual esses processos se constroem, quando for necessário e útil. Portanto, existe realmente uma universalidade, no conjunto da espécie humana, de potencial intelectual. Essa afirmação pode parecer evidente ou banal, mas não está livre de certas controvérsias (ver Segall *et al.*, 1999 para uma discussão mais detalhada).

As diferenças culturais se acentuam nos domínios que são especialmente valorizados. Por exemplo, as populações nômades que se transladam continuamente (em particular os caçadores e os coletores), têm muito particularmente favorecido o desenvolvimento do domínio espacial, sendo que essa valorização se assinala no desenvolvimento rápido dos conceitos espaciais entre as crianças, como também na riqueza de vocabulário espacial ou ainda da mitologia que, segundo o exemplo dos aborígenes da Austrália, pode vir até mesmo a fornecer um mapa mental do território.

Recentemente, seguindo os trabalhos de lingüística comparada de Levinson (2003), conseguimos evidenciar, por uma série de estudos na Indonésia, na Índia e no Nepal, um aspecto culturalmente específico do funcionamento cognitivo espacial, e de seu desenvolvimento entre as crianças, que consiste em utilizar referências espaciais longínquas (geocêntricas), para localizar objetos em um espaço próximo (Wassmann e Dasen, 1998; Mishra *et al.*, 2003). A utilização de um quadro de referência geocêntrica não existe mais nas línguas européias e não apareceu mais entre as crianças ocidentais (Dasen e Wassmann, 2004), o que explica, sem dúvida, porque a psicologia da criança (quase inteiramente aculturada ao modo ocidental) afirma que todo desenvolvimento de conceitos de espaço começa pelas referências ao próprio corpo (chamadas egocêntricas).

Quanto à abordagem intercultural interacionista, está igualmente representada no seio da FaPSE. Um exemplo recente é o estudo das competências ou dinâmicas interculturais entre suíços romanos e germânicos (Ogay, 2000), a observação de profissionais da saúde na interação com pacientes migrantes (Leanza, 2003), ou ainda nas entrevistas da pesquisa que Marie-Claire Caloz-Tshopp realizou com os profissionais do serviço público, confrontadas com as dos imigrantes ou dos desempregados (Caloz-Tschopp, 2004a, 2004b, 2004c; Caloz-Tschopp *et al.*, 2005).

Ao longo de muitos anos, Micheline Rey-Von Allmen (1986, 1993, 1996, por exemplo) trabalhou em colaboração com o Conselho da Europa, para recolocar as classes de recepção de alunos numa parte do sistema escolar genebrino, as únicas que forneciam o ensino de línguas e culturas de origem, com subsídios do Estado. Essa autora também contribuiu para com a reflexão sobre as pedagogias interculturais e o respeito aos direitos das minorias na Europa. Igualmente no âmbito da acolhida de alunos migrantes nas escolas e do desenvolvimento de um currículo para uma pedagogia intercultural, encontram-se os trabalhos de Christiane Perregaux e de Cristina Allemann-Ghionda (Perregaud,

1994b; Alleman-Ghionda *et al.*, 1999; Alleman-Ghionda, 2000). Os trabalhos de Perregaux apóiam-se igualmente na sócio-lingüística, demonstrando os efeitos positivos do bilingüismo sobre os processos metalingüísticos (Perregaux, 1994a), desenvolvendo recentemente uma abordagem original de alarme às línguas, que consiste em tornar as crianças conscientes da diversidade de línguas e de escrita (Perregaux, 1998, 2000). A partir dos experimentos genebrinos, essa abordagem está em vias de ser ampliada para diversos países europeus e de além-mar.

O direito à educação, além da formação, tem constituído um dos pólos de interesse e de pesquisas em ação de Christiane Perregaux desde longa data, ou desde a publicação de sua obra *Enfant cherche école* (Perregaux e Togni, 1989), que foi o elemento motor no reconhecimento do direito à educação para todos pelo Cantão de Genebra e outros cantões da Suíça, em conformidade com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança. Assim, em Genebra, todas as crianças, qualquer que seja seu status legal, têm imediato acesso a uma escolarização apropriada à sua idade e a seus conhecimentos anteriores. Esse direito fundamental progrediu mais agora do que até o final dos anos 1980, quando essas crianças eram escolarizadas em tempo parcial, em escolas clandestinas, de cuja existência todos tinham conhecimento.

Infelizmente, esse direito à educação não foi ainda acolhido em todo o território suíço e se encontra comprimido, em razão de políticas de segurança em nível federal. Encontra seus limites particularmente na não-extensão de um direito que deveria ser também fundamental, o direito à formação profissional. Na Suíça, esse último é aplicado na sua maior parte por uma formação denominada dualista, que consiste em uma aprendizagem na empresa, com um dia de escolarização por semana. Essa aprendizagem sucumbe sob a lei federal sobre o trabalho, e os jovens sem status legal são excluídos. Essa situação, de fato, é de tal maneira retrógrada, que a grande maioria dos jovens migrantes, que têm um status precário, vem a optar por esse tipo de formação profissional, de preferência àquele das escolas técnicas.

Em colaboração com o Centro de Contatos Suíços-Imigrados (CCSI), fomos levados a uma pesquisa-ação, que consistia em acompanhar certo número desses jovens por diversos anos, esperando encontrar uma forma de ajudá-los a contornar o bloqueio administrativo (Cattafi-Maurer *et al.*, 1998). Infelizmente, não tivemos êxito e o problema permanece por inteiro.

Prosseguindo nessa linha de pesquisa, mais recentemente, Perregaux (2002) demonstrou um interesse maior pelas histórias de vida dos jovens "sem papéis", publicadas numa obra apresentada ao público, sob a forma teatral. Enquanto membro e presidente durante longos anos do CCSI, Christiane Perregaux resgatou assim a divulgação da reflexão acadêmica e a pesquisa científica nas ações cidadãs, o que é também o caso de Marie-Claire Caloz-Tschopp.

Genebra, pela diversidade de sua população, mas também por ser famosa como sede de organizações internacionais, pode ser uma cidade privilegiada para refletir sobre as práticas interculturais na educação. Mesmo que essa perspectiva não seja uma unanimidade em nível político, a cidade ama ostentar sua diversidade cultural (Necker, 1995) e tomar iniciativas em favor da paz. Outros organismos estão também ativos nesse âmbito, no sentido amplo da educação intercultural, como a Universidade Operária de Genebra (UOG), que trabalha na alfabetização e na formação de migrantes, independentemente de seu status legal.

Altermundialismo e educação

Genebra, ao lado da presença de organismos internacionais, incluindo a OMC, é muitas vezes o teatro das manifestações que exprimem a esperança de uma parte da sociedade civil, para construir um mundo melhor. Nesse aparente disparate, no qual podem agrupar-se tais manifestações sob o título do altermundialismo, a educação emerge como uma questão fundamental e como um dos eixos mais importantes do Fórum Social Mundial. Reproduzimos no Anexo 1 a declaração final do 3º Fórum Mundial da Educação, que se realizou em Porto Alegre em 2004. O próximo Fórum foi localizado com sede simultânea em Bamako (Mali), Karachi (Paquistão) e Caracas (Venezuela), em janeiro de 2006. Mas não se pode esperar que suas declarações benéficas sejam seguidas de ações concretas.

Como imaginar um novo sistema de valores, a ser veiculado pela educação?

O mundo atual encontra-se em meio a grandes incertezas e a crise do futuro é evidente. A educação, enquanto instituição cultural, por todas as suas formas, é atingida pelos efeitos perversos de uma globalização econômica e financeira. Diante da ausência de um projeto viável de sociedade, capaz de responder aos desafios ecológicos, à ética e à dignidade humana, a educação confronta-se com uma carga pesada, por ser a intermediária entre a sociedade e o Estado. Na sociedade contemporânea, constitui um grande desafio imaginar uma educação criadora de um novo sistema de valores e de referências.

Algumas condições preliminares: (i) *defender o direito à educação e repudiar a aplicação de uma finalidade unicamente determinada pela economia.* Apesar da pressão que exercem o desemprego e a escalada da precariedade, passíveis de colocar em primeiro plano a questão da inserção econômica, o critério econômico não deve, entretanto, jamais ser o único invocado para tratar as políticas educacionais. É preciso evitar a influência direta do patronato sobre a política educacional. É preciso evitar a entrega da educação aos mecanismos do mercado: além disso, é necessário refutar categoricamente a afirmação de que a educação possa estar submetida à concorrência. Isto é verdadeiro também para a saúde e para os outros setores do serviço público. É preciso fazer forte oposição à privatização e à transformação do campo educativo em mercado. Contrariamente ao que se propõe nos planos de ajustes estruturais, é preciso que os Estados continuem a investir em educa-

ção e que propiciem, tanto no Sul como no Norte, as condições materiais para uma educação de qualidade. (ii) *Repudiar a mercantilização da educação e reforçar a educação como um serviço público*. Refutar a definição das finalidades educacionais em função dos constrangimentos econômicos somente vai de encontro com a exigência de que essas finalidades sejam debatidas e decididas no espaço político. (iii) *A educação deve ser reconhecida como um direito humano fundamental, conquistado historicamente*. Diante dos fatos, o sistema educativo já é muito desproporcional. Reconhecer o direito à educação significa ter o reconhecimento explícito dos avanços da democratização da educação. O direito aos saberes e à educação fundamenta a construção das identidades e da dignidade humana.

Algumas proposições para a educação no contexto da globalização

Propor uma educação a partir de uma perspectiva intercultural, para melhor compreender a diversidade cultural e os múltiplos sistemas de crenças religiosas, na sociedade em que vivemos. Uma educação associada ao respeito e à preservação da biodiversidade.

Desenvolver uma educação como uma tomada de consciência da problemática das mutações socioeconômicas e culturais, provocadas pela globalização (Freire, 1978, 1980).

Construir uma educação numa visão global, capaz de compreender as múltiplas dimensões, a complexidade e a riqueza das relações entre o local, o regional e o global. Uma educação para compreender melhor o local, para melhor agir no mundo global.

Sugestões para uma educação fundamentada em outro sistema de valores

É preciso pensar a educação no interior de um debate político mais amplo, contra a ofensiva neoliberal que vem atacando os serviços públicos. Reavivar o debate que permitirá elaborar um projeto para a educação, numa perspectiva emancipatória. Pensar uma educação criadora de novos valores e referências, com base na solidariedade, na cooperação, na complementaridade e na partilha de projetos coletivos. O homem é, fundamentalmente, um ser social. As pessoas para se construírem têm necessidade de outras pessoas. Não podemos mais nos ausentar da dimensão afetiva que impregna todas as relações humanas.

O individualismo, proclamado pela ideologia neoliberal como paradigma para obter o sucesso, com base em falsos valores, como a competitividade, a rentabilidade, o pragmatismo e o utilitarismo das relações sociais, leva-nos à destruição das ligações que existem na sociedade. Sentimos falta de uma educação que nos forneça referências para melhor viver a diversidade cultural, os diferentes sistemas de crenças religiosas e a pluralidade de diferenças em nossas sociedades.

Desenvolver uma educação do ser, que possa permitir-nos chegar a ser autênticos atores sociais e políticos, no quadro de uma democracia participativa. A experiência dos fóruns sociais e de educação, realizados no Brasil e alhures, são bons exemplos dessa possibilidade (Morin, 2001). Uma educação fundada sobre o diálogo pode ser criadora do reconhecimento e da pertença comum. O reconhecimento mútuo, produzindo as condições para fazer valer as identidades enquanto fundamentos da dignidade humana. Precisamos aprender a escutar os outros, como primeira condição para compartir e complementar saberes.

Promover uma educação emancipatória. A escola deve contribuir para a formação de um pensamento crítico favorável à autonomia de opiniões e à mobilização do imaginário. A educação não pode resolver sozinha os desafios manifestados nos paradoxos da globalização, na sua forma atual. "Entretanto, se a educação não participar da criação de uma dinâmica de *humanização da globalização*, nada mais terá resolução" (UNESCO, 2003, p. 17).

Referências

ACUÑA-DELGADO, A.; DIETZ, G.; PEIREZ-GALAÍN, B. 2003. *Globalización, resistencia y* n*egociación en América Latina*. Madri, Catarata, 269 p.

ADDA, J. 1998. *La mondialisation de l'économie*. 3ª ed., Paris, La Découverte, 124 p.

AFFAYA, E. 2000. La interculturalidad del McWorld en el paradigma globalitario. *Revista SIDOB d'Afers Internacionals*, **50**:23-38.

AKKARI, A. 2000. Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 31-48.

AKKARI, A.; DASEN, P.R. 2004. *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris, L'Harmattan, 376 p.

ALLEMAN-GHIONDA, C. 2000. La pluralité, dimension sous-estimé mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 163-180.

ALLEMANN-GHIONDA, C.; PERREGAUX, C.; DE GOUMOËNS, C. 1999. *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Aarau, CSRE.

AMIN, S. ; HOUTART, F. 2002. *Mondialisation et alternatives*. Genebra, CETIM-AAJ-LIDLIP-WILPF, 28 p.

AUDIGIER, F. ; BOTTANI, N. 2002. Education et vivre ensemble. *In*: COLLOQUE LA PROBLÉMATIQUE DU VIVRE ENSEMBLE DANS LES CURRICULA, Genebra, *Actes*, Service de la Recherche en Éducation – Bureau International de l'Éducation (BIE).

CALOZ-TSCHOPP, M.-C. 2004a. *Contraintes, dilemmes, positions des travailleurs du service public. Entretiens*. Paris, L'Harmattan, 397 p.

CALOZ-TSCHOPP, M.-C. 2004b. *Le devoir de fidélité à l'Etat entre servitude, liberté, (in)égalité. Regards croisés*. Paris, L'Harmattan, 450 p.

CALOZ-TSCHOPP, M.-C. 2004c. *Parole, pensée, violence dans l'Etat. Une démarche de recherche*. Paris, L'Harmattan, 672 p.

CALOZ-TSCHOPP, M.-C.; DASEN, P.R.; SPESCHA, F.M. 2005. *L'action*

"tragique" des travailleurs du service public. Paris, L'Harmattan, 492 p.
CAMILLERI, C. 1993. Le relativisme: du culturel à l'interculturel. *In*: F. TANON; G. VERMES (eds.), *L'individu et ses cultures*. Paris, L'Harmattan, p. 34-39.
CASSEN, B. 2000. La langue-dollar. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique,* **53**:88-90.
CATTAFI-MAURER, F.; ABRIEL, G.; DASEN, P.R.; DE CARLI, L.; LACK, C.; PECCOUD, K.; PERREGAUX, C. 1998. Vivre en précarité: L'accès à une formation professionnelle de jeunes à statut précaire. *Repères, Revue Romande d'Information Sociale*, **20**:40.
CHOMSKY, N.; DIETERICH, H. 1997. *La aldea global*. Tafalla, Xalaparta, 207 p.
CMMI – Commission Mondiale sur les Migrations Internationales. 2005. *Les migrations en bref*. Disponível em: http://www.gcim.org/fr/presskitfr.html.
CONSELHO DA EUROPA. 2001. *L'OCDE et l'économie mondiale*. Disponível em: http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc01/FDOC9171.htm
COSTA, J.-P. 2000. *L'homme - nature ou l'alliance avec l'univers. Entre indianité et modernité*. Paris, Editions Sang de la Terre.
CSQ. 2002. *La mondialisation néolibérale. Mise en perspective historique*. Centrale des Syndicats du Québec, Document 11237. Disponível em: http://www.csq.qc.net.
DASEN, P.R. 1984. The cross-cultural study of intelligence: Piaget and the Baoule. *International Journal of Psychology,* **19**:407-434.
DASEN, P.R. 1994. Fondements scientifiques d'une pédagogie interculturelle. *In*: C. ALLEMANN-GHIONDA (ed.), *Multikultur und Bildung in Europa*. Berna, Lang, p. 281-304.
DASEN, P.R. 1996. Adolescences, violences, sociétés: perspectives interculturelles. *In*: C. HONEGGER; J.M. GABRIEL; R. HIRSIG; J. PFAFF-CZARNECKA; E. POGLIA (eds.), *Sociétés en construction. Identités, conflits, différences*. Zurique, Seismo, p. 451-461.
DASEN, P.R. 1998. Cadres théoriques en psychologie interculturelle. *In*: J.G. ADAIR; D. BELANGER; K.L. DION (eds.), *Advances in psychological science, vol. 1: Social, personal, and cultural aspects*. Londres, Psychology Press, p. 205-227.
DASEN, P.R. 2000a. Approches interculturelles: Acquis et controverses. *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 7-30.
DASEN, P.R. 2000b. Développement humain et éducation informelle. *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 107-123.
DASEN, P.R. 2001. Plaidoyer pour une méthode comparative. *In*: M. LAHLOU; G. VINSONNEAU (eds.), *La psychologie au regard des contacts de cultures*. Limonest, l'Interdisciplinaire, p. 361-368.
DASEN, P.R. 2003. Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. *In*: T.S. SARASWATHI (ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, and applications*. Nova Deli, Sage India.
DASEN, P.R. 2004. Education informelle et processus d'apprentissage. In A. AKKARI; P.R. DASEN (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris, L'Harmattan, p. 23-52.
DASEN, P.R.; HERON, A. 1981. Cross-cultural tests of Piaget's theory. *In*: H.C. TRIANDIS; A. HERON (eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, vol. 4: Developmental psychology*. Boston, Allyn & Bacon, p. 295-342.
DASEN, P.R. ; PERREGAUX, C. 2000. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, 298 p.
DASEN, P.R.; WASSMANN, J. 2004. A cross-cultural comparison of spatial language and encoding in Bali and Geneva. INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITIVE SCIENCE, Allahabad University. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/allahabaddasenwassmann.pdf.
DEMORGON, J. 1998. *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris, Anthropos, 312 p.
DEMORGON, J. 2000. *L'interculturation du monde*. Paris, Anthropos, 166 p.
FREIRE, P. 1978. *L'éducation: Pratique de la liberté*. Paris, Ed. du Cerf, 154 p.
FREIRE, P. 1980. *La pédagogie des opprimés*. Paris, Maspero, 205 p.
GASCHE, J. 2004. La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité? *In*: A. AKKARI; P.R. DASEN (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris, L'Harmattan, p. 107-138.
HALLAK, J. 1998. *Education et globalisation*. Paris, UNESCO.
HUNTINGTON, S.P.; FIDEL, J.-L.; JOUBLAIN, G.; JORLAND, P. 1997. *Le choc des civilisations*. Paris, Editions Odile Jacob, 402 p.
JOURNET, N. 2000. Penser la culture. *Sciences Humaines,* **110**:22-27.
KI-ZERBO, J.; BEAUD-GAMBIER, M.-J. 1992. *Compagnons du soleil*. Paris, Fondation pour le Progrès de l'Homme - La Découverte – UNESCO, 681 p.
LATOUCHE, S. 1989. *L'occidentalisation du monde*. Paris, Galma - La Découverte, 143 p.
LEANZA, Y. 2003. *Education, pédiatrie et cultures: Du sens de l'activité professionnelle pour des pédiatres dans leur travail de prévention auprès de familles migrantes*. Tese de Doutorado, Universidade de Genebra.
LEBOUTTE, R. 2002. Mondialisation et migrations internationales. Le retournement historique des migrations internationales en Europe entre 1900 et l'an 2000. *Economie Appliquée,* **55**(2):91-120.
LEMPEN, B. 1999. *La mondialisation sauvage. De la fin du communisme à la tragédie du Kosovo*. Lausanne, Favre, 174 p.
LEVINSON, S. 2003. *Space in language and cognition: Explorations in cognitive diversity*. Cambridge, Cambridge University Press, 389 p.
LEWKOWICZ, I. 2002. *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad postestatal*. Buenos Aires, Ediciones Paidos, 250 p.
LONGO M.T. 2001. *Philosophies et politiques néo-libérales de l'éducation dans le Chili de Pinochet 1973-1983. L'école du marché contre l'école de l'égalité*. Paris, L'Harmattan, 377 p.
MARCUSE, H. 1989. *L'Homme unidimensionnel*. Paris, Les Éditions du Minuit, 281 p.
MARÍN, J. 1994. Dimension historique de l'ethnocentrisme européen dans le processus de domination coloniale et post-coloniale de l'Amérique. *In*: J. BLOMART; B. KREWER (eds.), *Perspectives de l'interculturel*. Paris, L'Harmattan, p. 123-134.
MARÍN, J. 1996. Le développement durable et la dimension interculturelle. *In*: A. GIORDAN (ed.), *12 questions sur l'environnement*. Nice, Z'Éditions, p. 127-130.
MARÍN, J. 2000. Une éducation appropriée aux peuples autochtones d'Amérique latine. *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 261-280.
MARÍN, J. 2001. Histoire de l'État-Nation: de la politique d'intégration en Amérique latine et en Europe. *In*: C. PERREGAUX; T. OGAY; Y. LEANZA; P.R. DASEN (eds.), *Intégrations et migrations*. Paris, L'Harmattan, p. 141-158.
MARÍN, J. 2002. La reflexión intercultural como base para imaginar una educación democrática para los pueblos autóctonos y para la sociedad en América Latina. *Revista Diálogo Educacional,* **3**(6):81-108.
MISHRA, R.C.; DASEN, P.R.; NIRAULA, S. 2003. Ecology, language, and performance on spatial cognitive tasks. *International Journal of Psychology,* **38**(6):366-383.
MONTOYA, R. 1992. *Al borde del naufragio. Democracia, violencia y problema étnico en el Perú*. Lima, Cuadernos de SUR, 118 p.

MORIN, E. 2001. *O sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez, 118 p.
NECKER, L. 1995. *La mosaïque genevoise. Modèle de pluriculturalisme?* Genebra, Zoé, 169 p.
NARBY, J. 1995. *Le serpent cosmique. L'ADN et les origines du savoir*. Genebra, Editions Georg, 236 p.
NICOULIN, M. 1988. *La fondation de Nova Friburgo*. Friburgo, Presses Universitaires de Fribourg.
OECD. 2002. Forum 2002 de l'OCDE - Les grands enjeux: La sécurité, l'équité, l'éducation et la croissance: Disponível em: http://www.oecd.org/document/39/0,2340,en_2649_201185_2697127_1_1_1_1,00.html.
OGAY, T. 2000. *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre suisse romande et alémanique*. Berna, Peter Lang, 330 p.
OGAY, T.; LEANZA, Y.; DASEN, P.R.; CHANGKAKOTI, N. 2002. Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*, **129**:36-64.
OMPI – Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle. 2001. *Intellectual property needs and expectations of traditional knowledge holders. Report on fact-finding missions in intellectual property and traditional knowledge (1998-1999)*. Genebra, Auteur.
PERREGAUX, C. 1994a. *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*. Berna, Peter Lang, 399 p.
PERREGAUX, C. 1994b. *Odyssea. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Commission Romande des Moyens d'Enseignement et d'Apprentissage (COROME).
PERREGAUX, C. 1998. Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée,* **67**:101-110.
PERREGAUX, C. 2000. Approches interculturelles et didactique des langues: Vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation? *In*: P.R. DASEN; C. PERREGAUX (eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelas, DeBoeck Université, Coleção Raisons Éducatives, v. 3, p. 181-201.
PERREGAUX, C. 2002. Du droit à l'éducation au droit à la formation pour les jeunes sans-papiers. *In*: L. CARRERAS ; C. PERREGAUX (eds.), *Histoires de vie, histoires de papiers*. Lausanne, Ed. d'En Bas, p. 23-42.
PERREGAUX, C.; TOGNI, F. 1989. *Enfants cherchent école*. Genebra, Zoe, 128 p.
QUIJANO, A. 1988. *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima, Ediciones Sociedad y Política, 70 p.
RAMONET, I. 1997. *Géopolitique du chaos*. Paris, Editions Galilée, 160 p.
RAMONET, I. 2001a. Contrôler les esprits. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique,* **53**:6-7.
RAMONET, I. 2001b. La culture à l'ère d'internet. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique,* **57**:6-7.
RESZLER, A. 1990. *Le pluralisme. Aspects theioriques et historiques des socieiteis ouvertes*. Genebra, Institut d'Etudes Européennes/Georg Ed., 157 p.
REY-VON ALLMEN, M. 1986. *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la coopération culturelle*. Strasburgo, Conseil de l'Europe, 56 p.
REY-VON ALLMEN, M. 1993. Immigration, marginalisation et chances éducatives. *Education et Recherche,* **15**:99-118.
REY-VON ALLMEN, M. 1996. *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Genebra, Universidade de Genebra, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 79, 112 p.
ROCHEFORT, R. 1995. *La société des consommateurs*. Paris, Editions Odile Jacob, 272 p.
SCHILLER, H.I. 2000. Décervelage à l'américaine. *Manière de voir/Le Monde Diplomatique,* **57**:29-32.
SEGALL, M.H.; DASEN, P.R.; BERRY, J.W.; POORTINGA, Y.H. 1999. *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology. Revised second edition*. Boston, Allyn & Bacon, 399 p.
SEMPRINI, A. 1997. *Le multiculturalisme*. Paris, Presses Universitaires de France, Coleção Que Sais-Je?, 127 p.
STIGLITZ, J.E. 2002. *El malestar en la globalización*. Buenos Aires, Taurus, 348 p.
TEASDALE, G.R. 1995. L'éducation et la survie des petites cultures. *In*: L.F.B. DUBBELDAM (ed.), *Annuaire international de l'éducation. Vol. XLIV-1994. Développment, culture et éducation*. Paris, UNESCO, p. 215-245.
TEASDALE, G.R. 2004. Un curriculum enraciné localement: un point de vue du Sud. *In*: A. AKKARI ; P.R. DASEN (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris, L'Harmattan, p. 85-106.
TORRES SANTOMÉ, J.; SCHILLING, C. 2003. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre, Artmed, 263 p.
TOURAINE, A. 1992. *Critique de la modernité*. Paris, Fayard, 462 p.
UNESCO. 1984. *Répertoire des institutions d'études interculturelles*. Paris, UNESCO, Vol. Doc. CLT.84/WS.5, 169 p.
UNESCO. 2000a. *Les clés du XXè siècle*. Paris, Seuil/UNESCO.
UNESCO. 2000b. *Culture, commerce et mondialisation*. Disponível em: http://UNESCO.org/culture/industries/trade/html-fr/question1.htm.
UNESCO. 2003. *Apprendre à vivre ensemble: avons* nous échoué? CONFÉRENCE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION DE L'UNESCO, 46, Genebra, 2001,UNESCO/BIE.
UNIÃO INTERPARLEMENTAR. 2005. Migrations et développement. *In*: ASSEMBLÉE DE L'UNION INTERPARLEMENTAIRE, 113, Genebra. Disponível em: http://www.ipu.org/conf-f/113/113-2.htm.
USCR. 2004. *World refugee report, 2004*. Disponível em: http://www.refugees.org/article.aspx?id=1156.
VERBUNT, G. 2001. *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris, Seuil, 280 p.
WALDVOGEL, F. 2004. *Tribuna de Genebra*, edição de 18/03/2004, p. 9.
WASSMANN, J.; DASEN, P.R. 1998. Balinese spatial orientation: Some empirical evidence for moderate linguistic relativity. *The Journal of the Royal Anthropological Institute, Incorporating Man (N.S.),* **4**:689-711.
WEBER, E. 2000. Las culturas en proceso de mundialización. *Revista SIDOB d'Afers Internacionals,* **50**:11-22.
WIEVIORKA, M.; DUBET, F. 1997. *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*. Paris, La Découverte, 318 p.

Submetido em: 28/11/2007
Aceito em: 23/01/2008

Anexo 1: Documento final da terceira edição do FÓRUM MUNDIAL DA EDUCAÇÃO, Porto Alegre, RS.

Construir uma plataforma mundial de lutas

O Fórum Mundial da Educação articula-se com o Fórum Social Mundial, porque uma outra educação é necessária, para um outro mundo possível.

Os princípios, os objetivos e as metodologias dessa outra educação possível foram construídos no decorrer de diversos encontros e estão expressos nas Cartas de Porto Alegre de 2001 e de 2003, na Declaração de Québec de 2001, na Declaração de São Paulo de 2004 e na Declaração do IV Congresso Internacional da Educação, realizado em 2004, entre outros documentos. É chegada a hora de avançar na luta mundial em favor do direito universal à educação.

Afirma-se o direito universal a uma educação emancipatória.

Afirma-se o direito pleno e inalienável à educação pública, gratuita e de qualidade social para todos e para todas.

São exigências a garantia de acesso e de permanência à escola e o direito de aprender na escola.

É exigida a democratização dos conhecimentos e dos saberes, em benefío dos conhecimentos e dos saberes, em benefito universal cio de toda a humanidade.

É recusada toda forma de privatização e de mercantilização da educação, da ciência e da tecnologia.

É condenada a apropriação ilegítima dos saberes populares e dos conhecimentos das comunidades nativas

É afirmada a centralidade da educação para os direitos humanos, para a justiça e para a paz.

A terceira edição do Fórum mundial da Educação adota e declara os princípios seguintes:

1. A educação é um direito humano prioritário e inalienável, para toda a vida.
2. Esse direito é essencial para o acesso aos outros direitos, para a construção de valores solidários, para a emancipação e o exercício da cidadania.
3. As políticas públicas devem assegurar a concretização desses direitos.
4. Os Estados têm a obrigação de garantir, de forma universal e gratuita, sem discriminação nem exclusão, o pleno direito a uma educação pública e emancipatória, em todos os níveis e em todas as modalidades.

A partir desses princípios, a seguinte **agenda de luta** é proposta:

1. Defender, de forma intransigente, a educação pública em todos os níveis e a obrigação instranferível do Estado de garanti-la.
2. Articular um movimento mundial de defesa e de promoção da educação pública e gratuita em todos os níveis e em todas as modalidades.
3. Rejeitar todo acordo nacional e internacional promotor da mercantilização da educação, do conhecimento, da ciência e da tecnologia, notadamente o acordo concernente ao comércio dos serviços estabelecidos no quadro da OMC.
4. Rejeitar os planos de ajuste estrutural que permitam aos governos desmantelar os serviços públicos.
5. Rejeitar o gerenciamento das empresas nacionais e multinacionais no sistema educacional público.
6. Promover ações que reconheçam a singularidade dos sujeitos e das comunidades e que garantam o acesso à educação, levando em conta a diversidade de sexo, de etnias e de culturas, assim como o potencial educativo dos espaços não escolares.
7. Exigir a igualdade de sexo no acesso à educação e aos espaços de tomada de decisão de políticas públicas.
8. Promover ações contra o racismo e as diferenças de classes sociais.
9. Apresentar aos governos nacionais uma agenda dando prioridade aos programas defensores da eliminação do analfabetismo, a inserção educativa e a população mais excluída, opondo-se à exploração da infância pelo trabalho.
10. Articular-se com o Fórum Social Mundial e com os outros fóruns de luta, para garantir o respeito às experiências, às qualificações e aos saberes dos trabalhadores.
11. Exigir dos governantes a valorização dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação, o respeito de seus direitos profissionais e a garantia de condições dignas de trabalho.
12. Defender uma forma de educação profissional que recuse a lógica da empregabilidade e que leve em conta as dimensões ética, estética e política.
13. Exigir a democratização da gestão das instituições públicas e das políticas sociais, notadamente no domínio da educação, em articulação daquelas com as políticas intersetoriais que as completam, afim de reforçar as comunidades educativas.
14. Promover o controle social do financiamento da educação.
15. Reforçar as mobilizações mundiais e a educação para uma cultura de justiça e de paz, de solidariedade e de durabilidade no mundo.
16. Estimular a ação das crianças, dos adolescentes e dos jovens, em seu reconhecimento, através de todas as suas identidades sociais, enquanto atores que participam da construção do conhecimento.