



VITTORIO PIERONI
ANTONIA FERMINO
GERALDO CALIMAN

Pedagogia da alteridade

Para viajar a Cosmópolis



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

VITTORIO PIERONI
ANTONIA FERMINO
GERALDO CALIMAN

PEDAGOGIA DA ALTERIDADE Para viajar a Cosmópolis



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília
Unesco, 2014

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (Mexico), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (Mexico), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana de Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Edição italiana: *CNOS-FAP*

Tradução: *Arthur Roscoe Daniel*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V795e

Pedagogia da Alteridade: para viajar a Cosmópolis / Vittorio Pieroni, Antonia Fermino, Geraldo Caliman / Brasília: Liber Livro, 2014.

240 p. : il. ; 24 cm.

ISBN : 978-85-7963-103-0

Universidade Católica de Brasília. UNESCO. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Intercultura. 2. Direitos humanos. Educação. I; Pieroni, Vittorio; Fermino, Antonia; Caliman, Geraldo II. Título.

CDU 241.12 : 343.244

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Gestão escolar 37.02
2. Gestão escolar : Educação 37.02

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília

Campus I, QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras

71906-700 – Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601

catedraucb@gmail.com

Liber Livro Editora Ltda.

SHIN CA 07 Lote 14 Bloco N Loja 02

Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF

Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668

editora@liberlivro.com.br / www.liberlivro.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
1. DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO	13
1.1 O neoliberalismo e a globalização	15
1.2 Crise e reorientação da educação tradicional	20
1.3 A tolerância e os valores da interculturalidade	23
1.4 Estratégias para administrar contatos com uma segunda cultura	25
1.5 A educação intercultural inspirada nos princípios da alteridade	27
2. UM MAPA PARA COSMÓPOLIS	31
2.1 Aldeia global	32
2.2 Desenvolvimento <i>versus</i> codesenvolvimento	38
2.3 Migrações	41
2.4 Fraude étnica	45
2.5 Estigma étnico e construção do “estrangeiro”	48
2.6 Preconceito – estereótipo – discriminação – racismo	51
2.7 Miscigenação/hibridação (e entornos)	60
2.8 Inclusão/exclusão e	64
2.9 Integração	70
3. DIREITO A TER/EXERCER DIREITOS E DEVERES	77
3.1 O “pedestal ético” dos direitos humanos universais	80
3.2 Direito “ <i>ad omnes includendos</i> ”	84
3.3 Direito de ser reconhecido como “pessoa”	89
3.4 Direito à imigração	94

4. IDENTIDADE COMO “PUZZLE”	97
4.1 Identidade como “risco”	103
4.2 Identidade como processo	111
4.3 O meu exame de identidade	120
5. A CULTURA E SEUS “MÚLTIPLOS”	131
5.1 Multiculturalismo <i>versus</i> intercultura	136
5.2 Transculturalidade	141
5.3 Diálogo inter/transcultural	144
6. EDUCAÇÃO INTER/TRANSCULTURAL	151
6.1 Fundamentos da educação inter/transcultural	153
7. “CIDADÃOS? NÓS NOS TORNAMOS”	169
7.1 Cidadania “etnocêntrica”	171
7.2 Cidadania “plural”	175
7.3 Cidadania participativa/deliberativa	178
7.4 Cidadania “cosmopolita”: entre utopia e desafios	181
8. EDUCAÇÃO PARA...	185
8.1 ... a cidadania ativa	190
8.2 ... a cidadania cosmopolita	200
9. PEDAGOGIA DA ALTERIDADE	207
9.1 Para um “homem em dimensão transcultural”	208
9.2 Paradigmas & paradoxos	212
PARA TERMINAR	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	221

PREFÁCIO

“Tudo migra” (parafraseando os filósofos gregos da primeira geração), mas tudo é fruto dos processos migratórios no tempo e no espaço, no Cosmo como neste planeta, onde os ventos, as águas, os continentes e até mesmo as montanhas (em tempos idos, no fundo dos oceanos) são objeto de mudança, de transformação.

Também o homem, desde as suas origens, faz parte desse processo migratório. Mas, diferentemente de sua espécie biológica, no que diz respeito à sua *forma mentis*, seu instinto natural no confronto com o “Outro” e com sua diversidade parece que não mudou muito, a partir dos tempos de Caim e de Abel.

Contudo, é no atual momento histórico, em que “seis bilhões de Outros” dançam no mesmo ritmo transmitido em tempo real pelas sempre mais “equipadas” tecnologias informáticas e de mídias de massa, que estamos num ponto de reviravolta e de não retorno: para morarmos na Cosmópolis e nos tornarmos, com todos os direitos, cidadãos dessa cidade globalizada, é necessário encontrarmos novas estratégias, em confronto com aquelas destrutivas, autocentradas e narcisisticamente orientadas, que têm caracterizado a história da presença do homem no planeta. Estratégias que tenham como objetivo chegar a transformar a atual *forma mentis* no relacionamento com o Outro e com sua diversidade e que, antes mesmo de delegar tal serviço a legislações locais, nacionais, supranacionais, delegá-lo aos sistemas educativo-formativos.

O que foi dito é para esclarecer que esse não é um livro sobre imigrantes nem um romance que transita entre fantasia e ciência. Quando muito, parece, metaforicamente, com os “manuais para uso”. Migrantes, realmente,

somos todos nós que estamos viajando em direção a um futuro, colocando-nos de um lado a outro do mundo em dimensões multivariadas (tanto física quanto virtualmente).

E, quando o “migrante” parte, ele se “equipa”...

...levando consigo a mala, onde guarda seu projeto de vida e toda sua bagagem, feita de esperança, de sonhos, nostalgias, medos, pela separação da rede familiar, amigável e social. Como tal, a “mala” representa o “recipiente” mais precioso para o imigrante, enquanto equivale à sua identidade. Dentro dela, ele guarda seu modo de ser, a bagagem cultural, o projeto de ir transplantar sua vida em outro lugar. Emigrar significa, de fato, separar-se daquele conjunto de relações familiares e comunitárias que, na cultura de origem, protegiam e garantiam segurança a cada membro da família (SANTOS FERMINO, 2008, p. 86).

O “migrante” clássico, de todos os tempos, permanece, de qualquer maneira, o sujeito em formação, que está para se transferir para o futuro, desde o nascimento até sua primeira escapada do ninho familiar, para, aos poucos, entrar na sociedade e, sucessivamente, no trânsito da sociedade complexa. O objetivo deste trabalho passa, portanto, pela perspectiva de dotar esta particular categoria de migrante dos “meios conceptuais” para que ele possa colocá-los na “mala” (*forma mentis*), com o intuito de que tais meios possam resultar úteis para afrontar “como cidadãos do mundo” a sociedade cosmopolita.

É a premissa para que possamos crescer todos como *pessoas* capazes de fazer história e de construir o futuro para si mesmo e para a sociedade, sabendo que a verdadeira transformação começa sempre a partir de si mesmo e que somente quem é capaz de “renovar-se” constantemente, na mente e no espírito, pode ser capaz de transformar-se e transformar o ambiente em que vive.

Estamos, de fato, num momento particular, caracterizado pela urgência de passar de um conceito de cidadania baseada em sentimentos e direitos de pertença para um novo conceito que privilegie a “pessoa” e seus direitos e deveres.

Com base neste último conceito, a “cidadania” precisa ser repensada, em função de uma cada vez mais estreita relação entre direitos e deveres

para todos, por parte de todos indistintamente: autóctones e migrantes, possuidores de direitos ou aqueles que devem, ainda, conquistá-los.

Nessa dialética sobre direitos e deveres, hoje, notamos um vazio de educação dirigida aos direitos e aos deveres de cada um. Descobrem-se os deveres reconhecendo e exercitando os direitos. Quer dizer: *os direitos nunca são gratuitos; são o resultado de uma conquista permanente, e a possibilidade de gozar deles depende da “produção” que deles consegue fazer quem assume os deveres correspondentes.*

A tarefa da educação é, então, a de ajudar o “migrante” a orientar-se, a encantar-se, a “sentir-se parte” do complexo das instituições e das regras necessárias para conviver na “cidade cosmopolita”. Podemos enquadrar nessa ótica, também, os fatos de Rosarno (Calábria, Itália), quando, uma centena de migrantes, a maioria norte-africanos, se revoltam contra as condições de trabalho. Ou, para ficar no nosso fundo de quintal, podemos lembrar os cada vez mais frequentes episódios de conflitos com os migrantes andinos nas grandes cidades como São Paulo; ou dos milhares de migrantes haitianos e senegaleses que desembarcam em Brasileia, no Acre. Nesse processo, seriam enquadradas, além da “defesa” que cada um faz dos próprios direitos, cada um puxando a corda para seu lado (o governo, os migrantes, os administradores, os residentes do lugar), também a defesa dos “deveres” que cada um dos atores assume pelo fato de conviver em um mesmo espaço transcultural.

Por ocasião das manifestações dos migrantes na Itália, no início de março de 2010, apareceu, por alguns dias, um manifesto publicitário que lançava a seguinte mensagem: “Vocês nos chamam de negros, ciganos, clandestinos. Pertencemos à mesma raça humana”. Em consideração à iniciativa, com um pouco mais de coragem (ou como “cidadãos do mundo”, poder-se-ia acrescentar: “com os mesmos direitos e deveres).

Logo: “SIM” – à assunção da corresponsabilidade na dialética direitos-deveres e “NÃO” – ao modo fingido dos autóctones, quando, movidos por um “dó de si mesmos”, não conseguem tomar consciência, para além dos direitos, também dos próprios deveres.

A “nova” cidadania à qual é preciso educar/educar-“nos” deve ser constituída como uma espécie de canteiro de trabalho, de laboratório, que traz em si um repensar, a partir dos mesmos currículos escolásticos

formativos, os quais, por sua vez, exigem que os ingredientes fundamentais, quer dizer, os valores, o saber, as relações, os métodos, as atividades e as consequências, sejam revisitados e, depois, integrados à experiência prática.

Mas...

... Os sistemas educativo-formativos estão, hoje, realmente em condições de desconstruir esses mecanismos etnocêntricos para construir um “homem com dimensão transcultural?” Isto é, estariam tais sistemas aptos a formar um homem com capacidade de exercer o próprio papel na sociedade, com base em um eixo simétrico de paridade e de corresponsabilidade com a alteridade?

O que parece ser mais urgente para realizar, hoje, se quisermos passar de culturas como “vidro” para culturas como “esponja”, se desejamos evitar desencontros de civilização, é uma “revolução mental e cultural copernicana” capaz de atravessar todas as culturas, envolvendo indistintamente cada um dos habitantes de Cosmópolis. Como ocorria na era pré-copernicana, em relação à educação intercultural e/ou à cidadania, parece que estamos num ponto em que as instituições, com seus programas orientados para formar pessoas abertas à alteridade, ao encontro com o Outro e com a sua diversidade, estão dominadas ainda pelo pecado original do “nós etnocêntrico” (os migrantes estão chegando; eduquemo-los a integrar-se).

Na realidade, a revolução mental e cultural que está por se realizar no campo educativo da transculturalidade exige que partamos não mais de um “nós, umbigo do mundo”, mas, antes, da percepção de nossa cultura como “uma entre tantas” que persistem no cosmopolitismo cultural. Portanto, é necessário inverter a trajetória do relacionamento educativo: “Chegam os migrantes: eduquemo-nos para estar juntos” e encontrar, contextualmente, as estratégias para construir a “ponte” para o encontro.

Deve-se insistir, contudo, que uma mudança efetiva nessa direção exige que os programas de educação intercultural e/ou para a cidadania não sejam mais pensados/interpretados unicamente em função do fenômeno migratório. Este representa, de fato, somente a ponta do *iceberg*, uma parte do cenário cosmopolita cultural, onde “todos nós”, indistintamente (migrantes e autóctones, estudantes e docentes, gerações de pais e de filhos), tenhamos o dever de educar-mo-“nós” para saber estarmos juntos, a trocar aqueles “bens” de valor que *todo portador de diferença* coloca em sua “mala”.

A intercultura, como sustentam diversos autores citados no texto, não se ensina: *pratica-se!*

Esse é o motivo pelo qual também as novas competências que servem para o “estar juntos na diversidade”, de modo a podermos realizar uma cidadania ativa e responsável, não podendo ser ensinadas, devem ser “absorvidas” em um *contexto prático*, que deve ser educativo por si mesmo, isto é, que exige que todos os sujeitos institucionais (administrações públicas, sistemas educativo-formativos, denominações religiosas, terceiro setor, associações de condições diversas) coordenem-se na base da partilha das corresponsabilidades educativas.

Depois do estudo sobre a identidade, notamos também a necessidade de passarmos ao estudo da cidadania, como elemento que se agrega estreitamente à identidade, paralelamente ao seu processo de “coconstrução”. Realmente, não se pode assumir uma identidade quando não se reconhece o outro como “pessoa” de direitos, um dos quais se refere à cidadania; não se pode dar um conhecimento pleno de “quem sou eu”, sem que seja reconhecido o direito de pertença a algum contexto social. Como todos os fenômenos em evolução, identidade e cidadania têm necessidade, ambas, dos processos educativos, de uma pedagogia da alteridade, para dar condições para que todos cresçam como “pessoas” e como “cidadãos do mundo”, nesta particular era histórica, caracterizada pela elevada taxa de mobilidade humana e, contextualmente, de pertenças a diferentes identidades e “espaços transculturais”.

O *leitmotiv*, a ousadia motivacional da qual se originou o presente trabalho, pode ser individualizado no atraso histórico notado em relação a uma “revolução mental e cultural copernicana” no campo das relações humanas, que está ainda longe de acontecer, de ser concretizada. Ao mesmo tempo, adverte-se que a tentativa de oferecer uma contribuição nesse sentido foi intencionalmente apresentada numa perspectiva provocativa, a ponto de alguns conceitos/passagens parecerem alguém uma alucinação.

Mas não importa. Nesse caso, estamos em boa companhia, já que essas “alucinações” sugestivas nós as fomos buscar, propositalmente, ao selecionar uma literatura que julgamos pertinente às finalidades de tal revolução, cuja necessidade consideramos importante, caso se queira sair do buraco de uma

história cheia de tantos erros e horrores em relação ao “*alter*”, ao “Outro” portador de “diversidades”.

Uma contribuição, porém, se tornou possível, graças unicamente aos que são os verdadeiros protagonistas deste trabalho, isto é, os diversos autores, mencionados de quando em quando, dentro de cada palavra-chave. O trabalho que resolvemos fazer, de fato, foi o de querer enquadrar/interpretar cada temática a partir de mais de um ponto de vista, baseando-nos em estudos que atestam a urgência de mudar, diante das transformações sociais já avançadas, em escala planetária, e, depois, a consequente necessidade de adaptar a eles os processos educativos.

Trata-se de uma escolha metodológica do nosso texto, que, ao mesmo tempo, manifesta claramente seus próprios limites, ao relegar as palavras-chave a um espaço de poucas páginas e num determinado tempo dedicado ao presente. Isso tudo diante da dimensão que as problemáticas tratadas certamente terão num futuro próximo. Procurou-se enfrentar tais limites, convidando o leitor a se tornar, também, protagonista desta arriscada viagem, aprofundando e elaborando, depois, os conteúdos, com base nas referências bibliográficas e na literatura apresentada como fundo teórico de cada área temática.

Os destinatários deste trabalho são, em primeiro lugar, as várias figuras de trabalhadores presentes nas estruturas educativo-formativas (docentes, formadores, educadores) e, mais amplamente, todos os que trabalham nas instituições públicas, nas administrações locais, nas denominações religiosas, no terceiro setor, no associacionismo de diversas origens. A Pedagogia da Alteridade se sintoniza também com a Pedagogia Social, enquanto inspira metodologias abertas ao diálogo, diante de uma diversidade cultural que se apresenta sempre mais presente e exigente.

De fato, vamos dizer claramente: este livro é dedicado a cada um de nós, como “migrantes”, em viagem pelo espaço-tempo, munidos de nossas mochilas, em direção à “cidade cosmopolita”.

*Vittorio Pieroni
Antonia Fermino
Geraldo Caliman*

1

DIVERSIDADE CULTURAL E EDUCAÇÃO

A partir do século 15, a humanidade presenciou um período de ocidentalização do mundo, num processo histórico de colonização da África, da América e da Ásia. As raízes históricas da globalização econômica e cultural atual se encontram na imposição do etnocentrismo ocidental, uma visão de mundo e um modelo ocidental de sociedade que se mantém por meio da dominação colonial. Segundo Marìn (2002), tal processo se dá por etapas: evangelização, civilização e desenvolvimento.

A primeira etapa desse processo se associa à evangelização dos povos conquistados, que começa com o ritual do batismo e se institucionaliza com uma pertença à Igreja.

A segunda etapa parte do princípio segundo o qual os indígenas, sendo então considerados selvagens, deveriam ser “civilizados”. Depois do batismo, começa o processo de alfabetização (em castelhano ou português), e a escola, quando presente, é o instrumento de dominação colonial. A única integração possível se faz pela aceitação da língua e da cultura oficiais dominantes, o que se dá em prejuízo da diversidade cultural e linguística local.

A terceira etapa do processo de ocidentalização se articula por intermédio da imposição do desenvolvimento aos “subdesenvolvidos”. A modernidade, com a constituição do Estado-Nação como modelo político de Estado, impõe a defesa de uma nação artificiosa que supõe um povo e uma história, uma língua e uma cultura homogêneas. Os países europeus, induzidos por uma ideologia de modernização, legitimam a expansão do capitalismo e a realização do mito do progresso e, posteriormente, do desenvolvimento, do crescimento econômico indeterminado, da globalização, na nova economia.

O problema é que, no afã de “modernização”, o racionalismo ocidental constrói-se e se aprofunda numa separação entre a busca de produtividade/rentabilidade e o lugar reservado à *natureza*, na visão de mundo das culturas dominadas. Privilegia-se a cultura escrita em detrimento da cultura oral e narrativa.

Antes, a modernização; hoje, a globalização. Ambas impõem um “modelo de cultura único” em detrimento da diversidade cultural. A pretendida universalidade da cultura ocidental veicula um modelo de sociedade que induz as “outras culturas” a recuperarem seu “atraso” por meio desses processos de abertura ao progresso, à modernização e à globalização. A imposição da universalidade da civilização e da cultura ocidental se encontra na lógica da exclusão da diversidade cultural. Tal exclusão se torna instrumento de homogeneização e de estandardização cultural. Essa visão, típica de um paradigma funcionalista, passa, automaticamente, a excluir as diferenças, a considerá-las somente quando elas conseguem mostrar disposição efetiva para os mecanismos colocados em ação pelo sistema social, para nivelar tendências culturais, em consonância com o Estado-Nação, tais como a integração social, a socialização, a motivação pelo lucro, a persuasão e até a coerção.

Os conflitos culturais não são novos. O Renascimento é paradigmático: emerge daí um pensamento racional que favorece a distinção entre filosofia e religião, entre humanismo e cristianismo. O humanismo faz do homem o sujeito central do universo. Estabelece a separação entre homem e natureza e, consequentemente, entre cultura e natureza. Em tal visão antropocêntrica, o homem alimenta a vocação de submeter e dominar a natureza.

O triunfo do racionalismo significa para alguns povos sua supressão mediante diversos tipos de holocausto; para outros povos da terra, uma catástrofe cultural, a desvalorização de suas culturas; para as sociedades em geral, a imposição do consumismo como norma, num divórcio entre o ser e o ter, em que se consome para depois existir. Os conteúdos culturais se transformam em mercadoria, e mil anos de diversidade cultural desaparecem nas prateleiras dos supermercados. As multinacionais vendem culturas como, por exemplo, Walt Disney; para as relações sociais, a destruição dos laços familiares, a exacerbação do individualismo (competitividade,

pragmatismo, utilitarismo) e, consequentemente, o surgimento de formas de miséria como a solidão, o mal-estar social, o estresse e a debilitação dos laços afetivos.

A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, promulgada pela UNESCO (2002), reconhece como a diversidade cultural representa, para o gênero humano, uma dimensão tão necessária quanto a dimensão da diversidade biológica representa para a natureza. Reconhece, também, a importância da interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais e de políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos, garantindo a coesão social (UNESCO, 2002).

O próprio governo brasileiro, em resposta às necessidades de compreensão em relação aos grupos culturais diversos que compõem nossa sociedade, cria, em agosto de 2004, a Secretaria da Identidade e da Diversidade Cultural, incumbida de promover e apoiar as atividades de incentivo à diversidade cultural, como meio de promoção da cidadania (GERALDES p. 480).

1.1 O neoliberalismo e a globalização

Ainda sob a esteira da terceira etapa da ocidentalização, surge o neoliberalismo como dinâmica que pretende abrir espaços para o paradigma do mercado e do consumo, em contraposição ao decadente paradigma da produção, incapaz de integrar os indivíduos excluídos do mercado de trabalho e de suas fontes de renda. É parte de um processo que, na década de 1990 termina com o deslocamento do eixo de funcionamento da sociedade da produção para o mercado. Na produção, o trabalho era a principal referência; no mercado, são os valores do consumo. A inclusão não se faz tanto pela participação no mercado de trabalho, mas pela participação no consumo (LEAL, 2004).

O neoliberalismo nasce depois da Segunda Guerra como reação política e teórica contra o intervencionismo estatal e o Estado Social, sob a batuta de Friedrich August von Hayek (*The Road to Serfdom*). Em 1947, enquanto o Estado Social se colocava em prática, Hayek convocava seus colegas sob

uma orientação ideológica. Fundou-se a Sociedade de Mont Pèlerin (Suíça), para combater as medidas de solidariedade social prevalentes depois da Segunda Guerra e preparar para o futuro do capitalismo liberado de toda regra e constrição do Estado.

Em 1974, ocorre uma profunda recessão econômica. As ideias neoliberais começam a ganhar terreno, afirmando-se, mediante as ideias de Hayek e seus discípulos, que as raízes do mal estavam no poder excessivo dos sindicatos, que não permitiam a estabilidade monetária, a restrição dos gastos sociais e a redução de impostos, condições *sine qua non* para a superação da crise capitalista. O crescimento retornaria, naturalmente, quando se conseguisse uma estabilidade monetária por meio da “desfiscalização”, da limitação de encargos sociais e da desregulamentação da economia. Tal processo começa, de fato, com Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, e continua com Reagan, nos Estados Unidos (1980), seguido pela Alemanha (1982) e outros países. Segue tal processo a implantação de medidas, como a privatização de setores econômicos, a criação de uma legislação antissindical, a supressão de importantes gastos sociais, a desregulamentação da economia.

Esses processos de difusão das ideias e das práticas neoliberais tendem a agravar alguns desafios e processos sociais que já sofreram o impacto da industrialização, quais sejam: a industrialização da cultura, a instrumentalização da biodiversidade e da diversidade cultural, a emergência de choques culturais com grupos não redutíveis às culturas hegemônicas.

A *industrialização da cultura* está associada ao desenvolvimento econômico e à expansão dos mercados em uma economia globalizada. Ao longo da década de 1990, multiplica-se o crescimento (produção e distribuição) das indústrias culturais. Percebe-se que é na diversidade que reside a riqueza da humanidade. E os mercados passam a “vender” as culturas exóticas, algumas já em processo de extinção; a vender, também, produtos da natureza, transportando-os para as vitrines das catedrais do consumo, os *shoppings centers*, imitando a maneira como na Idade Média se tratava a diversidade como objeto de curiosidade e de estigmatização.

A *biodiversidade e a diversidade cultural* passam a ser focalizadas pela mídia e pelo consumo. Este último surge como expressão positiva de um objetivo geral que busca valorizar e proteger as culturas do mundo

diante do perigo da uniformização. De fato, na atualidade, a cultura de massas triunfa e se impõe graças aos meios de comunicação, forçando uma homogeneização cultural em proveito do modelo americano de desenvolvimento. A estandardização cultural se traduz em ocidentalização ou americanização dos costumes, que caracterizam uma maneira de viver, de produzir, de consumir, de vestir-se e de comer. O sistema capitalista, em sua expansão, transforma tudo aquilo que toca em mercadoria, inclusive o patrimônio cultural presente nas tradições e na diversidade de manifestações dos povos e da natureza. Tal “industrialização” da diversidade ocorre, também, na Europa atual, colocando em crise de identidade as tradicionais culturas europeias.

A “modernidade líquida” coloca em crise os sujeitos que se encontram desenraizados, imersos em uma mistura cultural coletiva de tipo globalizada, sem referenciais ou códigos normativos, valorativos e identitários seguros (BAUMAN, 2007). Assistimos, no entanto, a certas resistências à globalização: as culturas desenvolvem uma enorme diversificação e reinvenção das tradições e das buscas de referenciais. Emergem grandes movimentos pautados pelo respeito à biodiversidade, pela defesa da diversidade cultural e pela oposição à uniformização da cultura.

Uma educação pautada pela interculturalidade poderá criar condições de possibilidade para o encontro das culturas na perspectiva de uma complementaridade benéfica para todos, criar uma abertura ao respeito pela diversidade cultural, contrária à educação etnocêntrica e excludente.

Paradoxalmente, vivemos em um momento mais preocupado com a difusão dos direitos humanos que, de fato, com a atenção às culturas em situação de risco. Diante da complexidade de ofertas culturais, consideram-se como superados os paradigmas de uma sociedade industrial onde prevalecia uma cultura majoritária dominante. Hoje a complexidade social gera, de um lado, a globalização, e, de outro, a diferenciação. Em tempos de crise, reforçam-se as identidades. As culturas reforçam sua diferenciação, enquanto cada grupo cultural tende a se contrair, reforçar sua identidade, como estratégia mesma de defesa contra as inúmeras ameaças à sua integridade. A globalização gera condições para que cada uma dessas identidades culturais se sinta atraída pelas seduções de ofertas culturais que se realizam por meio

da própria economia de mercado. Exemplos dessas seduções encontramos, principalmente, no âmbito da oferta de serviços virtuais e da rede internet (CARNEIRO, 2001).

Atrás desse jogo entre diferenciação e globalização, vemos como a coesão social é atingida em cheio por confrontos étnicos, religiosos, linguísticos ou culturais: curdos, chechenos, bascos, bósnios, indígenas reforçam suas posições contra as ameaças identitárias.

Nesse contexto de difusão da diversidade cultural, existem três campos de pesquisa nos quais muito se deve ainda caminhar. São eles: a cidadania ambígua, a hibridação cultural, as identidades predatórias.

O conceito de cidadania ambígua emerge a partir da queda do Estado-Nação, idealizado há mais de um século, como grande sustentáculo político da sociedade industrial, que pressupunha uma dupla unicidade: um único Estado, uma única Nação. O conceito de cidadania derivado tinha seu eixo na identidade nacional e a escola como o grande sistema conformador dessa identidade. O conceito de identidade estava atrelado ao de etnicidade.

Com as migrações, principalmente na comunidade europeia, pergunta-se: Quem consegue constituir-se como Estado-Nação hoje? Ainda mais quando se percebe que – fruto também da complexidade social – o mundo deixou de aceitar docilmente a proposta ocidental de valores.

O conceito de cidadania num Estado moderno que se acredita multicultural é ambíguo. Antes de tudo, é necessário desatrelar os conceitos de cidadania do conceito de etnicidade. Ter-se-á de buscar formas mais flexíveis de definir a cidadania. Por enquanto, o que encontramos de flexibilização dessa relação se encontra na “hifenização” de cidadanias, do tipo “ítalo-brasileiro-europeu”.

Cornejo Espejo (2012, p. 239) comenta:

La pugna entre la propia identidad y aquella proveniente de un sistema transnacional difuso, interrelacionado e interdependiente, pareciera ser el sello distintivo de los nuevos escenarios latinoamericanos producto de la globalización. En ese contexto de tensiones, uno de los grandes desafíos de la acción educativa debería ser la creación de una ciudadanía como ámbito de participación, de modo de conciliar identidad cultural y diversidad. Esto es, la escuela debería promover una “ciudadanía

intercultural”, que no es otra cosa que una ciudadanía consonante con la democracia pluralista que incluye la diversidad cultural (CORNEJO ESPEJO, 2012, p. 239).

Carneiro, por sua vez, se refere a um processo de hibridação das culturas, proveniente dos contatos interculturais ditados pela globalização. A um provável sonho histórico e sinistro de pureza étnica, as sociedades atuais respondem com uma generosa mistura de gentes. O autor identifica processos hibridatórios diversos: hibridação resultante de processos migratórios que, em geral, se radicam na ignorância das populações ou em seu silenciamento, por intermédio de processos de homogeneização forçada, em torno do patrimônio simbólico das elites (ex. Brasil); hibridação de “resistência”: trata-se de grupos que se colocaram às margens dos centros de poder por contravenção às políticas estatais de segregação, de “normalização” e de controle social; hibridações produzidas por mercados comunicacionais sem fronteiras, compostos por comunidades virtuais que se difundem em escala planetária, *on-line*, através de meios de comunicação poderosos e capilares.

O que se espera do pesquisador em relação ao estudo do *processo de hibridação*? O primeiro inimigo da hibridação seria o preconceito, na medida em que o pesquisador considere esse processo como traição à pureza de comportamento cultural ou à “norma” de configuração étnica, combatendo, assim, sistematicamente, a intercultura; considerando desviantes os comportamentos que se diferenciam da norma monocultural; alimentando processos silenciosos de “branqueamento” dos filhos, de “descontaminação”, em favor de um modelo “superior” de valores e de padrões étnicos; cultivando uma cultura de desprezo ou de ódio por manifestações de hibridação.

Um terceiro campo de pesquisa refere-se às identidades predatórias. Trata-se daquelas identidades que subsistem em sociedades que alimentam a pandemia do ódio, do racismo e da xenofobia, sob ideologias políticas e ideias de superioridade racial, étnica, social e econômica. Entram nessa área de pesquisa todas as identidades culturais em condições de desigualdade na repartição de direitos e de riquezas, em situação de crise econômica, em luta por prevalência política, que vêm sendo impostas às próprias fronteiras

políticas de maneira artificial e que alimentam o incitamento irresponsável dos meios de comunicação social contra grupos conviventes num mesmo território.

Diante desses processos em andamento, provocados pela onda globalizante, na dinâmica interativa entre as diversas culturas que se chocam, conflitam, mas também se enriquecem, resta saber qual o papel da educação. Seriam os cidadãos capazes de reagir às tendências neoliberais, globalizantes, como também aos Estados e aos grupos hegemônicos? Em quais níveis essas reações poderiam ser construídas: nos níveis de políticas públicas, ou das relações sociais? No nível macrossocial ou no microssocial? Com uma pedagogia impositiva, conservadora, opressora, ou através de uma pedagogia respeitosa das relações interculturais?

1.2 Crise e reorientação da educação tradicional

O paradigma da educação dominante no século 20 foi de tipo utilitário e centralizado na aprendizagem como condição para o sucesso profissional, para o acesso ao conhecimento útil e para a fruição consequente de bens econômicos. No entanto, resultado de evoluções histórico-culturais, existe hoje um novo paradigma em que a construção dos novos saberes é eminentemente relacional, não meramente instrumental. Por isso,

[...] uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação [...] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (UNESCO, 2004, p. 90).

Tal concepção pressupõe experiência profissional, mas também a construção social interativa dos conhecimentos. Por isso, o *Relatório Delors* contempla os quatro pontos cardeais sustentadores da aprendizagem futura, tão conhecidos de todos: o aprender a ser, o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a viver com os outros. Algumas consequências desse novo paradigma, desenhado pela Unesco no *Relatório Delors*, contemplam:

- A aprendizagem ao longo de toda a vida: a educação não se confina numa etapa inicial da vida, mas passa a estar presente em todos os ciclos de vida;
- O aprender vivendo e o viver aprendendo;
- A compreensão que leva à participação: “Eu comprehendo, logo participo”;
- A aprendizagem contribui para ganhar inteligibilidade sobre a vida e sobre o mundo;
- A aprendizagem como participação: “Eu participo, logo existo”. Na medida em que as instituições evoluem e que a vida em comum se complexifica, mais necessitam de conhecimentos e saberes que habilitem a pessoa ao exercício pleno de seus direitos e deveres sociais e de cidadania.

Mas se, por um lado, a demanda por educação se alarga por todo o arco da vida de uma pessoa, por outro, as pedagogias oficiais sempre privilegiaram os modos coletivos, curriculares, ligados ao período infanto-juvenil de organizar o ensino, questionando a praticabilidade dos processos de ensino individuais, não formais e distribuídos nos vários períodos e espaços não exatamente escolares.

Os processos de ensino e aprendizagem podem ser considerados necessidade fundamental capaz de alicerçar o direito também fundamental de desenvolvimento integral da pessoa humana. Maslow (1948), em sua hierarquia das motivações humanas, afirma que a ausência de satisfação dos níveis inferiores de necessidades conduz à apatia, à hostilidade e à destruição pessoal. Mais ainda quando se trata da frustração da necessidade de aprender em continuidade, que se revela fonte de mal-estar individual e social de tipos variados, como a exclusão, o insucesso, a miséria e o envolvimento em culturas de violência (CALIMAN, 2008).

Novos jeitos de aprender, segundo Carneiro (2001), incluem modalidades como:

- O Aprender Ensinado: a primeira fase da vida, em que se torna necessária a primeira socialização na escola fundamental, fora do ambiente familiar, na perspectiva da aprendizagem de regras de convivência e de participação na vida;

- O Aprender Assistido: típico da aprendizagem virtual, em que as intervenções externas (de assistência, de ajuda) ocorrem por solicitação de quem aprende, mais que por oferta de quem ensina;
- O Aprender Autônomo: uma parcela do saber que emerge como construção pessoal e social.

Esses três modos de aprender são, segundo o autor, em condições normais, simultâneos e sobreponíveis. No entanto, acrescentamos os processos educativos não necessariamente ligados aos processos de ensino-aprendizagem, mas também aqueles que ocorrem em ambientes não escolares, não formais, voltados sempre mais para as demandas ligadas a grupos específicos, com necessidades de socialização, atingidos por situações de vulnerabilidade e de risco social. O estímulo aos processos educativos centralizados nas relações humanas privilegia uma “aprendizagem” mais voltada ao desenvolvimento de atitudes, valores, culturas do que aos processos cognitivos. São processos educativos mais adaptados para uma pedagogia compreensiva e sensível às exigências da diversidade cultural.

A espécie humana tende à formação de culturas, memórias da vida partilhadas. Num mundo complexo e globalizado, um cânone global de acesso ao conhecimento é incompatível com a coexistência de manifestações culturais distintas. As culturas seriam, segundo Carneiro (2001),

[...] estaleiros das edificações de aprendizagem e [...] os processos educativos vencedores no primeiro quartel do século serão, sem dúvida, os que conseguirem tornar miscíveis uma elevada qualidade de aprender ensinado, onde ainda predomina uma dose significativa de ensino por componentes ou disciplinas, com formas extremamente diversificadas de novo aprender, mais propícias à assimilação de novo conhecimento (p. 36).

[...] As culturas solidamente aprendentes serão as que proporcionarem essa estranha coexistência de modos de aprendizagem, aproveitando o melhor da respectiva tradição – analítica ou holística – e potenciando os fatores de abertura ao novo conhecimento cada vez mais disponível em todas as latitudes e longitudes [...] [p. 37].

As culturas vitalmente aprendentes serão aquelas que, amantes da DIVERSIDADE criativa, são capazes de coexistir e de aprender com as outras culturas [p. 38].

A escola inter e multicultural parece ser aquela mais capaz de eleger a riqueza da diferença e da convivência entre culturas diferentes, como fator de aprendizagem e de desenvolvimento.

1.3 A tolerância e os valores da interculturalidade

O mundo atual vive um período em que são exacerbados os direitos individuais ou grupais específicos. Essa afirmação irrestrita e absolutista dos direitos individuais foi estimulada pelo neoliberalismo. Nesse contexto, crescem os riscos que pesam sobre a humanidade, de modo especial o risco de alastramento da rejeição do outro. Exemplos vieram dos acontecimentos no Timor Leste e na Bósnia, durante a década de 1990. Por outro lado, sendo a escola parte integrante e contextualizada da sociedade, observamos que diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying* –, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de gênero, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes em nossa sociedade, assim como no cotidiano das escolas (CANDAU, 2012, p. 236).

Todavia, crescem atitudes xenófobas, fanáticas, preconceituosas e sectárias, que devem ser combatidas. Segundo Carneiro (2001), são sintomas do aumento da intolerância:

- A multiplicação dos conflitos étnicos ou nacionais;
- A discriminação orientada a grupos minoritários;
- A xenofobia que atinge: refugiados, exilados políticos, trabalhadores migrantes, comunidades flutuantes e imigrados;
- A proliferação de organizações e ideologias racistas;
- O aumento dos extremismos e dos fundamentalismos religiosos;
- O acréscimo da violência contra símbolos intelectuais, escritores e líderes minoritários;
- O fomento de intolerância por parte de movimentos e ideologias políticas que põem a culpa na criminalidade, na miséria;
- O crescimento da intolerância contra marginalizados e socialmente excluídos, pertencentes a grupos vulneráveis.

Outrossim, assiste-se à desintegração do Estado-Nação, motivada pela dissolução da ordem estabelecida pela guerra fria; pela vulnerabilidade de instituições democráticas ainda pouco amadurecidas; pela explosão midiática e pela difusão de idiossincrasias culturais; pela falência dos organismos pós-guerra na gestão de conflitos intranacionais.

Se olharmos para a maioria dos conflitos armados, poucos têm como protagonistas os Estados entre si. A maior parte se enquadra na categoria das guerras civis: nações em armas perante a impotência dos Estados para gerir a ordem e a coesão dentro de suas fronteiras.

O surgimento de movimentos religiosos messiânicos e de seitas preenche o mercado da procura espontânea por espiritualidade, que uma ordem materialista estafada suscita.

A mídia também tem sua parte de responsabilidade e potencialidade na difusão da tolerância. Filmes como *Gandhi*, *A lista de Schindler*, *A escolha de Sofia*, *A missão* são exemplos dessa difusão. A luta pela tolerância contra a diversidade requer políticas ativas e mobilizadoras. Mas é na consciência dos homens que se deve fazer brotar os antídotos para os germens da conflitualidade.

Diante de uma conjuntura que privilegia a globalização, as tendências neoliberais e que marginaliza manifestações culturais centenárias, quais matrizes poderiam reorientar a educação? Tal educação se orientaria por uma multicultura ou por relações interculturais?

Candau (2012, p. 242) trabalha a diferença entre os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade. O primeiro conceito se alia à ideia da afirmação de diferentes grupos culturais nas suas diferenças. A interculturalidade, por sua vez, acentua as inter-relações entre diversos grupos culturais. Melhor, a autora se refere a uma interculturalidade crítica, transformadora das culturas, capaz de “questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação, etc.” (p. 244).

Carneiro (2001, p. 78 *et seq.*) sugere diversas estratégias para atuar em projetos interculturais:

A implantação de projetos educativos interculturais, para promover uma cultura da paz. A educação intercultural tem de reorientar as verdadeiras

prioridades para valores e atitudes. Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar o patrimônio cultural dos outros, *descobrir* o fascínio da diversidade, resistir ao autocentrismo cultural, combater o sectarismo cego, libertar-se de preconceito e de dogma redutor são tarefas ingentes da educação moderna.

A educação para os valores da interculturalidade: no ensino das Línguas, da História e da Geografia; na formação pessoal e social; na educação religiosa. Os sentimentos de tolerância não são inatos nos indivíduos. Eles são desenvolvidos a partir de um compromisso inteligente e ativo, com base em valores universais que se adquirem ao longo de uma vida de formação. Esses valores, uma vez interiorizados, levam as pessoas ao reconhecimento de sua “pobreza” perante a variedade do outro.

A tolerância ativa: a cultura da paz é diferente de uma tolerância não relativista. A tolerância não pode ser entendida como um convite à indiferença. A tolerância ativa é aquela que procura o outro como projeto de vida, partilha com o outro, sem olhar fronteiras de raça, de condição, de língua, de etnia ou de religião. Do mesmo modo, não se confunde tolerância com relativismo. Bobbio afirma que “A verdadeira tolerância é a firmeza de princípios, que se opõe à indevida exclusão do que é diferente” (*apud* CARNEIRO, p. 82). A tolerância não é incompatível com o sentimento de pertença, ao contrário, a pressupõe (nação, cultura, história, crença).

1.4 Estratégias para administrar contatos com uma segunda cultura

As estratégias que um indivíduo usa para administrar o contato com uma segunda cultura teriam um efeito na *performance* (senso de competência social, bem-estar psicológico) acadêmica ou de seu trabalho (COLEMAN; CASALI; WAMPOLD, 2001).

Esse processo, normalmente, é chamado de “aculturação”, no qual os indivíduos utilizam estratégias e processos específicos que os ajudem a administrar os contatos com uma nova cultura.

La Fromboise, Coleman e Gerton (1993) encontraram seis processos usados para descrever os mecanismos de aproximação de uma segunda cultura. Essas modalidades descrevem o que ocorre quando as pessoas entram em contato com pessoas de uma cultura diferente.

Três desses processos são os de assimilação, de aculturação e de separação: um movimento de aceitação (assimilação e aculturação) ou de recusa (separação) da nova cultura. Os outros três processos diante do contato com uma segunda cultura são: a alternância, a integração e a fusão. Segundo tais conceitos, é possível manter um envolvimento com a cultura de origem e, ao mesmo tempo, desenvolver competências ligadas a uma segunda cultura. O conceito de alternância assume ser possível revezar entre duas culturas, da mesma maneira que uma pessoa consegue usar línguas em contextos diferentes. O conceito de integração assume ser possível aos indivíduos de culturas diferentes coexistirem sem comprometerem suas identidades culturais. O conceito de fusão subentende que as pessoas de culturas diferentes que estão em contato permanente com outra cultura tendem a assumir tal diversidade ou a fundir-se para criar uma nova cultura.

Coleman *et al.* estudam os processos e as estratégias que as pessoas usam para adquirir fins particulares dentro de contextos particulares: o contexto no qual uma pessoa administra as diferenças culturais e os objetivos que ela pretende adquirir naquela situação tendem a influenciar suas escolhas estratégicas. O indivíduo que entra em contato com uma segunda cultura tende a fazer uma série de escolhas com base no modo como ele quer se associar a ela. Se o objetivo da pessoa for tornar-se um membro pleno da segunda cultura, então ele vai usar a estratégia da assimilação. Se ele não quer se tornar um membro pleno, mas somente associar-se à segunda cultura, então ele usará a estratégia da aculturação. Se o sujeito quiser se associar a mais de uma cultura, mas não contemporaneamente, ele pode usar uma estratégia da alternância. Se ele se orientar pela negação das duas culturas, usará a estratégia da fusão. Se ele quiser que a segunda cultura coexista com a sua cultura de origem, usará, então, a estratégia da integração.

O modelo de Coleman *et al.* sugere que são os objetivos individuais que as pessoas têm em relação a contextos particulares que irão determinar as estratégias (integração, alternância, fusão, separação, assimilação,

aculturação) a serem usadas para administrar a interação com a diversidade cultural.

Os autores testam a hipótese de Coleman segundo a qual é o contexto que determina a escolha da estratégia de contato com a diversidade cultural. Os resultados confirmam a hipótese, ou seja, a estratégia que uma pessoa vai usar para entrar em contato com a diversidade cultural depende do contexto social no qual ela vai ser usada. Por exemplo, um adolescente pode usar as estratégias da assimilação ou da aculturação num contexto ligado à sala de aula e usar as estratégias da separação ou da integração no contexto social de bairro. Outros aspectos interessantes das conclusões mostram que os adolescentes das classes média e alta (de ascendência europeia), e que são também um grupo dominante no contexto da pesquisa, tiveram um menor nível de preocupação com a administração (“*coping*”) da diversidade cultural, enquanto adolescentes pertencentes a minorias étnicas tendem a utilizar mais as estratégias de “*coping*”.

1.5 A educação intercultural inspirada nos princípios da alteridade

Toda educação tem a que ver com a realidade para a qual está orientada. De fato, não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, assim como “não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade” (CANDAU, 2008, p.13).

O Brasil, segundo Fleuri (2002), historicamente constituído como uma sociedade multiétnica e culturalmente híbrida, enfrenta desafios: no plano político, o desafio de promover a igualdade de direitos e oportunidades para indivíduos e grupos, garantindo o direito à diferença pessoal e cultural; no plano social, o desafio de favorecer o desenvolvimento autônomo de sujeitos individuais ou coletivos para construir relações de solidariedade; no plano educativo, o desafio de desenvolver a disposição para explicar e resolver os conflitos.

Fleuri entra na questão dos pressupostos epistemológicos da intercultura, na conceituação da educação intercultural, no estudo da intercultura nas

relações entre etnias, gerações e movimentos sociais, visando à elaboração de subsídios para a formação de educadores.

O autor se propõe a estudar os contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais. A intercultura revela-se como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal às temáticas da cultura, da etnia, das gerações e de movimentos sociais.

Hoje, às noções de universalidade e similaridade das culturas humanas, desenvolve-se um conceito de cultura como a totalidade acumulada de padrões culturais, de sistemas organizados de símbolos significantes. Todos os grupos humanos desenvolvem padrões culturais. Existe uma enorme diversidade de padrões culturais. O objeto de estudo focaliza-se não exatamente nas similaridades empíricas entre os comportamentos dos diferentes grupos sociais, mas na relação que os diferentes grupos – portadores de padrões culturais diversos – estabelecem entre si.

A própria educação entra aqui como a promoção de contextos e processos relacionais estratégicos que permitem a articulação entre diferentes contextos culturais: o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão de conteúdos disciplinares especializados. Trabalhamos, então, com uma concepção de educação, como ambiente que integra diferentes sujeitos e seus respectivos contextos culturais, e de educador, como articulador de *mediações culturais*.

Ghiggi (2001) sugere como, no “varejo”, a comunidade educativa e o educador podem promover contextos e processos relacionais proativos, capazes de ativar a educação intercultural:

- Educação para o acolhimento: trata-se de uma atitude de respeito à diversidade, centralizado no respeito ao diverso e baseado no reconhecimento da paridade de direitos. O acolhimento vem associado a alguns níveis distintos que caracterizam a maneira do acolher: tolerância, aceitação, respeito, solidariedade e crítica.
- Educação para a escuta: escuta porque cada um sabe que existe se os outros se dão conta de sua presença, escuta de histórias de vida, escuta de si mesmos.

- Educação para o diálogo entre culturas: o encontro entre as culturas acelera os processos de crescimento pessoal, as revisões e as superações de horizontes caducos.
- Educação para a alteridade: caracterizar a relação de troca em base à complementariedade, ao duplo discurso, à introdução da interação na prática educativa, da troca, da reciprocidade, partindo do princípio segundo o qual o encontro com a diversidade gerará a ideia de heterogeneidade; aceitando-a, poderemos descrevê-la, poderemos falar sobre ela, construir sua lógica interna. Nesse sentido, parece obsoleto falar de assimilação, de integração e de inserção social. Cada identidade requer a aceitação de sua realidade: de afro, de gay, de mulher, de ancião, de cigano, de menino de rua... Ninguém pretende mudar para assumir a identidade oferecida pelo outro, mas a aceitação da diversidade com base na alteridade permite um novo pacto, uma nova negociação em que cada um reconhece a identidade do outro, mas conjuntamente, complementarmente, tratando-se em condições de pares.
- Educação para a solidariedade: a diferença como riqueza. A solidariedade se estende às atitudes e às estruturas. Atinge a esfera pessoal, mas também a social e a política. Mais que educação, a solidariedade exige uma cultura da solidariedade: passar da boa vontade individual a ações organizadas, com base no bem comum e na reciprocidade; que tenha uma referência central em um sistema de valores e de relações; que se baseie num humanismo do “nós”, da alteridade, em vez de um humanismo do eu.

Esse período, entre um final de século e o limiar de outro, no qual mais se proclamou a tolerância, coincide também com um período em que a intolerância se fez sobremaneira presente, manifestando-se especialmente na forma de limpeza étnica. Depois da “guerra fria”, chega o período da “paz fria”, em que se repetem os horrores dos genocídios. Num período de grande desorientação, em que se torna necessário repensar um projeto de sociedade e de educação, muitos se apresentam como arautos de modelos do passado.

A intolerância terá se tornado mais intensa? Ou será a humanidade que não conseguiu assimilar as transformações culturais da época, tais como: a vizinhança global estimulada pela mídia; a crise das agências de socialização, como família e escola; a explosão das liberdades pessoais (individualismo);

a mobilidade cultural e as interfaces de contato; o enfraquecimento do papel do Estado; a falência dos mecanismos de regulação (socialização e controle social); os fundamentalismos étnicos e religiosos; a miséria, a exclusão e a marginalidade; a difusão e a organização do crime. São mudanças que afetam transversalmente todas as culturas.

Viver no novo oceano das culturas exige competências específicas: a compreensão horizontal das sociedades multiculturais e o privilégio da integração (contra a segregação), da cooperação (contra a dominação) e da acolhida (contra a competição). Implica o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, de estima pela humanidade, de valoração das culturas. E a educação, através de suas escolas e de processos educativos, se destaca como fator por excelência de mudança intercultural e de construção dessa cultura do respeito, da abertura e do diálogo diante da diversidade cultural. É o que nos propomos a demostrar nas páginas que se seguem.

2

UM MAPA PARA COSMÓPOLIS

Cenário

A figura clássica do “migrante” deve referir-se *in primis* àquele sujeito em formação desde o momento de sua entrada na “cidade cosmopolita” e, em seguida, quando faz as primeiras saídas do nicho familiar para adentrar o trânsito da sociedade complexa. É neste ponto que se torna alguém “com direito” à educação (segundo o termo original de “conduzir para fora”).

A capacidade para se orientar na “cidade cosmopolita” constitui, de fato, uma dimensão indispensável para a criação daquela cidadania pluriforme, que se apresenta como a grande meta civil de nosso tempo e como condição para seu desenvolvimento no respeito a povos, nações, etnias, línguas, religiões que, por diversos títulos, aspiram à identidade, à igualdade e à diversidade. Os processos educativos devem, por isso, ajudar a preservar esse rico patrimônio, a construir um crível e eficaz “pacote” (multi)educativo de conhecimentos úteis para compreender o que somos, onde estamos andando, com quem, em direção a quem, por que, em vista de quais metas a conquistar.

É necessário, portanto, preparar o jovem para equipar-se com uma “mochila” (*forma mentis*) na qual ele possa colocar um patrimônio de conhecimentos, de ideias, de competências, de esperas, com as quais possa percorrer a aventura da vida e sentir-se preparado para interagir com o “outro” e com sua “diversidade”. De fato, é dentro dos sistemas educativo-formativos que se deve enfrentar também as temáticas culturais

que aparecem sempre mais decisivas para a concepção da cidadania e da democracia. É a essas “outras” culturas que cada um é chamado a “se abrir”.

De fato, a globalização galopante de conhecimentos, de tecnologias, de bens e serviços constrange a realizar complexas mediações que implicam a possibilidade de múltiplas pertenças e identidades e a capacidade de viver diversas “cidadanias”, no plano político, jurídico, cultural, religioso, econômico e psicológico. Trata-se de cidadanias em geometria variável, que vão desde a família até o grupo espontâneo, o lugar de trabalho, a cidade, a região, a nação, a etnia, a comunidade religiosa. O Sistema Educativo de InSTRUÇÃO e Formação deve, portanto, ajudar os jovens a não se perderem no labirinto da sociedade complexa, dotando-os de “bússolas” e de adequados “motores de pesquisa”.

O objetivo último é chegar a reorganizar a “(con)vivência” para torná-la mais racional, isto é, mais apta a receber grande quantidade de pessoas diferentes, pela idade, pelo sexo, pela mentalidade e pelo estilo de vida, sem que isso comporte incompatibilidade e luta para a exclusão recíproca.

2.1 Aldeia global

Globalização, sociedade global, aldeia global estão certamente entre as palavras mais usadas hoje em dia, sujeitas às mais contrastantes interpretações. Produto do pensamento liberal, o fenômeno é considerado, por um lado, uma feliz meta da história e, por outro, alguns só veem os efeitos contraditórios delas. Mas, de qualquer modo, todos concordam em constatar seus ritmos sempre mais velozes com os quais é mais fácil ultrapassar os confins do espaço-tempo, colocando em contato lugares e culturas até há poucos decênios afastadas.

Na origem do “global”, contudo, não está só o melhoramento das comunicações, mas, em particular, a ideia do “mercado livre” (POCCHETTINO; BERNAI, 2003, p. 79s). O processo de liberalização está na base da rápida integração dos fluxos internacionais do comércio e dos sistemas financeiros, na convicção de que a liberdade mercantil traz bem-estar a todos. A hegemonia conquistada pelo modelo ocidental

nos planos econômico, financeiro e cultural e a multiplicação dos atores da *global governance*, graças ao crescimento de instituições e de acordos supranacionais, são os elementos que melhor caracterizam o atual processo de globalização.

O choque do futuro. Edgar Morin (1994, p. 8) sustenta que existem, na sociedade contemporânea, sinais claros de uma passagem progressiva de modelos de identificação restritos ao pequeno grupo para formas sempre mais difusas de participação planetária. Pela sua característica de transversabilidade, com respeito às diferenças e às segregações sociais e culturais, fenômenos e problemáticas tais como a ameaça nuclear, o desenvolvimento do pensamento ecológico, a crescente diversidade entre países ricos e pobres, a universalização do mercado e da cultura, a compressão espaço-cultural do planeta, por obra dos meios informáticos e da comunicação, nos envolvem na primeira pessoa e podem, por isso, representar, ao menos potencialmente, o fundamento de uma forma de consciência planetária.

O processo de globalização está, hoje, de fato, estreitamente ligado ao do multiculturalismo; comporta, portanto, a pesquisa de espaços de autenticidade e de identidade tornados cada vez mais incertos pelo fenômeno de “contaminação” cultural. A tendência homologante que existe no processo de globalização, de fato, é contextual, ao provocar com as proclamações formais da igualdade, produzindo aquela que, ainda no seu tempo, foi definida como “sociedade de risco” (GEHLEN, 1984, p. 67), onde os sujeitos, levados a viver num estado crônico de alarme, a partir do momento em que esse mundo de excluídos, que pretendem ter mais “direitos”, é considerado uma ameaça.

O “tsunami” da pós-modernidade. Para R. De Vita (1999, p. 27s.), o homem da pós-modernidade é mais um “Narciso” do que um “Ulisses”: permanece agarrado, como um naufrago, nos destroços, às suas pulsões e desejos, por causa da falta de um substrato de valor. Não estando mais em condições de selecionar, pela ausência de uma consciência crítica “heterodirigida”, não enfrenta o problema de uma escolha e, por conseguinte,

coloca-se numa posição de perene experimentação (a palavra de ordem é “experimentar tudo”, desde as drogas até os esportes mais difíceis).

Mas isso não ocorre de maneira dolorosa. Assim, produz-se uma espécie de “experimentalismo pragmático”, pelo qual, por exemplo, cancela-se do próprio sistema de significados a expressão “para sempre”, elimina-se a capacidade de escolha e de responsabilidade, diminui-se a ligação entre os dados e os significados. A avaliação da cotidianidade leva a diminuir a carga dos projetos e, por conseguinte, aumenta a navegação de pequena cabotagem. A incerteza compromete não só a vida associativa, mas também a dimensão individual, por causa daquela que é indicada como a “crise de sentido” e de identidade, que põe em discussão conteúdos e conceitos e, por isso, impõe repensar todas as categorias ocidentais do relacionamento com a alteridade.

Em um espaço global-local, onde o sujeito está contemporaneamente em mais lugares, em uma *simultaneidade desterritorializada*, também a identidade fica inevitavelmente envolvida. O enfraquecimento do tempo histórico e, com ele, da identidade coletiva à qual pertence o indivíduo, se traduz em enfraquecimento do tempo biográfico e, portanto, também da identidade individual. Difunde-se, assim, um tipo de identidade carente de sentido, de referência, concentrada exclusivamente no presente, fortemente autocentrada, produzida pelo abandono do conhecimento, da continuidade e da interdependência de significado entre passado, presente e futuro. Por causa da desestruturação do tempo biográfico, o homem fica mais fraco ao conceber as próprias escolhas em termos de decisões vinculantes para o futuro, de formar uma perspectiva de vida centrada na seleção de um objetivo prioritário. Compreende-se, então, por que o tipo de tempo a que se refere esse indivíduo seja o tempo da cotidianidade, que se caracteriza pelo encolhimento dos horizontes de expectativas e que suscita um sentimento difuso de impotência.

A ideologia do “átimo-fugitivo” torna-se prevalente, e é exatamente na música e no ritmo, que são a vida do corpo, que se vai procurar a percepção do tempo e os significados para enfrentar a cotidianidade. Nesse contexto, valoriza-se e potencializa-se o símbolo, frequentemente transferido para os modos nos quais se torna “cultivada” a linguagem do corpo (tatuagens,

piercing, acupuntura, pintura e embelezamento dos cabelos, modas, etc.). Tudo isso na esteira de um desejo desconsagrante de impor sua própria diversidade. É o espaço do precisar “causar admiração” a qualquer preço, para distinguir-se, para a procura de fragmentos de identidade numa realidade sempre mais homologada ao modelo publicitário, na qual uma história tem a duração de um relâmpago e uma emoção, a densidade de um *flash*. E para que, em tal contexto, uma identidade possa aparecer e ser reconhecida, também um cabelo colorido é usado para esse processo de “individualização”.

O pingue-pongue global-local: à procura da identidade perdida. O espaço onde habitamos e o tempo em que vivemos estão se tornando o ponto de confluência no qual global e local se entrelaçam e onde o indivíduo percebe sua identidade somente se inventam pertenças, lugares e significados locais, não mais transmitidos pelas suas culturas.

Na pós-modernidade, a vida social se encontra diante de uma multiplicidade: não há acontecimento que informe, por si, uma geração ou uma sociedade..., mas os acontecimentos e sua velocidade fazem o social-histórico perder sua potencialidade [...]. O sentido familiar, o sentir-se em casa, o sentido do comunitário não deriva mais ou não somente do lugar, do habitar, mas dos modos aos quais se recriam as particularidades e as identidades com as quais o homem entra em relação com o mundo. As identidades se formam nos modos, no trabalhar comunicando, mais que nos lugares que conservam caracteres de familiaridade, confiança, comodidade, que eram baseados na rotina cotidiana dos sujeitos (BONOMI, 1996, p. 30).

A crescente complexidade do sistema social, o processo de globalização e, ao mesmo tempo, de “glocalização” associam-se a uma fragmentação da vida social e individual, ao reaparecimento de fenômenos de “glocalismo” e de etnocentrismo. E a realidade é caracterizada por uma incerteza estrutural e por uma contraditoriedade radical. No fundo desse cenário, nota-se a figura de um “cidadão do mundo”, mais virtual que real, que sai à procura de “reconhecimento” dentro da dimensão “local”, para poder superar o sentido de falta de um país a que pertencer, produzido pela erradicação

cultural/valorizante. Desse modo, as pertenças locais vêm da desorientação produzida pelo radicalismo cultural/valorizante. Assim, as pertenças locais são usadas para reger a ligação entre o impulso para a homogeneização e a reivindicação da própria “diferença” (étnica, cultural, religiosa).

“Globalismo” e “glocalismo” supõem a existência de um e de outro, estão estreitamente interligados. Nesse quadro, também o localismo pode tornar-se um espaço de defesa do indivíduo, com uma identidade defensiva definida como “o mínimo” (LARSCH, 1985, p. 7). Por dentro desse curto-círculo global-local, chegam a falar valores-guia e sistemas unificantes e convergentes no plano ético e social. Daí segue-se que, ao alargamento dos horizontes cognoscitivos, sempre mais virtuais, se associa o fechamento do homem sobre si mesmo, a interrogar-se *“quem sou eu?”* e *“para onde estou indo?”*. Interrogações hoje tornadas mais dramáticas pela ausência de referências certas, fornecidas pelo sentido de pertença.

A exigência de redefinir a própria identidade, imposta pelo crescente pluralismo e pela necessidade de confrontar-se com a indiferença, o relativizar-se do sentido de pertença, a redefinição das formas de direito, exigem o problema do sentido da vida, previsto nas “pertenças diferentes”, em que, mais que a “verdade”, se procuram a tranquilidade e a felicidade imediata, no estilo de “use e jogue fora”.

Consequências e perspectivas

- a) Em nível comercial. A transnacionalização das empresas, por um lado, assegura sempre mais a concentração em mãos de poucos (graças à falta de transparência e, em certos países, também de democracia), ao mesmo tempo; por outro, permite produzir, com custo mais barato, oferecendo baixos salários. De tal modo se registra um curto-círculo perverso, em que, com o rebaixamento dos custos e dos salários, se aumentam os lucros e, por conseguinte, também as pobrezas. Uma economia global sem ética e sem regras constringe trabalhadores e estados a colocar-se em competitividade entre si, para atrair os investimentos: cada um procura colocar

o custo do trabalho, as despesas sociais e os ambientais abaixo do proposto pelos outros. Assim, a competitividade global leva à guerra entre os pobres, entre o Norte e o Sul do mundo, numa espiral canalizada cada vez mais para baixo.

- b) Nos processos de identificação. Para A. Maalouf (2007, p. 101), o verdadeiro perigo da globalização está na homologação universal. Um “tsunami” de imagens, de sons, de ideias e de produtos submerge o planeta inteiro, transformando a cada dia nossos gostos, modas, aspirações, comportamentos, estilos de vida, até mesmo a visão de mundo, transformando também a nós mesmos. Tudo isso veicula algumas inquietudes: a atual agitação das comunicações em escala planetária, ao contrário de levar a um enriquecimento recíproco, à multiplicação dos meios de expressão, à diversificação das opiniões, conduz ao empobrecimento das expressões “globais”; o pulular das culturas, em vez de ser um fator de enriquecimento entre os “diferentes”, arrisca-se a levar a uma uniformidade homologante. E ainda mais: os processos de globalização tornam mais problemática a conservação do equilíbrio entre inclusão e exclusão, universalismo e reconhecimento das diferenças, entre os que têm e os que não têm direitos. Nesse contexto, a questão da “cidadania” se torna um dos principais fatores de confronto e de contenda sobre as soberanias e sobre as identidades, inclui exigências de reconhecimento das diferenças pessoais e coletivas e, ao mesmo tempo, veicula instâncias de transformação da gestão do espaço público e político. Nota-se, também, um aspecto negativo na progressiva perda das identidades territoriais, corroídas pela constante homologação das diferentes culturas étnicas ao modelo ocidental, que produz, como consequência, a ocidentalização do mundo. Assiste-se, assim, a uma espécie de comercialização, na qual consumir, comprar e vender representam a condição primária de sobrevivência.
- c) Nos processos educativos. Seria um desastre, caso a mundialização em curso funcione num sentido único: de uma parte, os “transmissores universais”, de outra os “receptores”; de uma parte, os que estão convencidos de que o resto do mundo nada lhes pode ensinar;

de outra, os que se entregam ao encanto da novidade enviada pelos persuasores ocultos, desertando e/ou incubando um complexo de inferioridade pelas culturas, tradições, valores nos quais cresceram, considerados agora “periféricos”, não mais adotáveis, longe das modas/culturas dominantes. Na pós-modernidade, o verdadeiro desafio consiste no educar para adquirir uma “consciência da diversidade”, para reconhecer que todo o universo é um pluriuniverso, que saiba ser, ao mesmo tempo, uno e múltiplo, todo e parte, ter independência planetária e senso das raízes, origem cultural e transculturalização, identidade única e múltipla.

Desafio

Os homens do presente vivem numa condição de “alta transitoriedade”, uma condição na qual a duração dos relacionamentos é reduzida, a “venda” das relações extremamente rápida. Nas suas existências, coisas, lugares, pessoas, ideias e estruturas organizativas, tudo é consumido às pressas. Impõe-se, então, um alto grau de adaptabilidade. Mas existem limites também na adaptabilidade. Não somos infinitamente elásticos... Quando esta capacidade é desfeita, a consequência é o choque do futuro, pelo qual o sujeito perde referências importantes para sua identidade (TOFFLER, 1988, p. 48).

2.2 Desenvolvimento *versus* codesenvolvimento

Quando se encara o tema do desenvolvimento em geral, apela-se e/ou faz-se referência a estatísticas “economicistas”, diante daquilo que, segundo estas, atualmente, é o cenário dos outros 6 bilhões de pessoas que povoam o planeta:

- mais de um bilhão de pessoas lutam diariamente para não morrer de fome e outros três bilhões entram no patamar da pobreza extrema;
- 20% da população mundial consomem 80% dos recursos;

- contudo, também o conceito de “desenvolvimento” está em permanente evolução, tanto como o são contextualmente e/ou paralelamente os que se referem à educação, à intercultura, à identidade, aos direitos humanos, à cidadania.

O que se deve entender, hoje, por desenvolvimento?

As “pobrezas” que ainda hoje ameaçam a sobrevivência de uma parte não indiferente da humanidade não são atribuídas somente à questão econômica, mas dependem também de outras causas, entre as quais a falta de instrução, a pressão demográfica, a falta de distribuição dos serviços essenciais, a violência geral, a violação dos direitos humanos, as guerras, o número de refugiados... Em resumo, a falta geral de oportunidades para o acesso à qualidade de vida e à realização pessoal.

Por isso, hoje, o termo *desenvolvimento* deve ser entendido como pôr em ação uma série de intervenções para enfrentar o perverso curto-círcuito dos fatores que forçam países e/ou classes sociais a viver na mordaça da pobreza; Podem-se, pois, considerar positivamente as intervenções que levam à satisfação das necessidades primárias (pobreza, fome, doenças, etc.), mas, de acordo com o contexto, é necessário incorporar a dimensão essencialmente cultural-educativa (alfabetização básica, educação, formação superior, contínua, etc.) e a aquisição/defesa dos direitos fundamentais (de construção de identidade e de formação de uma consciência crítica à cidadania, às oportunidades para todos).

Em outros termos, a dimensão da mudança deve ser vista com o objetivo de oferecer oportunidades que permitam, antes de tudo, potencializar as capacidades do “recurso-homem”. De acordo com essa aproximação, todo indivíduo deve ser colocado na condição de conquistar competências e recursos necessários para, depois, chegar a uma vida qualitativamente digna de ser vivida.

Diante dessa mudança de perspectiva, *em que sentido se pode ainda falar de cooperação para o desenvolvimento?*

Por se esperar que tal possa acontecer, sobretudo na fase do encaminhamento, que seja tipicamente organizada de modo a gerir a emergência,

e que a intervenção não seja nunca unilateral – de sentido único –, como geralmente é verificada (no passado, mas também ainda hoje). O mesmo termo “cooperar” está indicando que no processo de desenvolvimento todos devem estar juntos: quem vem “de outro lugar” para realizar-se, como também os autóctones, se se quiser, realmente, garantir que as intervenções sejam duradouras no tempo e, sobretudo, respeitosas com a cultura local.

Contudo, terminada essa primeira fase, isto é, quando já foram injetadas novas energias que permitiram uma solução do problema, compete à comunidade local ter em mãos – projetar de novo – o processo de desenvolvimento, de acordo com objetivos e escolhas autônomas, de que deve responsabilizar-se em primeira pessoa.

Atualmente está se abrindo caminho também com uma prospectiva ulterior, o “codesenvolvimento” (LOMBARDI, 2009). Se for realizado com equilíbrio, com mentalidade aberta à “mundialidade”, por causa de suas implicâncias, parece ainda ser preferido o modelo precedente de intervenção. Apesar de ter sido, inicialmente, entendido como instrumento para frear os fluxos migratórios, sua mais atual interpretação prevê que os próprios migrantes que, ao manterem as relações (pessoais, associativas, políticas) com o país de origem, assumam a responsabilidade de projetar e realizar intervenções endereçadas a seu desenvolvimento.

Trata-se de uma estratégia na qual os beneficiários do desenvolvimento possam ser contemporaneamente tanto os países de origem dos migrantes quanto os de chegada. De tal modo, que possam desempenhar um papel de gonzo entre os dois mundos do processo. Realmente é o migrante que vai realizar um papel ativo, para contribuir com o melhoramento do próprio país de origem, graças a um eficaz processo de integração ao país de chegada.

Desse modo, as migrações podem ser consideradas como uma força positiva que contribui, de modo significativo, para o desenvolvimento humano, do qual se beneficia tanto quem migra quanto quem permanece, tanto o país de chegada dos migrantes quanto o de origem, a partir do momento em que o codesenvolvimento considera os destinatários não mais como sujeitos passivos, mas como atores/protagonistas, na primeira pessoa, do melhoramento das próprias condições de vida.

Como tal, o *codesenvolvimento* pode ser definido como a valorização do potencial regenerativo que as migrações têm em relação com os problemas humanitários, visto que representa um modelo de intervenção, em grau de transformar as migrações numa leva de crescimento, graças ao auxílio recíproco entre os povos.

Desafio

O direito ao desenvolvimento é um direito inalienável do homem, em virtude do qual todo ser humano e todos os povos têm o direito de participar e de contribuir para o desenvolvimento econômico, social, cultural, político, no qual os direitos do homem e todas as liberdades fundamentais podem ser plenamente realizados, e de beneficiar-se desse desenvolvimento (ONU, 1986).

2.3 Migrações

Constituem um dos fenômenos mais conaturais à experiência e ao processo evolutivo do homem na história, a partir da sombra das origens de sua presença no planeta.

No momento histórico atual, as migrações se caracterizam por assumir diversas dimensões: de modo geral, ocorrem em escala planetária; mas, com as empresas espaciais, já assumiram dimensão interplanetária; além disso, verificam-se tanto nos espaços geográficos (em nível transcontinental, internacional, nacional, local, urbano, camponês) quanto nos virtuais e, neste último caso, parece que não existem “fronteiras”.

Esses fluxos, por sua vez, são o produto de diversas ordens de motivações:

- turísticas (milhões de pessoas que se deslocam, anualmente, para férias e/ou para negócios, para gastar o tempo livre de acordo com projetos que vão desde a cultura até o esporte, a diversão, a saúde);
- econômicas (multinacionais, produção de mercadorias e de capitais, proveitos);

- religiosas (Praça S. Pedro, Lurdes, Compostela, Meca); realização pessoal e dos próprios projetos de vida (procura de melhores oportunidades no campo educativo, cultural, profissional, trabalhista);
- e, não por último, estão os produtos de condições humanas problemáticas (pobreza, guerras, genocídios, desastres ambientais, injustiças, desigualdades).

Se se observa o conjunto desses fluxos, não se pode desprezar a constatação de que eles ocorrem paralelos às transformações das sociedades, num quadro de crescente globalização dos sistemas de *governance*, entrelaçados com desequilíbrios econômicos e sociais.

Se, pelo contrário, tais fluxos são logo “cortados” no deslocamento de massas provenientes dos países menos desenvolvidos para os países ricos, a tipologia de migrantes representa somente uma quota minoritária do fenômeno (estimada em torno de 3% da população mundial). Além disso, deve-se ressaltar que quem migra não são propriamente os últimos, quer dizer, os que não conseguiram enfrentar os custos dos seus deslocamentos, mas, em geral, são os jovens, às vezes, até bem ricos; isto é, o capital humano e os recursos intelectuais e profissionais de um dado país que vão à procura não só de melhoramento da própria qualidade de vida, mas também de maiores oportunidades de realização de si mesmos e dos próprios projetos.

E, contudo, mesmo sendo um efeito perverso, provocado pelas desigualdades de oportunidades, pelas guerras e, mais geralmente, pelos desequilíbrios sociais que seguem os processos de globalização, esse último tipo de migração, diferentemente das riquezas e dos capitais, é submetido a rígidos controles, proibições, bloqueios. O fenômeno das migrações dos países menos desenvolvidos impõe, por isso, uma reflexão principalmente sobre os “direitos” e sobre as efetivas “capacidades de proteção” deles, a partir do momento em que o debate sobre a acolhida dos migrantes e sobre os processos de identificação está ocorrendo num clima de crise de valores e de perda de orientação.

A amplitude do fenômeno que depende dos atuais processos migratórios coloca em risco, de fato, a defesa da dignidade humana e do efetivo gozo dos direitos fundamentais do homem. A estrutura sobre a qual se baseiam

os Estados modernos acaba, em razão de sua complexidade e defesa, por se colocar como fator de oposição à realização dos direitos humanos. Também se deve notar a diferença que existe entre os direitos do cidadão (“excludentes”, porque baseados na diferença entre cidadão e estrangeiro) e os direitos do homem, que são excludentes, porque orientados para a realização de uma sociedade de oportunidades iguais.

O eixo “nós-cêntrico”, construído ao redor da dialética do “nós-outros” e do “amigo/inimigo”, infelizmente responde ainda hoje a uma estratégia baseada na marginalização e, em certos casos, na eliminação do diferente, ou sob o egocêntrico pretexto de sujeitá-lo/reduzi-lo à própria imagem e semelhança. A condição que se pretende, em resposta a uma pretensa integração dos migrantes, baseia-se, ainda hoje (e talvez mais que nunca), na pretensa pureza identificadora, imutável, fechada, impermeável, artificiosa, construída sobre a ideologia dualista/antitética do “eu/nós” contra o “tu-vós”, não levando em consideração que, em um momento histórico, caracterizado pelas pluralidades (técnicas, culturais, religiosas), também as identidades são destinadas, inevitavelmente, a evoluir, reciprocamente, graças às diferenças de que são portadoras. É, pois, chegado o momento no qual é necessário se colocar em uma ótica nova, em que se reconheça não só o respeito pela diversidade, mas também o dever de diversificar as aproximações em que ela é estudada.

O direito de migrar foi reconhecido pela *Declaração dos Direitos Humanos*, com base na qual se afirmou, no artigo 13, a liberdade de movimento de todos os indivíduos, e depois foi repensada, diversas vezes, nas Convenções Internacionais.

Assim como a abelha migratória, também o migrante tem o direito de procurar mundos diferentes do seu. O fato de se tornar parte de um número crescente de pessoas leva a relativizar o próprio mundo cultural, constatando-se que existem culturas diferentes, e que a própria é uma entre tantas.

As migrações levam, por isso, a se perguntar que tipo de sociedade estamos construindo e, ao mesmo tempo, levam a projetar uma “cidade” na qual se ampliem os espaços de pertença e de participação e se restrinjam os de marginalização e de exclusão. Isso tudo exige reformular as políticas

de acolhida com um plano de solidariedade harmonizada, para gerir o fenômeno com escolhas preventivas e com instrumentos institucionais e educativos que permitam a todos os “migrantes” do planeta projetar um futuro sustentável.

A quem compete esse trabalho?

Os sistemas escolástico-formativos podem oferecer soluções eficazes?

Para responder a essas perguntas, é necessário “mudar a mentalidade”, afirma A. Maalouf (2007, p. 44), considerando o migrante como “*partner*”, na solução dos problemas sociais de um país, mais que um “problema”. E sobre o assunto, ele deixa as seguintes mensagens:

- Aos imigrantes: “Quanto mais vos empenhais na cultura do país que vos recebeu, tanto mais podereis impregná-la com a vossa”;
- e aos autóctones: “Quanto mais um emigrado sentir respeitada sua própria cultura de origem, tanto mais se abrirá à cultura do país que o acolheu”.

Portanto, uma espécie de contrato moral, no qual

- a cultura do país de acolhida deveria indicar com precisão que coisa fazer da bagagem mínima à qual toda pessoa deveria aderir, e que coisa se deve legitimamente contestar, recusar;
- enquanto da parte dos migrantes dever-se-ia pedir que componentes da própria cultura de origem merecessem ser transmitidos ao país de adoção como fator de enriquecimento e quais, ao contrário, deveriam ser deixados no “guarda-roupa”.

Para o autor, a palavra-chave está no relacionamento de reciprocidade: se o país cuja língua eu estudo não respeita a minha, deixa de ser um gesto de abertura falar sua língua. Torna-se também um ato de vassalagem e de submissão. Ao contrário, se aceito o meu país de adoção, se o considero como meu, se sinto que ele faz parte de mim e que eu faço parte dele, e me comporto de acordo com isso, então, tenho o direito de criticá-lo.

Paralelamente, se esse país me respeita, se reconhece minha contribuição, se me leva em consideração, com minhas peculiaridades, como parte integrante dele, então tem o direito de refutar certos aspectos da minha cultura que poderiam ser incompatíveis com seu modo de vida e o com espírito de suas instituições (MAALOUF, 2007, p. 45).

Desafio

[O migrante] se encontra separado, combatido, condenado a atraiçoe tanto a própria nação de origem quanto o país de adoção [...] se o partir quiser dizer que algumas coisas foram recusadas – a repressão, a insegurança, a pobreza, a falta de horizontes. Tal recusa é acompanhada de um senso de culpa: reprova-se de ter abandonado tantas lembranças agradáveis [...], até mesmo os sentimentos que se tem em relação ao país de adoção são ambíguos, para lá foi porque se espera uma vida melhor, mas essa expectativa está carregada de apreensão, diante do desconhecido; temem ser recusados, humilhados, todo comportamento que denota ironia, desprezo ou dó [...] por isso, o primeiro reflexo é o de deixar passar despercebida a própria diferença; a tentação inicial é de imitar os autóctones (MAALOUF, 2007, p. 41).

2.4 Fraude étnica

O que é a identidade étnica?

Que sentido existe em falar de identidade étnica num contexto de globalização homologável?

De acordo com M. Kilani (2001, p. 9s.), em torno de termos de uso corrente como *nação-nacionalidade-nacionalismo, comunidade, identidade-identificação, integração, migrantes-migrações, cidadania, direitos humanos, etnia-eticidade, pureza étnica, raça-racismo-neorracismo, cultura, diferenças culturais, muticulturalismo, língua nacional e línguas regionais* reina a maior confusão, por causa de seu caráter marcadamente ideológico. São termos,

artefatos, relacionados ideologicamente, construtos sociais arbitrários, convencionais, como poderosos instrumentos a serviço da manipulação ideológica.

Contudo, permanecem como termos que, no uso comum que deles se faz, impõem-se para descrever realidades indiscutíveis e inconfundíveis, em nome de uma presumida identidade coletiva dentro da ordem natural. Desse modo, conclui o autor, acaba-se por ocultar os jogos do poder, os interesses econômicos e os conflitos sociais subentendidos em tais termos. A ideologia que interpreta o mundo em termos de divisões étnicas e que traça os confins entre *nós* e os *outros* põe em relevo a repulsa ao *cruzamento* e, naturalmente, esconde a recusa à igualdade e, portanto, também a universalidade dos direitos.

As *etnias* são o resultado de processos de aculturação queridos ou favorecidos por externos, ou pelos mesmos grupos que brigam pelo acesso a determinados recursos materiais e simbólicos. Nesse contexto, termos como *etnia* e *etnicidade* constituem verdadeiras e próprias “jaulas”, construções simbólicas produzidas por circunstâncias históricas e políticas e determinadas por “congelamentos” estáticos, imutáveis.

E se a etnicidade – diz ainda o autor – é uma intervenção, também é o conceito mesmo de cultura, de categoria com o qual, frequentemente, se identifica o conteúdo da etnicidade. A prova vem do fato que, enquanto era garantida a supremacia do Ocidente, não existiam guerras entre as culturas, ao passo que hoje as culturas se encaminham para suplantar os Estados, constituindo-se como instrumentos de afirmação de identidade, como expressão das disparidades entre diversas áreas da civilização, servindo para separar “nós” dos “outros”, para organizar as diferenças entre os diversos grupos sociais.

As noções de *etnia/etnicidade* e outras a elas relacionadas, de fato, são *construções culturais*, mediante as quais um grupo produz uma definição de *si e do outro coletivo*, determinando “fronteiras” por meio da autoatribuição de uma homogeneidade interna e, contemporaneamente, de uma diferença, a respeito do diferente de si. Esse ser das culturas, uma espécie de *containers* fechados nos quais estariam colocadas as tradições autênticas de uma comunidade, de um povo, de uma etnia ou de uma nação leva, ao mesmo

tempo, a negar a realidade segundo a qual todas as culturas são, pelo contrário, o produto de interações, de trocas, de influxos provenientes de “outro lugar”, nunca nascem “puras”.

A antropologia cultural, por sua vez, trouxe à luz o fato de que os grupos humanos têm a tendência para elaborar definições positivas a respeito de si mesmo, enquanto que, para distinguir-se, produzem definições *negativas* a respeito do outro. Por isso, visto que, ao confrontarmos com outras culturas/tradições, estamos “naturalmente” inclinados a demonstrar a superioridade de nossa raça/cultura/civilidade/religião através de mecanismos de segregação e/ou de exclusão, destinados a salvaguardá-las. Tudo isso leva à construção do estereótipo.

Em última análise, o conceito de *etnia* revela-se cheio de significação, que apresenta seu natural *etnocentrismo*, a partir do momento em que serve para estabelecer os grupos ficticiamente dotados de uma irredutível pureza identificadora exclusiva/excludente. Substancialmente, é uma categoria construída, um modelo cognitivo de percepção e de classificação, que recorre a elementos de identificação, com a finalidade de construir fronteiras/confins que funcionem como barreiras semânticas entre os grupos.

A *etnicidade*, por isso mesmo, é normalmente combinada com a parte da humanidade que são os “outros”. Subentende-se por “outros” os que não fazem parte da nossa sociedade/cultura dominante, isto é, os que são identificados por um significado imperfeito, ao qual falta alguma coisa que os faz serem percebidos por quem tem ou teve o poder de definir os “outros” (com particular referência aos colonialismos de diversas entidades) como diferentes, imigrantes, marginalizados, culturalmente atrasados..., em uma palavra, ... *étnicos!*

Desafio

Na realidade, étnicos somos todos nós, do momento mesmo em que cada um de nós é um outro, um diferente, em relação a seis bilhões de Outros.

2.5 Estigma étnico e construção do “estrangeiro”

O estigma étnico aparece quando se leva em conta que a identidade do “estrangeiro em si” coincide *tout court* com a identidade social da etnia, da cultura, da religião de pertença. Ativa-se, assim, um processo de etiquetagem que se “marmoriza” no estereótipo construído para aquele dado grupo. Enquanto tal, vem a ser a grade de leitura e/ou das expectativas através das quais se interpreta o comportamento de cada um individualmente, uma vez que este está agregado a um grupo específico.

Estigmatizar os “diversos” e suas “diversidades”, cristalizando alguns de seus caracteres que aparecem depois na verificação do estereótipo, é uma operação prejudicial, provocada pelo fato de que:

- no nível individual, significa criar um efeito efetivo, enquanto, ao construir o estereótipo, o comportamento do “diverso” se torna previsível;
- no nível social, admite estabelecer as fronteiras entre “nós” e “eles”, de modo a justificar a segregação;
- e, no nível da prática da cidadania, leva a efetuar uma “limpeza étnica”, marcando, com disposições apropriadas, os estereótipos ligados aos processos étnicos, culturais e religiosos.

Na realidade, em um contexto de alta mobilidade humana, as identidades dos “diferentes” (estrangeiros, migrantes, etc.) não podem ser consideradas *tout court* estereotipadas e não modificáveis, enquanto que, nos processos de mobilização/migração, experimentam-se, por sua própria natureza, sincretismos e transformações culturais que unem elementos da cultura de pertença aos de culturas com os quais, quase sempre, se entra em confronto, indo ao encontro de inovações e aquisições tais que modifiquem as identidades originais, levando para frente, assim, processos de hibridação/mestiçagem.

A etiquetagem na base do preconceito étnico-cultural-religioso pode, por isso, bloquear esse processo inovador, no caso de o “diverso” sentir ameaçada sua própria identidade e/ou reprimida a própria cultura diferente

daquela que é dominante e/ou lhe sejam impostos processos de homologação/assimilação. Chega-se, assim, a gerar o processo de “autoguetização”, que transforma as multietnicidades em uma série de gaiolas etnicamente fechadas, de cujo sentido interno tomam força os impulsos fundamentalistas destinados a provocar/veicular fenômenos de radicalização e de cristalização das “diferenças”, tanto nas políticas estatais quanto no substrato mental dos cidadãos.

Tudo isso ajuda o jogo de uma estereotipia da identidade, a ponto de segregar/bloquear as pessoas dentro de suas conchas, em ambientes étnicos culturais e religiosos fechados, impermeáveis ao exterior. Nisso reaparece também o processo de construção do “estrangeiro”, que, de acordo com E. Colombo (2002, p. 22 *et seq.*),

- é exatamente o nosso contrário, portanto, deve ser interpretado como “inversão”; isto acarreta o argumento de que “nós” somos a normalidade, a “medida das coisas”, o umbigo do mundo, o ponto de referência certo e inapelável, com o qual todos os “outros” devem concordar;
- é interpretado como “defeito”, no sentido de que ao estrangeiro falta alguma coisa que, ao contrário, “nós” temos;
- é interpretado de acordo com a lógica do portador de anomalias (físicas, características, sociais, culturais, etc.), de excessos ou, seja como for, de “diferenças” referentes àquilo que “nós” estabelecemos como norma;
- tem a pretensão de ir viver fora da própria terra para chegar a “nós”, ameaçando, assim, de perto, o equilíbrio sobre o qual se baseia nosso modo quieto de viver e/ou o eixo cultural sobre o qual nos acomodamos acriticamente.

Como tal, a presença entre “nós” do estrangeiro é geralmente interpretada como um “risco”, visto que sua “diversidade” não combina com a “nossa”, desestabiliza nossas certezas, torna-se um perigo que ameaça/desestrutura o equilíbrio de nosso mundo, de nossa vida, de nossa “crença”, de nossa incontestável supremacia. Daí segue que é necessário, o mais rápido possível, correr para os abrigos, defender-se, fechar-se/entrincheirar-se, levantar “muros” que impeçam a diversidade de ultrapassar, de contaminar nossa “pureza”.

Resumindo: o estrangeiro, principalmente quando encapsulado na etiqueta de migrante, gera sempre medo, suspeita, hostilidade, visto ser um objeto de desestabilização do nosso quieto modo de viver, que produz contaminação e traz consequências de hibridismo. O mesmo processo de desterritorialização e a consequente contaminação dos “espaços transnacionais” são considerados uma ameaça, no que diz respeito à coesão das culturas, visto que desintegram as categorias sobre as quais repousam as pacíficas regulamentações locais.

A alavanca do câmbio, ao contrário, está em posições diametralmente opostas. Partindo do princípio de que cada um de nós é estranho ao outro, segue-se que cada um de nós é chamado a tornar-se peregrino, “migrante”, a pôr-se em viagem em direção a um novo espaço comum, “transicional”, onde cada um, exatamente a partir das diferenças individuais, possa realizar o próprio papel de protagonista, para enriquecer a si mesmo, aos outros e ao contexto circunstante.

Para chegar a esses níveis é necessário atrelar-se ao diálogo, à mediação e à contínua renegociação de tempos vividos e de significados.

Desafio

No outro e no diferente podemos, de alguma maneira, encontrar a nós mesmos.

Sempre mais premente que nunca é, hoje, o dever de reconhecer no outro e no diferente o que há de comum.

No nosso mundo cada vez menor, encontram-se culturas e religiões, usos e sistemas de valores profundamente diferentes: seria uma ilusão pensar que nossa convivência no planeta possa ser regulamentada por um sistema de puros valores econômicos, por uma espécie de religião econômica planetária [...].

Trata-se de manter sob controle os próprios preconceitos pessoais, a esfera egocêntrica dos impulsos e dos interesses privados, de modo que o outro não se torne ou não fique invisível (GADAMER, 1991, p. 21).

2.6 Preconceito – estereótipo – discriminação – racismo¹

Quando o jogo está difícil e tudo é filtrado/observado com os óculos dos preconceitos, chega o momento em que a sociedade ativa toda uma sequência de reações que, ricocheteando cada vez mais baixo, vão produzir o racismo.

Este último, por sua vez, hoje, apresenta um papel menos visível no plano da agressividade conclamada e se torna sempre mais um problema de caráter relacional sociocultural. Enquanto se colocam no pregão algumas expressões manifestamente racistas, de fato, elas continuam como fórmulas que consideram “aceitáveis” os mesmos preconceitos de sempre. Não basta destruir e tornar ilegais os atos discriminatórios e abertamente ofensivos, quando os pensamentos, os comportamentos não são trocados/destruídos/revistos.

Se é verdade que não se deve baixar a guarda nos confrontos das formas de racismo aprovado e violento, atualmente, deve-se aprender a limpar o racismo onde ele se esconde, isto é, nos discursos “desracionais”, nas formas dissimuladas da linguagem, da cultura e da política, se se pretende chegar a realizar concretamente as “oportunidades iguais” para todos, sem discriminação e desigualdades. É necessário destruir o estereótipo próprio do racismo: isto não é relegável simplesmente ao interior de uma patologia social delimitada por formas de violência desencadeada por grupos minoritários ideologicamente formados e conhecidos; existe um racismo escondido e camuflado por formas de tolerância cotidiana, capilarmente difundidas no tecido social, que dão suporte a preconceitos e a estereótipos culturais de que está cheio o imaginário coletivo.

Em outras palavras, hoje o racismo é essencialmente um problema de tipo antropológico e cultural, não só ideológico. Portanto, é urgente começar a desmascarar as formas ambíguas de quem se esconde por trás de aparentes discursos antirracistas, mas que, no fundo, dá cobertura à manutenção do *status quo*, das paliçadas mentais e dos comportamentos discriminatórios de sempre.

¹ Estes títulos foram tirados, e reelaborados, de uma publicação que, embora datada, apresenta ainda pontos para uma reflexão: PIERONI, V. *Non solo noi: ricerca-sperimentazione sul razzismo*. Bologna: EMI, 1997, p. 27-37.

Por outro lado, preparar-se para descobrir metáforas negativas, ambiguidades, subentendidos, omissões, linguagem e palavras ofensivas, grafites insultantes, códigos que escondem comportamentos discriminatórios, pois oposições retóricas sobre o racismo não esgotam o empenho para colocar premissas positivas na luta contra as manifestações mascaradas, sob as quais se escondem essas formas.

Preconceito, P. Scilligo (2008, p. 807-808) assim o definiu:

Uma imagem mental com conotações afetivas de sinal negativo a respeito de um grupo ou de uma pessoa externa, baseado nos estereótipos ou imagens que cada um faz, na própria cabeça, de pessoas e grupos. Dos preconceitos podem derivar modos de agir particulares, não desejados, nas pessoas e grupos; a estes modos de agir se dá o nome de *discriminações*. Quando os preconceitos não refletem nem a capacidade e os méritos individuais, nem os comportamentos de pessoas ou grupos específicos, então desaguam em atividades discriminatórias que negam aos grupos e às pessoas, a igualdade de tratamento e se tornam instrumento de incompreensão, de divisão e de conflito.

O processo verifica-se nestes termos: o juízo formulado sobre um “outro diferente de si” tende a evitar que se faça uma verificação entre um dado elaborado subjetivamente e outro, objetivamente. Isso porque na base existe a convicção de que o próprio ponto de observação/percepção da realidade seja entendido como o único possível; convicção que, por sua vez, baseia-se quer na preguiça mental para “olhar além”, quer na obstinação de uma mente que acredita estar sediada no verdadeiro e no justo, de tal modo que a aproximação à “diversidade”, sob qualquer vestimenta de “alteridade” que se manifesta, resulta pesadamente viciada/sinalizada por preconceitos ideológicos. Como tal, o preconceito é o primeiro da fila de uma série de comportamentos que levam à recusa do “outro”.

Quando, então, a contraposição “eu-outro” é elaborada na dupla dimensão de uma identidade construída sobre o tal *we-group*, que representa o universo da segurança e das certezas, eis que, no impacto com a incógnita causada pela presença do “outro”, o sistema dos preconceitos e da construção

de estereótipos se ativa, colocando em movimento um contra o outro, o *we-group* e o *out-group*, os quais, na maioria das vezes, se degeneram em processos de discriminação, recusa, negação ao “outro” do direito de existir. Sendo assim, qualquer preconceito funciona de modo mascarado, em função do próprio afastamento. Por exemplo, é fácil fazer a defesa dos migrantes, rotulando os outros de racismo, e, ao mesmo tempo, manifestar um preconceito, dissimulando comportamento discriminatório entre os sexos, entre norte e sul, entre meridionais e setentrionais. Em todos esses casos, dificilmente se fica imune à pressão desconhecida do pensamento preconceituoso.

Vários são os autores que, já a partir da segunda metade do século passado, interessaram-se pelo processo de formação do preconceito. D. Krech *et al.* (*apud* ARTO, 1991, p. 307), por exemplo, destacaram no preconceito quatro elementos essenciais:

- é um comportamento desfavorável a um sujeito;
- tem a tendência a ser altamente estereotipado;
- apresenta-se sobrecarregado de intensa emoção;
- não é susceptível a mudanças, diante de informações contraditórias.

Por trás da carência cognitiva, esconde-se, por isso, certa *atitude* de não querer ir além do “já conhecido”, a não querer verificar/aprofundar/colocar em discussão as certezas consolidadas. Dessa maneira, o preconceito pode ser visto como um componente essencial do modo como as pessoas “calibram” seu próprio relacionamento com os outros. Como tal, reentra no nosso conjunto de ideias, no nosso tipo de visão da realidade; pertence à categoria das coisas óbvias que, porém, extravasam de uma avaliação objetiva da realidade. É um costume graças ao qual se colocam em movimento mecanismos inconscientes de adormecimento e repressão da razão. Como consequência poderá ocorrer que quem tem preconceitos radicais não mude de opinião, nem mesmo diante do surgimento de provas evidentes em contrário.

Uma contribuição respeitável sobre o modo como se formam os preconceitos vem até mesmo de alguns estudiosos da escola de Frankfurt (em particular, Adorno e colaboradores) (ADORNO, 1973), os quais os

consideram estreitamente ligados a um tipo de “personalidade autoritária”, caracterizada por

- rápida adesão aos valores convencionais;
- submissão irracional às autoridades;
- agressão contra quem viola os valores preestabelecidos.
- identificação com os poderosos;
- tendência a projetar sobre os outros as pulsões inconscientes.

Na prática, os fatores que favorecem o preconceito estão voltados, essencialmente, para uma personalidade reprimida, inibida, com fortes tensões a descarregar no exterior as próprias negatividades. Mas se as bases do preconceito forem individualizadas em mecanismos psicológicos internos à personalidade do outro, outros fatores, de natureza mais propriamente social, concorrem para determinar esse comportamento, tais como a educação, muito ligada ao processo primário e secundário de socialização; as competições entre grupos sociais; o conformismo acrítico; os processos de discriminação, as ideologias, os persuasores ocultos filtrados pela mídia.

O objeto do preconceito, de fato, pode ser representado por uma ampla gama de “diferenças” físicas (cor da pele, sexo, idade, etc.) ou ligadas ao sistema sociocultural de pertença (diferenças étnicas, culturais, religiosas, profissionais, de estado social). Ao mesmo tempo, o fenômeno do preconceito pode ter extensões diversas: em nível internacional (países ricos e pobres, norte e sul), nacional, local (os chamados nacionalismos, bairrismos); além disso, interessa a cada indivíduo como aos grupos. Em todos esses casos, o objeto da discriminação será sempre o “outro”, enquanto portador de “diversidade” em relação à centricidade do *we-group*.

Estereótipo. O mecanismo social de perpetuação do preconceito é o estereótipo. Quando encontramos uma pessoa diferente (por etnia, cultura, religião, etc.), vem logo à mente a imagem do protótipo individualizado no grupo de pertença. Uma vez que essa imagem é automaticamente associada à categoria de referência, considera-se que tal pessoa possui parte ou grande parte das características típicas do grupo de pertença, apresentando distorções sobre a percepção e a avaliação de sua personalidade.

O estereótipo é um esquema abstrato, construído por meio de palavras e imagens emprestadas do contexto sociocultural, o qual, por sua vez, pode produzir ideias e crenças manifestadas pela repetição no encontro com os outros. É a imagem sintética que medeia a relação com a realidade. Nós, realmente, só percebemos o que nossa cultura já preparou para nós. É próprio do estereótipo simplificar a realidade social, enquanto, sendo uma forma de generalização, tende a distinguir um grupo com base em alguns pontos característicos e designar todos os indivíduos que dele fazem parte através desses elementos. Os estereótipos, além disso, não são somente imagens, mas também crenças que, por sua vez, traduzem ou orientam as ações, enquanto esquemas pré-fabricados e, sempre fiéis a si mesmos, que agem por meio de mecanismos que se fazem de filtro ao integrar e/ou excluir a realidade circunstante.

O estereótipo, por isso, faz parte da representação mental de uma realidade totalmente generalizada, que está baseada numa organização de conhecimentos muito superficiais e arbitrários.

Além disso, o constituir-se de estereótipos referentes a fenômenos particulares ou a sujeitos sociais entra numa dinâmica cada vez mais frequente na vida moderna, graças, sobretudo, ao papel da *mídia*, que age tanto como instigadora quanto como amplificadora da estereotipia social, dando-lhe, ao mesmo tempo, ratificação e difusão.

A estereotipia, de fato, encontra terreno fértil no complexo das características muito acentuadas e visíveis, como a cor da pele, a aparência, o nome, o sexo, a idade, o modo de falar, comportamentos típicos, ritos e tradições, todos os elementos que, uma vez introduzidos nos canais dos *mass media*, encontram imediatamente um grande espaço de difusão na “praça” do imaginário coletivo.

Frequentemente ocorre de os processos comunicativos entre sujeitos de diferentes proveniências sociais, culturais, étnicas serem preconceituosamente orientados por estereótipos que servem para definir melhor o próprio autocentrismo: “parece indiano”, “fuma como um turco”, “trabalha como um negro”... Esses estereótipos, em geral, filtram por via emotiva e, exatamente por isso, influenciam os processos cognitivos mais do que se pode acreditar. De fato, constituem o húmus negativo contra todo tipo

de diversidade sobre a qual cresce e da qual se alimenta o racismo latente/servil, pronto para demonstrar as próprias razões, toda vez que se verifica uma combinação favorável.

H. Tajfel (1969, p. 79-97) define o preconceito como uma imagem mental com conotações afetivas de cunho negativo contra um grupo externo, e o estereótipo como o aspecto cognitivo dessa imagem. Na prática, quando falamos, usamos *conceitos*, que são o produto de uma atividade de *categorização*. Essa operação cognitiva descreve o que percebemos não nas suas infinitas e pontuais facetas, mas o realiza por meio de *blocos lógicos*, por categorias lógicas que encerram um conjunto o mais homogêneo possível de objetos ou acontecimentos.

A esse respeito, G. Kaniza *et al.* (1983, p. 348) observaram que:

Foi demonstrado que, quando agrupamos numa única categoria pessoas ou acontecimentos sociais, somos levados a acenar à semelhança dos membros da mesma categoria e que, vice-versa, quando estes elementos pertencem a duas categorias sociais diversas, somos levados a acentuar sua diferença. Quando a sinergia entre essas duas categorias é elevada, dá-se o substanciar-se de um juízo estereotipado de sinal negativo, que investe o *diferente*. Por exemplo: se a categoria *estrangeiro* está unida à de um sujeito que, acriticamente, julgamos como *desprezível*, eis que se juntam automaticamente duas atitudes dogmáticas de cuja união se formam blocos lógicos que levam à oposição.

Portanto, a categorização social consiste numa obra de desmembramento e de simplificação da realidade, colocada em ato da parte de quem percebe, com o escopo de dar-lhe uma ordem e uma organização, de tal modo a torná-la desfrutável. Em resposta, *encontrar o outro*, sobretudo quando este é acentuadamente diferente de nós, significa aceitar o risco da “precariedade” de nossas certezas e o tipo relativo da mudança em nosso modo de pensar e de ser. E é exatamente isso que dá medo e que leva a construir aquelas barreiras/paliçadas mentais que têm a função de agir em sentido defensivo, a respeito da exigência/evidência de dever mudar, antes de outras coisas, a si mesmo.

Discriminação. A discriminação é, geralmente, associada aos processos de diferenciação. Por isso, podemos individualizá-la, particularmente, no interior das relações de desigualdade, mas com uma prerrogativa muito peculiar: distingue-se deles, para definir “espacialmente” o racismo, do qual uma das manifestações mais evidentes é o *apartheid*.

Diferentemente da segregação, a discriminação aceita o grupo racial, mas o faz com tendência a inferiorizá-lo. Como tal, torna-se instrumento de reivindicações sociais, de conflitos, de fenômenos de mobilidade ascendente ou descendente. Sob esse ponto de vista, a discriminação pode ser definida como a *fronteira que marca a distância com a diferença*. Esta, de fato, funciona exaltando qualquer tipo de diferença em nível individual ou cotejado dentro de um determinado grupo (étnico, social, racial, etc.), conferindo-lhe um significado de exclusão.

Existe, por isso, um círculo vicioso entre preconceito e discriminação: se o preconceito é uma “imagem” que o indivíduo (ou o grupo) faz a respeito de si mesmo (autoestereótipo) e dos outros (heteroestereótipo), a discriminação é o *comportamento prático*, mediante o qual se manifesta o preconceito. Quando uma parte acha conveniente estabelecer uma discriminação nos confrontos da outra, cria-se uma imagem desta outra, que justifica, preventivamente, o processo discriminatório.

A esse propósito, Scilligo (1991, p. 106) afirma que:

[...] dos estereótipos e dos preconceitos podem derivar modos particulares de agir contra pessoas ou grupos. A tais modos de agir se pode dar o nome de discriminações. Os problemas aparecem quando os estereótipos e os preconceitos se traduzem em discriminações que não refletem nem a capacidade e os méritos individuais, nem os comportamentos de pessoas ou grupos específicos, e desembocam em ações que as pessoas não desejam, porque são de natureza predominantemente negativa. Nesse sentido, são definidas atividades discriminatórias, pois negam aos grupos e às pessoas a paridade de tratamento que elas poderiam desejar; tomados neste sentido, os estereótipos, os preconceitos e as discriminações tornam-se instrumentos de incompreensão, de divisão e de conflito.

De qualquer gênero que sejam as diferenças sociais ou culturais implícitas, sobre as quais se baseia a discriminação, acontece, às vezes,

de elas coincidirem com as diferenças claramente visíveis no aspecto físico: cor da pele, tipo de cabelo, aparência.

Estas diferenças físicas constituem um símbolo cômodo e facilmente reconhecível das diferenças sociais e culturais, que, apesar de implícitas, são as que realmente contam. Deste modo, a raça e não a cultura, as crenças ou o interesse econômico vêm a ser considerados como fator discriminatório (BATTIE, 1978, p. 375).

A pirâmide racista. Do quadro do conjunto ligado à formação dos preconceitos, dos estereótipos, das discriminações, é possível fazer confluir o todo para algumas dimensões de fundo da personalidade racista:

- subsistem no indivíduo atitudes/comportamentos negativos que podem ser definidos como “emergentes” enquanto se manifestam e vêm à tona através de reações de recusa nos confrontos com o “outro” e com a “diversidade”, visivelmente invocadas, às vezes, como “explosivas”;
- mas existem, também, outras formas de negatividade que, habitualmente, não são vistas como formas manifestas de recusa do “outro” e que, contudo, permanecem sedimentadas dentro do indivíduo, no “estado submerso/latente”, mas que emergem pontualmente à superfície, todas as vezes que se confrontam/defrontam com o “outro-portador de diversidade” (considerando que não sou racista).

Isso leva a reconhecer o racismo por meio da imagem de um sistema piramidal, subdividido entre:

- uma parte “*emergente*”, representada pelas atitudes/comportamentos “que se veem”, geralmente ligados a fenômenos de *apartheid*, de intolerância, de agressão, de discriminação e que, em geral, representam somente a ponta do *iceberg* do fenômeno;
- e uma parte “*submersa*”, constituída pelas atitudes que fazem de tudo para se mascarar e/ou das quais ainda não se tem plena consciência, mas que, geralmente, estão dentro de nós, em estado

latente, camuflando-se sob diversas formas; portanto, estereótipos, preconceitos, conformismo, *we-group*, negação do “outro” e de sua “diversidade”.

Mas são exatamente as formas de “racismo que não se vê” que devem ser mais temidas, porquanto são as mais comuns/difusas entre as pessoas e, ao mesmo tempo, mais toleradas pela opinião pública, visto que são tidas como diminuídas no impacto com a diversidade.

E efetivamente, quanto mais a personalidade de um indivíduo estiver baseada na recusa da diversidade, da intolerância, da incapacidade de se colocar no lugar do “outro”, na obstinação em acreditar que possui o monopólio da verdade, permanecendo rigidamente ancorada nos próprios preconceitos, tanto mais ela será levada a fazer emergir o “racismo submerso”, dissimulado, camuflado, cujas características dominantes são:

- frequente recurso à *projecção*: as características de si recusadas (“eu negado”), por sua vez, são projetadas para o exterior, contra o “outro diferente”; operação que, enquanto, por um lado, evita colocar em crise a própria imagem, por outro, compensa asseguranças do eu, evitando qualquer forma de introspecção e de autoanálise;
- tendência à *repressão*: sempre com a finalidade de salvaguardar sua própria imagem, a parte do “sí” não aceita é reprimida, deslocada, a fim de evitar confrontar-se com a própria consciência crítica;
- *conformismo*: neste processo, sente-se fortemente a necessidade de aderir aos valores e/ou às pressões provenientes da ideologia dominante do *we-group*;
- atitude de *discriminação*: caracterizada por manifestar forte tendência a ler a realidade essencialmente em chave de dualismos/polarizações extremas (bom/mau, certo/errado, branco/preto, etc.).

Neste ponto, a coisa mais difícil está em aceitar “honestamente” que ninguém pode se considerar totalmente imune a tais impulsos. Num ponto mais ou menos aceito, somos um pouco levados a projetar, a discriminar, a ter preconceitos, a pensar por estereótipos, a descarregar

sobre o “diferente” as próprias negatividades, no momento em que nos confrontamos, cotidianamente, com a “diversidade do outro”.

Desafio

Antes ou depois é necessário chegar a reconhecer que cada um de nós é também um “racista” em potencial.

2.7 Miscigenação/hibridação (e entornos)

Os meios de comunicação de massa, a difusão do turismo nos países exóticos e/ou a procura de “um lugar ao sol”, a globalização das vendas de bens e produtos provenientes de todas as direções do “outro lugar”, unidos aos processos migratórios, levaram à convivência no mesmo espaço-tempo, em comunidades e mercados pertencentes a culturas diferentes e, contextualmente, ao uso/consumo de estilos de vida, costumes, crenças, religiões, culturas, artes, expressões e representações estéticas as mais variadas. Essa dinâmica de troca deve ser interpretada como uma situação na qual fenômenos, tais como a hibridação e a mestiçagem, não só são possíveis, mas são já inevitáveis.

Para melhor compreender o fenômeno, é necessário partir da noção de “espaço transicional”, isto é, um espaço (não necessariamente físico ou geográfico) que faz lembrar a metáfora da “terra de ninguém”, em cujo interior entram dinamicamente em contato indivíduos pertencentes às mais diversas sociedades e culturas. Não obstante as diversidades que os/as caracterizam, é possível que em tal espaço se ativem relacionamentos e processos de troca, permitindo que valores diferenciados se encontrem e, se for o caso, sejam compartilhados. O que provém daí é uma espécie de “mosaico cultural”, formado não simplesmente pela soma das partes, mas principalmente por elementos de contaminação que, entrelaçando-se e reelaborando-se, dão vida a um cenário totalmente novo e original. Tudo isso se pode realizar no momento em que os “ocupantes” desse espaço adquiram/tornem próprios, um pouco de cada vez, os elementos de outras culturas,

a ponto que não se reconhecerem e/ou não fazerem referência somente a uma matriz cultural originária (SANTOS FERMINO, 2008, p. 22).

Por sua vez, a travessia das fronteiras e dos espaços comporta, inevitavelmente, a transformação da identidade. Daqui algumas questões de fundo se originam:

O que acontece quando as “fronteiras” são ultrapassadas, e a interação entre grupos étnicos produz identidades híbridas ou que não coincidem mais com as pertenças de origem?

“Qual” identidade adquirir em tempo de miscigenação?

A combinação entre espaço transicional e identidades mestiças, híbridas, entrelaçadas introduz no tecido societário o “transmigrante”, uma nova figura com identidade “diaspórica” e com “cidadania transfronteiriça”, como a define M. Ambrosini (1996, p. 183-208). Uma figura que, para poder realizar-se, tem necessidade de renegociar a própria identidade: repertórios culturais e práticas sociais, sejam da terra de origem, sejam do país de chegada, são reelaborados para construir novas identidades e estabelecer sempre novos espaços permeáveis de contaminação. Desse processo resultam identidades culturais multiestratificadas, sincréticas, fluidas, baseadas na “apropriação seletiva” de ingredientes pertencentes a várias culturas, dando lugar, então, a “comunidades transnacionais” e/ou a “espaços transnacionais negociados”. Essas comunidades e esse espaço, de acordo com o autor, verificam-se, em particular, quando, para os migrantes, o país de origem se torna uma fonte de identidade e o de chegada, uma fonte de direitos, provocando, assim, uma mistura complexa entre direitos e identidades, cultura e política, que irão constituir a assim chamada “cidadania transfronteiriça”.

Daí segue que híbrida/mestiça continua também sendo a mesma identidade. Esse é o motivo pelo qual, hoje em dia, uma identidade vivida como “mono” é chamada, inevitavelmente, a desconstruir-se, enquanto na atual cultura do mundo, caracterizada por mudanças e transformações, derivadas de contatos e de trocas em escala planetária, vai-se caminhando para uma nova identidade, contaminada/híbrida/mestiça, cosmopolita, de “cidadãos do mundo”.

F. Remotti (1996) sustenta abertamente que não existe uma identidade como essência originária e monolítica. A identidade é sempre uma construção cultural, um processo aberto ao encontro, à troca, à contaminação. Portanto, deve-se contestar para passar a cultivar um pensamento plural da identidade; quer dizer, requer-se fazer uma revolução antropológica, passando do paradigma cultural da identidade para o paradigma da diferença. Dessa mestiçagem cultural deveria nascer, de acordo com o autor, um “eu novo”, uma identidade aberta, migrante, nômade, mestiça, fronteiriça, não mais reconduzível ao feiticismo das raízes e das pertenças. Uma “identidade migratória”, em que a pertença seja de natureza transversal, de modo que permita adquirir uma “mente nômade”, mais livre, plural. Somente as personagens “mestiçadas” realmente sabem construir as “pontes”, colocar em ligação as diversidades, tecer vínculos, ampliar os horizontes... e, como tais, fazem parte da categoria dos “homens em dimensão transversal”.

Tudo isso faz lembrar a exigência de tomarmos consciência, de uma vez por todas, de que estamos em tempos de hibridação, numa condição de contaminação, numa forma mestiçável do pensamento e do agir. Por isso, trata-se de repensar outra pertença, mais transversal, menos ligada ao que é estático (terra, origem, raízes, etc.) e mais dinâmica, levada a valorizar a capacidade de assimilar-se reciprocamente. Uma identidade que se “entrelaça” como em um bordado, entendida, então, não mais como raiz única, mas como raiz que se entrelaça com outras raízes.

Híbrido é tudo o que tem “cheiro de fronteira”, alguma coisa que está nos interstícios, nos “espaços transicionais”, que pertence a diversos âmbitos ao mesmo tempo. Daí se segue que também as culturas são híbridas, “arquipelágicas”, abertas às infiltrações e às contaminações. O conceito de “sociedade monocultural” (uma sociedade = uma cultura = uma identidade = um Estado/Nação”) hoje vem a ser mais uma construção político-ideológica do que uma “realidade dada”, pois se baseia na ideia de que existe e, sobretudo, de que seja necessária uma só cultura, unificante e tendencialmente homogênea, que identifica uma sociedade.

E vice-versa, as culturas são sempre mestiçadas, isto é, sempre existiram em todas as sociedades processos de hibridação. Não existem culturas que não se tenham entrelaçado; toda cultura é o êxito de um amálgama híbrido

dentro do qual, bem ou mal, convivem as diferenças. Consequência: no atual momento histórico, também a sociedade pós-moderna é híbrida: o que é passado convive com o que é contemporâneo, a cultura local com a global.

É a difícil estrada da miscigenação, na exigência de se acolherem as diferenças do outro, os caracteres de sua cultura, pois até mesmo o diálogo está em condições de transformar, de abrir espaços de transformação, de criar comunicação. Mas, para poder dialogar, é necessário adotar um novo modo de pensar, “migrante”, dinâmico, capaz de sair da própria casca, para ir interceptar o ponto de vista do outro e depois voltar a si mesmo enriquecido. Portanto, um pensamento antidogmático, crítico, dialógico, em condições de compreender que a pluralidade e a diferença são um valor e um recurso que permite utilizar as categorias do confronto, do respeito, do diálogo e da cooperação.

Por sua vez, o pluralismo cultural implica abandonar o pensamento único, a pretensão de verdade absoluta. O ser em caminho para a “cidade cosmopolita” requer capacidade recíproca de aprendizagem, de diálogo, de colocar em comum os recursos e interpelar todas as culturas, as tradições, as religiões, para conseguir tais metas. Para construir uma sociedade pluralista, é necessário conhecer e afrontar o que nos diferencia. Infelizmente, ainda hoje, as relações interculturais baseiam-se em relacionamentos de força entre a maioria e a minoria, portanto, assimétricos, enquanto que o diálogo intercultural exige condições de paridade, de simetria: quanto mais uma sociedade se torna pluralista, mais emerge o problema ético e, portanto, a necessidade de diálogo e de negociação sobre um mesmo plano de paridade e de reconhecimento das diferenças recíprocas.

Desafio

A civilização humana é o resultado de infinitas hibridações, trocas, sincretismos culturais, cruzamentos realizados no encontro de grupos, de línguas, de conexões de todo gênero, estratificados no tempo pelas gerações (BERNARDI, 2000, p. 31).

2.8 Inclusão/exclusão e

... *cidadania*. A história de como a possibilidade de se tornar membro, em sentido pleno, de uma dada comunidade (e, portanto, de se tornar para todos os efeitos, “cidadãos”) foi dada a alguns e negada a outros, de acordo com E. Gargiulo (2008, p. 134s.), que baseia as raízes dela no sistema capitalista: um sistema caracterizado pela dupla exigência (econômica e, simultaneamente, ideológica) de manter limitado, em escala mundial, o número de pessoas com as quais dividir a riqueza produzida e de propagar uma mensagem universalista, para esconder essa limitação. A difusão dessa mensagem foi confiada à retórica, que envolveu a cidadania, ocultando sua imagem negativa e, sobretudo, obscurecendo as múltiplas trajetórias de “poder” por ela subentendidas.

No século 20, observa ainda o autor, cresceu enormemente em nível internacional a necessidade de controlar a mobilização das pessoas, em particular, os fluxos migratórios tornaram-se objeto, de maneira sempre mais premente, das políticas dos Estados e das instituições internacionais. A alternância da cidadania traduziu-se, assim, na história das estratégias através das quais a mobilização das pessoas e, de modo particular, dos trabalhadores é limitada e regulamentada. Nesse sentido, o controle da mobilidade tornou-se um instrumento básico de inclusão e de exclusão, ao mesmo tempo.

E é a limitação à liberdade de movimentação dos “não cidadãos” que vem evidenciar a característica que diferencia a “cidadania social”, entendida como a condição generalizada de quem é titular de direitos sociais, fragmentando-a em *status* diversos e específicos (estrangeiro, migrante, refugiado, clandestino), reforçando, consequentemente, a dimensão exclusiva, exercida pelo direito à cidadania. Os que gozam de “direitos sociais”, como não cidadãos, de fato não são *ipso facto* cidadãos em sentido formal: seu *status* formal é diferente e muito mais vulnerável juridicamente, em relação ao do “cidadão”. A “cidadania social” é, pois, para os estrangeiros, uma condição estreitamente dependente das regras estabelecidas pelo país que os recebe.

Se bem que a cidadania, em teoria, seja comumente entendida como modelo de convivência social fortemente inclusivo, respeitoso da liberdade individual e centrado na participação do cidadão na vida política, apresenta,

ainda hoje, uma dimensão prevalentemente de caráter exclusivista, quando concede direitos sociais a algumas categorias de sujeitos e nega tais direitos a outras categorias. No momento em que é, inevitavelmente, unida a uma pertença nacional, entendida como a única delegada a garantir os direitos humanos, a cidadania é algo que inclui e exclui, ao mesmo tempo. Como tal, é um instrumento ambíguo das democracias: atualmente, é interpretada mais por excluir do que por incluir, por defender mais do que por integrar, enquanto tende a preservar uma pureza étnica baseada na continuidade do povo, do Estado e da nação.

Projetada nesse sentido, a história da cidadania irá coincidir com a das modalidades mediante as quais os grupos dominantes, utilizando-se instrumentalmente do poder político dos Estados, têm exercido sua hegemonia nos confrontos dos grupos sociais subordinados, tanto no sentido interno quanto no externo dos próprios limites estatais. Assim, os direitos de cidadania, ideologicamente proclamados como universais, de fato, permanecem circunscritos a grupos particulares de pessoas, fazem parte de um projeto hegemonic. Por conseguinte, ainda hoje, a presença de uma pluralidade de *status* em que estão apoiados os “direitos sociais”, isto é, a fragmentação da “cidadania social”, aparece como instrumento de gestão do conflito social e torna-se a estratégia privilegiada para garantir a acumulação e a concentração da riqueza, em favor das categorias dominantes.

... construção da identidade. Esse processo de discriminação entre cidadãos incluídos e excluídos não pode ter uma recaída direta sobre o processo de formação da identidade. Sustenta L. Ferrajoli:

A discriminação maior para a identidade é hoje a discriminação entre cidadãos e não cidadãos [...]. Por força desta discriminação, a cidadania que, historicamente, foi um fator de inclusão, um fator de igualdade, hoje está se tornando o último fator de identidade, que tem um papel de exclusão e de diferenciação: existem cidadanias excelentes e cidadanias que não valem nada (2008, p. 54-55).

Invertendo os termos, pode-se afirmar que a procura pela identidade baseia-se, essencialmente, no princípio do reconhecimento e da inclusão do “cidadão”. Neste ponto, é lícito perguntar:

O que acontece quando a procura da identidade ocorre dentro dos espaços transculturais, “transicionais”?

É o momento em que se chega a criar aquela nova figura “transfronteiriça”, produzida pelo encontro-desencontro-confronto entre “eu-tu/nós-vós”, em que ninguém permanece como antes. A característica, nesse caso, está exatamente no colocar-se no meio, entre os diferentes, e, portanto, não ser levado unicamente a um “eu” ou a um “tu”, mas dizer que se faz de “ponte” entre os diferentes portadores de “diferença” (SANTOS FERMINO, 2008, p. 22).

Nisso, o “espaço transicional” se torna o lugar onde coexistem sujeitos heterogêneos, que colocam em discussão as mais profundas e radicais convicções, que entroncam certezas e constringem a repensar, a redefinir categorias consolidadas, entre as quais se inclui a identidade. Em via normal, a defesa da própria identidade leva, instintivamente, a marcar limites bem definidos pelos códigos fundamentais da cultura de pertença; mas, no momento em que se cria esse espaço de intermediação, fica mais fácil “escavar” tais demarcações. Assim, “o consolidado”, tudo o que possa parecer definido para sempre, vem, aos poucos, sendo desconstruído, mediante contínuos confrontos com “a diversidade”, os valores, os conceitos, os vários pontos de vista apresentados pela alteridade. É, então, que o que podia parecer puro, polido, transparente, se “turva”, se contamina, ao entrar em contato com a alteridade. Todos os processos de identidade são, pois, processos dinâmicos, de constante negociação entre o “sí” e os outros.

A. Sen (2006, p. 188) dedica parte de suas publicações à demonstração do fato de que o indivíduo não é o produto de uma única identidade, mas a síntese de diversas identidades, que o protegem do perigo de ser sugado e anulado em uma delas. Segundo o autor, querer reduzir o sujeito dentro do quadro de um paradigma identificador abstrato e formal priva-o, de fato, da capacidade de concorrer com espírito crítico para a determinação dos processos evolutivos dos próprios elementos identificadores. Quem, pelo contrário, continua a professar ideologias de exclusão baseadas na contraposição entre um “eu/nós” e um “tu/vós”, fomenta sentimentos de xenofobia e de racismo e não aceita que a evolução das identidades e sua

contaminação por via da incidência dos processos migratórios constituem, para todos os efeitos, um processo irreprimível. Ou, vice-versa, o espaço para o encontro-desencontro-confronto entre as “diferenças” é determinante para a definição do próprio “eu”, enquanto gera consequências imprevisíveis sobre os processos identificadores: o permanente contato/confronto intercultural produzido pelas novas formas de convivência entre “reciprocamente diversos” é a causa de uma inevitável transformação das identidades, em direção a algo de novo e de “diverso”, incidindo na percepção de si mesmo, que vem a ser tanto o cidadão autóctone quanto o recém-chegado.

... direitos humanos. Nossa cultura ocidental está ainda bastante “intoxicada” pela cultura grega, que taxou o “outro”, o diverso, o estrangeiro, como *bárbaroi*. Essa visão estereotipada é, ainda, o “pão cotidiano” de uma cultura que, no passado, influenciou e continua a influenciar comportamentos e atitudes discriminatórias, muitas vezes julgados assimilados e amplamente legitimados pelo senso comum.

A alternativa ao *status quo* não é menos crítica/pejorativa: para que possa ser aceito, o “diverso” deve ser “*integrado*” à sociedade, isto é, deve trocar, tornar-se “confiável”, aceitar cargos subalternos, desvirtuar a própria diversidade, até mesmo negar a identidade original. O simples fato de ser um “diverso” leva, inevitavelmente, a colocá-lo numa posição de alteridade problemática, negativa, que exclui um relacionamento de reciprocidade sobre um eixo assimétrico. O estigma social que golpeia essa alteridade o exclui do acesso aos direitos e às relações sociais mais amplas, obrigando-o a retirar-se dos “espaços” que lhe são próprios e/ou a entrar, na maioria das vezes, numa cadeia de empobrecimento, de invisibilidade e de ilegalidade.

E, igualmente, o processo de inclusão deveria acontecer na base do *slogan* “Nada em cima de nós, nada sem nós” (GRIFFO, 2007, p. 177), quer dizer, em condição de paridade, com respeito aos outros membros da comunidade, em termos de reconhecimento social e de participação nas decisões sobre regras sociais e sobre ações para se colocar em prática, a fim de conseguir oportunidades semelhantes. É assim que, até hoje, infelizmente, ao direito de igualdade se contrapõe uma desigualdade de fato.

Diante dessa problemática, vários autores perguntam:

Como é possível ajuntar em um único catálogo direitos humanos iguais para seres considerados “diversos”?

Para L. Bonanate (2008, p. 536-538), a resposta é prevista: o risco da igualdade causa medo. Se ele (o “diverso”) é igual a mim, significa que eu sou igual a ele. E é exatamente isso que não responde, que causa medo, ou seja, o ente absorvido numa condição na qual arrisca a se fazer igual a uma “diversidade” à qual não deseja absolutamente se assemelhar. Contudo, os “confins não existem na natureza – continua o autor –, não têm nenhuma justificação, senão a de serem o produto de evoluções históricas, na maior parte das vezes, baseadas em conquistas bélicas. Daí segue que nenhum cidadão de qualquer lugar pode gabar-se de ter o direito de domínio reservado sobre qualquer coisa que lhe cabe por puro acaso, não apoiado sobre “direito” algum (a escolher, por exemplo, nascer na China ou na África, em vez de nascer na Europa).

A esfera da pertença – sustenta ainda o autor – introduz elementos de separação com a cidadania. Esta implica um processo de inclusão (ingresso/admissão em certo ambiente) que, em consequência, produz separação, senão exclusão, com prejuízo de todos quantos venham a ser incluídos. O modelo democrático ao qual normalmente se faz referência é, ao contrário, aquele que, mesmo respeitando toda autonomia de pensamento, se empenha em procurar, para cada um, oportunidades/condições iguais para poder participar das decisões e da elaboração das decisões comuns.

A resposta democrática estará, então, no construir uma base mínima (uma espécie de mínimo denominador comum) de direitos fundamentais ou elementares, a partir do direito à vida, à saúde, à alimentação, à instrução, que nenhum sistema jurídico pode negar, como direitos universais e, como tais, irrenunciáveis. Num mundo caracterizado por forte mobilização humana, circular e incessante, esses direitos são destinados a afirmar-se, graças ao puro e simples “conviver” de raças, religiões, etnias, culturas diversas, presentes num mesmo “espaço transcultural”.

Para G. Griffo (2007, p. 172), a exclusão baseia-se em ações tais como a recusa da paridade de condição, a negação da pertença, através de tratamentos diferenciados, sem justificação, o cancelamento do outro

como pessoa titular de direitos humanos, enquanto que a inclusão, pelo contrário, é um processo fatigante, de crescimento de conscientização, de recuperação da dignidade das pessoas excluídas, de levar em consideração as novas necessidades, de reequilíbrio dos poderes dentro da sociedade. Como tal, a inclusão é um direito/processo que intervém para reescrever as regras da sociedade que exclui, que golpeia as pessoas em diversos pontos de vista: estigma social, empobrecimento, ferrete da diversidade negativa, recusa ao diálogo. Em consequência, o autor sugere que, dentro do processo de inclusão, *seja introduzido um papel particular realizado pelas mesmas pessoas que são excluídas*. De fato, se o percurso de inclusão é um reconhecimento de novos direitos, valores e princípios, ele não pode ser obtido senão com a contribuição daquelas pessoas sujeitas a condições de exclusão.

Por seu lado, A. Papisca (2007, p. 33) prefigura a “cidade inclusiva” como a estrutura de uma árvore, na qual os “diversos” componentes são parte de um “todo”; como consequência, os “ramos da árvore”, isto é, as cidadanias particulares, devem ser disciplinadas no respeito aos conteúdos da cidadania universal (as raízes e o tronco da árvore), a fim de que possam ser funcionais para o exercício harmônico da identidade. A cidadania universal reassume e harmoniza de tal modo as cidadanias anagráficas, e a cidade inclusiva torna-se o lugar que favorece/postula a cidadania plural. Logo, é a “fenomenologia do plural” que obriga as instituições a redefinir-se e a abrir/desenvolver canais múltiplos de representação e de participação democrática.

J. Habermas (2008) sustenta que é necessário, antes de tudo, mostrar clareza sobre o limite da “inclusão”, determinando que ela não significa monopólio assimilador, mas, antes, abertura entre os que se julgam reciprocamente estranhos e que assim desejam permanecer. Daí o convite a se fazer referência a um universalismo sensível às diferenças.

De acordo com G. Brunelli (2008, p. 121), as linhas divisórias de pertença das sociedades plurais estão profundamente recortadas e articuladas, e isso impõe aos estudiosos desafios que requerem percursos e itinerários novos, diferentes daqueles que levam à construção do direito do Estado-Nação, baseado sobre conceito de cidadania baseada essencialmente sobre a exclusão. Ao mesmo tempo, fica claro que a inclusão pode tornar-se um risco, se for baseada na homologação das diversidades identificáveis

presentes nas sociedades plurais. Segundo o autor, a via de construção de um pluralismo inclusivo, de um constitucionalismo que se torne dialogável, ainda está para ser criada e verificada.

Finalizando, M. Santerini (2001, p. 68-69) afirma que, num mundo agora interdependente em todos os seus componentes, o processo de exclusão não é apenas uma suposição, mas uma escolha obrigatória. Isso significa educar para a cidadania, como código de vida “horizontal”, que coloca em primeiro lugar a inclusão do outro na ordem da sociedade. Realizar inclusão significa, portanto, partir da consideração dos direitos de todo ser humano.

Desafio

A inclusão torna-se efetiva somente através do envolvimento/participação direta das pessoas excluídas e discriminadas.

2.9 Integração

O tema da inclusão, por sua vez, torna-se particularmente emergente diante da intensificação da mobilidade humana e da consequente necessidade de se encaminharem processos de integração.

A esse termo são atribuídos significados e valores diversos, de acordo com as modalidades de representação das mudanças culturais mediante as quais são interpretadas as transformações das sociedades multiculturais. A multiculturalização, realmente, diz respeito a todos os deslocamentos e transferências de pessoas e grupos que, por motivos diversos, decidem transferir-se para contextos culturais novos, realizando relações com eles. Por isso, muda contextualmente também até mesmo o conceito com base no qual é prefigurada a integração.

Nem assimilação nem melting pot. Em matéria de integração dos sujeitos em mobilização, foram realizadas diferentes estratégias nos países de chegada. Aquelas que, em geral, foram mais analisadas pela literatura são assim apresentadas:

- *melting pot*: modelo norte-americano que considera o país de chegada como um terreno abandonado, no qual o recém-chegado pode sistematizar-se com armas e bagagens, sem mudar nada de seus hábitos;
- *assimilacionista/integracionista*: modelo adotado, sobretudo, na França, que, ao contrário, considera o país de acolhida como uma página já escrita, como uma terra cujas leis, valores, crenças, características culturais estão já fixadas, de uma vez por todas, e que os imigrantes nada mais devem fazer do que conformar-se;
- *coletivista*: modelo anglo-saxão (Suíça, Holanda, Reino Unido) de “integração coletiva”, que reconhece às minorias direitos *coletivos*, além do direito à expressão da própria cultura de origem na esfera pública.

Todas essas estratégias mostram, ao mesmo tempo, seus limites: o modelo francês, mesmo tendo assegurado no passado a integração de certo número de imigrantes, continua a exigir a assimilação da cultura nacional, sem conseguir, hoje, garantir a inserção social, a igualdade e a tutela dos direitos universais. Nos outros dois modelos, a aceitação incondicional das minorias e sua promoção, por meio das chamadas “ações positivas”, na realidade favorecem a radicalização dos conflitos e acentuam a segregação/marginalização dos grupos prejudicados econômica e socialmente.

São, pois, diversos e contrastantes e, mesmo, confusos/camuflados, sob a aparência de outros termos (aculturação, assimilação, etc.) os modos de entender e de administrar o processo de integração. Na sociedade pós-moderna, por isso, o conceito tradicional de integração parece particularmente “débil” e insuficiente, diante das emergências originadas da pluralidade e da diversidade dos componentes. Nem a assimilação nem a fusão podem ser consideradas respostas eficazes para o problema, e muito menos a precisa guetização/separação entre os portadores de culturas diversas, com consequências conflitantes na convivência. A integração entre sujeitos diversos e a coesão entre eles, ainda hoje, necessita de instrumentos adequados, que possam salvaguardar a peculiaridade de cada um, garantindo a convivência colaborativa de todos.

G. Favaro (2007, p. 27-31) reconstruiu o processo, baseando-se nos seguintes modelos:

1. *integração multicultural*: atribui forte espaço de protagonismo às diversas comunidades étnicas, com a finalidade de reconhecer e de valorizar as diferenças e os diversos contributos culturais;
2. *integração indiferente*: prevê um percurso de inclusão-assimilação dos grupos minoritários na sociedade dominante, colocando as diferenças culturais no espaço privativo-social (“pequenas pátrias”);
3. *integração intercultural*: as culturas não são mais consideradas formas rígidas, saturadas, mas produtos da metamorfose dos processos de intercâmbio e de contaminação recíproca que se realiza entre histórias e culturas diferentes.

Esta terceira via, afirma o autor, hoje parece a que melhor se pode percorrer, pois procede de dois binários: de um lado, o da inclusão e da extensão dos direitos e deveres a “todos” os cidadãos, indistintamente (autóctones ou não) e, de outro, o do reconhecimento das “pluralidades”. O desafio é chegar a superar a lógica assimilativa e, para isto, os lugares de mediação por excelência são representados pelos sistemas educativo-formativos e pelos programas a eles conferidos. A integração intercultural, de fato, entra num projeto e num processo que deve ser intencionalmente procurado e sustentado nas suas diversas etapas e articulações.

Propostas e/estratégias para a mudança. Exige-se que o conceito de integração seja enriquecido de novas conotações semânticas. Quer dizer, nota-se a necessidade de que a integração social seja enriquecida por um significado que exprima a capacidade de recompor a fragmentação, de modo a fazer conviver algumas culturas diferentes, sem que sejam obrigadas a dissolver-se na cultura dominante e/ou a homologar-se a ela, por causa dos processos de assimilação. A vastidão e a complexidade do fenômeno, juntamente com o caráter emergencial, requerem respostas múltiplas, interdisciplinares e multidimensionais. Antes de tudo, é necessário especificar melhor o que se entende com o termo “integração”. A esse respeito, V. Cesareo, antes de encaminhar uma pesquisa sobre a “integração” dos imigrantes aos países de

chegada, percebeu a necessidade de redefinir o conceito a ser adotado na relevância, partindo das seguintes interrogações:

Em que consiste a “integração”, o que se entende, hoje, com esse termo?

Qual é o quadro teórico de referência assumido no contextualizar a integração?

Qual é o modelo de integração realisticamente desejável?

Respondendo, o autor e seu grupo de estudos chegaram à seguinte definição:

A integração

- consiste no processo multidimensional, finalizado a uma convivência pacífica, dentro de uma determinada realidade histórico-social, entre indivíduos e grupos culturalmente e/ou etnicamente diferentes, baseado no respeito recíproco das diversidades étnico-culturais, com a condição de que estas não leiam os direitos humanos fundamentais e não coloquem em risco as instituições democráticas;
- consiste sempre em um processo que necessita de tempo; esta é uma meta que não se adquire de uma vez por todas, mas que é constantemente requerida;
- declina-se, em nível económico, cultural, social e político; por isso mesmo, sua natureza multidimensional, se ficar limitada a um único âmbito, será necessariamente parcial;
- cada uma dessas dimensões dá vida a graus diversos de integração; portanto, pode-se verificar, por exemplo, uma elevada integração económica em contraposição a uma fraca ou nula integração social ou política (ou vice-versa); as diversas dimensões podem posicionar-se no tempo, de modo diacrônico;
- por fim, a integração é bidirecional, quando não se refere só aos imigrantes, mas também e, conjuntamente, aos cidadãos do país que os recebe (CESAREO, 2009, p. 23).

Foi publicado, também, um estudo no qual se pretende demonstrar que a integração, antes de ser objeto de ensino, deve ser praticada, não somente nas escolas, mas, em particular, no extracurricular, isto é, naqueles ambientes públicos (praças, jardins, parques, etc.) que permitam a imigrantes

e autóctones reunir-se para desenvolver atividades de comum interesse. É assim que D. Zoletto (2010) pôde demonstrar, por meio de uma clara experiência nos “campos de jogo”, que o jogar junto pode ser um exercício prático de cidadania, pode significar aprender com os acontecimentos a se tornarem “cidadãos-juntos”. Neste caso, o desafio do autor consiste em sair das rígidas aulas acadêmicas para descer àqueles espaços informais transformados em campo de jogo, na tentativa de demonstrar/prefigurar que o futuro de uma sociedade multicultural, o modo como será capaz de transformar-se de multicultural em inter/transcultural, depende também e, em certos casos, sobretudo, dos contextos que permitem às culturas estarem juntas, dialogarem, mudarem de “garrafas” para “esponjas”, com vistas a construir, sempre “juntos”, percursos de cidadania.

Um dos fatores que se entrecorta e faz o “*trait-de-union*” entre a cultura de pertença e o processo de integração é a identidade. Nesta, concentram-se todas as problemáticas inerentes à pessoa e, por extensão, aos grupos e às comunidades. O percurso que leva à construção da identidade em qualidade de “cidadãos do mundo” passa, inevitavelmente, pela integração das pluripertenças, e não de sua subtração; isto comporta submeter à crítica os elementos irracionais que consideram básico somente o laço étnico e territorial-nacional. É necessário, por isso, procurar educar esse “cidadão do mundo” a construir uma identidade capaz de enfrentar o pluralismo sem medo do outro.

Um apoio ulterior ao processo de integração que, por sua vez, irá enriquecer as categorias de identidade e pertença, para A. Papisca (2007, p. 27-28), vem da internacionalização dos direitos humanos e diz respeito às seguintes referências:

- um parâmetro ontológico universal: a identidade do ser humano (*human being, personne humaine*) como membro da “família humana”, cujo *status* de titular originário de direitos humanos é agora formalmente reconhecido pelo Direito Internacional dos direitos humanos, que ultrapassa as jurisdições nacionais particulares;
- uma referência espacial e funcional em espaço regional: a identidade do “ser europeu”, que integra as identidades anagráficas preexistentes,

portanto, à pertença ao espaço europeu e, desejavelmente, à polis União Europeia.

Ambas as referências colocam em estreita relação a cidadania e as instituições de *governance* coerentemente com a lógica intrínseca de todo projeto serio de educação cívica e política.

Uma boa prática para a integração foi realizada em algumas escolas do norte da Europa (CODA SPUETA, 2004, p. 148-149), baseada nas seguintes estratégias:

- antes de tudo, poder dispor de docentes preparados para a gestão das diversidades culturais;
- não recorrer a métodos pedagógicos centrados unicamente nos estudantes, mas, antes, preparar o docente;
- abandonar o contato multicultural, para favorecer processos de integração que prevejam o coenvolvimento de todos e, em igual medida, os mesmos direitos/deveres;
- adequação dos serviços, adaptando-os às oportunidades da oferta formativa mais complexa;
- maiores recursos às escolas que têm por finalidade assegurar formas apropriadas de instrução aos grupos em desvantagem;
- apoio ao bilinguismo;
- valorização de todos os recursos da família (coenvolvimento de pais, irmãos, etc.) e da comunidade de pertença.

Desafio

Viver, hoje, na sociedade complexa exige enfrentar a tensão positiva e dinâmica entre estâncias do universalismo e exigências do particularismo. O fechamento defensivo na própria identidade cultural ou étnica pode levar à eliminação dos recursos da pessoa [...] esses objetivos devem ser repensados dentro de um projeto de educação para a cidadania (SANTERINI, 2001, p. 73).

3

DIREITO A TER/EXERCER DIREITOS E DEVERES

Cenário

Os direitos “fundamentais”. Existem direitos invioláveis, universais, que são comuns a toda a humanidade, enquanto pertencem a todo homem na terra, sem distinção de raça, cor da pele, sexo, língua, religião, status social, origem nacional?

L. Ferrajoli (1994, p. 208) procurou responder a esta pergunta, especificando “quais” seriam esses direitos fundamentais e quais seriam os “titulares”:

- a) *Quais são?* São os direitos subjetivos, que se referem *individualmente* a todos os seres humanos, independentemente da cidadania e da capacidade de agir: poder de negociação, direito de agir, autonomia, liberdade contratual e jurídica, de consciência, de pensamento, de culto... A característica da universalidade torna-os, por isso mesmo, direitos inalienáveis, que não podem ser nem vendidos nem comprados.
- b) *Quem são os titulares dos direitos fundamentais?* Pelo que se disse antes, infelizmente, isso não coincide com o modo vigente de considerar a cidadania. O direito à cidadania, de fato, rompe a “igualdade” entre pessoa e pessoa, enquanto exige que se faça diferença entre quem é considerado estrangeiro e quem é “cidadão”, na base da pertença a outra classe de direitos: residência, circulação no território nacional, direito ao trabalho e à subsistência, para quem não tem direito ao voto, etc. A cidadania, então, é o que faz a diferença em matéria de direitos políticos, pois não reconhece e/ou não garante certos

direitos humanos ou, até mesmo, certos direitos sociais (como escola, saúde, previdência social, etc.); como tal, a cidadania se torna um fator de exclusão e de discriminação, em contraste com a tão citada universalidade dos direitos fundamentais. O “truque” está no fato de que os Estados atribuem esses direitos somente a quem é considerado “cidadão” e não à “pessoa”. A problemática – não solucionada – inocula uma ulterior cadeia de interrogações.

Que relação se instaura entre o tradicional status de cidadão, o variegado patrimônio identificador que se mostra na presente sociedade cosmopolita e o igual reconhecimento dos direitos indispensáveis ao livre desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo?

Os direitos humanos podem contribuir para a passagem dos monoculturalismos aos parâmetros de igualdade, partilha, troca, diálogo intercultural? E como?

Uma sociedade que pretende ser “civil”, como solidamente conhecida pela pluralidade, requer, antes de tudo, a maturação da consciência de todos seus membros em reconhecer igual direito às diferenças das quais cada um de nós é portador.

A esse respeito se faz ainda intérprete L. Ferrajoli, questionando se a igualdade é uma norma ou somente um termo convencional, como pode ser o “universalismo”, por força da qual se concorda que todos somos iguais, mas “sem garantias”.

Este é o sentido da igualdade: valorização igual das diferenças. E é esse também o sentido do universalismo: os direitos fundamentais, a começar por aqueles de liberdade, são, principalmente, direitos à própria diferença, são direitos ao igual valor e respeito da própria identidade, qualquer que ela seja [...] se assumimos esse significado do universalismo, não só não há oposição entre universalismo e multiculturalismo, mas, o que é mais importante, o universalismo torna-se condição e garantia do multiculturalismo: somente afirmando o direito igual de todos à própria identidade é que se garante a convivência pacífica entre diferentes [...]. Se a igualdade é uma norma, como são também normas os direitos fundamentais, o verdadeiro, grande e não resolvido problema é o de sua ineficiência, é o de suas garantias (FERRAJOLI, 2008, p. 53).

O “calcanhar de Aquiles” dos direitos humanos universais. Ao mesmo tempo, não faltam ceticismos e criticismos nos confrontos sobre a afirmação dos direitos humanos fundamentais e universais. A crítica mais comum, estimulada, principalmente, pelas teorias sobre o relativismo cultural, é a de que isso é fruto simplesmente da cultura ocidental, de serem os ocidentais instrumentalizados com o objetivo de homologar o mundo à imagem e semelhança do Ocidente, mediante uma nova forma de hegemonia e/ou de imperialismo cultural ocidental.

O desafio. Para Barel, é visto essencialmente nas normas/leis que um Estado moderno deve realizar para favorecer os direitos iguais a todos, indistintamente.

A laicização da ideia de Estado, sempre menos “Nação”, e mesmo do vínculo de cidadania, sempre menos expressivo do que uma efetiva homogeneidade da cultura de origem, faz do multiculturalismo um modo de ser “natural” das sociedades estatais, acentuado, mas não criado, pelo fenômeno da imigração de massa. Um modo de ser que produz o Estado, como fiador dos direitos e das liberdades, garante, também, o pluralismo e a sobrevivência das diferentes culturas. Por essa via, o Estado moderno é, então, chamado a estabelecer as razões essenciais para que cada uma dessas culturas possa conviver pacificamente com as outras e seja compatível com os princípios e os valores postos como fundamento do mesmo Estado na sua unidade [...]. Daí a necessidade de que o Estado adote normas que protejam, garantam e promovam a diversidade cultural dos indivíduos. Nesta ótica, o princípio de igualdade se substancia no direito de eles serem tratados de modo igual, salvaguardando, ao mesmo tempo, as próprias diversidades (BAREL, 2009, p. 47-48).

A recaída sobre a educação. Estamos, pois, diante de uma problemática que assume uma dimensão fundamental no terreno da instrução e da formação, considerando que a formação pessoal e profissional de cada um é garantia de liberdade efetiva. A visão do homem como fonte e titular de direitos constitui, por isso, o “pedestal ético” sobre o qual se poderá construir a nova educação para a cidadania.

3.1 O “pedestal ético” dos direitos humanos universais

Já se passaram mais de 60 anos desde a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Hoje, mais que nunca, é necessária uma séria reflexão sobre um dos mais importantes princípios morais da humanidade, que até hoje ainda está insolúvel: o do *reconhecimento* dos direitos humanos “universais”.

O percurso histórico. Depois da Segunda Guerra, foram colocados em evidência os limites do modelo de Estado-Nação, em favor de um modelo alternativo, que coloca no centro das atenções não mais o Estado, mas o indivíduo, como “sujeito” primário de direito. Entre 1945 e 1948, foi crescendo sempre mais uma sensibilidade em relação aos direitos humanos, que, progressivamente, se desenvolveu, deslocando o acento, em âmbito jurídico internacional, do direito *estatocêntrico* e internacional para a norma *humano-cêntrica*, baseada na centralidade do ser humano e do conceito de dignidade universal. O caminho empreendido vai dar no assim chamado *corpus* dos direitos humanos, sucessivamente codificado na *Declaração*, aprovada em 10 de dezembro de 1948. Esta nasceu como resposta às bem conhecidas e gravíssimas violações da dignidade humana, que se verificaram nos decênios precedentes, e abriu a estrada para numerosos outros documentos, tratados e convenções referentes aos refugiados, à infância, ao *apartheid*, à tortura, etc., que constituem o núcleo essencial de uma visão baseada na dignidade da pessoa humana. A ideia de fundo que inspirou a *Declaração* era que, para se construir um mundo de paz e de prosperidade, dever-se-ia considerar prioritárias as condições de vida de cada indivíduo e que, por isso, todas as pessoas deveriam ser respeitadas.

A *Declaração* teve o mérito de ser o primeiro reconhecimento internacional de caráter universal dos direitos e das liberdades fundamentais. Fonte de inspiração e base de numerosos tratados sobre direitos humanos, nos anos sucessivos, ela representou o fundamento do direito internacional em matéria de direitos humanos.

Já em 1950, estudiosos de várias disciplinas, cientistas de várias condições políticas e geográficas, homens de diferentes crenças religiosas encontraram-se em Paris, para afirmar os seguintes princípios (UNESCO, 1950):

1. a humanidade é uma e todos os homens pertencem à mesma espécie do *homo sapiens*;
2. raça não deve ser confundida com cultura;
3. os grupos nacionais, religiosos, geográficos, linguísticos, culturais, não coincidem, forçosamente, com os grupos raciais;
4. o patrimônio cultural desses grupos não apresenta conexões com o patrimônio genético que os caracteriza;
5. o termo “raça” deve ser substituído por “grupo étnico”;
6. todo ser humano é capaz de aprender como partilhar a vida comum, como compreender a natureza do serviço recíproco e como respeitar os contratos sociais;
7. a cooperação é a meta à qual tende todo homem;
8. todo homem, visto que pertence à humanidade, é uma parte do todo.

Os tratados que se seguiram à *Declaração* tiveram como objetivo promover comunidades humanas, baseados no respeito, na cultura dos direitos humanos, na supremacia da cooperação. Sobre isso, A. Papisca (2007, p. 29) afirma:

A civilização jurídica de que necessita a interculturação é a de fazer coincidir o *status* da pessoa com o *status* do cidadão do mundo. A estrada a ser percorrida para a cultura dos direitos humanos é, pois, a de construir pontes entre as diversidades, para poder realizar, juntos, a civilização do (com)viver. Por conseguinte, o pluralismo cultural que caracteriza as sociedades modernas exige que todos os cidadãos do mundo se preparem para essa perspectiva inevitável, por estar toda ainda a ser construída..

Ao status quo: aspectos contraditórios e sujeitos à crítica. O que resta, hoje, da “universalidade” dos direitos da Declaração? Deve ser considerada como uma imposição do imperialismo cultural ocidental?

São vários os estudiosos que sustentam que o limite desses direitos está em constatar que seu respeito se liga ainda a um sistema jurídico de um Estado-Nação, e não a uma ordem cosmopolita na qual o “cidadão do mundo” será sempre defendido enquanto tal, nos seus direitos, por instituições que ultrapassam o Estado-Nação. Como consequência disso, pode-se observar, de acordo com R. Papini (2008, p. 58), que, de 1948 para

frente, o longo percurso dos direitos humanos através dos vários tratados continua ainda inexequível e, além disso, enfrenta contradições evidentes.

Tais direitos, de fato, ainda nestes anos, estão no centro de um conflito de interpretações que se refere tanto à esfera teórica quanto à da prática política. Na primeira situação, continuam a ser da atualidade os problemas relativos ao fundamento moral e biológico dos direitos humanos e ao processo histórico que diz respeito às certezas morais e às dinâmicas políticas e jurídicas que procuram, neste espaço de tempo, formalizar-se e torná-los *direitos e deveres* comuns. O tema da universalidade vive, assim, ainda hoje, um desafio ligado a pretensões relativistas sobre o terreno cultural e a reivindicações de soberania por parte de cada Estado. O debate parece tornar mais ágil, no terreno teórico, o ponto de vista de um universalismo historicamente interessado na diversidade, que, contudo, arrisca a se enfraquecer frente à incapacidade concreta de ampliar os direitos.

Diante deste impasse R. Gallissot (2001, p. 108) afirma que “o atual conflito situa-se entre quem recorre aos direitos humanos para a defesa do próprio *status quo* e que quer fugir do constrangimento que identifica os direitos humanos com a nação”.

Outros autores consideram esses direitos muito extensos, muito abstratos, cada vez mais em contradição com os novos direitos. Em particular, W. Sweet (2008, p. 94) observa:

Nos países em desenvolvimento, certos direitos (moradia, segurança, saúde) estão acima dos recursos disponíveis, não são aplicáveis a certas culturas [...] o mundo atual não é mais o de 1948; é pluralista, internacionalizado, mas, ao mesmo tempo, fechado dentro dos confins nacionais e subnacionais. Viver moralmente neste mundo exige o reconhecimento explícito das diversas culturas e tradições [...]. Torna-se sempre mais necessário respeitar as culturas e as tradições diferentes, como também seus valores dominantes.

É possível, hoje em dia, fazer com que os habitantes do planeta, independentemente do seu Estado, cultura e religião, se sintam efetivamente representados?

D. Archibugi procurou dar, a seu modo, uma resposta à problemática, enquadrando-a na seguinte perspectiva:

Todo ano, em setembro, reúne-se, em Nova York, a Assembleia Geral das Nações Unidas. É uma tribuna importante, na qual os chefes de governo de 192 países expõem suas visões sobre a política mundial. Mas não necessariamente os cidadãos se sentem representados pela posição do próprio governo [...] não se diz que a população tenha as mesmas normas de seu governo sobre os grandes problemas da humanidade, tais como questão ambiental, emergências humanitárias, ou ajuda para o desenvolvimento [...]. Em matéria de economia, as decisões mais importantes são tomadas no vértice do G7 ou do G8. Ficam de fora 184 ou 185 países e, com eles, mais de cinco bilhões de habitantes da terra [...]. Além disso, os diversos G 7, G 8, G 20, G *extra-large* ou G *extra-small* não têm estatuto nem são obrigados a respeitar a publicidade dos atos, e muitas das decisões tomadas são imperscrutáveis para os comuns mortais. Todo ano reúne-se em Davos o exclusivo World Economic Forum. É um clube onde os representantes das grandes empresas, alguns membros dos governos e várias outras celebridades debatem sobre os problemas do planeta. Mas as celebridades são poucas; os habitantes do planeta são muitos. E se não é uma celebridade, Davos te ignora. Não é necessário ser uma *star* para participar no World Social Forum, realizado em Porto Alegre. O World Social Forum quer ser um “espaço aberto, plural, diversificado, não governativo e não partidário” [...], mas sua legitimidade é limitada e nunca se tem certeza que representa as dezenas de milhares de participantes que animam suas discussões. Quando se é um simples cidadão, não existe nenhuma possibilidade de poder expor os próprios problemas e, ainda menos, de expressar as próprias opiniões. É um problema relevante para a política mundial, porque a exclusão gera ressentimentos [...]. Alguns visionários sugeriram formar uma Assembleia Parlamentar Mundial, uma instituição complementar da Assembleia dos Estados da ONU, que possa dar a todos o poder de se exprimir, mediante os próprios representantes. Não é de se esperar que tal assembleia possa ter à sua disposição muitos poderes. Deveria ser uma função consultiva, concentrando-se nos problemas comuns da humanidade. Numa época em que a democracia é universalmente louvada como o único método legítimo de governo, parece estranho que ainda não se tenha tido a vontade de realizá-la também no nível

que diz respeito a todos, no nível planetário. Mas dar aos cidadãos do mundo um instrumento, mesmo que simplesmente simbólico, poderia ter efeitos imprevisíveis. Poderia fazer ver que o que está escrito na agenda dos vértices de Nova York, Davos ou Londres é muito diferente do que é percebido pelos cidadãos e é provavelmente por isso que as elites no poder carimbam essa ideia como uma simples quimera (ARCHIBUGI, 2009, p. 40-41).

Desafio

Nosso tempo é tempo de contradição: se através de organismos supranacionais (Nações Unidas, União Europeia), os Estados se associam para repensar a proclamação dos direitos humanos, ao mesmo tempo, esse é um modo de reafirmar sua soberania, para defender o status quo..., chegando até a criar “ligas” para os direitos humanos; são instrumentalizados até o ponto de, sobre sua legitimidade, ser jogada a mesma hegemonia do poder (GALLISSOT, 2001, p. 108).

3.2 Direito “ad omnes includendos”

As razões da reflexão. O cenário de uma sociedade fortemente marcada pelos fenômenos de pluralidade e de multiculturalidade coloca em discussão um dos princípios básicos do Estado atual, no momento em que se constitui como nação, na base de ser um conjunto de cidadãos que compartilham a mesma identidade cultural. Na realidade, vários autores hoje creem que o que deve caracterizar um Estado pós-moderno é a passagem de um sistema social duplo, baseado nos que têm ou não direitos (inclusão/exclusão), para um bem fundamentado no reconhecimento dos direitos para todos, vindo, assim, a constituir a condição para uma interpretação autêntica de cidadania. O direito de cidadania, de fato, é a resposta mais adequada para a construção de um Estado pós-moderno, desde que baseada na prioridade do reconhecimento de todo e qualquer indivíduo como “pessoa” antes mesmo das intervenções que podem ser promovidas em favor do cidadão.

No Estado pós-moderno, portanto, as políticas sociais devem criar não somente as condições para um exercício universal dos direitos de cidadania, mas devem também promover o crescimento, em todos os sujeitos, da consciência de serem titulares de todos os direitos, civis, políticos e sociais. Consequentemente, a missão das políticas sociais não é somente proclamar os direitos, mas, sobretudo, afirmar a exigibilidade deles, a fim de torná-los concretamente desfrutáveis, para que possa ativar o protagonismo de todos os sujeitos, responsabilizando-os pelo bem de todos os cidadãos, na convicção de cada um ser um recurso para o outro. Uma cidadania assim entendida é a condição fundamental de *inclusão de “todos” os sujeitos que vivem dentro de uma comunidade*, a respeitar as diferenças.

Partindo desses pressupostos, S. Rodotà (2003, p. 50) afirma que a cidadania entendida como “o conjunto das condições necessárias para que a pessoa possa alcançar a plenitude dos direitos fundamentais pode ser exigida também para além de outras e contra a tradicional lógica da cidadania nacional”. Isso leva a considerar que os limites entre direitos e política não podem ser marcados de uma vez por todas, mas estão sujeitos a contínuas revisões e contrariedades, que tornam necessária uma redefinição permanente da própria noção de cidadania, em relação ao estado de avançamento do conceito de democracia.

Sobre o assunto, A. Papisca (1991, p. 27) retoma o ataque, reforçando com firmeza que

[...] a cidadania deve ser redefinida com referência direta ao paradigma jurídico universal dos direitos humanos, de modo que quem mora num território seja cidadão desse local, independentemente da nacionalidade de origem. A forma Estado, na era da interdependência e dos direitos humanos, deve ser redefinida com base nas exigências de multinacionalidade e multiculturalidade.

Mas existe ainda quem, como K. Eder, permaneça cético quando se trata de estender a todos os direitos de cidadania, mesmo quando de difícil realização, a partir do momento em que

[...] a extensão total dos direitos políticos de cidadania colocaria em questão a identidade nacional. Se todos são cidadãos, o que será realmente a cidadania? A cidadania configura-se como estritamente ligada a uma reserva de direitos; uma transformação dos direitos humanos em direitos culturais de cidadania; apresenta-se, portanto, como uma porta escancarada para uma nova fundação moral da cidadania [...] renunciar-se-ia à identidade nacional em favor de uma nova forma de identidade coletiva (EDER, 1992, p. 22).

Na União Europeia, a necessidade de promover uma cidadania ativa e o respeito aos direitos do homem e da democracia, e também de reforçar a luta contra qualquer forma de exclusão, levaram o Parlamento e o Conselho europeus a adotarem uma ação comunitária estruturada, com capacidade para responder ao paradigma do *lifelong learning*. Entre os objetivos específicos do programa, foram sublinhados reforçar o contributo do estudo permanente da coesão social, da cidadania ativa, do diálogo intercultural baseado na paridade entre as diversas culturas (PARLAMENTO EUROPEO, 2006).

À luz dessa indicação, segue que, se se quiser uma sociedade na qual não existam mais cidadãos de “série b”, é necessário que se pense em uma nova cidadania em chave cultural, livrando-a do anacrônico localismo e do etnocentrismo estatocêntrico. Somente uma cidadania intercultural pode ser, de fato, plenamente democrática. Enquanto a cidadania continuar a representar um divisor de águas entre quem é *in* e quem é *out*, ou uma patente de acesso aos direitos, não se poderá falar de oportunidades iguais no respeito aos direitos humanos.

A alavanca de câmbio. A. Papisca não se subtrai ao desafio da pesquisa de uma mudança, dizendo que ela deve ser individuada no reconhecimento jurídico internacional dos direitos humanos, enquanto permite reconstruir a cidadania, não a partir das instituições estatais, mas de seu titular originário, o ser humano. Em outras palavras, a cidadania não como *status* prodigalizado pelo Estado, mas, antes, como patrimônio imanente ao ser humano, igual para todos, visto que todos são igualmente membros da família humana.

A internacionalização dos direitos humanos e o processo de integração europeia oferecem numerosas oportunidades estratégicas para redefinir o conceito de cidadania e abrir novos caminhos para sua prática. O primeiro fornece o paradigma jurídico-axiológico para uma fundação autenticamente humanocêntrica, o segundo fornece o espaço real para exercer a (nova) cidadania, e ambos oferecem excelentes oportunidades para desenvolver um processo educativo na marca da legalidade e das responsabilidades partilhadas (PAPISCA, 2007, p. 27).

Assim, deve ser mudado o conceito de cidadania:

O tradicional conceito de cidadania, caracterizado pelo horizonte do Estado-Nação está, hoje, sujeito à discussão não só por motivos éticos, mas também porque estão em ação processos de amplo alcance e de mudança estrutural, transversais às diversas realidades nacionais [...]. De fato, nós estamos convencidos de que a nova cidadania é forjada sobre esse estatuto e é, por isso, fundamentalmente universal, numa lógica *“ad omnes includendos”*, por isso mesmo articulada no plural, no sentido de que a dimensão universal não exclui as cidadanias particulares, mas abre a experiência de uma identidade mais ricamente articulada... [Daí que] o tema do diálogo intercultural, colocado no seu contexto natural global e transnacional, está estreitamente interligado com o da cidadania (PAPISCA, 2007, p. 25).

Uma sociedade civil, portanto, pode ser definida, de fato, só quando estiverem eliminados os princípios de exclusão, tanto na parte interna quanto na parte externa. Com isso, está plenamente de acordo M. Santerini, quando sustenta que

[...] a nova cidadania ampliada, assumidas todas as identidades coletivas, deveria considerar os direitos particulares não somente dos indivíduos, mas dos grupos [...] o elemento culturalmente diferente torna-se o fundamento de uma nova identidade coletiva das sociedades modernas. A elaboração de tal projeto parte dos países ocidentais e parece sempre mais indispensável a quem o considera como uma resposta à crise do Estado-Nação e da cidadania atual, diante da irrupção dos problemas étnicos (SANTERINI, 1994, p. 239).

Um ulterior fator, apto a favorecer a inclusão social, aparece, de acordo com S. Rizza, na capacidade interna desta de criar as condições e de ativar instrumentos adequados. A esse escopo é necessário, antes de tudo, que os membros dessa sociedade sejam associados pelo objetivo de conquistar o bem comum, isto é, de ser uma sociedade solidária em que a solidariedade represente a “trama” do tecido social. Nesse contexto, consegue-se salvar sinergicamente também a cidadania.

A capacidade planejada tem necessidade de elaborar imagens do futuro, dando corpo às decisões do presente, para que sejam orientadas para a realização dos possíveis/desejáveis cenários futuros. Como tal, é um instrumento metodológico de previsão. Por seu lado, a previsão de uma sociedade multicultural coesa baseia-se nas atuais tendências para operar e aperfeiçoar os valores relevantes (inclusão, direitos iguais, cidadania, etc.), na tentativa de aperfeiçoar/prever/descrever a sociedade que se deseja no futuro, na tentativa de individualizar, a partir de agora, seus pontos de força e de fraqueza. Todavia, a simples descrição da sociedade do futuro não basta; é necessário trabalhar concretamente nas escolhas políticas estratégicas a serem adicionadas aos recursos disponíveis destinados ao projeto. O cenário de uma sociedade civil solidamente conhecida pela multiculturalidade necessita, em primeiro lugar, de maturação da consciência de todos os seus membros para assumir suas próprias responsabilidades e, ao mesmo tempo, de estratégias apontadas para a formação de redes sociais baseadas em atividades solidárias (colaboração entre instituições, escolas, serviços, agências educativas, etc.). Como complemento, essa metodologia de intervenção requer que as atividades promovidas para tal finalidade sejam constantemente monitoradas e verificadas (RIZZA, 2004, p. 160).

Tudo isso nos leva, ainda, à metáfora da árvore, prefigurada por A. Papisca (2007, p. 33), na qual as raízes e o tronco são o estado jurídico que coincide com a cidadania universal da pessoa, enquanto que os ramos são as cidadanias nacionais e/ou subnacionais. Como tal, a cidadania é uma categoria jurídica e conceitual “plural” e, por isso, deve ser vista como um conceito evolutivo, transversal/transnacional.

Desafio

O estado jurídico ordinário das pessoas não é o de cidadãos de um dado Estado, mas de membros da mesma família humana. Por isso, é necessário libertar o conceito de cidadania da pertença nacional e repensá-la numa base de pertença humana, isto é, no estatuto da pessoa. Uma sociedade educada, privilegiando sua pertença à comunidade do gênero humano, antes que a uma nação ou estado particular (PAPISCA, 2007, p. 33).

3.3 Direito de ser reconhecido como “pessoa”

A atenção à conquista dos direitos humanos universais recai diretamente sobre o conceito de “pessoa”. Por sua vez, uma nova concepção de “pessoa” ajuda a elaborar uma *nova cultura educativa*, cuja impostação de fundo não poderá ser senão *neo-humanística*, individuada nos valores emergentes da solidariedade, do desenvolvimento, da proteção ao ambiente, da tutela dos direitos humanos, da mundialidade. Essa inovação não pode ser conseguida senão mediante procedimentos democráticos e participativos; ela implica a escolha da projetação, da flexibilidade, da colaboração, da promoção do primado do homem, diante das inadequações devidas ao gigantismo dos aparatos burocrático-administrativos.

Um primeiro passo nessa direção pode consistir no facilitar à pessoa a possibilidade de situar-se num horizonte de sentido, de modo a poder satisfazer as exigências que surgem no dom da existência e na natureza dialógica e relacional do ser humano.

Tudo isso comporta a reivindicação de uma série de direitos “*ad personam*”, como:

O direito de levar uma vida digna. O conceito de “dignidade humana”, que prevê que cada indivíduo seja dotado de direitos invioláveis e inalienáveis, ajudou a encontrar uma nova era no Direito Internacional. A segurança humana, a diversidade cultural, a inclusão social são todas elas condições

determinantes do real respeito à pessoa. Somos diferentes um do outro, cada um é único, mas temos direitos à igual dignidade e a ter direitos iguais.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a “*ratio*” constitucional do direito foi promulgada em nível mundial, superando os confins da soberania Estado-Nação. Pela primeira vez, na história da humanidade, a pessoa humana foi reconhecida como *sujeito*, e não mais como mero objeto do Direito Internacional. Já no “Preâmbulo” se proclama que “o reconhecimento da dignidade de todos os membros da família humana, e dos seus direitos iguais e inalienáveis, constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Além disso, o artigo 1º declara: “Todos os seres humanos nascem livres e devem agir, uns para com os outros, com espírito de fraternidade”. E no artigo 29, faz-se observar que o respeito dos direitos é indissociável da ética do dever e da tomada de responsabilidade: “Todo indivíduo tem deveres para com a comunidade, na qual somente é possível o livre e pleno desenvolvimento da sua personalidade”.

Por sua vez, as Nações Unidas, ao proclamarem o *Decênrio para a Educação aos Direitos Humanos (1993-2004)*, que tinha como objetivo criar “poderosos estímulos capazes de motivar toda pessoa ao aprendizado, ao crescimento, à criatividade, à vida”, pensaram num ensinamento dos direitos do homem que fosse ponto de referência forte sobre o qual construir uma ética coletiva e subjetiva e uma identidade individual e grupal “facilmente multiplicável”.

Diante dessas intervenções, A. Papisca (2007, p. 27) observa que, sendo o Direito Internacional o “barqueiro” que leva a ética humana universal na arca da política e da economia, ele constitui também o núcleo fundamental de toda estratégia educativa genuína, ou seja, ele é um instrumento particularmente útil para as finalidades pedagógicas, pois consegue fazer referência a valores que, pelo fato de estarem incluídos nas normas jurídicas internacionais, não podem senão ser aceitos como objetivos educativos. Esse espaço dilatado oferecido pelo Direito Internacional coincide com o espaço vital de todos os membros da família humana. Por isso, o autor sustenta que o *status* jurídico da “pessoa humana” não emana do poder anagráfico do Estado (tal *status* de cidadania, neste caso, não é prodigalizado, mas simplesmente “reconhecido”), simplesmente porque, na organização

internacional, seu titular é “sujeito ordinário de direitos fundamentais, mesmo antes de ser cidadão deste ou daquele Estado”.

Em outras palavras, todos os seres humanos são *naturaliter* cidadãos do planeta Terra. Neste sentido, a cidadania universal é “primária”, enquanto que as cidadanias anagráficas (nacionais, europeias) são tidas como “secundárias”.

O direito de ser diferente. O direito à “dignidade humana” constitui, por sua vez, a base sobre a qual se sustenta o respeito pela diversidade de cada um: a dignidade do outro exige o respeito dos direitos fundamentais de cada um. Atenção, porém: *o reflexo claro do direito é o dever. Meu direito é o dever dos outros. O direito dos outros é meu dever respeitá-lo.* Assim, a pessoa deve ser sempre considerada como um fim, nunca como um meio. Somos iguais, temos todos direito ao mesmo respeito, mas temos todos, também, o dever de respeitar a dignidade do outro.

Tudo isso produz, ao mesmo tempo, algumas interrogações sobre certos aspectos contraditórios, que podem emergir de uma interpretação errada do relacionamento igualdade-diversidade.

Como conciliar a contradição entre a afirmação de que somos todos iguais com aquela que afirma que somos todos diferentes e temos direitos à nossa identidade, isto é, temos direito de conservar a diversidade?

“Quais” direitos reconhecer no “estrangeiro” (entendido como “alteridade”): os que conduzem à sua identidade específica e diferente, ou negar-lhes a diferença para reconhecer seus direitos de igualdade, de acordo com a concepção universal dos direitos humanos?

Uma primeira resposta a tais interrogações pode vir do relacionamento entre identidade e alteridade. Os direitos nascem sob a tutela da dignidade e da identidade humana, mas os limites entre o Eu e o Outro, se tornam, hoje, sempre mais impalpáveis, enquanto que a identidade se define sempre mais como processo necessariamente dialógico negociável.

A respeito da problemática se faz ainda intermediário A. Papisca, o qual augura que a esperança utópica seja

[...] que os direitos humanos, longe de serem a religião dos anos dois mil, possam tornar-se sempre mais um instrumento de comunicação eficaz, típico das sociedades complexas, e que, independentemente do fato de serem uma “invenção” ocidental, possam, definitivamente, sustentar uma definição da identidade humana processual e dialógica e não se transformar num meio para criar barreiras posteriores entre os homens. O reconhecimento das diferenças é, seguramente, uma conquista do nosso tempo, que deve ser preservada e sustentada [...] com a finalidade de promover um conceito dinâmico e dialógico do relacionamento entre identidade e alteridade (PAPISCA, 1996, p. 80).

O direito de ter uma “bússola” de identidade para orientar-se nas relações com o Outro. As certezas derrocadas, denunciadas em seu tempo nas obras de autores notórios, tais como E. Morin (1988), em *O futuro se chama incerteza*, e de P. L. Berger (1994), em *O pluralismo enfraquece todas as certezas*, chama a atenção sobre a urgência de individuar e, depois, colocar em ato estratégias para conciliar a identidade com as diferenças culturais.

A esse respeito, R. De Vita (1999, p. 63s.) afirma que o diálogo entre “diferentes”, o respeito recíproco e a procura de uma identidade não podem ser garantidos e satisfeitos unicamente por um sistema de direitos comuns e nem mesmo de “direitos humanos”; eles constituem, contudo, a condição mínima necessária para se iniciar o relacionamento social e o reconhecimento recíproco. Numa realidade pluralista, os direitos não são mais somente uma “proteção” do indivíduo nos confrontos de um poder externo, mas contribuem para a plena realização de sua identidade, enquanto contribuem para definir o “eu”, estabelecendo as relações com o “outro”.

O homem aspira a ser aceito incondicionalmente pelo outro, por aquilo que é e, nisto, ter direitos significa que existem aspectos do ser humano que devem ser respeitados. No pluralismo e na consequente situação de incerteza que daí deriva, o direito vem a assumir uma função ética pelo fato de orientar para as relações com a alteridade.

O direito à dignidade da pessoa. A. Maalouf (2009, p. 100) elenca uma série de direitos inerentes à dignidade da pessoa humana, que ninguém deveria jamais negar aos seus semelhantes, quais sejam:

- viver como cidadão juridicamente reconhecido, sem sofrer discriminações; poder viver em qualquer lugar, com dignidade;
- poder ter acesso ao estudo, sem obstáculos, à saúde, a uma vida decente-decorosa;
- escolher livremente o próprio estado de vida, os amores, as crenças, respeitando a liberdade própria e a dos outros.

Mais recentemente, A. M. Vegliò (2009, p. 521-527), falando de imigrações, citou outros direitos, tais como:

- o direito à vida e à integridade física e moral, sem ser submetido a torturas, vexames desumanos e degradantes;
- o direito ao reconhecimento da própria personalidade jurídica e da liberdade pessoal e da segurança;
- o direito à honra, à intimidade pessoal e familiar, à inviolabilidade da casa e da correspondência;
- o direito à escolha de um cônjuge e a manter uma família;
- o direito a conservar a própria língua e as tradições próprias;
- o direito à liberdade de pensamento, de opinião, de consciência e de religião e de poder manifestá-lo, ficando unicamente sujeito às limitações prescritas pela lei, ou necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde, a moralidade, os direitos e as liberdades fundamentais de todos;
- o direito à propriedade dos bens legitimamente adquiridos, sem possibilidade de ser privado deles arbitrariamente, e a defender em juízo os próprios direitos e as liberdades fundamentais dos outros;
- o direito de recorrer à proteção e à assistência do Estado de origem e, no que se refere à infância, o direito à proteção e à educação.

Desafio

Educar para os direitos humanos não significa simplesmente acrescentar e diversificar os programas escolásticos, garantindo uma espécie de estéril e, de qualquer modo, inatingível tratamento igual entre as diversas culturas e também não é educar à incomensurabilidade do Outro-de-Si. Significa, antes de tudo, educar para a possibilidade de colocar em relação e de comparar nossos valores com os dos outros e procurar o espaço transacional necessário para a expressão das diferenças e do encontro das igualdades, espaço em que ordem e a desordem concorrem para definir a contínua “fusão” dinâmica dos horizontes a serem atingidos (PAPISCA, 2007, p. 81).

3.4 Direito à imigração

O problema da universalidade dos direitos, por sua vez, não pode desprezar as relações com os problemas subentendidos nas diferenças culturais (possíveis conflitos de civilização, de cultura, de religião, de necessidade de acolhida e de diálogo, etc.).

De modo particular, com a explosão dos fluxos migratórios, as populações de áreas geográficas menos desenvolvidas mudaram-se para aquelas economicamente mais ricas, procurando condições melhores de vida. Essa situação de encontro entre grandes grupos humanos no *status quo* está provocando formas de intolerância/desencontro mais que de aceitação, permuta e partilha de “bens pós-materialistas” que cada um traz consigo. Na origem do “não reconhecimento” do “outro” e de seus direitos estão as identidades radicadas/entrincheiradas na defesa do território, da classe social, da cultura, da religião, da língua, da raça de pertença.

Igualmente, para os migrantes serem reconhecidos como cidadãos significa terem a oportunidade de desenvolver, ao máximo, as próprias potencialidades e de procurarem o melhor para a realização de si mesmos e dos próprios projetos de vida. Por isso, refletir sobre transformações de direito à cidadania significa ir ao encontro dos futuros cenários dentro dos quais a humanidade inteira deverá viver nos próximos anos, isto é, preparar as gerações presentes e futuras para enfrentarem, de modo mais adaptado e flexível, as inevitáveis transformações sociais.

A esse respeito, Colombo *et al.* (2009, p. 124s.) sustentam abertamente que, nesse contexto, a cidadania deve ser considerada antes de tudo “um direito a ter direitos”, premissa indispensável ao direito de ser protagonista do próprio destino. O reconhecimento da cidadania constitui, então, uma prerrogativa *sine qua non* para se exercerem direitos-deveres; para tornar-se, sob todos os efeitos, membro de uma comunidade; para participar das decisões coletivas, tendo direito a intervir, a ser ouvido e respeitado. Por sua vez, o “reconhecimento” destrói a equação cidadania-nacionalidade e caminha em direção ao pedido de formas de cidadania plural, transnacional, colocando em causa a necessidade de se adotarem novos critérios com os quais reconhecer o direito à cidadania. Daí a exigência de individuar e de

colocar em ato formas de reconhecimento fluidas, capazes de adaptar-se a conteúdos mutáveis e em constante transformação.

Isso tudo leva, portanto, à seguinte interrogação:

No contexto histórico atual para a alta mobilidade humana, com qual título se conquista a cidadania?

É uma questão que permanece sem resposta, a que não se deu ainda uma resposta definitiva nem mesmo das Organizações supranacionais. Os dispositivos internacionais dos direitos fazem referência ao direito de deixar o próprio país, a migrar, mas não ao direito de entrar “como cidadão do mundo” no país que se escolheu para continuar a viver a própria existência como “pessoa”.

Esse *ius migrandi*, portanto, existe somente na teoria, pois na prática está impedido às pessoas; e a cidadania se tornará um “divisor de águas” entre os que têm ou não têm um estado jurídico reconhecido. Reivindicar o direito à migração significa, além de regular os fluxos migratórios, evitar também se administrarem os processos migratórios como simples recursos a serviço dos processos econômicos, isto é, trata-los como “mercadoria” que migra, como simples força de trabalho, privada dos direitos fundamentais (“pedimos braços e vieram pessoas”).

Contudo, à mundialização dos mercados não parece que haja confronto em uma correspondente internacionalização dos direitos humanos e das vontades políticas democraticamente orientadas ao “reconhecimento”, quando adequadamente dirigidas, em termos promocionais dos direitos-deveres civis e políticos universais, as migrações podem representar, pelo contrário, uma oportunidade de promoção integral da pessoa no encontro entre “diferenças”, lá onde a pluri/multi/interculturalidade constitui um fator efetivo de enriquecimento recíproco.

Segue-se daí que, no “reconhecer” o outro como pessoa única, é imprescindível reconhecer, ao mesmo tempo, as “diferenças” que o acompanham, caracterizando-o, tais como os símbolos culturais e religiosos, os usos, as tradições e as formas de expressão (modo de vestir-se, de comer, de rezar, etc.). Na sociedade moderna dos fluxos migratórios e da mobilização

humana, o símbolo representa, de fato, uma “veste” que o portador de diversidade usa, fazendo-o sentir-se bem na nova cultura.

Essa é uma proposta provocativa ao conectar as temáticas emergentes dos direitos humanos com a conflitualidade social ativada pela convivência dentro da mesma realidade dos grupos humanos “diversos”, às vezes, até conflitivos, mas que, não obstante, a globalização tornou interdependentes de qualquer ponto de vista (econômico, cultural, político, etc.). É bom ter presente, de fato, que a rede das relações intersubjetivas não está mais centrada no esforço de compor as contradições sociais; ao contrário, os aspectos contraditórios são reconhecidos e valorizados como tais.

As culturas desenvolveram-se, em grande parte de sua história, em condições de interdependência e, hoje, os fluxos migratórios mais velozmente as têm colocado em contato, impondo uma política cultural comum do *reconhecimento recíproco* que os direitos humanos pareceriam garantir, com a condição de se mostrarem capazes de enfrentar a negociação entre “universal” e “particular”.

A resposta educativa deve, portanto, ir ao encontro de um desenganchar-se/superar-se da dimensão estatal ou nacional. Ou seja, ver além do restrito “jardim” dos privilégios de Estado, para ampliá-lo em benefício daqueles que desejam aí entrar com a plenitude dos direitos fundamentais, se se quiser realmente evitar uma globalização “selvagem”, ou melhor, um faroeste de conflitos, para ir à conquista de “terras” mais promissoras.

Desafio

Até as “montanhas” migraram (as Dolomitas, em tempos idos, estavam no fundo do mar!).

4

IDENTIDADE COMO “PUZZLE”

Cenário

O processo de globalização, o pluralismo cultural e a consequente situação de incerteza e de fragmentação social e individual, hoje, colocam sempre em discussão o conceito de identidade e impõem repensar as categorias ocidentais de identidade e de relacionamento com esta. A circulação das culturas e os processos de comunicação entre elas, os imponentes fenômenos migratórios, as transformações do trabalho e da produção e a globalização no conjunto dos fenômenos que ela provoca dilataram a complexidade e as diferenciações sociais e radicalizaram a tensão entre impulsos homologantes e espessura de identidades solidamente radicadas no “glocalismo” (cultural, étnico, religioso). A tal ponto que B. Castiglione chega a observar:

Não se sabe se a identidade é um produto ou o processo que o produz. Parece um caráter primário do homem e, ao mesmo tempo, aparece como uma construção, manifesta-se por meio da igualdade e da identificação, mas também por meio da diferença e da individualização. (CASTIGLIONE, 1999, p. 52).

Identidade é... colocar “fronteiras” entre “eu” e “tu”?

Neste quadro, prossegue a autora, as categorias da identidade são reassumidas em duas metáforas: a do *receptor* e a do *caminho*: na primeira metáfora, o indivíduo é uma espécie de “recipiente” dotado de limites próprios, que restringem um *dentro* (os processos mentais, o *si mesmo*, a consciência) e um *fora* (todas as coisas das quais recebemos informações,

os outros, o ambiente); de acordo com a metáfora do caminho, ao contrário, as categorias do dentro e do fora são substituídas pelas das diferenças, encontro-desencontro, negociação, novas aquisições. Permanece um fato que a cultura ocidental sempre mostrou incapacidade, contradição ou, ao menos, grande dificuldade para enfrentar o “outro”, de modo objetivo, em decorrência de suas concepções que provocaram a remoção do “outro”, a colonização selvagem, os processos forçados de “inculturação”.

Na realidade, uma visão descentralizada a respeito desse nicho cultural ocidental está inclinada a enquadrar a alteridade como o veículo da nossa dilatação, porque é compreendendo o outro que está em mim que eu amplio a mim mesmo. A procura de identidade, então, não pode prescindir de um relacionamento com o outro. Por isso, o Ocidente é colocado em discussão pela presença das *subjetividades alheias*.

Contudo, o encontro com o “tu” não ocorre de modo indolor, quando exige necessariamente o interrogar-se sobre o “eu”. No nível instintivo, de fato, a alteridade é vista como antagonista e, até mesmo, como inimiga da própria individualidade; por isso, em geral, é vivida como “outro de si” e como concorrente/adversária das próprias potencialidades de expressão. O problema aparece depois, quando se passa ao ato público, negando ao outro sua individualidade.

O nó fundamental, portanto, está nisto: *como conciliar pesquisa, construção, afirmação, reivindicação da própria identidade com o pluralismo, o diálogo, as diferenças culturais e antropológicas*, a partir do momento em que o outro, o diverso, o estrangeiro, o migrante..., independentemente de nós o querermos ou não, são colocados no nosso meio. Esse “corpo estranho”, de fato, é uma figura perigosamente suspeita diante de pertença e exclusão, que é impedida de falar com um “nós”, porque não é “algum de nós”, não pertence a um *we-group*, pelo que, sua presença se estabiliza em um “que não tem direito”.

É uma posição já por si exposta a alto risco de conflito: de identidade realmente é que se vive, como de identidade é que se pode morrer. Porque, como apresentam os estudos antropológicos (REMOTTI, 1996), todo grupo tem a tendência de definir-se “positivamente” para distinguir-se do “negativo” que atribui ao “outro”.

Uma faca de dois gumes. Sobre o conceito de identidade, portanto, as interpretações podem ser ambivalentes, “de dois gumes”, podem variar de um extremo ao outro.

- Identidade como *sinônimo de conflito*:

Se o ambiente de crescimento é fortemente homogêneo, a dialética entre identidade étnica e identidade cultural será mínima; mas se, como no caso dos migrantes, o crescimento ocorre em ambientes nos quais não só os modelos culturais são múltiplos, mas também os grupos étnicos que os reelaboram, a tensão de identificação durante o processo de crescimento será altamente conflitiva (DI CARLO, 1999, p. 137).

Identidade como *fator de discriminação*. Para M. Santerini (1994, p. 180), o “outro” é um modelo e um espelho; por conseguinte, existe em todas as pessoas um desejo de identificação e, ao mesmo tempo, uma necessidade de diferenciar-se. Para entender quem se é, que lugar se ocupa, qual papel se realiza na sociedade, é necessária uma contínua procura de reconhecimento da diferença dos outros. É no relacionamento com os outros que cada um reflete a si mesmo, encontra a confirmação do “quem sou eu”.

- Identidade como *conceito ambíguo, uma lâmina de dois gumes*. De acordo com Z. Bauman (2009, p. 74),

[...] quem procura uma identidade, encontra-se inevitavelmente diante da desalentadora tarefa de dar forma quadrada a um círculo: são diferentes, mas iguais; são separados, mas inseparáveis; não independentes, mas unidos.

Para o autor, a história moderna é um esforço contínuo para afastar sempre mais os limites daquilo que pode ser modificado. Nessa “obsessiva” procura, reaparece também a identidade. Contudo, ele adverte: “a dependência e a identidade não são uma apólice para toda a vida”.

- Identidade como *fenômeno dinâmico, negociável*. Um indivíduo conquista a identidade pela cultura em que cresce. Contudo, no caso de um

menino de origem migratória, crescido na cultura do país de chegada dos genitores, os traços somáticos que o estigmatizam como “diferente” podem realizar um papel mediante o qual poderá nascer uma nova identidade social, de pertença, que, porém, não será a da cultura de origem dos genitores nem a adquirida no país onde ele nasceu e/ou cresceu.

- *Identidade como pesquisa.* De Vita (2009, p. 122) julga que a situação pluralística e multicultural e o alto grau de diferenciação e de possibilidades de escolha que atualmente tem o sujeito em formação oferecem novas oportunidades para a pesquisa, a redefinição e a construção de uma identidade subjetiva e coletiva, não somente no plano dos direitos ou da reconstrução dos espaços e dos conteúdos da democracia, mas que requer também uma reflexão nova, à luz das condições políticas e sociais mutantes.

Por conseguinte, a complexidade, hoje, se evidencia em dois problemas centrais: de uma parte, a governabilidade do sistema, com sua exigência de ordem e de unidade, no multiplicar das diferenças; de outra, a identidade do sujeito, também vista como relação problemática entre a pesquisa de unidade subjetiva e a diferenciação dos papéis e das pertenças. Para a construção da identidade, torna-se fundamental, então, o reconhecimento por parte dos outros, enquanto a individualização, a diferença dos outros, contém, também, ao mesmo tempo, o reconhecimento de “quem sou eu”.

O obstáculo da escolha no supermercado das identidades. O encontro-confronto entre identidades diferentes, que se verifica contextualmente nas oportunidades aumentadas de mobilidade social e, em particular, através dos fenômenos migratórios, provoca, como consequência, novos questionamentos sobre o conceito de identidade.

No supermercado das identidades (devido às transformações sociais, culturais, midiáticas), qual identidade selecionar e por quanto tempo mantê-la? Mais particularmente: dentro de uma sociedade multicultural, caracterizada por forte mobilidade humana, qual identidade é possível formar?

É fato que hoje se vai, progressivamente, desenvolvendo um novo conceito de identidade, com fronteiras cada vez mais desfocadas e incertas.

A. Sen (2006, p. 40) pergunta-se, por exemplo, não tanto se é possível escolher *qualquer* identidade, mas, antes, se temos realmente a liberdade de escolher qual *prioridade* designar para as diversas identidades que podemos assumir vez por outra. Segundo o autor, a construção da identidade realmente assumiu a forma de um irreprimível experimento: às vezes, experimenta-se uma identidade, mas muitas outras aparecerão no curso da vida.

A identidade é uma dimensão a cuja complexidade e complicação se acrescenta, portanto, contextualmente, a multiplicidade étnica e cultural com que as modernas sociedades se misturam, seja na qualidade, seja na quantidade das formas. Em um contexto de mobilidade humana, o sujeito deve confrontar-se com uma definição de si mesmo, dada pela sociedade de chegada, a qual, sentindo-se “invadida”, é levada a fechar-se como um caracol, a recusar-se a reconhecer o migrante, considerando-o como um “que não tem direito” ao acolhimento e muito menos à cidadania, interpretando-o como um não nacional (estrangeiro), um não igual (pela cultura, língua, religião). Como tal, o migrante deve confrontar-se com o problema da identidade, sacudido entre a perseguição da pluralidade dos novos “mundos de significado”, frequentemente em contraste com ele, e os empurrões para a homogeneização.

A esse respeito, F. Lazzari (2004, p. 91) observa que a experiência da mobilidade humana problematiza o processo de construção do “sí” e da identificação sociocultural. Não é a distância geográfica nem a pouca alimentação da cultura de origem que podem colocar em crise a identidade pessoal de um imigrante, mas, sim, as experiências negativas causadas pela falta de reconhecimento e de pertença. Para que isso não aconteça, é necessário um processo relacional como medida do “reconhecimento” que os outros dão da própria identidade e da personalidade. No processo de construção do “sí”, de fato, o individual, o relacional e o cultural são indissociáveis e encontram apoio naqueles espaços familiares, escolásticos e educativos, que se tornam decisivos para os fins da autopromoção da identidade do imigrante e de seu papel como “ator social”.

O desafio. A procura da identidade torna-se, de algum modo, uma questão irrenunciável, a partir do momento em que o ser humano,

tornando-se parte de um determinado contexto sociorrelacional, deve, necessariamente, adquirir sua identidade específica, que lhe permita confrontar-se com o “diferente de si”.

Contudo, como observa Z. Bauman (2009, p. 8), nesse “mar humano em movimento”, também as identidades “flutuam”, do mesmo modo que ocorre na natureza, pelo rebentar e pelo recolher das ondas; também nas identidades existem formas “fluidas”, fenômenos que o autor define “de fluxo”, de mudança incessante, onde as formas emergem e são destinadas a desaparecer, para se formarem, de novo, em outro lugar, sempre com novas configurações. Nesse movimento “flutuante”, *assimilação e separação* são duas alavancas que todo processo de identificação é obrigado a usar. A identidade torna-se, assim, uma questão de “organização” das coisas: pesquisa de conexões, ajuntamentos, construções, assimilação de coisas separadas, como se se tratasse de um “*puzzle*” (perplexidade) a ser reconstruído. É aí, onde flutua entre assimilação e separação, que a identidade se constrói.

Nesse sentido, a assim chamada “identidade” se revela como alguma coisa que deve ser constantemente revisitada, reajustada, reinventada, alguma coisa que é necessário construir ou selecionar, no supermercado das ofertas identificadoras. E, nesta fase de construção, um dos componentes essenciais da identidade do indivíduo é exatamente a dimensão *cultural*, a qual, por sua vez, faz lembrar a questão da pertença a grupos, a comunidades, a povos, que constituem o patrimônio dentro do qual alguém cresce, tanto em nível de tradição (passado), quanto em nível de elaboração de novas aquisições (presente), devidas aos processos de mobilização (física, geográfica, intelectual, cultural, midiática, virtual).

Tudo isso põe em causa a questão dos *direitos culturais*, associada à da aquisição de *identidades móveis e pluralistas*. Os *direitos culturais* são considerados, hoje em dia, uma nova geração de direitos humanos universais, que se agregam aos direitos civis, políticos, econômicos e sociais. Isso exige a conquista de um equilíbrio ditado pela necessidade de se construir um “espaço público comum”, um espaço “transcultural”, onde os cidadãos de “muitas culturas” possam partilhar elementos que lhes permitam “viver juntos” e construir o próprio futuro, garantindo a cada um a construção da própria identidade.

4.1 Identidade como “risco”

Desastres ecológicos, epidemias, terrorismo, guerras, genocídios... fazem cada vez mais parte da crônica cotidiana, e o cidadão moderno tem a sensação de estar envolvido de perto e, ao mesmo tempo, de sentir-se, de algum modo, ameaçado. O permanecer num estado de risco generalizado, por sua vez, provoca um sentimento de intolerância/sofrimento, no momento em que se projeta “entre nós” o “diferente”; quando tal “diversidade” é circunscrita à presença do migrante, é possível que se desencadeiem formas xenófobas que levem a interpretá-lo como um inimigo que deve ser eliminado ou, no limite, ser colocado numa condição de “não reconhecimento” de seu direito como pessoa e como “cidadão”, mantendo-o, portanto, num estado de “invisibilidade” social (“não te [re]conheço, logo não existes”).

Viver nesse contexto significa fazer parte de uma “sociedade de risco”, onde também a aquisição de uma identidade “arrisca-se a tornar-se risco”, quando está sujeita a formas particulares de extremismos: identidades que sofrem pela falta de reconhecimento por parte de instituições e legislações erigidas como “fortalezas” (fundamentalismos, nacionalismos, localismos, xenofobias). Em todos esses casos, os danos provocados pelo etnocentrismo são bastante evidentes no nível da fragmentação da identidade pessoal e da instabilidade dos vínculos interpessoais, quando não permitem entrar num processo de interação, diálogo, troca.

Vários são os autores que tratam da identidade na base dos riscos que comportam uma interpretação diversa e/ou um “fundamentalismo nós/etnocêntrico”.

Identidade “plástica”. Existe para quem já viu, antes de tudo, uma drástica troca na formação da identidade.

Ao indivíduo da modernidade, marcado por uma identidade sólida e durável, construída em “aço e cimento”, sucede o sujeito pós-moderno que, ao invés, resulta plástica e, por isso, móvel, cancelável e reciclável, imersa naquela “modernidade líquida” da qual nos falou Z. Bauman, que restituui o sentido de incerteza e de precariedade que acompanharia a vida dos homens do nosso tempo (CHIOSSO, 2009, p. 65).

Do ângulo visual do mundo filosófico,

[...] os modernos aparecem como peregrinos no tempo, que se movem de acordo com uma meta e um projeto no qual a identidade se torna, na construção deles, previsão e percurso. Os pós-modernos, ao contrário, ter-se-iam acostumado a viver no deserto, a viver a experiência da fragmentação do tempo e a ter a percepção exata da distância irrecuperável entre os ideais do Eu e sua realização (BODEI, 1997, p. 184).

De acordo com essa ótica, a ética reduz-se à estética da existência: a vida é considerada digna de ser vivida na medida em que se manifesta como uma forma de “espetáculo”.

Para M. Kilani (2001, p. 17), a ideia de que a origem e a identidade estejam estreitamente ligadas entre si e se expliquem uma à outra é uma crença fortemente enraizada, mas reduz abusivamente a identidade do indivíduo à sua origem étnica, pressupondo que ela se construa unicamente através da pertença a um grupo étnico. Como consequência, a dupla identidade-origem pode ser relegada ao racismo: esse costume de etiquetar, estigmatizar, fixar-se nada mais faz do que alimentar o racismo e, ao mesmo tempo, dele se nutrir.

Identidade “líquida”. Z. Bauman (2009, p. 59s.) é conhecido por reconduzir o problema da identidade não mais a uma conservação estável, mas ao fato de mantê-la num estado “líquido” de “flutuação livre”, feita de elementos heterogêneos em contínua transformação. O autor afirma que, de fato, neste momento histórico, estamos passando da fase “sólida” para a fase “fluida” da modernidade, e os “fluidos” são chamados assim exatamente porque não mantêm, por muito tempo, uma forma, que continuam a trocar sob a influência de qualquer mínima força. Nesse contexto, as identidades se tornam “líquidas” e flexíveis, mas, ao mesmo tempo, tornam-se também mais frágeis. Em consequência, a palavra “identidade”, segundo o autor, hoje, evoca mais a tendência a fechar-se em tantas “pequenas pátrias”, para uma reivindicação, talvez obsessiva, do valor da própria diferença, como resposta defensiva à desorientação provocada pelos processos de

modernidade líquida, que levam o indivíduo a fechar-se em uma identidade “feita de semelhança, no desejo de livrar-se de uma complexidade cheia de riscos e refugiar-se no abrigo da uniformidade, numa concha de pertença única” (BAUMAN, 2000, p. 210).

Daí que, também, a simples pergunta “Quem sou eu?” arrisca um “solipsístico monólogo”, se não for sustentado pela pergunta: “Qual é o meu papel na sociedade?”. De fato, é esta última que leva a abrir espaços de confronto e de interação com tantos outros “Quem sou?”, provenientes de diversas pertenças.

Assim como a globalização não é um *puzzle* que pode ser composto em base em uma figura preestabelecida, o mesmo se pode dizer da identidade no magma do multiculturalismo. Z. Bauman (2000, p. 211) afirma, ainda, que a ambivalência da identidade se experimenta somente na “modernidade líquida”, onde se projetam num mundo em que tudo é fugaz. Procurar aquietar o senso de desambientação, de precariedade dos projetos de vida de homens e mulheres, brandindo certezas do passado e, por conseguinte, explicar a desorientação, apoiando-se somente nos “textos sagrados”, é como tentar esvaziar o mar com um pequeno balde.

Para os habitantes de um mundo feito de modernidade líquida, de atitudes de simples adesão às regras, o julgar na base dos precedentes e o ficar firme em uma lógica de continuidade não são mais fatores de segurança, mas flutuam sobre a onda de oportunidades cambiáveis e de pouca duração. Nesse sentido, os projetos aos quais jurar fidelidade para toda a vida perderam sua capacidade e atração; encaixar as peças para encontrar a melhor solução possível é algo sem o qual se pode passar com facilidade. Em tal contexto, as autoridades são caducas ou desprezadas; os ídolos que atraem são recordados somente nos jogos de pergunta e resposta da televisão; as novidades são logo consumadas; as instituições e os poderes indestrutíveis, em certo momento, se tornam inúteis.

Identidade como “umbigo do mundo”. Há pouco tempo, a identidade pessoal foi considerada “construída sobre” e/ou “determinada” pela pertença a uma monocultura. Na era pós-moderna, ao contrário, nota-se bastante

forte a necessidade de rever tal conceito. Pergunta-se, de fato, o que é feito da identidade, hoje, num contexto em que assistimos à contaminação e, portanto, ao enfraquecimento de todas as pertenças (territoriais, culturais, religiosas, ideológicas, de gênero) que, até o momento, constituíam o perímetro dentro do qual se construiu e tomou forma a identidade.

Até a subdivisão da população mundial de acordo com a civilização, as etnias e as religiões está já superada, como produto de uma aproximação que A. Sen define “solitarista” (2006, p. VIII), visto que considera os seres humanos membros somente de um grupo bem definido e que, como tal, deve ser considerado um modo errado de interpretar qualquer habitante do planeta, pois contrasta com a ideia de que somos *diversamente diferentes*.

Também A. Maalouf considera ambígua ou com dois gumes a identidade que pertence a um conceito “tribal-fundamentalista”, quando não se sabe em que se baseia sua legítima defesa e onde a ultrapassa, prevaricando sobre os direitos dos outros (MAALOUF, 2007, p. 36).

Para F. Rimoli (2008), a universalização do paradigma dos direitos fundamentais do homem pode comportar o risco de um mal dissimulado etnocentrismo ocidental, num achatamento homologante, ou, até mesmo, gerar o risco de ignorar as diferenças, no momento em que se decide acolher tudo o que é homologável e que deveria ser recusado. É aqui que o conceito de identidade torna-se ambíguo: o lado de mim que recuso no “outro” – afirma o autor – ou as feições do “outro” que não reconheço em mim transformam qualquer um que chegue ao meu limiar de percepção em perigo potencial, nos confrontos com o possível inimigo que atenta contra minha integridade. Essa identidade é fingida, continua afirmando F. Rimoli: o eu autorreflexivo, solipsista, “umbigo do mundo”, fruto da cultura ocidental, é um eu que constrói o “outro” a partir de si mesmo, que pretende ser a medida de qualquer coisa e que, para se autodefinir, recorre simplesmente à recusa do outro. É um conceito de identidade presente na cultura grega e que está presente também no ainda não resolvido nó problemático das culturas ocidentais. A essas culturas interessa se a pertença étnica, a ideia de raça e os integralismos religiosos constituíram momentos de discriminação e de exclusão, quando não de conflito, em vez de integração. Assim, também a ideia de nação e até o sentimento patriótico são subjugados à exigência

de conservação do “si” coletivo, que, por sua vez, é concebido como gonzo do eu individual.

Identidade “virtual”. No ciberespaço, que lugar ocupam as “new medias” no processo de construção da identidade?

Z. Bauman (2009, p. 87s.) observa que, exatamente na época do pluralismo e da comunicação sem limites, assiste-se ao paradoxo da incomunicabilidade entre os seres humanos: no ciberespaço, de fato, não existem “confins”, pelo que tudo se relativiza, ou melhor, “se liquefaz”. São exatamente as *new medias*, continua o autor, que contribuem para o caleidoscópio das identidades mutáveis. No mundo líquido, feito de identidades fluidas, as regras do jogo mudam depressa; as mídias fornecem “extraterritorialidade virtual” no orientar os deslocamentos da atenção, e os objetos de tais deslocamentos constituem um “bazar multicultural”. O instrumento eletrônico foi abraçado com tanto entusiasmo, porque exerce a função de modelar, sem trégua, nossas identidades por toda a vida em uma única. No mundo fluido, investir por toda a vida numa só identidade não tem sentido: as identidades, de fato, são roupas para se vestir de vez em quando, e não para se usar sempre.

Por isso, vive-se segundo a lógica do usa e descarta: velocidade de consumo e escoamento. Contudo, o medo de acabar numa descarga está sempre à espera: a partir do momento em que a identidade perde suas garantias sociais, a “identificação” torna-se sempre mais importante para aqueles indivíduos que procuram desesperadamente um “nós” do qual fazer parte.

Explica-se, então, a sempre mais, cada vez mais, concorrida presença dos “navegadores sem rumo”: celulares e internet representam “comunidades virtuais”, e grupos midiáticos formam um frágil substituto de formas de socialização, usadas nas relações por meio de objetos de consumo controlados de forma maníaca, para demonstrar que se está “na onda” e que alguém pensou em nós. A verdadeira razão, de acordo com o autor (BAUMAN, 2009, p. 52s.), está no fato de que, na sociedade líquida, o que todos tememos é o abandono, a exclusão, o ser expulsos, jogados no rebotalho. É assim que as rubricas dos celulares, dos *e-mails*, do Facebook,

do YouTube... substituem a comunidade ausente, mas, ao mesmo tempo, induzem a perder a capacidade de entrar, espontaneamente, em interação com pessoas reais. Uma vez que os grandes “portos” (as instituições) foram fechados, que os equipamentos que os tornavam atraentes se perderam, e os quebra-mares que os tornavam seguros foram desmantelados, os “navegadores da sociedade líquida” passaram a construir e a demarcar tantas pequenas cabotagens pessoais onde jogar a âncora e depositar suas frágeis identidades. Não confiando mais na rede da navegação pública, montam ciosamente guarda na entrada de seu desembarcadouro privado, para defendê-lo de intrusos. Explica-se, assim, porque as hodiernas e variegadas formas sob as quais se esconde o fundamentalismo identitário estão em contínuo aumento e transformação, de acordo com a lógica do consumo-esqueamento.

A partir do momento em que os habitantes de uma sociedade cada vez mais privatizada e desregularizada não têm mais referências firmes/confiáveis para a construção da identidade, os indivíduos mais expostos a serem desassociados, aniquilados e abandonados procuram refúgio em tantos pequenos portos “artificiais”, ou flutuam em formas idênticas, oportunistas, que o autor define como “comunidade guarda-roupas”, isto é, comunidades que tomam corpo quando aparecem os problemas pessoais (BAUMAN, 2009, p. 33).

Identidade “intoxicada”. À identidade líquida e virtual faz eco também aquela de reivindicação identitária que leva à doença e/ou que produz intoxicação.

Quando o sujeito, os grupos humanos e suas instituições defendem, com violência excessiva ou com obstinação, sua identidade e seus direitos, existe o risco de doença psíquica, de intoxicação identitária (RECALCATI, 2007, p. 22-23).

Também G. Brunelli considera um risco a intoxicação identitária. A hipótese que a psicanálise sustenta é a de que quanto mais existir um reforço do eu, tanto mais sofrimento existirá; daí que, quando o sujeito, as comunidades ou as instituições defendem com excessiva virulência sua

identidade, suas fronteiras, corre-se o risco de uma intoxicação identitária. De modo particular,

[...] quando se cultiva um sentimento de inevitabilidade, a respeito de qualquer identidade única presumida – muitas vezes até beligerante – que nós possuímos [...] a imposição de uma presumível identidade única frequentemente é um componente fundamental daquela arte marcial que consiste num fomentar conflitos sectários (BRUNELLI, 2008, p. 63-64).

Identidade como “limpeza étnica”. Se a etnicidade é, por alguns, considerada um logro, também a identidade étnica não fica atrás, se considerada na ótica da “pureza étnica”. Para poder manter-se neste estado de “pureza”, o indivíduo deve ver-se a si mesmo em oposição a qualquer outro.

A identidade étnica, por conseguinte, é uma definição de si mesmo e do outro coletivo, que tem as próprias raízes em determinadas relações de força. O resultado complexo desse modo de definir a si mesmo e aos outros é uma ideia da humanidade construída sobre o “nós” contra o “vós-outros”.

Por sua vez, estes “vós-outros” são distinguidos na base do que o olho ou a imaginação colhe como características idiossincráticas da alteridade: uma série de elementos estereotipados ou preconceituosos são assim chamados a traçar “confins/muros intransponíveis”.

Assim, pode-se dizer que a identidade étnica é causa e, ao mesmo tempo, justificativa de um processo de “etnização da diferença”, uma estratégia que consente aos indivíduos que se consideram membros de um grupo entrarem em contraposição, em conflito com outros grupos concorrentes.

As consequências aparecem no nível dos fundamentalismos étnicos: um fenômeno que se expressa sempre mais sob a forma de contrastes, reivindicações, conflitos, “limpezas étnicas”, perpetrados em nome da “supremacia étnica” e da “autenticidade”. A etnia, portanto, tem um inegável peso sobre as autoapresentações que os sujeitos que a ela pertencem fazem da própria identidade.

Identidade “armada”. Para demonstrar essa tese, F. Remotti parte da suposição segundo a qual “só se pode morrer de identidade”, sempre que esta se torna uma necessidade obsessiva, fundamentalista (REMOTTI,

1996, p. 57s.). A obsessão pela pureza da identidade, de acordo com o autor, já produziu grandes ruínas. E explica, assim, o processo: reduzir, desbastar, arrancar, cortar... são atividades que penetram na família do “separar”, especialmente numa ótica de construção da identidade. Uma identidade robusta que se agarra à particularidade, porque esta é garantia de coerência, e a coerência é um valor típico da identidade. Trata-se de uma questão mecânica: redução da multiplicidade, aumento da particularidade, incremento da coerência, afirmação da identidade. Neste ponto, estamos a um passo do deslize da discriminação à eliminação.

É assim que a identidade pode chegar, também, a tornar-se “armada”. Para promover a violência, de acordo com A. Sen (2006, p. 179), basta o cultivo de um sentimento de inevitabilidade a respeito de qualquer “presumida identidade única”. Como pensa o autor, o que leva a transformar o conceito de si mesmo em instrumento homicida é querer ignorar todas as outras formas de identificação, para concentrar-se no redefinir uma identidade “única”, mediante uma forma aguerrida de defesa.

Uma prova clara da presença histórica desse fundamentalismo belicoso, segundo F. Remotti (1996, p. 52), vem da descoberta e das sucessivas conquistas do continente americano, que não têm um significado correto da abertura dos europeus para a alteridade, mas constituíram, antes, uma experiência de vexação e de anulação dela. Uma identidade armada com espadas e fuzis, com símbolos de identidade, como a cruz e os textos sagrados, nos quais a verdade é fixada para sempre e para todos. O texto escrito é algo que fixa a identidade, que a desliga do “fluxo” e do turbilhão das “possibilidades alternativas” para fixá-la, para sempre, numa forma de “verdade-fortaleza”, absolutizada e inexpugnável.

A essas afirmações faz eco também E. Bein Ricco (2009, p. 27s.), para o qual esse “fundamentalismo identitário” é um *bunker*, um mundo mental fechado, “obsessionado pela possível permeabilidade e pela contaminação por verdades “outras”. Na escolha fundamentalista, o outro é construído como inimigo; o fundamentalismo é uma posição de exclusão que radicaliza a contraposição como elemento constitutivo da identidade. O tecido civil se fragmenta, assim, numa série de “guetos blindados” que, no seu modo de expressar-se, no seu modo de comportar-se, representam um modelo

de organização da sociedade, baseado no diferencismo multicultural, em cuja base os direitos e as normas legislativas variam de acordo com as instâncias étnicas, culturais, religiosas, apresentadas pelos grupos identitários, dominantes no território. Desse modo, torna-se inútil o horizonte normativo universalista, baseado na igualdade diante da lei, de todos os indivíduos-cidadãos, independentemente de sua filiação identitária. São esses os riscos reais de uma identidade declinada em sentido fundamental-aldeia global.

Cria-se, assim, uma espécie de simetria paradoxal: quanto mais a globalização tende a produzir homologação, mais aumenta a exigência de diferenciação; quanto mais se estende o mercado das trocas e dos espaços de comunicação, mais cresce a necessidade de “radicação”. Chega-se, assim, a provocar um curto-círcuito entre global e local: o mesmo processo de “desterritorialização” leva à necessidade de “reterritorializar” o próprio *habitat*.

Desafio

Somos ameaçados por dois riscos: o expediente identitário e a homologação cultural, riscos que, levados ao excesso, provocam, no primeiro caso, o relativismo cultural (portanto, dificuldade para estabelecer bases étnicas comuns), e, no segundo, o aniquilamento de qualquer diferença [...] devemos encontrar um caminho intermediário, a fim de que a contaminação das culturas produza enriquecimento e não fechamento ou desencontro (BONANATE; PAPINI, 2008, p. 15).

4.2 Identidade como processo

Raízes migrantes, com rodas. A aparente contradição entre raízes e rodas, presente na metáfora, na realidade, está de acordo com os autores que sustentam que a identidade não é dada só uma vez, mas se constrói e se transforma durante toda a existência.

Segundo A. Maalouf (2007, p. 97s.), cada um de nós é depositário de duas heranças: uma vertical, que vem dos antepassados, das tradições

de um povo; a outra, horizontal, que vem de uma época, dos contemporâneos. Esta última, hoje em dia, torna-se sempre mais determinante. As duas heranças coenvolvem também o próprio conceito de identidade: de uma parte, é o que recebemos por via vertical; de outra, é o que nos tornamos sob o efeito da mundialização cultural, quer dizer, criaturas tecidas de fios de todas as cores, que compartilham, com a grande comunidade de seus contemporâneos, o essencial de suas referências, comportamentos, crenças, conhecimentos.

Para sublinhar esse processo, o autor lembra um exemplo prático (MAALOUF, 2007, p. 28s.): um indivíduo tirado de seu contexto étnico originário, depois dos primeiros anos de vida, e levado a um contexto totalmente novo/diferente, tão logo cresça e “tome consciência” de sua “diversidade originária” (traços corporais, cultura de nascimento, tradições familiares), vai se encontrar na necessidade de abrir um caminho entre o seu “eu”, que cresceu nele por meio da socialização primária/secundária que lhe vem do contexto no qual foi introduzido depois do nascimento, e a influência exercida pelos que estão à sua frente e que o consideram com base na sua “diversidade originária”, da qual ele não pode se livrar (a partir, exatamente, de seus traços corporais indeléveis). Os “seus” modelam-no, plasmam-no, de qualquer jeito lhe apresentam crenças, comportamentos, convicções, língua, sentimentos de pertença; mas tão logo ele saia do contexto familiar, na escola, na vida social, os “outros” (amigos, grupos de colegas) lhe farão sentir, antes ou depois, e de diversos modos, a “sua diversidade”, as diferenças que traçam os limites de sua personalidade, provocando feridas e contínuos golpes de alfinete. São essas experiências/feridas que determinam nele, de vez em quando, a interrogação sobre “Quem sou eu realmente?”. Nesse ponto, a solução que o autor dá é encorajá-lo a assumir sua própria diversidade como soma de suas diversas pertenças, em vez de confundi-las numa só, erigida como instrumento de exclusão.

Também para Z. Bauman (2000, p. 83), a identidade deve ser vista não como um dado imodificável, mas como alguma coisa do futuro, como um processo, enquanto toda pessoa é dotada de uma identidade composta, constituída por uma multiplicidade de pertenças (família, cultura, língua, religião) que, contudo, estão em contínua transformação, pelo que as

pertenças não poderão ser percebidas sempre da mesma maneira, estarão sujeitas a permanentes transformações, tantas quantas as experiências da vida comportam; por isso, também, a identidade estará sujeita a contínuas mudanças.

A sinfonia dos multieus. Sobre esse “eu múltiplo”, entendido como produto de pluripertenças que são, de vez em quando, vividas e introjetadas durante o curso da vida, estão de acordo diversos autores.

Segundo P. Malizia (2008, p. 59), cada um de nós tem uma multiplicidade de pertenças, que ativam uma bateria de “eus” que o sujeito deve saber colocar em relacionamento dialógico, a fim de obter uma sinfonia harmoniosa, com a finalidade de equilibrar a própria personalidade. Esse é o motivo pelo qual a identidade não pode jamais ser considerada única, reduzida a uma só, mas ser considerada provisória, que está em contínuo “tornar-se”; é um processo complexo cujo traço distintivo é a diversidade: somos todos “diferentemente diferentes”.

R. De Vita (2009, p. 127) observa que, de acordo com a mesma tradição sociológica (Max Weber, Durkheim, Simmel), a identidade individual não é feita somente de elementos estritamente individuais, mas também de “territórios” partilhados, de pertenças moduladas sob as formas do viver e do agir que cada um partilha, de vez em quando, com os outros.

Para E. Genre (2009, p. 264), falar, hoje, de identidade da pessoa, de construção da identidade, significa pôr em discussão um princípio crítico que arrasta consigo o conceito de autonomia do sujeito, que ocorre graças a um duplo movimento: enquanto o sujeito vai à procura de si mesmo, ao mesmo tempo, ele tem necessidade de organizar os impulsos que provêm do ambiente circunstante. Nessa tensão entre mundo interior e mundo exterior, a identidade fica em constante movimento, não pode ser uma meta adquirida de uma vez por todas.

Com base nesses contributos, portanto, o conceito de identidade pode ser interpretado como processo em “formação permanente”, que se constrói em relação à socialização de um *status* e também como *princípio regulador de desenvolvimento*, como tal, sempre aberta a novas aquisições, observando as distâncias dos modelos predefinidos.

Identidade como terceira via. É preciso, porém, atenção para não cair no extremo oposto: assim como se nota cada vez mais a exigência de se sair das “dificuldades” de uma identidade “monolítica”, “de sentido único”, ao mesmo tempo, é necessário evitar um “*melting pot*” de pertenças, que não contribuem diretamente e/ou eficazmente para a construção da identidade. É necessário, portanto, encontrar um equilíbrio entre os dois extremos, individualizando, indo ao encontro-confronto de uma terceira via, alternativa.

Essa terceira via, baseada no encontro-confronto entre “raízes” multiétnicas/culturais, hoje, pode ser facilmente aberta e assumida, de acordo com E. Colombo (2008, p. 41-47), pelos filhos dos imigrantes de segunda e de terceira gerações, os quais podem experimentar primeiramente *formas de colocação transnacional* que lhes permitem assumir os modelos para suas ações e para suas identificações, tanto pelo fluxo de cultura global quanto pelos contextos locais dentro dos quais estão inseridos ou daqueles que provêm dos genitores. Como tais, eles não são considerados simples reprodutores das “diferenças” dos pais, resultado mecânico da ação da cultura, das tradições ou das “raízes” que poderiam ter herdado, nem sempre material maleável, antes que se adaptem, sem resistência, aos modelos dos grupos dominantes. Ao contrário, eles cada vez mais negociam e definem espaços de reconhecimento, modelos de comunicação e formas de identificação que são destacadas da cidadania étnica e cultural, sem assumir, porém, acriticamente, o modelo de cidadania dominante no país de migração dos pais. *As segundas e terceiras gerações devem, portanto, ser vistas como lugares possíveis de formação de novos códigos, formas de ação e de identificação que antecipam tendências mais generalizadas em direção à elaboração de novas ideias de cidadania*, menos ligadas à dimensão nacional, mas nem por isso menos eficazes no definir direitos e deveres, linhas de inclusão e de exclusão.

A exigência do reconhecimento do valor igual entre culturas diversas é expressão da necessidade universal de ser aceito na própria particularidade étnica, como elemento essencial do sentimento de identidade.

Em consequência, torna-se necessário que a identidade não seja vivida como uma comunidade-fortaleza, mas como uma “fronteira aberta”,

como um patrimônio cultural que deve interagir com outras orientações e esquemas de pensamento. É uma identidade que é lançada “laicamente” no relacionamento com a alteridade, que sabe abrir-se ao universal, avançando ideias e projetos com os quais medir-se.

Se é verdade que o modo de ser e de pensar de cada um de nós é, inevitavelmente, condicionado pela herança cultural de que depende a própria identidade, isso não significa – afirma E. Bein Ricco (2004, p. 29) – que devamos permanecer “fechados” no próprio caracol, mas que é necessário abrirmo-nos ao confronto. Na abertura para “espaços-de-trânsito” entre as diferenças, cada uma delas “desabsolutiza” a si mesma, faz com que a contraposição identitária ceda lugar ao reconhecimento recíproco, como pressuposto básico da convivência civil. Só uma identidade capaz de aceitar o próprio limite constitutivo pode derrotar a lógica da separação e apostar no encontro-confronto com o diferente, no qual a escuta/reconhecimento do outro se consolida com a disposição de colocar-se em questionamento. Desse modo, chegar-se-ia a salvaguardar o valor do pluralismo das diferenças, unindo-o com o princípio do universalismo da cidadania, que confere a cada um a forma de identidade pública, que supera, sem negá-las, as pertenças particulares.

Identidade como puzzle e/ou como prisma. Diante dos processos de globalização, a identidade tornou-se uma questão decisivamente premente: os pontos de referência são cancelados, as biografias tornam-se *puzzle* devido às soluções difíceis e mutáveis. O problema, contudo, como sustenta Z. Bauman, não são as diversas peças do *puzzle*, mas a maneira como se encaixam um no outro. Por esse motivo,

[...] a alegoria do *puzzle* é só um pouco parcialmente iluminante [enquanto] a imagem final está já estampada no texto [para quem consente] em assegurar-se de estar efetivamente na estrada certa (a única estrada certa), em direção ao destino já conhecido, e quanto trabalho existe para conseguir atingi-la. Nenhuma dessas facilidades está disponível no momento em que compões a tua identidade [...] a biografia pode ser comparada somente a um *puzzle* defeituoso [...] a imagem que deveria emergir no final do trabalho não é fornecida com antecipação

e, portanto, não podes saber, com certeza, se possuis todas as peças necessárias para compô-la, se as peças estão certas e se as colocaste no lugar certo [...]. A imagem do *puzzle* comprado no mercado é orientada para o objetivo: partes do ponto de chegada da imagem final conhecida já precedentemente, pelo que estás seguro que, no fim, encontrarás o lugar certo de cada peça... no caso da identidade, todo o empreendimento é orientado para os meios. Não partes da imagem final, mas de certa quantidade de peças das quais já tens a posse ou que te parece valer a pena possuir, e então procuras descobrir como ordená-las para obter certo número de imagens satisfatórias [...] a solução do *puzzle* segue a lógica da racionalidade instrumental (escolher os meios adaptados para um determinado fim), enquanto, ao contrário, a construção da identidade é guiada pela lógica da racionalidade final (descobrir o quanto são atraentes os objetivos a serem atingidos com os meios que se tem em mãos). O trabalho de um construtor de identidades é um trabalho de “*bricoleur*”, que cria toda espécie de coisas com o material disponível (BAUMAN, 2000, p. 55-57).

Por sua vez, A. Maalouf (*apud* FUCECCHI; NANNI, 2004, p. 101) insiste em sustentar que, num pluriuniverso de mil faces, cada um de nós deveria ser encorajado a assumir a própria diversidade e a conceber a própria identidade como um *prisma*, isto é, como a soma de suas diversas pertenças, antes que confirmar uma só identidade, para fazer dela instrumento de exclusão. A identidade não acontece de uma vez, é dinâmica, desenvolve-se e transforma-se. Daí emerge uma identidade que supera a lógica do *aut-aut* para substituí-la por aquela do *et-et*, não simples justaposição, mas integração fecunda e capacidade de se dar conta de todas as pertenças, de se sentir um na multiplicidade.

Todos nós constituímos, de fato, um “complexo identitário”. Cada identificação constrói-se dentro de um sistema de relações, em que se identifica em uma rede de pertenças (família, cultura, religião, sexo, idade, *status*, profissão). Daí que a identidade é, antes de tudo, plural e multidimensional e, ao mesmo tempo, variável no tempo e no espaço, exatamente porque é um fenômeno relacional e dinâmico.

Infelizmente, cada vez mais, somos levados a fazer um uso instrumental e distorcido da identidade: não existe uma identidade como essência

originária e monolítica, pois ela é sempre uma construção cultural, um processo aberto ao encontro, à troca, à contaminação. É necessário, portanto – afirma Nanni-Curci (2009, p. 145s.) – contestar a *reificação*, a *etnicização* e a *biologização* da identidade, é necessário cultivar sempre um sentido plural, no que diz respeito à própria identidade, já que somos todos mestiços.

Nisso estão plenamente de acordo, também, R. Gallissot *et al.*, quando afirmam que

[...] a identidade de cada um de nós é variável, plural, multidimensional, não reduzível, como hoje se costuma fazer só com a identidade étnica, religiosa ou nacional [...] as identidades e as culturas, pertencendo inteiramente ao domínio da história, são sempre o fruto ‘impuro’ e mutável de complexas alternâncias de trocas, superposições, hibridações e são, portanto, fenômenos dinâmicos e continuamente sujeitos a mudanças. O caráter “mestiço” é a norma cultural (GALLISSOT *et al.*, 2001, p. 189).

Por isso, mais que de identidade no singular, deve-se começar a falar de *processos* e de *estratégias identitárias*. Infelizmente, estamos ainda bem longe desse objetivo. Um exemplo prático vem das populações de origem migratória, em cujas confrontações, quando são superados conflitos e racismos de várias entidades, a “marca da diferença” passa, ainda, dos pais para os filhos e aos filhos dos filhos. Os filhos continuam a ser chamados de “imigrantes”, mesmo se nasceram no país de chegada dos pais e são seus cidadãos para todos os efeitos e nunca viram o país de origem dos pais.

Identidade como “ponte”. A ponte

- é atravessada nos dois sentidos e, como tal, é símbolo de reciprocidade;
- é necessária para superar as separações, as fraturas que separam os territórios vizinhos;
- pode indicar a possibilidade de superação dos obstáculos naturais;
- seu cruzamento se abre ao encontro dos que estão no “outro lado”;
- põe em comunicação duas realidades;

- ajuda na superação das “diversidades” e das lacerações prejudiciais;
- atribui dignidade igual às realidades que coloca em interação/diálogo.

Para J. Habermas (1991, p. 184), o que se faz de “ponte” na construção da identidade são os processos relacionais, comunicativos, a partir do momento em que podem transformá-la no quadro de um processo contínuo de aprendizagem. Para prosseguir na procura da identidade, faz-se necessário, portanto, entrar num “espaço” de diálogo; enquanto tal, a identidade se torna pesquisa, processo dinâmico aberto às diversas “margens”. Abrindo-se ao outro, o sujeito expõe sua identidade em confronto com o outro. Toda afirmação de identidade pode, pois, existir somente no interior de um complexo jogo de *reconhecimentos recíprocos*. Trata-se não tanto de “misturar” a própria identidade, mas de inserir-se num contexto de comunicação e de diálogo no qual, pela troca, haja um enriquecimento e uma transformação recíprocos, em que *ninguém permanece mais o mesmo*, em que a estranheza e o localismo se entrecortam numa identidade construída com a contribuição que está na “outra margem”.

Assim, também para P. Malizia (2008, p. 58s.), falar de identidade-ponte significa promover aquela “abertura” que a leva a desembocar no outro: a identidade, de fato, não é nunca “fechada”, “concluída”; não existem identidades definitivas e puras, mas agregações de elementos transversais pertencentes a diversas identidades, a partir do momento em que a identidade é um processo sempre aberto à “novidade” e à imprevisibilidade do encontro com o outro. Assim, as razões da identidade se conjugam com as do diálogo: não se dialoga sem identidade, e esta se estrutura e se transforma no diálogo. Quando se fala de identidade, fala-se também, e principalmente, de diferença: é a diferença que torna possível o relacionamento no encontro com o outro. Falar de identidade “forte”, portanto, não quer dizer considerá-la exclusiva: quanto mais alguém é ele mesmo, mais está em grau de estabelecer relações com o outro diferente e enriquece mais a própria identidade.

Na prática, a metáfora da ponte contribui melhor que outras para dar a imagem da “relação entre polaridades opostas”. Na era da pós-modernidade,

com a “mistura” vertiginosa que nos envolve a todos, impõe-se, então, um novo conceito de identidade. Afirma ainda A. Maalouf (2004, p. 38s.) que aqueles que conseguem assumir/viver/realizar totalmente a própria identidade, fazendo-se de “ponte”, são os “fronteiriços”, os quais se fazem de “estafeta” entre as “diferentes diversidades”, constituindo o elemento básico no meio da sociedade em que vivem.

Na pesquisa realizada por Besozzi *et al.* (2009), esses “fronteiriços” são notados, principalmente, nas “*gerações-ponte*” (as segundas e terceiras gerações), que devem enfrentar a passagem do projeto migratório dos pais para uma inserção estável para si na sociedade, para seus filhos e para os filhos de seus filhos. Os autores sustentam, por isso, que essa transformação geracional dos fluxos migratórios deverá levar à superação da visão redutora e, às vezes, ofensiva, que considera as migrações unicamente como proveito puramente instrumental, violando, quase sempre, os direitos humanos. Com as novas gerações, as migrações “só para trabalho” transformam-se, inevitavelmente, em migrações “*de populações*”, tornam-se, então, uma questão de “*pessoas*” com direito de reconhecimento e de cidadania completo.

Daí também o convite, dirigido a todos, indistintamente, para chegar a amadurecer uma “mente multicultural”, aberta à exploração e ao confronto com a diferença, em condições de refundar uma convivência com a marca do respeito recíproco, mas também da assunção de responsabilidade, no exercício dos direitos e deveres, por parte dos autóctones como também dos migrantes e por parte de cada um dos grupos e instituições, na gestão dos processos de integração. Assumir a diferença como um valor significa, de fato, entrar num jogo de confrontação sem “limites”, que mantém longe as fáceis tentações de caída no etnocentrismo. Esse jogo, antes mesmo que no social, é centrado na construção da identidade, enquanto composta de “alteridade”, de “eu-outro”, em que o “eu” para ser “reconhecido” tem necessidade de negociar a si mesmo com um “outro diferente de si”.

A alteridade é, então, um elemento básico/constitutivo da identidade, da qual, em definitivo, se pode afirmar que a construção depende, essencialmente/inevitavelmente, do encontro-confronto-troca com o outro, portador de diversidade.

Desafio

Enquanto a identidade podia orgulhar-se da pertença a outra cultura, a uma etnia e a um enraizamento nos mesmos lugares e comunidades, a coisa podia funcionar. Mas se hoje a identidade, como aparece evidente para as segundas gerações, é uma identidade de migração e de travessia e, portanto, apresenta uma pluralidade e um dinamismo dentro de si mesma, então a metáfora da árvore não basta mais. É necessário recorrer à metáfora da viagem e acompanhar a clássica referência às raízes com outra, inédita, uma referência às rodas. Para que cada um de nós continue a ser como uma árvore com as raízes, mas também com o dinamismo das rodas. Nós somos identidades abertas e vivas, como árvores semoventes na nossa sociedade da mobilidade humana, que nos pede para dinamizar também a linguagem, as metáforas, as imagens de que nos servimos na prática educativa (NANNI, 2008, p. 14).

4.3 O meu exame de identidade

Retornando ao assunto... Se comparada com o atual momento histórico, caracterizado por intensos processos de contaminação social e cultural, a construção da identidade pode ser considerada um produto multicultural: de fato, o *pluralismo cultural é o novo construtor da identidade*. Por sua vez, a multiplicidade de pertenças que caracteriza as sociedades pluralistas implica, no plano da participação social e cultural, uma capacidade de governo de si mesmo, a fim de que a vida possa desenvolver-se de modo harmônico e suficientemente coerente com um projeto de vida a ser realizado.

Contudo, como observa M. Pellerey (2008, p. 36), o perigo embutido em uma pluralidade de afiliação aparece quando não foi construído ou, ao contrário, se perde um “eu-cerne” de identidade que faz de ponto de referência no interpretar, no dar sentido, no viver a própria experiência no plural. O pluralismo cultural passa também pelo sistema “si”, enquanto cada pertença leva com ela um influxo sobre os valores, sobre a maneira de ver e de

julgar fatos e pessoas, segundo as normas de comportamento e de ação, que, frequentemente, geram conflitos e divisões na esfera da unidade interior.

E, efetivamente, vários autores fizeram constantemente notar como as culturas estão perdendo progressivamente seus confins, produzindo culturas híbridas que relativizam a própria noção de identidade. Na “vila global”, a comunicação anula, de fato, as distâncias espaciais e temporais; consequentemente, é necessário proteger-se tanto do relativismo que nega o valor das diversas culturas, quanto do fundamentalismo ou do etnocentrismo, que absolutizam somente o valor da própria cultura.

O outro não pode ser reduzido a um estereótipo, mas também não pode ser reduzido a uma diversidade tão grande com a qual não possamos manter relação. Os dois polos que criam problema são a tentação de reduzir o outro a uma imagem de si próprio e a convicção de que o outro é tão diferente que com ele não temos nada em comum. Se relegada ao plano macrossocial, essa posição pode levar ao desencontro de civilizações. Anteriormente, se viu que, frequentemente, uma identidade monolítica, entendida/vivida como um feitiço a ser defendido, para evitar a contaminação, torna-se fator de desencontro e de violência.

Para F. Remotti (1996, p. 56), a identidade é afirmada, reivindicada, imposta em relação aos grupos que se constituem, eventualmente, na competição e/ou que se dispõem à luta pelos “recursos” (de qualquer tipo: religiosos, econômicos, territoriais).

Z. Baumann reconduz o problema da identidade não mais a uma conservação estável, mas ao fato de mantê-la num estado de “flutuação livre”, feita de elementos heterogêneos em contínua transformação.

Outros interpretam essa transformação como uma espécie de “nômade”, no processo de construção da identidade, que supera as “raízes”, os confins rígidos e as pertenças exclusivas, para “aventurar-se” por novos “espaços” (étnicos, culturais, religiosos, ideológicos).

Ninguém hoje é exclusivamente uma coisa só. Etiquetas como indiano, mulher, muçulmano ou americano são somente pontos de partida que, se por um momento são seguidos na experiência vivida, são, em seguida, logo abandonados. O imperialismo consolidou numa escola global uma mistura de cultura e de identidade. Mas seu presente pior,

paradoxalmente, foi ter consentido que cada um acreditasse ser somente e, sobretudo, exclusivamente branco ou negro, ocidental ou oriental. E, ao contrário, os seres humanos, assim como forjam a própria história, também forjam as próprias culturas e identidades étnicas (SAID, 2004, p. 166).

Para L. Sciolla (1985, p. 105),

[...] a identidade representa o sistema de significados que, colocando em comunicação o indivíduo com o universo cultural dos valores e dos símbolos sociais compartilhados, permite-lhe dar sentido às próprias ações aos próprios olhos e aos dos outros, fazendo escolhas e dando coerência à própria biografia!

Também F. Rimoli (2008, p. 1-2) observa que, diante do reforçar-se dos integralismos religiosos e políticos, e do insinuar-se da sociedade da segurança, que multiplica as formas de controle e de vigilância, somente uma pesquisa equilibrada de reconhecimento recíproco, que evite tanto o devastador conflito de uma irremediável dialética oposicionista, como o intransponível limite de presumida impossibilidade de um verdadeiro encontro paritário, ou a utópica confusão das diferenças, pode superar o dilaceramento que na área geopolítica das sociedades complexas se manifesta na difícil integração das diversidades. Ao encontro-confronto entre civilizações, hoje, talvez se prefira a colisão, o poder homologante e monodimensional das lógicas de mercado global que reavivam a “aldeia global”, a qual, com frequência, está na origem dos micronacionalismos e dos fundamentalismos hiperidentitários e da ideia sobre o “outro”, considerado como inimigo ou com refugo tóxico planetário. Entre as duas alternativas extremas, conclui o autor, de um lado, o “outro” entendido como ameaça à própria identidade e, de outro, pelo contrário, entendido como fator constitutivo do próprio eu, desenvolve-se uma sucessão de possibilidades de inclusão/exclusão. Todo o nó da questão está na tensão que se cria entre identidade e alteridade. Infelizmente, ainda hoje, a identidade, em geral, constrói-se com prejuízo para ou contra a alteridade, reduzindo, assim, as potencialidades que provêm do encontro-confronto com o “outro”.

Uma identidade frágil tende, de fato, a se construir em torno de um “*tu/vós*”, interpretado como inimigo a quem se opor, de modo a estruturar/ consolidar os traços distintivos do “*eu/nós*”. Mas é bom perguntar-se:

Se é a “alteridade” que define e sanciona a identidade, e se esta é percebida como inimigo, qual identidade se poderá oferecer?

A solução está no observar tanto o lado da biologização quanto da etnização da identidade, mas é necessário, sobretudo, superar, de uma vez por todas, um modelo de procura de identidade baseado na contraposição. Isto é, na qual se vê que é importante ter “inimigos” para poder se definir. O relacionamento identidade-diversidade deve ser procurado, contudo, na interdependência do reconhecimento recíproco. E, seja como for, a alteridade aflora sempre, *aninha-se no próprio coração da identidade*. O lugar do encontro com o outro, que é o encontro com o “outro si”, mas “*diferente de si*”, não pode senão excluir o espaço da pluralidade social e do pluralismo democrático.

Portanto, o problema central está em valorizar as diferenças. Somente partindo das diferenças recíprocas, pode-se ir em busca “daquilo que temos em comum”. O novo conceito de identidade situa-se, aqui, dentro dos processos relacionais, no complexo jogo dialético de reconhecimentos recíprocos, onde ocorre a integração sem cair na tentação de uma fusão.

A “alteridade” como “sombra” inseparável no processo de construção da identidade. No momento histórico atual, a “revolução mental-cultural copernicana”, que ainda não foi realizada, está, então, em inverter o próprio conceito de identidade: de estática para dinâmica, como alguma coisa em contínua construção, devido à sua natureza “relacional”, pronta para confrontar-se.

Em outros termos, está no conceito de “natureza plural” da identidade e, como tal, é uma construção em permanente transformação, um processo aberto ao encontro, às permutas, à contaminação. E, na ótica das “sociedades plurais”, identidade e diversidade estão em relação de interação, em vista de uma complementação recíproca. Portanto, nem “eco” nem “narciso”,

nem a dispersão na absolutização da identidade, mas antes uma consciência identitária, guarnevida pela vontade de diálogo, de encontro e de mútua fecundação com outras identidades.

Para A. Melucci (2000, p. 121-122), o conceito de “identidade” contém três elementos:

[...] permanência ou continuidade de um sujeito individual ou coletivo, acima das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido [...]. A identidade individual é, pois, a capacidade de um ator agir diferenciando-se dos outros e permanecendo idêntico a si mesmo. Mas a autoidentificação deve gozar de um reconhecimento dos outros, para poder manter-se e moldar-se. A possibilidade de distinguir-se dos outros deve ser reconhecida por estes outros [...]. A autoidentificação, por sua vez, apoia-se na possibilidade de situar-se dentro de um sistema de relacionamentos (“Eu sou para Ti ou Tu és para Mim”). O paradoxo da identidade é, pois, que a diferença, para ser afirmada e percebida como tal, supõe a reciprocidade.

De acordo com o autor, o processo identitário ocorre, pois, no interior de uma variabilidade em quatro polaridades: *autorreconhecimento/héteroreconhecimento/autodiferenciação/hétero-diferenciação*. Desse modo, a identidade coincide com a capacidade variável de um sujeito ter, juntos, em equilíbrio, os quatro polos desse sistema de relações: reconhecer os efeitos de sua ação como próprios, afirmando sua diversidade e conseguindo reconhecimento.

É necessário, pois, tomar consciência, antes de tudo, da inevitável presença da alteridade, enquanto se acompanha constantemente a identidade, como se fosse uma sombra da qual não se consegue livrar; mas, sobretudo, é mister reconhecer que a identidade (aquilo que nós acreditamos ser, como “únicos”) é feita de alteridade. Tudo isso significa que construir a identidade não exige reduzir, eliminar a multiplicidade, mas, antes, introduzir, utilizar, recorrer, incorporar a alteridade ao longo dos processos metabólicos de sua construção.

A utilização da alteridade torna-se evidente, de modo particular, nos contínuos processos de “negociação” da identidade. Uma identidade

“cega” para a alteridade, que não se disponha a um contínuo processo de “negociação/compromisso/contaminação” com esta, está inevitavelmente destinada ao “empobrecimento”, por causa da drástica diminuição dos recursos/riquezas que somente a alteridade pode oferecer e garantir. Daí que a alteridade seja um ingrediente indispensável da identidade, um componente *sine quo non* de sua construção mesmo.

Em última análise, nem a identidade nem as diferenças podem ser consideradas absolutas. Por isso mesmo, devem ser repensados os conceitos e os conteúdos da identidade, em função de uma nova dimensão aberta ao diálogo e ao confronto, pluralista, cônscia de não ser autossuficiente, cujas convicções fortes e sugestivas sejam relativizadas e cujo conceito de “unicidade” se torne flutuante e itinerante. O reconhecimento do direito do outro à sua diversidade comporta, ao mesmo tempo, a promoção do diálogo e do confronto, ultrapassando, assim, a posição estática etnocêntrica. Uma identidade, quanto mais “forte”, orgulhosa das próprias raízes, mais deve estar aberta ao tipo de diálogo que coloca em evidência os pontos com os quais se pode concordar e os outros que nos diferenciam. O diálogo implica, por isso, interlocutores cônscios da própria identidade e dispostos ao enriquecimento recíproco.

Passando para a vertente educativa, a pesquisa da identidade deve provocar nos indivíduos o encontro com o “direito à diversidade”. Isso exige partir do educar a “conviver com os próprios muitos/si mesmo”, para poder *conviver com multi-identidades, com geometrias variáveis*.

Educar para...

a) ... *saber conviver com os próprios multieus...*

Para R. De Vita (2009, p. 122), a identidade apresenta-se sob o signo da multiformidade, como um conjunto de muitos “si mesmo” integráveis/interagíveis. Não é uma entidade formada de uma só vez, mas fruto de uma interação entre o “interno” e o “externo”. É uma rede de relacionamentos flexíveis, não estáticos. É o produto de um movimento centrípeto e de um movimento centrífugo: o primeiro está a serviço de um processo de

conservação de si mesmo, e o segundo, de transformação de si mesmo, no contato permanente com alteridades múltiplas.

De acordo com Bocchi-Ceruti (2004, p. 12),

[...] este jogo de reconhecimentos recíprocos, em si mesmo e nos outros, pode fazer emergir novas ideias de coletividade e de cidadania, subtraídas tanto da degradação de pertenças arcaicas rígidas e homologantes, quanto da atração de novas pertenças totalizantes.

Uma primeira consequência, em nível socrerelacional, consiste, portanto, em educar para reduzir, progressivamente, o caráter autocêntrico do eu e em fazer emergir, contextualmente, liames com a alteridade, tendendo para o viver juntos na qualidade de “cidadãos”.

De acordo com G. Chiosso (2009, p. 67), de fato, a cidadania não se nutre mais de virtudes cívicas ligadas ao sentido de pertença; ao contrário, ela é concebida como fruto da contaminação entre culturas e como expressão de identidades múltiplas. Na era pós-moderna, torna-se cidadão não mais e/ou não somente como parte e expressão de certo lugar, de certa história e de uma memória coletiva, mas, sobretudo, quando se ocupa um espaço-tempo cada vez mais feito de interferências e de articulações, de segmentações e de redes, de pluralidades de pertenças. Daí que a educação para a cidadania e para a convivência democrática, hoje, não possa senão se originar desses pressupostos.

b) ... *poder conviver com multi-identidades em geometria variável.*

De tal modo, que a pergunta que emerge espontânea no fim desse *excursus* sobre a identidade é:

Em uma sociedade multiétnica/multicultural, qual identidade é possível formar?

A essa pergunta, F. Pajer (2009, p. 243 *et seq.*) procurou responder diretamente, partindo do pressuposto que a identidade pessoal é fruto progressivo de uma pesquisa dinâmica que se constrói à medida que se torna capaz de realizar projetos com a alteridade. O eu não pode se

formar em sua identidade senão assimilando os valores em interação com a cultura ambiente. Por sua vez, o contexto-ambiente, em geometria cultural múltipla e variável, onde o eu cresce e se alimenta, pode ser diferentemente interpretado:

- quando o eu se encontra/desencontra com um modelo cultural diferente do que herdou, o outro, o “diferente de si” pode ser percebido como “inimigo” ou como “adversário” (etnocentrismo autorreferencial);
- quando, ao contrário, a pluralidade cultural é entendida como riqueza, ela favorece as relações e o “intercâmbio”.

Neste último caso, continua o autor, entra em jogo um conceito de educação que visa a habilitar o confronto construtivo entre pontos de vista diversos e a estabelecer novas relações que incidirão na construção da identidade pessoal. É nesse contexto de diversidade cultural que adquire sentido a distinção entre

- *identidade prescrita*: uma identidade-muro, imposta pelos outros, desde quando se é pré-adolescente, com o escopo de defender-nos;
- *identidade exigida*: aquela aspiração à emancipação, que faz parte do processo de crescimento biológico e psicológico; é a identidade-espelho, procurada para satisfazer a necessidade de apropriação do capital simbólico;
- *identidade amadurecida*: coincide com o perfil da personalidade adulta, conquistado/definido por meio de um longo exercício de discernimento de escolhas; como tal, qualifica-se como valor “relacional” e “dialogal”, como “reciprocidade” nos confrontos com outras identidades diferentes.

É este último tipo de identidade, argumenta, ainda, F. Pajer, que o atual contexto pluralístico induz a promover na ação educativa. No encontro entre culturas, a comunicação ocorre entre pessoas que amadureceram uma plena consciência do que são, quais raízes têm, a qual grupo pertencem. Por sua vez, essa tomada de consciência e esse sentido de si mesmo trocam, desenvolvem-se, progressivamente, em relação ao outro, ao tipo de

comunicação que é instaurado, a partir do momento em que a vontade de compreensão cultural cria a possibilidade de ultrapassar a própria cultura, para anuir a outro mundo, “universalizando” os conhecimentos.

A identidade volta, como consequência, a uma peregrinação interior, é um processo criativo em permanente transformação, pelo que é necessário proteger-se, sobretudo, de aproximar-a da identificação *tout court*. A mesma pessoa pode ser considerada, sem a menor contradição, de cidadania americana, de origem caribenha, com antecedentes africanos, cristã ou muçulmana, progressista, mulher..., cada uma destas coletividades, a que uma pessoa pode pertencer simultaneamente, confere-lhe uma determinada identidade. Nenhuma delas pode ser considerada como a única identidade ou a única categoria de pertença.

À multiplicidade das identidades deve corresponder, então, uma disposição de conviver com uma identidade “diaspórica”, disposta a se colocar em discussão e conexa a um núcleo de virtudes cívicas, capazes de fazer da experiência do outro também um instrumento privilegiado para o conhecimento/descoberta de si.

De acordo com G. Chiosso (2009, p. 74s.), o princípio da democracia das culturas baseia-se na convicção de que a identidade constitui um bem a ser resguardado, mas sem se fechar em si mesma, aprendendo a dialogar com outras identidades, outras culturas, outras comunidades. Uma educação, portanto, funcional para a superação de uma noção estática de identidade, que, infelizmente, hoje em dia, parece despreparada e inadequada para interagir com as variedades e multiplicidades dos portadores de diferenças. Trata-se, substancialmente, continua o autor, de educar para a construção de identidades particulares e comunitárias, capazes de tomar distância de si mesmas e de suas ideias, para colher, no outro, o “companheiro de viagem” com quem dialogar, confrontar-se e enfrentar problemas comuns.

Quando se aceita o conceito dinâmico de identidade, afirma M. Santerini (1994, p. 189s.), segue-se que o migrante não leva consigo somente sua identidade cultural de origem, mas também a nova, de quem entrou em relação com outra cultura. A nova identidade cultural pode ser considerada o resultado de variações que se articulam na base de uma identidade étnica originária, que, porém, continua a viver também

na mistura com outras. A nova identidade é a de quem colocou no relacionamento sua origem com o novo contexto com o qual entrou em relação. Daí que o processo educativo passa pela comunicação em termos de compreensão do outro, fazendo um percurso que parte do conhecimento e atravessa a necessidade de “reconhecimento”. Nesse sentido, educar significa reconhecer o outro na sua diversidade, criando canais de comunicação sem discriminações. Trata-se, pois, de estarmos conscientes de que a relação educativa colabora com a construção de uma nova identidade sociocultural, que se nutre da troca de pertenças múltiplas. O “efeito-espelho” induz, desse modo, a confrontar-se e, consequentemente, a relativizar-se.

Por isso, em definitivo, a eficácia da educação para a cidadania e para a convivência democrática depende daquela “*disposição nomádica/diaspórica*”, graças à qual o sujeito entra em reciprocidade com outros, torna-se disponível para o acolhimento da diversidade e sente-se cidadão de um mundo global, parte ativa de uma história que o interpela e o envolve em um quadro de valores partilhados. É nessa plataforma “*identitária transcultural*” que se devem confrontar os processos educativos das sociedades pós-modernas.

Desafio

Diante de “6 bilhões de Outros”, com quem confrontar minha identidade, “eu sou o que sou, mas não posso saber o que serei!”

5

A CULTURA E SEUS “MÚLTIPLOS”

Cenário

O conceito de “cultura” pode ser representado na forma de um *iceberg*: a parte que emerge é composta de literatura, pintura, arquitetura, escultura, música e artes variadas, enquanto a parte submersa contém variegadas peculiaridades, entre as quais, de modo particular, o modelo de relacionamento, o conceito de beleza, a gestão dos papéis e das emoções e muito mais.

Para se realizar um relacionamento intercultural, requer-se, por conseguinte, o conhecimento das características principais da própria cultura, para, depois, se assumir uma atitude, principalmente, de respeito com as diferenças que separam as culturas com as quais há confronto, fazendo apelo a um processo de desconstrução da própria *forma mentis*, para depois realizar a relação por meio de ações positivas, baseadas no diálogo, na confrontação, no intercâmbio.

Tudo isso leva ao conceito de “identidade cultural”, cujo crescimento e maturação ocorrem quando a identidade consegue abandonar o “pensamento único”, gerado pela cultura de pertença, para conquistar a poliedricidade necessária aos contextos cada vez mais variáveis e para modificações culturais cada vez mais em movimento. Em suma, assim como para a identidade, também a cultura, por suas características interativas e fluidas, é destinada a contínuos “reajustamentos” e mestiçagem.

Um conceito a ser novamente levado em consideração. Partindo desses pressupostos, ninguém, pois, pode considerar a própria cultura e a tradição

de pertença como a mais certa, como a única, superior a todas as outras. Infelizmente, até agora temos sempre vivido, e ainda hoje continuamos a viver, como filhos de uma cultura separadora, e por isso nos obstinamos a dividir, circunscrever, catalogar, excluir o diferente que pertence à “outra” cultura, ao “não nós”, separando-o de si mesmo, a fim de poder dominá-lo, enquadrá-lo, defini-lo, e não para compreendê-lo, respeitá-lo e, muito menos, entrar em diálogo.

Quando, então, o portador de outra cultura é migrante, segue-se que o nó crítico no relacionamento “cultura-migração” tem como caixa de ressonância conflitiva a “liquefação” de seus valores culturais ou do sincretismo indiferente (*melting pot*) ou de homologação.

É preciso, então, tomar consciência de que o nosso verdadeiro “pecado original” é ter crescido com a ilusão de que a nossa fosse a “cultura” (única, porque dominante, a mais civilizada). Ao mesmo tempo, não é menos inquietante, também, o aspecto inverso, quer dizer, o da ocultação e do conformismo em escala planetária: nos quatro ângulos do mundo, encontramos, de fato, as mesmas informações, os mesmos vestuários, a mesma publicidade dos bens de consumo, de tal modo que se pode afirmar que o mundo futuro será sempre mais o de uma cultura midiatizada, estandardizada, homogeneizada, esterilizada.

Tudo isso chama a atenção para o relacionamento entre os indivíduos e as culturas de pertença. Se, em certa medida, a cultura determina o homem, por sua vez, o homem a determina com suas adaptações e inovações. Exatamente por isso é que a cultura é interpretada no sentido de uma elaboração coletiva em perpétua transformação e continuamente sujeita a alterações, reelaborações e reinterpretações individuais e coletivas.

A esse respeito, A. Rivera (2001, p. 101) apresenta o exemplo das “culturas em diáspora”, nascidas depois das relações entre as culturas dos imigrantes e as dos países dominantes. O autor sustenta que, nesse caso, deve-se estudar o nascimento de culturas “terceirizadas”, que transcendem sejam as culturas de origem, sejam as dominantes, que pertencem às sociedades de chegada. São consideradas como resultado de “elaborações” sincréticas que se baseiam em reinterpretações cruzadas de formas culturais de origens diversas, fruto de contaminações, de hibridações e de miscigenações.

J. A. Banks (2008, p. 129-139), ao analisar os desafios que, hoje, destacam os direitos culturais dos cidadãos de diversos grupos étnicos, religiosos e linguísticos, constata que a tendência que prevalecia no passado era a da integração na perspectiva de uma “cidadania assimilativa”. Essa posição se choca, hoje, com a tendência não só individual, mas também de grupos sociais e comunidades particulares, que tendem a associar-se para conservar tradições e formas de vida originais. É esse o motivo pelo qual a hodierna literatura se esforça por afirmar que a educação para a cidadania deveria assegurar, também, a manutenção dos elementos culturais de origem.

Mesmo que o mundo nunca tenha sido tão interligado e interdependente, deve-se reconhecer que nele estão se acentuando, ao mesmo tempo, movimentos que afirmam, sempre com mais força, sua identidade particular. Diante desse fenômeno, educar para o diálogo intercultural parece o instrumento fundamental para superar as dicotomias existentes entre a cultura de origem e a do país de chegada, entre globalismos e aldeias globais.

A solução, então, deve ser individualizada no educar para saber “estar com” o outro, colocando em confronto os antagonismos, em vez de evitá-los, simplesmente, porque no diálogo todos são obrigados a se abrir, a tornar conhecida sua própria posição, preparando-se para o confronto. Todo relacionamento em base dialogal, de fato, obriga cada um a entrar em comunicação, a repensar os próprios conceitos refletindo-se no outro.

“Reespaçar”/“desterritorializar” as culturas. O objetivo é chegar a interpretar o desafio para a mudança, na base do dado segundo o qual os territórios não são mais “possuidores de uma cultura única”. Tudo isso comporta, antes de tudo, partir do “reespaçar” o conceito de cultura. Nesse sentido, nenhuma cultura tem mais referência em um “lugar geográfico exclusivo”, pois está intrinsecamente entrelaçada com uma inevitável contaminação que mistura tudo com todos: como sempre aconteceu na história, as transmigrações das populações têm provocado não só uma mistura de etnias, línguas, costumes, religiões, mas também de culturas.

Daí que uma identidade-mono, atualmente, sinônimo de “empobreecimento”, de adiamento da procura de uma identidade “equilibrada” entre as culturas, em condições de reorientar o próprio caminho dentro dos

processos de transformação social em ato, requeira a vontade de aventurar-se em espaços e/ou “mundos” sempre novos, não somente do ponto de vista geográfico ou virtual, mas também “mental” e, sobretudo, *educativo*. É neste sentido que o processo de desterritorialização/re-espacialização provocado pelas ondas migratórias (mas não só por elas) leva a transformações culturais radicais e, como consequência, também ao nascimento de um “homem novo”, cada vez mais obrigado a enfrentar os valores que transcendem essas “garantias” dadas, até o presente momento, pela tradição, pela religião, pela etnia, pela língua, pelas expressões típicas da própria cultura.

A hipótese de continuar é, pois, a realização de um “espaço” comum, onde se mover e comunicar. Um espaço onde, não obstante as diferenças, seja reconhecida e defendida a identidade de cada cultura, por meio de regras intersubjetivamente negociadas e respeitadas.

De acordo com U. Fabietti (1996, p. 163), para prosseguir na pesquisa da identidade (seja ela pessoal, social, ou cultural), somente a “razão da solidariedade”, baseada numa “razão antropológica”, capaz de relativizar o lugar de cada um de nós na história e no tempo de conectar-nos com os outros, poderá *relativizar as culturas e as tradições de pertença, sem absolutizar as diferenças*.

O problema, contudo, torna-se mais complexo quando a amplificada possibilidade de mobilidade, seja físico-geográfica, seja simbólico-virtual, consente redesenhar “novas geografias de ações”, reestruturando o espaço de acordo com os cenários fluidos que contêm um supermercado de identidades em que o eu se torna “turista”. Desse “espaço” fazem sempre parte não somente os itinerários daquele turista que Z. Bauman (2001) define como caçador de emoções, livre para mover-se a seu bel-prazer, mas também todo gênero de “migrantes”. Nesse caso, o espaço se complexifica e perde a própria densidade, as culturas não são mais territorialmente radicadas, mas se deslocam, tornando a experiência da diferença parte constitutiva da realidade local.

Ao mesmo tempo, o autor chama a atenção para o risco de se confiar *tout court* naquelas que ele define como “comunidades cabides”; de um contexto globalizado, fonte de medos de homologação e de incerteza, nascem sempre mais fortes a buscas de identidades e pertenças, que as levam, depois,

a “agregar-se” a qualquer cultura mais confortável. Como consequência, o autor convida-nos a repensar o conceito de cultura, enquanto, hoje, esse conceito se ressente de certa ambiguidade.

De “pedra” a “esponja”: a alavanca de câmbio. Os processos migratórios que caracterizam o atual período histórico apresentam novas perguntas e perspectivas sobre convivência, especialmente do ponto de vista do encontro-desencontro-confronto entre culturas: Exige-se, então, uma análise dos fenômenos em dimensão mundial, que permita aprofundar instrumentos e métodos para responder aos desafios sociais em condições de enfrentar as rápidas mudanças.

Sobre isso, observa M. Santerini que

[...] a grande problemática que reveste a convivência humana nasce da evolução dos direitos culturais e do reconhecimento de seu pluralismo. A Declaração de 1948 afirma somente sua universalidade [...]. A pluralidade [das culturas] foi utilizada também para contestar a universalidade dos direitos e para justificar as diferenças na sua aplicação. Encontramo-nos, então, mais uma vez, diante do dilema entre universalismo e particularismos, entre o risco de etnocentrismo e o perigo de uma renúncia à sua validade (SANTERINI, 2004, p. 234).

À Declaração de 1948, seguiu-se a Declaração da Unesco de 1966, que estabeleceu:

Toda cultura tem uma dignidade e um valor que devem ser respeitados e salvaguardados.

Todo povo tem o direito e o dever de desenvolver a própria cultura.

Em sua fecunda variedade, a diversidade e a influência recíproca que exercem umas sobre as outras, todas as culturas fazem parte do patrimônio comum da humanidade (apud SANTERINI, 2004, p. 235).

Se se quiser tirar uma conclusão dessa premissa, é necessário partir do pressuposto de que para conhecer qual é, na época da globalização, a cultura que está na cabeça de uma pessoa, o lugar de origem e a etnia de pertença contam pouco.

O desafio a que todos se referem está, então, no fazer coexistir universalismo e particularismo, globalismo e aldeia global, pluralismo e diferenciação. Em outras palavras, chegou o momento em que é necessário trocar/(des)construir nossos comportamentos, estereótipos e preconceitos, que parecem tão seguros e nos quais construímos nossas “fortalezas” conceituais.

Desafio

Mas, na realidade, quanto estamos verdadeiramente dispostos a mudar?

5.1 Multiculturalismo *versus* intercultura

Visto como defeito. Com o termo “sociedade multicultural”, geralmente, alude-se a uma sociedade na qual deveria ser reconhecida e respeitada a diversidade cultural e na qual se deveria realizar uma pacífica convivência entre “comunidade” de origem diversa e pertença cultural. O termo, contudo, se presta a ser confundido, pois tem um “pecado original”, um defeito hereditário: quem as nomeia, geralmente, imagina que as diversas “comunidades” ou “etnias” sejam entidades estáveis, definidas e definitivas e, ao contrário, que as pertenças são mutáveis, no estar continuamente submetidas a contaminações e contribuições provenientes de culturas diversas. Nessa visão, além disso, em geral, acentua-se o problema da manutenção e da defesa das diferenças culturais.

Sobre o equívoco, concorda também Z. Bauman (1999), quando sustenta que o termo “multiculturalismo” faz lembrar a ideia de que as culturas sejam totalidades insuficientes e, como tais, impermeáveis, fechadas, engessadas; de que pertencer a uma cultura depende do fato de se ter nascido aí, não de uma escolha livre ou da condição social, das circunstâncias e experiências da vida; de que as identidades mestiças, a hibridação cultural, a troca e a contaminação entre culturas sejam algo de anômalo, de não natural, ao contrário de ser a normalidade e a regra. Por isso, o autor propõe

substituir o termo “multiculturalismo” pelo conceito de *polivalência cultural* e de *sociedade policultural*.

Também A. Sen parece tomar distância do termo:

Apresentaria sérios problemas, sob o perfil das reivindicações morais e sociais, um multiculturalismo que insistisse no fato de que a identidade de uma pessoa deva ser definida pela sua comunidade ou pela sua religião, deixando de lado todas as outras afiliações que um indivíduo possui [...], contudo esta visão estreita do multiculturalismo tem assumido um papel predominante em algumas das políticas oficiais britânicas dos últimos anos, ao promover ativamente as novas “escolas religiosas”, instituídas apenas para meninos muçulmanos, hinduístas e *sikhs* (além das precedentes escolas cristãs) (2006, p. 162).

Fazendo referência à sua experiência pessoal, o autor (SEN, 2006, p. 158-160) individualiza a problemática naquelas situações nas quais culturas e tradições diversas coexistem lado a lado, sem se encontrarem reciprocamente. Como consequência, convida a distinguir entre multiculturalismo e o que ele define como “monoculturalismo plural”, pois a liberdade cultural, frequentemente, pode entrar em conflito com o conservadorismo cultural.

A questão, portanto, permanece aberta e exige delinear o modo como se fazer conciliarem os direitos fundamentais da pessoa com o pluralismo cultural, ou seja, é necessário chegar a construir uma sociedade policultural que possa oferecer a cada um condições sociais concretas para fazer escolhas individuais; uma sociedade na qual as diversas pertenças culturais dos cidadãos não sejam obstáculo ao reconhecimento e ao gozo dos direitos de cidadania.

Um conceito avançado..., mas nem tanto. V. Cesareo (2008, p. 15) distingue:

- *Monoculturalismo:* baseia-se na ideia de que exista e, sobretudo, seja necessária uma só cultura, unificante e, portanto, tendencialmente homogênea, que identifica uma sociedade territorialmente circunscrita; o monoculturalismo, por conseguinte, não deixa espaço

- para as diferenças étnico-culturais, pelo que elas devem ficar sujeitas a processos de assimilação ou de expulsão;
- *Pluralismo cultural*: admite a existência de diversas culturas dentro de uma mesma realidade societária e exige, simultaneamente, uma rígida separação entre a esfera pública e a regida por leis comuns universalmente aceitas, enquanto que a esfera privada é o lugar da livre expressão das diferenças; como tal, o pluralismo cultural não apresenta a questão dos direitos étnicos, mas sublinha a essencialidade dos direitos individuais;
 - *Multiculturalismo*: distingue-se dos precedentes e se apoia na exigência de reconhecimento das diferenças culturais; portanto, remete à afirmação das dignidades pares de cada uma das identidades culturais, isto é, do igual valor de culturas diversas.

A distinção entre as três modalidades enfrenta a questão da diferença étnica, respectivamente como recusa, aceitação limitada e sua valorização. É assim que multietnicidade e multiculturalismo caminham juntos. Sempre de acordo com Cesareo (2008, p. 14), de fato, a *multietnicidade* pode ser definida como uma situação de (co)presença em um determinado espaço físico ou relacional de diferentes grupos étnicos portadores de diversos patrimônios culturais. Como tal, a multietnicidade implica, necessariamente, o *multiculturalismo*, enquanto os diversos grupos étnicos, presentes num mesmo território, possuem, por definição, uma cultura própria, com elementos diferentes das das outras culturas.

Pode-se, então, chegar à afirmação, segundo a qual, *a sociedade multiétnica é sempre multicultural*. A expressão “sociedade multiétnica” refere-se à etnicidade, um elemento que tem seu fulcro nos mitos, nas memórias, nos valores e nos símbolos, numa descendência comum, mais precisamente, no encontro mito-símbolo, no qual *os símbolos* realizam a função de “guardiões das fronteiras”, enquanto consentem visualizar a barreira que existe entre “nós” e “eles”, entre *insider* e *outsider*, enquanto oferecem explicações e justificativas para a identidade de grupo àqueles que dela fazem parte. Esse reforço é a fonte de identidade de um povo e, ao mesmo tempo, um meio para assegurar a integração social no seu interior.

Por seu lado, A. Sen (2006, p. 167s.) afirma que o princípio moral, na base do multiculturalismo, está no fato de que todos os indivíduos,

como expressão da natureza humana universal, têm igual valor e merecem o mesmo respeito e as mesmas oportunidades para realizar-se. A dignidade dos seres humanos exige, pois, instituições democráticas não repressivas, não discriminatórias e abertas ao debate. Essa visão garantiria, segundo o autor, a expressão dos direitos universais e, ao mesmo tempo, a salvaguarda dos particularismos culturais. É sobre a questão política do reconhecimento que pode estar baseada a educação multicultural, entendida como capacidade de promover o valor da variedade cultural e de aproximar suas diversidades, enquanto aumenta a qualidade de vida de todos.

Como tais, a multietnicidade e até mesmo o multiculturalismo não são só fatores objetivos, mas também o resultado de processos de construção social das diferenças, quer dizer, assumem um papel significativo nos processos de diferenciação social que contemplam a alocação dos recursos sociais. A queda da construção social da diferença está naquela “revolução mental-cultural-copernicana”, segundo a qual ninguém pode mais considerar a própria identidade e a tradição de pertença como o “umbigo do mundo”.

A ultrapassagem: de um multiculturalismo “melting pot” para a interculturalidade como “mosaico”. O termo “intercultural”, ao contrário, está aí indicando aquelas situações nas quais sujeitos sociais, portadores de memórias históricas e de características étnicas diversas, *interagem* gerindo as próprias diferenças e as dos outros. Desse modo, é superado o mero reconhecimento da presença das “multi” culturas para afastar o foco da atenção sobre a relação (“inter”) entre elas.

A esse respeito, A. Sen (2006, p. 167s.) afirma que o conceito de multiculturalismo deve ser urgentemente repensado, seja para evitar a confusão de conceitos sobre a identidade social, seja para combater a exploração interessada das divisões às quais essa confusão de conceitos abre o caminho.

O que deve ser evitado, em particular, é a confusão entre multiculturalismo e liberdade cultural, de um lado, e monoculturalismo plural, com separação na base religiosa, de outro. Uma nação não pode ser vista como um conjunto de segmentos isolados, com cidadãos aos quais são consignadas caixas estabelecidas no interior de segmentos predeterminados.

Para sustentar essa tese, aparece também aquela de J. Figel (2008, p. 24), que afirma abertamente que se deve superar, ir além das sociedades “multiculturais”, para torná-las “interculturais”. As culturas e as tradições de todo país não devem fundir-se num *melting pot* sob o qual, em geral, está prefigurado o multiculturalismo, fazendo com que elas se tornem uma massa indiferenciada, mas serem parte de um grande mosaico em que cada “peça” vive por si, tem um valor único no conjunto da “composição”. E, para tal, o autor convida a promover *redes sociais* territoriais, que possam pôr em interação e em diálogo os diversos grupos presentes num único espaço geográfico.

A cultura define as identidades, os valores, os costumes, as tradições, o modo de relacionar-se, com os quais cada um se identifica. Por sua vez, o diálogo é a premissa que provoca a junção com outras culturas, com o objetivo de se conhecerem, se respeitarem e se enriquecerem reciprocamente, no enfrentamento de problemas comuns. Por conseguinte, a educação nos contextos de formação escolar e extraescolar, é determinante para se aprender a “estar juntos”, para poder compor o mosaico intercultural.

Também V. Cesareo (2008, p. 19) coloca-se a favor da passagem do “multi” para o intercultural, ao sustentar que o grande desafio que caracteriza o momento histórico atual é o de conciliar a exigência de existir um código comum de convivência com a procura de reconhecimento das diferenças culturais específicas. O cenário das propostas apresentadas, até o momento, para a consecução desse objetivo – observa o autor –, apresenta, de um lado, a “Cila” monoculturalista, que traz riscos conexos a um imperialismo da cultura dominante e, de outro, a “Caríbdis” multiculturalista, na qual pesa o risco do relativismo cultural. A porta de saída dessas águas insidiosas poderia ser a integração intercultural, que tende a conciliar os direitos universais com as diversidades culturais. Nesse contexto, *a intercultura distingue-se do multiculturalismo, na medida em que seu elemento distintivo é constituído pelo diálogo entre as diferentes culturas*, com a consequente abertura nos seus confrontos e uma atenção à dinamicidade das transformações culturais. Noutros termos, a intercultura facilita o diálogo, acentuando *os encontros entre as culturas*, baseados na troca simétrica bidirecional, e não somente nas diferenças, como acontece com o multiculturalismo.

Desafio

Em tempos de nomadismo e de hegemonia midiática, a cultura torna-se também ela “nômade”, dinâmica, interativa, permeável, contaminável. Nesse contexto, a passagem a se fazer é a da cultura como “pedra” (pronta para o choque) para a cultura como “esponja” (indicada para a mudança) (NANNI, 2008, p. 100).

5.2 Transculturalidade

O termo encontra referência e sustentação no dicionário francês (*métissage*) (LAPLANTINE, 1999, p. 543), em que são apresentadas as contribuições de alguns estudiosos (Malinowski, Freyre, Ortiz) que concordam em sustentar esse conceito: *da troca e da interação entre diversas culturas emerge, não um mosaico composto pela soma das partes, mas, antes, um fenômeno totalmente novo, independente e original, enquanto os indivíduos não se reconhecem mais em uma matriz cultural original e exclusiva.*

A peculiaridade do termo “transculturalidade” pode ser mais bem compreendida se for distinta daquele de “aculturação” e de “interculturação”:

- com a “aculturação” se faz referência a um processo de transformação de uma cultura pelo efeito do encontro com uma ou com mais culturas; todo contato cultural acontece de acordo com um processo dialético que contribui para estruturar formas culturais novas e, na maioria das vezes, caracterizadas/acompanhadas por fenômenos conhecidos como “colonialismos civilizantes”, que, como de costume, dão acesso a fortes tensões, contrastes, prepotências, violências;
- por “interculturação” entende-se um sistema de aprendizagem (geralmente mais informal) baseado em modalidades de *inter-ação* que permitem ao indivíduo sentir-se parte de um determinado grupo, em nome do qual e por conta do qual assume normas comportamentais, serviços, funções e trabalhos na vida social;

Assim, o sujeito cresce contemporaneamente como pessoa vista tanto em sentido cultural quanto em sentido sociorrelacional;

- com o termo “*transculturalidade*” entende-se, ao contrário, sublinhar, principalmente, em consideração à interculturação, os aspectos dinâmicos, processuais, de ida e volta e de reciprocidade, que caracterizam os relacionamentos entre as culturas.

“Pensar transcultural”...

Ao definir o conceito de “transculturalidade”, o termo *trans* contribui para dar ao processo uma dinâmica toda própria, projetual e processual, graças a um espaço de confronto que vem interpor-se com a alteridade e que, contextualmente, cria as premissas para desconstruir o centro de gravidade de uma mentalidade “culturocêntrica” (onde se pensa estar no “centro”, com referência à cultura de “periferia” de que o “outro” é portador).

O problema, contudo, está na prática. A prática transcultural pode ser pensada assim, se coloca em jogo, em realização, todos os sujeitos presentes em um mesmo “espaço”. É exatamente em vista desse jogo e de sua recaída no nível da construção da identidade pessoal e social que, em nossa pesquisa (SANTOS FERMINO, 2008), pensou combinar o “cultural” com o “trans-”, para depois uni-los com o “espaço transicional”.

Em consideração à mobilidade geoétnica, que hoje caracteriza cada vez mais a biografia pessoal e de populações inteiras, essas oportunidades de troca, por sua vez, são contextualizadas dentro daquilo que Winnicott define como “*espaço transicional*”, isto é, espaço intermédio/intersticial que oferece aos valores diferenciados entre si a possibilidade de encontrar-se, de integrar-se e de poder dividir-se, que, no caso presente, tem relação com a experiência do “migrar”, enquanto esta sempre está na origem do encontro/confronto com o outro no seu tornar-se portador de “diversidade”. Da correlação entre esses conceitos, deriva, então, o título que caracteriza e antecipa a temática do presente estudo: *naquele espaço transicional onde os adolescentes de origem migratória se encontram a confrontar-se com mais culturas, o fenômeno de todo novo que emerge vai se referir à construção de identidade, entendida não como*

a soma das culturas com as quais se entrou em contato, mas, antes, como o produto de elaboradas negociações, “transitando” entre culturas diversas. Num certo sentido, pois, o termo “transcultural”, combinado com “espaço transicional”, apareceu como idôneo/exaustivo ao colocar em foco a temática que se quer enfrentar, preferindo-o a outros que se lhe avizinham, mas que não o completam totalmente, como poderiam ser os de identidades transnacionais, transversais, mestiças (SANTOS FERMINO, 2008, p. 22).

... para atravessar as “fronteiras” e os “territórios” da “diversidade”

O conceito de “transculturalidade” encontra, então, a própria definição, em relação com o atravessamento de fronteiras, com as ultrapassagens dos limites culturais, no sentido de chegar a superar aqueles espaços conhecidos, para alcançar “outros espaços”, menos conhecidos ou desconhecidos, dos quais se fazem veículos os portadores de “diversidade”. Para entrar nesses espaços, a identidade cultural tem necessidade de “colocar as rodas” nas próprias raízes identitárias, isto é, torná-las “nômades”, capazes de atravessar todas essas novas realidades, formas, fronteiras, limites, códigos e significados que contêm movimentos de contato/contaminação.

O termo sugere uma “viagem”, uma mobilização dentro e fora de si, uma preparação para um nomadismo de pensamento/ação necessário para “imergir-se” na “diversidade” da cultura do outro, atingindo as riquezas de que este é portador. A essência da “viagem” é constituída exatamente pelo entrar nos “outros”, nos “territórios” de confins/fronteiras, num relacionamento dialogante, fazendo ressaltar todos os pontos de vista étnicos-culturais-centrais dos quais se pretende partir em nossas atitudes mentais, no momento de nos confrontarmos com a diversidade. O diálogo pode começar quando se é efetivamente levado a abandonar o “centro”, a descentralizar-se para recompor o equilíbrio num eixo simétrico de paridade com a “alteridade”. Os operadores de “fronteira” (chamados, também, de “transfronteiriços”) são, então, todos aqueles que decidem atravessar fronteiras, entre viagens fatigantes de ida e volta, em territórios habitados pelos “diferentes”.

Ao mesmo tempo, deve-se também reconhecer que manter as próprias “fronteiras” (identitárias, culturais) é condição para o diálogo. Não pode haver diálogo na uniformidade: no diálogo, a “fronteira” conquista corpo próprio na visibilidade das diferenças, no reconhecimento recíproco, na importância atribuída ao “outro”.

Aproximar-se da dimensão transcultural significa, portanto, redimensionar/tornar a consultar todas as certezas que asseguram o próprio horizonte de pensamento e de vida, adquiridas através da cultura de pertença. Somente, assim, a transculturalidade se torna uma passagem por outros mundos e modos de conhecimento, criando a possibilidade de modificar o próprio horizonte cultural, pela pesquisa de um novo modo de colocar-se diante da realidade. Nessa “mobilidade mental” está a aposta sobre a qual se baseia a educação transcultural.

Querendo ou não, hoje se sente mais forte a necessidade de colocar em ato a “revolução mental-cultural copernicana” que, enquanto contribui para demolir-reconstruir o centro de gravidade de uma mentalidade “culturocêntrica”, ao mesmo tempo, está em condições de, posteriormente, recriar certas grelhas mentais transculturais que permitam colher, para depois “acolher”, o significado dessa invisível e, ao mesmo tempo, real presença.

Desafio

Como nos posicionamos diante daquele “OUTRO que não Nós”, que está irredutivelmente “em-nós” sempre?

5.3 Diálogo inter/transcultural

Aprender a desconstruir...

A abertura à inter/transculturalidade é subversiva e desestabilizadora, contesta convicções fundamentalmente consolidadas, que nunca foram postas em discussão. Faz-nos entender que a visão que temos do mundo,

ou melhor, que o “nossa mundo” não é o único. Por isso, deve-se aprender a desconstruir esse esquema mental monolítico e dualista. O pensamento ocidental, de fato, é produto de culturas racistas, colonialistas, sexistas e baseia-se numa série de antagonismos (bom/mau, branco/preto, autóctone/migrante, identidade/diversidade), caracterizados por uma oposição binária que, por sua vez, gera uma hierarquia conceitual em que o primeiro termo é interpretado/etiquetado como positivo, para contrapô-lo ao segundo, que é interpretado/etiquetado como negativo.

Oposta a esse modelo é a procura por um pensamento dialógico, baseado na contínua capacidade de desconstruir, de sair de uma lógica binária de um mundo rodeado/impermeabilizado/engessado, na tentativa de inventar novas formas de relações simétricas, em cuja base se completam, graças ao confronto, à hibridação e à intercomunicação que provêm do encontro com a “alteridade”.

O pluralismo nasce do conhecimento de que não existe uma verdade única. Daí que a proposta não pode ser a de uma ética dialógica, compartilhada, fruto do encontro entre “outras”. O problema de sempre, contudo, está no como fazer conciliar a “diferença” (cultural, étnica, religiosa) com a “identidade”. A esse respeito, da antropologia cultural vem um aviso: devemos evitar pensar na identidade como um feitiço, um deus a quem sacrificar nossa razão, em nome dos fantasmas da “autenticidade”. “O que deve ser salvo é a diversidade, não o conteúdo histórico que cada época lhe conferiu...” (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 143). Só assim é possível se mover em um “espaço comum”, transicional, dentro do qual, *malgrado as diferenças*, pode-se ver reconhecida a própria identidade, para poder “negociá-la”.

... para conquistar a “cultura da diferença”

O verdadeiro nó que se deve desfazer está, então, na relação “identidade-diversidade”. A esse respeito, A. Nanni (1994, p. 112) observa que a condição do pacto não está em abdicar a própria identidade e sim no trabalho de estabelecer uma relação de reciprocidade no diálogo, de modo a adquirir, pouco a pouco, a “cultura da diversidade”.

A identidade constrói-se somente na base do diálogo com a diversidade. É o relacionamento com a diferença que permite ao indivíduo compreender a si mesmo, pois é somente no relacionamento, no momento dialógico, que o “*si*” e o “*outro de si*” se identificam e se entendem reciprocamente. Nesse sentido, pode-se dizer que a diversidade é “*aquilo que faz a diferença*” com a identidade, demonstrando, assim, o limite que esta última tem, isto é, que ela não pode jamais se considerar completa, definitiva; limite que, por sua vez, lembra a necessidade de um deslocamento de si mesmo, que leva a reconhecer a centralidade da relação identidade-diversidade.

Nessa perspectiva, também a diferença não deve ser concebida como um simples relacionamento entre “diferença” e “identidade”, mas algo que representa seu elemento constitutivo, ponto de confronto para alcançar a plena objetividade, constantemente submetida à verificação. Tudo isso supõe a vontade e, portanto, a capacidade de comunicar, de negociar, de “lançar pontes” que coloquem em contato com o que é “diferente de si”.

Defender a própria diversidade inclui, assim, o empenho de defender e de reconhecer, também, a diversidade do outro, criando-se um espaço de encontro no qual as regras de convivência sejam continuamente redefinidas/renegociadas, e em cujos confrontos cada um faça sua própria parte, quando assume as “responsabilidades”.

Sobre isso, A. Papisca observa que:

O diálogo intercultural, colocado em contexto global natural e transnacional, está estreitamente unido à cidadania, isto é, à prática da democracia [...] como instrumento transcultural que facilita a passagem da condição potencialmente conflitiva da multiculturalidade para o estágio dialógico da interculturalidade (PAPISCA, 2007, p. 44).

O desafio de sempre é colocar em diálogo, conjugar uma relação equilibrada entre “diversidade” e “identidade”, quer dizer: é necessário formar a consciência crítica de uma identidade vivida/construída, mas, ao mesmo tempo, “relativa”; de uma diversidade legítima, mas não “absolutizada”, baseada na capacidade de saber *relativizar o lugar de cada um de nós na história*. Em poucas palavras, *relativizar as identidades sem absolutizar as diversidades*. Devem ser identidades “fortes”, porém, não absolutizadas,

em contínua procura, sempre abertas à imprevisibilidade e dispostas a se “colocarem em jogo” permanentemente.

Em tempo de mestiçagem, “diversidade” se chama “diálogo”. Os construtores do diálogo inter/transcultural se caracterizam por proceder de maneira interativa e colaborativa, para a compreensão dos problemas e das posições dos outros. É através do diálogo inter/transcultural, observa M. Pellerey (2008, p. 34), que é possível chegar a uma visão compartilhada de valores comuns, que, por sua vez, favorecem o estender e o aprofundar de valores e prerrogativas com os quais é possível basear a pertença a uma comunidade humana universal, como: a proteção das liberdades individuais, a garantia dos direitos fundamentais, o reconhecimento e o respeito pela dignidade de todo ser humano.

Por seu lado, as culturas têm um papel fundamental na estruturação da base da personalidade, na interiorização de modelos de comportamento, no desenvolvimento de comportamentos, na aquisição de modalidades de participação na vida social. É no interno de uma comunidade humana concreta que nos identificamos com os modelos e os estilos de vida que ela consegue transmitir. Contudo, na era da transculturalidade, o conceito de pertença a *uma só* comunidade, entendida como elemento unificante na transmissão do processo educativo, não é mais aceitável. O processo de socialização primária, típico da primeira educação que é dada em família, hoje deve prestar atenção à presença de uma multiplicidade de modelos e estilos de vida propostos não somente pela experiência diferente de uma sociedade multicultural, mas também pelo grupo dos pares e pela experiência midiática/virtual proposta pelas cada vez mais (pre)potentes tecnologias informáticas.

M. Pellerey (2008, p. 34) sustenta que, através do diálogo intercultural, é possível sentir-se pertencente a uma comunidade humana, pondo em jogo as potencialidades de cada um, em favor da promoção dos direitos humanos, da cultura da paz e da reciprocidade. Para isso, é necessário redescobrir o papel das “comunidades de prática”, comunidades nas quais se alimenta e se cultiva um empenho educativo inter/transcultural de respeitar algumas regras:

- antes de tudo, para ser profícuo, o diálogo deve ocorrer entre pares; a paridade está na sabedoria compartilhada da igualdade dos seres humanos, enquanto os “iguais” são titulares originários da cidadania universal;
- o diálogo, por sua vez, deve ser orientado para objetivos concretos, mais que para a comparação de culturas, religiões, estilos de vida;
- o objetivo primário a se conseguir em comum é a construção e o desenvolvimento da “cidade inclusiva”;
- na “cidade inclusiva”, a dinâmica evolutiva das identidades desenvolve-se, principalmente, por meio do diálogo intercultural, na direção de uma “identidade cívica transcendente”, uma identidade superior ou, se se julgar melhor, um grau superior de consciência cívica universalista, metateitorial e transcultural, aberta à partilha de responsabilidades.

Também R. Panikkar (2004, p. 152) deu uma contribuição ao diálogo entre “diferentes”, elencando quais deveriam ser suas características:

- a) antes de tudo, é necessário adquirir uma *forma mentis* em grau de reinterpretar a “alteridade”:
 - o outro existe como “sujeito” e não somente como objeto; existe por si mesmo, não me pediu para existir;
 - o outro existe “para” cada um de nós (superação do solipsismo);
 - o outro não é objeto de conquista, de conversão, mas, ao contrário, é sujeito com direitos próprios, com os mesmos direitos meus; a relação, portanto, é sempre biunívoca;
- b) somente depois da descentralização, é que se pode passar, sucessivamente, à posição num eixo dialogal-simétrico:
 - a predisposição para dialogar é o princípio étnico supremo; a alternativa é o desastre (guerras, separações, falências);
 - no diálogo, tudo deve ser colocado no tapete: um diálogo “dialogante”, que dê espaço e dignidade a ambos os interlocutores; de outro modo, entra-se na lógica perversa do vencedor/perdedor;
 - ninguém tem o direito de promulgar uma ética: a ética se descobre em conjunto; no diálogo, é possível dar as “regras” para uma convivência pacífica.

O cenário final, continua o autor, poderá ser o de um mundo no qual as “diferenças” convivam uma ao lado da outra, contanto que se consinta a cada um existir e conservar-se como tal, e ao custo de se aprender a dialogar.

Desafio

Como sair da lógica perversa do “pensamento único”, monocultural, para entrar no “espaço dialogal” inter/transcultural?

6

EDUCAÇÃO INTER/TRANSCULTURAL

Cenário

Os “grilos falantes” interpelam os sistemas educativo-formativos.

O que é educação inter/transcultural?

Em que contextos ela existe?

Que competências e atitudes exige?

A pesquisa socioantropológica e pedagógica demonstrou que as culturas não são estáticas, monolíticas, engessadas, definidas de uma vez por todas; ao contrário, são permeáveis, enquanto vão ao encontro de processos de transformação e de iniciação; isso significa que se envolvem e que estão em contato com outras culturas. Cultura e identidade são, pois, conceitos “em formação”, não são dados definitivos, mas em permanente adaptabilidade, de acordo com as influências a que vão ao encontro, sendo entidades relacionais. Portanto, não são as culturas que se encontram, mas o fenômeno é dado por “pessoas” que, encontrando-se, veiculam as culturas de pertença.

Tudo isso está na base de um modo diferente de fazer intercultura nas classes escolares e/ou nos processos educativos: *o objetivo da aproximação intercultural é o de como aprender a estar juntos no diálogo e no intercâmbio recíproco*, e não o de aprender a cultura do outro.

Para se chegar a essa meta, é necessário, antes de tudo, estar dotado daquele “relativismo” que permite que cada um se liberte da própria prisão

cultural, isto é, possa sair das gaiolas do dogmatismo, para, assim, ter acesso livre à capacidade de diálogo e de se dispor ao encontro com a alteridade, sem preconceitos. Isso significa, definitivamente, educar/educar-se para uma *forma mentis* versátil, plural, dialogante, tendendo à escuta, ao encontro e ao confronto. A cultura, de fato, nunca é “única”, mas é “plural”. Por isso, também as sociedades não são “monoculturais”, e o indivíduo nunca é totalmente dominado por “uma” cultura de pertença. Nisso os fluxos migratórios (mas não somente eles) não têm feito outra coisa senão obrigar a realizar-se o fenômeno de miscigenação que sempre existiu na história da humanidade.

Contextualmente, aos fluxos migratórios e, consequentemente, à inserção nos sistemas educativo-formativos dos jovens das segunda e terceira gerações de origem migratória, observa-se que esses jovens devem representar não tanto uma emergência quanto, mais ainda, um desafio aos processos educativos de inclusão social e de aprendizagem do futuro, de modo a promover:

- o desenvolvimento do pensamento crítico;
- a recusa dos lugares comuns e dos estereótipos;
- a superação de todo provincianismo cultural;
- o interesse/estímulo à descoberta de outras culturas.

Diante dessa mudança da problemática e, portanto, do eixo educativo-formativo da intervenção, a própria educação intercultural deve rever seus programas, que são tendenciosamente estabelecidos sobre os “efeitos” (as migrações), antes de sair à procura das “causas” (as contaminações a que chegaram e que, ainda, inevitavelmente, vão de encontro às culturas). É tarefa da educação intercultural, portanto, fazer emergir as “diferenças” e, ao mesmo tempo, fornecer conhecimentos, comportamentos, habilidades, para favorecer as dinâmicas relacionais que permitem viver em uma sociedade plural, respeitando e procurando compreender as diferenças recíprocas. A intercultura, além disso, deve ser entendida como um processo educativo a ser ativado não só na escola, mas a ser praticado cotidianamente nas atividades extracurriculares, nos lugares da vida ativa e da profissão, nos

serviços, no território, nos momentos de vivência em comum. Como tal, a educação intercultural diz respeito não somente aos processos migratórios, mas deve abranger a gama inteira das relações que se verificam de vários modos e em diversos contextos (diretos, virtuais, midiáticos) entre sujeitos pertencentes a mundos culturais diversos.

6.1 Fundamentos da educação inter/transcultural

1. *Que significa educar, hoje, numa sociedade inter/transcultural?*

A esse desafio e diante da urgente necessidade de redefinir os objetivos da educação, vários autores procuraram dar uma resposta, caracterizando, antes de tudo, quais são os “fundamentos” da ação educativa e propondo modelos de intervenção indicados para a educação multi/inter/transcultural e para a cidadania.

A resposta mais imediata e espontânea é orientada para a necessidade de formar uma pessoa “livre”, capaz de assumir, com responsabilidade, seu próprio papel na sociedade. Tudo isso, por sua vez, comporta especificações e aprofundamentos posteriores.

- a) Significa, em primeiro lugar, abandonar, para sempre, o conceito de “*cultura única*” para reconhecer *valor igual* às culturas. A “*cultura única*”, estática, carregada de etnocentrismo, por ser ligada a um território e a uma etnia, criadora de imagens estereotipadas, não deve mais existir, porque mediante a transculturalidade, o próprio conceito de cultura “pegou carona” nas contaminações culturais migratórias, midiáticas, virtuais, que permitiram ultrapassar os “confins”. Por isso, hoje é necessário desterritorializar e desetnizar o próprio conceito de cultura, que não deve ser interpretada mais como “garrafa”, mas como “esponja”; não mais como contendor monolítico e impermeável, pronto para o “choque” com outras “garrafas”, mas como uma realidade móvel, porosa, permeável, pronta para a contaminação e para a “troca”. Numa sociedade onde,

por causa da forte mobilização e dos processos de midiatização, tudo se mistura, se contamina e se globaliza, a identidade cultural apresenta uma pluralidade e um dinamismo que leva, inevitavelmente, a contagiar e, se oportunamente, educar, e que convida para serem abertos, para sempre, novos encontros. Para se ser o mesmo nestes encontros, é necessário saber “*quem somos*”, “*de onde viemos*”, isto é, possuir uma identidade forte, mas não entrincheirada, segura, mas não fundamentalista (muro contra muro), flexível como pontes levadiças, de modo a poder traçar o caminho futuro, sabendo “*onde quero ir*” e “*junto com quem*”. As diferenças culturais representam, de fato, um desafio à educação. Se o fundamento da ação educativa na situação pluricultural é o respeito à cultura de origem, os traços de personalidade devem ser interpretados à luz dos caracteres da própria cultura de pertença. O pedido de reconhecimento do valor igual para as diversas culturas torna-se expressão de uma necessidade humana, profunda e universal, a de ser aceito; sentir-se aceito, tanto na própria particularidade étnica, quanto nas próprias potencialidades humanas, é um componente essencial para se conquistar um forte sentimento de identidade.

- b) Significa educar para os *direitos humanos*. A verdadeira educação para os direitos humanos não está tanto em exprimi-los na sua abstração quanto no individuá-los, onde são pisados, dentro da vida dos homens de nosso tempo, para depois se passar a defendê-los. M. Santerini percebe, contudo, uma perigosa contradição a respeito:

O problema dos direitos coloca-se na contradição entre sua afirmação de princípio e seu concreto desconhecimento no mundo atual. A simples proclamação dos direitos, quando é ineficaz, é também perigosa, porque instaura um dualismo entre um ideal inatingível e uma realidade contraditória. Esse perigo é especialmente forte na educação, onde a mesma ineficácia é sentida como negação da validade dos mesmos direitos, arriscando criar efeitos opostos (SANTERINI, 1994, p. 252).

c) Significa educar para os *valores*. L. Corradini individua estes valores:

Complexo de condições que consentem a cada um ser uma pessoa sã, bem integrada, nos seus componentes e suas dimensões, aberta para o mundo e para os outros, livre, curiosa, interessada em viver e em conviver com outras pessoas e com instituições que sejam também sãs, porque se encontrou um sentido, não necessariamente um prazer, no fazer certas coisas e no propor-se certas metas (CORRADINI, 2003, p. 300).

d) Significa educar para a *reciprocidade e para a interdependência*.

Atribuir valor a todas as culturas significa adotar a

[...] cultura da reciprocidade, baseada nas posições de simetria e intercambialidade e na equidade nas trocas do dar-ter entre as partes em relacionamento, de modo a que ambas tenham a tendência de dar e receber na mesma medida ou quase [...] uma relação é recíproca quando não se espera ou não se constata que uma delas predominantemente dê mais e a outra predominantemente receba mais (FOLGHERATTER, 2000, p. 130).

Daí se que, hoje, educar significa realizar a reciprocidade de uma relação dentro dos “conhecimentos” existentes nas dinâmicas culturais. O seu “conteúdo” está nos princípios de igualdade, justiça, dignidade, paz, liberdade, realizados através da pesquisa, indo à descoberta dos “outros”, da individualização das injustiças, das discriminações e das desigualdades. Tudo isso, por sua vez, veicula/promove a necessidade de interdependência, a ser assumida como sistema valorizante nas relações e a ser traduzida, depois, em vínculos de solidariedade.

e) Significa adotar *modelos/processos de mediação*.

Mediar é aceitar um progridir lento, o único concedido a negociações difíceis, provisórias e instáveis, que renunciaram *a priori* à pressa e à força da prepotência e da violência (TAROZZI, 2005, p. 306).

A arte do “mediar” torna o sujeito capaz de desenvolver reflexividade, de fazer-se “ponte entre”, de reconstruir texturas relacionais e horizontes de sentido, que espacejam de cá e de lá os “muros” e os “mares”. Mediação

significa, então, afastar-se do porto seguro das próprias certezas e, antes de reforçar as defesas das verdades próprias, procurar continuamente os caminhos incertos do confronto entre posições longínquas e conflitantes. Atenção, porém: em uma realidade pluricultural, a tentação é de reduzir a mediação a alguma coisa de adaptação e de conformidade a expectativas e a regras preestabelecidas, àquela que é comumente definida como “integração”, “nós-centricamente” entendida como movimento que, quem chega, deve realizar para adaptar-se à realidade sócio e cultural dos autóctones, como adaptação (uni)cultural, como manutenção de um *status quo*, como reparação dos desequilíbrios produzidos pelos recém-chegados, e não como garantia das diversidades, como encontro entre culturas diversas que se confrontam e se contaminam, intercambiando as próprias potencialidades e enriquecendo-se reciprocamente.

f) Significa, enfim, educar para uma “*nova cidadania*”, ou seja,

[...] formar o cidadão capaz de superar os estreitos confins mentais e culturais do *jus sanguinis* e do *jus loci* capaz de critismo e de liberdade de juízo, animado por uma tensão à construção de novas convivências sociais (SANTERINI, 1994, p. 244).

Uma sociedade pluricultural/multiétnica implica a redefinição do cidadão não mais a partir do Estado-nação, mas da “pessoa”. Tudo isso comporta chegar a ultrapassar as três dimensões sobre as quais se baseia, atualmente, a cidadania (legal, política, social), para chegar a uma quarta: a dimensão “simbólica”. Uma sociedade, além de “ser” já por si mesma, pode “tornar-se” de fato pluricultural/multiétnica, quando as instituições não humilham os próprios cidadãos, não os fazem envergonhar-se dos próprios comportamentos, não dos valores e dos símbolos nos quais se reconhecem e/ou dos quais são portadores, mas respeitam suas características étnico/culturais. Tudo isso faz com que o princípio de cidadania seja estreitamente unido ao de democracia. A tarefa prioritária das instituições educativas (a partir da escola, da religião, da família, do associacionismo) é a de educar os jovens a viver junto com os outros, na sociedade plural, respeitando suas regras e empenhando-se ativamente para a renovação da vida democrática. Se quisermos conviver na pluralidade há necessidade de criar regras

conjuntamente. Mas para formar as novas gerações para a cidadania, afirma A. Nanni (2009, p. 435-448), se faz necessária a ação de educadores, docentes, formadores “armados” não de uma cultura de trincheira e de muros, e sim de uma cultura de vanguarda.

Enfim, a única alternativa é promover, na educação, uma sensibilidade enraizada nas transformações recentes do mundo contemporâneo, que exige uma atitude ativa e corresponsável. Nisso a escola e os sistemas educativo-formativos representam o âmbito no qual as condições de integração cultural devem ser construídas, como garantia do futuro das nossas sociedades. Como consequência, eles devem superar a atual fase de emergência e de sobrevivência, para adotar modelos culturais de convivência, com vistas à inserção e à integração das novas e, cada vez mais, “diferentes” gerações.

Desafio

Poderá uma Escola, que permanece sempre igual, fechada como um molusco dentro do caracol na própria concha, diante de um mundo em profunda mudança, acolher as exigências que lhe impõe uma sociedade em contínua transformação?

2. Escola/FP e educação inter/transcultural

Crítica e desafios à oferta de educação intercultural na escola.

A instituição escolar está em condição de voltar a ser um elemento básico para a construção da identidade do aluno, num contexto, hoje, sempre mais sujeito à rápida e premente transformação transcultural?

Que competências deveria ter um jovem em formação para construir a própria identidade, reconhecer e conviver com quem é portador de “diversidade”?

Quais requisitos humanos e profissionais deveriam possuir um professor/educador, a fim de considerar-se idôneo para a tarefa de construtor da identidade transcultural?

A essas interrogações foram dadas diversas respostas, algumas das quais colocam em dúvida até o sistema escolástico.

M. T. Moscato faz notar, de fato, que

[...] agora a presença de diversas etnias e identidades culturais que refutam a assimilação cultural, que se propõem como fontes de identidades formais alternativas, e que, contudo, reivindicam a participação política paritária nas sociedades de residência, coloca em dúvida a legitimidade da escolarização [...]. Daí que a redefinição de um novo pacto de cidadania, nas sociedades que se tornaram multiculturais, deve suportar uma partilha da função e das tarefas da escola (MOSCATO, 2006, p. 50-51).

Enquanto que, para M. Santerini,

O multiculturalismo, ou a defesa dos direitos culturais, também dos “recém-chegados” e dos grupos minoritários, é ameaçado não tanto pela desescolarização no país de acolhida, quanto pela homogeneização cultural, pela banalização que ameaça as formas originais e tradicionais, sobretudo através dos *mass media* [...]. Trata-se de definir uma aparência que esteja fora dos estreitos confins do nacionalismo, mas também dos regionalismos fechados, realizada através de uma consciência democrática comum. Expressão de direitos e de deveres (SANTERINI, 1996, p. 43-44).

Por seu lado, G. Chiosso (2009, p. 52-53) pergunta se em tempo de pluralidades culturais e religiosos, de estilos de vida e de orientações éticas diversas e, quem sabe, antagonistas, ainda seja possível imaginar uma escola “educativa”, capaz de propostas valorizadas e partilhadas, ou então, se a educação pode realizar-se somente dentro de “escolas de comunidades” coerentes com as específicas pertenças identitárias. Se sobre a escola não é mais possível fazer recair a tarefa da educação do cidadão, continua o autor, então é legítimo perguntar se o êxito inevitável da pluralidade contemporânea é uma escola “neutra”, isto é, totalmente absorvida pela organização e pela gestão da aprendizagem, a ponto de confinar as grandes questões ideais na dimensão privada do indivíduo e da família.

Também G. M. Sabatino (2008, p. 206) reconhece que as resistências que se opõem ao acesso intercultural dizem respeito, em particular, à dificuldade para sair da imposição nacionalista e etnocêntrica e à preocupação com a manutenção dos sistemas mérito/burocráticos, uma lógica míope na formação dos professores.

O desafio. Se, ao contrário, se parte da posição oposta, que vê a educação intercultural numa ótica mais otimista, o ponto de partida é:

O desafio inter/transcultural pode tornar-se um recurso para a escola?

Sobre isso, uma primeira resposta vem de A. Nanni e Curci. Eles afirmam que

[...] uma proposta séria de educação para a diferença não somente não se põe em contradição com a necessidade de identidade, mas vem ao encontro deste “direito” da própria diferença. Contudo, deveríamos também dar um passo à frente: isto é, livrar-nos do preconceito de que a descoberta e o elogio da diferença produzem um empobrecimento da própria identidade. Ao contrário, identidade e diferença devem estar constantemente juntas num relacionamento de interação e de reciprocidade [...]. Nesta ótica, as identidades não só não se anulam, mas também se completam (NANNI; CURCI, 2009, p. 147).

A sociedade cosmopolita é sempre mais encaminhada para estruturas sociais que devem aprender a acolher pessoas diferentes por pensamento, estilos de vida e expressões da própria cultura. Toda pessoa, de fato, é um texto que deve ser compreendido, visto que, cada um tem sua dimensão narrativa, suas pré-compensações, seus horizontes. Colocando em diálogo hermenêutica e intercultura, pode-se conseguir um instrumento educativo privilegiado para a compreensão e o relacionamento com o outro, que pode ajudar-nos a desconstruir a proteção das pré-compreensões e dos preconceitos.

A educação intercultural deve empenhar-se, portanto, em repensar o alfabeto da convivência e a gramática da civilização. Uma pedagogia hermenêutica

e desestrutiva ajuda no caminho não fácil de saída da própria cultura, para entrar nos territórios de outras culturas, tendo o estilo do diálogo e a capacidade de interpretar a realidade com esquemas novas e múltiplos. É necessário, portanto, passar da escola da “instrução” para a escola da “pessoa” (CSSC, 2009) e da comunicação intercultural.

S. Chistolini (2006, p. 25) nota que da educação à convivência civil se passa à educação para a cidadania. Ambas levam ao mesmo fim educativo, como elementos constitutivos do conviver/compartilhar a vida social. É tarefa da escola transmitir normas e valores que permitam enfrentar o desafio de *casar a cidadania com a convivência dos direitos próprios e alheios*.

A essas primeiras respostas propositivas fazem eco as de vários outros autores. Em particular, A. Casavecchia (2004, p. 110s.) afirma que na “sociedade líquida”, onde as instituições estão sempre perdendo prestígio e credibilidade, também a instituição escolar põe a necessidade de *redefinir-se e de reposicionar-se, exatamente pelo seu papel de fronteira realizado dentro da sociedade*. Não basta um repensar; é necessário redefinir e, depois, verificar os objetivos que caracterizam o papel estratégico de “formar” as novas gerações para serem cidadãos ativos no construir novas formas de convivência, diante dos fenômenos que coenvolvem a humanidade inteira: a mobilidade humana nos seus epifenômenos, que vão das migrações ao turismo de massa, à globalização dos mercados, à crise financeira, ao multiculturalismo e aos relativos processos de mestiçagem/contaminação das culturas, aos processos de midiatização e de informatização. Na sociedade pós-moderna, de fato, não se pode fugir do encontro com o outro, com a diversidade. Diante dos inevitáveis e sempre mais acelerados processos de mobilidade humana e, na falta de uma via de fuga do encontro com o outro e com a diversidade, a única solução possível é a de educar-nos, de aprendermos a conviver, na base daqueles direitos universais de que é detentor todo homem. Nisso, a escola se torna o primeiro e privilegiado ponto de encontro entre as diversidades de culturas e de encaminhamento dos processos de construção da identidade num contexto caracterizado pela “pluralidade” (étnica, cultural, linguística, religiosa).

Para G. Zincone (2009, p. 154), o desafio a que é chamada, hoje, a escola é o de repensar, à luz das mudanças de que sua população escolar sabe que

tem necessidade. É um desafio ao qual nenhuma escola, independentemente do nível escolar, pode responder sozinha, mas que requer investir na pesquisa de redes de colaboração entre institutos de diversos ramos e graus e outras agências educativas do território. O mesmo autor, em outra obra, afirma que

[...] a escola constitui para os meninos e os jovens uma experiência de imersão total e cotidiana, um terreno de contato contínuo com os outros: os companheiros, tanto individuais como em grupo, os professores, o sistema educacional com suas regras. Um clima que sustente, com suficiente serenidade, os percursos de socialização e valorização das respectivas diferenças permitiria realizar aquela integração como interação positiva que, no caso de jovens – personalidades em construção –, é precondição necessária para se chegar a uma integração entendida como integridade da pessoa (ZINCONE, 2001, p. 244).

V. Mazzoni (2005, p. 140 *et seq.*) parte do princípio de que os jovens de hoje estão presos a uma autocentralização mental pouco preparada/predisposta a confrontar-se com o “outro”, principalmente se “diferente”. Diante do problema, o autor afirma que, hoje, uma das missões principais da educação intercultural é ajudar os jovens a reconhecer a presença de qualquer coisa externa a si e a ter a força de colocar-se em contato mediante um confronto direito e dialético com o outro. O trabalho de descoberta da alteridade, o intercâmbio entendido como comunicação e relacionamento entre si mesmo e o outro, a experiência do diálogo, a oferta de possibilidade de intercâmbio e de crescimento cultural, a escuta, o confronto e a problematização levam à necessidade de ir ao encontro e à descoberta do outro. É uma experiência que deixa em aberto a própria identidade e que exige que ela seja colocada em jogo, para reconquistá-la numa dimensão mais rica, mais densa de “alteridade”. Está em jogo o próprio sentido de pertença: é no encontro com a diversidade que, de fato, se consegue descobrir mais sobre si mesmo. Para o autor, *educar para a cidadania não tem nada a ver com os tradicionais âmbitos de educação cívica ou de educação para a convivência civil, mas é necessário refundá-la, deslocando o horizonte de seus significados.*

Também A. Nanni (2009, p. 435-448) afirma que a escola pode e deve tornar-se lugar de democracia, atribuindo especial importância à

participação ativa dos estudantes em todos os níveis: na sala de aula, na escola, na vida extracurricular. No atual contexto de fragmentação social e de poder midiático prevaricante, *a educação na escola tem sentido somente se consegue desenvolver uma ação de contrapoder, destruindo e reconstruindo as ideias*, fornecendo aos jovens a possibilidade de assumir uma posição e uma consciência crítica livre e, quando for o caso, também divergente, diante das, cada vez mais, potentes mensagens subliminares, que tendem a fazer prevalecer o pensamento único e conformista.

Propostas/modelos de intervenção. Quase todos os autores que se ocuparam do relacionamento entre educação intercultural e sistemas educativo-formativos têm oferecido a própria contribuição também em vista da praxe, alguns propondo os modelos de intervenção e outros, as competências-chave a serem inseridas nos programas.

No primeiro caso, um dos modelos mais acertados, de acordo com E. Besozzi, é o do “diálogo intercultural”, em que se prevê uma situação na qual

[...] as diversas culturas se encontrem e se enriqueçam mutuamente, através de processos de intercâmbio que mantenham as diferenças entre elas, ao mesmo tempo em que as transformam (BESOZZI, 1998, p. 20).

Para M. Buber, ao contrário, a carta premiada, na promoção do diálogo entre as culturas, está na educação para o “pensamento reflexo”, dirigido ao “outro” diferente de nós, isto é, para lá onde

[...] o homem se faz Eu no Tu [...]. O diálogo intercultural torna-se a estrada através da qual se experimenta a existência de sujeitos diferentes de nós, permitindo ir além da visão do mundo pessoal para chegar àquela do mundo intersubjetivo (BUBER, 1958, p. 66).

De acordo com L. Luatti (2009, p. 51 *et seq.*), a educação intercultural

- não deve estar colocada tanto nas culturas, mas, mais ainda, deve estar atenta às relações *entre as pessoas*;

- ao mesmo tempo, não deve ser interpretada como renúncia, censura, negação, empobrecimento da cultura de pertença;
- além disso, não é exclusiva do fenômeno migratório;
- e não é nem mesmo dever exclusivo da escola;
- na realidade, não existe intercultura sem diálogo, não existe diálogo que não seja intercultural.

Também M. Coda Sputta (2009, p. 143s.) elencou uma série de *competências interculturais* para serem adquiridas e que levam a

- comportamentos: valorizar e reconhecer as mudanças culturais e a vontade de sustentar as inovações;
- conhecimentos e habilidades interculturais: o conhecimento de si mesmo e da própria identidade é o ponto de partida para entender as “outras” culturas, para colher suas relações e significados;
- dotes de personalidade: elementos de adaptabilidade, flexibilidade, empatia, adoção de uma “ótica alocêntrica”, para poder demolir, aos poucos, a etnocêntrica;
- vontade de procurar e/ou capacidade de reconhecer-se no meio dos valores comuns.

Para complemento e/ou para integração dos modelos precedentes, está aí a “pedagogia da interação”, como fator propedêutico para os processos de integração. Conhecer o outro e fazer-se conhecido faz parte de um processo de descoberta segundo a qual as diferenças existem e são um fator de contraste para os processos de homologação que caracterizam a globalização.

Para A. Corsi (2004, p. 305), de fato, é melhor falar de *pedagogia do intercâmbio e da integração* do que só de integração. Uma pedagogia que tende a facilitar o conhecimento recíproco e a disponibilidade para o encontro e o intercâmbio. Com esses fundamentos, os sistemas educativos e formativos e os educadores não podem senão se mover sobre pistas metodológico-didáticas inspiradas e orientadas para o diálogo, para o confronto e para a troca entre “diferentes”. Em consequência, para o autor, uma metodologia do diálogo, baseada na atitude de colocar-se no lugar dos outros, isto é, na *desconstrução de si* e na *reciprocidade* dos pontos de vista, como produto da maturidade da personalidade, se baseia nos seguintes pontos:

- conhecimento de si e dos outros;
- aceitação de si e dos outros;
- confiança em si e nos outros;
- atenção para não deixar prevaricar as próprias idéias, quando forem diferentes das dos outros;
- capacidade de comunicação aberta com os outros e de livre expressão das próprias ideias, sentimentos, comportamentos;
- capacidade de colaborar com os outros sem se exceder no protagonismo, na dependência ou no antagonismo;
- capacidade de empenho responsável e participativo nos processos de mudança.

Uma proposta posterior vem da “psicologia transcultural”. De acordo com G. Petracchi (1994, p. 49 *et seq.*), ela contribui para interpretar o adolescente de origem migratória não tanto com a volta abstrata aos caracteres peculiares do ambiente de origem, mas sim da relatividade que se manifesta em uma realidade nova que o estimula. Como tal, a educação inter/transcultural é, por isso, uma ação que empenha todos em conhecer a si mesmos e o próprio ambiente no relacionamento com os “outros”. Os objetivos são:

- salvaguardar a identidade pessoal em uma situação onde estão presentes múltiplos horizontes culturais;
- promover atitudes de reciprocidade entre os sujeitos em relação, o que exige, antes de tudo, confiança em si mesmo e nos outros;
- capacidade de compartilhar valores e ideais.

Esse modelo comporta a comparação sistemática das variáveis psicológicas em diferentes condições culturais. Quer dizer, procura explorar as diversas culturas, na tentativa de individuar variações, tanto nos comportamentos individuais quanto nos modos da transmissão cultural. Sobre essas variantes, deve-se exercitar, depois, a comparação: assumem-se aqueles espaços que podem ser confrontados, com o escopo de poder configurar um quadro psicológico mais geral. Para tal finalidade, deve-se fazer referência aos seguintes critérios de pesquisa: chegar a individualizar quais são os comportamentos da pessoa e as características psicológicas que fazem referência

às variáveis culturais e sociais, e quais variáveis têm caráter dinâmico, isto é, têm a possibilidade de mudar no tempo e/ou com a educação. Na base desses critérios de pesquisa, emergem algumas orientações que qualificam/characterizam a psicologia transcultural: o estudo das semelhanças e das diferenças no funcionamento psicológico individual dos vários grupos étnicos, e o das relações entre variáveis psicológicas e variáveis culturais, sociais, ecológicas, biológicas.

Competências-chave da educação intercultural. Passando a analisar as competências-chave a serem inseridas nos programas, as propostas partem de diferentes instâncias.

De acordo com G. M. Sabatino (2008, p. 193s.), na sociedade multicultural, é necessário alargar o papel educativo, não tanto e/ou não tão repentino, de modo integracionista, mas principalmente de modo participativo e responsável. Quer dizer, os sistemas educativo-formativos que pretendem corresponder à realidade do pluriculturalismo das nossas sociedades deveriam caracterizar-se como sistemas cooperativos, dos quais participam todos os componentes da comunidade educativa como sistemas integrados numa política coerente de oportunidades iguais. Drogas, *bullying*, vandalismo, texto, apatia das novas gerações, perda de valores, separações familiares, família que não é mais capaz de educar... têm derrubado as barreiras, transbordando nas salas de aula e arrastando os sistemas formativos e com eles os seus recursos humanos e estruturais. *Uma escola que “vai mal” é a fotografia exata de um país que vai mal; seus sintomas são o sinal do que está para acontecer na sociedade.* É necessário, portanto, construir um sistema educativo formal (escolar) e informal (extraescolar), com a finalidade de cooperação educativa, uma “rede formativa” aberta a todas as culturas e realidades de pertença.

A seguir, o autor sugere toda uma série de objetivos concernentes diretamente à formação dos professores, tais como (2008, p. 206):

- competência nas práticas educativas de uma sociedade multicultural (didática da educação intercultural);
- introdução da dimensão intercultural na formação de base e na contínua/em serviço;

- organização de encontros/seminários de estudo da pedagogia intercultural, dirigidos aos professores e a todos os operadores no campo educativo;
- promoção de cursos de formação *ad hoc*, para operadores do setor: novas culturas e identidades, trabalho, legislação, justiça, paz, cidadania;
- literatura sobre a imigração;
- associação escolástica entre professores dos países de imigração e os dos países de origem, para conhecerem os sistemas recíprocos educativo-formativos.

Para A. Nanni (2009, p. 438), as competências-chave da cidadania, a serem exercidas no âmbito da construção de si mesmo e das relações com os outros são:

- aprender;
- projetar;
- comunicar;
- colaborar; participar;
- resolver problemas;
- individuar contatos e relacionamentos;
- adquirir e interpretar a informação;
- capacidade de *empowerment* e de resiliência;
- reforçar o sentido da esperança e da “possibilidade” de contrastar pessimismo e fenômenos determinísticos.

G. Chiosso (2009, p. 62) prefigura uma “civilização do conviver” contra o individualismo egocêntrico, indiferente ao bem comum. Para o autor, as opiniões em jogo e os contrastes de natureza ideológica encontram seu limite no reconhecimento de alguns valores essenciais, postos na base da convivência humana, como os de democracia, de justiça, de autonomia e de integridade do sujeito. É ao redor desse núcleo de valores que se foi delineando, nos últimos decênios, a exigência de educação para uma cidadania cosmopolita, enquanto a proposta dos valores compartilhados não renuncia à legítima tutela dos direitos individuais e, ao mesmo tempo, não renuncia nem mesmo a identificar os pontos essenciais de referência, em condição de dar um sentido à vida social, superando a fragmentação das pertenças individuais particulares.

Por fim, para G. Zincone (2009, p. 167 *et seq.*), os desafios que devem enfrentar, hoje, os sistemas educativo-formativos são numerosos e se referem:

- à atualização dos programas;
- à dotação de recursos humanos e financeiros suficientes para promover atividades de colaboração entre o tempo escolar e o extraescolar, com o fim de criar um pacto educativo e formativo que, coordenado pela escola, invista na família e nas outras agências educativas;
- notar que o aluno de origem migrante é uma presença estrutural (não provisória, de passagem); por conseguinte, tal presença deve ser enfrentada com programas e instrumentos metodológicos que saibam valorizar competências anteriores e, ao mesmo tempo, ir ao encontro de seus valores e expectativas;
- monitorar as boas práticas realizadas em função da inserção dos estudantes de origem migrante no grupo-classe e em outros contextos formativos, para depois favorecer sua transferência e difusão;
- em particular, monitorar e verificar se a formação e as competências das figuras inseridas dentro dos sistemas formativos (dirigentes, docentes, mediadores culturais, voluntários) são adequadas e, sobretudo, atualizadas para responder às necessidades e às expectativas de uma população jovem sempre mais heterogênea.

Uma preciosa contribuição para a integração no sistema escolar vem de Camarlinghi *et al.* (2010, p. 35-77). Depois da pesquisa deles sobre a inclusão de alunos de origem migratória, G. Favaro (2010, p. 75-76) propõe colocar em operação as seguintes ações, assim reassumidas:

a) ações de *sistema*:

- conhecer a situação, ler as “vulnerabilidades”, recolher e analisar os dados referentes aos alunos estrangeiros e sua evolução;
- construir redes, estabelecer acordos/alianças entre escolas e elaborar protocolos para a gestão codividida e coordenada dos fluxos dos alunos recém-chegados para a harmonização das ações de acolhida e orientação;
- difundir instrumentos e materiais didáticos: difusão de documentação e de instrumentos midiáticos acessíveis *on-line*, à disposição de professores, dirigentes, operadores;
- formar e atualizar os docentes; inserir operadores multiculturais.

b) ações de *integração*:

- acolher os alunos recém-chegados e suas famílias; difusão de materiais (protocolos, opúsculos) e utilização dos mediadores linguístico-culturais para facilitar a fase da primeira inserção dos alunos recém-chegados, envolvendo também suas famílias;
- ensinar a língua do país que acolhe, como segunda língua, e sustentar o estudo: realizar dispositivos para o ensino de uma segunda língua, que possam ser desenvolvidos em diversos tempos do ano, em horário escolar e extraescolar;
- orientar o estudante para o prosseguimento dos estudos com eficácia: dispositivos para a orientação da continuidade na sequência dos estudos.

c) ações de *inclusão*:

- reconhecer e valorizar as competências e os conhecimentos já adquiridos; elaborar instrumentos/materiais multilíngues para pôr em evidência as competências e os conhecimentos antigos dos alunos estrangeiros e para a valorização das línguas de origem;
- educação intercultural para todos os alunos, com a finalidade de prevenir/combater estereótipos e preconceitos recíprocos; reconhecer as diferenças; ensinar o respeito e a abertura ao diálogo com os outros;
- educar para a cidadania na pluralidade: elaboração e promoção de um percurso inovador de cidadania e de inclusão, que leve em conta as transformações ocorridas nas comunidades e nas escolas e que ensine aos alunos a se tornarem cidadãos, em contextos de pluralismo cultural, também mediante os direitos e os deveres comuns de cidadania.

Desafio

Uma ideia de escola é também uma ideia de sociedade; As escolhas atuais de política escolar e as ações de integração, realizadas ou não, definem, hoje, o perfil e as características que terá a nossa sociedade de amanhã, que será habitada sempre mais por moças e rapazes que vieram de longe, mas que estão construindo aqui o seu futuro (FAVARO, 2010, p. 77).

7

“CIDADÃOS? NÓS NOS TORNAMOS”

Cenário

Com o termo “cidadão”, de modo geral, entende-se uma pessoa que vive em sociedade com outra pessoa, numa multiplicidade de situações e contextos. Por sua vez, o termo “cidadania” significada tanto o relacionamento entre um indivíduo e o Estado, quanto os direitos-deveres que esse relacionamento comporta. No conjunto, os dois termos subentendem a capacidade de sentir-se cidadão ativo, que exerce direitos e que respeita os deveres da sociedade de que faz parte, em qualquer nível: do nível familiar ao escolar, do local ao regional, nacional e supranacional.

Tudo isso reapresenta o problema do “*educar-nos*”, isto é, saber “viver-juntos” num “espaço comum”, problema que, no momento histórico atual, emerge cada vez mais agudamente, devido a diversos fatores: globalização das economias e das culturas difundidas através de diferentes canais de comunicação; fluxos migratórios em escala planetária, realizados de modos os mais diversos e veiculados por motivações as mais diversas; fragmentação étnica e consequente crescimento de fenômenos de intolerância/ marginalização pela exclusão de sempre maiores quotas da população do *status* de “cidadão”. Tudo isso contribui para alargar a distância entre os que têm direito e os que não têm, entre “quem está dentro” e “quem está fora”.

Na prática, o renovado interesse pela ideia de cidadania nasce do debate geral, do medo da convivência entre diferentes, de um lado, e, do outro, da reivindicação dos direitos. O desafio consiste, então, na necessidade de saber conjugar o direito à cidadania com a exigência de acolher as diferenças. Em

outras palavras, se se quiser saber “viver juntos”, é necessário encontrar o modo de conjugar a dimensão cosmopolita dos direitos humanos universais com a de cada pertença e das raízes culturais das condições.

No momento histórico atual, em particular com o intensificar-se dos fluxos migratórios (identificáveis não somente nos migrantes como, também, em todos os que se mobilizam por turismo ou por trabalho, assim como também naqueles que, não sendo imigrantes, viajam pela internet ou pelo celular, ou utilizam as diversas mídias) e, no confronto entre culturas, tradições, religiões diversas, observa G. Chiosso:

Multiplicaram-se as tentativas para individualizar um núcleo de “valores partilhados” ou “valores comuns” [...] ao redor dos quais elaborar uma noção de cidadania marcada pelo respeito recíproco das diversidades. Esta posição – que está influenciando notavelmente os programas escolares de numerosos países europeus, sob a supervisão, também, das sugestões de importantes documentos internacionais (entre eles o conhecido Relatório Delors, *Learning: the Treasure within*, 1996) – ainda se está desencontrando com as teses daquelas culturas extraeuropeias que condenam, na teoria dos “valores comuns”, sua matriz intrinsecamente iluminista e eurocêntrica (CHIOSSO, 2008, p. 198).

Esses fluxos, atualmente, se prestam mais que nunca para tornar evidente a contradição entre um pensamento do Estado que se constrói em torno da equação “*um Estado=uma nação=um território=um povo=uma cidadania*” e o intensificar-se da força da velocidade com a qual se realizam os processos de globalização.

É na base dessa contradição que é cada vez mais sentida a exigência de apelar para os direitos humanos e para as normas de cidadania globalmente “reconhecidas”, de acordo com o que observa S. Benhabi, já a partir da capa de seu opúsculo:

A característica distintiva da época que estamos vivendo não pode ser explicada com as boas *motus* “globalização” e “império”; antes, encontramo-nos diante do nascimento de um regime internacional dos direitos humanos e da difusão de normas cosmopolitas (BENHABIB, 2006).

É a premissa para que o cidadão cresça com a oportunidade de promover mudanças e transformações sociais de forma “democrática”, como pessoa capaz de fazer história e de construir o futuro para si e para a sociedade, com a consciência de que a verdadeira transformação parte sempre de si mesmo e que somente quem é capaz de “se renovar” constantemente na mente pode ser capaz de transformar-se a si mesmo e ao ambiente circunstante.

Identidade e pertença estão, então, mudando e se exprimem agora em novos contextos e com outros significados: está-se passando de uma concepção de cidadania baseada em sentimentos e direitos de pertença a uma concepção que *privilegia o indivíduo e seus direitos/deveres*. Promover a educação para a cidadania comporta, por isso, ser aberto às diferenças de contexto e às inovações evolutivas.

Nesse contexto globalizado, ser “cidadão” significa chegar a adquirir uma identidade que consinta ser ele reconhecido como “indivíduo que tem direitos universais”, com base nos quais se exige pleno reconhecimento da cidadania, que, por sua vez, comporta outro pleno reconhecimento da diversidade de que cada um é portador.

Infelizmente, a esta abertura mental, ele custa a prosseguir seu caminho, não obstante uma cada vez mais ampla literatura tente fazer brecha entre as tais “seguranças etnocêntricas”, garantidas pela pertença a um Estado-Nação.

7.1 Cidadania “etnocêntrica”

A T. H. Marshall (1976) se deve a moderna teoria da cidadania, que, na metade do século passado, incluiu a noção de cidadania no ponto de confluência entre os diversos tipos de direito (jurídicos, políticos, sociais), que encontram aqui o terreno para sua aplicação. Mas são exatamente esses três planos que caracterizam a cidadania moderna, e que, pelo contrário, hoje, são colocados em discussão.

Vários são os estudiosos que, falando do estado da arte, oferecem a própria contribuição à exploração desse conceito, contestando, antes de tudo, o recuo e a demora histórica com relação à equação Estado-Nação-Cidadania.

R. Gallissot (2001, p. 270) observa, principalmente, como ainda hoje permanece um acentuado estado de confusão entre nacionalidade e cidadania, visto que se continua a oscilar entre os dois termos. Em sentido jurídico, a nacionalidade faz lembrar a soberania do Estado e, portanto, significa simplesmente a capacidade política ou, em sentido mais amplo, a plenitude dos direitos reservados aos nacionais: um privilégio que exclui os estrangeiros e, por isso, evidencia bem qual seja a contradição existente no conceito de “direitos do homem e do cidadão”.

Para E. Vitale (2005, p. 21 *et seq.*), o conceito de cidadania é obsoleto, inadequado e exige uma reflexão: até quando os Estados, com suas fronteiras, passaportes, permissões de permanência, continuarão a distinguir quem está “dentro” e quem está “fora”, entre os que têm ou não têm direitos, entre *cidadãos* e *estrangeiros*? O papel de tornassol, que faz emergir a obsolescência do atual conceito de cidadania, na realidade, é o fenômeno migratório, quando nos põe em contato quotidiano com o “estrangeiro”, com quem não pode mais ser considerado nosso concidadão, e quando, hoje, o estrangeiro não pode mais ser considerado como um hóspede, ou até como um inimigo, ou ambas as coisas, antes que “*pessoa*”, em posse de direitos humanos universais.

De acordo com L. Zanfrini (2007, p. 81-97), os limites dentro dos quais se vem ao mundo, e os documentos a que temos direito, não são, certamente, menos arbitrários, do ponto de vista moral, do que outras características, como a cor da pele, o gênero e o patrimônio genético. Em ambos os casos, a distribuição deles entre os indivíduos não segue nenhum critério de méritos. Essa constatação, já de *per si*, deveria ser suficiente para solicitar a adoção de políticas o mais possível compatíveis com a visão de um mundo sem divisões, ou, quando menos, servir-nos de aviso a respeito da sempre presente tentação de pensar a cidadania como um mérito ou uma recompensa moral, esquecendo, ao mesmo tempo, como o nosso bem-estar faz parte da mesma ordem global que gera a miséria e a insegurança de tantos migrantes atuais e potenciais.

Para M. T. Moscato, a cidadania, diferentemente da pertença (que é psicologicamente vivida como “dada”), deve ser “projetada”, “merecida”, “reconhecida”, ligada a um “pacto” originário que deve sempre ser renovado. Infelizmente, observa o autor,

[...] no seu “núcleo psíquico”, a ideia da cidadania é precedida por um constitutivo “senso do nós”, do qual estará sempre simbolicamente inseparável. Trata-se da percepção de uma identidade coletiva, idealmente colocada no centro de um espaço/horizonte simbólico, do qual os “outros” são separados e externos e, consequentemente, vistos como “estrangeiros” e, portanto, potencialmente ameaçadores. Na sua base arcaica (seja ela histórica, seja psicológica), de fato, a ideia de etnia e a colocação do grupo étnico num espaço histórico-geográfico definido são uma coisa só. Um povo se identifica com um espaço geográfico, o território que ele reconhece como “pátria” (terra dos pais) e do qual se mantém originariamente autóctone (como “nascido da mesma terra). No seu primeiro nível psíquico, portanto, a cidadania subentende um sentido de pertença que será essencial para o desenvolvimento do Eu pessoal nos sucessivos processos de identificação [...]. É evidente como esse arcaico (mas irrenunciável) sentido de pertença constitui um obstáculo prejudicial para qualquer necessária integração social entre grupos e pessoas que se sentem como “estrangeiros”. As inevitáveis resistências recíprocas podem ser superadas não só no interior de novas experiências e da sociabilidade positiva, mas também em relação a uma educação progressiva do sentido mesmo de pertença [...]. É essencial sublinhar que o sentido originário de pertença, que acontece nas crianças autóctones e também nos estrangeiros, não deve ser estigmatizado ou reprimido, porque é exatamente na sua originária e arcaica energia que se desenvolve o processo educativo pessoal e toda e qualquer educação coletiva para a educação civil (MOSCATO, 2006, p. 44).

Colombo *et al.* (2009, p. 45), fazem notar que sobre o conceito de cidadania as tensões permanecem, ainda hoje, mais que abertas, e se referem:

- à proteção das minorias étnico-culturais no interno dos Estados nacionais;
- ao caráter expansivo e inclusivo dos direitos subjetivos;
- aos processos de globalização que fazem depender a fruição efetiva desses direitos da possibilidade de uma tutela internacional.

Até o presente momento, o conceito tradicional de cidadania está baseado nos de inclusão/exclusão do gozo dos direitos a todos os que não

são, por pertença “natural”, cidadãos daquele Estado de direito do qual se originou esse conceito.

Definitivamente, para todos esses autores, a “cidadania” é obsoleta, a partir do conceito de “pessoa”, enquanto lesa os direitos fundamentais universais. Esse tipo de cidadania representa, de fato, a defesa de um *status* de privilégio, pelo qual, também a educação para a cidadania, se estiver baseada nesta ótica, arrisca-se a educar para viver de modo “exclusivo” esse tal *status* privilegiado, e não contribui para um projeto global/planetário de “inclusão democrática”, em posição de abater, antes ou depois, aquelas normas atrás das quais se entrincheiram as “cidadanias etnocêntricas”.

Como consequência, também a educação para a cidadania arrisca-se a se tornar obsoleta, se não se distanciar desses velhos conceitos de inclusão/exclusão, impostos por egoísmos econômicos, orgulhos identitários ou, seja lá como for, alimentado pelo medo difuso da diversidade e pela força do preconceito, para adotar uma abertura mental tomada em escala planetária. Um dos sinais do progresso moral do gênero humano, de fato, supõe a superação do conceito de cidadania baseada nos conceitos de inclusão/exclusão dos direitos fundamentais, para refletir a ideia de cidadania provinda de uma perspectiva supranacional/cosmopolita, na observação dos problemas planetários.

Trata-se, pois, de educar para a superação do atual conceito de cidadania, preparando para “metabolizar” o novo conceito, baseado na reivindicação da própria identidade como “pessoa” e como “cidadão do mundo”.

Desafio

O tradicional conceito de cidadania, caracterizado pelo horizonte do Estado-Nação, hoje se discute, não só por motivos éticos, mas também porque estão em ato processos de amplo alcance e de mudança estrutural, que abrangem as diversas realidades nacionais [...]; enfim, o espaço do Estado-Nação não é mais suficiente para garantir a vida fisiológica da democracia [...]. Nessa situação, os direitos de cidadania estão em perigo (PAPISCA, 2007, p. 25).

7.2 Cidadania “plural”

As novas fronteiras da cidadania

Que significa ser cidadão, num contexto histórico caracterizado pela acelerada transformação das sociedades?

Quais são os elementos de continuidade e quais os de novidade que caracterizam a cidadania, num mundo profundamente mudado, em relação ao passado?

Qual cultura/educação cívica deve proporcionar a escola nesse sentido?

Ao apresentar essas interrogações, M. Santerini (2001, p. 43 *et seq.*) parte da consideração de que a assim chamada “cidadania”, na realidade, é igual para todos, enquanto existirem pessoas marginalizadas, como os migrantes, que são “pobres de direitos”. Mas “pobres de direitos”, observa o autor, são também todos aqueles que não conseguem usufruir de instrumentos/oportunidades formativas. A cidadania, então, não pode ser pressuposta, mas deve ser “reinventada”, exatamente porque a complexidade da sociedade moderna tende a aumentar as diferenças e as desvantagens entre as pessoas, em termos de cultura, de compreensão dos fenômenos e de capacidade de refletir sobre eles.

À multiplicidade de transformações de ordem sociocultural, hoje, corresponde, de fato, uma pluralidade do conceito de cidadania: não existe mais uma ideia única de cidadania; é preciso falar no plural. Tudo isso leva a repensar/reimaginar uma nova ideia de cidadania. Por cidadania “plural”, entende-se, assim, fazer referência a uma “cidadania múltipla” ou “pluralista”, que favoreça a integração numa série de “comunidades em círculos concêntricos”, no sentido cultural e jurídico-social, na qualidade de

- cidadãos de um município ou de um Estado, que são os lugares mais decisivos para o crescimento democrático e cultural;
- cidadãos de uma região, que se torna cada vez mais o lugar decisivo de formação da vontade política coletiva;
- cidadãos de um País, cuja unidade e identidade constituem um patrimônio precioso de memória e de projeto;

- cidadãos de um mundo que quer reconhecer-se em valores comuns: paz, direitos humanos, desenvolvimento, ambiente.

O desafio da “sociedade reticular”. Graças aos cada vez mais intensos processos de mobilidade humana e com a chegada da “sociedade reticular”, a cidadania está destinada a entrelaçar-se com a questão do reconhecimento das diversidades, colocando em discussão os mesmos fundamentos dos direitos que atualmente são a base do Estado-Nação.

Para que essa nova fronteira de cidadania conjugada ao “plural” possa ser afirmada, é necessário, antes de tudo, confiar nas agências formativas e na sua contribuição para a construção de outras tantas identidades “plurais”. O entrelaçamento entre essas identidades e a nova dimensão de cidadania produz, por sua vez, uma educação para toda a vida e, ao mesmo tempo, requer o concurso de todas as agências educativas.

De acordo com P. Russo (2004, p. 943), a identidade “plural” para a qual os jovens devem ser preparados, como cidadãos cientes dos próprios direitos e das consequentes responsabilidades, exige grande empenho na renovação não só dos valores, da cultura e das competências, mas também e, sobretudo, de um estilo educacional baseado no valor da pessoa, no respeito ao pluralismo e à diversidade.

A esse desafio parece responder L. Zanfrini (2007, p. 81 *et seq.*), juntando o conceito de cidadania ao de “pessoa”. Para o autor, de fato, imaginar uma nova cidadania significa ir além da definição de um *status* de cidadão que se deve identificar com o de “pessoa”. Reafirmar o conceito de “pessoa” ajuda a redescobrir o relacionamento estrutural de um “eu” que está sempre diante de um “tu” que o enfrenta e o transcende. Nesse sentido, falar de “cidadania da pessoa” significa chegar ao reconhecimento dos direitos fundamentais e universais que estão na base da dimensão comunitária da condição humana e, como tais, inalienáveis e indivisíveis; na prática, significa desvincular a cidadania do *jus soli* e do *jus sanguinis*, para reconhecer a dignidade, o respeito e a promoção do homem como tal, isto é, exatamente como “pessoa”.

G. Dalla Torre (2006, p. 24) afirma que, hoje, convivência e cidadania são colocadas à prova pelas grandes mudanças existentes na sociedade, atribuíveis, particularmente, a fatores culturais. O “nossa pequeno mundo”

está ainda ancorado no modelo de uma civilização permanente, enquanto que viver na realidade de hoje, nômade por excelência, em movimento, comporta *grande conversão cultural*. Por isso, também a categoria “cidadania”, assim como a temos entendido até hoje, é superada e/ou está em vias de superação. Por isso, o verdadeiro desafio deve ser procurado na “mesa dos valores “compartilhados”, isto é, nos valores que dão aos componentes de uma comunidade a razão do estarem juntos, o adesivo que une seus membros.

P. Tantucci (2003, p. 306) afirma que é necessário fazer dos sistemas educativo-formativos um “laboratório intercultural”, onde *aprender a aprender* constitui a competência-chave, a matriz de todas as competências, que o autor individualiza nos seguintes objetivos formativos, abrangendo todas as disciplinas:

- orientação cognitiva;
- desenvolvimento das capacidades críticas;
- aquisição de uma nova *forma mentis*.

Em última análise, reconhecer a cidadania significa chegar a *unir as aspirações de igualdade com o reconhecimento das diversidades*. Todo ser humano poderá, assim, ser ajudado a viver na sua integridade, tendo presente suas relações com os outros, seus valores, suas exigências culturais, seus usos e costumes, sua fé, suas potencialidades, abrangendo todas as disciplinas.

O desafio de hoje consiste, então, em sensibilizar os cidadãos para conquistar e para realizar as próprias responsabilidades, a fim de que possam, por sua vez, conquistar novos espaços de participação, que atualmente são dirigidos por uma política desresponsabilizante. A contradição está em constatar que, enquanto os Estados democráticos ocidentais, de um lado, chamam à necessidade de participação e de harmonização das escolhas políticas, de outro, reduzem os espaços efetivos de reconhecimento das diversidades.

Desafio

A educação para a cidadania ativa ou é autêntica ou é como a folha de fícus do despotismo, a máscara de uma democracia fingida (MORTARI, 2009, p. 131).

7.3 Cidadania participativa/deliberativa

Que significa participar?

Como é possível realizar uma efetiva igualdade entre os participantes?

Quais motivos levam os cidadãos a empreender iniciativas para o bem da coletividade?

Como chegar a administrar as problemáticas de modo que todos possam sentir-se envolvidos?

A história da participação acompanha a alternância da constituição do Estado moderno como produto, primeiro, de escolhas humanas e, segundo, da sua transformação no Estado de direito, fazendo com que seus membros deem um salto de qualidade, transformando-se, de súditos em “cidadãos”. Depois das lutas pelos direitos sociais para a aquisição do princípio de igualdade, obteve-se também o objetivo da participação na “coisa pública”.

No atual momento histórico, contudo, o crescimento frenético da globalização torna evidente uma situação com duas faces: de uma, desorientação e desagregação, que favorecem particularismos, aldeias globais, neotribalismos, fenômenos de fundamentalismo e enfraquecimento dos liames sociais (cultura de barreiras e de separação); de outra, o comércio mundial e uma rede crescente de comunicação que, muito pelo contrário, não encontra “confins”/barreiras.

Na frente desses condicionamentos e contradições, nota-se, cada vez mais, a exigência de que o cidadão “democrático” está se apropriando o mais rapidamente possível e exercendo mais eficazmente dois papéis: de *representação* e de participação, sem renunciar ao exercício da primeira.

Tudo isso, por sua vez, lembra o conceito de *cidadania participativa/deliberativa*, com o qual se faz referência a um processo de que derivam a própria força e a legitimidade de uma participação ativa entre sujeitos livres e, em estado de paridade, os quais não delegam a terceiros o poder de decidir, mas se empenham diretamente na vida ativa e na tomada de decisões. Quanto mais as decisões são consideradas corretas, tanto melhor é também sua participação na vida das instituições e mais alta a confiança em relação a elas.

Esse tipo de cidadania, por sua vez, exige um “espaço” do qual somente um projeto renovado de educação pode fazer-se portador: aprender a participar requer, de fato, competências específicas para contribuir para a criação de uma nova cultura da “cidadania”.

Prerrogativas para a participação. O interesse que, hoje, suscita a *cidadania participativa/deliberativa* deve-se ao fato de que ela parece oferecer uma solução ou, pelo menos, uma via alternativa para a crise das modernas democracias representativas, apresentando-se como um caminho para as escolhas públicas, que colocam em contato direto os cidadãos com as instituições. Pulando os filtros e as mediações políticas, esse processo parece capaz de reduzir a distância entre as decisões tomadas pelo vértice do poder político e as instâncias que partem da base.

Para uma correta participação na vida das instituições, as prerrogativas exigem que os indivíduos sejam cidadãos capazes de tomar decisões equilibradas, dispostos a sacrificar, em caso de conflito, o interesse privado em favor do interesse comum, adequadamente informados e competentes sobre as questões a serem afrontadas e interessados em participar mais que em delegar.

Por sua vez, para que possa haver participação correta e ativa, é necessário *aprender a aprender*, para depois proceder, através de uma metodologia apropriada, que preveja individuar quais são os elementos caracterizantes do processo participativo/deliberativo (*setting*), as áreas de intervenção e a modalidade para a condução.

Metodologia aplicada ao setting participativo-deliberativo.

Antes de tudo, deve-se especificar que, por *setting*, se entendem as regras/condições organizativas e mentais preestabelecidas/explícitas, que definem/constituem a moldura/fundo no qual se juntam para desenvolver certa atividade.

T. Mannarini (2009, p. 31 *et seq.*) elencou uma série completa de fatores que caracterizam o *setting participativo/deliberativo*:

- o *logos*, entendido como prática discursiva orientada para a superação dos particularismos e critérios de legitimação das decisões; neste contexto, a discussão e o debate são abertos, pacíficos, ordenados; a individualização das soluções é o êxito de um processo argumentativo racional que se apoia sobre a troca recíproca de informações;
- a *inclusão* de todas as partes interessadas nas várias fases do processo decisório, aspecto conexo com a *transparência* do processo;
- o *conhecimento direto* das questões objeto de discussão por parte dos sujeitos intervenientes, proporcional ao grau de acessibilidade, inteligibilidade e desfrutabilidade das informações disponíveis;
- um *sistema de valores* inspirado no princípio da igualdade, entendida como consecução de uma vontade popular na qual se exprimem, com igual valor, os pontos de vista de todos os membros do corpo social;
- a *cooperação* entre os participantes e a *confiança* recíproca, elementos indispensáveis para a consecução de um processo dialogal;
- o *caráter público* do processo: que se preste conta dos argumentos e das decisões a toda a comunidade de cidadãos.

Por sua vez, as “áreas deliberativas” se contradistinguem, quando

- focalizam um problema específico, que interessa a todos os participantes;
- o conhecimento das atividades que nelas se desenvolvem e suas tomadas de decisões são acessíveis a todos;
- baseiam-se num conjunto de regras compartilhadas, que definem o *setting*;
- são inclusivas, isto é, levam a participar todos aqueles sobre os quais recaem as consequências das decisões;
- baseiam-se em confrontar os pontos de vista sobre as temáticas em questão, confronto, por sua vez, entendido como o único método legítimo de decisão.

Enfim, o operador-facilitador, no conduzir o *setting*, terá como dever:

- controlar e estimular a participação dos presentes no desenvolvimento dos conteúdos que estão sendo debatidos;
- fazer circular os conhecimentos e as informações necessários para a discussão;

- favorecer/validar a expressão de todos os pontos de vista dos presentes;
- impedir que se cristalizem os mal-entendidos;
- coordenar, reformular e reorganizar os conteúdos/opiniões apresentados;
- em caso de divergências abertas, procurar conter as tensões/conflitos, sintetizando as posições e evidenciando as razões de cada parte;
- promover as normas de funcionamento do grupo, indicando as regras para o processo das discussões e para a tomada de decisões.

Desafio

*Quando elou até que ponto será possível aplicar o setting participativo/deliberativo às assim chamadas democracias?
Nisso está o desafio educativo.*

7.4 Cidadania “cosmopolita”: entre utopia e desafios

Vivemos, ou melhor, “viajamos”, em uma dimensão planetária cada vez mais restrita/reconciliada em suas dinâmicas espaço-temporais. As incessantes inovações tecnológicas nos vários sistemas informativos e de comunicação massa permitem à opinião pública ser informada em tempo real.

Ao mesmo tempo, deve-se ter presente que, não obstante tudo isso, as milhares de informações/comunicações de que goza a sociedade global, as interações e os revérberos das ações que atravessam os continentes, infelizmente, não podem, ainda, usar meios, instrumentos, canais reconhecidos/compartilhados, para exprimir e confrontar as próprias ideias, transformando-as em um *fórum de decisão política*.

E, seja como for, nesse contexto de dinâmicas planetárias que exigem sempre novas formas de organização política do mundo, também a cidadania não pode não ser enquadrada/interpretada na ótica de um conceito evolutivo, de acordo com uma lógica de transformação progressiva. Tudo isso representa um grande desafio para a educação, porque exige modificar a própria *forma mentis* para harmonizar os sistemas jurídicos nacionais com os direitos humanos universais.

A utopia de um mundo sem fronteiras. Ainda que eliminar as “barreiras” atrás das quais se entrincheiram os Estados-Nação possa parecer, no momento, um objetivo que pertence ao mundo dos ideais hipotéticos, todavia, é possível fazer reentrar desde agora essa utopia nessas perspectivas de futuro que, pelo menos, são desejáveis. A pesquisa sobre o modo como vêm sendo formados os nacionalismos forneceu elementos suficientes para colocar em dúvida os processos de autodefinição mediante os quais as nações foram “inventadas” e sobre a natureza do “artefato cultural” que se refere ao sentido da cidadania.

Os critérios do *jus sanguinis* e do *jus soli*, de fato, não podem mais constituir a base fundamental de uma cidadania que, cada vez mais, pretende ser global, intercultural, pan-humana, cosmopolita. Mesmo que não existam, ainda, as condições políticas e institucionais para raciocinar em termos de cidadania cosmopolita, esta é definida como pertença do indivíduo a um nível que supera o nacional e, ao mesmo tempo, *pressupõe que toda pessoa viva uma pluralidade de identidades* (em escala local, territorial, nacional, supranacional) e *uma multiplicidade de pertenças* (familiar, social, religiosa, cultural, étnica, profissional). Por isso, reaparece novamente o conceito de *cidadão cosmopolita*, que exerce seus direitos como “pessoa”, e não somente como cidadão de um Estado. Na era da interdependência, da transnacionalização, dos encontros, da organização da cooperação, da mundialização da economia, ser cidadão do mundo significa, por isso, conquistar a abertura para uma confrontação de 360 graus, em direção a todas as realidades.

O horizonte espacial de uma “cidadania em-dimensão cosmopolita”. Na praticidade, a cidadania exige, ainda, um profundo conhecimento dos valores básicos, como também o conhecimento e o colocar em ação as fontes jurídicas, os percursos, os métodos e os instrumentos operativos. De sua parte, a intervenção educativa deve fazer sua parte, quer dizer, deve visar à transmissão de dados cognitivos precisos, em particular dos que dizem respeito às conquistas da civilização dos direitos humanos universais, para ajudar a interiorizar valores e a motivar à ação.

A esse respeito, A. Papisca, ao sair à procura da fonte de reconhecimento do direito de cada indivíduo à educação, se volta para o artigo 13, da Convenção Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Morais, de 1966, que assim se expressa:

[...] Estes [os Estados que fazem parte do Pacto] concordam que a educação deve caminhar para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do senso de sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Estão de acordo, além disso, que a educação deve colocar todos os indivíduos em grau de participar, de modo efetivo, da vida de uma sociedade livre; deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais, étnicos e religiosos; e encorajar o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (PAPISCA, 2007, p. 39).

Para confirmar, o autor elenca alguns princípios de ação política a que devem referir-se os sistemas educacionais, ao formarem o novo “cidadão do mundo” (PAPISCA, 2007, p. 282):

- a) *inclusão cosmopolita*: no conceito de “democracia”, todos os indivíduos devem participar do processo decisório que lhes diz respeito; trata-se de “inventar” sempre novas formas/fórmulas de participação;
- b) *responsabilidade cosmopolita*: enquanto as fronteiras nacionais se tornam sempre mais incertas, as consequências da ação política se ampliam; o resultado disso é que a responsabilidade na esfera pública deve modificar-se até o ponto em que a ação política seja realizada no interesse de “todos”;
- c) *terceirização*: um modo de enfrentar as divergências entre grupos e pessoas de usos e costumes diferentes, com base no princípio que diz que ninguém pode ser juiz e procurar os pontos em comum que os unem.

O desafio educativo para tornar-se “cidadãos do mundo”. No plano pedagógico, o desafio de pensar uma cidadania “em dimensão cosmopolita” pode ser acolhido a partir da consciência da pertença a um mundo cada vez mais complexo e globalizado, baseado no pleno conhecimento da dignidade existente em todo ser humano e a favor do bem comum.

Para fundar uma nova “cultura da cidadania”, as comunidades locais e os operadores dos processos educativos devem, então, promover ocasiões para experimentar percursos de cidadania, criando/mobilizando um tecido associativo difuso, no sentido de comprometer toda comunidade, e todos seus diferentes componentes, na definição de estratégias de intervenção no social. Essas intervenções, além disso, devem ser feitas no intuito de conscientizar os autóctones sobre a igualdade de direitos e que a fruição desses serviços pelos migrantes não sirva para prejudicá-los (no sentido de que não sejam tirados deles para dar aos migrantes), mas que represente um “bem”, se vistos na ótica da distribuição de oportunidades iguais, com a finalidade de uma convivência pacífica.

A segurança de uma coletividade, de fato, está fundamentalmente em seus liames e em sua percepção da autoeficácia dos cidadãos, no funcionamento das formas coletivas de reconhecimento. Um território é seguro quando os cidadãos não procuram tanto os interesses individuais, mas se interessam também pelo bem da comunidade.

Repensar as fronteiras, atualmente muito pequenas, circunscritas à comunidade dos cidadãos, é, hoje, um imperativo que faz pensar em ser um ponto de não retorno, em dar nova forma a um instituto, como o da “cidadania”, que parece, atualmente, inadaptado para fazer frente aos fenômenos que caracterizam as sociedades pós-modernas.

Desafio

É necessário chegar a um Estado de direito democrático, no qual possam conviver numerosas formas de vida, em que se prefigure uma nova cidadania cosmopolita (HABERMAS, 1992, p. 136).

8

EDUCAÇÃO PARA...

Cenário

A educação para a cidadania fica cada vez mais no centro dos debates e, talvez seja, objeto de crítica: enquanto, na origem, nasce como princípio de inclusão e de igualdade, atualmente, ela arrisca-se a transformar-se num fator de exclusão e de desigualdade. As emergências sociais que as sociedades multiculturais impõem aos sistemas educacionais requerem, por isso mesmo, uma redefinição de cidadania centrada em uma identidade plural, a ser definida sobre um plano jurídico, mas, seja como for, no centro do agir educativo. O desafio a se enfrentar é, pois, o de *transformar esta contradição entre identidades múltiplas e cidadania em um projeto pedagógico*, numa espécie de “cidadania intercultural”, aberta a um sistema pluralista de direitos. Tudo isso deveria levar, depois, a um conceito de cidadania cosmopolita e intercultural que, necessariamente, ultrapassa aquela considerada obsoleta, enquanto ligada ao conceito de Estado-Nação.

Da cidadania como pertença nacional, regulada pelos princípios do *jus solis* e do *jus sanguinis*, dever-se-ia passar, portanto, a uma concepção desenganchada dos liames particulares e baseada no mesmo estatuto dos direitos humanos universais. A nova tarefa da educação para a cidadania consiste, então, na experiência de novas formas que permitam conjugar cidadania e identidades múltiplas/plurais, mesmo com o risco de ir contra a praxe dominante.

Por qual ideia de cidadania deveriam se orientar, hoje, os sistemas educativo-formativos?

Ao definir a educação para a cidadania, G. Malizia (2007, p. 83) escreveu em suas *Orientações fundamentais*:

No mês de outubro de 2000, os Ministros da Educação do Conselho Europeu aprovaram uma resolução sobre educação para a cidadania, que consagrou sua centralidade para as políticas educativas (CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, 2000). Enquanto dimensão essencial dos processos de ensinamento/aprendizagem, as metas gerais são identificadas, principalmente, em finalidades fundamentais: além daquela de educar jovens e adultos para realizarem um papel ativo na sociedade civil, ela deverá contribuir para a luta contra a violência, a xenofobia, o racismo, o nacionalismo agressivo e a intolerância, e deve concorrer para promover a coesão social, a igualdade e o bem comum. A educação para a cidadania deve ser concebida como um processo de aprendizagem que dura toda a vida, que pode ter lugar em todas as circunstâncias e que abrange todos os âmbitos da atividade humana; portanto, deve ser organizada de acordo com o modelo da educação permanente. Dentro desse quadro de referência, realiza um trabalho fundamental o conceito de *empowerment*, que pode ser definido como o processo que permite aos indivíduos adquirir um maior controle sobre a própria vida e, mais especificamente, com referência à educação para a cidadania, o processo que consente aos cidadãos assumirem responsabilidades.

Essa primeira contextualização leva a uma pergunta ulterior:

Quais são os elementos que caracterizam a educação para a cidadania?

A esse respeito, ainda G. Malizia diz:

A educação para a cidadania deve ser considerada como uma dimensão essencial dos processos educacionais, em particular dos escolásticos e formativos, independentemente dos nomes com que são usados nos programas (educação cívica, educação para os direitos

humanos, educação política, educação para os valores, educação para a paz, educação global). Ela representa uma finalidade fundamental, introduzida mais especificamente durante os anos 90, com o escopo de fornecer a todos, jovens e adultos, os conhecimentos, as competências e as atitudes necessários para realizar um papel ativo na sociedade civil, reforçando, com isso, sua cultura e as instituições democráticas (MALIZIA, 2007, p. 83).

A educação para a cidadania deve ser vista, por isso, no conjunto do relacionamento entre sujeito e sociedade, no qual ambos são envolvidos num processo recíproco de cuidado: cuidando da sociedade, o sujeito toma cuidado de si mesmo, e, ao mesmo tempo, a sociedade, cuidando da formação integral (cultural, profissional, moral) do sujeito, cuida de si mesma.

Como tal, a educação para a cidadania é parte fundamental dos sistemas educativos-formativos, uma vez que estes são formados por cidadãos. Portanto seu dever não é o de se ocupar de um não cidadão, a fim de que ele se torne um bom cidadão, mas, ao contrário, *devem preocupar-se em educar ao seu status de cidadão um sujeito que já é cidadão. Mas...*

... que significa fazer com que se tornem “cidadãos” pessoas que já o são?

Se a educação para a cidadania pode ser entendida como o espelho das mudanças sociais de um país, o desafio de hoje em dia está em definir bem, antes de tudo, a qual “cidadania” se faz referência no processo educativo. Isso exige que, também, o conceito de educação para a cidadania esteja em contínua evolução, a partir do momento em que sua complexidade aumenta paralelamente ao aumentar da complexidade e da aceleração das mudanças presentes na sociedade. Por isso, a cidadania a que se deve fazer referência exige uma contínua negociação de seu significado, de sua fronteira e de seu valor. À educação e às suas instituições cabem enfrentar o desafio de projetar e realizar novos percursos para a cidadania.

Criticismo e perspectivas de intervenção. Nos confrontos da atual educação para a cidadania, não faltam perplexidades, e as críticas partem,

sobretudo, de como interpretar os termos “educação” e “cidadania”, quando são usados em relação com a variegada pertença multicultural de seus destinatários.

De acordo com C. Nanni, de fato,

[...] um “educado” exercício da cidadania requer competências de “leitura” e de compreensão de fatos, pessoas, eventos, sabendo ir além da emotividade, da passionalidade, dos preconceitos esquemáticos, dos fechamentos ideológicos. À capacidade de análise estarão ligadas as capacidades de prospecção, de planificação eficiente e eficaz, atuadas com lucidez, amplitude de vistas, senso de responsabilidade; [tudo isso] exige a formação de personalidades livres e responsáveis, capazes de iniciativa e de execução, de participação e de colaboração, de honestidade e de competência (NANNI, 2006, p. 75).

Ao lado de outros, também para o autor, a alavanca de cambio está em levar o ensinamento da disciplina a “inserir” os *et et* onde, atualmente, existem os *aut aut*. Viver hoje no pluralismo cultural requer, de fato, uma mudança profunda no modo de conceber a educação para a cidadania. Trata-se de repensar a formação do cidadão num mundo sempre mais globalizado, no âmbito de sociedades formadas por uma variedade de culturas e de estilos de vida. Infelizmente, observa ainda M. Santerini, a tarefa de promover o encontro entre culturas (em particular de origem migratória), até o presente momento, foi confiada a um ensinamento da intercultura, que, na maioria das vezes, foi interpretada e posta em funcionamento etnocêntrico (chegam os imigrantes, “*integremo-los*”).

Por conseguinte, chegou o momento de “reescrever” as regras, isto é, de esclarecer bem os relacionamentos entre educação intercultural e cidadania.

A nova educação para a cidadania deve avizinhar-se de um modelo de “universalismo crítico”, no qual valores comuns, coesão social e identidade se unem com a capacidade de viver com autonomia e responsabilidade, num mundo no qual a diversidade é a norma (SANTERINI, 2009, p. 34).

Em síntese, trata-se de encontrar um novo modelo que tenha como objetivo a cidadania na dimensão da pluralidade cultural: desenvolvimento da consciência civil, participação, coesão social, abertura, igualdade, capacidade de conhecer e de apreciar as diferenças. Compete aos sistemas de instrução e formação profissional desenvolver tal função, isto é, educar os cidadãos para cuidarem da sociedade, e de uma sociedade que se declara “democrática”. Mas uma sociedade democrática, para que possa definir-se como tal, tem necessidade, também ela, de indivíduos com capacidade para pensar com a própria cabeça, de cidadãos capazes de um autoexame permanente das próprias ideias/convicções, isto é, de ter a capacidade de *pensamento crítico*.

Com isso concorda E. Biffi (2005, p. 88 *et seq.*), quando afirma que a escola, para que possa ser “escola de democracia”, deve funcionar, antes de tudo, como escola de pensamento crítico, de participação ativa, de responsabilização em vista do coletivo, constituindo-se como *comunidade social* na qual todos possam se sentir legítimos cidadãos. Somente assim a educação para a cidadania poderá ser um recurso pedagógico valioso, para inserir-se num projeto de formação global do sujeito, cuja identidade se constrói em interação com os outros, dentro de uma comunidade social.

Orientada para o cuidado com a sociedade, emerge, contextual e coerentemente, também, a dimensão da educação para a cidadania como lugar de formação global do sujeito.

A educação para a cidadania envolve a formação total do sujeito, visto que se oferece como ponto de vista com o qual orientar um agir educativo tal, que permita a cada um sentir-se e, portanto, agir como cidadão em qualquer situação da própria vida. Isso significa “*sentir-se/poder pensar como cidadão*”, mesmo antes de agir como tal. Daí que a educação para a cidadania, *mesmo antes de ser ensinada, deve ser vivida/experimentada*, enquanto exige uma visão do sujeito num círculo que pensa, sente, prova, conhece, reflete.

Educar para a cidadania, prossegue E. Biffi (2005, p. 95), exige, por isso, educar para o *pensamento crítico*, isto é, significa para os sistemas educativo-formativos, incitar os jovens a refletir, superando todas as possibilidades; a compreender as facetas que se escondem atrás de cada acontecimento; a aceitar a dúvida e a complexidade como elementos que podem enriquecer, exatamente porque superam os outros.

O pensamento crítico é tal quando reconhece os próprios preconceitos, tem consciência de sua existência e se empenha para que eles não estraguem a natureza das próprias escolhas.

Em última análise, a atenção à educação para o pensamento crítico é indispensável numa sociedade complexa e globalizada, em que a multiplicação dos códigos de leitura caminha junto com a aceleração do processo de difusão mundial das informações, com a *sociedade da incerteza*, na qual tudo é fragmentado, indefinido, mutável e requer, por isso, um comportamento investigativo, indeciso. Isso significa, dentro dos sistemas de instrução e formação, ter um comportamento de acolhida das instâncias de que o “outro”, o “diferente” se faz portador.

8.1 ... a cidadania ativa

A educação para a cidadania entre criticismo e novos desafios. Pelo exposto, não faltam elementos de criticismo nos confrontos do atual modo de fazer educação para a cidadania, enquanto que, de instrumento necessário é, ao mesmo tempo, visto como instrumento ambíguo das democracias ocidentais. Afirma L. Ferajoli:

A cidadania, que, na origem do estado moderno, funcionou como um fator de igualdade e de inclusão, anulando as velhas diferenças de nascimento, transformou-se, desde que a imigração no Ocidente dos países pobres do mundo se tornou um fenômeno de massa, num fator de exclusão, com base no privilégio de *status* que discrimina os indivíduos na liberdade de movimentos e, consequentemente, em todos os outros direitos fundamentais baseados na identidade nacional, em vez de na simples identidade de pessoas (FERRAJOLI, 1994, p. 180).

É necessário prestar atenção quando se propõem projetos de educação para a cidadania, porque, baseando-se em princípios que, depois, vão sendo pontualmente desmentidos pela praxe política, administrativa e social, na realidade, acaba-se tendo efeitos opostos, isto é, desconfiança nas instituições, desinteresse social, imobilismo diante da necessidade de

mudanças, deslegitimando, assim, quem propõe tais iniciativas educacionais e esvaziando-as de sentido.

O verdadeiro desafio está, então, em transformar essas contradições em um projeto pedagógico, no qual a educação para a cidadania se torne um *processo em construção*, que requer:

- capacidade de estar juntos e colaborar com pessoas “diferentes”;
- cultivo do senso de justiça e do empenho para a equidade;
- responsabilidade nas escolhas pessoais e sociais, na mediação e na reciprocidade.

Nesse processo, a alteridade é determinante e indispensável para os fins da descentralização cognitiva, para a superação do “ego”, para a conquista de uma consciência crítica, marcada pela objetividade. Tal processo pressupõe que o *sujeito/ator chegue a desenvolver um ponto de vista externo sobre si mesmo, que pode ser realizado, contanto que se encontrem elementos de reflexão fora de si*, de modo a colocar em discussão os sistemas de referência que ele construiu para si mesmo e/ou sobre o qual ele construiu seu processo pregresso de educação. A atividade reflexiva é fundamental e todas as interações sociais para romper o etnocentrismo cultural dentro do qual estão englobados os conhecimentos e os etnocentrismos dos quais cada um de nós é portador.

Na prática, é ainda L. Ferrajoli (1994, p. 134 *et seq.*) que diz tratar-se de superar os âmbitos tradicionais de educação cívica e de educação para a convivência civil, que, não diferentemente de certas versões da educação social, treinam simplesmente para introjetar normas e comportamentos rigidamente estabelecidos em outros lugares.

Isso exige repensar radicalmente sobre os atuais modelos de educação para a cidadania. A alternativa está em saber interconectar educação com política, quer dizer, a participação ativa pressupõe percursos de formação para as virtudes políticas, visto que se nasce titular de direitos, mas nos tornamos *cidadãos ativos*. A *dimensão educativa* emerge no momento em que a *cidadania passa da declaração da titularidade dos direitos à efetiva possibilidade de seu exercício*. Nisso, a cidadania se torna um pressuposto e um terreno privilegiado para a ação educativa.

Em resposta, no renovar o interesse pela educação para a cidadania, é necessário, antes de tudo, evitar visões comprometidas e defensivas. Ao mesmo tempo, fica claro que ela é fruto de percursos que ocorrem também no âmbito extraescolar, no território do próprio *habitat*, onde os liames sociais são mais intensos e onde o cidadão se sente diretamente envolvido nas escolhas políticas. É exatamente aqui, no relacionamento vital com a prática político-administrativa e no seu recaimento no território, no ambiente, nas instituições e na realidade social, que se coloca um contexto educativo carregado de potencialidade. É o mesmo espaço cidadão que consente às práticas educacionais formar para uma “cultura da cidadania”.

Mas como conseguir tudo isso?

As palavras-chave da educação para a cidadania

Quem se dispõe a fazer dos direitos humanos o centro de um projeto de educação cívica – afirma M. Santerini (*apud* LUATTI, 2009, p. 115):

[...] não pode prescindir, se deseja dar não tanto uma informação, mas uma verdadeira educação, de afrontar as seguintes problemáticas: a questão do pluralismo dos valores, o tema da base moral dos direitos, o problema do pluralismo no respeito aos direitos culturais, a contradição entre direitos declarados e direitos violados.

Tornar-se “cidadão” deve, então, ser uma responsabilidade de todos, um reunir-se para construir a comunidade na direção de um bem-estar maior para todos. Além de serem portadores de necessidades, os cidadãos devem demonstrar também a capacidade de resolver as problemáticas que a vida social lhes apresenta. Por conseguinte, *protagonismo, disponibilidade para a colaboração, partilha, senso de pertença e de responsabilidade* representam as palavras-chave para criar relacionamentos e senso de comunidade. Daí se chega a desenvolver de tal modo o conhecimento do próprio dever, como fruto de um percurso a ser feito em conjunto.

Atenção, porém: cidadania ativa, convivência, bem comum, valores partilhados podem também permanecer simplesmente como declarações de

princípio. A educação para a cidadania deve, por isso, fazer qualquer coisa a mais e diferente. Para G. Chiosto, é necessário confiar, antes de tudo, nas práticas da formação do caráter: “Um cidadão ‘de caráter’... é, antes de tudo, uma pessoa que sabe dar um significado próprio à realidade na qual se encontra e sabe agir de acordo” (CHIOSSO, 2009, p. 76).

Isso significa exercitar-se para a tomada de responsabilidades pessoais e sociais, abastecer-se de hábitos mentais capazes de senso crítico e disponibilidade para confrontar-se com a própria consciência, enquanto as “virtudes cívicas” que levam a tornar-se cidadão a título pleno são (CHIOSSO, 2009, p. 78):

- coragem civil;
- participação na vida pública;
- sentido de pertença;
- sentido de justiça e capacidade de exercê-la;
- agir sobre si mesmo em termos de temperança;
- prudência nos juízos;
- controle das próprias emoções;
- solidariedade para com os outros;
- exercício da responsabilidade pessoal e social;
- reciprocidade, isto é, comportamento responsável no dar-receber-retribuir;
- dignidade pessoal;
- senso de gratidão;
- empenho para reparar o mal cometido;
- honestidade intelectual;
- aceitação da autoridade legitimamente constituída.

Para o autor, o objetivo escondido nessas virtudes deve ser visto na criação de uma “comunidade moral”, que pretende formar os estudantes para reconhecer o “outro”, antes de tudo como “pessoa”, e a experimentar o senso de responsabilidade para com a comunidade de pertença, de modo a aprender a conviver com os outros.

F. Pajer (2004, p. 241-245) enfrenta a problemática da educação intercultural, procurando, sobretudo, individuar quais são os objetivos da oferta formativa, quais competências deveria ter um jovem em formação,

hoje, para construir a própria identidade, para reconhecer e conviver com quem é portador de “diversidade” e, enfim, quais são os requisitos humanos e profissionais que deveria possuir um professor-educador para considerar-se idôneo para a tarefa de construir a identidade.

- a) Pelo que diz respeito à *oferta formativa*, ela deve tender, no seu trabalho educativo “transversal”, a equipar o aluno com alguns dados de sua personalidade em formação, tentando conseguir os seguintes objetivos formativos:
 - conhecer as próprias raízes culturais, ou melhor, a descoberta do patrimônio cultural herdado da tradição, tomar consciência crítica (reconhecer como tal) e aprender a elaborar seus valores (identidade cultural);
 - saber posicionar a própria cultura e a identidade “ao lado das” e não “contra” as outras, isto é, aprender a confrontar-se e a adquirir uma *forma mentis* que favoreça a reciprocidade intercultural (identidade dialógica e dinâmica);
 - saber orientar-se existencialmente diante da diversidade de comportamentos e de modelos de vida presentes na sociedade pluralista (identidade ético-valorizante);
 - preparar-se para a inserção responsável no tecido social e na vida ativa (identidade civil e profissional).
- b) Em relação aos *estudantes*, o autor mantém a necessidade de levá-los a
 - “conhecer”, sem máscaras (fazer aparecer tantos “porquês” sem respostas fechadas, mas abertas para ulteriores hipóteses);
 - dar um sentido ao “existirmos” no mundo e na história;
 - conhecer as analogias com as outras culturas e suas diferenças;
 - formar para a pedagogia do julgamento que, por sua vez, leva à diminuição dos preconceitos e dos processos de classificação e de conceptualização;
 - formar para uma consciência crítica: identificação de critérios de avaliação, capacidade de flexibilidade e de autocorreção.

O autor tende a valorizar, particularmente, o último aspecto, visto que a formação de uma consciência crítica é um dos aspectos centrais da educação moral, pois ajuda a formar os diversos tipos de juízo. A separação entre bem

e mal, justiça e injustiça, de fato, nunca é bem definida, às vezes entra em conflito e quase sempre conduz a um “modelo bipolar exclusivo” (*aut, aut*), enquanto que a reconciliação está no procurar uma terceira via, na prática, no “reconhecer” a bipolaridade em ambas as partes (*et, et*, “modelo bipolar inclusivo”) (PAJER, 2004, p. 134).

Num mundo pluralista, exige-se formar um cidadão capaz de pensamento crítico e de juízo autônomo, mas responsável, adaptado para encontrar soluções para situações complexas. É principalmente a educação para a cidadania que deve ser associada com o pensamento crítico. O cidadão, de fato, deve poder recorrer a seu juízo autônomo, nutrido pela compreensão dos conceitos e pela capacidade de enfrentá-los.

- c) no que diz respeito aos requisitos que um *professor* deve ter para educar, o autor propõe os seguintes (PAJER, 2004, p. 247-248):
- disponibilidade pessoal para individualizar as necessidades educacionais dos alunos e corresponder a elas;
 - natural predisposição para compreender os sentimentos, as ideias, os comportamentos interiores e os comportamentos exteriores dos alunos;
 - equilíbrio psíquico ao compor as diferentes instâncias entre amor a si e altruísmo, espírito de liberdade e respeito às normas, iniciativa pessoal e harmonização colegial, tradição e inovação;
 - atitude em apresentar a si mesmo, manifestando sentimentos, emoções, convicções e para saber comunicar-se com o aluno, entrando na “sua onda”, para suscitar sua empatia e motivá-lo para o aprendizado;
 - interesse para captar as metas-mensagens e discernimento em sua interpretação;
 - inteligência curiosa, crítica, criativa, inclinada para o novo, sem abandonar a tradição, disposta à contínua verificação e também colocada em discussão quanto às próprias certezas, aberta ao confronto e à comparação, treinada para a pluralidade dos pontos de vista;
 - capacidade de encontro simétrico com o outro (o aluno, o diferente);
 - ensino e constante atenção à atualização não só das competências nas disciplinas, mas também da metodologia e nos contatos relacionais;

- capacidade de trabalhar em equipe, de forma interdisciplinar e intercultural.

Propostas/estratégias para a mudança. Finalmente, o mesmo G. Malizia, ao propor as *estratégias* de intervenção a favor da educação para a cidadania, esclarece:

[...] a mais importante consiste em criar um ambiente que favoreça a educação para a cidadania, seja na escola, na Formação Profissional e na instrução superior, seja também fora, focalizando a atenção não só para a educação formal, mas também para a não formal e reforçando as sinergias e as contribuições positivas recíprocas [...]. Além disso, deve ser afirmada a complementariedade dos autores da educação para a cidadania (professores, pais, organizações de voluntariado, coletividades locais, associação social com particular referencia às empresas) [...]. Mais especificamente, as políticas educativas deverão prever um espaço adequado para a educação para a cidadania, nos currículos formais, tanto sob a forma de uma disciplina distinta, ou de temas interdisciplinares, quanto como programa integrado em outras disciplinas [...], recorrer a uma pedagogia centrada no aluno e nos métodos participativos; desenvolver a autoformação que dê prioridade ao exercício das responsabilidades, ao conhecimento de si mesmo, à criatividade e ao desejo de continuar a aprender; integrar a educação à cidadania, nos programas de formação inicial e no serviço de todas as categorias do professorado; estimular os professores e os formadores a pensar em inovações educativas e a cooperar para que estas sejam usadas com outras pessoas de relevo; dar mais autonomia à escola e aos Centros de Formação Profissional, a fim de que possam potenciar os liames com a comunidade local, na sociedade civil, e as forças sociais; ajudar as escolas e os CFPs na aprendizagem organizativa (MALIZIA, 2007, p. 84).

L. Luatti (2009, p. 14 *et seq.*) também observa que, para mudar os âmbitos tradicionais de educação para a cidadania, a primeira condição diz respeito ao *método*. Também ele concorda com o fato de que a cidadania não pode ser ensinada estabelecendo princípios que, depois, vão ser pontualmente desmentidos pela prática, mas, ao contrário, *deve ser praticada através do direito à participação ativa*. Trata-se de passar concretamente de um *status* de sujeitos passivos, que se deixam dominar pelo pensamento dominante,

para o de anticonformistas, protagonistas da mudança, enquanto a segunda condição surge da consideração de que a mundialização progressiva dos fenômenos de interdependência e de pluralismo requer uma educação que saiba ligar o próprio destino ao dos outros, superando a cultura etnocêntrica com a da “convivência”.

Para S. Premoli (2009, p. 47), a nova aproximação educativa deve promover o empenho de cidadania ativa, em nível local ou nacional (*perspectiva intercultural*), com o mesmo empenho em escala (*educação para a mundialidade*), de modo a promover a responsabilidade em favor de uma comunidade mundial (*perspectiva para a mundialidade*). Por isso, a ação de educar, partindo de uma perspectiva global, que tem a ver com as “raízes locais”, deve prever para o centro da práxis educativa três questões:

- elaborar identidades pessoais baseadas na memória cultural, no intento de descobrir e valorizar as diversas heranças culturais locais;
- construir competências dialógicas que permitam uma relação intercultural em sentido lato, orientada para tornar possível o confronto entre pontos de vista diferentes, não somente em termos etnoculturais, mas também políticos, éticos, antropológicos, ideológicos;
- reconhecer que se tornaram patrimônio de todos os povos e de todas as culturas e sistemas de conhecimentos globais e, por isso, é necessário ensinar a relacionar-se com as dinâmicas socioculturais em escala planetária.

Sobre este último aspecto, concorda também M. Santerini, quando afirma que, para se construir um futuro sustentável, é necessário educar para compreender as problemáticas globais, a interdependência entre os povos. Por isso, a mediação educativa deve ajudar os sujeitos a tomar consciência e a sentir-se parte da causa das problemáticas que interessam a países e povos, mesmo se longínquos, dos quais frequentemente se tornam espectadores através de diversos meios (desastres ambientais, guerras, genocídios, injustiças, violências). Nesse sentido, o “*cidadão cosmopolita*” deverá ser *educado para assumir um papel e uma responsabilidade referentes a um “mundo” que ele percebe sempre mais vizinho de si mesmo, envolvendo-o bem de perto.*

Para a autora, as ideias diretrizes desse tipo de aprendizado dizem respeito à

[...] atitude da pessoa, como membro da sociedade global, para perceber a unidade da sociedade humana e os relacionamentos globais; para amadurecer uma opinião, tomando decisões e exercendo uma influência. A percepção dos relacionamentos globais implica a capacidade de pensar em termos de interdependência, aprender, confrontando-se com o futuro, a estimar a própria cultura e a dos outros (SANTERINI, 2009, p. 36).

M. Santerini (2009, p. 17s.) propõe, além disso, toda uma série de objetivos nos quais basear um *modelo de cidadania em escala cosmopolita*:

- o acesso aos problemas de qualidade dos membros de uma sociedade global;
- a tomada de responsabilidades;
- a compreensão e a apreciação das diferenças culturais;
- o amadurecimento do pensamento crítico;
- a disponibilidade para as soluções não violentas dos conflitos;
- a mudança de estilo de vida para a defesa do ambiente;
- a sensibilidade para a defesa dos direitos humanos;
- a participação política nos níveis local, nacional e internacional.

Para sustentar tais objetivos, a autora relembra também um modelo de projeto educativo centrado na solidariedade e na justiça social, tomado como empréstimo o *Curriculum for Global Citizenship*, da organização inglesa Oxfam, baseado nos seguintes parâmetros:

- *conhecimentos* a serem desenvolvidos no currículo: justiça social, igualdade, diversidade, globalização, interdependência, desenvolvimento sustentável, paz, conflitos;
- *habilidade*: pensamento crítico, raciocínio eficaz, desafio à injustiça, respeito pelas pessoas e pelas coisas, cooperação e capacidade de resolver os conflitos;
- *atitudes*: sentido de identidade e de autoestima, empatia e sentido da humanidade comum, empenho pela equidade e pela justiça social, valorização da diversidade, empenho pelo ambiente, confiança na possibilidade de mudança.

Preso a um modelo europeu, o Conselho da Europa definiu a educação para a cidadania como um *set* de práticas e atividades destinadas a colocar jovens e adultos em condição de participar da vida democrática (DUSI, 2009, p. 32-37). Tal atividade visa a uma participação mais eficaz na vida pública, que pode se tornar possível graças à adesão e ao exercício, por parte dos cidadãos, de seus valores e de suas responsabilidades.

O conjunto dessas propostas/estratégias tende, definitivamente, a promover projetos educativos de cidadania ativa, que têm por objetivo, antes de tudo, o desenvolvimento de atitudes que levem à unidade da sociedade humana e a encontros globais, encorajando a necessidade de se ter uma opinião e de tomar decisões como membros da sociedade global, na qual os “outros”, antes de serem vistos como migrantes, estrangeiros, “diferentes”, são portadores de estilos de vida, valores, culturas e tradições que devem ser conhecidas, respeitadas e, auspiciosamente, intercambiáveis.

Pelo que, a solução dos sistemas e dos programas educativo-formativos será passar da diversidade entendida como “obstáculo” para a diversidade tida como “*nova chance de inovação educacional*”, como ocasião privilegiada de abertura a todas as diferenças, como condição de “mestiçagem social”. Conviver numa sociedade pluralista significa, de fato, chegar a partilhar uma série de valores e/ou de direitos universais irrenunciáveis, entre os quais: a dignidade da pessoa, a sacralidade da vida, a igualdade entre todos os seres humanos (prescindindo da idade, da etnia, da saúde física e mental), a liberdade religiosa (que inclui o direito de mudar de religião ou de não ter nenhuma), a dignidade igual entre homem e mulher, o respeito pela “diversidade” e pelos outros.

Desafio

É no tornar-se geradores e transmissores de valores para administrar/ investir na futura Cosmópolis que uma contribuição determinante pode provir dos sistemas de instrução e formação profissional: aprender as regras do conviver, de fato, caminha junto com saber, depois, reinventar novas regras do viver juntos na “cidade cosmopolita”.

8.2 ... a cidadania cosmopolita

As culturas já não conhecem mais fronteiras. Daí que é a dimensão da transculturalidade que vai abrir, de fato, o caminho para a experiência cosmopolita.

A esse respeito, M. Colombo sustenta que, no quadro de uma sociedade cosmopolita,

[...] o desafio principal é jogado no nível dos conteúdos da cidadania: trata-se da difícil conciliação entre universalismo e particularismo, dois princípios que convivem na prática, mas que dificilmente são traduzidos em valores declarados, em que a cidadania deveria tutelar, ao mesmo tempo, o direito à igualdade e o direito à diversidade (COLOMBO, 2009, p. 68).

Tudo isso requer, por sua vez, chegar a redefinir a cidadania e, portanto, também a educação para a cidadania, a partir de um ponto de vista conceitual; a ideia de cidadania inter/transcultural, planetária, que, emergindo, pretende desafiar aquela noção defensiva e subtrativa de cidadania nacional, para poder dar abertura à uma cidadania em dimensão cosmopolita, em condições de garantir direitos iguais às diversidades.

Cosmópolis: o fim de modelo de Estado-Nação?

O fim da cidadania à “ocidental”? (CASTIGLIONE, 1999, p. 75).

Os três planos sobre os quais T. H. Marshall (1976) apoia a cidadania, isto é: o plano jurídico (que se exprime através de leis que garantem a cada cidadão uma série de direitos universais fundamentais), o plano político (que se exprime com o direito de voto), o plano social (que se exprime mediante a garantia ao bem-estar em termos de instrução, saúde, serviços), hoje, são cada vez mais objeto de contestação.

Em primeiro lugar, Z. Bauman (2003) parte da consideração dessas três divisões incompletas, enquanto falta a dimensão simbólica que, com a chegada da globalização, assegura a conservação de partes integrantes que caracterizam as culturas (tradições, ritos, religiões, vestuário, alimentação) e, como tais, pertencem à antropologia das diferenças.

Por sua parte, J. Habermas (1999) observa que o futuro das sociedades globais não pode mais ser constituído pela progressiva homogeneização que esmaga toda diversidade ou pelo genocídio das diversidades. Se, de um lado, as sociedades contemporâneas são interpeladas pelo processo de globalização para *alargar sua perspectiva até alcançar o ponto de vista de uma governance global*, de outro, é necessário perguntar-se “se” e “como” as sociedades, atravessadas pela pluralidade de historias, culturas, experiências, valores, podem e devem mudar, superando o modelo integracionista e assimilatório, que exige das diversidades tornarem-se todas mais cidadás que esta sociedade estática/solidificada, antes que participar da construção de uma “nova” sociedade”, flexível, dinâmica, cosmopolita, à qual todos, indistintamente, possam dar sua contribuição.

S. Premoli sustenta que, infelizmente, a cidadania em perspectiva global e planetária

[...] não corresponde a um instituto jurídico formalmente codificado, reconhecido por uma norma global e protegido por organismos jurídicos e aparelhos sancionadores com poder (PREMOLI, 2009, p. 43).

Já G. Delanty (2000, p. 52-53), ao prefigurar a cidadania cosmopolita, caracteriza-a na base de quatro dimensões:

- 1) *internacionalismo e cosmopolitismo legal*: existem providências legislativas e acordos internacionais que individuam uma possível esfera de cidadania global;
- 2) *cosmopolitismo político e sociedade civil global*: trata-se de uma versão da cidadania global ligada ao desenvolvimento de uma sociedade civil global e à crescente importância de organizações não governamentais no cenário mundial;
- 3) *transnacionalismo étnico*: refere-se às novas cidadanias, deslocalizadas, redescobertas, nem sempre desejadas, produzidas pelos movimentos migratórios transnacionais e pelas identidades étnicas inventadas, de que recebem sua origem os que D. Hollinger chama de “cosmopolitismos radicados localmente” (*rooted cosmopolitanism*) (HOLLINGER, 1995, p. 5);
- 4) *pos-nacionalismo*: relativo a um possível cenário onde vem redimensionada a soberania dos Estados-Nações, a favor de pertenças subnacionais e supernacionais, baseadas na residência.

Permanece, contudo, um dado verdadeiro: ainda que hoje as assim chamadas “Cartas dos Direitos” sejam publicadas dentro das culturas ocidentais; entre elas, também o conceito de “cidadania” é visto sob a ótica ocidentalizada do mundo, enquanto, cada vez mais, se nota a ausência da outra voz, a que se refere à contribuição das novas culturas emergentes (com especial referência à muçulmana, à chinesa e à indiana), para se entender como elas concebem tais direitos e, depois, chegar a concordar com certos princípios.

A utopia: tecer a “tapeçaria intercultural”. Ao mesmo tempo, existe também quem preveja, com certo idealismo otimista, o futuro de uma educação determinada a formar para uma dimensão cosmopolita/planetária.

R. Rorty, de fato, afirma que

[...] a verdadeira construção de uma utopia planetária será feita de pessoas que, no curso dos próximos séculos, irão deslindar uma meada, tirando daí uma multiplicidade de fios que, depois, tecerão, junto com outros, provenientes de outras culturas, promovendo a variedade [...]. A tapeçaria que, com um pouco de sorte, vai sair daí, será alguma coisa que hoje não podemos sequer imaginar (RORTY, 2003, p. 189).

Tudo vai depender da disponibilidade de cada para dedicar-se à procura intersubjetiva e não à confiança em modelos e em estratégias que pretendem engaiolar a realidade que está sobre a mesa. De acordo com essa ótica, o pluralismo cultural deveria chegar a provocar um processo bidirecional, a ponto de prever direitos e deveres para todos, constringindo os diversos protagonistas a reverem os próprios modelos de convivência civil. A educação intercultural insere-se nesse quadro, na tentativa de assumir um papel de mediação para favorecer, primeiro, o confronto e, depois, o processo de *construção* das intervenções.

Diante desses cenários, a exploração global por parte das perspectivas pedagógicas tornou evidente que a educação para a convivência civil num mundo interdependente e a introdução de uma perspectiva global nos processos educativo-formativos representam elementos constitutivos de qualquer plano pedagógico que se dedique a produzir uma significação real

no contexto atual, preparando os jovens para assumir responsabilidades cívicas em perspectiva tanto local quanto planetária, ao mesmo tempo.

A fim de que, no contexto de uma sociedade plural, os sistemas educativo-formativos possam ser considerados de qualidade, eles devem, de fato, possuir os alfabetos e a metodologia para prever o futuro, consentindo às novas gerações adquirirem as competências necessárias para viverem como cidadãos responsáveis pelo próprio futuro. Nisto, assume a função de palavra reveladora o termo “intercultura”:

- inter: processo de confronto, troca, mudança;
- cultura: o modo de pensar, exprimir-se, viver de um determinado grupo social.

Exige-se, portanto, que os sistemas educativo-formativos devam estar em condição de dar uma educação “crítica”, no sentido de tornar o indivíduo capaz de avaliar os efeitos do próprio grupo e de submetê-lo a exame crítico, para evitar os riscos de uma leitura etnocêntrica, típica da cultura ocidental. E, a propósito, Santerini sustenta que

[...] as ideias diretrizes desse tipo de aprendizagem visam: à atitude da pessoa como membro de sociedade global, para perceber a unidade da sociedade humana e os relacionamentos globais; para amadurecer uma opinião, tomar decisões e exercer uma influência. A percepção dos relacionamentos globais implica a capacidade de pensar em termos de interdependência, aprender a confrontar-se com o futuro, avaliar a própria cultura e a dos outros (SANTERINI, 2004, p. 263).

O último desafio: educar para o “global” o cidadão “local”. Não se trata de fundir a própria identidade e a cultura num sincretismo homogeneizante, ou de englobar tudo no universo cultural determinado pelo poder dominante, e sim, de chegar a *construir, juntos*, a “linguagem do diálogo”. Nós e os outros: dois “mundos” colocados de frente um do outro, contrapostos, mas igualmente diferentes: *para nós, os diferentes são os outros, mas também, para os outros, os diferentes somos nós*. O problema, então, é nosso, mas também dos outros, do momento em que cada um colocar em jogo a própria diferença.

E os sistemas educativo-formativos podem tornar-se, ou melhor, devem fazer-se laboratório, tornar-se o “espaço” onde se elaborem estratégias que levem a conseguir tal objetivo.

Sobre essa questão, F. Remotti (2001) realça que a relação com a alteridade, mesmo sendo sempre um jogo arriscado e complexo, se bem “educada”, pode levar a “construir-se reciprocamente”, isto é, a adquirir uma nova dimensão, trabalhando *sobre as fronteiras e nas fronteiras*, partindo da consideração de que nenhuma cultura e nenhuma identidade são fixas, imutáveis, dada uma vez para sempre. Por isso, em última análise, as verdadeiras interrogações, de acordo com o autor, são:

*Hoje os sistemas educativo-formativos educam de verdade para a cidadania?
E para “qual” cidadania?*

Estão em condição de formar o verdadeiro cidadão para viver na “cidade cosmopolita”?

Na sociedade cosmopolita, o desafio para a educação está todo aqui: no formar os cidadãos para a *coconstrução de uma casa comum, composta pelas diversidades, pelas identidades plurais*. Formar, nesse sentido, significa levar a aprender, e o aprendizado é um processo interativo no qual as pessoas aprendem umas com as outras, colocando sempre em questão a identidade própria e a alheia e a bagagem cultural de referência.

Na prática, para M. Santerini (2006, p. 6s.), a pedagogia intercultural deve ser repensada, baseando-a sobre um conceito dinâmico de identidades conjugadas no plural; coloca-se no âmbito de uma nova educação para a cidadania, que procura a convergência e a coesão social do pluralismo, mediante a construção de modalidades didáticas de caráter formativo, de projetos educativos orientados para a cidadania ativa.

No centro da educação, deve estar, por isso, a preocupação em formar um *cidadão cosmopolita*, uma pessoa responsável em escala planetária, que tenha forte consciência cívica, sólida e bem enraizada cultura da legalidade, sentido do respeito às regras e, sobretudo, “*espírito cosmopolita*”. Como tal, os sistemas educativo-formativos devem, portanto, ativar-se como sujeitos sociais, capazes de entrar em contato com os problemas da vida coletiva,

interagindo lado a lado com os atores em jogo, dentro e fora das estruturas educativo-formativas.

Daí que, se a multiculturalidade é um dado, de fato, a interculturalidade se torna a alavanca do câmbio *recíproco*, enquanto a dimensão “cultural” representa a diferença, o salto de qualidade de um conceito eminentemente ético-político para outro, em que são determinantes os aspectos relacionais, e onde os outros, antes de serem cidadãos de outro Estado, são portadores de estilos de vida, de valores e tradições, a serem conhecidos e respeitados. A educação intercultural, por conseguinte, deve colocar no centro de seu projeto formativo os direitos humanos de quem quer que seja, em qualquer parte do mundo.

Desafio

Na Terra-Pátria, é necessário reconhecer as diversidades para tornar a identidade concreta a todos. Por isso, o verdadeiro desafio vai consistir em salvar a variedade das culturas existentes e, ao mesmo tempo, fazer crescer uma nova consciência planetária/cosmopolita. Mas a construção de uma “consciência cosmopolita” se torna, por sua vez, um desafio que passa por processos educativos e de projeções pedagógicas, onde se tornam fundamentais, desde o princípio, as reciprocidades (MORIN; KERN, 1993, p. 42).

9

PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Cenário

A “história”, mesmo baseada no princípio que “ensina”, na realidade não faz mais que transmitir gestos e imagens de heróis e de poderosos, na maioria das vezes, mitificados, por ter conduzido a humanidade a ferro e a fogo. Quando, então, uma *forma mentis* educada para torcer pelo mais forte vai encontrar-se no confrontar e/ou no enfileirar-se de acordo com os relacionamentos de força que se instauram ao longo da história entre quem tem poder e quem o suporta, entre países ricos e pobres, entre opressores e oprimidos, entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, entre norte e sul do mundo, entre possuidores de direito e não, ela não fará nada mais que favorecer a necessidade instintiva de ir ao socorro do “vencedor”, o qual, não por acaso, na escala bipolarizada dos valores, será sempre colocado em primeiro lugar, atribuindo-se a ele um significado positivo, para contrapô-lo ao segundo (o “outro”, o adversário, o inimigo), que, sendo seu “diverso-inverso”, como tal, virá assumir inevitavelmente a dimensão oposta/negativa.

Uma contribuição fundamental para uma “revolução mental-cultural copernicana”, em relação a tal mentalidade devastadora, veio de um conjunto de estudiosos do passado e de vários campos disciplinares (sociólogos, antropólogos, pedagogos),² graças à contribuição que eles deram à chamada *pedagogia da alteridade*, baseada no *princípio da reciprocidade*, sobre um eixo simétrico de paridade. De acordo com esse princípio, de fato, na origem

2 Especialmente BUBER, 1958; LÉVINAS, 1985; REMOTTI, 1990; DI NICOLA, 1990; BASTIDE, 1990; MELUCCI, 1991; GINDRO-MELOTTI, 1991; IRIGARAY, 1992; DELLE DONNE, 1993; DI CRISTOFORO LONGO, 1993; RANCI, 1994; MILAN, 1994; NANNI-SALVARANI, 1994; GALLINO, 2000, etc. Cf. a literatura correspondente.

das culturas humanas, não existe um *eu* como terreno cercado, mas existe o *eu-tu* baseado, desde o início, numa plataforma de intersubjetividade. É dessa reciprocidade, então, que ele tira seu sustento e seu fundamento: a ética da reciprocidade, isto é, de um *eu* que é, ao mesmo tempo, auto e heterorrelação.

9.1 Para um “homem em dimensão transcultural”³

O princípio da reciprocidade comporta um sistema que tende à circulação dos bens em ambas as direções, entre os diversos *partners* em interação, destinado a evitar que alguém assuma uma posição dominante na dinâmica *dar-receber*. Para que tal princípio possa realizar-se, exige-se, além disso, que a dinâmica ocorra “em equilíbrio”, num eixo simétrico de paridade, isto é, permitindo o intercâmbio das posições.

Em outros termos, é necessário que ambos os polos da interação sejam igual e contemporaneamente *sujeito-objeto*, tanto de um *saber dar* quanto de um *saber receber*, isto é, onde tanto o *doador* (“D” – interpretado na ótica de quem distribui um “bem”) como o *recebedor* (“R” – o destinatário deste “bem”) estejam em relação de posição de *permuta* e de *reciprocidade*.

A gênese do poder de oferecer. Ao contrário, o que ocorre, quando a estrutura do relacionamento entre doador (“D”) e destinatário (“R”) está baseada em uma *necessidade* que um dos dois manifesta (necessidade de formação, para quem está dentro dos sistemas que a fornecem; necessidade de uma ação solidária, para quem vive um momento particular de emergência, e assim por diante...)?

Nesse caso, o relacionamento não pode ocorrer, ao menos temporariamente, num plano simétrico; portanto, também o processo de reciprocidade poderia diminuir ou, ainda, não ver com igual medida uma das polaridades em interação, no momento em que

3 Esta última parte foi retomada e reelaborada, em: PIERONI, V. (Org.). *Non solo noi: Ricerca-sperimentazione sul razzismo*. Bologna: EMI, 1997, p. 135-141. Cf. também, do mesmo autor, Volontari “perché”: dalla “pedagogia dell’alterità” paradigmi e paradossi. *Orientamenti Pedagogici*, 52, p. 9-24, 1999.

- o portador de uma necessidade confirma a própria posição de *destinatário* (“R”), no momento em que aceita se colocar em parceria e, portanto, se tornar *partner* do relacionamento com um *doador-ofertante* “D”, que é visto como capaz de satisfazer a necessidade de “R”, conferindo-lhe, desse modo, o *poder de oferecer*;
- essa necessidade, por sua vez, é individualizada-reconhecida pelo *doador-oferente* (“D”), que, tendo a poder, pode decidir colocar-se no meio, para satisfazer a necessidade de “R”.

Ora, tal dinâmica, enquanto prevê que o processo de troca entre quem sofre uma privação (e, portanto, entre quem fica no estado de *necessidade*) e que emite/cede recursos para preencher esse estado de privação (e, portanto, quem tem o poder de satisfazer a necessidade) e quem doa possa chegar, antes ou depois, a recriar uma *condição de paridade*, o problema não é colocado quando a interação volta, antes ou depois, a reequilibrar o relacionamento de um eixo *simétrico* de troca e de reciprocidade.

O mais das vezes sucede, ao contrário, que se verifiquem condições em que, ao poder de oferta por parte de “D” corresponde à inércia e ou/uma escassez de recursos por parte de “R”, a tal ponto, que esse último não está em situação de mudar/recriar condições de equilíbrio na troca de recursos. É nesse ponto que se pode falar de um relacionamento de reciprocidade que, porém, traz em si o risco de se tornar assimétrico, em sentido único (“de” > “a”), sem retorno. Nesse caso, volta-se a gerar, inevitavelmente, uma condição de *poder* por parte de “D” sobre “R”. A partir do momento em que este último não possui, em medida suficiente, recursos para ceder, para reequilibrar o relacionamento sobre a reciprocidade, poderá participar, de fato, somente a parte do *recebedor*, enquanto para “D” tocará (voluntariamente ou não) somente o *poder de oferecer*, para satisfazer a necessidade de “R”.

Eis por que foram criadas as premissas, a partir das quais, aquela que deveria ser uma posição de *interpares*, de equilíbrio na dinâmica relacional, vai passar, no ato prático, a um relacionamento caracterizado pela assunção de posições assimétricas entre os *partners*. Desaparece, então, o relacionamento de reciprocidade, substituído pelo *poder de oferecer*.

Daí resulta que, quando um relacionamento baseado na troca de “bens” não ocorre num plano simétrico de paridade entre as duas polaridades, vai

se produzir, inevitavelmente, um *poder* de definição dos relacionamentos por parte de um dos *partners*, isto é, de quem está em condições de colocar os outros em dependência/obrigação; na prática, do mais forte. Se levada a condições extremas, tal impostação assimétrica pode ser transferida para o plano de perpetuação, ao longo da história, como ocorre atualmente, dos relacionamentos de poder-dependência, não só entre indivíduos, mas também entre grupos sociais, entre políticas nacionais e supernacionais, caracterizadas por uma rígida divisão entre quem se arroga o exercício do poder (em particular, se tende à manutenção de uma posição dominante) e quem, por diversos títulos e/ou em diversos níveis, se encontra em uma condição de “necessidade”, ou, seja como for, de qualquer estado de dependência/obrigação de quem tem o poder de oferecer.

O “poder de oferecer” como “variável educacional”. Querendo contextualizar esse princípio de reciprocidade nos confrontos entre uma atividade educativa destinada à aquisição de uma *forma mentis transcultural* e a dimensão *cosmopolita*, o objetivo primário consistirá em chegar a revirar/revolucionar essa mentalidade baseada no desnível entre *quem tem poder* e *quem dele depende*, para passar a investir na relação com um sistema flexível, com capacidade de recompor/reequilibrar o relacionamento privação/cessão de recursos, de modo a recriar um giro de bens entre os *partners* em interação.

Nasce daqui a exigência de revisitar o processo de reciprocidade na relação com a alteridade, sob a ótica de se chegar a *educar quem tem o poder de oferecer* tanto quanto quem *receber*. Isto é, o percurso formativo deverá fazer desaparecer a assimetria baseada num “dar um sentido único”, para que ambos os *partners* se tornem contemporaneamente *sujeito-objeto* de um *dar-receber recíproco*. Em outras palavras, a ação educativa deverá conduzir à abertura de um duplo canal de intercâmbio, capaz de mover os fluxos formativos em ambas as direções. É nesse ponto que os *partners* da interação tornam-se, ao mesmo tempo, *sujeito e objeto* de um *dar-receber recíproco* e, portanto, em condições de recriar o equilíbrio que permite efetuar a relação num plano simétrico, logo, intercambiável.

Em outras palavras, para formar com vistas a um relacionamento de intercâmbio e de reciprocidade *entre pares*, é necessário que os *partners*

do relacionamento estejam envolvidos num processo educativo, no qual não basta simplesmente “educar a dar” quem tem o poder de oferecer, mas é necessário também *educar quem dá* para *saber receber* e *educar quem recebe* para “*saber/poder dar*”, isto é, fazer maturarem os recursos que receberam para, por sua vez, poder cedê-los.

Na base dos códigos utilizados precedentemente, esse princípio pode ser mais bem interpretado/representado por meio das seguintes coordenadas:

- quem “*dá*” (“*D*”), isto é, quem tem o poder de oferecer, deve ser educado, ao mesmo tempo, também para “*saber receber*”, quer dizer, para realizar a parte do recebedor (“*R*”);
- assim também aquele que “*recebe*” (“*R*”) deve ser educado para “*saber dar*”.

Visto na lógica da dimensão “educacional”, o poder de *oferecer* vem, desse modo, recompor um estado de equilíbrio, mediante a *cessão de recursos* entre os *partners*, exatamente, graças ao fato de provocar em ambos os polos do relacionamento um *saber dar* como também um *saber receber*.

Se penetrar os sistemas de instrução e formação, a ação do *educar* leva a oferecer a todos, indistintamente (professores e alunos, pais e filhos, autóctones e imigrantes, voluntários e beneficiários de uma ação solidária, quem dá e quem recebe), a possibilidade de aprenderem a viver os relacionamentos interativos na lógica da procura-oferta recíproca, com a intenção de restituir as mesmas oportunidades entre quem tem direitos ao intercâmbio dos recursos.

Desafio

Os estudos que estão em curso na pedagogia da alteridade tendem a inverter/revolucionar a própria forma mentis, provocando processos relacionais que se baseiam no princípio da reciprocidade. Princípio que, por sua vez, tem como objetivo primário chegar à construção de um homem em dimensão transcultural, “equipado” para sair à descoberta da Cosmópolis.

9.2 Paradigmas & paradoxos

Se interpretada à luz das dinâmicas que tendem à formação de um “homem em-dimensão transcultural”, a pedagogia da alteridade torna-se *espaço educativo* para todos; é um percurso/processo que se realiza graças à contribuição formativa *de e entre* as várias partes em interação e que leva à valorização do potencial humano e cultural presente em cada um de nós, considerado nas facetas poliédricas da “diversidade” (ou de uma *identidade diferente*). Trata-se, em outras palavras, de interpretar o relacionamento com a alteridade mediante um *educar-“Nos” recíproco*, graças a uma mentalidade conquistada para a *alteridade*, isto é, ao reconhecimento do *Outro* como parte integrante do novo “*sermos*”, portanto, do nosso próprio percurso/processo identitário.

Partindo desse pressuposto, tal relação entra nos parâmetros de intervenção *sinérgica baseados nos processos de reciprocidade e na autodeterminação para orientar-se e desenvolver-se na história, de acordo com uma trajetória própria*. Tudo isso leva a colocar em ação um processo cujo *termo a quo* é realizar uma *educação permanente para a alteridade*.

Essa dinâmica educativa pode ser mais bem analisada à luz de uma série de paradigmas e paradoxos que podem contribuir para orientar o caminho da educação para a alteridade, com a finalidade de construir um *homem em dimensão transversal*, capaz de ultrapassar os confins do “eu/nós-cêntricos”, facilitando, assim, o processo de reconhecimento e de reciprocidade *ENTRE alteridades-portadoras-de-diversas-identidades*.

Ia – Não é o EU que está no centro da educação. A identidade é uma conquista entre mais sujeitos-portadores-de-diferença.

Se é verdade que a identidade é conquista, não é verdade que ela seja o fruto de uma ação solipsista. O *Eu*, de fato, existindo para ser colocado em relação, não pode bastar a si mesmo. Enquanto o homem amadurece seu próprio “*si*”, na medida em que é *pessoa reconhecida* por outras pessoas, seu *Eu* não é reconhecido pelo *Outro*, a identidade está ameaçada em suas próprias raízes.

A ação de educar não deve resultar num monólogo com o *Eu*, mas deve ser entendida em sentido *dialogal*, isto é:

- educar a si mesmo antes que reconhecer o *Outro*, na sua diversidade, como portador de uma *identidade diferente*;
- e, por conseguinte, saber acolher o *Outro* como “evento”, como *novo paradigma da educação*.

Nesse sentido, a ação de educar torna-se movimento: não é referenciada com um *Eu* centrado sobre si mesmo, mas pertence à dinâmica do *Eu que encontra o Outro* e vice-versa. Sem o encontro com o *Outro*, não se pode falar em “e-ducar” (Em que direção? Em direção a quem? Qual é o *termo a quo?*).

Na ótica da “revolução mental-cultural copernicana”, a realizar-se, tudo isso comporta um primeiro paradoxo:

I/b – *Não são os outros que giram ao redor do próprio Eu, mas o centro de gravidade da educação está no relacionamento “Eu-Outro”.*

É necessário aprender a descentrar o *Eu*, para colocar em seu lugar o “*Eu-Tu*”, em relacionamento dialógico. O *Eu* em busca de identidade tem necessidade da alteridade, como condição para definir-se/completar-se como sujeito único/inigualável. Em outras palavras, o *Outro* (entendido como “*identidade-diversidade*”) é a *condição para que o Eu seja reconhecido, a ponto de tornar-se cada vez mais “Eu plúrimo”* (= *identidade plúrima*). Em ultima análise, a construção da identidade do *Eu* depende, paradoxalmente (mas sempre inevitavelmente), do relacionamento com o *Tu* do *Outro*. Nisso está a “revolução mental e cultural copernicana” que o homem da pós-modernidade deve ainda realizar e que desafia os sistemas educativo-formativos.

II/a – *Não é verdade que somos todos “iguais”. A igualdade deve ser vista em sermos portadores de uma “identidade diversa”.*

Urge aprender a conviver com a diferença do *Outro*. O convívio com o *Outro* passa, de fato, não pelo caminho largo da paridade entre homologados, mas, sim, pelo caminho estreito, calçado pelas diferenças de que cada um é portador e que, mesmo em sua aparente disformidade, levam a entrelaçar a “tapeçaria identitária”. Cada um de nós, de fato, é contemporaneamente *identidade e diversidade*, já que está na posse de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, é diferente, graças à

diversidade que está na base de cada identidade. Forma-se, assim, um mundo de “iguais-diferentes”; iguais, enquanto cada um está na posse de uma própria identidade e, ao mesmo tempo, diferentes pela diversidade que está na base de toda identidade.

Daqui nasce um segundo paradoxo:

II/b – Ser diferente é bonito! O Outro é tanto mais precioso quanto mais é diferente do Eu.

O problema da identidade do sujeito não é separável de seu ser portador de diferença. O de que se tem realmente necessidade, hoje, portanto, é de chegar à descoberta recíproca das identidades diferentes, dos valores próprios de cada um, das especificidades sociais, étnicas, culturais, graças às quais somos “originais”, isto é, diferentes. É através da pedagogia da diferença que se pode superar o etnocentrismo educativo, para criar os pressupostos de uma cultura da alteridade, isto é, da acolhida recíproca entre diversidades.

Daí que seja necessário aprender a coeducar-“*Nos*” para e na diversidade. A riqueza coletiva vem juntamente com as diversidades. Desse ponto de vista, o “diferente” é interpretado não mais como um perigo para a própria segurança, mas, antes, como “expediente” para o crescimento do *Eu-Tu*. Portanto, a proposta de educar para a diversidade não só não está em contraposição à necessidade de identidade, mas vem ao encontro dessa necessidade, como condição específica de seu estar aí e realizar-se, como um “*direito*” a ser protegido. Identidade e diversidade devem, então, ser cultivadas contemporaneamente e mantidas constantemente juntas, com um relacionamento de interação/reciprocidade/interdependência.

Tudo isso deve levar ao *ethos* da reciprocidade, como paradigma do relacionamento baseado no valor da diversidade.

*III/a – O outro como “meta” e “metade” do relacionamento *Eu-Tu*.*

Na passagem de um “*eu cêntrico*” para um “*eu alocêntrico*”, deve-se dar particular atenção, antes de tudo, ao *desconstruir o medo de uma identidade diversa*. Tudo isso leva a um terceiro paradoxo.

III/b – *A verdadeira “alteridade” é aquela em que o Outro é tão “diferente de mim” que não é alcançável, senão em nível de colocação em comum da própria “alteridade”.*

É aqui onde a *pedagogia da alteridade* encontra seu fundamento. O futuro da educação, de fato, vai realizar-se exatamente nesse terreno, isto é, na capacidade de desconstruir o medo do *Outro*, colocando-se, contemporaneamente as bases para uma educação baseada no acolhimento, no respeito, no diálogo, na convivência, na procura/projeção de itinerários comuns tendentes à interdependência e ao enriquecimento recíproco. Em outros termos, somente programando, juntos, o caminho a fazer, será possível *coeducar-“Nos”* para a alteridade. Daí que esse “educar para a alteridade” exija, antes de tudo, chegar à desconstrução de todo um conjunto de fatores centrados na “-idade”, para colocar em seu lugar o paradigma relacional *Eu-Tu*.

Isso exige saber *reprojetar a educação a partir do Outro*, cujo primeiro degrau a enfrentar será mesmo o de despotencializar os estereótipos sobre os quais foi construída uma falsa “-idade” e/ou uma “não-idade” de tribos ou ghettos, depositária de um falso crescimento da identidade pessoal. Mas, para poder aviar esse processo de *colocar em comum da própria “alteridade”*, é necessário aprender, antes de tudo, *colocar em dúvida*, a questionar a legitimidade de certos preconceitos nossos (culturais, étnicos), para ir além dos confins de um mundo curto-circuitado, dobrado sobre a “-idade/não-idade”, na tentativa de encontrar um *Tu* que nos enriqueça com sua diversidade. É necessário aprender a desconstruir nossas seguranças, muitas vezes produto da força de hábito, do conformismo, da preguiça mental de colocar em discussão, daquele etnocentrismo cultural hereditário, no qual crescemos e/ou no qual fomos *falsamente educados*.

IV/a – *Educar o “Eu” a partir do “Outro”: o “Eu”, para existir, tem necessidade do “Outro”, tomado em toda sua “alter-diversidade”*.

O sistema atual de globalização caracteriza-se por manifestar cada vez mais uma forte tendência/tentação para procurar “englobar” o outro, o diferente, no próprio horizonte de significado, tanto mais se apanhado numa condição de dependência/necessidade ou, seja como for, de exorcizar, de algum modo, sua “outra-diversidade”. Quando, de fato, a presença indiscreta do *Outro* na própria vida dá medo e/ou é

percebida como uma ameaça à própria “-idade”, é então que a tranquila etnocentricidade do *Eu* é colocada em discussão, determinadas certezas se destroem, e asseguranças adquiridas se traduzem em medo. É nesse ponto que aparecem os vários mecanismos de defesa, de recusa, de intolerância ou de negação da identidade do outro.

No campo educativo, partir do rosto desconhecido do *Outro* significa, portanto, (re)criar as condições para a passagem do “idade” (e/ou de uma falsa “noidade”) para a *pedagogia da alteridade*: o *Outro* é aquilo que *eu-não-sou*. Trocando os termos, *Eu*, para ser, tenho necessidade também do *Outro*, tomada em toda sua “alter-diversidade”. Na prática, o encontro com o *Outro* é o caminho através do qual se chega à construção daquela personalidade que se faz *integral/intregada*, como produto da coeducação. Como consequência, em nossa cultura cada vez mais baseada no etnocentrismo narcisisticamente orientado, é necessário afirmar, com força, o princípio da interdependência. O reconhecimento do *Outro* exige, de fato, a defesa de *todas as diferenças* de que ele é portador, enquanto possui aquelas qualidades que *eu não tenho* e que se tornam funcionais para a construção das diferentes identidades de ambos os *partners* em interação.

À luz dessas dinâmicas, devemos repensar a educação como um processo de *integração “entre o” e “no” respeito às diferenças*. Daí nasce um quarto paradoxo.

IV/b – A minha identidade depende da identidade do Outro. É, pois, necessário aprender a coeducar-“Nos”, partindo das diferenças recíprocas de identidade.

Em outras palavras, é necessário aprender a deslocar o centro de gravidade do processo educativo: no centro não deve estar mais o *Eu* e, sim, o *Eu-Tu*. Na prática, deve-se provocar a passagem de um processo educativo baseado em eixos que nunca se encontram, destinados a viajar em paralelo (*Eu=identidade/Outro=diversidade*), para a junção dos elementos básicos da interdependência. De acordo com esse princípio, a educação se transforma em *coeducação*, isto é, o processo educativo não é mais voltado para um *Eu* solipsista, separado/isolado do contexto de pertença, mas se torna o *resultado dinâmico de encontros entre diversidades*, uma estrada a ser percorrida juntos, onde cada uma das individualidades

cresce “*com*” e graças ao *Outro*, em *dimensão transversal*. Daí que o mesmo sistema educativo deverá realizar uma virada decisiva, na tentativa de provocar aquela “revolução mental e cultural copernicana”, que é necessária para viver na “cidade cosmopolita”; portanto, educar o *Eu* para não se sentir mais o “umbigo do mundo” e, contextualmente, desequilibrar as relações entre o *Eu-Tu*, como condição de um *sermos-com/construirmos com*, no meio do qual destemperar nossa “idade/noidade” narcisisticamente orientada. Daí a necessidade de se fazerem apelos a uma pedagogia da alteridade, coproduto do trabalho feito pelas identidades diferentes, que consiga entender o que ocorre naquela esfera que caracteriza o espaço interativo entre *Eu* e *Tu* no momento em que interagem, dando, assim, vida a uma cooperação de intervenções funcionais para o crescimento individual e coletivo.

V/a – *A “presença” do Outro nos provoca? Que seja promovida!*

“Educar-Nos” e crescer de acordo com essa trajetória significa não só conseguir aceitar o desafio da presença do *Outro* na própria vida/história (= *acolhida/encontro*), mas, sobretudo, aprender a “estar” e a “trabalhar junto” com o Outro, em estreito relacionamento de *envolvimento cooperativo*.

Nasce daqui um quinto paradoxo.

V/b – *Não basta saber acolher e defender o Outro na sua “alter-diversidade”; é necessário “promovê-la”, como conditio sine qua non para o crescimento individual/coletivo.*

Eis aí a exigência de aperfeiçoar um percurso educativo que resulte em posição de superar os estereótipos culturais, de abaixar a soleira dos etnocentrismos e, contemporaneamente, desenvolver novos processos que levem ao conhecimento, ao encontro, ao intercâmbio e à comunicação com o *Outro*.

Nasce daqui a exigência de se promover, antes de tudo, uma educação em *confronto*, que tenha função libertadora, no que diz respeito ao próprio etnocentrismo. Invertem-se, assim, as lógicas atuais: uma educação muito autocentrada pode tornar-se um obstáculo para a construção de uma personalidade madura. O *Outro*, sendo o *que eu não sou*, com

sua diversidade, constitui a parte funcional que falta à construção/complemento da minha identidade e, como tal, é “*aquilo que faz a diferença*”, para a consecução da formação de uma personalidade madura, integral/integrada.

Para chegar a esse estágio, é necessário lançar um processo formativo gradual, relacionado com uma escala progressiva de objetivos/intervenções, a se realizarem ao longo de toda a vida, e que tendam a levar o homem, depois de tantas descobertas, também à *descoberta do rosto desconhecido do Outro*.

Somente, então, poder-se-á dar lugar a um novo humanismo, isto é, à construção de um homem não mais “com uma só dimensão”, mas de um *HOMEM-COM DIMENSÃO TRANSVERSAL*, em condições de *atravessar* aqueles espaços *transculturais* que lhe permitirão, a cada vez, *encontrar-se, confrontar-se, interdepender e enriquecer-se, graças às diferenças de que cada um se faz portador*.

Desafio

... e se o “Bom Diabinho” fosse um “honesto cidadão”, que sabe cumprir os próprios deveres, por que o “endemoniar” tanto?

PARA TERMINAR

No término deste trabalho, a mensagem que gostaríamos de enviar, por meio destas páginas, a descobrimos, por fim, concentrada em poucas linhas, na parábola deste genial “arquiteto” da futura Cosmópolis:

*Um santo homem estava, um dia, conversando com Deus e lhe disse:
Senhor, eu gostaria de saber como é o Paraíso e o Inferno.
– Deus levou o santo homem em direção a duas portas.
Abriu uma e permitiu-lhe olhar para dentro.
Havia uma enorme mesa redonda.
No centro da mesa, havia um enorme recipiente contendo alimento de delicioso perfume.
O santo homem ficou com água na boca.
As pessoas sentadas ao redor da mesa eram magras, com aspecto lívido e doentio.
Estavam todos morrendo de fome.
Tinham colheres com cabos muito compridos, amarrados nos seus braços.
Todos podiam pegar o prato de comida e tirar um pouco, mas, como o cabo da colher era mais comprido do que seus braços, eles não conseguiam levar o alimento à boca.
O santo homem tremeu à vista de tanta miséria e de tantos sofrimentos.
Deus disse: – O que viste é o Inferno.

Deus e o homem dirigiram-se para a segunda porta;
Deus a abriu.
A cena que o homem viu era igual à primeira:
Havia uma grande mesa redonda, o que lhe fez vir água à boca;
As pessoas ao redor da mesa tinham, também elas, colheres de cabo comprido.*

Desta vez, porém, estavam bem nutritas, felizes e conversavam entre si, sorrindo.

O santo homem disse a Deus:

Não entendo!

– É simples – respondeu Deus. – eles aprenderam que o cabo da colher, muito comprido, não lhes permite nutrir a si mesmos, mas permite nutrir o próprio vizinho. Por isso, aprenderam a alimentar uns aos outros!

Os outros da outra mesa, só pensam em si mesmos.

Inferno e Paraíso são iguais na estrutura...

A diferença nós a levamos dentro de nós!

Seja-me permitido acrescentar...

Na terra há o bastante para satisfazer as necessidades de todos, mas não para satisfazer a glotonaria de poucos.

Nossos pensamentos, por mais que sejam bons, são pérolas falsas enquanto não se transformam em ações.

Sê tu a mudança que queres ver acontecer no mundo.

(Mahatma Gandhi)

A todos os migrantes, navegantes, “transfronteiriços” que, desafiando a si mesmos, ultrapassam os limites mentais e as barreiras culturais para ir à descoberta de novos *mundos educacionais...*

Bem vindos a Cosmópolis!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *La personalità autoritaria*. Milano: Ed. Comunità, 1973.
- AGLIERI, M. Media education e intercultura. *Dirigente Scuola*, 4, p. 41-50, 2010.
- AMBROSINI, M. Migrazioni e transnazionalismo: Un'esperienza di globalizzazione dal basso. In: MALIZIA, P. (Org.). *Personale: la sociologia per la persona e le sfide della società multietnica e multiculturale. Studi e ricerche*. Roma-Bari: Laterza, 1996, p. 183-208.
- _____; MOLINA, S. *Seconde generazioni: Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Agnelli, 2004.
- ANCORA, A. *La consulenza transculturale della famiglia: I confini della cura*. Milano: Angeli, 2000.
- ARCHIBUGI, D. Diventare cittadini del mondo per combattere l'esclusione. *Un Mondo Possibile*. VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 21, p. 40-41, Giugno 2009.
- _____. *Cittadini del mondo. Verso una democrazia cosmopolita*. Milano: Il Saggiatore, 2009.
- BANKS, J. A. Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37, p. 129-139, 2008.

BAREL, B. Il contributo del diritto all'inserimento degli ingressi multietnici in particolare nel nostro Paese. In: CIOFS-FP. *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale*. Atti del XX Seminario di Formazione Europea. Roma: Associazione CIOPS-FP, 2009. p. 45-60.

BASTIDE, R. *Noi e gli altri: Luoghi di incontro e di separazione culturale e razziale*. Milano: Jaca Book, 1990.

BATTIE, J. *Uomini diversi da noi*. Bari: Laterza, 1978.

BAUMAN, Z. *Intervista sull'identità*. Bari: Laterza, ed. 2009.

_____. *L'enigma multiculturale: Stati, etnie, religioni*. Bologna: Il Mulino, 2003.

_____. *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino, 1999.

_____. *Modernità liquida*. Bari: Laterza, 2000.

_____. *Vida liquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza, 2001.

BEIN RICCO, E. La costruzione dell'identità: appartenenze religiose e convivenza democratica. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multi religiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004, p. 35-33.

BENHABIB, S. *Cittadini globali*. Bologna: Il Mulino, 2006.

_____. *I diritti degli altri Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: R. Cortina, 2006.

_____. *La rivendicazione dell'identità culturale: Eguaglianza e diversità nell'era global*. Bologna: Il Mulino, 2005.

BERNARDI, U. *La nuova insalatiera etnica*. Milano: Angeli, 2000.

BESOZZI, E.; COLOMBO, M.; SANTAGATI, M. *Giovani stranieri, nuovi cittadini*. Le strategie di una generazione ponte. Milano: Angeli, 2009.

BILANCIA, F.; DI SCIULLO, F. M.; RIMOLI, F. (Org.). *Paura dell'altro: Identità occidentale e cittadinanza*. Roma: Carocci, 2008.

BOCCHI, G.; CERUTI, M. (Org.). *Educazione e globalizzazione*. Milano: R. Cortina, 2004.

BONANATE, L.; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008.

_____; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008.

BONOMI, A. *Il trionfo della moltitudine: Forme e conflitti della società che viene*. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.

BRUNELLI G., Identità culturale e diritti: una prospettiva di genere. In: SALERNO, G. M.; RIMOLI, F. (Org.). *Dichiarazione universale dei diritti umani: Articolo I Cittadinanza. Identità e diritti. Il problema dell'altro nella città cosmopolita*. Macerata: EUM, 2008, p. 59-77.

BUBER, M. *Il principio dialogico*. Milano: Ed. Comunità, 1958.

_____. *Il principio dialogico*. Milano: Ed. Comunità, 1958.

CALIMAN, G. *Desafios, riscos, desvios*. Brasília: Universa/UNICEF, 1998.

_____. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Universa/UNESCO, 2008.

CAMARLINGHI, R.; D'ANGELLA, F.; FAVARO, G. L'integrazione dei ragazzi stranieri alle superiori. *Animazione Sociale*. p. 35-77, Jan. 2010.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANTELMI, T.; TORO, M. G.; TALLI, M. *Avatar: dislocazioni menali, personalità tecno-mediate, derive autistiche e condotte fuori controllo*. Roma: Ed. Magi, 2008.

CARNEIRO, R. *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2001.

CASAVECCHIA, A. Scuola e multiculturalità nella società individualizzata. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multi religiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, p. 110-121, 2004.

CASTIGIONE, B. I diritti umani: un paradigma del nostro tempo. In: _____; HARRISON, G.; PAGLIARINI, L. *Identità in formazione: Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*. Padova: CLEUB, p. 76-81, 1999.

_____; _____; _____. *Identità in formazione: Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*. Padova: CLEUB, 1999.

_____. La crisi del pensiero lineare. In: _____; HARRISON, G.; PAGLIARINI, L. *Identità in formazione: Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*. Padova: CLEUB, 1999, p. 63-83.

CESAREO, V. Le sfide della società multietnica e multiculturale. In: MALIZIA, P. (Org.). *Persona/e: La sociologia per la persona e le sfide della società multietnica e multiculturale; studi e ricerche*. Milano: Angeli, 2008, p.13-24.

_____; BLANGIARDO, G. *Indici di integrazione: Un'indagine empirica sulla realtà migratoria in Italia*. Milano: Angeli, 2009.

CHIOSSO, G. "Cittadinanza". In: PRELLEZO, J. M.; MALIZIA, G.; NANNI, C. (Org.). *Dizionario di scienze dell'educazione*. Roma: LAS, 2. ed., 2008. p. 198-200.

_____. Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere. In: CASTELLI, L. *La scuola bene di tutti*. Bologna: Il Mulino, 2009. p. 51-82.

CHISTOLINI, S (Org.). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuole europee*. Roma: Armando, 2006.

CODA SPUETTA, M. Scuola e interculturalità: Una sfida strategica. In: CASELLI, L. *La scuola bene di tutti*. Bologna: Il Mulino, 2009. p. 129-49.

COGAN, J. J.; DERRICOTT, R. (Org.). *Citizenship for the 22st Century: An International Perspective on Education*. London: Kogan Page, 1998.

COLEMAN, H. L. K.; CASALI, S. B.; WAMPOLD, B. E. Adolescent Strategies for Coping with Cultural Diversity. *Journal of Counseling and Development*. New York: Long Island University, v. 79, n. 3, p. 356-364, 2001.

COLOMBO, E. Differenza. In: FUCECCHI, A.; NANNI, A. *Identità plurali: Un viaggio alla scoperta dell'Io che cambia*. Bologna: EMI, 2004, p. 87-95.

_____. *Le società multiculturali*. Roma: Carocci, 2002.

COLOMBO, E. Una nuova generazione di italiani. Cosmopolitismo e senso di appartenenza tra i giovani adulti figli di immigrati. *Adulti&ta*, 28, p. 41-47, 2008.

_____; DOMANESCHI, L.; MARCHETTI, C. *Uma nuova generazione di italiani: L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*. Milano: Angeli, 2009.

_____. Professionisti riflessive di fronte alle sfide della cittadinanza. In: LUATTI, L (Org.). *Educare alla cittadinanza attiva: Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 2009. p. 67-77.

CORNEJO ESPEJO, J. Educación, interculturalidad y ciudadanía. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 43, p. 239-254, 2012.

CORRADINI, L. Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile. In: _____; FORNASA, W.; POLI, S (Org.). *Educazione alla convivenza sociale: Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando, 2003. p. 298-308.

_____; FORNASA, W.; POLI, S. (Org.). *Educazione alla convivenza civile: Educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando, 2003.

CORSI, A. Dialogo e attività didattiche condivise per la costruzione delle identità in una prospettiva interculturale. Il contributo della pedagogia sociale. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multireligiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 298-308.

CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA (CSSC). *La Scuola della persona: Scuola Cattolica in Italia*. Undecimo Rapporto. Brescia: La Scuola, 2009.

DALLA TORRE, G. Confini: Pensieri di un giurista su una tematica di frontiera. In: CHISTOLINI, S. (Org.). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando, 2006. p.15-24.

DE VITA, R. *Incertezza e identità*. Milano: Angeli, 2009.

DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale multireligiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004.

DELANTY, G. *Citizenship in a Global Age Society, Culture, Politics*. Buckingham: Open University Press, 2000.

DELLE DONNE, M. *La sindrome dell'altro*. Napoli: Liguori, 1993.

DI CRISTOFORO LONGO, G. *Identità e cultura: Per un'antropologia della reciprocità*. Roma: Ed. Studium, 1993.

DI NICOLA, G. P. *Per un'antropologia della reciprocità*. Roma: Dehoniane, 2009.

DUSI, P. Educare ed educarsi alla cittadinanza democratica nella società complessa. *Dirigenti Scuola*, 6, p. 32-37, 2009.

FABBRO, F. Media educazione e cittadinanza. *Dirigenti Scuola*, 4, p. 27-39, 2010.

FABIETTI, U. *L'identità etnica: storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: NIS, 1999.

FAVARO G. Una scuola per l'inclusione: dieci proposte. In: CAMALINGHI, R.; D'ANGELLA, F.; FAVARO G. o. c. p. 75-76.

_____. Una scuola per l'inclusione: dieci proposte. *Animazione Sociale*, p. 71-77, Jan. 2010.

_____; LUATTI, L. (Org.). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: Angeli, 2004.

FERRAJOLI, G. L. Universalismo dei diritti fondamentali e differenze culturali. In: SALERNO, M.; RIMOLI, F. (Org.). *Dichiarazione universale dei diritti umani*: Articolo I, Cittadinanze, Identità e Diritti. Macerata: EUM, 2008. p. 51-58.

_____. Cittadinanza e diritti fondamentali. In: ZOLO, D. (Org.). *La cittadinanza: Appartenenza, identità, diritti*. Roma-Bari: Laterza, 1994.

FIGEL, J. Prefazione: Diritti umani e dialogo interculturale. In: BONANATE, L.; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008. p.19-29.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis: Núcleo de Publicações/CED/UFSC, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002.

FUCECCHI, A.; NANNI, A. *Identità plurali: un viaggio alla scoperta dell'Io che cambia*. Bologna: EMI., 2004.

GADAMER, H. G. *L'eredità dell'Europa*. Torino: Einaudi, 1991.

GALLINO, L. *Globalizzazione e disuguaglianze*. Bari: Laterza, 2000.

GALLISSOT, R.; KILANI, M.; RIVERA, A. *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo, 2001.

GARGIULO, E. *L'inclusione esclusiva*. Milano: Angeli, 2008.

GEHLEN, A. *L'uomo nell'era della tecnica: Problemi socio-psicologici della civiltà industriale*. Milano: Sugar Co., 1984.

GENRE, E. La costruzione dell'identità in una società multiculturale e multi religiose. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multireligiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 260-267.

GERALDES, M. A. F.; ROGGERO, R. Educação e diversidade: demandas do capitalismo contemporâneo. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 471-487, 2011.

GHIGGI, M. *L'educazione interculturale: problemi teorici e suggestioni della pratica*. 2001. 175 p. Dissertação (Mestrado) – Università Pontificia Salesiana, Roma, 2001.

GIACCARDI, C. Globalizzazione, rispazializzazione e possibilità di dialogo interculturale. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multi religiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 39-47.

GINDRO, S.; MELOTTI, U. *Il mondo della diversità*. Roma: Ed. Psicoanalisi Contro, 1994.

GIOVANNINI, G. (Org.). *Allievi in classe, stranieri in città*. Milano: Angeli, 1996.

GRIFFO G. L'inclusione come strumento di tutela dei diritti umani. In: MASCIA, M. (a cura di). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio, 2007.

HABERMAS, J. *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli, 2008.

_____. *La costellazione postnazionale: Mercato globale, nazioni e democrazie*. Milano: Feltrinelli, 1999.

_____. *Morale, diritto, politica*. Torino: Einaudi, 1992.

HARRISON, G. Il diritto umano all'identità culturale nelle prospettive antropologiche. In: CASTIGLIONE, B.; _____; PAGLIARINI, L. *Identità in formazione: Riflessioni antropologiche e gruppo analitiche per una definizione transculturale del rapporto tra identità e alterità*. Padova: CLEUB, 1999. p.131-171.

HAYEK, F. A. Von. *The Road to Serfdom*. London/New York: Routledge, 2001 [1944].

HOLLINGER, D. *Postethnic America: Beyond Multiculturalism*. New York: Basic Books, 1995.

ILLICH, I. *La società conviviale*. Milano: Mondadori, 1976.

IRIGARAY, L. *Io, tu, noi*. Torino: Bollati-Boringhieri, 1992.

JUELLIEN, F. Rispettare la diversità culturale in una interazione reciproca. In: BONANATE, L.; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008. p.347-355.

KANIZA, G.; LEORENZI, O.; OMINO, M. *Percezione, linguaggio, pensiero*. Bologna: Il Mulino, 1983.

KARIM, Ata U. A Developmental Progression Model for Intercultural Consciousness: A Leadership Imperative. *Journal of Education for Business*, Washington, DC: Heldref Publications, v. 79, n. 1, p. 34-39, 2003.

KILANI, M. L'ideologia dell'esclusione: Note su alcuni concetti-chiave. In: GALLISSOT, R.; ____; RIVERA, A. *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dédalo, 2001. p. 9-36.

_____. *L'ideologia dell'esclusione: note su alcuni concetti-chiave*. Bari: Dedalo, 2001. p. 9-36.

LaFROMBOISE, T.; COLEMAN, H. L.; GERTON, J. Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory. *Psychological Bulletin*, v. 114, p. 395-412.

LARSCH, C. *L'io minimo*. Milano: Feltrinelli, 1985.

LAZZARI, F. Per un'identità creativa del con-vivere. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multireligiosa: la costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 90-100.

LEAL, G. F. A noção de exclusão social em debate: aplicabilidade e implicações para a intervenção prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 15., 2004, Caxambú, MG. *Anais...*, 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. *Razza e storia e altri studi di antropologia*. Torino: Einaudi, 1967.

LÉVINAS, E. *Dall'unamesimo del soggetto all'umanesimo dell'altro uomo*. Genova: Il Melangolo, 1985.

LOMBARDI, M. Migrazioni, sviluppo e co-sviluppo. In: FONDAZIONE ISMU. *Quindicesimo Rapporto sulle migrazioni 2009*. Milano: Angeli, 2009. p. 275-203.

LUATTI, L (Org.). *Educare alla cittadinanza attiva: Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 2009.

_____. Educazione alla cittadinanza e interculturalità: “luoghi comuni”, contesti diversi. In: _____; RIVERA, A. (Org.). *Educare alla cittadinanza attiva: Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 2009. p. 49-56.

MAALOUF, A. *L'identità*. 2. ed. Milano: Bompiani, 2007.

MALIZIA, G. Educazione alla cittadinanza democratica. In: _____; ANTONIETTI, D.; TONINI, M. (Org.). *Le parole chiave della formazione professionale*. 2. ed. Roma: CNOS-FAP, 2007.

_____; TONINI, M.; VALENTE, L. (Org.). *Educazione e cittadinanza: Verso un modello culturale ed educativo*. Milano: Angeli, 2008.

MALIZIA, P. (Org.). *Persona/e: la sociologia per la persona e le sfide della società multietnica e multiculturale: Studi e ricerche*. Milano: Angeli, 2008.

MANNARINI, T. H. *La cittadinanza attiva: Psicologia sociale della partecipazione pubblica*. Bologna: Il Mulino, 2009.

MARÍN, José. Globalización, educación y diversidad cultural. *Perspectiva*, Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, v. 20, n. 2, p. 377-403, 2002.

MARSHALL, T. H. *Cittadinanza e classe sociale*. Torino: Utet, 1976.

MARTIRADONNA, A. Dell'accettazione al dialogo: tappe di un percorso interculturale. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multi religiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 309-312.

MASCIA, M. (Org.). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio, 2007.

MASLOW, A. "Higher" and "lower" needs. *The Journal of Psychology*, v. 25, n. 2, p. 433-436, 1948.

MAZZONI, V. (Org.). La cittadinanza dal punto di vista dei progetti. In: TAROZZI, M. *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*. Milano: Guerino e Associati, 2005. p. 135-144.

MELUCCI, A. *Il gioco dell'Io: Il cambiamento del sì in una società globale*. Milano: Feltrinelli, 1991.

_____. *Parole chiave: per un nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci, 2000.

MILAN, G. *Educare all'incontro: La pedagogia de Martins Buber*. Roma: Città Nuova, 1994.

MORIN, A. *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina, 1994.

MORIN, F.; KERN, A. B. *Terre-Patrie*. Paris: Ed. Du Seuil, 1993.

MORTARI, L. Per una cittadinanza planetária, attiva, interculturale. In: _____. (Org.). *Educare alla cittadinanza*. Milano: Mondadori, 2009. p. 121-138.

MOSCATO, M. T. L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola: una riflessione pedagogica fra utopia e realtà. In: CHISTOLINI S. (Org.). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando, 2006. p. 43-53.

NANNI C. (Org.). *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*. Atti del Convegno organizzato dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione, dell'Università Salesiana. Roma, 2-4 Gennaio 1991.

_____. Cittadinanza e Costituzione. *Docete*, 616, p. 435-448, Jun. 2009.

_____. *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI, 1994.

_____. Presentazione: Le ruote oltre le radici. In: SANTOS FERMINO, A. *Identità trans-culturali: Insieme nello spazio transizionale*. Tirrenia (Pisa): Ed. Del Cerro, 2008, p. 13-15.

_____. Un'educazione di qualità nel contesto di una società multietnica, multiculturale, multireligiosa. In: MALIZIA, G.; TONINI, M.; VALENTE, L. (Org.). *Educazione e cittadinanza: verso un modello culturale ed educativo*. Milano: Angeli, 2008. p. 97-111.

_____. *Educare alla convivialità*. Bologna: EMI, 1994.

_____; CURCI, S. *Dal comprendere al con-vivere: La scommessa dell'intercultura*. Bologna: EMI, 2009.

_____.; SALVARANI, B. *Educare a partire dell'altro*. Bologna: EMI, 1994.

NANNI C. (Org.). L'educazione de giovani alla cittadinanza attiva. In: CHISTOLINI, S. (Org.). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando, 2006. p. 75-91.

ONU. *Declaration on the Right to Development. General Assembly Resolution*. p. 41-128, 4 Dicembre, 1986.

PAJER, F. Educazione alla cittadinanza e istruzione religiosa: Una coabitazione strategica nel tempo della pluralità. *Pedagogia e Vita*, 67, p. 106-128, 2009.

_____. Scuola pubblica, istruzione religiosa e costruzione dell'identità. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multi religiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 240-249.

PAPINI, R. Introduzione. In: BONANATE, L.; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008. p. 31-62.

PAPISCA, A. Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani. In: MASCIA, M. (Org.). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanze plurale*. Venezia: Marsilio, p. 25-50, 2007.

_____. Cittadinanza e cittadinanze, ad omnes includendos: la via dei diritti umani. In: MASCIA, M. (Org.). *Dialogo interculturale, diritti umani e cittadinanza plurale*. Venezia: Marsilio, 2007. p. 25-50.

PARLAMENTO EUROPEO. Decisione del Parlamento Europeo e del Consiglio, n. 1.720/2006CE. G.U.C.E. L. 327/59, 24 Novembre 2006.

PELLEREY, M. Il contributo della formazione professionale al dialogo interculturale. In: CIOFS-FP. *Il contributo del sistema della Formazione Professionale al dialogo interculturale: Atti del XX Seminario de Formazione Europea*. Roma: Associazione CIOFS-FP. p. 31-44, 2008.

PETRACCHI, G. *Multiculturalità e didattica*: Con il contributo della psicologia transculturale. Brescia: La Scuola, 1994.

PIERONI, V. (Org.). *Non solo noi*: Ricerca-sperimentazione sul razzismo. Bologna: EMI, 1997.

_____. Volontari “perché”: dalla “pedagogia dell’alterità” paradigmi e paradossi. *Orientamenti Pedagogici*, 52, p. 9-24, 1999.

POCCHETTINO, S.; BERNAI, A. *Dizionario del cittadino del mondo*. Bologna: EMI, 2003.

PRELLEZO, J. M.; MALIZIA, G.; NANNI, C. (Org.). *Dizionario di scienze dell’educazione*. 2. ed. Roma: LAS, 2008.

PREMOLI, S. Cittadinanza e pedagogie del globale. In: LUATTI, L. (Org.). *Educare alla cittadinanza attiva*: Luoghi, metodi, discipline. Roma: Carocci, 2009. p. 9-48.

QUALI DIRITTI UMANI? *Un Mondo Possibile*, VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 19, 2009.

QUEIROLO PALMAS, L. *Prove di seconde generazioni*. Giovani di origine migratoria tra scuola e spazi urbani. Milano: Angeli, 2006.

RANCI, C. Altruísmo e reciprocità: due modelli di solidarietà a confronto. In: CATTARINUSSI, B (Org.). *Altruísmo e solidarietà*: Riflessioni su prosocialità e volontariato. Milano: Angeli, 1994. p. 49-56.

REMOTTI, F. *Contro l’identità*. Roma-Bari: Laterza, 1996.

REMOTTI, F. *Noi, primitivi*: Lo specchio dell’antropologia. Torino: Bollati-Boringhieri, 1990.

REMOTTI, L. *Contro l’identità*. Roma-Bari: Laterza, 2001.

RIMOLI, F. Introduzione: Elogio dell'in-differenza. In: BILANCIA, F.; DI SCIULLO, F. M.; _____. (Org.). *Paura dell'altro: Identità occidentale e cittadinanza*. Roma: Carocci, 2008. p. 1-11.

RIVERA, A. Cultura. In: GALLISSOT, R.; KILANI, M.; _____. *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo, 2001. p. 75-106.

RIZZA, S. Integrazione e politiche sociali. In: DE VITA, R.; BERTI, F.; NASI, L. (Org.). *Identità multiculturale e multireligiosa: La costruzione di una cittadinanza pluralistica*. Milano: Angeli, 2004. p. 154-161.

RIZZI, F. *Educazione e società interculturali*. Brescia: La Scuola, 1992.

RODOTÀ, S. La cittadinanza. In: BAICR. *Sistema cultura: Educare alla cittadinanza. Prospettive italiane ed europee*. Roma: Biblink, 2003.

RORTY, R. *Verità e progresso*. Milano: Feltrinelli, 2003.

SABATINO, G. M. *Tutti a scuola: La presenza degli stranieri e il ruolo di inclusione della scuola italiana*. Brescia: La Scuola, 2008.

SALERNO, G. M.; RIMOLI, F. (Org.). *Dichiarazione universale dei diritti umani: Articolo I. Cittadinanza, Identità e Diritti*. Macerata: EUM, 2008.

SANTAGATI, M. *Mediazione e integrazione: Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*. Milano: Angeli, 2004.

SANTERINI, M. *Cittadini del mondo: Educazione alle relazioni interculturali*. Brescia: La Scuola, 1994.

_____. *Educare alla cittadinanza: La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci, 2001.

_____. Educazione alla cittadinanza tra locale e globale. In: LUATTI, L. (Org.). *Educare alla cittadinanza attiva: Luoghi, metodi, discipline*. Roma: Carocci, 2009. p. 32-38.

SANTERINI, M. *Intercultura*. Brescia: La Scuola, 2000.

SANTOS FERMINO, A. *Identità trans-culturali*. Insieme nello spazio transizionale. Tirrenia (Pisa): Del Cerro, 2208.

SARPELLON, G. Solidarietà: tra di noi e verso gli altri? In: CATTARINUSSI, B. (Org.). *Altruismo e solidarietà: riflessioni su prosocialità e volontariato*. Milano: Angeli, 1994. p. 77-82.

SCILLIGO, P. Pregiudizio. In: PRELEZO, J. M.; MALIZIA, G.; NANNI, C. (Org.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione*. Roma: LAS, 2. ed. 2008.

SCURATI, C. Media education per educare alla cittadinanza. *Dirigenti Scuola*, 4, p. 5-7, 2010.

SEN, A. *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza, 2006.

_____. *L'idea di giustizia*. Milano: Mondadori, 2009.

SWEET, W. I diritti umani nell'etica, nel diritto e nella politica. In: BONANATE, L.; PAPINI, R. *Dialogo interculturale e diritti umani: La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Genesi, evoluzione e problemi odierni (1948-2008)*. Bologna: Il Mulino, 2008. p. 65-95.

TAJFEL, H. Cognitive aspect of prejudice. *Journal Issue*, 25, 1969.

TANTUCCI, A. P. Saperi e competenze per la formazione del cittadino europeo. In: CORRADINI, L.; FORNASA, W.; POLI, S. (Org.). *Educazione alla convivenza civile: educare, istruire, formare nella scuola italiana*. Roma: Armando, 2003. p. 305-342.

TAROZZI, A. P. *Educazione alla cittadinanza: Comunità e diritti*. Milano: Guerini e Associati, 2005.

TOFFLER, A. *Lo choc del futuro*. Milano: Sperling & Kupfer, 1988.

TOSOLINI, A.; GIUSTI, S.; PAPPONI MORELLI, G. (Org.). *A scuola di intercultura: Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*. Gandolfo (Trento): Erickson, 2007.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. UNESCO, 2002.

_____. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Universalità dei diritti umani. *Un mondo possibile*, VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo), 212, 2009.

VEGLIO, A. M. Accogliere i migranti: minaccia, dovere o diritto? *Aggiornamenti Sociali*, 7-8, p. 521-27, 2009.

VITALE, E. Cittadinanza e sfide globali: Uma proposta agli educatori. In: TAROZZI, M. (Org.). *Educazione alla cittadinanza: Comunità e diritti*. Milano: Guerini e Associati, 2005. p. 21-38.

ZANFRINI, L. Cittadinanza: Appartenenza e diritti nella società dell'immigrazione. In: _____. (Org.). *Sociologia delle migrazioni*. Roma-Bari: Laterza, 2007. p. 81-97.

ZINCONE, G. (Org.). *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*. Bologna: Il Mulino, 2009.

_____. (Org.). *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*. Bologna: Il Mulino, 2001.

ZOLETTO, D. *Il gioco duro dell'integrazione*: L'intercultura sui campi di gioco. Milano: Raffaello Cortina, 2010.

ZOLO, D. (Org.). *La cittadinanza: Appartenenza, identità, diritti*. Roma-Bari: Laterza, 1994.

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural afirma que ...a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.

O respeito à diversidade é um pilar essencial para que a humanidade possa construir uma cultura de paz e garantir um mundo melhor para todos.

Este livro se propõe a discutir as relações entre diferentes culturas, sobretudo quando existe a interferência de outros fatores que tornam difícil a convivência entre elas.

O livro aborda ainda a questão dos movimentos migratórios, assunto sobre o qual a UNESCO também se debruça, sobretudo no sentido de garantir os direitos das populações que migram, especialmente os direitos humanos fundamentais.

Os sistemas educativo-formativos estariam, hoje, em condições de desconstruir mecanismos etnocêntricos para construir um homem com dimensão transcultural?

Estariam tais sistemas aptos a formar um homem com capacidade de dialogar com a diversidade, respeitoso dos valores da alteridade? Estamos seguros que a leitura deste livro contribuirá para trazer luz a questões fundamentais do nosso tempo.

Marlova Noleto

Diretora da Área Programática

UNESCO Brasil



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada pela UNESCO em 2008, foi inaugurada em 14 de Agosto de 2008, sob a coordenação do Prof. Cândido Alberto Gomes, e constitui o nó central da rede de Observatórios de Violências nas Escolas, uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão concentrada em um tema chave das sociedades no mundo: a juventude (ou juventudes, variando conforme sua classe e circunstâncias sociais). Espera-se grande repercussão social do trabalho de investigação, catalisando as possibilidades acadêmicas dos pesquisadores envolvidos, na relação com a força propulsora da UNESCO quanto às políticas públicas e ao debate na sociedade. Os estudos, as políticas públicas e a bibliografia na área são ainda incipientes. Trata-se, a juventude, de um grupo vulnerável, em tempo de espera, caracterizado em especial no Brasil pelo alto desemprego e pela autoria e vitimização da/pela violência. Sua importância estratégica se expressa no protagonismo que a levará a assumir a escrita da História das suas sociedades.

O grupo de pesquisadores associados à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade assume a questão da violência e dos direitos humanos entre os seus temas favoritos como veremos a seguir. A linha de pesquisa que inspira as atividades acadêmicas da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade se integra e está em sintonia com uma linha de pesquisa do Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, intitulada “Educação, Juventude e Sociedade”.

Prof. Dr. Geraldo Callman

Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Os autores

Vittorio Pieroni, nascido em Lucca (Toscana, Itália), Doutor em Psicologia da Educação pela Universidade Salesiana de Roma. Desde 1978 é pesquisador junto ao Instituto de Sociologia da mesma Universidade e tem centenas de publicações. Coordenou projetos de assistência aos migrantes caboverdianos em Roma, juntamente com sua esposa, Antonia Fermino.

Antonia Santos Fermino, nasceu em São Nicolau, República de Cabo Verde. Mestre em Pedagogia e posteriormente em Psicologia na Universidade Pontifícia Salesiana de Roma. Publicou o livro – mais conhecido- “Identidades transculturais: juntos no espaço transicional”. Atuou em Roma na Coordenação de projetos de atenção aos migrantes caboverdianos.

Geraldo Caliman é capixaba, possui Mestrado e Doutorado em Educação, pelo currículo de Pedagogia Social, na Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (1990 e 1995 respectivamente). Atuou por dez anos como professor naquela Universidade juntamente com os autores acima. Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília.

Livros publicados na Coleção
Juventude, Educação e Sociedade, em 2013

CALIMAN, Geraldo (Org.). Violências e Direitos Humanos.

SIVERES, Luiz (Org.). A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem.

MACHADO, Magali de Fátima Evangelista. A escola e seus Processos de Humanização.

BRITO, Renato de Oliveira.
Gestão e Comunidade escolar.