

Espaço Aberto

Ética, multiculturalismo e educação

Articulação possível?

Renato José de Oliveira

Ana Canen

Monique Franco

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

A idéia de que vivemos em sociedades plurais, multiculturais, em que prevalece a diversidade de etnias, culturas, gêneros e outros condicionantes socioculturais parece estar se afirmando com força crescente, dentro e fora dos meios acadêmicos. Ao mesmo tempo, o reconhecimento das posições assimétricas de poder que legitimam padrões culturais hegemônicos tem levado a questionamentos e reflexões sobre formas de se incorporarem as vozes silenciadas em práticas e discursos superadores dessas desigualdades. Base do multiculturalismo, esses questionamentos e reflexões têm constituído, nos últimos anos, um corpo rico, polissêmico e carregado de contradições, que incidem desde a concepção de multiculturalismo como conceito, pres-

supostos ontológicos e epistemológicos que o informam, até práticas dele derivadas.

Entretanto, um substrato comum parece perpassar esse campo crivado de contradições: a constatação de que a pluralidade cultural não é um “déficit” e sim riqueza a ser preservada. Em tempos de globalização, de massificação da informação, de exclusões que atingem grupos socioculturais marginalizados do poder, de extermínios e ataques étnicos para a manutenção de um monoculturalismo homogeneizador, a relevância de trazer o multiculturalismo para o centro de debates se impõe. Mais do que uma valorização pura e simples da diversidade cultural ou de privilegiar sua análise do ponto de vista puramente epistemológico, o argumento central que avançamos no presente artigo é o de que as questões relacionadas aos discursos e práti-

cas que configuram os intercâmbios entre identidades culturais plurais passa, necessariamente, pela dimensão ética.

Na verdade, o momento atual se acha marcado por uma persistente crise de legitimidade, seja dos critérios de justificação racional dos valores éticos, seja dos critérios de justificação ética das obras da razão (Alves, 1998). Particularmente nas últimas décadas, o pensamento chamado de “pós-moderno”, ainda que não represente um bloco homogêneo, anuncia a crise de um futuro glorioso, construído pelo homem por meio da razão. É preciso dizer, porém, que este debate nada tem de novo. Desde Protágoras (século V a.C.), a filosofia se interroga sobre o conhecimento e seus critérios de verdade e de legitimação. Dos gregos até os dias de hoje, a discussão ética se faz presente.

Entretanto, embora ética e multiculturalismo estejam, separadamente, presentes nos debates educacionais (Canen, 1997a, 1997b, 1999; Oliveira, 1998a, 1998b; Franco, 1999a, 1999b), bem como apareçam em políticas curriculares nacionais (“Ética e diversidade cultural” constitui-se em tema transversal nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* — PCN, 1997), a articulação de ambos os campos requer maior aprofundamento, para que não se cometam, em seus nomes, atitudes e racionalizações comprometedoras da própria humanização do homem.

Parece não haver dúvida, no pensamento multicultural, tratem-se de comportamentos fundamentalmente antiéticos a queima de índios, o extermínio de identidades coletivas, a marginalização de vozes nas práticas sociais e culturais. No entanto, se a articulação ética-multiculturalismo seria estabelecida pela própria natureza do objeto de preocupações do multiculturalismo, trata-se de uma primeira aproximação que pode enganar quanto a seus desdobramentos, no cotidiano da vida dos coletivos culturais, das instituições e das práticas, notadamente no campo da educação e da formação docente — foco de nossas reflexões.

Por exemplo, em um mundo plural, até que ponto a constatação e a valorização da pluralidade cultural implica a aceitação de práticas culturais que

agridem a mulher, a criança, ou que preconizam intolerância às diferenças culturais? Seria, então, o silenciar (real ou simbólico) dessas práticas culturais justificado pela ética? Ou, ao contrário, tal silenciar representaria um etnocentrismo inaceitável do ponto de vista multicultural e ético? Mais do que mero exercício acadêmico, questões como essas estão a nos invadir, em nossos lares, com dilemas que nos atingem em nossa vida diária, em nossos julgamentos e naquilo que se espera da educação e da formação docente em sociedades cada vez mais multiculturais.

À base das interrogações acima ilustradas, a seguinte questão emerge no debate multicultural e norteia nossas reflexões no presente trabalho: haveria a possibilidade de uma fundamentação ética universal que ancorasse discursos e práticas multiculturais ou, ao contrário, universalismo e multiculturalismo se excluem mutuamente?

Como ponto de partida em nossas reflexões, problematizamos a radicalização de posições ditas “universalistas”, identificadas com a resposta afirmativa à possibilidade de princípios éticos universais, em contraposição às chamadas posturas “relativistas”, supostamente engajadas em um ceticismo generalizado quanto à possibilidade de quaisquer princípios éticos comuns nas relações interculturais. Apontamos os limites de tal radicalização, propondo a compreensão do “universalismo” e do “relativismo” como construções discursivas, desprovidas de uma significação essencializada, única e consensual, e, portanto, passíveis de reinterpretações e ressignificações. Argumentamos que o avanço do debate sobre o multiculturalismo em educação passa por uma reflexão que busque ressignificar o universalismo em face da pluralidade cultural, de forma a contribuir para práticas educacionais multiculturais eticamente fundamentadas. Para desenvolver o argumento, situamos, em um primeiro momento, paradigmas epistemológicos pelos quais o multiculturalismo é concebido, indicando os aspectos éticos envolvidos no debate que se trava entre posições multiculturais ditas “universalistas” e “relativistas”. Em um segundo momento, discutimos as

concepções da ética em face desse debate, propondo caminhos para a ressignificação do universalismo ético em um mundo multicultural. A terceira parte discute possíveis desdobramentos das discussões nas práticas curriculares em educação e formação docente inspiradas pela articulação multiculturalismo-ética.

Mais do que respostas, busca-se abrir caminhos para que se avance em debates que possam contribuir para políticas e práticas educacionais comprometidas com a busca de referenciais éticos para o trabalho em sociedades multiculturais.

Universalismo e relativismo: tensões no pensamento multicultural

A questão da diversidade, dos conflitos étnicos, religiosos e lingüísticos, vem suscitando intenso debate em diversas instâncias da vida política, social e acadêmica, reflexões e ações em torno de perspectivas viáveis que abarquem a pluralidade de culturas, crenças e condutas — que se impõem com suas idiossincrasias, buscam criar alternativas de mediação para os possíveis e já constantes embates em torno da realidade que marca nosso fim de século. Um cenário moderno, colonialista, ocidental e predominantemente tecnológico; branco, masculino e extremamente normatizador; homogeneizante e excludente. Um cenário que, segundo Bhabha (1998, p. 105-106), em tempos de globalização, tem na força da estratégia discursiva da diferença uma perspectiva histórica de conveniência política, pois “reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política”. O autor acrescenta, ainda, que tal reconhecimento questionaria, sobretudo, “as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação”. Nesse cenário pluricultural e multifacetado, no qual práticas homogeneizadoras ameaçam identidades culturais marginalizadas do poder, emerge, com força crescente, o pensamento multicultural.

Falar em multiculturalismo hoje significa tocar em posições em um espectro que varia desde sua rejeição total à sua defesa incontestável e apaixonada. Entretanto, uma análise mais acurada dos discursos favoráveis ou não remete, em uma primeira instância, à necessidade de se buscar precisar o que se entende por multiculturalismo, uma vez que o termo implica vertentes e posições epistemológicas diferenciadas, que levam a discursos e práticas também diferenciadas. Nessa perspectiva, o esclarecimento dos pressupostos epistemológicos que informam as vertentes multiculturais pode revelar que, tanto aqueles que atacam como os que defendem podem estar se apoiando em representações do multiculturalismo assentadas em pressupostos epistemológicos diversos, todos advogando o termo como definidor de seu campo de preocupações.

Em um nível mais abrangente, multiculturalismo poderia ser definido como a condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas. No entanto, a partir dessa generalização, posturas epistemológicas têm sido estudadas (McLaren, 1997; Grant, 1997; Canen, 1997a, 1997b; Moreira, 1999), que vão desde a concepção de uma sociedade harmoniosa onde a diversidade cultural é trabalhada em termos exóticos e folclóricos, até perspectivas mais críticas em que essa pluralidade é compreendida como vinculada a questões de poder, que legitimam padrões culturais hegemônicos e excluem vozes culturais de políticas e práticas sociais, incluindo educacionais.

O termo intercultural é frequentemente utilizado para definir essa posição crítica e minimizar a associação com o termo multicultural, tido como mais coadunado com posturas menos críticas. É interessante apontar, como salienta Sodré (1999), que pode haver, até mesmo, uma lógica de hegemonia político-econômica por trás de certos discursos multiculturais, onde a dimensão mítica e comunitária é reconhecida, protegida e promovida des-

de que não ameace a hegemonia tecnológica. Nesse tipo de discurso multicultural, segundo o referido autor, a afirmação de uma “irredutível” alteridade cultural (por nação, etnia ou religião) concorre curiosamente para a unidade dialética do mundo arrematada pela organização capitalista, em uma identidade definida a partir de categorias ocidentais universais sob as quais se apresentam verdades. Dessa forma, a diversidade, seja cultural ou ideológica, étnica, racial ou religiosa — enfim, a diferença —, é essencializada, é vista como um dado, um fato social. No entanto, a utilização do termo “intercultural” também esbarra em ambigüidades semelhantes ao termo multicultural. Nesse sentido, mais do que termos, é a análise dos discursos e das posturas epistemológicas que têm sido por nós apontados como cruciais para a compreensão de que multiculturalismo se fala, analisando suas implicações pedagógico-curriculares que vão desde a simples aceitação da pluralidade cultural até outras que buscam resgatar, em currículos e práticas, vozes excluídas.

Nesse campo, temos argumentado em favor de uma perspectiva intercultural crítica ou multiculturalismo crítico (McLaren, 1997; Canen, 1997a, 1997b, 1999; Moreira, 1999), tendo como perspectiva ressaltar a importância de superar uma visão idealizada, folclórica e assimilacionista da pluralidade cultural e buscar detectar e desafiar o processo de construção das diferenças, denunciando seu vínculo com relações assimétricas de poder na sociedade. Temos, também, apontado para as contribuições de aportes pós-modernos e pós-colonialistas, que têm desafiado a essencialização de categorias como identidade e diferença, apontando para seu caráter de construção e exortando à análise crítica dos discursos que as constituem (Bhabha, 1998; Silva, 1999).

No entanto, se essas contribuições têm colaborado para desafiar a idéia de um universalismo cultural estático e permanente, avançando no caráter histórico, contextual e sempre inacabado da formação das identidades e na necessidade de compreender suas referências culturais em movimento, uma problemática tem emergido com força nos de-

bates em torno da questão multicultural: o multiculturalismo poderia ser concebido em uma base de sustentação universalista ou, ao contrário, os valores que se pretendem “universais” não passam de construções textuais e culturais e, portanto, não poderia haver quaisquer referências para julgamentos de valor sobre padrões culturais plurais? Em outras palavras: haveria a possibilidade de pensar em necessidades universais independentemente das identidades culturais plurais? Ou, ao contrário, universal e particular são constructos incompatíveis no multiculturalismo?

Para o pensamento pós-moderno, em sua vertente mais relativizada, as respostas às questões acima parecem convergir para a incompatibilidade entre o universal e o particular. Segundo Veríssimo (1997), nessa vertente, a promessa iluminista do equilíbrio e do progresso fundados no poder da razão e do conhecimento foi negada pelas próprias condições sociais da modernidade. Esse rompimento tem sido identificado como uma crise da modernidade, referente, também, a uma crise paradigmática em função do abalo sofrido pelos fundamentos teóricos da própria modernidade, sejam eles positivistas, cientificistas ou historicistas, incluindo os elementos das teorias marxistas mais ortodoxas, levando, segundo críticos dessa vertente, ao ceticismo e para o surgimento de um novo irracionalismo.

Contrariando as normas do iluminismo, o pensamento “pós-moderno”, em sua versão mais relativizada, vê o mundo como contingente, gratuito, diverso, instável, imprevisível, um conjunto de culturas ou interpretações desunificadas gerando um certo grau de ceticismo em relação à objetividade da verdade, da história e das normas. Tanto os pressupostos do iluminismo quanto do idealismo, presentes no cerne do pensamento moderno, são, dessa forma, descartados. A queda do socialismo real teria posto fim à única possibilidade de alternativa ao modelo capitalista que avança em sua trajetória excludente. É, nesse sentido, que se declara o fim das utopias, das ideologias, da história centrada na relação sujeito/objeto. Descarta-se qualquer tipo de visão global ou metanarrativas, optando-se pela

defesa de um pensamento pragmático, com correspondência imediata com o real, com o presente, com o local. Há, portanto, a desconfiança de qualquer tipo de pensamento que tome como referência certos elementos “universais”.

Mais do que isso, busca-se apontar certos dispositivos lingüísticos usados tanto para afirmar e valorizar condutas universalistas quanto para designar de forma pejorativa o “relativismo” atribuído ao pensamento “pós-moderno”. Assim, o peso dos valores afirmativos do universalismo, tais como a tolerância, a ética, a igualdade e outros, são vistos como dispendo de uma carga positiva e/ou simbólica sobre a qual fica muito difícil manifestar opinião ou sentimento contrário. Aurélio (1998, p. 21) nos mostra o peso da ambigüidade que carrega, por exemplo, a palavra “tolerância”. Segundo o autor, o problema, ou, se quisermos, a dificuldade, está na identificação dos limites, na definição de um critério por onde distinguir o intolerável do tolerável, na medida em que “aquilo que se tolera é já, também, um erro ou um mal, ainda que não o seja em grau suficiente para ser declarado intolerável”. Na mesma linha, Sodré (1999, p. 22) afirma que a tolerância afigura-se como ideologia possível para a consciência jurídico-liberal no interior de Estados-nação fortes, mas na prática demonstra que “toda a tolerância é intolerante com a intolerância dos outros e, por isto, tem a mesma precariedade dos sentimentos piedosos com que os presumidamente fortes contemplam os presumidamente fracos”. Sahel (1992, p. 229) reafirma a discussão e ressalta que “ora objetivada e marcada por um sinal vermelho, ou interiorizada e engrandecida como virtude altruísta de caridade oblativa, a tolerância faz parte da panóplia da modernidade ocidental”.

Nesse sentido, os pressupostos éticos ou epistemológicos universais seriam vistos como possuindo significados que transcenderiam sua origem social, estando, dessa forma, situados em uma dimensão “extra-social” que interessaria a quem enuncia, em nome de valores definidos sempre numa relação de poder de quem os define como necessários (Silva, 1999). Dito de outra maneira, “gru-

pos privilegiados ocultam vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum.” (McLaren, 1997, p. 77).

Essas questões têm levado a posições que, não raro, têm se radicalizado e se impermeabilizado com relação a quaisquer esforços de busca de diálogo e articulações entre as mesmas. Paradoxalmente, o respeito às diferenças, tão caro ao multiculturalismo, tem sido silenciado em embates onde as posições ditas “universalistas” e aquelas denominadas “relativistas” acabam por constituírem-se, elas próprias, em duas “culturas” fechadas em si mesmas, desconfiadas uma da outra e nutridas por discriminações e preconceitos com relação a seus antagonistas.

Gutmann (1994) oferece uma interessante ilustração dos efeitos da radicalização desse campo no contexto da concepção de um currículo multicultural de literatura, na Universidade de Stanford. A luta de poder em torno da seleção cultural das obras a serem estudadas no decorrer do referido curso levava à clara distinção entre as duas posições acima delineadas, denominadas por Gutmann (1994) multiculturalista essencialista e multiculturalista desconstrucionista. Os partidários da primeira eram francamente contrários à introdução de obras de autores não-europeus e de autores femininos, afro-americanos, hispânicos e outros, atribuindo sua introdução a um “esquecimento dos valores da cultura ocidental a favor de um relativismo caracterizado pela falta de critérios” (Gutmann, 1994, p. 32). Por outro lado, os multiculturalistas desconstrucionistas argumentavam que não existiriam obras ditas clássicas e que a exclusão de tais autores significaria “menosprezar as identidades dos membros de grupos com um passado histórico de exclusão e vedar à civilização ocidental a possibilidade de conhecer [suas influências]” (idem). Evidencia-se, no caso em pauta, o desacordo de ambas as partes quanto ao valor e ao conteúdo de um curso multicultural, com polêmicas e discussões estéreis que manifestavam o desprezo mútuo e o desrespeito pelas diferenças. A argumentação da referida autora ilumina o reducionismo e o entricheiramento dogmático de ambas as posições, apontando para a necessidade

de um debate multicultural que fosse mais construtivo e que buscasse reconhecer o valor de ambas as argumentações em esforços de diálogo e de articulações enriquecedoras para o curso e para o multiculturalismo que se propugna.

Para além do campo estritamente epistemológico do debate, as implicações éticas da radicalização de ambas as posturas se fazem sentir, não só nos meios acadêmicos, como também em outras esferas formais e não formais da educação. Em nome de um universalismo estático, a rejeição a padrões culturais considerados “diferentes” tem perpetrado visões etnocêntricas que impregnam currículos e outras práticas sociais no cotidiano das relações interculturais. Em outro trabalho (Canen, 1999), ilustramos os desafios éticos enfrentados no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico em um curso de formação de professores, onde medidas administrativas para bloquear o trabalho intercultural crítico eram tomadas em nome de valores supostamente “universais”. Ao mesmo tempo, a bandeira de um relativismo radical pautado na ausência de bases racionais para a apreciação da pluralidade de padrões culturais tem levado a uma perplexidade com relação a questões complexas que emergem no cotidiano das relações interculturais, tais como: o fato de se valorizar e de se compreender a pluralidade cultural como constitutiva das sociedades e das próprias identidades individuais e coletivas levaria a uma suspensão de quaisquer critérios para se julgar práticas culturais, ainda que estas ferissem princípios de cidadania e de democracia? Em outras palavras: caberia, em uma perspectiva multicultural crítica, uma aceitação de padrões culturais que, eles próprios, propugnem discriminações ou práticas destrutivas das diferenças? No campo educacional, caberia a práticas e políticas de educação multicultural o estabelecimento de limites à aceitação de padrões ou discursos culturais que atentassem contra identidades individuais ou coletivas específicas?

Tais questões evidenciam a dimensão ética do debate, para além de seu ponto de vista estritamente epistemológico. Conforme Olivé (1997), clarificar

os aspectos éticos envolvidos no confronto de culturas, bem como nas suas representações em políticas e práticas culturais, torna-se tarefa urgente. Também nesse campo, as posições parecem caminhar para o confronto entre posições ditas universalistas e aquelas denominadas relativistas. Autores tais como Valdés (1997), por exemplo, defendem que a adoção de uma perspectiva ética pressupõe a aceitação de princípios e regras de validade universal, ressaltando, contudo, que essa aceitação não leva a nenhuma abstração inaceitável e nem a passar por alto das peculiaridades culturais locais ou regionais. Propõe, nessa relação, o rechaço do relativismo cultural como fonte de aceitação universal, bem como a negação do caráter “sacrossanto” das culturas (o que implica sua constante possibilidade de crítica e superação). No entanto, os desafios éticos referentes a quem enuncia os princípios universais propostos ou os aspectos a serem “criticados” e “superados” nas diversas culturas não são contemplados pelo referido autor.

Contraopondo-se à visão de Valdés (1997), autores tais como Vernengo (1997) e Batalla (1997) não acreditam na possibilidade de uma fundamentação ética, universal, de normas morais. Comparam essa aspiração à construção de escalas axiológicas que, implícita ou explicitamente, estariam hierarquizando os sistemas sociais culturalmente diferentes. Para esses autores, todas as culturas são legítimas, requerendo sua compreensão nos referenciais culturais de origem, ainda que possam parecer bárbaros seus padrões e rituais aos olhos de culturas diferentes.

Concordamos com Camps (1997) em que ambas as posições acima delineadas são generalizantes. Temos argumentado, do ponto de vista do multiculturalismo crítico pós-modernizado, que as considerações sobre o caráter de construção das diferenças e de seus enunciados, bem como a ruptura com binarismos — preto-branco, homem-mulher, eu-outro — em prol da análise de movimentos e hibridizações identitárias implica que se busque romper, também, com o binarismo universalismo-relativismo, universalismo-multiculturalismo, bus-

cando ressignificá-los no movimento das relações interculturais.

Nessa ótica, o desafio que se coloca para o multiculturalismo (ou interculturalismo) crítico pós-modernizado é a concepção dessa ressignificação, de forma a conseguir articular a identidade universal que nos constitui enquanto seres humanos e as identidades culturais plurais de que somos portadores. Mais do que um desafio epistemológico, trata-se, conforme temos enfatizado, de uma questão ética.

A constituição do sujeito ético: um desafio sempre presente

Conforme apontamos anteriormente, a discussão ética há muito vem sendo travada no âmbito da cultura ocidental. No estado ideal proposto por Platão, por exemplo, o rei filósofo — após ter passado por um longo e rigoroso processo educativo, iniciado nos primeiros anos de vida — seria de todos os cidadãos o mais apto para governar, já que teria contemplado a idéia do Bem, fundamento transcendente da ética. Uma vez que a verdade absoluta foi alcançada, os erros e os conflitos que caracterizam a existência humana poderiam ser superados a partir das sábias ações do governante, de quem emanaria toda a justiça.

Para Platão, portanto, tratava-se de conhecer o modelo — único, perfeito, inquestionável — e a partir dele resolver os problemas da *polis*. Já para os estóicos, o bem não se encontra no mundo sensível nem fora dele, mas é algo passível de ser alcançado pela razão humana. Zenão e outros representantes do estoicismo antigo consideravam o bem moral uma prerrogativa do *logos*, portanto tudo que dissesse respeito ao corpo (saúde, beleza, riqueza etc.) não poderia ser qualificado de bom, assim como seus contrários não poderiam ser qualificados de maus. Deriva daí que o homem ético é aquele que demonstra indiferença perante os chamados bens e males mundanos: ser imperador ou escravo, por exemplo, em nada altera a busca do bem moral empreendida pela razão.

Na medida em que o racionalismo estóico se assenta sobre a concepção de que existe uma ordem primeira no universo, a qual rege a natureza e a vida humana, as desventuras ou flagelos sofridos pelos homens devem ser aceitos como parte dessa ordem, não sendo ético se revoltar contra eles. Vale dizer que esse conformismo não tem o sentido de uma angustiante impotência diante de um destino infeliz, mas significa o reconhecimento de que tudo transcorre com naturalidade, de acordo com o plano engendrado pelo supremo arquiteto de todas as coisas: Deus.

Se para os estóicos Deus era a expressão da inteligência e da potência absolutas, para os pensadores cristãos Ele representa também a expressão da mais absoluta bondade. É sintomática a alegria de Descartes quando conclui ser possível conhecer a verdade de modo certo e indubitável porque Deus, dada a sua extrema generosidade, jamais permitiria que o homem se enganasse. A ética cristã, edificada sobre essa concepção do divino, postula que os caminhos da boa ação e da correta conduta moral são estabelecidos *a priori* e consistem na perfeita integração entre as vidas material e espiritual. Em outras palavras, para o cristão “as cidades, terrestre e celeste, convivem no tempo e crescem juntas” (Pegoraro, 1997, p. 37). Trata-se de uma ética universalista, de uma macro-ética que vislumbra a possibilidade de que “o mundo pode ser melhor, se os seres humanos olharem na mesma direção” (idem, p. 38).

Por outras vias, essa é também a conclusão a que chega Kant. Ao situar a razão prática como o soberano tribunal que separa o ético do não-ético, o filósofo alemão aponta a obediência à lei moral¹ como condição indispensável ao aprimoramento da espécie humana. Na visão kantiana, o homem em si mesmo não é bom nem mau, possuindo disposições inacabadas para ser justo ou injusto, honesto

¹ “Age de tal modo que a máxima da tua vontade possa valer sempre ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (Kant, 1997, p. 42).

ou desonesto etc. Embora considere a existência de princípios éticos universais (por exemplo: não matar, não mentir, não roubar), Kant acredita que o homem pode escolher ou não adotá-los. Se os adota, torna-se um ser moral e, do contrário, não. Nessa escolha, a disciplina (parte da educação que prepara o indivíduo para o exercício da moralidade) tem papel fundamental: o educando pode até prescindir da instrução intelectual mas não da instrução moral:

A falta de disciplina é um mal muito maior que a falta de cultura, pois este último pode ser reparado mais tarde. Mas a selvageria não pode ser eliminada e um erro relativo à disciplina não pode ser corrigido. É possível que a educação se torne sempre melhor e que cada geração, por seu lado, dê um passo a frente rumo ao aperfeiçoamento da humanidade. (Kant, 1996, p. 74)

Nesse breve retrospecto de algumas das principais vertentes do pensamento ocidental, procuramos apontar a presença marcante de um universalismo ético *a priori*. Nesse ponto, cabe uma observação: não seria redundância falar de universalismo *a priori*, já que o universal corresponde ao eterno, ao imutável, ao que vale para todos os homens em todas as épocas? A questão, por sua vez, nos remete para a discussão acerca do que está sendo compreendido como universal ético: trata-se de algo dado ou construído? Se o universal ético é visto como algo dado, evidentemente só pode ser concebido como um *a priori*. Contudo, se ele é tomado como constructo humano que leva a marca da temporalidade e da historicidade, então cabe conferir-lhe o caráter de *a posteriori*. Nesta perspectiva situam-se as abordagens de Habermas e Perelman, cujos pontos de contato e divergências passaremos a comentar.

De acordo com o paradigma da ação comunicativa proposto por Habermas, o diálogo eu-tu é fundamental para promover o entendimento entre os homens, o qual se pode dar em torno da verdade, da retidão ou da veracidade. No primeiro caso, os interlocutores discutem acerca de fatos ob-

jetivos (uma experiência de física, por exemplo), no segundo sobre as normas que regem as relações interpessoais e no terceiro sobre ações e formas de conduta individuais. Quando a pretensão dos sujeitos do diálogo é chegar à verdade ou à retidão, aquele que expõe uma tese pode assegurar discursivamente a validade do que está dizendo. Contudo, se a pretensão for de veracidade, ele deve ter comportamento condizente com o discurso proferido, já que o interlocutor só se deixará convencer por atitudes concretas e não por palavras.

A ação comunicativa tem, segundo Habermas, como suporte a linguagem, a qual confere sentido ao existente, tornando possível ao homem conhecer a realidade e também agir sobre ela, modificando-a. Quando se converte em “ser lingüísticamente exposto” (Oliveira, 1995, p. 94), isto é, à medida que se relaciona com os outros, o indivíduo deixa seu mundo particular e penetra na esfera do que possui significado intersubjetivo, dando assim um grande passo para a construção do entendimento. A razão que fundamenta esses processos lingüísticos não é de natureza cognitivo-instrumental, mas sim de natureza comunicativa. Pautando-se nas exigências de retidão e veracidade próprias das instâncias normativa e subjetiva, tal razão pede a quem profere o discurso justificativas razoáveis e não deduções lógicas ou provas empíricas acerca do que é discutido.

No plano ético, a razão comunicativa baliza a construção de uma ética do discurso, a qual possui as seguintes características: é de natureza deontológica, cognitivista, formal e universal. O caráter deontológico se manifesta em função da ética do discurso conferir importância ao dever-ser e não àquilo que efetivamente é. Em outras palavras, não importa como determinadas ações se desenvolvem no mundo e sim como deveriam se desenvolver. Nesse sentido, trata-se de prescrever o que é socialmente mais justo e não de justificar um dado existente. O cognitivismo subsidia a prescrição do dever-ser na medida em que busca os fundamentos racionais das normas a serem sancionadas. O formalismo diz respeito ao modo pelo qual se chega a

essas normas, ou seja, por meio das práticas argumentativas e, finalmente, o universalismo situa o dever-ser como algo referente ao homem genérico, indo além dos particularismos religiosos, étnicos, raciais ou de qualquer outra natureza.

A ética do discurso segue os passos da ética kantiana; contudo, enquanto esta tem por suporte uma razão centrada no sujeito, a qual estabelece *a priori* os imperativos categóricos (busca do dever-ser pelo dever-ser, em detrimento de qualquer outro objetivo),² aquela se apóia na construção intersubjetiva, *a posteriori*, do dever-ser, a qual só pode ter lugar mediante processos argumentativos levados a cabo por todos aqueles que se acham envolvidos nas situações que são objeto de exame de um dado discurso prático. Cabe ainda dizer que, na busca do consenso ético, os interlocutores devem esforçar-se para colocar “entre parêntesis” seus valores, gostos pessoais e paixões, porquanto tais fatores não são passíveis de acordos racionais. Entendendo que a argumentação se dirige ao homem pleno — e não apenas às suas faculdades racionais —, Perelman vê a ética como constructo que se pauta na difícil, mas necessária, articulação de elementos formais e situações concretas de vida. O principal elemento formal é a chamada regra de justiça: dar tratamento igual a seres essencialmente semelhantes. Como frisa o autor, este enunciado não se acha sujeito a discordâncias, contudo estas prontamente surgem quando é preciso dar conteúdo concreto à semelhança essencial entre os homens. Dito de outro modo, em que se funda essa semelhança? No fato de todos os homens serem racionais? No fato de possuírem alma? Ou no fato de terem sido todos condenados a ganhar o pão com o suor dos próprios rostos?

Para dar curso aos processos argumentativos que devem discutir estas e muitas outras questões

² O sentimento do dever pelo dever se expressa, por exemplo, em situações do tipo: devo pagar impostos porque essa é uma obrigação de todo cidadão para com a coletividade em que vive e não porque, não pagando, corro o risco de sofrer sanções.

do gênero, não há como deixar de lado os valores pois eles fornecem as bases de qualquer princípio moral. Se, por um lado, os valores variam conforme as épocas e as culturas, são arbitrários e muitas vezes se acham associados a crenças dogmáticas, por outro são inseparáveis da existência humana. Quem argumenta não é uma razão desencarnada, mas um ser de carne e osso que não só cultiva inúmeros valores, como também os hierarquiza. A partir daí, constatamos que a visão de Perelman acerca da ética é acentuadamente ontológica, isto é, se preocupa com o que é, com o que acontece no mundo em termos de ações praticadas pelos homens e não apenas com o dever-ser. Tal preocupação implica abrir mão da construção do universalismo ético? Segundo o autor, bem ao contrário:

A função específica da filosofia é, de fato, propor à humanidade princípios de ação objetivos, ou seja, válidos para a vontade de todo ser razoável. Essa objetividade não será, nesse caso, nem conformidade com o objeto exterior, nem submissão às ordens de uma autoridade qualquer: ela visa a um ideal de universalidade e constitui uma tentativa de formular normas e valores que se possam propor ao assentimento de todo ser razoável. Mas *propor não é impor*, e é essa distinção que urge salvaguardar a qualquer preço, se se quer evitar os abusos a que conduz o ideal do reifilósofo, que disporia da autoridade política e da força do Estado para assegurar o triunfo de suas convicções, de seus valores e de suas normas. (Perelman, 1996, p. 199, destaques do próprio autor)

Portanto, a perspectiva perelmaniana, assim como a de Habermas, é a da construção de um universalismo ético *a posteriori*, mas tal construção assume contornos mais humanos porque se afasta do caráter puramente deontológico e da omissão de valores e de sentimentos preconizada pela ética do discurso. Todavia, em consonância com esta última, a abordagem de Perelman vislumbra o universalismo ético como proposta a ser debatida por todos quantos queiram e acreditem no diálogo, e não na coerção, como instrumento capaz de dirimir conflitos. É claro que esse universalismo é um *telos*,

uma meta que dificilmente será plenamente cumprida. Mas, justamente porque não pretende ser a panacéia que irá curar todos os males da convivência humana, tal meta é sempre repensada, cabendo à educação (escolar e extra-escolar) um papel de grande importância na discussão da sua viabilidade.

Ética universal e multiculturalismo: repensando a questão na educação e na formação docente

Em face do que foi discutido anteriormente, como trabalhar as questões éticas e multiculturais no contexto da escola? Essa indagação, sem dúvida complexa, não tem uma resposta imediata e única. Na medida em que se coloca como um conjunto de políticas e práticas discursivas e não-discursivas que participam ativamente na formação de identidades culturais, a educação não se pode calar em face do contexto multicultural das sociedades onde se insere, nem em face das implicações éticas de suas formulações na formação de cidadãos críticos e participativos.

Temos argumentado que a concepção de um universalismo ético *a posteriori* busca superar a dicotomização universalismo-relativismo, reconhecendo, por um lado, como quer Silva (1999), que os “universais absolutos” constituem-se em produtos de práticas específicas, já que carregam em seus significados critérios epistemológicos de verdade ou de falsidade, de razão ou irracionalidade, de justiça ou injustiça; por outro lado, a superação da dicotomização se dá, também, na compreensão de que o relativismo, se entendido como negação apriorística da existência de quaisquer respostas racionais às questões fundamentais, recai em um dogmatismo exacerbado em que padrões culturais diversificados são tomados como categorias estanques, apriorísticas, sem que se tenha qualquer referencial que permita captar seus movimentos e, portanto, a possibilidade de hibridizações, novas sínteses e mesmo superações críticas.

A concepção de um universalismo ético *a posteriori*, fundado na racionalidade argumentativa,

em contraposição ao universalismo ético “absoluto” — atrelado à racionalidade científica repositária do ideal iluminista de validade universal de critérios de razão — pode, a nosso ver, avançar na concepção de práticas educacionais interculturais críticas que se recusam a abandonar horizontes éticos na formação das subjetividades. Assim sendo, torna-se necessário também, a exemplo do que fizemos para o universalismo ético, ressignificar o conceito de “tradição cultural”. Tendo em vista que todas as culturas humanas se constroem entre os pólos da conservação e da renovação, mantendo antigos valores, hábitos, saberes, crenças e assumindo novos, é possível dizer que as tradições culturais dos diferentes povos sempre se transformam, de modo mais ou menos acelerado. Se as transformações são lentas, existe a tendência em considerar que a cultura se mantém estática, preservando-se incólume ante a passagem do tempo e da história. Talvez por isso alguns estudiosos defendam a observação isenta de interferência, que seria a melhor maneira de permitir a conservação de uma dada cultura em sua pureza original.

Tal posição, porém, é ingênua, pois sendo a existência humana relacional,³ não há como impedir que haja hibridizações ou incorporações de aspectos de uma cultura por parte de outra. Assim sendo, do ponto de vista da construção de um universalismo ético *a posteriori*, os procedimentos argumentativos e dialógicos são elementos construtores da relacionalidade e não instrumentos de imposição das “verdades” das ditas culturas “avançadas” sobre as “pseudoverdades” das culturas ditas “primitivas”.

Portanto, a aceitação de tais procedimentos nos coloca diante de três dimensões. A primeira implica o reconhecimento do caráter dialógico na própria construção das identidades culturais. Con-

³ Como bem salientou Aristóteles (1991), o homem é um animal político por excelência, por isso busca o intercâmbio com seus iguais e também com seus diferentes.

forme Gutmann (1994), é na razão argumentativa, fundada no diálogo, que se constituem valores, atitudes que, longe de se pautarem por ideais universais apriorísticos, são regidos no campo concreto das experiências, em espaços e tempos definidos. Apoiando-se em Taylor (1994), Gutmann (1994, p. 25) argumenta que nossa identidade individual é, em parte, constituída por diálogos coletivos. Em outras palavras: não somos o que somos simplesmente por aspectos essenciais apriorísticos, mas como fruto de articulações múltiplas, em espaços e tempos diferenciados, permeados por diálogos constantes, desestabilizadores e reorganizadores de sínteses culturais diversificadas.

Dessa forma, em contraposição ao ceticismo ético, entendido enquanto suspensão de critérios de avaliação racional de discursos, o diálogo argumentativo implica o mergulho crítico sobre o conteúdo cultural desses mesmos discursos, estes também entendidos como passíveis de desconstruções e reformulações. No entanto, diferentemente do universalismo apriorístico defendido por autores como Valdés (1997), quem determina as facetas ou dimensões a serem ressignificadas nesses discursos culturais diversificados não é um sujeito moral individual, nem mesmo uma ética que se pretenda universal. É justamente o diálogo argumentativo, contextualizado nas experiências e *loci* de produção cultural das diversas identidades, que será o motor a alavancar as mudanças que resultarão em novas sínteses culturais.

Incorporar essa segunda dimensão do diálogo como catalisador de revisões e mudanças culturais na educação e na formação docente implica promover práticas pedagógicas que levantem criticamente os aspectos dinâmicos das culturas, sua mobilidade, suas hibridizações. Implica, também, em se distinguir as mudanças impostas por questões de poder, hegemônicas, em contraposição àquelas necessárias na evolução e avaliação ética de propostas. Implica superar a tendência a determinar, sob o manto de “valores universais absolutos”, aqueles aspectos que, em uma ética etnocêntrica, seriam inaceitáveis simplesmente por não corresponderem

ao que entendemos por “normalidade”, mas que é, na verdade, fruto de uma das formas culturais de se perceber o mundo e as relações culturais.

Entretanto — e aí chegamos à terceira dimensão do diálogo ético que propomos —, isto também não significa aceitar acriticamente os conteúdos culturais indistintamente. Esta tem sido a mais polêmica questão, justamente a que mobiliza questionamentos que se referem a critérios para julgamento de limites na aceitação de padrões culturais quando, por exemplo, esses contêm discursos racistas, xenófobos ou que preconizam práticas aniquiladoras do outro. Dentro de nossa argumentação, se admitimos que o diálogo é constitutivo das identidades em sua construção (primeira dimensão), que ele pode ser catalisador de ressignificações e mudanças nas culturas (segunda dimensão), avançamos, nessa terceira dimensão, na proposição de que a presença do diálogo argumentativo (ou de sua possibilidade de existência) seja um critério ético de avaliação de discursos culturais.

Nessa linha de análise, padrões culturais que preconizam práticas silenciadoras de vozes dissonantes, que exortam o aniquilamento de identidades culturais fundamentadas em etnias, culturas, religiões ou outros marcos identitários, estarão ferindo o direito à existência da pluralidade cultural e ao diálogo intercultural. A educação e a formação docente não podem e não devem se eximir de trabalhar essa dimensão, sob pena de, em nome de um suposto respeito à pluralidade cultural, promover atitudes de aceitação a discursos intolerantes, xenófobos, racistas ou de violência simbólica ou real contra o outro.

Vale salientar que as três dimensões mencionadas estão longe de esgotar a questão da formação multicultural e ética de professores e alunos. Todavia, cabe também assinalar que, no contexto atual das práticas educacionais, ainda é muito acentuada a herança da modernidade que situa as escolas como “oficinas de homens” (conforme propôs Comênio em sua *Didática magna*), ou seja, como instituições que, visando aos mesmo fins, devem homogeneizar o trabalho pedagógico. Dessa perspec-

tiva, o professor entra em sala de aula como se estivesse se dirigindo a um aluno genérico, sem valores, sem saberes prévios, sem hábitos adquiridos, enfim, a um aluno sem rosto. Se suas turmas possuem diferentes identidades culturais, tal fato é projetado para um plano secundário quando não simplesmente esquecido. Para um aluno genérico, nada melhor que valores genéricos e abstratos (fazer o bem, ser justo, íntegro etc.) que podem ser transmitidos a partir das práticas monológicas habituais. Mas, para um aluno real, que não se despe de sua identidade cultural porque se acha temporariamente sentado em uma carteira escolar, as necessidades são outras. De que bem o professor está falando? De que justiça? De que integridade?

A atribuição de conteúdos concretos a esses valores não pode ser entendida como processo monológico em que o professor deposita afirmações categóricas no espírito do aluno. Ao contrário, exige a instauração de processos dialógicos em que os atores da prática pedagógica agem uns sobre os outros e, dessa perspectiva, ainda que não cheguem a um consenso, se modificam mutuamente. Essa é a riqueza maior de toda prática educativa, a qual naturalmente requer a substituição dos procedimentos homogeneizadores, anti-dialógicos, por outros mais alinhados ao espírito do pluralismo — que pressupõe debate, polêmica, confronto entre diferentes visões de mundo — e não à tolerância condescendente para com o outro, a qual acaba por manter educadores e educandos na redoma de vidro das próprias intolerâncias.

Conclusões

A polêmica universalismo-relativismo que tem tensionado o campo do multiculturalismo e da ética foi apresentada, no presente artigo, como construção e, portanto, passível de ressignificações. Isso significa dizer que, ainda que estejamos vivendo um momento conturbado, marcado por inúmeras rupturas ou descontinuidades, principalmente no que tange aos pressupostos paradigmáticos, defendemos ser possível preservar alguma noção de totalidade,

ainda que provisória, uma totalidade construída historicamente e sobre um terreno de diálogo.

Tal afirmação aproxima-se da defendida por Giroux (1993, p. 53), em que a noção de totalidade é enfatizada como um dispositivo heurístico e não somente como uma categoria ontológica. Ressaltamos, porém, que num mundo plural tal como o nosso, bem como nesses novos tempos, em que se afirmam singularidades, esse terreno passa a ser visto como arenoso, movediço e por isso mesmo mutável e capaz de incorporar e produzir continuamente novos significados.

O presente texto não se pretende livre de questionamentos e de desafios. Na verdade, o horizonte ético universal *a posteriori* que fundamenta as três dimensões do diálogo argumentativo no multiculturalismo em educação, que ora propomos, passa pelo difícil equilíbrio entre nossas identidades culturais plurais e o que nos constitui em nossa identidade universal de seres humanos. Tal como um malabarista que se equilibra na corda bamba, trata-se de um equilíbrio dinâmico, contextual, sempre novo e provisório. Assim como a demasiada inclinação para qualquer um dos lados pode significar a queda do malabarista, também a radicalização e o dogmatismo que tem caracterizado discussões envolvendo universalismo e relativismo na ética e no multiculturalismo podem levar à queda do próprio motor que alinhava o pensamento ético e multicultural: a possibilidade de sermos plurais e, ao mesmo tempo, universais em nosso direito à participação nos diálogos múltiplos que constituem nossas identidades.

Se, como educadores, aceitamos essa participação, avançamos no sentido de ver nossos alunos como sujeitos de seu próprio tempo, possuidores de linguagem e constituídos pela linguagem, capazes de nomear, criar e recriar indefinidamente a si mesmos e ao mundo. Quando aceitamos que esses inúmeros alunos não são seres “sem rostos”, mas personalizados pelas suas próprias falas e vozes, pelos seus próprios textos e contextos, talvez possamos estabelecer novos pactos, ainda que provisórios. Nesse sentido, o papel de professoras e professores

em um cenário diverso e dialógico passa a ser, sobretudo, o de desvelar os diferentes processos constitutivos das diversas formas de ver e nomear o mundo natural e social ao qual pertencem. A afirmação constante dessa mudança de perspectiva poderá nos fazer repensar questões relacionadas à visibilidade e afirmação crescente das múltiplas culturas, tradições humanas e identidades.

Quando entendemos as produções culturais escolares não como produtos das “oficinas de homens”, meras representações de uma realidade e conhecimento previamente estabelecidos e sim como um processo constituído a partir de interações sociais e lingüísticas de diferentes sujeitos em diferentes locais, abrimos um novo leque de problematizações.

Tais problematizações apontam para a necessidade de práticas discursivas e não discursivas que sensibilizem educadores e futuros educadores para processos de produção das diferenças, bem como para a rejeição de uma ética universal etnocêntrica, desmascarando seu caráter de construção. Da mesma forma, apontam para a relevância da promoção de pesquisas e reflexões críticas sobre discursos curriculares que falem da ética e do multiculturalismo, de forma a detectar em que medida universalismos absolutos, apriorísticos, os estão invadindo.

Foram aqui discutidos, portanto, caminhos possíveis para o trabalho educativo que se quer multicultural e que também acredita em um vocabulário ético comum capaz de balizar as práticas pedagógicas e a formação das futuras gerações, buscando não repetir etnocentrismos ou cair no vale-tudo da barbárie e da violência.

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pesquisador do CNPq. Foi organizador, juntamente com Attico Ignacio Chassot (professor doutor da Unisinos), do livro *Ciência, ética e cultura na educação* (Unisinos, 1998) e autor dos livros *Utopia e razão: pensando a formação ético-política do homem*

contemporâneo (Eduerj, 1998) e *A escola e o ensino de ciências* (Unisinos, 2000, no prelo).

ANA CANEN é doutora em educação pela University of Glasgow. É professora adjunta da Faculdade de Educação e pesquisadora do PROEDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde desenvolve pesquisa sobre multiculturalismo e educação, com apoio do CNPq.

MONIQUE FRANCO é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde coordena a pesquisa de reformulação curricular.

Referências bibliográficas

- ALVES, J. L., (1998). Ética e democracia: que relação? In: ALVES, J. L. (org.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Colibri.
- ARISTÓTELES, (1991). *A política*. São Paulo: Martins Fontes.
- AURÉLIO, D. P., (1998). O intolerável do ponto de vista da razão tolerante. In: ALVES, J. L. (org.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Colibri.
- BHABHA, H., (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- BATALLA, G. B., (1997). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. In: OLIVÉ, L. (org.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/ Universidad Autónoma de México.
- CABRAL, F. S., (1998). Pluralismo e consenso: o debate ético na democracia. In: ALVES, J. L. (org.). *Ética e o futuro da democracia*. Lisboa: Colibri.
- CAMPS, V., (1997). El derecho a la diferencia. In: OLIVÉ, L. (org.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de México.
- CANEN, A., (1997a). Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *CADERNOS DE PESQUISA*, nº 102, p. 89-107.
- _____, (1997b). Formação de professores: diálogo das diferenças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 5, nº 17, p. 477-494.
- _____, (1999). The challenges of conducting an ethnographic case study of a United Kingdom Teacher Education Institution. *Journal of Teacher Education*, v. 50, nº 1, p. 50-56.

- FRANCO, M., (1999a). Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação.
- _____, (1999b). Escola inclusiva: caminhos da norma ou da individualização? In: ROBERT, C. (org.). *O direito do deficiente*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- GIROUX, H. A., (1993). O pós-moderno e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRANT, N., (1997). Some problems of identity and education: a comparative examination of multicultural education. *Comparative Education*, v. 33, nº 1, p. 9-28.
- GUTMANN, (1994). Introdução. In: TAYLOR, C. (org.). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- KANT, I., (1996). *Reflexions sur l'éducation*. Paris: J. Vrin.
- _____, (1997). *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições Setenta.
- McLAREN, P., (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, A. F., (1999). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: políticas e práticas*. São Paulo: Papirus.
- OLIVÉ, L., (1997). Introducción. In: OLIVÉ, L. (org.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
- OLIVEIRA, M. A., (1995). *Ética e práxis histórica*. São Paulo: Ática.
- _____, (1998a). Reflexões sobre a técnica, a ética e a educação no mundo de hoje. In: CHASSOT, A.; OLIVEIRA, R. J. (orgs.). *Ciência, ética e cultura na educação*. São Leopoldo: Vale do Rio dos Sinos.
- _____, (1998b). *Utopia e razão*. Rio de Janeiro: UERJ.
- PEGORARO, O. A., (1997). Ética e seus paradigmas. In: HÜLNE, L. (org.). *Ética*. Rio de Janeiro: Uapê.
- PERELMAN, C., (1996). *Ética e direito*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAHEL, C., (1992). *A tolerância: por um humanismo herético*. São Paulo: L&PM. Série Éticas.
- SILVA, T. T., (1999). Comunicação oral. Palestra Currículo e Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 8 jun.
- SODRÉ, M., (1999). *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TAYLOR, C. (org.), (1994). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VALDÉS, E. G., (1997). El problema ético de las minorías étnicas. In: OLIVÉ, L. (org.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.
- VERÍSSIMO, M. R., (1997). Pós-modernidade e iluminismo: crítica à sociologia modernista. *Educação & Filosofia*, v. 11, nº 21/22, p. 164.
- VERNENGO, R. J., (1997). El relativismo cultural desde la moral y el derecho. In: OLIVÉ, L. (org.). *Ética y diversidad cultural*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Nacional Autónoma de México.