
INTEGRAÇÃO E ACOLHIMENTO

Uma perspectiva freireana para a questão do *Outro*

Érica Costa Zanardi* & Teodoro Costa Zanardi**

Este ensaio¹ analisa o projeto de integração das diferenças que se efetiva nos países europeus, tendo a escola como um dos espaços onde se tensionam as idas e vindas deste processo, e o véu islâmico como uma questão que traz à tona as contradições deste projeto. A abordagem passa pelos tratados e declarações de direitos humanos que tocam o tema, bem como julgados² da Corte Europeia de Direitos Humanos³. As bases teóricas têm sua principal referência em Paulo Freire no intuito de estabelecer princípios para um processo de integração que seja transformador tanto do Outro como do Eu, com a superação do projeto civilizatório eurocêntrico. A partir da descrição e crítica dos documentos legislativos e das decisões da Corte, pretende-se apresentar uma perspectiva em que o acolhimento permita o diálogo com as diferenças.

Palavras-chave: direitos humanos, diferença, escola, Paulo Freire

Introdução

A luta pelos direitos humanos na Europa Ocidental pode ser analisada sob vários aspectos. O exuberante desenvolvimento social e econômico do Velho Continente, o refluxo migra-

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG/Brasil).

** Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG/Brasil).

¹ Este artigo é a versão atualizada e ampliada de artigo publicado na revista *Dialogische Erziehung*, 1-2, em 2011, em língua alemã.

² N. da R.: Acórdãos, em português europeu.

³ N. da R.: Tribunal Europeu dos Direitos do Homem, em português europeu.

tório, que se deu a partir das grandes guerras – marco para formalização e reconhecimento dos direitos humanos no âmbito interno e global –, e a formalização dos direitos fundamentais, a partir da segunda metade do século XX, são elementos que tornam o ambiente europeu propício ao debate sobre esse tema.

A Europa, com suas Declarações e Constituições, trouxe para o centro da discussão jurídica a questão da liberdade, igualdade e respeito pelas diferenças, como garantias inerentes a qualquer ser humano. No entanto, é forçoso reconhecer que este tema emerge do contato com a diferença radical, fruto da ocupação da América, no final do Século XV. Bartolomé de Las Casas (1994) inicia a reflexão e a defesa dos direitos dos povos originários. Em sua objeção à exploração das populações subjugadas militarmente e oprimidas culturalmente, Las Casas apresenta as contradições da evangelização pela força e pela guerra.

As reflexões e orientações de Las Casas não podem ser perdidas no momento em que, motivada pelo fim do colonialismo europeu, uma nova era de migrações provocou um considerável fluxo de latinos, africanos e asiáticos com uma reedição do encontro entre as diferenças, agora, no Velho Continente. Estados com melhores condições de desenvolvimento socioeconômico tornaram-se atrativos para famílias de trabalhadores de países com baixo índice de desenvolvimento humano e historicamente espoliados, em prol do grande avanço econômico europeu.

Nesse contexto, vários países europeus, notadamente França, Itália e Alemanha, importantes membros da União Europeia, têm enfrentado a questão imigratória como um problema; por isso, impõem barreiras, seja através de mecanismos notadamente explícitos, como a Lei Anti-imigração, seja por meio de mecanismos sutis, como os obstáculos que se colocam para a manifestação da identidade do imigrante, como a lei francesa que impõe multa pelo uso do véu muçulmano, que cobre todo o corpo e parte do rosto, o *niqab*, em locais públicos.

Este segundo mecanismo de hostilidade à presença da pessoa imigrante, que se efetiva através da *invisibilização* das diferenças, com a homogeneização dos valores, é o tema proposto neste artigo, ou seja, como alguns países da União Europeia vêm utilizando a educação escolarizada para inibir manifestações culturais de populações que se colocam à margem dos valores cultivados pelos «originais integrantes» dessa comunidade de nações.

Lado outro da questão, o ambiente escolar, especialmente de escolas públicas, é *locus* propício ao encontro das diferenças, sendo um dos espaços mais plurais da sociedade contemporânea. Da mesma forma, é igualmente lugar da construção da identidade e da diferença.

Diante deste quadro, buscamos expor e analisar as contradições do projeto de modernidade eurocêntrica que, apesar de seus anseios humanizantes, toma por civilizado apenas o que lhe reflete; encontra assim dificuldades para a realização de um diálogo libertador e transformador com sua alteridade, com aquele que lhe é diferente: o *Outro*, num ambiente em que a identidade e a diferença precisam de se estabelecer de forma horizontal, a escola.

A proposta é, ainda, articular a questão da presença da alteridade europeia, ou seja, o *Outro* que emerge do processo civilizatório europeu, com os anseios dos direitos humanos internacionalizados, numa perspectiva intercultural, advinda da teoria pedagógica de Paulo Freire, pois esta propicia referências para a construção através do diálogo, além de viabilizar um processo de libertação sem libertadores e libertados. A partir de Freire, o diálogo deve ser compreendido como afirmação de homens e mulheres e seu encontro de consciências no mundo.

O recorte para abordagem da proposta, dentro do quadro apresentado, foi a questão da proibição de símbolos religiosos em ambiente escolar, em confronto com alguns tratados e julgados sobre o tema, não deixando de atentar para a análise sociológica, da qual emergem tanto questões de gênero, como de etnia, jurídica e pedagógica.

Temos, portanto, que a proibição do uso do véu muçulmano e de outros símbolos religiosos, nas escolas e universidades públicas de vários Estados europeus, constitui-se em fato que traz à tona o papel da educação num contexto plural – base de uma sociedade democrática – e sua relação estreita com os direitos humanos, permitindo o desenvolvimento de reflexões que auxiliem a superação de uma situação de opressão.

O direito à educação e à diferença

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, reconhece em seu preâmbulo a instrumentalidade da educação para a promoção do respeito aos direitos e liberdades tutelados na própria declaração.

Dessa forma, uma educação comprometida com os Direitos Humanos deve ter como ponto de partida o respeito às diferenças. A escola, portanto, deve ser promotora de um processo de libertação e não de assimilação, que se constitui numa ação antidialógica, desrespeitando as visões particulares do mundo que tenha ou esteja tendo o povo⁴. Segundo essa Declaração (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948), a educação é um meio para a promoção dos direitos humanos e se entre estes está o direito de liberdade e igualdade (art. 1º), sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (art. 2º), o objetivo da educação é a promoção da convivência harmônica entre os povos, por meio do respeito às diversidades.

Respeitar não significa homogeneizar – o que se dá pela subjugação de uma cultura por outra. Respeitar passa pela preservação da diversidade. A homogeneização se traduz numa

⁴ Buscamos o conceito de assimilação na concepção de invasão cultural de Paulo Freire (2005).

ação de conquista que mitifica o mundo dado e desrespeita a vocação humana de *ser mais* (Freire, 2005).

A educação escolarizada deve estar atenta à diversidade que se faz presente dentro dos muros da escola, uma vez que este espaço é povoado pela diferença. O art. XXVI, 2, da Declaração Universal de Direitos Humanos revela a importância da questão e prevê:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948)

Ora, num mundo globalizado, no qual as nações recebem os influxos migratórios de pessoas de culturas diversas em busca de uma vida melhor, a própria Declaração Universal de Direitos Humanos indica o caminho a ser trilhado pelos projetos educacionais dos Estados-partes.

Como a Declaração Universal dos Direitos Humanos não se constitui num tratado e sim numa declaração com vista a estabelecer um mínimo universal de direitos humanos, tornou-se necessária a criação de um instrumento dotado de obrigatoriedade para assegurar a proteção desses direitos. Foram aprovados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1966, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), tendo ambos entrado em vigor em 1976, quando foi depositado o trigésimo quinto instrumento de ratificação.

O PIDESC estabelece:

Art. 13º – 1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1966)

Novamente, a educação é colocada como instrumento de promoção da paz por meio do desenvolvimento, pelos seres humanos, da capacidade de convivência com a diversidade, sejam elas de gênero, étnicas ou outras.

Esta intenção se evidencia com grande clareza no preâmbulo da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que ressalta o papel da educação para promoção da paz:

Que uma vez que as guerras se iniciam nas mentes dos homens [sic] é nas mentes dos homens [sic] que devem ser construídas as defesas da paz;

Que, através da história da raça humana, foi a ignorância sobre as práticas e sobre as vidas uns dos outros uma causa comum da suspeita e da desconfiança entre os povos do mundo, através das quais suas diferenças com enorme frequência resultaram em guerras;

Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tomada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens [sic], e através da propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens [sic] e raças;

Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas;

Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (UNESCO, 1945)

O preâmbulo deixa claro que a ignorância da cultura do *Outro*, dos valores do *Outro*, enfim, do *Outro*, é a grande responsável pelos principais conflitos da história da humanidade. Exorta, portanto, todas as nações a conviverem e aprenderem com a diferença. A verdadeira paz só será possível com o fim da ignorância sobre a existência de um *Outro* e do direito do *Outro* de existir como *Outro*, como diferente. O preconceito é uma das facetas da ignorância e não será a homogeneização o caminho para pôr fim ao preconceito. Ao contrário, o conhecimento, o desvelamento, a compreensão do outro, por meio da educação escolarizada, trilharão os caminhos para a paz.

Vale ressaltar que o *Outro* não é uma mera representação, mas a diferença que emerge da diversidade de projetos de vida e de valores. Numa sociedade hegemonicamente capitalista, o *Outro* instaura a imprevisibilidade de sua exterioridade, uma vez que este não se constitui no fundamento do sistema, mas na sua marginalidade.

A libertação pela exclusão?

O processo de homogeneização das diferenças adotado como política pública por vários Estados europeus, através da educação escolarizada, ficou explícito a partir da questão do véu, utilizado em ambiente escolar, por alunas que professam a fé islâmica.

Em França, alunas muçulmanas têm enfrentado, desde 1989, a pressão pela proibição do véu na escola (Werebe, 2004). Invocando sua tradição laica, o Governo Francês inibiu manifestações religiosas entre os muros da escola e limitou-as em ambientes públicos.

Um marco para este processo foi a proibição da utilização de símbolos religiosos, em março de 2004, com a promulgação da lei que altera o *Code de l'Éducation* para regular, em

conformidade com o princípio da laicidade, o uso de símbolos ou roupas que denotam filiação religiosa nas faculdades e escolas públicas. Sendo assim, o Código estabelece que nas escolas, faculdades e colégios públicos, o uso de sinais ou vestimentas, pelos quais os alunos manifestem abertamente uma afiliação religiosa, é proibido (Legifrance, 2004).

Há, como se pode inferir, uma cortina de fumaça que levou a reboque a proibição dos símbolos religiosos. O destinatário da vedação, e sua motivação, residem na resistência à aceitação da profissão de fé islâmica. Sob o argumento da laicidade e igualdade de gêneros, ao invés de se iniciar um processo libertador em favor das mulheres, o Estado é protagonista de um processo discriminatório e opressor, que culmina mais ainda na inferiorização das mesmas, uma vez que estas não se constituem como sujeitos de sua ação, mas sim de uma ação «libertadora» efetivada à sua revelia, da qual são passivas.

Toda essa produção legislativa modifica o foco do debate: o destinatário da laicidade é o Estado; não é o cidadão. Como já dito, o Estado deve garantir, por ser laico, o direito à livre manifestação religiosa e não impor, através da educação, da lei ou de outros mecanismos, o projeto da maioria. Isso se traduz num projeto de mitificação do agnosticismo.

Por isso, as escolas públicas devem abdicar de qualquer profissão de fé e da utilização de símbolos religiosos, ao contrário do que chancelou a Corte Europeia de Direitos Humanos, em julgamento recente, no qual a República Italiana foi demandada em razão da exposição de crucifixos em salas de aula de escolas públicas. A Corte entendeu que o símbolo religioso, neste caso, não se traduz numa tentativa de doutrinar os alunos; que não há discriminação entre os cristãos e não-cristãos em razão da adoção destes símbolos religiosos, não havendo contradição com a condição laica expressa na Constituição italiana, ou seja, esta ação do Estado italiano (de fixar crucifixos em salas de aula, em escolas públicas) não fere o dever de neutralidade e imparcialidade do Estado; que os Estados gozam de uma ampla margem de apreciação no que tange a manutenção do ambiente escolar (Corte Europeia de Direitos Humanos, 2011).

Estas são as contradições que emergem no contexto pós-colonial, onde a presença da diferença abala as estruturas da modernidade civilizatória europeia, colocando em xeque seu projeto universalista. O que fica evidenciado nesta contradição é o fato de que a Europa, que se coloca como elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, numa perspectiva eurocêntrica, não consegue renegar sua arrogada vocação civilizatória e continua se reconhecendo através de uma identidade excludente. Com isso, estimula o ódio cultural ao marcar no *Outro* uma particularidade que só seria superada com a assimilação da cultura europeia (Robins, 2003).

Nesse sentido, a vedação da utilização de símbolos religiosos em ambientes públicos tem-se espalhado pela Europa, visibilizando o destinatário da proibição: o *Outro*, o estranho ao processo civilizatório europeu.

Em Baden-Württemberg, na Alemanha, a lei dispõe que os professores de escolas públicas não podem fazer, na escola, manifestações de caráter político, religioso, ideológico ou similar, capazes de comprometer a neutralidade do Estado ou perturbá-la, especialmente comportamentos que atentem contra a dignidade humana e a igualdade, nos termos do artigo 3º da Constituição, a liberdade ou aos direitos de ordem democrática liberal (Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes [Lei de alteração da Lei da Educação], 2004). Apesar de uma proibição genérica, na prática, esta se restringiu ao uso do véu muçulmano por professoras e manteve a chancela para utilização do hábito de freira e símbolos judaicos, nas salas de aula, segundo Soliz (2004).

Incorpora-se à questão da laicidade do Estado a igualdade entre os sexos com a pretensa proteção do gênero feminino. A proteção da dignidade das mulheres, neste caso, passou a ser garantida pelo Estado de Baden-Württemberg somente no tocante às muçulmanas. O uso do véu muçulmano é ressignificado, sob o olhar europeu, como uma questão exclusivamente de opressão à mulher e, por essa razão, ela deve ser libertada pela ação civilizatória, jamais abandonada pelos europeus. A proibição se restringiu às mulheres de crença de matriz diversa da judaico-cristã.

Até mesmo na Turquia, país de tradição islâmica (mais de 90% de muçulmanos – Pew Research Center, 2009), que pretende se integrar na Comunidade Europeia e tem exatamente na questão religiosa um dos maiores obstáculos ao seu ingresso, é proibida a utilização de véu em universidades.

Em consulta aos julgados da Corte Europeia de Direitos Humanos no ano de 2012, verificamos que, em face desta vedação, Leyla Şahin, estudante da Universidade de Istambul, alegou que a proibição do uso do véu islâmico nas instituições de ensino superior turcas violaria seus direitos e liberdades previstos nos artigos 8º, 9º, 10º e 14º da Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos das Liberdades Fundamentais (Conselho da Europa, 1950), que prescreve o direito ao respeito pela vida privada, liberdade de pensamento, de consciência, de religião e de expressão, além da proibição de discriminação.

A estudante se insurge, especialmente, contra a circular, de fevereiro de 1998, do Vice-Chanceler da Universidade de Istambul (Corte Europeia de Direitos Humanos, 2005), que determinou, com base na Constituição, nas leis e nos regulamentos, e em conformidade com a jurisprudência do Supremo Tribunal Administrativo e da Comissão Europeia de Direitos Humanos e as resoluções aprovadas pelos conselhos de administração da universidade, que as alunas com a cabeça coberta e os alunos com barbas (incluindo estudantes ultramarinos) não devem ser admitidos em palestras, cursos ou tutoriais. Por conseguinte, o nome e o número de qualquer estudante com barba ou com véu islâmico não devem ser adicionados às listas de alunos matriculados. Determinou ainda que, se os alunos, cujos nomes e números

não estão nas listas de matriculados, insistirem em tutoriais e entrarem nas salas de aula, eles deveriam deixar as salas e, caso eles se recusassem, o professor deveria registrar o que aconteceu em um relatório explicando porque não foi possível a aula e apresentaria o assunto ao conhecimento das autoridades universitárias, em caráter de urgência, para que as medidas disciplinares pudessem ser tomadas.

O mesmo julgado demonstra que, incorrendo na conduta prevista na circular, a estudante foi suspensa das aulas e, após pleitear a ilegalidade da decisão nas instâncias internas, levou o caso à apreciação da Corte Europeia, que foi julgado pela *Grand Chamber*, em 2005.

A Corte (2005) decidiu pela manutenção da proibição do uso do véu muçulmano no ambiente universitário turco sob os argumentos: i) de que as restrições à liberdade de manifestação religiosa ou de crença têm o fim de conciliar os interesses dos diversos grupos e garantir que as crenças de todos sejam respeitadas; ii) o secularismo, previsto na Constituição da Turquia⁵, garantidor dos valores democráticos, protege o indivíduo de pressões externas; assim, as restrições impostas à liberdade de manifestação religiosa têm lugar para garantir que valores e princípios, como igualdade perante a lei, secularismo e liberdade religiosa, enquanto decorrente da consciência individual, sejam fundantes da democracia.

Uma análise dos fatos até aqui descritos permite evidenciar que a referida decisão proporciona aos defensores das restrições aos símbolos religiosos, particularmente os símbolos muçulmanos, fundamentar tais proibições sob o signo da defesa dos direitos humanos, bem como no secularismo de Estado e contra o proselitismo no interior da União Europeia. No entanto, por trás do discurso da laicidade esconde-se a impossibilidade de se admitir culturas tão diferentes dentro do mesmo espaço, sem a tentativa de assimilação, visto que a posição da Corte no caso italiano é expressamente contrária ao caso turco: no primeiro, é chancelada ao Estado a manifestação religiosa e, no segundo, é vedada ao cidadão esta manifestação.

Ora, o Estado laico não se traduz na proibição das manifestações religiosas pelos cidadãos e sim na garantia dessas manifestações, independente se de origem católica apostólica romana, luterana, judaica ou muçulmana, dentre outras. Ao contrário, a laicidade do Estado deveria ser compreendida como veto à manifestação religiosa por parte do próprio Estado.

Por outro lado, como Paulo Freire (2005: 58) afirma, «Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens [sic] se libertam em comunhão mediatizados pelo mundo». Ninguém pode ser sujeito da libertação de ninguém, pois esta postura coisifica o outro. É

⁵ Interessante notar que o Parlamento da Turquia, em 2008, por 411 (quatrocentos e onze) votos contra 103 (cento e três) aprovou emenda à Constituição para facultar o uso do véu entre as estudantes universitárias como forma de preservar a liberdade de consciência e o direito à educação. No entanto, no mesmo ano, foi declarada inconstitucional pelo Tribunal Constitucional da Turquia a permissão do uso do véu por ferir o dispositivo que determinam o caráter laico da República da Turquia (*Folha Online*, 2008).

mediado pela realidade opressora que as pessoas se libertam, embora a perspectiva hegemônica no Ocidente *finja* não saber que vive numa realidade opressora. Por isso, nesse contexto, quem deve ser transformado é somente o *Outro*. Assim, somente as mulheres muçulmanas devem ser transformadas; elas é que se encontram oprimidas.

Novamente, vale resgatar a indagação de Las Casas (1994) de como a coação das armas pode ser utilizada em nome da fé. Da mesma forma podemos indagar como a opressão da lei pode ser utilizada para a libertação das mulheres, de seu direito à expressão e à religião? Como se faz possível a construção dos direitos humanos sem o reconhecimento do direito à diferença?

Uma ação verdadeiramente libertadora requer sujeitos que sejam ativos neste processo e sejam responsáveis por ele. O oprimido não é *coisa* que se liberta com leis *mágicas*. Não há lei capaz de libertar a consciência de alguém sobre si mesmo. Como explica Freire (1989: 17), «impor a eles (oprimidos) a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade».

Lila Abu-Lughod traz importantes elementos para a superação dessa busca salvacionista:

É profundamente problemático construir a mulher afegã como alguém que precisa de salvação. Quando se salva alguém, assume-se que a pessoa está sendo salva de alguma coisa. Você também a está salvando *para* alguma coisa. Que violências estão associadas a essa transformação e quais presunções estão sendo feitas sobre a superioridade daquilo para o qual você a está salvando? Projetos de salvar outras mulheres dependem de, e reforçam, um senso de superioridade por parte dos ocidentais, uma forma de arrogância que merece ser desafiada. (2012: 465)

A questão colocada não é ser a favor ou contra o uso da *burka*, do *niqab*, de lenço sobre a cabeça ou de qualquer outro símbolo em si. Ademais, não é possível deixar de reafirmar que o uso destes símbolos encontram referências explícitas nos Livros Sagrados, base de três grandes religiões (judaísmo, cristianismo e islamismo). Senão vejamos:

dize às crentes que recatem seus olhares, conservem seus pudores e não mostrem seus ornamentos, além dos que (normalmente) aparecem; que cubram o peito com seus véus e não mostrem seus ornamentos a não ser a seus esposos, seus pais, seus sogros, seus filhos, seus enteados, seus irmãos, seus sobrinhos, às suas mulheres, suas servas, seus criados livres das necessidades físicas ou crianças que não atingiram a puberdade; que não agitem seus pés para que chamem a atenção sobre seus ornamentos ocultos. Ó crentes, voltai-vos todos, arrependidos, a Deus, a fim de que vos salveis! (O Corão)

E, da mesma forma, o uso do *hábito* pelas freiras ou a obrigatoriedade de as mulheres católicas usarem véu quando em audiência com o Papa, fundamentam-se na Bíblia:

Todo homem que ora ou profetiza com a cabeça coberta falta ao respeito ao seu senhor. E toda mulher que ora ou profetiza, não tendo coberta a cabeça, falta ao respeito ao seu senhor, porque é como se estivesse

rapada. Se uma mulher não se cobre com um véu, então corte o cabelo. Ora, se é vergonhoso para a mulher ter os cabelos cortados ou a cabeça rapada, então que se cubra com um véu. Quanto ao homem, não deve cobrir sua cabeça, porque é imagem e esplendor de Deus; a mulher é o reflexo do homem. Com efeito, o homem não foi tirado da mulher, mas a mulher do homem; nem foi o homem criado para a mulher, mas sim a mulher para o homem. Por isso a mulher deve trazer o sinal da submissão sobre sua cabeça, por causa dos anjos. (A Bíblia)

Percebe-se que a referência religiosa cristã acentua a coisificação das mulheres, distinguindo-as entre mulheres puras e impuras e explicitando sua inferioridade perante o homem. O mito judaico-cristão-islâmico, em suas origens, colaborou para a construção da desigualdade entre homens e mulheres e sua superação não é ato de doação. Há uma questão do poder patriarcal que não é dada pela natureza, mas sim desenvolvida a partir de uma perspectiva de poder engendrada histórico-culturalmente.

A superação/transformação dessa relação de poder não é fruto de uma consciência mágica que se deposita nas mulheres oprimidas. «Os caminhos da liberação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente» (Fiori, 2005: 7).

Acolhimento e integração das diferenças

A utilização da educação como instrumento de controlo social funda-se numa relação *bancária* (Freire, 2005), que se desenvolve a partir da relação conquistador-conquistado, explorador-explorado, colonizador-colonizado e opressor-oprimido, sacralizando os valores daqueles que detêm a supremacia econômica e o poder político e que podem pensar pelo *Outro* (o educando).

Para estruturalistas, como Althusser (1999), a educação se constitui verdadeiramente num aparelho ideológico de Estado, que tem como papel a reprodução das relações opressoras capitalistas para a manutenção do *status quo*, determinado pela elite burguesa.

O processo de implantação da *pax* europeia nas terras colonizadas, sob o pretexto civilizatório, se efetivou através de violência real, com o sacrifício de várias civilizações, bem como por meio de um processo educativo *domesticador* e acrítico. No entanto, a miscigenação das etnias e das culturas fez aflorar povos multifacetados, com problemas novos e soluções diferentes. A rigidez do colonizador europeu, em casos como o brasileiro, deu lugar à flexibilidade criativa.

O que o paradigma eurocêntrico não possibilita compreender muito bem é que o processo pedagógico e a construção dos direitos humanos de caráter universal faz-se com a troca revitalizadora entre os homens e mulheres em comunidade, troca possibilitada principalmente

pelo encontro entre as diferenças, sendo que a situação-limite vivida pelas minorias, ou mesmo pela maioria marginalizada na Turquia, conduz à descrença nos mecanismos formais de participação democrática.

A diferença trazida pelos muçulmanos em território europeu faz emergir o problema da convivência com um *Outro*. Este *Outro* não pretende ser incluído na perspectiva do projeto hegemônico, apesar de se presentificar em território alheio. Pretende, sim, preservar-se da violência imposta pelos valores hegemônicos que se propõem superiores, o que possibilita a construção de um espaço dialógico. Não há como pactuar com um direito que conduza à cultura do silêncio – negação da diversidade, para a manutenção de um projeto colonizador e civilizatório.

Diante deste contexto, a perspectiva de inclusão promovida pela força da norma se opõe frontalmente ao acolhimento. Como denuncia Malik (2008), essa inclusão traduz-se efetivamente na assimilação, que explica que os assimilacionistas argumentam que a igualdade exige que cada indivíduo deve ser tratado como cidadão, não como membro de um determinado grupo étnico ou cultural. Utilizado como critério para alocação de recursos ou oportunidades, esta categorização confere inevitavelmente vantagens de alguns sobre os outros e ajuda, portanto, a perpetuar antagonismos sociais.

É no acolhimento que deveria se pautar a relação entre o *Outro* e o *Eu*, sem o império de valores hierarquicamente superiores. A cultura do acolhimento do *Outro* opõe-se à assimilação, presentificada pela *cultura do silêncio* (Freire & Shor, 2006) para calar as diferenças e *domesticá-las*, subtraindo a possibilidade de uma práxis dialógica e transformadora, que apresenta alternativas ao projeto desumanizador, impeditivo de outras leituras de mundo e, portanto, de sua transformação.

Partindo do pressuposto de que o diálogo é viabilizador do encontro que se assume como integrador e não como uma tentativa de assimilação ou inclusão, temos que a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (2005) é fundamental para a construção de novas referências para este processo de encontro. Segundo Freire (2005), neste contato entre os diferentes, o que se deve estabelecer é uma síntese cultural, onde o fundamento é a diferença entre uma e outra visão de mundo, não sua negação. A síntese cultural nega a invasão de uma pela outra. O que este encontro, numa perspectiva freireana, afirma, é o indiscutível subsídio que uma dá a outra. Para tanto, esta relação não pode, nem deve, fundar-se na *conquista* que se pretende libertadora, pela qual os homens e mulheres devem ajustar-se à realidade apresentada como algo estático, dado. E uma ação libertadora somente o é quando o ser humano toma o seu lugar de protagonista na História, para, ativa e positivamente, se libertar transformando-se e, nesta medida, transformar o mundo. A libertação não é uma dádiva, muito menos um *depósito*; não há libertador, nem libertado, mas seres que se libertam em comunhão (*ibidem*).

Nesta perspectiva, percebemos que a categoria acolhimento guarda um vínculo estreito com a integração, que se constitui como mediadora das diferenças, na qual haja a recepção do *Outro* como *Outro*. Enquanto a inclusão pretende a assimilação do *Outro*, sendo *mais um* do mesmo num processo de homogeneização que transforma os sujeitos em massa, no intuito de apassivá-los, o acolhimento funda-se em uma relação dialógica e intercultural, na qual o *Outro* me constitui, sendo também ele constituído pelo *Eu*.

Como explica Freire:

O *eu* dialógico, (...), sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (2005: 192)

Não se olvida, porém, do potencial conflituoso do acolhimento do *Outro*. A ideia de que o diálogo é possível não faz dele algo imune ao conflito e não significa que haja abdicação do opressor de sua condição hegemônica. O reconhecimento do conflito e da desigualdade dos atores que participam do conflito é a chave para a construção da identidade desses pólos, que são faces de uma mesma humanidade.

Ao *invadir* o espaço europeu, o *Outro* força o desenvolvimento de novas referências com bases dialógicas. Ao revelar as contradições do universalismo europeu, em razão da complexidade que esta presença carrega, este encontro promove o surgimento de um discurso contra-hegemônico e um desafio aos direitos humanos.

O projeto hegemônico, que se apropriou da educação escolarizada para a reprodução e perpetuação de uma ideologia fundada na homogeneização e hierarquização das identidades, é igualmente desafiado, pois a escola deixa de ser um lugar homogêneo para ser o local do encontro multicultural.

Nessa esteira, o Reino Unido tem demonstrado que é possível a busca de soluções com base no diálogo. No caso *Altrincham Grammar School* (Corte Europeia de Direitos Humanos, 2005), em 1998, com a participação da Comissão para Igualdade Racial, a solução deu-se através de um compromisso entre uma escola privada e duas irmãs, que queriam usar o véu islâmico em suas dependências. Assim, as estudantes poderiam usar o véu desde que este fosse da cor do uniforme escolar, bem preso ao pescoço e sem adornos.

Este fato é revelador de uma sociedade que busca, pelo menos neste caso, dialogar com as diferenças inerentes a ela. No entanto, as decisões legislativas, corroboradas pela Corte Europeia de Direitos Humanos, têm trilhado outro caminho, aquele da manutenção de um mundo onde as culturas são hierarquizadas.

A exclusão do acesso aos direitos elementares para a construção da identidade, como o é a própria possibilidade de ser diferente, é reveladora do projeto dito democrático da

Comunidade Europeia. O projeto colonizador é desvelado, vez que a intolerância é o retrato dos povos que consideram sua cultura ontologicamente superior.

Conclusões

Buscamos, com a análise aqui desenvolvida, trazer à tona elementos fundamentais para a compreensão do desafio posto com o encontro, cada vez mais intenso, entre as diferenças em um mundo globalizado. Para tanto, neste ensaio, estabelecemos um recorte das legislações de alguns países europeus, bem como julgados da Corte Europeia de Direitos Humanos, demonstrando a interpretação dos Estados e da Corte quando se deparam com a radical diferença trazida para o solo europeu, pelos muçulmanos, especialmente as mulheres muçulmanas, no contexto escolar.

Visível é a dificuldade em respeitar as opções de vida daqueles que não desejam ser integrados, numa perspectiva de assimilação, o que tem constituído sério obstáculo à realização de direitos fundamentais.

A questão do véu muçulmano é sintomática dessa dificuldade em permitir que a diferença se faça participante de uma comunidade que se pretende democrática. A intolerância neste caso é explícita a partir do momento em que se sustenta que a opção religiosa do indivíduo coloca em perigo a manutenção da ordem pública. Chega-se a legitimar normas que proíbem homens de cultivarem barba, como se o Estado laico fosse ruir pela existência do fundamentalismo religioso, manifesto em vestes ou na aparência física.

A sala de aula torna-se, nesse contexto, o lugar para o desenvolvimento do respeito ao *Outro* e da construção das identidades, o lugar da negação das diferenças em prol de um projeto que hierarquiza as culturas. A Europa incorre, assim, no risco de revitalizar políticas e projetos jurídicos de cunhos racistas e xenófobos, em detrimento das conquistas no campo da formalização de direitos humanos, que se realizaram exatamente sob a liderança de países europeus.

Esta contradição só poderá ser superada quando se abandonar a postura bancária, antidia-lógica e conquistadora, segundo a qual o diferente deve ser libertado; este processo será bem sucedido na medida em que ele se adaptar ao mundo dado.

Esta postura é a negação da humanidade do *Outro* e de sua condição de sujeito na História. A resposta aos desafios da realidade, que é problemática e complexa, deve ser dada pela ação dos sujeitos em diálogo, como defende Freire (2005), que *se agem* mediados pela realidade uns *com* os outros e não uns *sobre* os outros.

Por fim, recorreremos novamente a Paulo Freire (1989), na passagem em que expõe com toda simplicidade e sabedoria o lugar das identidades num ambiente marcado pela diferença.

Se o sujeito está num lado da rua, não poderá estar no outro, a não ser que atravesse a rua. Assim, se está do lado de cá, para chegar lá, teria de partir daqui, não de lá. Assim, é a nossa compreensão da realidade, não podemos impor a nossa compreensão de *lá*, tendo como ponto de partida *cá*. Devemos atravessar a rua para o encontro – para estar *lá* e *cá* – numa postura transitiva que a todos transforma, acolhendo e sendo acolhido.

Correspondência: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Endereço: Avenida Itaú, 505, 2º andar – Bairro Dom Cabral – Belo Horizonte/MG, Brasil – CEP 30535-012
E-mail: zanardi@pucminas.br

Referências bibliográficas

- Abu-Lughod, Lila (2012). As mulheres muçulmanas precisam realmente de salvação?: Reflexões antropológicas sobre o relativismo cultural e seus outros. *Revista Estudos Feministas*, 20(2), 451-470.
- Althusser, Louis (1999). *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado em setembro 5, 2011, de http://www.cedin.com.br/site/pdf/legislacao/tratados/declaracao_universal_dos_direitos_humanos.pdf
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1966). *Pacto internacional sobre direitos econômicos, sociais e culturais*. Retirado em agosto 15, 2013, de <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Económicos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>
- Conselho da Europa (1950). *Convenção para a protecção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais* (Modificada nos termos das disposições do Protocolo nº 11). Retirado em setembro 5, 2011, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionaisdh/tidhregionais/conv-tratados-04-11-950-ets-5.html>
- Corte Europeia de Direitos Humanos (2005). *Case of Leyla Şahin v. Turkey (judgement)*. Retirado em agosto 5, 2011, de <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=1&portal=hbkm&action=html&highlight=TURKEY%20|%20Leyla%20|%20%u015Eahin&sessionId=79169742&skin=hudoc-en>
- Corte Europeia de Direitos Humanos (2011). *Case of Lutsi and others v. Italy (judgement)*. Retirado em agosto 10, 2011, de <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=1&portal=hbkm&action=html&highlight=case%20|%20lutsi&sessionId=79098678&skin=hudoc-en>
- Folha Online (2008). *Proibição de véu islâmico causa crise política na Turquia*. Retirado em setembro 8, 2009, de <http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u409788.shtml>
- Fiori, Ernani Maria (2005). Prefácio. In Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (41ª ed., pp. 7-22). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, Paulo, & Shor, Ira (2006). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes (Lei de alteração da Lei da Educação). (2004). Retirado em agosto 8, 2011, de http://www.unitrier.de/fileadmin/fb5/inst/IEVR/Arbeitsmaterialien/Staatskirchenrecht/Deutschland/Kopftuchverbot/BaWue_Gesetz_zur_Aenderung_des_Schulgesetzes_1.4.2004.pdf
- Las Casas, Bartolomé (1994). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Barcelona: Planeta.
- Legifrance (2004). *Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics*. Retirado em setembro 7, 2009, de <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000417977&fastPos=1&fastReqId=278896051&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>
- Malik, Kenan (2008). Europe and its multinational project of integration: How to succeed? (2). In Heinz Peter Gehardt (Org.), *From migrant to citizen: Questioning and learning in Lisbon* (pp. 37-41). Brühl: Fachhochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung.
- Pew Reseach Center (2009). *Mapping global Muslim population: A report on the size and distribution of the world's Muslim population*. Washington: Pew Forum on Religion & Public Life.
- Robins, Kevin (2003). Identidades que se interpelan: Turquia/Europa. In Stuart Hall & Paul du Gay (Orgs.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 107-147). Buenos Aires: Amorroutu.
- Soliz, Neusa (2004). *Aprovada primeira lei proibindo véu islâmico na Alemanba*. Retirado em agosto 15, 2011, de <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1158621,00.html>
- UNESCO (1945). *Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. Retirado em agosto 15, 2013, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>
- Werebe, Maria José (2004). A laicidade do ensino público na França. *Revista Brasileira de Educação*, 27, 192-213. Retirado em agosto 15, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a13.pdf>