

módulo 05

MULTICULTURALIDADE EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

*Formação em Comunidades
de Aprendizagem*





CREA. Community of Research on Excellence for All, 2020

Esta obra está sob licença da Creative Commons Atribuição – Não Comercial – Sem Derivações 4.0 Internacional.

©2020 por CREA. Community of Research on Excellence for All.

Este documento foi produzido com o apoio financeiro da União Europeia.
As opiniões aqui expressas não podem de forma alguma ser consideradas
como reflexo da opinião oficial da União Europeia.



ÍNDICE

módulo 05
**MULTICULTURALIDADE
EM COMUNIDADES
DE APRENDIZAGEM 5**

5.1 Formas de racismo que coexistem 6

**5.2 A perspectiva comunicativa e igualdade
entre as diferenças 9**

5.3 Diversidade e excelência: ação afirmativa 14

5.3 Bibliografia 18

módulo 05

MULTICULTURALIDADE EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM

A diversidade cultural é uma realidade na sociedade do século XXI. No entanto, arrastamos séculos de racismo e os conflitos culturais persistem até hoje, provocando dificuldades tanto para aqueles que sofrem de discriminação como para o bem-estar social de todos e todas. A compreensão e a harmonia entre as culturas, que queremos para o futuro, devem ser trabalhadas agora, nas escolas e na vida dos jovens que estão nas salas de aula.

Neste módulo, abordamos a superação dos diversos racismos e a promoção da convivência multicultural nas Comunidades de Aprendizagem. Na primeira parte, analisamos a evolução e presença atual do racismo e as suas implicações, teóricas e práticas, na educação. Na segunda parte, aprofundamos a proposta de uma convivência multicultural, a partir da perspectiva comunicativa e a concretização da concepção da igualdade de diferenças. Finalmente, na terceira parte do módulo, relacionamos a excelência educativa com a diversidade cultural.

5.1 Formas de racismo que coexistem

Certos grupos étnicos suscitam suspeitas, estereótipos e preconceitos em todas as áreas da sociedade, incluindo no sistema educativo. Por exemplo, o povo cigano foi submetido a leis anti-ciganas desde o século XV, perseguições, processos ou holocaustos e práticas, como a esterilização forçada, nos últimos anos em alguns países. A comunidade muçulmana é outra das mais rejeitadas e mais vulneráveis à violência racista na Europa.

Para algumas perspetivas, o encontro entre culturas conduz, inevitavelmente, a conflitos e à violência. No entanto, o problema não está no contato entre as culturas nem as diferenças que existem entre elas, mas nas abordagens que impedem a convivência, muitas vezes apoiadas por argumentos racistas ou preconceitos. Abaixo, explicamos as duas mais preponderantes manifestações de racismo, que estão presentes na nossa sociedade e no quotidiano das escolas.

A perspetiva etnocêntrica e o racismo moderno

O racismo moderno, que tradicionalmente predominou nas nossas sociedades, baseou-se na noção de superioridade de uma raça ou etnia sobre as outras. Inevitavelmente provocou desigualdades sociais e culturais como consequência das características biológicas das pessoas e não das construções sociais e políticas. A partir desse racismo, consideramos que a cultura da maioria (muitas vezes ocidental) está, biológica e culturalmente, mais preparada e é capaz de alcançar o sucesso educativo. Assim, se as pessoas ciganas tiverem menos sucesso e posições sociais mais precárias, é porque são menos aplicados ou menos inteligentes, e não porque as escolas não tenham expectativas elevadas em relação a elas ou a comunidade cigana tenha menos poder na educação e na sociedade.

O racismo moderno deriva de uma visão etnocêntrica da cultura ocidental e das instituições maioritárias. A cultura ocidental (a “cultura dominante”) é o modelo que todos devem adotar. Assim, eventos como o absentismo ou o baixo desempenho académico, de certos grupos, são interpretados como défices característicos ou “naturais”. Perante isto, é objetivo que as culturas e os grupos não-maioritários “imitem” ou assimilem os costumes dessa cultura, se quiserem alcançar o sucesso educativo. Os imigrantes, as minorias culturais, as famílias “não tradicionais” devem comportar-se e assumir a cultura da sociedade hegemónica, excluindo ou anulando a sua cultura ou valores de origem (linguagem, símbolos religiosos, etc.).

Amartya Sen, prémio Nobel, no seu trabalho sobre identidade e multiculturalismo, criticou a ideia generalizada, de que certos valores são exclusivamente ocidentais. Por exemplo, considerar a democracia como algo ocidental, evitando as múltiplas amostras de desenvolvimentos democráticos em diferentes partes do mundo. Para colocar a questão dessa maneira – concentrando-se na ideia de “imposição” – implica a crença de que a democracia pertence ao Ocidente, o que é uma maneira completamente errónea de interpretar a história e as possibilidades contemporâneas da

democracia (2007: 82). Sen fornece numerosos exemplos de instituições e práticas democráticas, de deliberação e raciocínio público, bem como desenvolvimentos científicos e muitas outras contribuições para a humanidade, em diferentes partes do mundo e civilizações, desde a antiguidade.

O racismo moderno não é uma coisa do passado. Sobrevive na sociedade de hoje, nos ataques de grupos neonazis sobre imigrantes e minorias culturais. O argumento para a superioridade biológica e cultural continua a ser usado nos círculos e em debates intelectuais, como fez Herrnstein e Murray no livro *The Bell Curve* (1994), onde relacionaram o QI com a raça. Imediatamente, 81 autores e intelectuais contra-argumentaram com outro livro, às suas abordagens (Jacoby & Glaberman, 1995).

A perspectiva etnocêntrica ainda é, frequentemente, usada nas estratégias pedagógicas e didáticas de muitos sistemas educativos. Concretamente, procura corrigir os défices de certos grupos étnicos ou culturais, através da assimilação de valores da hegemonia. O modelo francês é conhecido como expressão da assimilação, sobresaindo a adoção da língua e da cultura francesas e o respeito pelos valores republicanos (como sendo opostos aos de outras culturas). Este modelo tem consequências prejudiciais no tratamento da diversidade cultural, já que em nenhum dos casos se assume a manutenção das culturas de origem dos imigrantes ou a sua avaliação como enriquecimento. Os conflitos sociais a que isto pode dar origem foram claros com os distúrbios verificados em França, em 2005.

A perspectiva relativista e o racismo pós-moderno

Perante a ideia do racismo moderno – a superioridade das culturas ou grupos étnicos versus outros – e do projeto de homogeneização, surge uma nova perspectiva, que reivindica a diferença como um valor fundamental e elimina qualquer modelo ou princípio universal. Está relacionado com as culturas: não há culturas superiores ou inferiores, apenas são todas diferentes. Consequentemente, não devemos impor os padrões ocidentais como os melhores, mas deixar que cada cultura tenha o seu próprio.

Esta defesa da diferença implica uma renúncia muito importante: a renúncia à igualdade, bem como ao direito de ser diferente. A antropóloga Judith Okely defende, por exemplo, o analfabetismo em pessoas ciganas, considerando que “o analfabetismo dos ciganos, longe de ser uma desvantagem inevitável é, em muitos aspetos, um elemento de liberdade” (Okely, 1997: 78). Infelizmente, Okley esqueceu o pedido realizado por todas as associações ciganas no mundo, para que algo seja feito no sentido de reduzir o analfabetismo e o fracasso escolar da comunidade cigana.

O racismo pós-moderno converte questões como a pobreza, em factos culturais de alguns grupos ou indivíduos, ou seja, aspetos socioeconómicos étnicos. Por exemplo, a situação de pobreza em que vivem muitas pessoas ciganas na Europa é o resultado de uma profunda desigualdade social e de uma longa história de discriminação.

No entanto, o analfabetismo, os bairros degradados ou a delinquência são frequentemente associados como características “culturais” desse grupo. Com a ênfase na diferença, certas desigualdades sociais são justificadas, uma vez que se entende que as culturas são diferentes e que muitas das situações, que sofrem, são apenas a expressão da sua identidade como grupo.

Por outro lado, essa abordagem concebe as culturas como homogêneas e estáticas. Os rótulos e as definições de culturas são gerados, como se todas as pessoas da mesma religião, país ou cultura, partilhassem todas as tradições, escolhas de vida, valores, etc. Essa visão não nos permite reconhecer os avanços que a humanidade criou em cada uma das culturas, em contato com as demais. Por outro lado, não considera que o diálogo intercultural é possível ou viável.

Ao rejeitar o racismo da superioridade e os objetivos de assimilação do projeto moderno, o racismo pós-moderno gera confusão, por se apresentar como proposta educativa ao multiculturalismo e ao pluralismo cultural. Por exemplo, apesar do número, cada vez maior, de educadores, que se definem como antirracistas e se mostram indignados com os argumentos de inferioridade racial (perspetiva etnocêntrica), eles apoiam fortemente a criação de “medidas especiais” para estudantes de outras etnias, argumentando que estes são muito diferentes para receberem uma educação comum. Ou, para argumentar que não devemos “forçar” crianças ciganas a aprender o mesmo que as outras crianças.

Alain Touraine sustenta que *o racismo da diferença cultural desempenha na nossa cultura o mesmo papel desempenhado pelo racismo da inferioridade natural, na cultura da sociedade industrial* (1997: 164). O racismo pós-moderno, muito mais presente e atualmente padronizado na nossa sociedade, é a complementaridade do racismo moderno e clássico.

5.2 A perspetiva comunicativa e a igualdade entre as diferenças

Tal como o relativismo, a perspetiva comunicativa considera culturas e etnias não como superiores ou inferiores, mas como diferentes. No entanto, ao contrário desta, a perspetiva comunicativa realça a necessidade de direitos iguais entre etnias, bem como entre os diversos setores sociais e os indivíduos. Pretende promover a transformação social para a igualdade e para a liberdade. Deste ponto de vista, a diferença é simplesmente parte da igualdade; o mesmo direito em viver de maneira diferente.

A abordagem comunicativa procura alcançar uma posição igualitária para todas as etnias, grupos e indivíduos. Na educação, o reconhecimento da diferença importa para gerir a diversidade cultural nas escolas (Khalifaoui, García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, 2020), e a igualdade é fundamental, para permitir a todos e todas adquirirem competências, que lhes permitam superar as barreiras sociais atuais. Portanto, a diferença é necessária para promover a manutenção e o desenvolvimento da própria identidade e cultura; do mesmo modo, a igualdade é necessária para prevenir a marginalização e a exclusão (Flecha, 1999).

Portanto, essa abordagem opõe-se ao racismo moderno e pós-moderno. As comunidades devem ser capazes de aprender e experimentar como a comunicação entre culturas enriquece a todas elas e como a convivência num território compartilhado é possível e benéfica. Os alunos e alunas devem ter a possibilidade de se verem, não como superiores ou inferiores, mas como diferentes; não como homogêneos, mas como iguais.

A perspetiva comunicativa persegue a igualdade de diferenças e dá origem a práticas educativas que promovem a igualdade de direitos e oportunidades para todas as culturas, bem como o diálogo e a compreensão entre as culturas (Ramis, 2015). Este diálogo também pode ocorrer entre as religiões, se ultrapassarmos a defesa da laicidade como o oposto da religião e a enforcarmos como a garantia a liberdade pessoal, de escolha religiosa. A escola não precisa de ter identificação com uma religião, mas isso não pode implicar a rejeição de qualquer outra. *O secularismo multicultural não nega a diversidade em nome da homogeneização da igualdade, mas é baseado no princípio da igualdade de diferenças. [...] relaciona a igualdade à diferença, como expressão do direito, todos nós temos de viver de maneira diferente na igualdade de oportunidades. As diferenças práticas e as crenças religiosas são consideradas igualmente, independentemente da posição social ou do poder das pessoas que as possuem* (Flecha, 1999; Flecha, 2001: 25)¹.

1. Tradução literal do catalão.

Refletindo sobre o respeito pela identidade cultural

(...) os debates sobre identidade cultural estavam muito presentes na escola. (...) Estes diálogos beneficiaram da diversidade de aulas; como em Harvard ou Wisconsin, na maioria, havia alunos pertencentes a diferentes culturas e, espontaneamente costumavam falar sobre isso, na sala de aula. Numa ocasião, num dos Grupos Interativos, os alunos estavam a trabalhar na descrição física das pessoas e descreviam-se. (...) Um deles comentou: Quero colocar na minha descrição que sou cigana. (...) Outro aluno disse: Bem, eu vou escrever que sou meio cigano e meio camponês porque a minha mãe é cigana, mas o meu pai é payo. Janna, uma garota marroquina que ouviu a conversa, disse que era marroquina e que também queria descrever-se. Ela ficou calada, a pensar e depois disse: “Eu também sou catalã, estou na Catalunha há muitos anos, então escreverei que sou totalmente marroquina e totalmente catalã porque é assim”. (Racionero, Ortega, García, & Flecha, 2012:145).

A ideia da igualdade de diferenças e perspetiva comunicativa aplica-se em duas situações concretas: o debate sobre o hijab e os encontros de estudantes ciganas.

O exemplo do hijab

Apesar da enorme diversidade que existe dentro da comunidade muçulmana, ainda há muitos que a consideram atrasada, machista e fanática, ou “muito diferente” para convivermos, de forma pacífica. Neste contexto, o uso do *hijab* em espaços públicos, incluindo a escola, tem sido objeto de intensos debates (De Botton, Puigvert, & Taleb, 2004).

A conceção etnocêntrica supõe que as mulheres muçulmanas são obrigadas a usar o véu (ou que aquelas que o usam fazem isso por obrigação explícita ou implícita) e que este é um sinal de submissão feminina. Esta relação não é óbvia: muitas mulheres muçulmanas usam o *hijab* por escolha pessoal, assim como muitas mulheres muçulmanas perseguem a liberdade de poderem escolher a vida que querem viver, com ou sem hijab (García Yeste, *et al.*, 2020). A posição relativista diz que não devemos interferir no que outras culturas e religiões têm que fazer ou não fazer, no caso do *hijab* ou noutros casos, como a violência contra as mulheres. Isto ignora os movimentos de mulheres muçulmanas como o RAWA-AUQA, que luta no Afeganistão, para obter direitos educativos, de saúde, etc. para as mulheres, ou a associação feminista em Espanha, a Insha Allah, que denunciou um livro onde os maus tratos de mulheres, no Islão, eram justificados.

Há mulheres que são obrigadas a vestir o *hijab*, que não podem decidir livremente usá-lo ou não, mas também há mulheres muçulmanas e adolescentes que estão proibidas de usar o véu. As duas situações (proibição ou obrigação) devem ser rejeitadas, uma vez que uma parte da incapacidade das mulheres em decidir por elas mesmas (desigualdade do género) e a outra parte decide por elas (perspetiva etnocêntrica).

Tanto o machismo como o feminismo são característicos de todas as sociedades e não são exclusivos de uma só cultura. Além das mulheres muçulmanas que o usam, o véu afeta todos nós, porque um dos desafios do feminismo é a luta pelo controlo do próprio corpo.

Se as escolas promovem a igualdade de diferenças e o secularismo multicultural, isso encorajará todas as alunas, as suas mães e famílias, a decidirem como se vestirem sem serem rejeitadas ou menos valorizadas por isso. Muitas famílias muçulmanas, com ou sem *hijab*, participam ativamente nas Comunidades de Aprendizagem, como voluntários e voluntárias em Grupos Interativos, na Biblioteca Tutorada, na Formação de Familiares ou em comissões mistas. Com a sua participação, além do conhecimento e das competências que fornecem, a Comunidade de Aprendizagem mostra a todo o grupo e ao seu ambiente, que o diálogo entre culturas é possível e enriquecedor (Serradell *et al.*, 2019).

Superar o preconceito contra as mulheres muçulmanas

*(...) quando, no curso de alfabetização de mães ciganas, árabes e autóctones se sentam à mesma mesa para aprenderem a ler e a escrever, e aqueles que mais sabem ajudam os que menos sabem, as relações baseadas em preconceitos racistas são transformadas em relações solidárias. A mãe autóctone, então, fala com o seu filho ou filha sobre as mulheres árabes que usam véu, transformando as imagens que a criança tinha antes, originadas pelos diálogos tidos com a própria mãe, outros familiares, na escola ou com amigos na rua, e muda o seu conceito negativo sobre a mulher muçulmana velada para o conceito de mulher solidária, competente, autónoma, inquieta e envolvida. Com essa nova imagem, a criança vai olhar de maneira diferente para as mães de seus companheiros do Magrebe e as meninas muçulmanas da sua turma (Aubert *et al.*, 2016:187).*

Encontros de estudantes ciganas para a educação, da Associação Cigana de Mulheres Drom Kotar Mestipen

O preconceito e o desrespeito em relação ao povo cigano e, sobretudo com as mulheres ciganas, têm transmitido a ideia de que elas não têm interesse pelos estudos, ou de que os homens ciganos (que também não devem ter interesse académico) não o permitem. No entanto, a realidade é muito diferente. Todos os movimentos sociais ciganos reivindicam a importância da educação para sair da exclusão e da marginalização histórica, e para poderem viver e defender a sua identidade cultural, como ciganos. De igual forma, muitas associações de mulheres ciganas também perseguem esse objetivo (García, Silva, Yuset & Flecha, 2009; Sánchez, Yuste, de Botton, & Kostic, 2013).

As reuniões de estudantes ciganas da Catalunha são uma das atividades com mais sucesso, da associação de mulheres ciganas Drom Kotar Mestipen. Essas reuniões criam um espaço de diálogo, onde as meninas e as mulheres ciganas são protagonistas, para partilharem as suas experiências formativas e apoiarem o sucesso escolar de todas (Aiello *et al.*, 2019).

Já houve dezoito encontros, em diferentes locais, sempre em colaboração com o grupo de mulheres ciganas ou a associação local. Nos primeiros, havia cerca de 10 a 15 meninas, nos últimos anos apareceram mais de 300 meninas e mulheres que vieram de diferentes cidades, para conversar, sonhar e mudar as suas vidas.



Fonte: <https://dromkotar.org/xviii-encounter-of-roma-students-from-catalonia/>
[Recuperado 26-07-2020]

Um momento muito especial nas reuniões é a sessão em que meninas e mulheres ciganas, que estudam (secundário, formação profissional, educação para adultos, universidade...), falam sobre a sua experiência e expectativas. Desde as conversas, partindo das suas diferentes realidades pessoais (há casadas, com filhos, comprometidas ou sem parceiro, a trabalhar em empresas, em casa, por conta própria, etc.), até à sua forte identidade cigana, e a sua convicção de que a educação lhes permite serem ainda mais ciganas, tudo reflete a ideia da igualdade de diferenças a que já nos referimos.

Encontros de estudantes ciganas para a educação: Associação Cigana de Mulheres Drom Kotar Mestipen

Alguns testemunhos de mulheres ciganas:

Olá, o meu nome é Sulamita, tenho 14 anos, sou a mais nova lá de casa. Estou a estudar no segundo ano do ESO no instituto... No bairro de San Cosme. Gostaria de estudar no 4º do ESO, mas acho que o meu nível de ESO não é suficiente.

O facto de haver tantas crianças ciganas com baixo nível académico, não sei a que se deve. Somos burros? Eu acredito que todos nós temos os mesmos direitos, não podemos ser discriminados por pertencer a uma cultura diferente.

O meu sonho é ir para a universidade e ter a melhor formação possível. Eu acho que isso é muito importante, para poder aceder ao mercado de trabalho e sentir-me realizada como mulher. Sendo cigana, penso que as oportunidades, para mim, não são as mesmas do que para uma jovem que não é cigana...

Hoje, ver aqui mulheres de diferentes idades é um exemplo a seguir, para nós, as mais jovens, podermos avançar.

Informações obtidas no website da Associação Drom Kotar Mestipen
<http://www.dromkotar.org/>

Nas Comunidades de Aprendizagem, a participação de mães, avós e outros referentes de diferentes culturas incentiva meninas e adolescentes, bem como os seus pares, a melhorar a sua aprendizagem e a usá-la para fortalecer as suas escolhas e identidades culturais, religiosas, linguísticas, sexuais, etc.

5.3 Diversidade e excelência: ação afirmativa

A promoção da diversidade cultural nas escolas não é apenas uma questão de ética e de direitos humanos, nem é a favor só de quem sofre a maior discriminação. É também uma questão de qualidade educativa, de excelência académica. Nesta secção, explicamos essa ideia, através do exemplo das políticas de ação afirmativa que têm as universidades, situadas nas principais posições do ranking mundial.

No seu famoso discurso *I have a dream*, em 1963, Martin Luther King ergueu a voz, a favor de todos e cada um dos filhos e filhas de pessoas negras, para não desistirem até que as injustiças em contra das pessoas negras não fossem substituídas pela igualdade real e fraterna, em todas as esferas da sociedade.

Na Europa, foi a *Diretiva 2000/78/CE sobre a igualdade de tratamento no emprego e na atividade profissional* (Conselho da União Europeia, 2000b), que estabeleceu o princípio da igualdade de tratamento das pessoas no emprego e na formação, independentemente da religião ou crença, deficiência, orientação sexual ou idade. No mesmo ano, a *Diretiva 2000/43/CE sobre a igualdade de tratamento, independentemente da origem racial ou étnica* (Conselho da União Europeia, 2000a), forneceu um instrumento jurídico, ao nível comunitário, para proteger as pessoas contra a discriminação no emprego e formação, educação, segurança social, cuidados de saúde e acesso a bens e serviços. Entre outras medidas, a presente diretiva dá às vítimas de discriminação o direito de apresentar queixa, através dos canais judiciais ou administrativos, e prevê a imposição de sanções ao culpado de discriminação.

E, ainda assim, a desigualdade existe. É claro que, para realmente reduzir realmente a desigualdade entre uns grupos e outros, entre os negros e os brancos, ciganos e payos... não basta não haver leis discriminatórias nem o facto de a discriminação ser crime. É necessário estabelecer medidas que promovam ativamente a diversidade.

A ação afirmativa é uma medida que serve para acabar com a discriminação ou evitá-la e, ao mesmo tempo, criar novas oportunidades para os grupos que não a tiveram. Por um lado, implica uma maior igualdade de acesso a oportunidades e resultados e, por outro lado, um maior reconhecimento da diversidade cultural e dos seus benefícios. Aqui, analisamos como algumas universidades de prestígio internacional implementaram políticas de ação afirmativa, para promover o acesso e a formação de minorias culturais e outros grupos vulneráveis, nas suas faculdades e salas de aula. Por exemplo, a reserva de lugares e a flexibilidade nos processos de seleção de estudantes.

Podemos mencionar três razões, para realizar um tipo de ação afirmativa:

- **Compensar grupos que tenham sido, sistematicamente, vítimas de discriminação institucional.**

A ação afirmativa parte do reconhecimento de desigualdades históricas, que foram reproduzidas ao longo das gerações passadas e que dificultam o desenvolvimento nas diferentes esferas das pessoas, que as sofrem. Essas desigualdades são as que tornam a chegada à universidade de alguns grupos uma minoria, e muito diferente dos estudantes cujas famílias e a sociedade no seu conjunto sempre esperaram que fossem universitários e universitárias.

Alguns países e grupos onde as medidas de ação afirmativa foram promovidas: na comunidade cigana da Romênia, nos “intocáveis” da Índia, na população afro-brasileira no Brasil ou nos afro-americanos nos Estados Unidos. Essas medidas representam um esforço para compensar o peso da história da discriminação, em relação aos grupos mencionados.

- **Alcançar benefícios educacionais, sociais e económicos que garantam a presença de toda a diversidade existente na sociedade, nas instituições sociais.**

A diversidade cultural da nossa sociedade não se reflete em muitas instituições sociais como em escolas (o professorado é, sobretudo, branco e europeu), bancos, muitas empresas, administração pública... A ação afirmativa pretende que exista a mesma diversidade em todos esses espaços, aumentando a coesão social e a igualdade entre as diferentes culturas. Isto não pode ser alcançado se essas pessoas não chegarem à universidade.

Alguns casos judiciais destacaram a importância da diversidade cultural nas empresas. Um desses casos é o Grutter v. Bollinger, Michigan (EUA), 2003. Quando os estudantes brancos denunciaram a universidade, por tê-los prejudicado em relação a outros grupos, a universidade visitou várias empresas como a General Motors ou a Fortune, que estavam a favor das políticas de ação afirmativa, considerando que as competências e a formação que são necessárias hoje (e que são exigidas pelas empresas) têm uma relação direta com a capacidade de relacionamento e de trabalho, com pessoas de diferentes culturas, ideias e pontos de vista; as empresas precisavam tanto de pessoas capacitadas nestas competências, como de outras pessoas diversas, para estarem de acordo com a sociedade atual.

- **Conseguir benefícios sociais, a longo prazo, que acabem com a discriminação atual.**

Se a sociedade conceber a existência de professores e professoras, gerentes de empresa e advogados e advogadas, de diferentes culturas, será mais fácil reduzir a discriminação e a desigualdade nas escolas, no sistema judicial, no local de trabalho ou na saúde pública (Xu, Fields, Laine, Veloski, Barzansky e Martini, 1997). Por sua vez, isto contribuirá para uma maior coesão social e evitará conflitos decorrentes das desigualdades no futuro.

Temos razões, portanto, que justificam a necessidade de ir além de eliminar certas discriminações ou mesmo de sancioná-las, conseguir que crianças e jovens vulneráveis cheguem à faculdade. Algumas das medidas implementadas em universidades como Harvard ou Wisconsin Madison, entre outras, são:

- Colaboração com escolas, realização de encontros informativos em bairros com populações vulneráveis, para divulgar todas as bolsas e possibilidades de estudar na universidade. Identificação de potenciais estudantes nestas reuniões, visita ao campus universitário, etc.
- Procedimentos de avaliação para acesso das minorias à universidade, por exemplo, levando em consideração a diversidade étnica, a história familiar e outros elementos, além do resultado de testes específicos. Como Gary Orfield, diretor do Projeto de Direitos Civis da Universidade da Califórnia/ Los Angeles (UCLA), diz: *As melhores universidades dos Estados Unidos utilizam uma variedade de critérios para admitir os seus alunos e alunas, incluindo atividades extracurriculares, circunstâncias pessoais, história familiar e nível educacional da família, localização geográfica, língua falada em casa, competências atléticas, cartas de recomendação e outros fatores para alcançar um corpo estudantil diversificado ao nível racial, étnico, geográfico e de diversidade. Os responsáveis pelo acesso a essas universidades sabem muito bem que as médias e os registos académicos medem apenas certos tipos de mérito e potencial e que os critérios mais amplos são igualmente e, muitas vezes, melhores indicadores do potencial de cada aluno, para participar na comunidade universitária.* (Orfield & Miller, 1998).
- Planos percentuais: esta medida, em vez de ter uma reserva de lugares para estudantes minoritários ou vulneráveis, são disponibilizados lugares para os melhores alunos e alunas de todas as escolas públicas de qualquer localidade. Isto garante que há estudantes de todas as escolas (incluindo as dos bairros desfavorecidos), que conseguem chegar à faculdade.
- Uma iniciativa muito interessante é a da *Posse Foundation*². Ajuda os alunos de ambientes urbanos periféricos, minorias e os de baixos níveis socioeconómicos, não apenas a alcançarem a universidade, mas também a não a abandonarem. Ela surgiu do trabalho de doutoramento de uma estudante, a

2. <https://www.possefoundation.org/> [Recuperado 26-07-2020]

quem alguém disse: “Eu nunca teria abandonado se lá estivesse com o meu gangue”. “Posse” significa “gangue”. E desde então, a fundação possibilitou que milhares de estudantes pobres, negros e guetos estudassem nas universidades com as suas amizades. Mais uma vez, foi a força das interações e da amizade o motor de criação de sentido e do sucesso acadêmico.

- Algumas iniciativas relacionadas com o reforço da diversidade das faculdades incluem o envolvimento de toda a comunidade universitária no processo de admissão ou recrutamento de pessoal docente e administrativo.

Se as melhores universidades do mundo consideram a diversidade como um fator chave para sua excelência... Porque vivemos a diversidade nas nossas escolas como um problema? A perspectiva das Comunidades de Aprendizagem supera o racismo moderno e pós-moderno, defendendo a igualdade de diferenças, o sucesso escolar para todos e todas e a convivência entre culturas. E procura ativamente a presença e a visibilidade do multiculturalismo. Portanto, além de possibilitar que os estudantes das minorias culturais cheguem à universidade, oferecendo a aprendizagem que necessitam para o conseguir, as Comunidades de Aprendizagem promovem, ativamente, a presença de diferentes culturas e idiomas. Cigano, marroquino, equatoriano, ucraniano, japonês... As famílias ciganas, marroquinas, equatorianas, ucranianas, japonesas e de todos os países são convidadas a participar, bem como o voluntariado multicultural. A partir desta igualdade de diferenças, todas as crianças aprendem que todas as pessoas têm algo de valor para partilhar, que a escola e o mundo escolar pertencem a todas as culturas e que o diálogo e a compreensão são possíveis. E assim, tornaremos realidade o sonho de Martin Luther King, e o de ter uma sociedade, na qual as pessoas convivam e gozem do direito de ser diferente (Flecha, Gómez, e Puigvert, 2001).

Para aprofundar

Suplemento Periódico Escuela sobre Comunidades de Aprendizagem. Inteligência Cultural: <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/366/7a5745b080613a344c89c96cd498dde2.pdf>. [Recuperado 26-07-2020]

De Botton, L.; Puigvert, L. y Taleb, F. (2004). El velo elegido. Hipatia Editorial.

Flecha, R. & Gómez, J. (1995). Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni postmoderno. Hipatia Editorial.

Vargas, J. & Gómez, J. (2003). Why Romà do not like mainstream schools: Voices of a people without territory. Harvard Educational Review, 73(4), 559-590. <https://doi.org/10.17763/haer.73.4.k6807432592612j3> Recuperado 26-07-2020/

5.4 Bibliografia

- AIELLO, E., AMADOR-LÓPEZ, J., MUNTÉ-PASCUAL, A., & SORDÉ-MARTÍ, T. (2019). Grassroots Roma Women Organizing for Social Change: A Study of the Impact of 'Roma Women Student Gatherings'. *Sustainability*, 11(15), 4054. <https://doi.org/10.3390/su11154054>
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2016). Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação. EdUFSCar.
- DE BOTTON, L., PUIGVERT, L., & TALEB, F. (2004). El velo elegido. Barcelona: Hipatia.
- Directiva 2000/43/CE del consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, 43, (2000a). <https://www.boe.es/doue/2000/180/L00022-00026.pdf>
- Directiva 2000/78/CE del consejo, de 27 de noviembre de 2000, relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, 78, (2000b). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:32000L0078>
- FLECHA, R. (1999). Modern and postmodern racism in europe: Dialogic approach and anti-racist pedagogies. *Harvard Educational Review*, 69 (2), 150-171.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J., & PUIGVERT, L. (EDS.). (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J., & PUIGVERT, L. (2003). *Contemporary sociological theory*. New York: Peter Lang.
- GARCIA, R., SILVA, A., YUSTE, M., & FLECHA, R. (2009). From Obama to Samara: What changes do the Spanish education system and the Roma movement have to make so that one day it will be possible for a Roma woman to be president? *Psychology, Society & Education*, 1, 1- 11.
- GARCIA YESTE, C.; EL MIRI, O.; ÁLVAREZ, P.; & MORLÀ, T. (2020). Muslim women wearing the niqab in Spain: Dialogues around discrimination, identity and freedom. *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 95-100. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.02.003>
- HERNSTEIN, R., & MURRAY, C. (1994). The bell curve. New York Simon and Shuster.
- JACOBY, R., & GLAUBERMAN, N. (1995). *The bell curve debate: History, documents, opinions*. New York: Random house.
- KHALFAOUI, A., GARCÍA-CARRIÓN, R. & VILLARDÓN-GALLEGO, L. A. (2020). Systematic Review of the Literature on Aspects Affecting Positive Classroom Climate in Multicultural Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
- OKELY, J. (1997). Non-territorial culture as the rationale for the assimilation of gypsy children. *Childhood*, 4 (1), 63-80.
- ORFIELD, G., & MILLER, E. (1998). *Chilling admissions: The affirmative action crisis and the search for alternatives*. ERIC.
- RACIONERO, S., ORTEGA, S., GARCÍA, R., & FLECHA, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- RAMIS, M. (2015). Pluralidad e igualdad en las comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 293-315. <https://doi.org/10.3926/ic.580>
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia: La ilusión del destino*. Madrid: Katz Editores.
- SERRADELL, O., RAMIS, M., DE BOTTON, L., & SOLER, C. (2019). Spaces free of violence: the key role of Moroccan women in conflict prevention in schools. A case study. *Journal of Gender Studies*. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1620096>
- TOURAINÉ, A. (ED.). (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- XU, G., FIELDS, S. K., LAINE, C., VELOSKI, J. J., BARZANSKY, B., & MARTINI, C. J. (1997). The relationship between the race /ethnicity of generalist physicians and their care for underserved populations. *May;87(5):817- 822. Am J Public Health*, 87 (5), 817-822..