

A INTERCULTURALIDADE: UM PARADIGMA SOCIOCULTURAL E EDUCATIVO A CONSTRUIR

Gertrudes Silva de Oliveira

Universidade Jean Piaget de Cabo Verde

Caixa Postal 775, Praia, Cabo Verde

(238) 2609000 | info@cv.unipiaget.org

Resumo: Pretendemos, neste trabalho, incentivar o debate sobre os desafios que uma interculturalidade crítica e inclusiva implica, tanto a nível das políticas socioculturais como no domínio axiológico.

Palavras-chave: Cultura, Interculturalidade, Educação.

Abstract: We intend, in this work, encourage debate about the challenges that a critical and inclusive intercultural implies, both in terms of socio-cultural policies as in the axiological domain.

Keywords: Culture, Intercultural Education.

Introdução

Pegando no fio da história, as formas de perceber a cultura própria e a alheia, compreendemos que a construção de um diálogo intercultural justo e respeitoso continua sendo um desafio deste nosso mundo cada vez mais globalizado e, sem dúvida, um ideal no imaginário dos povos na nossa comunidade de expressão portuguesa.

Com efeito, os modelos tradicionais de relação e comunicação intercultural reflectem processos impositivos e assimilacionistas, posições etnocêntricas e percepções reducionistas das culturas, estruturados no poder de dominação das forças sociopolíticas e económicas hegemónicas. Conforme afirma Albo (2003: 49), “durante los siglos de contactos cultural, la relación de dominante y dominado no sólo no ha desaparecido, sino que tal vez se haya agrandado”.

Urge, portanto, inverter este quadro de diglossia cultural que vem enformando as interacções entre povos e culturas, no sentido de se conseguir uma relação entre culturas algo mais justa.

Propomos, assim, neste trabalho analisar alguns desafios que se impõem a uma comunicação intercultural profícua e respeitosa entre as culturas, assim como o papel da educação na definição de caminhos para uma interacção construtiva na diversidade cultural.

1. Uma dimensão histórica do diálogo intercultural

Considerando uma perspectiva histórica das relações interculturais, Ruíz Román (2003), na sua obra *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*, distingue quatro perspectivas teóricas que, segundo ele, têm norteado a percepção das culturas e as relações interculturais: (i) o etnocentrismo universalista; (ii) o racionalismo absolutista; (iii) o relativismo cultural multiculturalista e (iv) o cosmopolitismo. Estas perspectivas não constituem contudo uma relíquia do passado, encontrando, todas, espaço e acolhimento no âmbito das sociedades actuais e traduzindo duas grandes tendências nas relações e na comunicação interculturais: uma orientação tradicionalista que evoca uma perspectiva reducionista, estática, universal ou incomensurável da cultura própria e uma orientação mais aberta na percepção das culturas, reconhecendo a interacção entre elas e o sincretismo daí resultante.

De uma forma geral, as expansões protagonizadas ao longo da história da humanidade têm encarnado uma concepção absolutizada e universalizada da cultura própria, considerando-a de padrão e disponibilizando-a como “normativo” de base a juízos éticos, estéticos, políticos e epistemológicos descontextualizados (Magalhães e Stoer, 2001: 42). Emergiram, nestes contextos, perspectivas etnocêntricas na relação entre povos e culturas.

Uma percepção etnocêntrica das culturas parte da interpretação destas como realidades estáticas, desconsiderando a contingência dos significados culturais. Neste sentido, tende-se a absolutizar e naturalizar a cultura própria como se de uma realidade transcendental se tratasse, enquanto se desenvolve uma percepção estereotipada da diversidade cultural (Ruíz Román, 2003). Esta forma de abordar a diferença cultural evidencia, por um lado, uma sobrevalorização e modelização da cultura própria e por outro, uma dificuldade de descentração ao aproximar-se cognitivo ou relacional do outro. Este modelo de relação entre as culturas gerou discriminação, processos aculturalistas de cima para baixo, inferiorização, quando não mesmo de tentativas de destruição do culturalmente diverso, considerando-o de selvagem ou bárbaro.

Esta perspectiva esteve bem patente no contexto da expansão europeia que conduziu à percepção das demais culturas não europeias como inferiores e, logo, à sua manipulação, rejeição e destruição. Conforme sublinha Ruíz de Lobera, (2004: 26) “(...) los europeos trataron de adecuar lo que ven a sus propios parámetros culturales”, não considerando o distanciamento e a descentração na apreciação das culturas encontradas e consideradas diversas e valorando a diferença de forma negativa. Nisso, os preconceitos, enquanto generalizações apressadas e deslocadas acerca dos considerados diferentes, começaram a formar-se na mentalidade de uns e outros. Ocorreu, igualmente, neste processo, que muitas práticas culturais autóctones foram simplesmente negadas e/ou remetidas para o campo do obscurantismo, da barbárie, localizando aí uma fonte da incompreensão/rejeição e inclusive da destruição da diversidade cultural.

Mediante esta forma de encarar o culturalmente diverso, não terá havido lugar para um diálogo aberto e respeitoso nas relações interculturais históricas no âmbito da expansão europeia. A aspiração em universalizar os significados

culturais próprios levou, pelo contrário, à destruição das culturas encontradas, a silenciá-las ou oprimi-las por não corresponderem ao ideal de cultura reificado.

Importa, ainda, salientar que a expansão da cultura ocidental absolutizada, para além de proceder, a par e passo, com a etiqueta de selvagem, marginal ou irracional aos traços culturais de outras culturas, acolheu, no seu bojo, uma das piores formas de neutralização do ser humano – a desumanização de milhões de africanos com a sua conversão em objecto de trocas comerciais: o tráfico negreiro para as mais diversas partes do mundo e durante um longo período de quase cinco séculos, constituiu um dos aspectos mais trágicos de desrespeito e intolerância perante a diversidade.

A razão ilustrada procedente do iluminismo foi, igualmente, instrumentalizada para legitimar o domínio e a imposição cultural, não mexendo com a posição absolutista e universalista tradicional de cultura instituída na mentalidade ocidental. Igualmente, não prestou atenção aos modos como se processava a transmissão/imposição cultural. Pelo contrário, justificou como sendo um dever missionário a inculcação dos valores ocidentais aos povos colonizados. Como assinala Ruíz Román (2003: 23), “(...) bajo la bandera de la colonización, de la evangelización, (...) el pensamiento moderno europeo ha tratado de instruir paternalmente a ciudadanos de distintas culturas, clases sociales, religiones... bajo unos únicos y naturalizados patrones de bien, verdad y belleza.”

A própria teoria do progresso (sustentáculo do racionalismo ilustrado do século XVII) defendeu que o desenvolvimento da humanidade passaria pelo desaparecimento das culturas não ilustradas, tidas como fruto da ignorância e da superstição.

Perante este modelo racionalista e absolutista de percepção das culturas, norteadora das relações interculturais no âmbito da expansão europeia, Estrada (1998: 35-36) explica que “en América, y luego en África y Asia, no hubo una inculturación que permitiera un mayor universalismo y cosmopolitismo del Estado”, abortando a possibilidade que o império colonial fosse fazendo cada vez mais “(...) multicultural, pluri-religioso e supranacional”.

A este propósito, Ruíz de Lobera (2004: 28) acrescenta: “Frente a la civilización occidental todo lo demás se definía como el reino de la barbarie”.

Com efeito, a colonização estribou-se mais na dominação cultural dos povos ou culturas autóctones e colonizados através de várias formas de submissão, do que no diálogo intercultural recíproco e respeitoso. A própria instrução foi usada como forma de manipulação das consciências açambarcando toda a capacidade crítica e a liberdade do indivíduo.

Assim, conforme Ruíz Román (2003: 25-26), foi preciso esperar pela emergência das guerras mundiais no “continente ilustrado”; pela ideologia marxista que gerou ditadura e pobreza, e pelo capitalismo que permitiu a convivência entre o esbanjamento e a miséria, para que o desmoronamento e descrença na razão natural e universal, então desmascarada, evidenciassem “(...) los sutiles juegos de intereses y condicionamientos”, colocando a descoberto “(...) los poderes y conflictos” inerente à vida dos grupos.

Referindo a este contexto como a de “um mundo desencantado” (a 1ª guerra mundial, a conjuntura política dos anos 30, com a presença do fascismo em Itália do nazismo na Alemanha) pela descrença no progresso através da razão, Ortiz (1986) situa aí os teóricos da chamada escola de Frankfurt que, com a sua teoria crítica, denunciaram a racionalidade da sociedade industrial que procurava prever, tecnocratizar e uniformizar tudo, não deixando espaço para a manifestação da diversidade enquanto criatividade e expressão da diferença.

Perfilando uma crítica aos objetivos da modernidade (Touraine, 1994), emergem novas tendências na concepção da cultura própria, com impacto na percepção e no relacionamento entre as culturas – as perspectivas multiculturalistas. Estas, estribadas no relativismo cultural e, consequentemente, na valorização da diversidade cultural, irão de certa forma contribuir para uma reabilitação dos sujeitos do diálogo cultural, considerados diversos.

Com efeito, o multiculturalismo/relativismo, configurou-se como herdeiro deste pensamento social crítico dos pensadores sociais da escola de Frankfurt, que questiona as bases sobre as quais assentam a ideia tradicional de sociedade, na qual as normas sociais dependem de uns valores culturais que, finalmente, cristalizam-se em formas de organização e em papéis sociais

determinados. Assim sendo, vai buscar as suas bases teóricas não à teoria do progresso mas ao relativismo cultural que define que não existem valores universais e que as culturas são diferentes entre si, mas equivalentes.

Partindo deste posicionamento ideológico, o multiculturalismo evidencia a sua oposição ao etnocentrismo universalista (expansão europeia), e ao racionalismo absolutista (iluminismo), ambos modelos de percepção culturais vigentes na modernidade. Neste sentido, critica e rejeita a razão iluminista que justificara as percepções etnocentrista e universalista da cultura ocidental.

Entretanto, existem diversas versões e interpretações do multiculturalismo. No extremo, e apelidado de multiculturalismo duro, situam as perspectivas multiculturalistas fundamentadas numa concepção da cultura própria como uma realidade *sui generis* e incomensurável, desvalorizando a relação comunicativa dialógica inerente à construção dos significados culturais e constitutiva da dinâmica de todas as formações culturais e identitárias e subestimando, assim, o diálogo, enquanto valor fundamental na comunicação intercultural

As reflexões de Taylor *et al* (1998) sobre a temática do multiculturalismo, constituem por outro lado, um profundo debate, incidindo fundamentalmente sobre a questão do tratamento igualitário, considerando que tanto a política da igualdade como a da tolerância passiva (mais próxima da neutralidade), ao deixarem intacta a desigualdade constitutiva existente na sociedade, não podem ser consideradas suficientes no âmbito de uma política multicultural. Neste âmbito, o autor questiona sobre o que implica mais o tratamento igualitário, para além da garantia de direitos iguais (civis e políticos). Este questionamento é realçado por Gutmann (1998: 22), nos seguintes termos:

Os cidadãos com diversas identidades podem ser representados como iguais se as instituições públicas não reconhecerem as identidades de cada um, mas somente os nossos interesses mais comuns relativamente às liberdades civis e políticos, rendimentos, cuidados de saúde e educação? Além de garantirem a todos os mesmo direitos, o que é que o respeito igualitário pelas pessoas implica?

Partindo deste posicionamento crítico sobre o tema do multiculturalismo, Taylor *et al*. (1998), analisa e lança o debate sobre um dos seus mais importantes desafios - a importância pública das nossas identidades

socioculturais no âmbito de uma política de reconhecimento e tratamento igualitário.

No actual contexto social em que vivemos, Ruíz Román (2003) situa o quarto modelo de percepção das culturas – o cosmopolitismo. Tendo como pano de fundo a pós-modernidade, as políticas neo-liberais e a globalização acompanhadas de novas configurações sociopolíticas no âmbito da regionalização e de uma explosão conflituosa da diversidade no seio dos estados nacionais, esta perspectiva cultural defende a existência de uma cultura ecléctica, global ou cosmopolita que de resto, enquanto ideal, não é efectivamente nova (formação de antigos impérios).

Entretanto, o autor supracitado chama atenção para os marcos ideológicos do pensamento cosmopolita actual na percepção das culturas e das relações entre elas. Um cosmopolitismo ancorado num pensamento relativista cultural absoluto, considera que tudo pode ser igualmente valioso, correndo o risco de legitimar práticas culturais lesivas dos direitos humanos. Por outro lado, isso pode conduzir, conforme o autor, à negação da própria possibilidade de existência de culturas: “(...) si no cabe la posibilidad de que existan significados compartidos y comunes, tampoco cabe la posibilidad de que existan las culturas” (Ruíz Román, 2003: 37).

Nesta linha, importa considerar que a construção de significados individuais não é nem de todo inédito nem relativo. O que acontece, geralmente, é uma reconstrução a partir de uma base prévia, ou seja, de um substrato cultural referencial. Basearmos em significados comuns que já formam parte da cultura globalizada onde estamos inseridos, para procedermos à uma reconstrução dos mesmos.

Todavia, é preciso considerar igualmente que os significados comuns não são neutrais nem imparciais e que muitas vezes têm, subjacentes, interesses muito concretos de um sistema socioeconómico e político de natureza hegemónico. Assim, muitas vezes lá onde se fala de cosmopolitismo, trata-se mais bem de consumismo. Na ausência de uma orientação crítica que proporcione referências e critérios sólidos à clarificação de valores na tomada de decisões, tornam-se fáceis as manipulações ao serviço de interesses hegemónicos. Neste sentido, sob a capa de uma cultura cosmopolita, pode estar escondida, uma

intencionalidade em obstruir e neutralizar a diversidade dos sujeitos concretos, o seu sentido crítico, pelas forças esmagadoras do poder económico.

Pensamos, assim, que o ambiente social de pluralidade cultural em que vivemos exige o desenvolvimento de um pensamento crítico e clarificador, tendo como base a pessoa humana nos seus direitos e deveres, a interdependência entre os humanos, a natureza e o universo, objectivando a construção de uma maior justiça social, participação e inclusão. Ou seja, uma cidadania intercultural que, assim projectada, pretende favorecer uma compreensão complexa das culturas e criar as condições para uma co-construção cultural consciente. Resume-se assim o grande repto socioeducativo emergente no âmbito das sociedades plurais e globalizadas da actualidade.

2. Pilares para uma reformulação da comunicação intercultural

Perante a complexidade dos problemas colocados pela forma como tem sido conduzido o diálogo entre culturas (depreciação e estigmatização do outro, sua dominação económica e política, racismo, xenofobia, hierarquização cultural), as respostas devem ser holísticas, coordenadas e imbuídas de uma forte dimensão axiológica.

Nesta base iremos focalizar a nossa contribuição à volta de 5 pontos que consideramos importantes desafios para uma reformulação da comunicação intercultural:

- Promover uma compreensão mais realista do que é a cultura, da nossa própria cultura e dos meandros da sua configuração e transformação;
- Cultivar e promover a descoberta do multi- e do intercultural, partindo da hermenêutica dos objectos culturais;
- Fomentar o diálogo dialogal como forma de promover uma comunicação intercultural autêntica e respeitosa;
- Interpretar a interculturalidade desde um âmbito relacional quotidiano;
- Assumir uma perspectiva pedagógica da comunicação intercultural como um exercício de comunicação em valores.

2.1. Desenvolver uma compreensão complexa, intercultural e dinâmica das culturas

Uma compreensão realista do que é a cultura constitui um dos pilares fundamentais para a construção de um diálogo intercultural mais justo. Isto implica, antes de mais, aprofundar o conhecimento da nossa própria cultura, dos meandros da sua configuração e transformação, pois, como vimos, um entendimento limitado da cultura própria constitui um dos factores que nos leva a absolutizá-la e a estigmatizar as outras culturas, com base em preconceitos, dificultando, obviamente, o diálogo intercultural. Como afirma Ruíz de Lobera (2004: 92), “(...) la comunicación intercultural es un proceso lento que debe partir de la posición y la interpretación que cada persona tiene de su propia cultura y de la otra o las otras con las que se relaciona”.

Uma compreensão profunda da cultura própria passa, segundo Fornet-Betancourt (2002: 128), por uma postura de “(...) historificar nuestro concepto de cultura”, o que conduzir-nos-ia à compreensão de que “(...) la cultura que llamamos nuestra non tiene por qué ser monotradicional”.

Na verdade, uma cultura nunca é uma realidade homogénea. Como afirma Vallescar (2002: 142): “La naturaleza de la cultura son las culturas”, exprimindo, assim, a diversidade e o dinamismo que encerra toda a cultura, graças à rede humana e relacional que a mantém viva.

Na mesma linha, autores como Ruíz Román (2003), Abdallah-Pretceille (2001) e Vallescar (2002) ressaltam a necessidade da compreensão do sentido das culturas como construções históricas e contingentes, que se configuram de forma relacional, ou seja através da interacção com outras culturas com as quais mantêm relações estreitas.

Defendemos a relevância desta compreensão dos significados culturais (construídos /adquiridos) como realidades contingentes. Isso confere aos mesmos um valor relativo e, portanto, também um carácter evolutivo e revisável, podendo ser reconstruídos e não impostos a outros que também têm os seus significados definidos. Esta visão crítica da cultura (Ruíz Román, 2003) cria então condições para uma maior abertura e um diálogo compreensivo no âmbito do relacionamento intercultural e, por conseguinte, para uma transformação positiva, com contributos recíprocos e deliberados de todos, em prol de uma maior humanização das culturas.

Assim, uma compreensão intercultural das culturas, bem entendida, pretende ser uma saída tanto ao etnocentrismo, como também ao relativismo na forma de perceber e relacionar com as culturas.

2.2. Promover a descoberta do multi e do intercultural a partir da hermenêutica dos objectos culturais

A potenciação de um verdadeiro diálogo intercultural a partir da compreensão das culturas, fundamenta-se igualmente na hermenêutica decifradora de Ricoeur, que aborda os objectos culturais enquanto realidades interpretativas e portando proporcionadoras de leituras criativas e diversificadas, o que permite a construção de novos mundos a partir do imaginário cultural.

Baseando nesta proposta teórica, Baptista (2008) evidencia que os objectos culturais, ao serem constituídos através de mitos, metáforas e símbolos, constituem uma fonte inesgotável de sentidos, abrindo as portas para a compreensão e o diálogo de culturas.

Os símbolos, metáforas e mitos (de que o imaginário cultural é construído) são, por sua vez, dimensões próprias da linguagem - este processo "(...) pela qual a vida se exterioriza e uma impressão se transforma em expressão, permitindo que o sentido saia da esfera privada para a esfera pública" (Baptista, 2008: 171). E é na ambivalência da linguagem e do objecto cultural que, por intermédio dela, se (re)criam as oportunidades de compreensão intercultural: pela análise, exploração e compreensão dos objectos culturais poderemos compreender melhor as nossas relações, semelhanças e diferenças enquanto seres bio-culturais.

O objecto cultural é, assim, segundo Baptista (2008), uma metáfora que permite a transferência de sentido e criatividade, acolhendo a eventual tensão entre interpretações opostas da enunciação sendo considerada, portanto, como mediador no âmbito da comunicação intercultural

Em síntese, defendemos aqui que a cultura pode ser concebida como uma chave para uma maior e mais profunda comunicação entre os povos, sublinhando a comunicação intercultural "(...) não como mera tradução, mas propriamente recriação", requerendo, de cada sujeito, um olhar (re)criador e culturalmente

reprodutor, sendo que a comunicação exige “(...) imaginação produtora (...) e interpretação” (Baptista, 2008: 174).

2.3 Fomentar o diálogo dialogal como forma de promover uma comunicação intercultural autêntica e respeitosa

Situamo-nos a partir de uma perspectiva filosófica para aprofundar o debate sobre a comunicação intercultural, evidenciando a sua essência – o diálogo dialogal. Com efeito se a interculturalidade não é, meramente, uma questão de tradução, ela também ultrapassa o nível da interpretação cultural. Esta posição é defendida por Panikkar (2002: 40), quando afirma que “la hermenéutica es un paso intermedio (...) para entender al otro; pero (...) es aún monocultural”. Neste aspecto sublinha que falar de interculturalidade implica falar de comunicação e de possível fecundação mútua, ressaltando que o importante da interculturalidade é o diálogo. Entretanto, este diálogo, base da interculturalidade, deve ser um diálogo dialogal que distingue do dialéctico na medida em que não busca convencer o outro, isto é, “vencer dialécticamente al interlocutor.”

El terreno del dialogo dialogal no es la arena lógica de la batalla entre ideas, se no más bien el ágora espiritual del encuentro entre dos seres que hablan, escuchan e que esperamos son conscientes de ser en realidad algo más que “máquinas pensantes” (...). Podemos bajar a la arena, pero deberíamos mantener una invitación permanente al ágora e no quedar atrapados en la mera dialéctica (Panikkar, 2002: 36).

Panikkar tece considerações, ainda, à volta do método e das condições para esse diálogo dialogal. A primeira condição é ir “(...) mas alla de los intereses particulares”. Ele apelida essa intenção de “o deseo por la verdad” (2002: 36). A segunda condição é superar aquilo que apelida de “epistemologia del cazador” (Panikkar, 2002: 37), ou seja, uma actividade de caça da informação sem considerar o outro nas suas diferentes dimensões. Enfim, a terceira condição do diálogo dialogal é que ele se realiza no encontro entre culturas, ultrapassando os limites de uma mera formalidade teórica.

Neste contexto, o autor critica a ideia muito estendida no ocidente que afirma que as culturas e linguagem ocidentais especialmente em inglês estariam mais preparadas para o diálogo intercultural. A este propósito, alerta-nos, por um

lado, que a existência de desigualdades deve ser considerada “(...) acicate para corrigir el desequilíbrio en vez de perpetuarlo com la excusa de la eficiencia” e, por outro, desafia-nos a uma maior consciência intercultural capaz de enfrentar aquilo que ele designa como “el pensamiento único del sistema“(...) de la aldea global, de la dictadura de la globalizacion” (Panikkar, 2002: 40), em vez de reproduzi-lo.

Reside, com efeito, aqui, um grande desafio na construção de uma comunicação intercultural autêntica e respeitosa – o do desenvolvimento de competências interculturais. Estas traduzem-se em atitudes, habilidades e conhecimentos que permitem uma abertura ao outro de forma descentrada e o desenvolvimento de um pensamento complexo e inclusivo, remetendo, portanto, para os campos do auto-, alter- e inter-culturas.

2.4 Assumir uma perspectiva pedagógica da comunicação intercultural como um exercício de comunicação em valores

Igualmente, situamos nesta análise, o desafio da promoção de uma pedagogia intercultural que, conforme afirmam Santos Rego e Lorenzo (2012: 13) não é, na nossa época, “(...) un lujo sino todo lo contrario, una perentoria necesidad para intentar mejorar, con efectividade y sentido de la justicia, el sistema educativo, velando por los intereses de todos, priverligiando la atención a quienes corren más riesgos de exclusión (...)”. Estes são definidos pelos autores supracitados como aqueles que têm mais dificuldades em adaptar ao sistema, de obter as competências necessárias para compreender a si próprios e aos outros, que são alvos de discriminação, que não vê as suas especificidades culturais representadas e valorizadas no contexto escolar; que poderão precocemente abandonar o sistema sem que tenha a devida capacitação para se auto-realizarem pessoal e profissionalmente.

Neste âmbito, a escola, enquanto instituição formal de ensino e aprendizagem é, assim, desafiada a inovar, no sentido de se converter num agente de mudança e de transformação social e comunitária. Uma escola que estriba a sua acção educativa no reconhecimento e valorização da diversidade existente na sua comunidade escolar e no contexto social/ambiental, considerando-a: (i) uma base para o reforço do diálogo intercultural e, conseqüentemente, do

conhecimento recíproco; (ii) uma oportunidade para a promoção dos direitos humanos, da cidadania, da inclusão e da democracia. Esta é a via que sugerimos para alavancar uma escola proactiva, intercultural e inclusiva.

Todavia, um paradigma educativo intercultural assim perspectivado, na sua dimensão crítica e desafiadora do *status quo* social e educativo, não restringe a sua acção à escola. Esta constitui, na verdade, um dos espaços a partir do qual se pode promover experiências educativas interculturais, considerando a perspectiva de Touriñán (2005), que aponta a comunicação intercultural como um exercício de comunicação em valores, baseado num interculturalismo como exercício de tolerância e fortalecimento pessoal e de grupo. Mas a escola não pode desenvolver essas experiências educativas impregnadas em valores, de forma isolada do contexto social, desconsiderando as múltiplas referências que os alunos já trazem.

A este propósito, Ruíz de Lobera (2004: 60) evidencia a necessidade de fundamentar a acção educativa em políticas que reabilitem e capacitem os espaços educativos informais da educação para se protagonizarem no campo da educação para a interculturalidade, nomeadamente as famílias, as associações religiosas, desportivas e culturais. De uma forma específica, a autora focaliza a importância de se reabilitar os próprios espaços públicos como as ruas e praças, enquanto espaços de encontro e convivência, em vez de deixá-las a cumprir o triste destino de “espacio perigroso” que parece que a nossa sociedade, em vários contextos, as reservam. E nisso a autora é peremptória: “La calle es una responsabilidad de todos”.

Ainda dentro desta perspectiva pedagógica, Carneiro (2001: 70) ressalta, o papel de “(...) uma educação para a tolerância e para a interdependência”, evidenciando a sua implicação com “(...) o desenvolvimento pessoal de um sentimento de estima pela humanidade, de apreço pela sua aventura colectiva e de valoração das suas diversas culturas como expressão inestimável dos dramas da vida de cada povo”.

Nesta linha, perspectivamos o espaço lusófono como um contexto sociocultural proporcionador desse sentimento de pertença, na medida em que revela o cruzamento das nossas culturas, e nos interpela para a necessidade de uma reconstrução de valores da interculturalidade.

2.5 Cultivar a interculturalidade desde um âmbito relacional quotidiano

As exigências éticas, valorativas e atitudinais que a interculturalidade coloca às interações sociais podem interpretar-se desde um âmbito relacional quotidiano, “(...) como experiencia que hacemos en nuestra vida cotidiana en tanto que contexto práctico donde ya estamos compartiendo vida e historia con el otro”(Fornet-Betancourt, 2002: 126). Esta perspectiva interpessoal/relacional da interculturalidade encontra-se complementada ainda por uma visão da mesma, enquanto experiência intrapessoal que vivenciamos “(...) cuando comenzamos un diálogo interno (intraculturalidad) entre las diversas influencias, mitos, cosmovisiones, etc., que nos sustentan, configuran y a las que nos vemos expuestos”. (Vallescar (2002: 144).

Nesta óptica, os processos educativos devem potenciar esta dimensão prática, quotidiana, interpessoal e intrapessoal da interculturalidade, promovendo a assunção de valores éticos na relação com o outro e consigo próprio.

Como afirma Fornet-Betancourt, 2002: 126-127) é cultivando “(...) esse saber práctico de manera reflexiva, y con un plan para organizar nuestras culturas alternativamente desde él, que la interculturalidad se convierta realmente en una cualidad activa en todas nuestras culturas”.

Pela sua missão, a educação estará cumprindo o seu papel na construção de uma sociedade intercultural e afirmando o seu potencial humanizador e transformador das realidades socio-culturais, na medida em que se posiciona como um instrumento estratégico adequado ao serviço da promoção de uma vivência quotidiana dos valores interculturais.

Conclusão

A realidade nos mostra que, apesar de uma intensificação, à escala mundial, de contactos/encontros entre culturas diferenciadas, não podemos ainda falar, para além de movimentos aculturalistas, assimilacionistas e impositivos, de uma interculturalidade perfeita e acabada. Os processos de interação entre povos e culturas, tanto nas suas dimensões históricas como actuais, nos interpelam: (i) as desigualdades e injustiças que permitiram/permitem e agravam; (ii) os preconceitos acerca do outro e da sua cultura que construíram

e justificam; (iii) os atentados ao outro e aos seus direitos fundamentais que cometeram/cometem e silenciam. Um verdadeiro diálogo intercultural em condições de reciprocidade, de trocas e de respeito mútuo permanece, sem sobra de dúvidas, uma miragem, uma utopia, uma meta que nos remete ao seu conceito dinâmico, enquanto realidade social em processo de permanente (re)construção.

Se a diversidade e os encontros interculturais constituem realidades consubstanciais às sociedades humanas, as repetidas tentativas, ao longo da história da humanidade, de destruição/negação do considerado culturalmente diverso, também o são. Com efeito, os genocídios, as discriminações e marginalizações de elementos ou grupos culturais; os fenómenos de intolerância, racismo, indiferença e exclusão sociocultural; os ataques terroristas contra grupos ou nações; os diversos tipos e contexto de violência gratuita (urbana, doméstica, infantil) denunciam e põem em evidência uma sistemática dificuldade dos seres humanos em lidar e conviver de forma positiva com o outro considerado diverso, aproximando a diversidade a algo nocivo que deve ser rejeitado, banido, e colocando a descoberto os problemas de integração e coesão socioculturais existentes nas sociedades actuais.

Perante este cenário de crescentes desigualdades e exclusões sociais, impõe-se um novo paradigma educativo que, enquanto modelo pedagógico baseado numa percepção e valorização positivas da diversidade nas suas múltiplas dimensões, assume de forma construtiva a crescente multiculturalidade socioeducativa,

Este novo paradigma educativo - o intercultural - propõe a capacitação dos agentes sociais para o diálogo respeitoso na diversidade, enquanto base para a compreensão entre as pessoas. Neste sentido, representa um desafio não apenas à escola, enquanto instituição formal da educação, mas também a outros âmbitos sociais, enquanto verdadeiros campos onde se pode potenciar a aprendizagem da cidadania, dos valores humanos e da convivência positiva.

Especialmente, no âmbito da actual sociedade em rede, onde, para além dos já tradicionais espaços informais de educação (família, instituições religiosas, desportivas, de voluntariado, os meios tradicionais de comunicação social), emergem novas forças (in)formativas, esta articulação torna-se fundamental. A

assunção de um paradigma educativo intercultural implica um trabalho crítico de educação em valores, assente em estratégias que potenciam a participação, a reflexão conjunta e a aprendizagem cooperativa. Ao ser assumido pela escola, requer ainda que esta considere a rede de múltiplas referências em que as crianças e os jovens estão integrados, provocando debates sobre elas e, por que não, apoiando em certas manifestações culturais, tanto tradicionais como globais (por exemplo finaçon, hip-hop, haper) para, intencionalmente, trabalhar valores positivos ligados à interculturalidade.

Finalmente, este novo modelo pedagógico exige uma compreensão ética e intercultural a nível planetário, supondo uma reforma no pensamento e nas mentalidades que passa pelo reconhecimento do valor das culturas, das interpenetrações culturais e das contribuições mútuas na construção de uma humanidade mais solidária, ultrapassando as causas das incompreensões entre as mesmas.

A compreensão humana, considerada por Morin (2002) um dos sete saberes para a educação do futuro, fundamenta-se no respeito pela diversidade, sendo primordial a sua abordagem pedagógica enquanto “(...) condição e garante da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (Morin, 2002: 99). Corroboramos com o autor quando afirma que ensinar/aprender a compreensão humana implica superar os obstáculos que se interpõem à consecução da mesma, nomeadamente a indiferença, o egocentrismo, o etnocentrismo, o sociocentrismo, o espírito redutor e, no seu lugar, desenvolver uma ética de discernimento que solicita-nos a desenvolver: o bem pensar, o autoconhecimento, a consciência da complexidade humana, a abertura intersubjectiva e simpática para com o próximo, a interiorização da tolerância (Morin 2002: 99 -111).

Pensamos, assim, que a “aldeia global”, facilitada pelas TIC e pelo incremento da mobilidade, pode também ser encarado pelos educadores como uma oportunidade para a promoção de uma educação intercultural no espaço da lusofonia: uma educação onde, através da partilha pedagógica de itens culturais, poderá contribuir para o reforço de um imaginário lusófono, baseado no respeito mútuo, convertendo redes de comunicação em vias de diálogo, do

aprofundamento do conhecimento mútuo, da pesquisa e compreensão intercultural.

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Aguado, T. (2006). La escuela intercultural: estructura e organización. In M. A. Rebollo (coord.). *Género e Interculturalidad: Educar para la Igualdad*. (Pp 147– 168). Madrid: La Muralla.
- Águila, R., Escámez, S. e Tudela, J. (eds.) (2008). *Democracia, tolerancia y educación cívica*. Madrid: Ediciones UAM.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. Como esta tarefa deve ser conceituada. In O. Favero, W. Ferreira, T. Irland eD. Barreiros (org.). *Tornar a Educação Inclusiva*. (Pp 11- 24). Brasilia: ANPED.
- Albó, X. (2003). *Cultura, Interculturalidad, Inculturación*. La Paz: Fundación Santa María
- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un peché de jeunesse? In C. Allemann-Ghionda (sous la dir. de), *Educación et diversita sócio-culturelle* (pp. 119-146). Paris: L'Harmattan.
- Álvarez Pérez, L. e Soler, E. (1996). *La diversidad en la Práctica pedagógica: Modelos de acción tutorial, Orientación e Diversificación*. Oviedo: Instituto de Ciencias de la educación.
- Baptista, M. (2008). Símbolo metáfora e mito na comunicação intercultural. In R., Cabecinhas, e L. Cunha, (eds.). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. (pp.71-76). Porto: Campos das Letras.
- Cabecinhas, R., e Cunha, L. (eds.) (2008). *Comunicação intercultural: Perspectivas, dilemas e desafios*. Porto: Campos das Letras.
- Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità: Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europ.*, Napoli: Liguori.
- Carbonell i Paris, F. (2005). *Educar en Tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidade en las escuelas. Cuadernos de educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 Ensaio para o século 21*. Porto: Fundação Manuel Leao.
- Castells, M. (2003). *La era de la información. Economía Sociedad y Cultura. El poder de la identidad*. Vol. 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Cesaire, A. (1971). *Discurso sobre o colonialismo. Caderno para o diálogo 2*. Porto: ed. Poveira.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto: Edições ASA.
- Estrada Díaz J.A. (1998). *Identidad y reconocimiento del otro en una sociedad mestiza*. México: Universidad Iberoamericana.

- Fornet-Betancourt, R. (2002). Filosofía e inturculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. In G. González e R. Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 123-138). Madrid: Biblioteca Nueva.
- González Arnaiz, G. (2002). La interculturalidad como categoría Moral. In G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 77-106). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gutmann, A. (1998). Introdução. In C. Taylor, et al., *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 21-43). Lisboa: Instituto Piaget.
- Habermas, J. (1998). Lutas pelo Reconhecimento no Estado Constitucional Democrático. In C. Taylor et al., *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 125-164). Lisboa: Instituto Piaget.
- Jordán, J. A. (1994). *La Escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós
- Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan
- Panikkar, R. (2002). La interpelación Intercultural. In G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Piaget, J. (1996). *Biología e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Santos Rego, la sociedad civil. In J.M. Touriñán, e M.A. Santos (eds.), *Interculturalidad y educación para el desarrollo*: M. A. (1999). El progreso de la democracia: interculturalismo y fortalecimiento de *Estrategias sociales para la comprensión internacional* (pp. 111-125). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo, M. (Eds). (2012). *Estudios de pedagogia intercultural*. Barcelona: Octaedro
- Silva, C. (2005). *Educazione interculturale: modelli e percorsi. Nuova edizione aggiornata e integrata*. Tirrenia (Pisa): Edizioni Del Cerro.
- Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In J. Delors et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (pp 219–23). Rio Tinto: Edições ASA.
- Stoer, S. e Magalhães, A. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In D. Rodrigues, (org.) (2001). *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 35- 48). Porto: Porto Editora.
- Taylor, C. (1998). A Política de Reconhecimento. In C. Taylor et al. (1998), *Multiculturalismo* (ed. orig. ingl.: 1994) (pp. 45-94). Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (1994). *A crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma: Para compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.

Touriñán, J. M. (Dir), (2007). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela;
Vallescar, D. de (2002) La cultura: consideraciones para el Encuentro Intercultural. En G. González Arnaiz (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 141-162). Madrid: Biblioteca Nueva

Sitografia.

Ortiz, R. (s/d). A Escola de Frankfurt e a questão da cultura. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 1(1). Recuperado em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_01/rbcs01_05.htm
Ouellet, F. (juin, 2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, nº 129. Recuperado em: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/129/14616711.pdf>
Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista galega do ensino*, 13 (47), 1041-1102 y 1367-1418. Recuperado em: http://webspersoais.usc.es/export/sites/default/persoais/josemanuel.tourinan/descargas/ED_EN_VALORES_ED_INTERCULTURAL.pdf