

ALTERIDADE: UMA NOÇÃO EM CONSTRUÇÃO

MOLAR, Jonathan de Oliveira - UEPG
jonathanmolar@hotmail.com

Área temática: Educação: diversidade e inclusão
Agência Financiadora: Bolsista do Programa Capes do Mestrado em Educação da UEPG

Resumo

A noção de alteridade possui uma perspectiva plural e híbrida, que não se enquadra em esquemas explicativos generalizantes, encadeados de modo inflexível. A constituição do mundo moderno, ou como preferem alguns teóricos, pós-moderno, no qual a globalização apresenta para a sociedade uma convivência nem sempre pacífica entre os grupos faz da alteridade palavra-chave para a superação de preconceitos e xenofobias. A impessoalidade e a individualidade que caracterizam a contemporaneidade gera como uma de suas conseqüências negativas a intolerância, seja ela, étnica, política, de gênero, entre outras, assim sendo, a escola torna-se uma das instituições mediadora desses conflitos, devendo, pois, aprofundar a idéia da diferença dentro e fora de seus muros enquanto propulsora de relações igualitárias, reconhecendo “que o outro guarda um segredo: o segredo de quem eu sou”. A alteridade vem recebendo variadas denominações, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural, etc.; contudo, vale destacar, que essas denominações correspondem a uma mesma matriz de pensamento, que visa afastar a noção de segmentação cultural, dicotomicamente colocada em prática para a divisão entre superiores e inferiores. Atrelada à idéia de interculturalidade tem-se a da ética, as quais em conjunto tendem a transformar o panorama fragmentado da relações sócio-culturais da sociedade e do sistema de ensino mecanicista, pouco crítico e transformador. Pensar na diversidade consiste no ato reflexivo e profícuo de se compreender a diferença, afinal, o encontro de práticas culturais plurais gera ressignificações, sem, contudo, transpor-se para o campo da discriminação.

Palavras-chave: Alteridade; Educação; Preconceito; Inclusão.

1. Introdução

O presente trabalho apresenta por objetivo de análise uma dupla tarefa – a construção da noção de alteridade e, conseqüentemente, uma contextualização da contemporaneidade para o entendimento da localização de tal idéia e de sua importância, especificamente, na área educacional.

A elaboração deste artigo iniciou-se com um levantamento bibliográfico sobre o assunto, constatando-se que o debate científico educacional sobre a alteridade é recente, pois é

de 2000 até os dias de hoje que se concentram a maioria das pesquisas. Os autores consultados apóiam-se nas noções de interdisciplinaridade e alteridade enquanto chave para o aprimoramento individual e social diante das complexidades do mundo contemporâneo e de sua fragmentação.

A princípio o interesse pela noção de alteridade deu-se pelas próprias imposições da ordem capitalista, sendo sua necessidade sentida cotidianamente nas relações sócio-culturais devido as fortes tensões entre os grupos étnicos, sexuais e assim por diante.

No campo educacional, mais especificamente, a escola é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos e funcionários. Nesse sentido, na escola as diferenças apresentam maior sensibilidade.

Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura tem-se exemplos em pequena escala das profundidades dessas tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença.

2. Alteridade, globalização e pós-modernidade

Com o surgimento em 1997 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que elegeu a pluralidade cultural como um de seus temas transversais, a multiculturalidade ou a compreensão da diversidade ganhou relevância na área educacional.

A noção de alteridade recebeu vieses distintos, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao “o conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego” (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: “do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro” (ABBAGNANO, 1998 p. 34-35)

Dentre essas duas acepções, a mais próxima do presente artigo é a de índole filosófico que traz origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que a princípio existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

A busca pela inserção da alteridade como objetivo educacional que presume uma convivência democrática e igualitária entre diferentes grupos, recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural. (FLEURI, 2003, p. 497)

Sua abordagem configura-se como um campo complexo e híbrido em perspectivas e debates, não se encaixando em esquemas explicativos generalizantes, mas, pelo contrário, tornando-se uma área de estudos e debates criativa e de incessante interação entre visões distintas, conforme supõe Reinaldo Fleuri: “Trata-se do desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 497)

O campo de estudos da alteridade foi influenciado tanto pelas situações sócio-culturais do contexto nacional quanto no âmbito internacional. A realidade e os problemas estruturais, burocráticos, econômicos do Brasil e do mundo também acabaram por afetar o significado de tal noção e, mais amplamente, na área educacional.

A globalização da economia e dos meios de comunicação, no momento atual, intensificaram os conflitos e a fluidez das relações entre grupos sociais, sendo o campo educacional e a escola um dos palcos desse enfrentamento. A modernidade ou a pós-modernidade, ao mesmo tempo em que uniformizam os padrões culturais também atuam nas relações sociais, diferenciando pessoas.

A mobilidade do mundo globalizado transforma os produtos e as pessoas em entes descartáveis, transformando seres humanos em computadores, vídeo games, etc. Nessa sociedade de oportunidades fugazes e de frágeis seguranças não há mais espaço para a construção de identidades nos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável. As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social. Nesse contexto, “Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental” (ORTIZ, 1996, p. 42). Sobre essa mesma questão, Joice Oliveira Pacheco lembra que:

nesse período povoado pelas tecnologias da informação pela compreensão das distâncias (...) nesse contexto em que caem por terra as fronteiras nacionais e no qual os produtos, das mais diversas culturas, dos mais diversos países, invadem sem pedir licença (...) a identidade cultural se configura – enquanto resultado desse contexto – muito menos fechada, muito menos estável e estática e, principalmente, muito menos ‘nacional’ do que era na época moderna (PACHECO, 2004, p. 5)

Diante desses desafios impostos pela ordem neoliberal - que gerencia o processo da globalização (GIDDENS, 1991) - diferentes iniciativas vêm se desenvolvendo na sociedade como um todo, inserindo-se aí o campo educacional.

Dentre as propostas emergentes encontra-se a noção de interculturalidade – a busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultural propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro” visando provocar uma leitura positiva da pluralidade cultural, social e étnica. Por conseguinte, preconiza-se uma leitura baseada no respeito à diferença, na paridade de direitos.

O atrito entre diversas práticas culturais, historicamente, se resolveu com base em perspectivas etnocêntricas. O etnocentrismo se refere a uma atitude, que por via de regra, se impõe, baseando-se em determinados valores tidos como generalizantes e válidos, conforme expõe Claude Lévi-Strauss: “(...) Esta atitude do pensamento, em nome do qual se rejeitam os ‘selvagens’ para fora da humanidade é justamente a atitude marcante e a mais distintiva destes mesmos selvagens (...)” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 17). De forma peculiar, no mundo ocidental, a cultura europeia durante séculos vem se impor como universal, revelando seu caráter etnocêntrico.

Essa europeização cultural gerou “verdades absolutizantes”, hierarquizando culturas em uma régua dicotômica. Considerava-se necessário combater formas “inferiores” de hábitos e práticas culturais, utilizando-se, para isso, mecanismos belicosos e/ou simbólicos de dominação.

Especificamente na América Latina a diversidade cultural foi historicamente “adormecida” pelo mito do Estado-Nação (através de uma noção que suponha homogeneização, excluindo a diferença da sociedade) o qual perdurou por várias décadas do século XX nesse continente. Veio a ganhar relevância somente na década de 1980. A partir daí, Gilberto Silva expõe:

O termo educação bicultural foi utilizado, inicialmente, para designar as ações institucionais que levavam em consideração a diferença cultural dos alunos (...) A transição para a noção de intercultural nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico (...) além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição de conhecimento cultural de outros povos (...) Das preocupações marcadamente lingüísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (SILVA, 2002, p. 21)

Segundo informa Fleuri (2004), a educação intercultural, atualmente, na América Latina vem recebendo diversas denominações, variando de país para país, tais como: etnoeducação (Colômbia); educação bilíngüe (Bolívia); educação intercultural bilíngüe (Guatemala e Brasil).

Particularmente, no Brasil, os processos de educação popular foram desenvolvidos a partir dos movimentos sociais da década de 1950, que se deram durante o governo de Juscelino Kubitschek, contribuindo para o avanço na valorização da alteridade cultural, mas ainda, de forma tímida (FLEURI, 2004). Ampliou-se, então, a perspectiva que aponta para a alteridade como um campo híbrido e um objeto de estudo transdisciplinar; interpretando as relações inter-grupais mais amplas e suas sub-divisões – étnica, geracional, etc.

3. A alteridade na educação, a educação na alteridade

Sabe-se que o Brasil é composto historicamente, como um país multiétnico, de imensa pluralidade cultural. Todavia, o reconhecimento de tamanha diversidade, implica, necessariamente, em se ter clareza de que os fatores que constituem uma identidade não se caracterizam por uma rigidez; mas, pelo contrário, inserem-se no campo da fluidez, de uma pluralidade identitária. Pois, “a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”. (HALL, 1999, p. 13)

Exposta ao livre jogo das forças concorrentes, as identidades não se formam de modo automatizado, mas sim, ganham livre curso para os indivíduos utilizarem-na. Lugares e instituições tradicionais (família, igreja, etc.) tidas como portos-seguros perderam tal função de aplacar o medo da solidão.

A idéia de identidade enquanto algo provisória é compartilhada por todos os cidadãos do mundo, passando a se reconhecer que qualquer relação sofre interferências tanto de questões sociais quanto subjetivas dos indivíduos, ocasionando em certas circunstâncias o

deslocamento e a resignificação identitária. Conforme explicita Bauman: “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18-19)

Todavia, nesse contexto, as identidades flutuam silenciosamente pela sociedade, sendo sentidas mais facilmente nos entraves sociais, o que não quer dizer, contudo, que elas não se apresentem no consenso. Por causa desse desconforto, tenta-se buscar a redenção em um “sonho de pertencimento”. Para Antônio da C. Siampa: “Uma vez que a identidade pressuposta reposta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação” (SIAMPA, 1989, p. 66)

Pode-se dizer, portanto, assim que nos tempos pós-modernos as identidades multiplicam-se, ao mesmo tempo em que se fragmentam. O homem pós-moderno ao adquirir novas facetas identitárias, adquire também, mais um aspecto de diferenciação perante o “outro”. Se for perguntado: o que significa ser brasileiro? Sendo necessárias novas diferenciações identitárias, certamente se alguém perguntará: um brasileiro que nasceu em São Paulo?, ou então, um nordestino que migrou para São Paulo e que tem como vizinho um gaúcho?, Tais indagações demonstram como um indivíduo carrega consigo múltiplas identidades, ao passo que, seus familiares e vizinhos, podem apresentar semelhanças ou não de hábitos e padrões, etc.

Presencia-se, assim, uma liquefação das instituições e das estruturas sociais em que a presença da fluidez pode vir a trazer paradoxos. Segundo Bauman a sociedade lembra

nos lembra (...) um jogador particularmente astuto, artiloso e dissimulado, especializado no jogo da vida, trapaceando quando tem chance, zombando das regras possíveis (...) Seu poder não se baseia mais na coerção direta (...) deseja apenas que você continue no jogo e tenha fichas suficientes para permanecer jogando (BAUMAN, 2005, p. 58)

O Estado no mundo globalizado é uma entidade cada vez mais despersonalizada, no sentido, de mediar as relações sociais sejam estas morais, econômicas ou políticas. Isentando-se de suas obrigações originais, os indivíduos e os pressupostos humanizantes são levadas ao abandono, enclausurando-se em refúgios subterrâneos. Atrelada a essa realidade, tem-se que a postura da sociedade perante o sentido de cidadania e de ética, sendo estes, esvaziados de sua conotação de liberdade e engajamento.

A ética presume um exercício de modo consciente pelo indivíduo, que, afinal, ao executar um ato não age estritamente de modo instintivo, mas sim pela via da racionalidade.

Sendo assim, a condição humana define uma ética individual que pode ser aceita ou não pela sociedade. Por tal prisma, amplifica-se a assustadora condição de niilismo ético da contemporaneidade em que a nova ordem mundial, globalizada, transformou o alicerce ético da sociedade. Para Antônio Sidekum:

Emerge uma consciência política e econômica em relação à situação da nova ordem mundial (...) a emergência de uma consciência da exclusão social e do clamor para uma participação real e efetiva na mesa das negociações de todos nas mesmas e iguais condições (SIDEKUM, 2002, p. 195)

Entretanto, não se pretende um retorno a uma origem ética utópica, mas sim, a reconstrução de um edifício mais humanizante, que corresponda a noção de consciência como: “Faculdade de estabelecer julgamentos morais dos atos realizados senso de responsabilidade” (AURÉLIO, 2004, p. 259) Desse modo, está suposto que se possa exercer o direito de ser diferente a partir de uma compreensão socialmente integrada e não por métodos jurídicos coercitivos.

Torna-se necessário, então, criar um novo paradigma para a compreensão dos valores éticos, principalmente, que possuam como corpo fundamental a alteridade. Os valores de dignidade humana precisam ser resgatadas para se construir a responsabilidade para com o outro sendo a educação intercultural um de seus caminhos decodificantes, apoiando-se no binômio ensino-sociedade. Conforme Sidekum: “A globalização cria também uma nova consciência dos direitos as diferenças. A filosofia intercultural é uma nova orientação no estudo da filosofia e serve como resposta para os grandes desafios éticos na era da globalização” (SIDEKUM, 2002, p.196)

A identidade de cada indivíduo ou dos grupos sociais, a partir das interações que estabelecem é formada e re-significada continuamente nas representações sociais portadas pelos sujeitos, que se apresentam no cotidiano. Para Maria Elena Viana Souza: “as identidades culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, ‘identidades’ são, pois, identificações em curso” (SOUZA, 2005, p. 90) Conforme Fleuri:

Tais considerações perturbam e deslocam o eixo das tendências estáveis e unificantes que muitas vezes perpassam as nossas conversas ou os nossos estudos. Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. Deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem (FLEURI, 2006, p. 24)

Ao assumir essas identidades cambiantes e plurais, a escola passa a ter a função de mediar seus significados, através da compreensão da diferença, para alcançar o aprofundamento da alteridade. Entretanto, isso se torna uma missão complexa, em meio as dificuldades que estão presentes no tratamento desse labirinto sócio-cultural vivido pela contemporaneidade. Como no exemplo das questões étnicas, explicita Silva:

A situação da população negra e mestiça brasileira, no que se refere à educação, encontra-se nessas idéias normativas. Primeiro porque a defesa e a luta pela cidadania (...) discurso muito comum nas escolas, normalmente, não passa do plano das idéias. Existem especificidades próprias dessa população (...) que são na maioria das vezes 'esquecidas' em prol de uma sociedade harmônica, homogênea, onde as individualidades são igualadas por um modelo comum de cultura, em nome de uma pretensa ordem social (SILVA, 2002 , p.22)

A dificuldade que a escola manifesta na mediação da alteridade entre os estudantes pode ser evidenciada nas pesquisas realizadas por Gilberto Ferreira da Silva (2002) o qual trabalhou com a rede pública de ensino em Porto Alegre/RS, constatando que a escola é apontada como um campo de enfrentamentos discriminatórios de maior amplitude - na visão dos alunos - que as ruas, o bairro aonde habitam, etc. O corpo docente e os educandos vivenciam esse micro universo de relações plurais e discriminatórias sem, contudo, buscar o entendimento da alteridade em um âmbito maior, ou seja, o âmbito dos mecanismos que geram a dialética da exclusão/assimilação.

Em um de seus trabalhos, Souza (2005) expõe uma pesquisa realizada por Gatti, Sposito e Silva, tendo por base entrevistas com professores de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão. Nessa pesquisa os docentes relataram que as maiores deficiências na sua formação são: “a relação teoria/prática, a compreensão dos aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola/comunidade” (SOUZA, 2005, p. 96)

A partir das pesquisas de Silva (2002); Gatti, Sposito e Silva (2004), visualizam-se nitidamente as dificuldades da escola em agregar a alteridade e seus fatores, para além das questões relativas a precariedade de alguns materiais didáticos e a formação de professores.

Os PCN's postulam a introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, esta noção chega aos alunos de forma superficial, sem penetrar no cerne da questão – ou seja, seu caráter relativizante, mediante a compreensão de grupos e castas plurais em temporalidades distintas. Conforme Souza:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõem a sociedade brasileira. Como discurso não se pode deixar de elogiar a construção desse texto (...) mas até a implantação de medidas efetivamente concretas que possam realizar as transformações necessárias, há de se percorrer ainda um longo caminho (...) (SOUZA, 2005, p. 94)

A observação do autor coloca para os educadores a questão de como concretizar a alteridade na prática cotidiana das escolas.

De fato, nessa questão reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica é fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis.

Compartilhando da opinião de Peter McLaren (1997), somente um currículo e uma prática pedagógica emancipatórias podem guiar ao aprofundamento da alteridade nas relações educacionais. Assim, novas perspectivas de compreensão das diferenças, de olhar para o “outro” com suas distinções tanto aparentes como a etnia, quanto interiorizadas como a cultura, devem ser objeto de reflexão no campo pedagógico.

Todavia, Fleuri alerta para o perigo de uma “política da diversidade” em que se produzem “sujeitos da mesmice”, isto é, multiplicam-se identidades a partir de sistemas prévios e estáveis aceitando de diferente apenas pequenos fragmentos do outro. (FLEURI, 2006, p. 26)

Na base dessa discussão encontra-se um campo amplo, sim terreno *sui generis*, de interpretações, que suscitam um constante processo de negociação. Segundo Alice Casimiro Ribeiro Lopes, a interculturalidade apresenta algumas perspectivas:

Tanto pode se referir a uma perspectiva assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária (...) como pode ser multiétnica, um instrumento para diminuir preconceitos de uma sociedade para com as minorias étnicas, ou ainda associada a um pluralismo cultural, em que se busca proporcionar visões plurais da sociedade e de suas elaborações. Pode-se citar, igualmente, o enfoque relativista, segundo o qual toda, e qualquer perspectiva cultural é igualmente válida (LOPES, 2000, p. 95)

A partir dessas três possibilidades elencadas por Lopes, o presente trabalho pauta-se pela segunda, ancorando-se em visões plurais, de multiplicidade social uma vez que se entende que, pois, a perspectiva assimilacionista tende a ser reducionista e hierarquizante, afinal, pretende-se inserir uma cultura minoritária na dominante; e o viés relativista, tende a

ser extremista, aceitando em alguns momentos a alteridade em todas as suas faces, até mesmo, àquelas discriminatórias.

Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro a partir de sua subjetividade. Nesse sentido, de ampliar a visão para o desconhecido compreendendo que esse “outro” não é só um indivíduo com o qual alguém se relaciona socialmente, mas também um outro que habita em nós, pois conforme Ciampa: “essa expressão do outro que também sou eu consiste na ‘alterização’ da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante” (CIAMPA, 1989, p. 70) E nessa mesma perspectiva, Sujeito e Alteridade, de Andréa Vieira Zanela, utiliza-se das aventuras de Marco Pólo para afirmar que o desconhecido auxilia no encontro de si. Para a autora:

Poderíamos pensar então nos outros lugares a que Calvino [autor da obra] se refere como não somente circunscritos a espaços geográficos, mas também a tudo que nos cerca e do qual nos diferenciamos, caracterizando-se assim como referência para o próprio reconhecimento (ZANELLA, 2005, p. 99)

A partir dessa perspectiva o sujeito reconhece a própria essência a partir de sua relação com o outro, enfim, com a alteridade, compreendendo, principalmente, os sentidos que as ações dos sujeitos podem gerar nos respectivos contextos.

A educação, pensada com base na perspectiva da alteridade, passa a ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projetos também diferenciados. Em meio ao processo interativo, ocorre, não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contatos, os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado.

O educador e, mais amplamente, a prática pedagógica, para Fleuri deve dedicar:

particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (...) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem. Nesses contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2006, p.32)

Em suma, pensar e construir a noção de alteridade pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas, também, de desafios. O respeito à paridade de direitos configura-se como essencial nesse processo, diante do mundo impessoal proposto pelo capitalismo. Assim, o reconhecimento do “outro” como constituinte, parte integrante de si, deve-se ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos concretamente e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes.

4. Considerações finais

A partir de niilismo ético, que vem sendo sentido pela sociedade, cada vez mais amplia-se o valor da alteridade e a escola apresenta-se enquanto a mediadora do binômio ética-alteridade. Nesse “palco de enfrentamentos”, o professor-pesquisador deve adotar uma postura crítica, apontando para uma práxis cotidiana da alteridade, perpassando em análise da célula familiar dos alunos às suas relações no plano social.

Devido a falta de controle do Estado sobre a sociedade, a escola teve sua função social amplificada, afinal, muitos ideais humanizantes que seriam função daquele ente despersonalizado passam, agora, para as mãos da educação escolar. A alteridade por si só já se torna complexa por suas diversas facetas, quando atrelada à ética e à globalização necessita de um cuidado e de um aperfeiçoamento ainda maior para inseri-la no plano escolar.

Para tanto a noção de interculturalidade deve ser apropriada primeiramente pelo docente em sua práxis cotidiana, para, aí sim, alcançar o âmbito dos educandos. Há um árduo caminho a se traçar, que de fato já se inicia no cotidiano, mas que necessita de uma continuidade – tanto teórica, quanto prática, para que as diferentes formas de preconceito sejam extirpadas, sem que seja um “favor” a compreensão do outro e de suas múltiplas identidades.

Bradar: viva a alteridade, não significa garantir sua inserção, muito menos, sua compreensão na escola para guiar as relações sociais. Assim, somente com trabalho e ações focadas no ensino e sobre o ensino tenderão a incorporar a alteridade em um âmbito profícuo – o reconhecimento de uma parte de mim no outro e vice versa, um ponte de reconhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. In: CODO, Wanderley; LANE, Sílvia T. M. (*et al.*) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Dicionário de Psicologia. São Paulo: Itamaraty, v.5, 1973.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

_____. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, maio/ago., 2006.

GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade**. 2. ed. São Paulo: UNESP 1991.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.

HOLANDA, Aurélio B. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. 5. ed. São Paulo: Presença, 1996.

LOPES, Alice R. S. Pluralismo Cultural e Políticas de Currículo Nacional. **20ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2000.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC**. Santa Catarina, 2004.

SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005.

ZANELA Andréa Vieira. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005.