

O educador social, desafiado pela diversidade cultural das sociedades contemporâneas

José Luís de Almeida Gonçalves

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e Faculdade de Letras da Universidade do Porto

joseluis@zmail.pt e joseluis@esepf.pt

Palavras-chave: *pluralismo, interculturalidade, identidade/alteridade.*

Resumo

O reconhecimento da pluriculturalidade das sociedades contemporâneas e das tensões que este fenómeno suscita no espaço público destas não é um facto novo em si. O elemento de novidade, no plano da educação, é a integração de tal diversidade cultural na pedagogia e na intervenção social. Reflectir as implicações desta integração em alguns dos seus pressupostos teórico-práticos constitui o objectivo deste artigo. Com a intenção de compreender a dinâmica *inter* – e *multicultural* que perpassa as sociedades ocidentais – numa perspectiva filosófico-antropológica e com incidência nas relações sociais –, propomos um itinerário reflexivo, partindo inicialmente de uma pequena constelação conceptual que vai desde o *pluralismo* à relação tensional *identidade/diversidade*, passando pela assunção do diálogo com o Outro na sua radical *alteridade*. Posteriormente, fazemos uma análise de pendor psico-sociológico e epistemológico à diversidade cultural através da noção de *culturalidade*, cujas consequências ético-antropológicas desembocam em atitudes e princípios hermenêuticos orientadores da dinâmica intercultural a fomentar pelo educador social.

Concluir-se-á que à exigência de uma autêntica *manóia* interior deve corresponder uma praxis de transformação sócio-política e uma educação para a cidadania plena. A reconstrução da identidade pessoal e social, sacudida e fortemente questionada em ambientes culturais fluidos e heterogêneos, é aquela que procura o sentido de si mesma na relação com o Outro, relação esta que precisa de ser educada pelas faculdades da *descentração* e da *empatia*, a ponto de integrar a alteridade no centro da perspectiva sobre si mesmo, chegando a assumir o sen-

tido do Outro na *diversidade* das mundivisões e no destino solidariamente partilhado. Só o diálogo como hospedagem e uma reverência cognitiva perante a alteridade darão corpo a uma educação intercultural que não é nenhuma utopia nem uma ideologia humanista, mas uma resposta realista aos desafios da evolução da diversidade cultural das sociedades.

Introdução

O reconhecimento da pluriculturalidade das sociedades contemporâneas e das tensões que este fenómeno suscita no espaço público destas não é um facto novo em si. O elemento de novidade, no plano da educação, é a integração de tal diversidade cultural na pedagogia e na intervenção social. Reflectir as implicações desta integração em alguns dos seus pressupostos teórico-práticos constitui o objectivo deste artigo. Com a intenção de compreender a dinâmica *inter* e *multicultural* que perpassa as sociedades ocidentais – numa perspectiva filosófico-antropológica e com incidência nas relações sociais –, propomos um itinerário reflexivo, partindo inicialmente de uma pequena constelação conceptual que vai desde o *pluralismo* à relação tensional *identidade/diversidade*, passando pela assunção do diálogo com o Outro na sua radical *alteridade*. Posteriormente, faremos uma análise de pendor psico-sociológico e epistemológico à diversidade cultural através da noção de *culturalidade*, cujas consequências ético-antropológicas desembocarão em atitudes e princípios hermenêuticos orientadores da dinâmica intercultural a fomentar. Por fim, assinalam-se sugestões de intervenção social sustentadas em valores-referência, acções cognitivas, estratégias metodológicas e ferramentas de sentido que desafiam implicitamente o perfil do educador social, mergulhado na dinâmica cultural das nossas sociedades.

1. A dinâmica pluricultural das sociedades contemporâneas¹

1.1. A expressão ‘pluralismo cultural’ erigiu-se em símbolo das nossas sociedades europeias contemporâneas e constitui o resultado do entrelaçamento de uma série de fenómenos² que têm vindo a manifestar-se no espaço público, sobretudo em sintomas de rupturas nas relações sociais, tais como o racismo, a discriminação, a exclusão social, a falta de igualdade de oportunidades ou nos mais diversos fundamentalismos. Sublinhamos esta expressão ‘rupturas nas relações sociais’, por nos parecer a mais consentânea com a perspectiva instrumental da cultura que adoptaremos para identificar os disfuncionamentos relacionais de pessoas portadoras de culturas diversas num mesmo espaço sócio-geográfico. A noção de pluralismo cultural é ambígua e exigirá um trabalho mais acurado de reflexão teórica ao investigador e à intervenção do educador social, tarefa que este espaço não contempla. Do ponto de vista sociológico, bastar-nos-á por ora constatar que as sociedades actuais convivem com diferentes tipos de pluralismos: por um lado, um ‘pluralismo monístico’, vincadamente monocultural, onde se assiste à mera coexistência dos diferentes grupos étnico-culturais recolhidos nos seus bairros e com escassa interacção no espaço público; por outro lado, temos o ‘pluralismo policultural’ baseado no diálogo, na troca e na negociação das ‘diferenças’ nesse mesmo espaço público, resultando, na maioria das vezes, numa autêntica *mestiçagem cultural*³.

1.2. Esta pluriculturalidade social – que resulta da internacionalização da vida quotidiana – favoreceu novas relações de encontro, de comunicação, de mediatização e de descoberta da diversidade humana, social e cultural. Contudo, e privilegiando uma abordagem de pendor antropológico, o que se deve apontar como mais decisivo na dinâmica pluricultural recente foi a inscrição, na agenda social e educativa, do encontro com o *Outro* e, concretamente, com o *Outro* na sua *diversidade* cultural. Erradamente identificado com a pre-

sença do *estrangeiro*, o encontro com o *Outro* surge indexado ao discurso sobre a insegurança, o desemprego, a perda de valores, como se a condição migratória constituísse, por si mesma, uma ameaça à convivência e à coesão social. Este discurso é ainda mais agravado através do uso sistemático de descrições étnicas estereotipadas. Porém, as causas do problema têm origem mais profunda. O encontro com esse *Outro* conduziu à controversa tomada de consciência de que o ocidentalismo, tal como o conhecemos, chegou ao fim. Apesar de ter havido, em épocas anteriores da história, muitos “outros” culturalmente diversos a entrarem no espaço europeu, esses “outros” foram sempre considerados minorias e nunca chegaram verdadeiramente a ameaçar a *identidade* das sociedades, uma vez que foram integradas no Estado-nação⁴, este de cariz monolítico e actualmente em declínio acentuado. Aqui, sim, reside uma dupla problemática que tarda em ser convenientemente pensada na sua amplitude e nos seus efeitos sociais: antropológicamente, o encontro com o *Outro* obrigou a uma reformulação da noção de identidade pessoal e colectiva e, no âmbito cultural, força a passagem da etnicidade para a cidadania.

1.3. Propomos situar a encruzilhada evocada em termos filosóficos, quando sugerimos que as tensões emergentes das novas relações sociais no espaço público europeu mergulham as suas raízes no tipo de pensamento da modernidade secularmente cultivada no ocidente e que se alimentou de noções como unicidade, totalidade, monólogo (= *identidade*) e que colide contemporaneamente com uma outra proposta de racionalidade, que assenta na fragmentação da razão e na afirmação de múltiplas razões (= *diversidade*). Desta forma, as problemáticas sociais centram-se actualmente no debate sobre o binómio identidade/diversidade, ou, posto de uma outra forma, pergunta-se: para permanecermos ‘nós’, o que fazer com ‘eles’? Sendo a Europa herdeira deste pensamento monolítico moderno – onde tudo é pensado a partir do uno e para o uno, numa explicação totalizante –, como sair deste impasse antropológico que se manifesta em rupturas sociais crescentes

como aquelas que eclodiram nos acontecimentos recentes nos subúrbios de Paris?

1.4. O desmoronamento da arquitectura sócio-política europeia mergulha as suas raízes numa lógica filosófica que sustentou tal ocidentalismo, baseado numa racionalidade fechada, virada para a unicidade e, portanto, totalitária da modernidade que exclui o 'outro-diverso', o não-compreendido do horizonte do 'eu'. E o acontecimento-chave que rompeu com uma identidade totalitária foi o aparecimento do *Outro* na sua *alteridade*, ou seja, do Outro enquanto Outro. Ele – o Outro – representa a crise da civilização monolítica ocidental e o fim de um monólogo do 'eu-con-sigo-mesmo', secularmente cultivado pelo sujeito. O Ocidente desenvolveu-se a partir deste monólogo e tem uma longa história de negação e até aniquilação do Outro na sua diversidade. E como contemporaneamente esse Outro se deslocou para fora da ordem monológica e totalizante da mentalidade moderna eurocêntrica, as sociedades já não lhe conseguem seguir os passos. Para terminar com esta crise da totalidade do sentido, que assola ainda os espíritos mais conservadores, há que pôr fim à ilusão deste monólogo, o que só o diálogo com o Outro na sua alteridade irreductível é capaz de fazer. Logo, será necessário construir uma educação e uma intervenção sociais abertas à alteridade, apoiadas numa pedagogia intercultural.

1.5. As respostas sócio-políticas das sociedades ocidentais a esta problemática cultural interpenetram-se entre o multiculturalismo de cariz anglo-saxónico e a interculturalidade de inspiração francófona. As soluções sócio-educativas, propostas aos diferentes actores sociais, para a convivência com pessoas portadoras de uma cultura diversa, num mesmo espaço, têm conhecido extremos, que vão desde a assimilação à segregação ou da marginalização à integração⁵, e cujos efeitos conflituosos os educadores sociais têm de enfrentar quotidianamente. A introdução do elemento cultural na análise e na intervenção social constitui um dado novo no campo da educação social. E se este aspecto é relevante, não é, todavia, decisivo. Do ponto de vista do

educador social, torna-se mais determinante entender este paradoxo: no momento em que as nossas sociedades redescobrem a importância da variável cultural, torna-se necessário ultrapassá-la, percebendo antes os usos sociais e comunicacionais que as pessoas contextualmente situadas fazem deste elemento cultural dentro do tecido social!

1.6. Explicitando a afirmação precedente, pensamos que, para lá do conhecimento da 'cultura' desse *Outro*, a socialização em curso, no interior das nossas sociedades, tem revelado a sua face ambígua ao exponenciar e, ao mesmo tempo, banalizar a experiência da *alteridade* e, com ela, o desafio de encontrar respostas coerentes com os problemas ligados à estruturação culturalmente plural do tecido social. A experiência do Outro 'diverso' – onde a noção de diversidade se torna manifesta sobretudo no *estranho* e no *estrangeiro* –, tem vindo a forçar uma ruptura epistemológica (construção do conhecimento), cultural e antropológica (a respeito da noção de pessoa) na compreensão desse Outro, tornando obsoletos muitos princípios subjacentes às práticas de intervenção social em vigor, porque ainda apoiadas numa epistemologia e antropologia monoculturais. Como o educador social age sobre as consequências das fracturas que atravessam o tecido social, ele depara-se com um duplo desafio: por um lado, encetar uma compreensão racional dos conflitos, uma vez que a intervenção do educador se situa, como reflexão crítica, nestas tensões sociais que se inscrevem na fronteira entre a ética e a antropologia; e, por outro lado, redefinir o seu papel e o enquadramento teórico-prático da sua intervenção, mediada pela dimensão cultural, neste contexto pluralista actual.

1.7. Com a intenção de compreender a dinâmica cultural que perpassa actualmente as sociedades ocidentais na óptica das relações, propusemos até agora alguns elementos-chave que formam uma pequena constelação conceptual que vão desde a noção de *pluralismo* à relação tensional *identidade/diversidade*, passando pela assunção do diálogo com o Outro na sua radical *alteridade*. Esta constelação aponta para um diálogo entre sujeitos culturalmente situados

onde ninguém precisará de negar a sua identidade, mas onde ela se estrutura e se encontra (a identidade) no exacto momento do reconhecimento da alteridade! Afirma E. Lévinas que “o outro enquanto outro não é somente um *alter-ego*: é aquele que eu não sou. E não o é pelo seu carácter, pela sua fisionomia ou a sua psicologia, mas em razão da sua alteridade mesma.”⁶ Na verdade, esta perspectiva contraria aquilo que parece ser uma ameaça à identidade – a diversidade. Pelo contrário – e transportada esta problemática para o interior da educação social –, a intervenção deverá centra-se nas rupturas que as relações de força entre os indivíduos, os grupos e as instituições geram, ou seja, na capacidade de viver uns com os outros a partir de valores consensuais, na liberdade e no respeito mútuo, no reconhecimento dos direitos de cada cidadão. A diversidade e a discrepância constituem valores e oportunidades para fomentar um diálogo intercultural gerador de inclusão social, mediada pelo educador social. Estas duas realidades não são, de modo algum, obstáculos à educação social, mas exactamente o seu ponto de partida epistemológico e sociológico.

2. A centralidade da noção de culturalidade na proposta intercultural

2.1. A pluralidade de formas culturais presentes nas sociedades contemporâneas torna evidente a importância da cultura na constituição da identidade pessoal e colectiva. Porém, a absolutização deste dado cultural conduziu, nas últimas décadas, ao *culturocentrismo*⁷ que reduziu a pessoa a mera representante de uma lógica da estrutura de pertença (de onde se alimentam muitos fundamentalismos) e esqueceu as contradições no interior de uma própria cultura. O caminho reflexivo percorrido remete-nos, então, para uma outra abordagem da noção de cultura⁸. Assumimos uma noção de cultura que se entenda como movimento, dinâmica e processo de interacção simbólica de sujeitos,

lugar da encenação de si e dos outros, reveladora dos seus sujeitos-actores, evidenciando que são os traços culturais que são eficientes e não as suas estruturas – e na expressão de Martine Abdallah Pretceille denominada de *culturalidade*⁹. Entendida nesta sua função instrumental, a cultura faz surgir novos espaços de sentido intersubjectivamente partilhados, levando em conta, como dinâmica relacional e num mesmo movimento, sujeitos portadores de cultura e diversidade de contextos. A noção de culturalidade facilita o conhecimento de processos culturais e ajuda a pensar a alteridade sem tornar o Outro um objecto. Então, na sua intervenção, o educador social interessar-se-á mais pela produção da cultura do próprio sujeito e pelas suas estratégias desenvolvidas do que pelo seu grupo de pertença, o que o introduz no cerne da dinâmica intercultural.

2.2. A pessoa portadora de cultura deve ser então procurada na sua rede relacional e na sua interacção comunicativa com outros sujeitos no espaço comumente habitado. O diálogo intercultural é, exactamente, este fenómeno comunicacional multicêntrico na medida em que “o prefixo ‘inter’ do termo ‘intercultural’ indica um pôr em relação e um tomar em consideração interacções entre grupos, indivíduos, identidades. Assim, se o pluri – [e] o multi-cultural se ficam ao nível da verificação, o intercultural opera um procedimento, não corresponde a uma realidade objectiva. É a análise que confere ao objecto estudado e analisado um carácter ‘intercultural’”¹⁰. Chegados aqui, torna-se claro que a caducidade do conceito tradicional de cultura resulta de uma viragem epistemológica nova. A noção de culturalidade potencia a dinâmica intercultural que reconstrói o conhecimento a partir de outras premissas e de algumas desmitificações: a realidade (sobretudo cultural) é uma construção, pois não existe independentemente dos seus actores; as interpretações são actos subjectivos, embora possam estar contextualizados colectivamente (aqui entra a noção-chave de *representação* que se situa no interior da relação entre pessoa e modalidade de conhecimento, destacando-se como “um

processo de mediação entre o conceito e a percepção”¹¹); os valores culturais são relativos na medida em que são enunciados a partir de experiências pessoais ou de grupo contextualmente situados – neste aspecto, há que reconhecer a relatividade e necessária dessacralização de todas as culturas. Concluindo, a interculturalidade é uma proposta de educação para e na diversidade de todos e não uma educação para os ‘culturalmente diferentes’.

2.3. A dinâmica intercultural assim entendida rompe com uma lógica objectivista e homogênea da cultura (própria e a de outrem) e abre espaço ao surgimento da ideia de cultura fundamentada na complexidade e na variação, enfim, multi-referencial. O educador social será desafiado a operar uma verdadeira *metanóia* cognitiva: a passar de uma concepção ‘atributiva’ da cultura para o ‘reconhecimento’ do sujeito portador de cultura; a passar de uma ideia de cultura como descrição (fonte de todo o estereótipo) à compreensão do sujeito portador de cultura; a rejeitar uma ‘ilusão referencialista’ que descreve as culturas como se elas reproduzisse o real ou como se a pessoa fosse representante ‘pura’ de uma cultura de ‘origem’ pois ambas são um mito¹². A avaliar pelas manifestações sociais, percebe-se que a multi-polarização cultural das sociedades contemporâneas tem gerado uma instabilidade identitária. Mas é exactamente esta perspectiva plural das culturas que garante um dinamismo pessoal e social capaz de evitar uma identidade rígida e fechada, sintoma de situações de crise. Para o educador social e para a dinâmica intercultural, pouco importa o que é exactamente determinada cultura, pois o decisivo reside no esclarecimento daquilo que ela representa para a pessoa.

2.4. Para sintetizar, a perspectiva (discurso e pedagogia) intercultural apresentada tem um pendor mais hermenêutico e pragmático do que epistemológico, sem, contudo, negligenciar este último, que é, aliás, a sua condição possibilitadora. Do que se trata, enfim, num quadro de grande fluidez social, é de “agarrar a ocasião oferecida pela evolução pluricultural da sociedade para reconhecer a

dimensão cultural, no sentido antropológico do termo, de toda a educação e de introduzir o outro, mais exactamente a relação com o outro, na aprendizagem.”¹³ Já não se visa, como diz Abdallah-Pretceille, conhecer o Outro a partir de uma identidade única e homogênea, mas o de aprender a reconhecê-lo¹⁴. A pedagogia intercultural em que o educador social se insere aponta para uma dinâmica triangular de intervenção que, instaurando um diálogo entre os sujeitos portadores de cultura contextualmente situados, seja geradora de pessoas conscientes da *diversidade* e da *alteridade* e, simultaneamente, da sua própria *identidade pessoal*.

2.5. Longe de ser uma ameaça, a diversidade cultural é condição possibilitadora desta inter-relação de pessoas, do reconhecimento do Outro na sua dignidade e sua originalidade irredutíveis. É neste sentido que a pedagogia intercultural faz da alteridade o seu eixo conceptual e epistemológico por excelência, na medida em que tem por objectivo incorporar a perspectiva do Outro na própria mundivisão. Numa simples palavra, o discurso sobre o Outro esvanece-se em benefício do discurso pelo e segundo o Outro. Com uma certa ousadia, diríamos que, neste modelo, a educação intercultural não visa directamente a erradicação dos preconceitos e dos estereótipos, mas um trabalho sobre eles. Então, na sua intervenção, o educador social deve inserir-se a si e ao utente num caminho auto reflexivo e inter-subjectivo, ajudando a discernir a lógica psico-social das relações entre os sujeitos portadores de cultura e a identificar os seus efeitos fracturantes, efeitos estes resultantes dos disfuncionamentos de relações sociais e que têm nomes concretos: xenofobia, discriminação, exclusão.

3. Exigências de uma nova atitude na intervenção social

3.1. Chegados a este ponto, e em coerência com o exposto anteriormente, propomos de seguida dois desa-

fios (consubstanciados em duas faculdades) a cultivar pelo educador social na sua intervenção, bem como algumas chaves pedagógicas em registo intercultural¹⁵. Seguindo a circularidade epistemológico-hermenêutica até aqui ressaltada, a dinâmica intercultural a fomentar nas sociedades pluriculturais levanta exigências de uma nova atitude ao educador social.

3.2. Num primeiro desafio, despertar em toda a sua intervenção para uma hermenêutica *diatópica*¹⁶ (viver com um pé numa cultura e outro noutra) que pressupõe a capacidade de *distanciamento* – pela faculdade da *descentração* – do seu chão histórico e simbólico, para poder olhar o dos outros e fomentar essa mesma atitude nos seus utentes. Explicitando melhor, afirma-se o imperativo de potenciar um sujeito *descentrado* e que se vai constituindo à medida e na tensão entre individualização e práticas socioculturais¹⁷, quer na educação de adultos, na animação sócio-cultural ou em outros âmbitos de integração social. Ao eleger o processo sociológico da aculturação como o lugar antropológico preferencial da relação com o Outro, a pedagogia intercultural – e por inerência o educador social – considera a identidade cultural um elemento estratégico decisivo da narração do Eu e do Outro e da negociação com o Outro, instaurando um processo dialógico. Daí que o educador social seja convocado a fomentar uma pedagogia em acto que se constrói e se desenvolve na confrontação, na experiência e na análise, pela interacção comunicacional dos sujeitos. O intercultural, como construção, desmascarará desta forma, pelo trabalho sobre os estereótipos e as representações¹⁸, qualquer visão fechada da identidade cultural.

3.3. Um segundo desafio, decorrente do anterior, realça a necessidade de uma educação para a *empatia* na relação com o Outro, ao ponto de integrar a alteridade no centro da perspectiva sobre si mesmo, alcançando aquilo a que Gadamer denominou de “fusão de horizontes”. A empatia distingue-se da simpatia, que se situa mais ao nível afectivo, na medida em que é um esforço de previsão e de antecipação da experiência do encontro entre pessoas portadoras de cul-

tura. Esta atitude empática comporta dois elementos: por um lado, “estrutura-se como *alo empatia* (olhar o Outro através dos olhos do Outro) e [por outro lado, estrutura-se como] *auto-empatia* (sentir e tornar-se ‘alter’ na sua relação com o ego)...”¹⁹. Este esforço de antecipação recai na esfera psico-sociológica, configurando uma intenção cognitiva, “uma abordagem participativa com vista à compreensão do Eu, do Outro enquanto outrem e à previsão das suas potencialidades²⁰.” Estas duas atitudes – descentração e empatia – são importantíssimas pois reenviam para a dialéctica relacional da identidade/alteridade, acentuando mais a relação que o Eu mantém *com* o Outro, do que *sobre* o Outro propriamente dito.

3.4. A realidade da educação social torna evidente que as atitudes para a descentração e a empatia não são inatas, elas necessitam de uma aprendizagem sistemática e objectiva – fomentadas pelo educador social – para evitar o surgimento do egocentrismo. E “toda a negociação, todo o acomodamento, supõe uma capacidade de se pôr no lugar dos outros, uma capacidade de se projectar numa outra perspectiva, uma prática da solidariedade, um reconhecimento do homem pelo homem.”²¹ Conjugando estas duas atitudes, o educador social cultiva num só movimento dois valores:

O valor da *hospitalidade*, no sentido levinasiano, que se pode descrever como um movimento que o anfitrião realiza saindo de si e indo ao encontro do hóspede com a finalidade de superação dos preconceitos, de acolhimento e de escuta do Outro e que resulta, por consequência, na transformação do ‘outro-estranho’ e vulnerável num ‘tu-familiar’.

O valor do *respeito* absoluto pela alteridade: ou seja, na intervenção social, há-de colocar-se sempre a tensão da construção da pessoa (personalização) que permita, ao mesmo tempo, desenvolver o Outro (identidade/alteridade). Colocado sob o prisma antropológico, o educador social é chamado a reclamar pedagogicamente – e

como elemento constitutivo – a *integração do Outro* na configuração da *identidade do Eu* sem, contudo, correr o risco da assimilação, dominação ou dissolução de qualquer um desses sujeitos.

3.5. Para que a dinâmica intercultural faça caminho na intervenção do educador social e se implemente efectivamente, deve cuidar-se para que, na prática pedagógica, cada sujeito supere a imagem inconsciente que tem do Outro. Só sendo capaz de *desconstruir* esta imagem pré-estabelecida se é capaz de reconhecer a alteridade do Outro. Apresentamos algumas chaves pedagógicas em registo intercultural²², como proposta concreta de operacionalização pedagógica de toda a riqueza da educação intercultural, sob três tópicos:

Ao nível das *acções cognitivas*, a intervenção do educador social deve pautar-se pelos princípios axiológicos da educação para a descentração, empatia e relação com o Outro. Deve trabalhar sobre os estereótipos, as representações, auto e hetero-imagens, projecções e outras formas de comunicação que são fonte de toda a ideologia e prática racista. Deve ainda valorizar toda a diversidade e ajudar a identificar, pelo diálogo, categorias negativas como moralização, desvalorização, generalização e homogeneização.

Como *estratégias metodológicas*, o educador deve arriscar, nas sessões e espaços de socialização, uma intervenção que tenha como princípios metodológicos inicialmente desmontar e posteriormente reconstruir; como estratégia pedagógica, colocar os intervenientes em situações de experiência para, em conjunto, descobrirem, pela interpelação mediadora do educador, soluções e valores consensuais; tem este procedimento por finalidade desenvolver a capacidade empática dos sujeitos através da consciencialização.

As *ferramentas de sentido* em que se apoiará devem privilegiar a educação para a resolução de conflitos, postular a hete-

rogeneidade como norma e a homogeneidade como uma figura de coerção e encetar progressivamente um desarme cultural onde se procure o equilíbrio entre a diversidade e igualdade, sinais de uma cidadania em processo de amadurecimento.

Conclusão

Tentamos, neste artigo, ilustrar as rupturas sociais, antropológicas e éticas que uma educação aberta à alteridade do Outro culturalmente diverso introduz, nas práticas pedagógicas e intervenção social das sociedades pluriculturais contemporâneas e, conseqüentemente, a vigilância crítica e a mudança de competências hermenêuticas que se exige aos educadores. A esta *metanóia* interior deve corresponder uma praxis de transformação sócio-política e uma educação para a cidadania plena. A reconstrução da identidade pessoal e social, sacudida e fortemente questionada em ambientes culturais fluidos e heterogêneos, é aquela que procura o sentido de si mesma na relação com o *Outro*, relação esta que precisa de ser educada pelas faculdades da *descentração* e da *empatia*, a ponto de integrar a alteridade no centro da perspectiva sobre si mesmo, chegando a assumir o sentido do Outro na *diversidade* das mundivisões e no destino solidariamente partilhado. Só o diálogo como hospedagem e uma reverência cognitiva perante a alteridade darão corpo a uma educação intercultural que não é nenhuma utopia nem uma ideologia humanista, mas uma resposta realista aos desafios da evolução da diversidade cultural das sociedades.

Referências Bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine – *L'Éducation Interculturelle*. 1e éd. Paris: PUF, 1999.
ABDALLAH-PRETCEILLE, M., e Porcher, L. – *Éducation et Communication Interculturelle*. 2e éd. Paris: PUF, 2001.

ANDRÉ, João Maria – *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

BESALÚ, Xavier, in AAVV – *Diversidad Cultural y Educación*, Teoría e Historia de la Educación ? 9. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 2002.

CARDOSO, Carlos (coord.) – *Gestão Intercultural do Currículo – 3.º Ciclo*. Lisboa: Edição Secretariado Entreculturas, 2001.

GONÇALVES, José Luís et alii – *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca de Filosofia/9, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel – *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós, 2003.

Moscovici, S. – *La psychanalyse ? Son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

ORTEGA, Pedro Sáez – *Educar en la Escuela Multicultural*. Madrid: Editorial CCS-ICCE, Cuadernos de educación – 18, 2002.

PEROTTI, António – *Apologia do Intercultural*, 2ª ed. Trad. de Maria Helena Oliveira. Lisboa: Edição Secretariado Entreculturas, 2003.

SOSA SANTOS, Boaventura de – “Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48

9-32 e na obra de PEROTTI, António – *Apologia do Intercultural*, 2ª ed., trad. de Maria Helena Oliveira. Lisboa: Edição Secretariado Entreculturas, 2003, pp. 43-50.

9 | Cf. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine – *L'Éducation Interculturelle*. 1e éd. Paris : Presses Universitaires de France, 1999. Esta abordagem confere duas funções à definição de cultura: uma ontológica, que permite ao ser humano significar-se a si mesmo e aos outros; outra instrumental, que facilita a adaptação aos meios ambientes novos, produzindo comportamentos e atitudes, isto é, cultura.

10 | *Idem*, *L'Éducation Interculturelle*, p. 48.

11 | Definição apresentada por Moscovici, S. – *La psychanalyse ? Son image et son public*. Paris: PUF, 1961.

12 | ABDALLAH-PRETCEILLE, M., e PORCHER, L. – *Education et Communication Interculturelle*. 2e éd. Paris: Presses Universitaires de France, 2001, p. 67: “O mito da cultura unitária e homogênea persiste nas representações comuns. Ele contribui assim para o desenvolvimento e o reforço de uma concepção tradicional de identidade cultural; concepção que se aproxima do idêntico.”

13 | *Idem*, *Vers une Pédagogie Interculturelle*, p. 158.

14 | Cf. *op. cit.*, p. 15.

15 | ORTEGA, Pedro Sáez – *Educar en la Escuela Multicultural*. Madrid: Editorial CCS-ICCE, Cuadernos de educación – 18, 2002, pp. 29-54.

16 | “A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objectivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude? um objectivo inatingível? mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro noutra. Nisto reside o seu carácter diatópico.” SOSA SANTOS, Boaventura de – “Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1997, pp. 11-33.

17 | Como é previsível na perspectiva intercultural, “a reciprocidade das culturas e dos homens exclui a ideia de um “centro” destinado a representar o todo. A relação com os outros não pode ser concebida sobre o modo de um movimento centrífugo e centrípeto em relação a uma referência sócio-cultural absoluta.” (Certeau, M. de – *Apologie de la Différence*, apud Abdallah-Pretceille, M. – *Vers une Pédagogie Interculturelle*, p. 223).

18 | A pedagogia intercultural encontra aqui campo aberto para trabalhar sobre dois planos: a dimensão cognitiva e a dimensão psico-social da representação. Pois a representação, enquanto apreensão provisória do mundo, constitui um trampolim para a organização de novas representações. “O ideal no real constitui o conjunto das representações (...) que servem para julgar os outros e a si mesmos e dar suporte a valores. O problema é que as representações não são reflexo da realidade, mas uma interpretação.” (GODELIER, M. – *A propos de l'Anthropologie Marxiste*, apud ABDALLAH-PRETCEILLE, M. – *Vers une Pédagogie Interculturelle*, p. 197).

19 | *Op. cit.*, p.139.

20 | Instrução subjectiva da compreensão de outrem, a empatia “não se reduz a uma percepção elementar dos atributos de outrem, nem à elaboração cognitiva pura, afectivamente incolor. Em segundo lugar, a empatia oscila continuamente entre esses dois extremos que são a projecção do Eu e a identificação de outrem... Em terceiro lugar, a abordagem empática não se deixa assemelhar nem a um conhecimento dedutivo abstracto, nem a um intuitivismo impressionista.” (ABDALLAH-PRETCEILLE, M. – *Vers une Pédagogie Interculturelle*, p. 139).

21 | Abdallah-Pretceille, M. – *L'Éducation Interculturelle*, p. 108.

22 | ORTEGA, Pedro Sáez – *Educar en la Escuela Multicultural*. Madrid: Editorial CCS-ICCE, Cuadernos de educación – 18, 2002, pp. 29-54.

1 | O fio condutor teórico que seguiremos encontra-se amplamente desenvolvido na obra de GONÇALVES, José Luís et alii – *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento, Biblioteca de Filosofia/9, 2004.

2 | Num mundo interdependente, são os meios de comunicação social que, parecendo favorecer o encontro com o *Outro* e com a diversidade, difundem diariamente uma cultura uniforme e descontextualizada. Os MCS constituem um poderoso factor de construção de imagens e estereótipos difíceis de questionar. Esta massificação audiovisual é favorecida por uma globalização económico-financeira caótica, sustentada por uma ideologia economicista, cavando um crescente fosso de pobreza e de exclusão, que favorecem a adesão a fundamentalismos culturais e religiosos, espaços de salvaguarda da dissolução de um determinado ‘lugar no mundo’ (identidade) que grupos e pessoas pretendem ocupar. Os fenómenos migratórios Sul-Norte e, recentemente, Leste-Oeste coincidem com o processo de integração europeia e a construção de um espaço comum dos Estados do continente onde se reflectem conflitos entre as várias culturas, aflorados pela abundância de integrismos e fundamentalismos. Numa época de incertezas e insegurança, estes migrantes são imediatamente associados a aqueles que põem em perigo a identidade e memória histórico-cultural dos europeus ditos ‘ocidentais’.

3 | Para uma melhor compreensão desta expressão, remetemos para a obra de ANDRÉ, João Maria – *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em Tempos de Globalização*. Coimbra: Ariadne Editora, 2005.

4 | A ideia de identidade comunitária, étnica, nacional e cultural nasce no séc. XVIII em paralelo com a formação dos Estados nacionais modernos e legitima os projectos de unificação e de diferenciação respectiva em relação aos outros.

5 | BESALÚ, Xavier, in AAVV – *Diversidad Cultural y Educación*, Teoría e Historia de la Educación ? 9. Madrid: Editorial Síntesis, S. A., 2002, pp. 30-32. Nestas páginas, podem ser consultadas as atitudes culturais e as modalidades sociológicas da convivência num espaço comum, que a natureza deste artigo não contempla.

6 | LÉVINAS, Emmanuel – *El Tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós, 2003, p. 127.

7 | Tal exagero do elemento cultural é conhecido nas suas manifestações de *etnocentrismo* (olhar e validar as outras culturas a partir da ‘nossa’) e de *relativismo cultural* (a valorização das culturas por si e em si mesmas), numa lógica fechada e auto-centrada que em nada ajuda a esclarecer fenómenos racistas e xenófobos, cada vez mais manifestos nestas sociedades.

8 | O Secretariado Entreculturas desenvolveu algumas vertentes da compreensão da noção de cultura, nomeadamente através das obras de CARDOSO, Carlos (coord.) – *Gestão Intercultural do Currículo – 3.º Ciclo*. Lisboa: Edição Secretariado Entreculturas, 2001, pp.