

## MULTICULTURALIDADE, COSMOPOLITICIDADE E ETICIDADE NUMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Carlos V. Estevão <sup>1</sup>

### RESUMO

O participante começará por discutir a distinção entre justiça como direito de reconhecimento e justiça como direito de redistribuição, procurando, deste modo, situar as políticas da diferença quer no respeitante às suas potencialidades quer às suas fragilidades, e, ainda, estabelecer critérios normativos para classificar as diferenças. A partir deste enquadramento, serão analisadas diferentes perspectivas de cidadania, designadamente a noção de cidadania cultural, propondo o autor, no final, a adopção de um conceito mais lato e dialecticamente mais rico, como será o de *cidadania complexa*, que deverá ultrapassar as propostas de uma cidadania integrada e de uma cidadania diferenciada. Este será o caminho que melhor nos preparará para a *cosmocidadania*, que claramente situa a visão dos direitos na *cosmopoliticidade* e no reforço de uma justiça mundial. Este será também o sentido mais profundo da eticidade, que vai exigir à educação, se intentar contribuir para a construção daquilo que Paulo Freire defendeu como democracia radical, uma aposta clara numa ética da crítica ou da denúncia, mas também numa ética da justiça. Finalmente, a educação radical deve ter presente também uma ética do amor ou do cuidado, que intenta reforçar a vibração afectiva da racionalidade emancipadora, as palavras de Gadotti. Trata-se de um "amor armado", de um "amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar" (Freire).

Palavras-chave: Justiça, multiculturalidade, cosmopoliticidade e eticidade

O tema que me proponho desenvolver vai implicar que retome algumas considerações a propósito da justiça, uma vez que é neste campo que muitas das discussões sobre a questão da multiculturalidade, da cosmopoliticidade e da eticidade acabam por entroncar, ainda que os autores nem sempre o visibilizem de uma forma clara. Do mesmo modo, nenhuma reflexão sobre a educação e sobre a questão mais ampla da democracia pode deixar de lado a questão da igualdade, a questão da justiça e a questão ética, nos diz Freire (2002:192).

### 1. JUSTIÇA E MULTICULTURALIDADE

Embora os defensores da justiça como reconhecimento quer da justiça como redistribuição comunguem da opinião de que a perspectiva Rawlsiana de justiça social contrai ou limita o tratamento das desigualdades económicas numa sociedade de cidadãos culturalmente idênticos, dando, por isso, pouca atenção às questões da identidade cultural e à participação na vida política e social, eles separam-se no modo de ver a justiça.

Assim, há autores que criticam o paradigma redistributivo de justiça porque, entre outros aspectos, impõe uma norma igualitária que obriga a diferença a tornar-se uniformidade. Ou seja, segundo Young (1990), o paradigma distributivo de justiça tende a impor uma falsa identidade sob uma norma igualitária, o que faz com que as identidades individuais não compatíveis ou inconsistentes com esta norma sejam silenciadas.

Na verdade, a noção universalista, e abstracta, de justiça dos contratualistas liberais acaba frequentemente por esquecer a (in)justiça cultural e questões tão concretas como a "soberania"

---

<sup>1</sup> Professor Associado com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga Portugal.  
Email: cestevao@iep.uminho.pt

da mulher ou os direitos dos homossexuais e das pessoas de cor, por exemplo, e que têm a ver com a justiça do reconhecimento da identidade cultural (ou com a “ética do reconhecimento”, segundo a proposta de Taylor, 1993). É que, por exemplo, as inibições e ofensas impostas às mulheres como indivíduos e como grupo pela prostituição, incesto ou pornografia, ou ainda as questões de estigmatização, estereotipização, violência, entre muitas outras, não podem ser concebidas como desigualdades distributivas (estas têm a ver mais com a desigualdade de oportunidades, com a distribuição de posições, de benefícios, de tarefas, de recursos económicos e sociais).

Por outras palavras, o paradigma universalista de justiça e da cidadania formal que visa tratar todas as pessoas de acordo com os mesmos princípios, esquece que elas estão posicionadas não apenas em estruturas de classe mas também de sexualidade, de género, de raça, de idade, de etnicidade etc..

Consciente de que a justiça distributiva é insuficiente para englobar toda a complexidade cultural, Young propõe então o seu conceito relacional e multidimensional de justiça, entendido como a "eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas" (ibidem: 15), nomeadamente das relações que decorrem do imperialismo cultural levado a cabo por grupos opressores<sup>2</sup>.

Seriam então os conceitos de dominação e de opressão, e não já o de distribuição, que deveriam ser o ponto de partida para as políticas de justiça social, o que implicaria colocar como central a análise das estruturas sociais e dos contextos institucionais que influenciam a natureza da distribuição.

Por outras palavras a injustiça consiste na opressão e dominação "que muitas vezes implica desigualdade distributiva ou privação, mas também implica inibições e prejuízos culturais e relacionais" (Young, 1997: 101). Por isso, há que exigir meios institucionais e políticos de reconhecimento e afirmação da diversidade social dando representação política aos diferentes grupos sociais e possibilitando-lhes a celebração das suas culturas e características distintivas.

Criticando alguns destes aspectos, Fraser (1997) considera que a amplitude concedida por Young às margens de aplicação das políticas de diferença pode tornar-se mistificadora, até porque o conceito de diferença não capta todas as injustiças experienciadas, por exemplo, pelas minorias negras ou pelas mulheres numa sociedade dominada pelos brancos. Torna-se necessário, por isso, segundo aquela (ibidem: 204), distinguir várias diferenças, umas mais merecedoras de serem banidas, outras, pelo contrário, devendo ser universalizadas.

Ora, o perigo da actual visão "pós-socialista" tem a ver precisamente com a invasão da lógica que acentua sobretudo a justiça cultural ou justiça como reconhecimento, como se as lutas pela justiça redistributiva ou seja, pela igualdade social, deixassem já de ter relevância, não tendo consciência, ainda, de que as políticas de redistribuição se incompatibilizam frequentemente com as políticas de reconhecimento.

Um outro aspecto merecedor de crítica é aquele que tem a ver com o facto de o mero respeito pelas diferenças poder contribuir para a rigidez das diferentes identidades, não possibilitando deste modo a autocrítica ou a redefinição dos padrões de auto-identificação de indivíduos e grupos.

---

<sup>2</sup> Young fala das cinco faces da opressão (exploração, marginalização, desempoderamento, imperialismo cultural e violência) que combinam as dimensões culturais ou relacionais da justiça social com a justiça distributiva.

Fraser considera, por isso, ser urgente introduzir um critério normativo para classificar as diferenças: as causadas pelos factores económicos, que deverão desaparecer; as que não dependem desses factores e que foram marginalizadas pelos padrões dos grupos dominantes, que devem ser universalizadas; e as diferenças restantes que devem ser respeitadas na sua diversidade.

A sua proposta final vai no sentido da imbricação mútua do político e do cultural, negando, por conseqüência, que o reconhecimento seja o aspecto essencial do conceito de justiça<sup>3</sup>. Ou seja, propõe a integração das duas justicas: a cultural e a distributiva ou económica, a primeira tendo a ver com a ausência de dominação cultural, de desrespeito e de não-reconhecimento, enquanto a segunda, situada no plano da igualdade dos bens materiais e culturais comuns, visa a ausência de exploração, de marginalização económica e de privação (de um padrão de vida adequado)<sup>4</sup>.

Nesta linha crítica de Fraser se situa Bauman quando reafirma que agora os direitos humanos parecem restringir-se à visão culturalista, à batalha do reconhecimento. Por vezes, afirma ele (2003: 71), a luta pelos direitos individuais resulta

[...] numa intensa construção comunitária - na escavação de trincheiras e no treinamento e armamento de unidades de assalto: impedir a entrada de intrusos e a saída dos de dentro; em uma palavra em cuidadoso controle dos vistos de entrada e saída.

É que, prossegue o autor (ibidem: 72), "A lógica das 'guerras pelo reconhecimento' prepara os combatentes para a absolutização da diferença"<sup>5</sup>.

Ainda segundo este autor, colar o reconhecimento à demanda da igualdade evita o abismo relativista, segundo o qual todos os valores e todas as diferenças são iguais. E remata: "No caminho de uma versão 'culturalista' do direito humano ao reconhecimento, a tarefa não realizada do direito humano ao bem-estar e a uma vida vivida com dignidade se perdeu" (ibidem: 81). E isto, acrescenta, não é acidental.

Ainda a propósito desta discussão entre concepções pós-modernistas de justiça, que têm muito a ver com o reconhecimento e autenticidade da identidade e com equidade na participação, há que salientar ainda uma outra forma de justiça, que Gewirtz (2002 qualifica de "associativa".

Segundo a autora, esta forma de justiça pode facilitar a concretização de uma política da diferença de que fala Young, porque diz respeito ao poder de os grupos e de os indivíduos participarem plenamente nas decisões que afectam as condições em que vivem e actuam.

Então, a justiça associativa pode ser vista como um fim em si ou como um meio para realizar os fins da justiça distributiva e cultural, uma vez que esta, para ser realizada, exige que os grupos subordinados participem inteiramente nas decisões acerca do modo como os princípios de distribuição e reconhecimento deveriam ser definidos e implementados. Trata-se, pois, de uma tarefa difícil dada a longa exposição destes grupos às injustiças culturais e distributivas,

---

<sup>3</sup> Ainda que sob a forma de reconhecimento cultural se abrigue, segundo alguns multiculturalistas, uma espécie da redistribuição. Um outro ponto que não é por vezes devidamente salientado é aquele que tem a ver com o reconhecimento dos fenómenos de resistência no interior de cada cultura (ver Santos, 2001:21)

<sup>4</sup> Daí que, para a autora, os problemas da igualdade para muitos grupos, como no caso das mulheres ou das minorias étnicas, são não apenas um problema de reconhecimento mas também de redistribuição.

<sup>5</sup> Daí que este autor coloque a questão do reconhecimento no quadro da justiça social em vez de no contexto da auto-realização, como fez Taylor (1993).

mas que é necessária para se ultrapassarem, na prática, os impasses e dilemas das diferentes facetas — distributiva e cultural — da justiça.

Creio, na verdade, que esta dimensão da representação dos interesses no seio da sociedade e no interior das suas organizações é, de facto, importante, uma vez que as relações de dominação e subordinação adquirem um modo particular de institucionalização, que urge desocultar, o que exige, entre outras coisas, a assunção de uma dimensão mais política da justiça (para além da sócio-económica e da sócio-cultural), atenta ao modo como as relações de poder, de representação, são resolvidas. Mas ainda não chega. Como afirmam Lynch & Lodge (2002), apesar da importância das modalidades de justiça anteriores, falta relevar a dimensão afectiva da justiça, que diz respeito às relações de dependência e de interdependência e que à frente explanarei mais um pouco.

## 2. COSMOPOLITICIDADE E EDUCAÇÃO

Os desafios actuais visíveis ao nível da diversidade de concepções de justiça e de igualdade, levam-nos a recolocar no centro da minha reflexão a questão da possibilidade de uma cultura política comum, de uma cidadania democrática que não se feche em termos particularistas mas que vá preparando o caminho para a "cosmocidadania", que claramente situa a visão dos direitos humanos na "democracia cosmopolita" e no reforço de uma justiça mundial (cf. Habermas, 1999).

Aliás, esta perspectiva mais universalista dos direitos do homem é tanto mais necessária quanto as formas de dominação se tornaram actualmente também "virtualmente totais" (Touraine, 1989: 53) e, também, quanto mais as organizações transnacionais utilizam a seu favor os valores universais e, acrescentaria, quanto mais os governos nacionais de tipo neoliberal se estão a transformar "em administradores e facilitadores dos negócios dos investidores financeiros, mais do que construtores do bem comum" (Sacavino, 2000a: 12).

Paradoxalmente, porém, a cidadanização também passa pelo Estado, não obstante a defesa que alguns autores fazem de uma desnacionalização da democracia ou da cidadania, no sentido de as tornar mais abertas aos desafios da globalização, refundando-as num conjunto de valores supra-nacionais (como, por exemplo, nos direitos humanos). Então, a argumentação não se orientaria para "menos Estado" mas antes para "menos Nação". Contudo, o próprio Estado, reconhecido como um campo de luta importante, não pode manter-se como um instituição inabalável, sendo necessário, por isso, reinventá-lo, talvez como um "novíssimo movimento social", segundo a proposta de Santos (1998), articulando-se através de múltiplas escalas (local, nacional e global) para que as lutas contra-hegemónicas, travadas a estes níveis, tenham sucesso.

Considero, além disso, que num tempo de globalização fundamentalmente neoliberal, que a passos largos se orienta para um cosmopolitismo mercantilizado, de acordo, aliás, com o próprio cosmopolitismo inerente à lógica de expansão do capital já denunciado por Marx, haverá que investir num outro tipo de cosmocidadania, naquilo que venho chamando de cosmopoliticidade democrática.

Esta ideia, construída na linha de Archibugi (2000) e sob a inspiração de Freire, prende-se com a construção de uma democracia "cosmopolítica", pretendendo com isso significar a construção de uma cidadania de iniciativa da sociedade civil global, assente nas solidariedades transnacionais e na construção de uma democracia global, à margem, ou independentemente, dos Estados e dos seus níveis de democratização alcançados, exercendo a

sociedade civil global a monitorização dos papéis e das soberanias dos Estados. Ou seja, a cidadania terrestre deveria construir-se quotidianamente como um processo eminentemente político visando uma democracia mundial, assente em valores fundamentais como, por exemplo, nos direitos humanos.

Assim se avançaria na aplicação de uma ética da justiça universal, mas contextualizada, um pouco à semelhança do que Freire (2000: 129) nos diz:

[...] faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz."

Para tal, a educação tem uma palavra a dizer, devendo potenciar e expandir sobretudo na linha do reforço do direito a relações humanas dignas, solidárias e justas, dado que os ingredientes ou os princípios essenciais de uma ética cívica e universal adaptada aos nossos tempos se encontram precisamente na dignidade, na solidariedade e na justiça social.

Cabe, por conseguinte, à educação não limitar-se aos valores, mas assumir a sua politicidade intrínseca, a sua dimensão política e cultural, como nos diz frequentemente Freire, contribuindo para lutar pelo "sonho ético-político da superação da realidade injusta" (Freire, 2000: 43), de modo a que se produza uma mudança do statu quo, o que significa fazer do mundo um mundo menos feio, mais humano, mais justo e mais decente. E isto é um processo eminentemente ético.

Concretamente, deve a educação impor-se como "condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade" facilitando, ainda, a tomada de consciência da nossa "Terra-Pátria" (Morin, 2002). Só nesta "identidade terrena", nesta "cidadania terrestre" que nos tornamos verdadeiramente credíveis, dando razão a Freire (2000: 67) quando diz não acreditar "na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos se não nos tornarmos capazes de amar o mundo".

Por outras palavras, a educação deve ter como ideal a "universalidade democrática", acabando com manipulações discriminatórias do género civilizados-selvagens, homens-mulheres, poderosos-indigentes, sensatos-tontos, brancos-pretos, jovens-idosos, reconhecendo que, por exemplo, a cultura eurocêntrica é ela própria étnica e, portanto, um particularismo, embora se apresente como dominante.

Daí ela dever ser, segundo Savater (1997): rebelião contra o destino e "antifatalidade"; celebração da raiz comum humana, que se revela através da diversidade; (iii) não neutral no que se refere à democracia:

Não pode nem deve haver neutralidade, por exemplo, no que diz respeito à recusa da tortura, do racismo, do terrorismo, da pena de morte, da prevaricação dos juizes ou da impunidade da corrupção em cargos públicos, nem tão-pouco na defesa das protecções sociais da saúde ou da educação, da velhice ou da infância, nem no ideal de uma sociedade que corrija o mais possível o abismo entre opulência e miséria. (ibidem: 115).

Em síntese, uma educação de qualidade cidadã deve, num mundo globalizado, "conservar e transmitir o amor intelectual ao humano" (ibidem: 124), amor que é universal, que tem como condição o respeito pelos direitos humanos, devendo integrar-se num projecto mais profundo,

ainda que utópico, de uma democracia radical e não ficar apenas na atitude "de luvas nas mãos, constatando apenas" (Freire, 1996: 86). Deve a educação, insisto, não apenas denunciar o lema "não há alternativa", do neoliberalismo e dos seus dogmas, mas contribuir para redignificar a esfera pública, local e global, para fazer renascer o papel do Estado como garantia da "igualização do poder" e de maior justiça social, para ajudar a construir uma "democracia social cosmopolítica" que entende o mundo como uma "comunidade de comunidades", regida por uma ética cosmopolita (cf. Olssen, Codd & O'Neill, 2004) ou, como prefiro dizer, por uma ética cosmopolítica.

### 3. ETICIDADE E EDUCAÇÃO

Para além da ética da justiça, é possível falar, dentro de um enquadramento moral das políticas sociais, numa outra ética orientada para o cuidado, porque a ética da justiça é, por vezes, incapaz de dirimir exigências díspares ou em conflito, pelo que se torna necessário tornar a ética mais generosa.

Nesta linha, uma ética do cuidado implica uma preocupação pelas coisas e a solicitude pelos seres humanos, o que leva a que o eu autêntico se ligue intimamente com as coisas e os seres, cuidando delas nas práticas quotidianas, desde logo pelo pensamento, que surge, então, como um modo que os seres têm para cuidar ou tratar dos outros. É neste sentido que se pronuncia Boff (1999), inspirando-se em Heidegger, quando refere o "cuidado" como um modo de ser essencial, como um modo de "ser-no mundo".

A ética do cuidado é, assim, uma outra forma de reconhecimento, de morar com os outros, de "ad-mirarmos" o outro a partir do qual "olhamos aquilo que nos faz ver" (Freire, 1979: 44), visando a democracia radical, a qual, por postular a igualdade radical nas interações sociais, não se constrói sem sujeitos morais, racionais e afectivos, sensíveis à condição humana. No dizer de Boff (1999: 139), "cuidar do outro é zelar para que a dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e de amorização".

Noutra linguagem, também Gilligan (1977) pensa que a ética do cuidado é um modo diferente de ver o mundo, que organiza quer o pensamento quer o sentimento, que se inscreve numa lógica de responsabilidade, de atenção, de harmonia, de não-violência, de compaixão, de auto-sacrifício, de interdependência, de inter-relação entre cognição, emoção e acção, tornando-se, por conseguinte, numa "voz diferente" da voz da justiça Kohlbergiana, (esta estaria mais presa à racionalidade abstracta, impessoal e universalizável).

Esta expressão da ética, contudo, não muda a prioridade da justiça, antes a promove e a contextualiza ao mesmo tempo que amplia a esfera pública enriquecendo-a com outras competências (como as da dádiva e do altruísmo desinteressado ou o afecto pelos mais fracos e indefesos), com outros valores (como os da responsabilidade, da solidariedade, da sensibilidade social).

Ou seja, eu entendo a ética do cuidado no sentido não tanto do desenvolvimento moral mas do desenvolvimento de uma ética como libertação ou luta contra a opressão e subjugação (que não apenas a de raiz sexista ou de género) tornando-se, por este aspecto, universal na condenação da exploração e o sofrimento. Além disso, esta ética pode introduzir na esfera pública uma moralidade capaz de humanizar as suas práticas e inverter, assim, a tendência a ser interpretada como uma peça de subjugação oposta à emancipação (ver McLaughlin, 1997).

Trata-se, portanto, de uma ética politizada, que vai além das relações interpessoais mas que preocupa com o nosso estar no mundo como seres solidários, com o modo como o cuidado pode funcionar social e politicamente, que se concentra nas condições de subjugação e opressão da sociedade actual, isto é, que cuida e pensa a diferença como relevando sobretudo da posição social e, por isso, ligada à realidade política, às condições materiais e à estrutura social. Este modo de ver liberta o cuidado como categoria do privado e inclui-o na esfera pública.

A ética do cuidado tem, portanto, muito a ver com a justiça como reconhecimento mas também como redistribuição e intenta reforçar a vibração afectiva da racionalidade emancipadora (ver Gadotti, 2000).

No que concerne mais especificamente ao papel da educador, as exigências desta ética leva-o a considerar a sua tarefa profissional integrada na “amorosidade”, que dá o sentido ao seu trabalho, é uma dimensão desta mesma ética do cuidado. Trata-se de um “amor armado”, de um “amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar” (Freire, 1993: 57)<sup>6</sup>.

Ainda noutra obra, o mesmo autor considera que uma boa educação radical consistiria sobretudo de “amar as pessoas primeiro” (Freire & Horton, 2003: 174). Aliás, esta mesma ideia aparece já em Educação como Prática da Liberdade, quando claramente assume que a educação “é um ato de amor, por isso, um ato de coragem” (ibidem: 98) e, por isso, o papel do educador conscientemente progressista é testemunhar junto dos alunos não só a sua competência e coerência mas também a sua amorosidade. Aliás, no livro A Educação na Cidade (1991: 92) diz mesmo que não acredita “em revolução que negue o amor, que coloque o amor entre parênteses”.

O que é curioso é Freire, tal como nos diz McLaren (1998: 78), ter acentuado sem vergonha, nestes tempos da razão cínica, a importância do amor, uma vez que para ele, o amor é a “característica mais crucial do diálogo e a força constitutiva que anima todas as pedagogias da libertação.” E cita Freire, no seu livro Cartas a Cristina (1996: 70):

“O diálogo não pode existir, contudo, na ausência de um amor profundo pelas pessoas e pelo mundo. A nomeação do mundo, que é um acto de criação e recriação, não é possível se não estiver infundida de amor. O amor é, simultaneamente, a base do diálogo e o próprio diálogo. É então, necessariamente, a tarefa de Sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo do dominador e masoquismo do dominado. Uma vez que o amor é um acto de coragem, e não de medo, o amor é entrega aos outros. Não importa onde se encontrem os oprimidos, o acto de amor é entrega à sua causa - a causa da libertação. E esta entrega, porque é de amor, é dialógica. Enquanto acto de bravura, o amor não pode ser sentimental; enquanto acto de liberdade, não pode servir como pretexto para a manipulação. Tem de gerar outros actos de liberdade; caso contrário, não se trata de amor. Só abolindo a situação de opressão é que é possível restaurar o amor que essa situação tornou impossível. Se eu não amar o mundo — se eu não amar a vida - não consigo entrar em diálogo”.

Neste sentido, concordo com Torres (2003:138) quando afirma que o amor é verdadeiramente um “elemento central do projeto político dos intelectuais preocupados e produzir conhecimento para a capacitação e para a libertação”.

---

<sup>6</sup> Freire fala mais à frente também na parte estética da ética, ou seja, “na boniteza da luta ética” (ibidem: 1993: 77).

Para terminar este ponto, e tendo presente especificamente o campo da educação, considero que a ética do cuidado (ou da solicitude) implica a justiça afectiva ou do amor tendo presente que no mundo moral soa a voz da justiça, mas também a voz do cuidado.

Esta ética do cuidado vai exigir, como já escrevi (Estêvão, 2004), e no que se refere à escola: fidelidade às pessoas; “rigoriedade ética no trato”, respeito pela individualidade de cada um; lealdade ao colectivo; celebração da amizade; relações personalizadas; cooperação; reinvenção das "sensibilidades solidárias"<sup>7</sup>; autonomia vivida em e através da solidariedade; partilha da generosidade; simbologia de reconhecimento do papel dos outros; sensibilidade moral ao sofrimento humano; reconhecimento da dimensão afectiva da justiça.

E este é também o caminho da cosmopoliticidade que nos pode conduzir para a construção de uma democracia mais radical, repito, mas também mais planetária e solidária.

## CONCLUSÃO

A democracia deve respeitar a multiculturalidade tal como esta deve enquadrar-se na democracia. Por outro lado, a minha visão da democracia leva-me a defender a ideia de que ela exige também uma concepção de justiça distributiva global, independentemente da necessidade de ela dever também respeitar a geografia das diferenças desde que estas não inferiorizem o ser humano.

Então, terminaria com uma proposta de Rubio Carracedo (2000: 45) que defende uma cidadania complexa a qual abarca não só uma política de direitos fundamentais mínimos (política universalista de integração ou de igualdade de direitos), mas também uma política de direitos diferenciais de todos (política de reconhecimento) não incompatíveis com aqueles. Além disso, o autor acrescenta a defesa de uma política multicultural (que inclua medidas de igualização e incentivos ao intercâmbio etnocultural) que possibilite um verdadeiro debate, livre e equitativo, em condições mínimas de igualdade.

Por outro lado, caberá à educação contribuir para aprofundar uma “pedagogia da comunicação com a qual pudéssemos vencer o desamor do antidiálogo” (Freire, 1979: 69), contribuindo, deste modo para que a democracia se torne mais fluida nos seus processos de deliberação mas também de contestação, no sentido defendido pelos autores Olssen, Codd & O’Neil (2004: 273) quando afirmam que a "educação é central na formação de uma democracia deliberativa de contestação", que exige dos cidadãos algum sentido de identidade colectiva e partilha de valores. É neste sentido que interpreto também Freire quando nos diz que a radicalidade democrática pela qual a educação deve lutar, não deve confundir-se com uma “compreensão cinzenta, insossa, fria, da prática educativa, com educadores desencantados, a “depositarem conteúdos nas cabeças vazias de submissos educandos” (Freire, 2002: 202); antes exige a contribuição da educação para a luta pela viabilização dos direitos e transformação da sociedade, para a realização de um mundo mais justo, “menos feio” e “mais substantivamente democrático”.

---

<sup>7</sup> Assmann & Sung (2003: 134) definem a sensibilidade solidária como "uma forma de conhecer o mundo que nasce do encontro e do reconhecimento da dignidade humana dos que estão 'dentro-e-fora' do sistema social; um conhecimento marcado pela afetividade, empatia e compaixão (sentir na sua pele a dor do/a outro/a)".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCHIBUGI, D. (2000). **Democracia cosmopolítica**. *New Left Review*, nº5. Nov./Dec., pp. 96-106.
- ASSMAN, H. & SUNG, J. M. (2003). **Competência e Sensibilidade Solidária**. Educar para a Esperança. Petrópolis: Editora Vozes.
- BAUMAN, Z. (2003). **Comunidade. A Busca por Segurança no Mundo Atual**. Rio: Jorge Zahar Editor.
- BOFF, L. (1999). **Saber Cuidar. Ética do Humano-Compaixão pela Terra**. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ESTÊVÃO, C. (2004). **Educação, Justiça e Democracia**. S. Paulo: Cortez.
- FRASER, N. (1997). **Justice Interruptus**. *Critical Reflections in the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.
- FREIRE, P. (1991). **A Educação na Cidade**. S. Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1993). **Professora Sim, Tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. S. Paulo: Editora Olho d'Água.
- FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. S. Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2000). **Pedagogia da Indignação**. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. S. Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2002). **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre a minha Vida e a minha Prática. S. Paulo: Editora UNESP.
- FREIRE, P. (2005). **Educação e Mudança**. S. Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. & HORTON, M. (2003). **O Caminho se faz Caminhando**. Conversas sobre Educação e Mudança Social. Petrópolis: Editora Vozes.
- FRIEDMAN, M. (1993). Beyond caring: the de-moralization of gender. In M. LARRABEE (ed.). **An Ethic of Care**. London: Routledge, pp. 258-273.
- GADOTTI, M. (2000). **Perspectivas Atuais de Educação**. Porto alegre: Artmed.
- GEWIRTZ, G. (2002). **The Managerial School, Post-Welfarism and Social Justice in Education**. London: Routledge.
- GILLIGAN, C. (1977). In a different voice: women's conceptions of self and of morality. **Harvard Educational Review**, vol, 47, nº 4, Nov., pp. 481-517.
- HABERMAS, J. (1999). **La Inclusión del Otro**. Estudios de Teoria Política. Barcelona: Paidós.
- LYNCH, K. & LODGE, A. (2002). **Equality and Power in Schools**. Redistribution, Recognition and Representation. London: Routledge/Falmer.
- MCLAREN, P. (1998). A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 10, pp. 57-82.
- MCLAUGHLIN, J. (1997). An ethic of care: a valuable political tool? **Politics**, 17 (1), pp. 17-23.
- MORIN, E. (2002). **Os Sete Saberes para a Educação do Futuro**. Lisboa: Instituto Piaget.

OLSSSEN, M. CODD, J. & O'NEILL, A.-M. (2004). *Education Policy. Globalization, Citizenship & Democracy*. London: Sage.

RUBIO CARRACEDO, J. (2000). Ciudadanía compleja y democracia. In J. RUBIO CARRACEDO, J. M. ROSALES & M. T. MÉNDEZ. **Ciudadanía, Nacionalismo y Derechos Humanos**. Madrid: Trotta, pp. 21-45.

SACAVINO, S. (2000). Educação em direitos humanos e democracia. In Vera M. CANDAU & Susana SACAVINO (orgs.) **Educar em Direitos Humanos**. Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp. 36-48.

SANTOS, B. (2001). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. **Educação & Realidade**, Jun-Jul., vol. 26, nº 1, pp. 13-32.

SANTOS, B. S. (1998). **Reinventar a Democracia**. Lisboa: Ed. Gradiva.

SAVATER, F. (1997). **O Valor de Educar**. Lisboa: Presença.

TAYLOR, C. (1993). **El Multiculturalismo y "la Política del Reconocimiento"**. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

TORRES, C. (2003). Teoria crítica e sociologia política da educação. In C. TORRES (org.), **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. S. Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, pp. 103-144.

TOURAINÉ, A. (1989). A travers la reconnaissance de l'Autre. In Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme. **Les Droits de l'Homme en Questions**. Paris: La documentation française, pp. 47-54.

YOUNG, I. (1990). **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press.

YOUNG, I. (1997). **Intersecting Voices**. New Jersey: Princeton University Press.