

DA DIVERSIDADE DOS DISCURSOS AO DISCURSO DA DIVERSIDADE

Stephen Stoer
Universidade do Porto

1. A diversidade como valor; a valorização da diversidade

Segundo Robert Rowland (1987: 7-8), o *locus classicus* da recusa antropológica do etnocentrismo é o conhecido ensaio de Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire*. “Nesta obra, publicada pela UNESCO com o objectivo explícito de combater o preconceito racista, Lévi-Strauss procura justamente valorizar a diversidade das culturas.

(...) A verdadeira contribuição das culturas não consiste na lista das suas invenções particulares, mas no desvio diferencial (...) que apresentam entre si. O sentimento de gratidão e de humildade que cada membro de uma cultura determinada pode e deve sentir em relação a todas as outras apenas poderá fundamentar-se na convicção de que as outras culturas são diferentes da sua, das mais variadas maneiras (...)’.

A diversidade é valorizada em dois sentidos: em primeiro lugar, por ser nela que residem as possibilidades de progresso da humanidade, uma vez que o progresso deriva da colaboração entre culturas diferentes e “uma humanidade confundida num único género de vida é inconcebível pois tratar-se-ia de uma humanidade ossificada”; em segundo lugar, e por implicação, por ser através da diversidade que se torna possível a compreensão das culturas, na medida em que só a compreensão das diferenças enquanto sistema permitirá atribuir a qualquer cultura individual o seu sentido verdadeiro.”.

2. A unidade na diversidade

Falar de diversidade é falar, simultaneamente, de unidade. Diversidade implica “a necessidade quotidiana que sentimos, explícita e intencionalmente, de (dar ao mundo um sentido): de dar um sentido ao mundo e não a esta aldeia ou àquela linhagem” (Augé, 1994: 36-37). Isto resulta da “superabundância de acontecimentos”, o que Marc Augé chama o “sobremodernidade (o excesso); o que Giddens (1990) denomina a “modernidade radicalizada” e a “modernidade reflexiva” (três factores dominantes da modernidade: a separação do tempo e do espaço; o desenvolvimento de mecanismos de descontextualização - garantias

simbólicas e sistemas periciais; e a apropriação reflexiva de conhecimento - o desdobramento do conhecimento).

Margaret Archer faz apelo para acabar com a antinomia entre diversidade e unidade: i) a globalização nega boas razões previamente existentes para ênfase somente na diversidade (Archer fala do fim da ordem antropológica - as abordagens tradicionais tinham que tratar sociedades geograficamente separadas, e, assim, práticas e crenças “estranhas” - com a globalização os processos globais são, em todos os lugares, parcialmente constituintes, assim, a realidade social é sempre, pelo mundo fora, parcialmente constituída por formas de vida desligadas das formas locais); ii) o processo inacabado de se tornar global não merece nova proclamação de unidade e, iii) a tarefa da sociologia internacional é a de teorizar a “integração da diversidade” e gerar uma nova “variedade teórica” (isto é, a sociologia internacional não procura leis universais nem aceita o pluralismo incomensurável). Ao mesmo tempo, é preciso precaver-se contra os três universalismos falsos: i) a teoria de modernização (o desfile de etapas, unifactoriais, ahistóricas e sem contexto, através das quais a transferência de capital, tecnologia e informação do 1º mundo para o resto gera uniformidade global - resultado: circunstâncias locais qualitativamente diferentes reduzidas a perturbações locais = monismo cultural), ii) a teoria de dependência (o desenvolvimento do subdesenvolvimento que é a imagem-espelho das teorias de modernização - também ignoram a diversidade cultural através de uma tendência de aplicar proposições sobre o desenvolvimento dependente incapazes de explicar variações de desenvolvimento) e, iii) um certo pós-modernismo que no seu antipositivismo feroz tem a tendência de homogeneizar a modernidade, produzindo uma análise muito pouco diferenciada dessa modernidade (e onde tudo se torna cultural através de uma ontologia anti-realista onde concepções substituem a realidade - a realidade é transformada em imagens- “a televisão é o mundo”, diz Baudrillard; produz-se um idealismo cultural que torna problemático todas as noções de referência e onde a representação é a própria realidade).

Archer defende que é preciso resituar o ser humano no centro da sociologia, que não é advogar uma perspectiva antropocêntrica do mundo (que ignora constrangimentos e estruturas), mas é preciso ligar a unidade do mundo com a unidade da disciplina (sociologia) via o princípio de humanidade (Akiwowo: “só há uma mente humana” - racionar nunca foi um objectivo mas uma condição necessária para a vida social; a ironia da morte do positivismo: “racionalidade transcultural tem sido confundido com o iluminismo e espancada com o mesmo pau”, e Wallerstein: e há um sistema económico mundial). O diálogo igualitário é a vocação da sociologia internacional.

3. A diversidade e a incomensurabilidade

A diversidade foi vista pela Modernidade como caos, como o outro a organizar, a civilizar. E na pós-Modernidade? A ocidente desiste da função organizadora da diversidade, ou entrando numa *mea culpa* (constituindo um relativismo total, extremo, típico de certas corren-

tes pós-modernistas) ou desafiando a diversidade como caos, mesmo contra o discurso ocidental relativista. Nesta última posição, o lado “feio”, difícil, da diversidade/da diferença é confrontada, faz-se frente ao fenómeno conhecido como o *novo racismo*, baseado nos particularismos culturais e na diferença (vemos exemplos da exploração dos limites da diferença em filmes recentes como *Larry Flint* de Milos Forman, *Morrer em Las Vegas* de Mike Figgis, e outros sobre a vida quotidiana dos ciganos no ciclo recente no Rivoli). Assim, em vez de deixar a diversidade nos escapar entre os dedos, em vez da diversidade-chique e a arrogância face à diferença que nos ofende, trabalha-se a relação que está na incomensurabilidade das culturas, combate-se a versão “soft”, simpática, da diferença (o que temos vindo a designar o pluralismo cultural benigno).

Na verdade, como diz Miguel Vale de Almeida:

“A ideia de que as culturas são incomensuráveis é um produto do relativismo cultural. Ora, tal como havia acontecido antes com a noção de ‘raça’, o relativismo cultural tornou-se, sobretudo na pós-guerra, no bê-á-bá da antropologia e cedo passou para a sociedade em geral: não haveria culturas superiores ou inferiores, mas apenas diferentes. O exagero desta atitude levou à ideia de que as culturas não se tocavam a não ser por imposição. Tendo sido, no início, uma ideia humanista, cedo foi apropriada quer pelo moralismo de esquerda, quer pelos racismos oficiais: o apartheid mais sofisticado defendia-se com a ideia de que estava a preservar as identidades culturais” (Almeida, 1997: 25).

Assim, Vale de Almeida fala do “fundamentalismo cultural” com um pólo na limpeza étnica e no desejo nacionalista, e o outro pólo no ideal de um contrato multicultural. No que diz respeito a este último António Magalhães alerta:

“Hipostasiar a diferença equivale a destruí-la no seu carácter essencial, a relacionalidade, isto é, o trâmite que a funda enquanto tal. O multiculturalismo, por exemplo, corre riscos, na vertigem de sublinhar a incomensurabilidade da diferença, de hipostasiar a cultura, como se de uma entidade fixa se tratasse e como que transmitida biologicamente”.

e o filósofo americano, Charles Taylor, afirma (citado por Mohanty):

“O desafio real é ver a incomensurabilidade, de compreender toda a gama das suas possíveis actividades, isto é, de compreender como a maneira como o ‘outro’ identifica e distingue as suas actividades se difere da nossa. É esta gama de actividades que define o espaço de cultura.”

Finalmente, o sociólogo português, Boaventura Sousa Santos propõe como meio de abordar a incomensurabilidade o conceito de “hermeneutica diatópica”:

“No caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre de sentido consistem em constelações de topoi fortes⁴. Os topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura.

Funcionam como premissas de argumentação que, por não se discutirem, dada a sua evidência, tornam possível a produção e a troca de argumentos. Topoi fortes tornam-se altamente vulneráveis e problemáticos quando 'usados' numa cultura diferente. O melhor que lhes pode acontecer é serem despromovidos de premissas de argumentação e meros argumentos. Compreender determinada cultura a partir dos topoi de outra cultura pode revelar-se muito difícil, se não mesmo impossível. Partindo do pressuposto de que tal não é impossível, proponho a seguir uma hermenêutica diatópica, um procedimento hermenêutico que julgo adequado para nos guiar nas dificuldades a enfrentar; ainda que não necessariamente para as superar. (...) A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os topoi de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude - um objectivo inatingível - mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisto reside o seu carácter dia-tópico." (1998) (exemplo diálogo entre o topos dos direitos humanos na cultura ocidental, o topos do dharma [ligação indivíduo e cosmos] na cultura hindu e o topos da umma na cultura islâmica) - "O reconhecimento de incompletudes mútuas é condição sine qua non de um diálogo intercultural."

4. A diversidade como recurso

No livro *Para Abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*, reconhece-se que

"O que hoje em dia mudou foi a firme recusa, por parte de um grande número de estudiosos e de muitas outras pessoas, em aceitar que se marginalizem sistemas de valores alternativos, facto que tem vindo a ser reforçado pela (re)descoberta de que há irracionalidades muito substanciais incrustadas no pensamento racional moderno. Consequentemente, a questão que agora se nos coloca é a de saber como encarar seriamente, nas nossas ciências sociais, toda uma pluralidade de mundividências, sem com isso perder de vista a noção de que existe a possibilidade de conhecer e de entender sistemas de valores que de facto podem ser, ou tornar-se, comuns a toda a humanidade" (1996: 122-123).

Em trabalhos recentes baseados em projectos de investigação-acção no campo de educação inter/multicultural tenta-se "encarar seriamente toda uma pluralidade de mundividências". Defende-se, por exemplo, que

"O estudo da experiência cultural dos alunos e das alunas tem de ser feito quer ao nível do enquadramento estrutural dos diferentes grupos quer ao nível da agência que no seu quotidiano os actores sociais vão elaborando e accionando. Assim, estudou-se a cultura como produção (actividades produtivas) e como reprodução (actividades familiares, religiosas, de lazer, de consumo) - cultura que se define ao nível local, regional e/ou nacional. A análise de características de produção e reprodução dos diferentes grupos tinha como objectivo: conhecer experiências

para as tornar património da escola(s) - assim sendo, a diversidade cultural torna-se num recurso para o aluno e para a escola. Em consequência de se consciencializar a existência da diversidade cultural e de se considerar essa diversidade como um potencial rico a explorar, promove-se a diversificação das práticas educativas sem as estratificar. Assim, alarga-se o espaço escolar - a descentração da escola facilita uma interrogação crítica das práticas pedagógicas que nela se encontra - e estimula-se a integração nas práticas escolares e pedagógicas do conhecimento da vida dos alunos/alunas” (Cortesão e Stoer, 1995: 29-30).

5. Concluindo:

Admite-se “que só conhecendo valores, saberes, vivências, problemas, interesses e necessidades dos alunos é possível imaginar e propor situações de ensino/aprendizagem que lhes sejam adequadas”;

Admite-se “que é essencial que as crianças (e os jovens) vejam que muitos aspectos, muitos saberes da sua cultura de origem, embora diferentes, são tão importantes, tão interessantes, que a escola os toma em consideração, usa e trabalha nas suas actividades normais”;

Admite-se “a importância de, em vez de permitir que os alunos que pertencem a grupos sócio-culturais minoritários se fechem em guetos sócio-culturais, se tentar que a par da valorização dos saberes dos seus grupos de origem eles adquiram, também, as aprendizagens várias consideradas importantes pela escola”;

“Nada será mais enriquecedor sob o ponto de vista afectivo e também cognitivo, mesmo (ou sobretudo) para os alunos pertencentes a grupos dominantes, do que consciencializar a riqueza cultural de outros grupos. Por tal razão: pensamos ser importante favorecer, quer através de actividades curriculares quer por meio de propostas exclusivamente lúdicas, trocas de saberes entre os diferentes grupos presentes na sala”;

Admite-se “que é crucial identificar situações de aprendizagem que, de forma evidente, mostrem a curto prazo a sua importância, a sua utilidade para os que aprendem, tornando-se-lhes portanto significativa”;

Finalmente, admite-se “que é importante que as crianças (e os jovens) vejam que a escola considera os pais e a família como educadores com quem quer colaborar, e que os vê como recursos, como detentores de saberes que ficará contente e lucrará muito em poder utilizar” (Cortesão, *et al.*, 1995).

Nota

1- GK *topos* = “lugar” (place).

Bibliografia

- Almeida, Miguel Vale de (1997) “Misto, Crioulo e Cidadão: Notas para um Humanismo Radical”, in António Amorim, *et al.*, *O que é a Raça: um debate entre a antropologia e a Biologia*, Lisboa: Espaço OIKOS, 19-28.
- Archer, Margaret S. (1991) “Sociology for One World: Unity and Diversity”, *International Sociology*, 6, 2, 131-147.
- Archer, Margaret S. (1998) “The Dubious Guarantees of Social Science. A Reply to Wallerstein”, *International Sociology*, 13, 1, 5-17.
- Augé, Marc (1994) *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*, Lisboa: Bertrand editora.
- Cortesão, Luiza e Stoer, Stephen (1995) *Projectos, Percursos, Sinergias no campo da Educação InterMulticultural, Relatório Final* (subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian).
- Cortesão, Luiza, Amaral, M. Teresa, Carvalho, M. Isabel, Carvalho, M. Lourdes, Casa Nova, M. José, Lopes, Paulo, Monteiro, Elisa, Ortet, M. José e Pestana, M. Isabel (1995) *E Agora Tu Dizias Que...Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*, Porto: Edições Afrontamento.
- Giddens, Anthony (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Laclau, Ernesto (1996) “Deconstruction, Pragmatism, Hegemony” in Chantal Mouffe (org.) *deconstruction and pragmatism: Simon Critchley, Jacques Derrida, Ernesto Laclau & Richard Rorty*, Londres: Routledge, 47-68.
- Magalhães, António (1995) “A Escola na Transição Pós-Moderna”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, 97-124.
- McCarthy, Cameron (1990) *Race and Curriculum - social inequality and the theories and politics of difference in contemporary research on schooling*, Londres: Falmer Press.
- Mohanty, S.P. (1989) “Us and Them: On the Philosophical Bases of Political Criticism”, *Yale Journal of Criticism*, 2, 2, 1-31.
- Para Abrir as Ciências Sociais, Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais*, 1996.
- Santos, Boaventura Sousa (1995) *Toward a New Common Sense. Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*, Nova Iorque e Londres: Routledge.