

Da celebração das diferenças culturais à busca das semelhanças: intervenção e educação mediadoras

Ana Maria Vieira¹

Resumo

A diversidade cultural e a complexidade do mundo contemporâneo, existente na escola, obriga a que esta construa estratégias para que os seus professores e alunos aprendam a lidar com outras identidades pessoais, sociais e culturais. A escola deverá, assim, responder, de forma atenta e contextualizada, à crescente heterogeneidade da sociedade contemporânea. Mas como fazer a gestão da diversidade na escola e na sala de aulas? Como tirar partido da multiculturalidade para construir uma escola mais intercultural? Apesar dos discursos e das reivindicações, o respeito pela diferença, por vezes, fica apenas por uma certa folclorização e comemoração da diversidade em determinadas datas festivas. Provavelmente, as práticas pedagógicas deverão passar, fundamentalmente, por buscar semelhanças entre as diversidades que habitam os alunos, as turmas e a escola, ao invés de acentuar as diferenças celebrando-as. A escola é um espaço e um tempo de cruzamento de culturas, atravessado por encontros e desencontros de pontos de vista, por tensões e conflitos não só internos, mas, também, entre a escola e as famílias, entre a escola e a comunidade, entre a escola e a sociedade em geral, aos quais nenhum território educativo e seus protagonistas poderão ficar indiferentes. Muito menos poderão considerar a diferença como deficiência. Por isso, a educação não pode ser pensada como monocultural e praticável num processo homogeneizador. A educação tem de ser sempre mediadora se quiser ser emancipadora e autonomizadora.

Palavras-chave: diferenças culturais, intervenção e educação mediadoras, educação intercultural, mediação intercultural.

Abstract

The cultural diversity and complexity of the contemporary world in the school requires that it build strategies for its teachers and students to learn to deal with other personal, social, and cultural identities. The school must therefore respond, in an attentive and contextualized way, to the growing heterogeneity of contemporary society. But how to manage diversity at school and in the classroom? How to take advantage of multiculturalism to build a more intercultural school? Despite the speeches and demands, respect for the difference is sometimes only due to a certain folklore and celebration

¹ ESECS.IPLeiria, CICS.NOVA.IPLeiria (PORTUGAL), ana.vieira@ipleiria.pt

of diversity on certain festive dates. Probably, the pedagogical practices will have to go, fundamentally, to look for similarities between the diversities that inhabit the students, the classes, and the school, instead of accentuating the differences celebrating them. The school is a space and a time for the crossing of cultures, crossed by encounters and mismatches of points of view, by tensions and conflicts not only internally, but also between the school and families, between the school and the community, between the school and society in general to which no educational territory and its protagonists can remain indifferent. Much less can they consider the difference as a disability. Therefore, education cannot be thought of as monocultural and practicable in a homogenizing process. Education must always be a mediator if it is to be emancipatory and autonomous.

Keywords: cultural differences, mediating intervention and education, intercultural education, intercultural mediation.

1. Gestão das diversidades culturais na escola

Face à estratégia de comemoração das diferenças culturais, seja a partir da gastronomia, da indumentária, da música, da religião ou da arte, em determinadas datas festivas do calendário da sociedade de acolhimento da multiculturalidade, porventura mais construtora de separatismos do que, propriamente, de convivência e interculturalidade, a alternativa que defendo, e que apresento neste texto, passa por estratégias que promovam, primeiro, a busca das semelhanças ao invés de circunscreverem as diferenças (Giménez, 2010; Jares, 2007).

Trata-se de construir uma educação intercultural, simultaneamente inclusiva e transformadora de todas as diferenças numa identidade de sujeitos compósitos capazes de habitar vários contextos culturais, convivendo e não vivendo apenas justapostos. Para tal, os territórios educativos não só têm de ter docentes mais mediadores de saberes e de aprendizagens, mas, também, especialistas de mediação intercultural e sociopedagógica a trabalhar em rede com os professores e todos os atores dos referidos territórios.

Que tem feito a educação na abertura da escola contemporânea portuguesa à problemática da diversidade cultural, seja no âmbito das questões de género, dos movimentos migratórios emigrantes e imigrantes, **que tornaram a problemática do “Portugal Multicultural” mais visível e mais discutida**, na diversidade linguística, religiosa, etc.? Cremos que pouco se tem avançado relativamente ao que aqui designamos de folclorização da diferença, a tal celebração da diferença que pode originar construções mais de discriminação e exclusão do que, propriamente, de inclusão e de interculturalidade.

As questões do rural e urbano, e seus reflexos nos *curricula* e nos manuais escolares, continuam a ser um tema presente nas questões do

ensino, da pedagogia diferenciada e da diferenciação pedagógica, mas muito falta fazer, curricularmente e pedagogicamente, para efetivamente termos uma escola para todos. Sabemos bem que, essencialmente a partir da publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, há cerca de 35 anos, portanto, se avançou muito, pelo menos normativamente. Operacionalizaram-se e construíram-se vários programas e projetos que, de alguma forma, tinham como alcance uma educação social e que foram transportando a educação escolar para além da tradicional função **transmissora de conteúdos disciplinares, como são os exemplos da “área escola”, projetos de “formação pessoal e social”, “área de projeto”, entre outros.** Mas, em termos de práticas pedagógicas, muito parece ainda haver para fazer no domínio de como lidar com as diferenças culturais sem construir desigualdades.

Mais recentemente, o assunto teve algum aprofundamento, com concórdias e muitas discórdias, o que mostra que o tempo não apagou o **pendor escolástico da educação escolar, na controversa “Educação para a Cidadania e Desenvolvimento”**, onde a questão da interculturalidade é um dos primeiros tópicos a considerar dentro do primeiro bloco temático. Também aqui é preciso pensar, uma vez mais, em quem serão os professores que estarão preparados para lecionar esta disciplina e que formação, específica, deverão possuir. Julgo ser uma questão importante a colocar na discussão e que ainda não foi verdadeiramente aprofundada.

Habitualmente são considerados os modelos socioeducativos para lidar com a diversidade que a seguir se apresentam (Cardoso, 1996; Peres, 1999, 2006; Vieira, 2011).

Em primeiro lugar, o modelo assimilacionista, que, **“apesar de monocultural, corresponde à primeira etapa da história do multiculturalismo”** (Cardoso, 1996, p. 10). O assimilacionismo remete para a conformidade dos sujeitos provenientes de grupos culturais e étnicos à cultura dominante. Apela-se ou exige-se, mesmo, às minorias, que se **“esqueçam” das suas culturas de origem de modo a estarem em perfeita conformidade com a cultura dominante.** Este modelo teve início nos anos 60 e anos 70, essencialmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido.

Acredita-se que a universalização do ensino pode contribuir para a democratização da sociedade. Com alguma ingenuidade pedagógica, ensaiam-se métodos ativos, considerando que todos são iguais, devendo aprender o mesmo, quer pertençam ao grupo dominante, quer sejam oriundos de grupos étnico-culturais minoritários. Isto significa que o sistema permanece monocultural, segregando aqueles que não obedecem ao modelo estandardizado. A diversidade cultural é entendida como uma ameaça à cultura dominante, sendo a assimilação o único modelo possível da integração (etnocentrismo). Promove-se a educação compensatória para combater as deficiências educativas e culturais. (Peres, 2006, p. 123)

Seguidamente, o modelo integracionista, que emerge nos anos 70 do séc. XX, no seguimento das pressões dos movimentos promotores dos direitos

humanos, da afirmação étnica e do aumento das migrações. De acordo com Carlos Cardoso (1996),

“estas caracterizaram-se por maior tolerância pela diversidade cultural, expressa por maior liberdade de expressão e promoção das culturas das minorias étnicas. O modelo integracionista corresponde ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural. No entanto, o respeito pela diversidade cultural implícita ao modelo tinha limites e exigia contrapartidas. Era esperado que as minorias assimilassem os conhecimentos, as atitudes e os valores fundamentais para a sua participação na dinâmica da cultura dominante. Na realidade, o pluralismo integracionista só existia dentro de um espaço que não colidisse com a cultura dominante, exprimindo-se nas margens da sociedade em que as principais diretrizes e os principais valores continuavam a ser definidos monoculturalmente pelo centro”. (Cardoso, 1996, p. 12)

Assim, o termo integração continua a subentender a existência de uma cultura dominante e, nesse sentido, o integracionismo representa o modelo que melhor se adequa aos interesses dos governos, ao mesmo tempo que suporta os argumentos que o apontam como o modelo mais adequado aos interesses dos próprios imigrantes.

Em terceiro lugar, o modelo pluralista, que está muito ligado ao multiculturalismo. Nenhum discurso sobre multiculturalismo deixa de se basear e referir ao pluralismo. Ambos os termos estão carregados de ideologia e originam variadíssimas definições. Assim,

“o pluralismo é uma referência central nas constituições dos estados, nos discursos e relatórios políticos, mas raramente é claro o seu significado e as suas implicações na prática. Só por si, o termo pluralismo cultural tanto pode apoiar políticas de segregacionistas baseadas nas diferenças, como pode significar integração com maior distribuição de poder, ou, no plano educativo, pode ser utilizado para justificar algumas mudanças no sistema educativo através de reformas ou mudanças pontuais”. (Cardoso, 1996, p. 13)

Em quarto lugar, o modelo particular da educação multicultural, em que há, apesar de tudo, vários entendimentos, assim como modos de a operacionalizar, consoante as escolas e os autores. Para Cardoso (1996):

“a diversidade de conceitos e abordagens de educação multicultural depende das interpretações atribuídas a conceitos centrais na problemática do multiculturalismo como cultura, relativismo cultural e etnicidade. [...] A maioria das perspetivas de educação multicultural mantém referências numa conceção de tradicional e estática de cultura, entendida como um conjunto de características mais ou menos imutáveis atribuídas a grupos de pessoas que as mantêm e transmitem de modo semelhante de geração em

geração. O multiculturalismo baseado nesta perspetiva de cultura tende a concentrar-se nas diferenças culturais, sugeridas pelo relativismo, **subvalorizando o que entre elas existe de comum [...]. Na educação, o bloqueamento relativista das culturas dentro de si próprias pela subvalorização de dimensões comuns entre elas constitui um obstáculo ao desenvolvimento de políticas e práticas consistentes de educação multicultural**". (Cardoso, 1996, p. 16)

Finalmente, a Educação Intercultural, modelo emergente nos anos 90, não pode ser considerado apenas como:

"um conceito específico do domínio pedagógico. O intercultural, ou a interculturalidade, acaba por ser uma opção sociológica global (Abdallah-Pretzell, 1986, p. 177). Diria até que o intercultural é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades. "O termo implica a ideia de inter-relações e de trocas entre culturas diferentes" (Ladmiral, 1989: 10). (Vieira, 2011, p. 107)

A noção de intercultural implica o abandono da conceção estática e estrutural da cultura. Para Américo Peres (2006):

"promove-se a justiça e a solidariedade lutando contra a xenofobia, os estereótipos, os preconceitos, o racismo e qualquer outra forma de discriminação [...]. Em síntese, na esfera educativa, luta-se contra a "macdonaldização" da educação e, na esfera cultural, contra o imperialismo da cultura dominante". (Américo Peres, 2006, pp. 123-124).

Todos os educadores/professores farão facilmente a distinção teórica entre estes modelos de política social e socioeducativa? Julgo que não.

O trabalho em grupos, numa sala de aulas, por exemplo, tanto pode reforçar o assimilacionismo e o multiculturalismo, se apostar na constituição de grupos uniformes no género, na cultura, na língua, na religião, como, pelo contrário, pode favorecer uma aprendizagem da interculturalidade (aprender a conhecer e reconhecer os outros e a viver com eles sem ter de se tornar igual; aprender a viver e conviver com as diferenças ao invés de as separar e aprender a retirar mais-valias dessas diferenças).

Carlos Giménez Romero (2010), um especialista espanhol de interculturalidade e mediação, refere que:

"é curioso que o que serve como um estímulo para que nos preocupemos com a multiculturalidade e a interculturalidade é a imigração [numa Espanha em que havia então 800 mil estrangeiros e não os quase 5 milhões atuais] chamando a atenção para o risco que isso significava, afirmávamos: **"entendemos a educação intercultural [...]** como um movimento pedagógico para todos, [...] não apenas uma proposta educativa para os emigrantes, e para as minorias étnicas, mas uma proposta para toda a sociedade. Se a educação intercultural ficar reduzida aos grupos com problemas, ao grupo

a compensar, ao grupo minoritário, será um fracasso total... o verdadeiro desafio da educação intercultural é a cultura maioritária, somos nós. Se quisermos fazer educação intercultural é fundamentalmente para a maioria". (Romero, 2010, p. 21)

A observação que fui fazendo ao longo da minha vida profissional (sou professora do ensino superior mas fui professora do ensino básico durante 20 anos) permitiu-me elencar várias atividades pedagógicas em contexto de sala de aula ou em contexto mais alargado de escola onde a temática da diversidade cultural cai frequentemente naquilo que alguns autores designam de folclorização da diversidade cultural: o dia do inglês; o dia do francês; o dia de..., que mais não faziam do que a construção de fronteiras simbólicas entre sujeitos, os indivíduos e os grupos, caindo no separatismo e no consequente monoculturalismo (cada um vive com os seus iguais) e no multiculturalismo (as diferenças são agrupadas como ilhas isoladas).

No dizer de Carlos Giménez (2010), é importante trabalhar:

na incorporação na ação educativa da ideia de que as pessoas e os cidadãos, independentemente da sua identidade e pertença cultural próprias, têm muito em comum, em matéria de direitos fundamentais, desenvolvimento económico, inserção laboral digna, bem-estar social, qualidade de vida, vida local, necessidade de participação, etc. Este quadro de convergência favorece o terreno em que se enfatiza a *identidade cívica*. (Giménez, 2010, p. 80)

Ora, os tipos de comemoração, de festejo e de práticas pedagógicas que apontámos, ainda que alimentadas com as melhores intenções pedagógicas, não exploram o fundamental, numa escola para todos, para a construção de uma sociedade mais intercultural: o que há de comum para além das diferenças. Mais do que explorar a possibilidade da convivência (Jares, 2007) e da comunicação intercultural (Ladmiral & Lipiansky, 1989), estas práticas sublinham, pelo contrário, as diferenças que se transformam em fronteiras: os alunos aprendem primeiro as distinções e o que os separa uns dos outros, muitas vezes de forma estereotipada, mais do que, propriamente, as potencialidades de viver juntos sendo diferentes em algumas coisas, e a importância de respeitar essas diferenças.

2. O desafio das pedagogias interculturais na escola

Como referido, o que fundamentalmente quero trazer aqui, no texto que dá conta da minha comunicação neste congresso da SPCE, é este desafio pedagógico de inversão deste processo que parte das diferenças e raramente chega às semelhanças.

O que me parece fundamental, para aprendermos a viver juntos (Delors, 1996), seja na escola, seja na comunidade e/ou sociedade, e que urge começar muito cedo na escola (e também na família, claro) é pensarmos

primeiro as semelhanças entre os humanos, entre as crianças, entre os rapazes, entre as raparigas, e só depois chegarmos às diferenças.

Quando um professor ou uma professora está com um menino ou uma menina (marroquino, nigeriano, cigano espanhol, cigano romeno, romeno não cigano, autóctone não cigano, [...]) sabe que, em primeiro lugar, se trata de uma pessoa com uma certa idade, com uma maneira de ser que se está a formar e numa fase da sua vida que tem determinadas características, como nos explicam a psicologia evolutiva e do desenvolvimento. Já temos aí pontos de semelhança e de diferença, de igualdade e de desigualdade em relação aos outros.

O professor também sabe que, para além dos elementos pessoais, existem condicionantes sociais na vida e percurso escolar destas crianças e adolescentes (família estruturada ou não, com mais ou menos recursos, habitação com condições ou barraca, precariedade jurídica dos pais ou não). Também aqui – social e não pessoalmente e na interação entre ambos – o educador saberá ver as semelhanças e as diferenças não as confundindo com as igualdades e as desigualdades.

Por último, os alunos e alunas têm sido socializados no âmbito de uma determinada cultura, ou de várias em interação, e têm maneiras de ser, pensar, sentir, dizer e agir que são pautadas culturalmente. Neste terceiro domínio também identificará convergências, divergências, etc. (Giménez, 2010, p. 80).

É fundamental perceber que conhecer o outro começa por conhecer-se a si próprio, como já dizia Sócrates, na Antiguidade Clássica: “**Conhece-te e ti mesmo**”. E o outro remete-nos a imagem de nós mesmos. O outro também serve, assim, de espelho para o conhecimento de si:

Conhecer o outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, ético, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa...) que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação. Não se trata de promover o exotismo, o misterioso, o estereótipo. Pretende-se, sim, configurar a emergência do Diverso como força de riqueza vivencial, de rompimento com ideologias maniqueístas de exclusão social, e como veículo facilitador quer do abandono de atitudes preconceituosas quer da valorização das aprendizagens. (Bizarro, 2006, p. 6)

Daí a crítica à ideia da folclorização, da diversidade cultural e/ou da celebração das diferenças culturais ao invés de se buscar, primeiro, o que de semelhante os alunos encontram entre si. A diversidade ficaria, assim, em segundo lugar e não, em consequência, como o mais importante.

3. Que educação para a interculturalidade e como a operacionalizar?

Carlos Giménez (2010), a este propósito, situa a interculturalidade simultaneamente como uma utopia, no sentido de ainda não ter sido atingida como projeto difícil, mas viável, como método e como processo:

“uma utopia que anima e motiva a práxis, um método prático para construir projetos e alianças e um processo não isento de conflitos. A partir deste trabalho tenho vindo a insistir no que a multiculturalidade não é. Não é um apelo genérico à boa vontade, mas uma proposta sociopolítica e ética; não é folclorismo nem culturalismo, pois parte de uma conceção holística e dinâmica do cultural e inscreve-o na economia política, não é equivalente a fusão...” (Giménez, 2010, p. 36)

Idealizamos uma educação que vê como positivo o cruzamento de culturas. Uma educação que vê a mestiçagem cultural (na música, gastronomia, literatura, etc.) como uma criação, uma mistura criativa, uma nova dimensão e não um empobrecimento. Uma nova dimensão feita entre culturas, entre sujeitos, entre atores, e não um empobrecimento. A ideia da perda de identidade é uma ideia ainda muito viva entre nós, como se a identidade não fosse plural, dinâmica e em gerúndio porque inacabada e sempre em permanente reconstrução (Lahire, 2002; Laplantine & Nouss, 2002; O’Neill, 2003; Vieira, 2009). Tudo isto corresponde ao paradigma presente n’*O Principezinho*, de Saint-Exupéry: “Se tu és diferente de mim não me diminuis, enriqueces-me!”. Mas muito há, ainda, a fazer.

O século XX produziu muita reflexão sobre a gestão da diversidade cultural quer do ponto de vista das políticas públicas quer do ponto de vista da intervenção social e pedagógica. Há hoje um grande consenso de que os seres humanos, ao contrário do que muito se ouve, também, não nascem livres. Na verdade, os seres humanos nascem em famílias e grupos sociais específicos, com as suas redes de interação social, e nascem como membros de um Estado, de uma comunidade, de um género, de um grupo étnico, de uma tribo, de um país, de uma religião, e esse ponto de partida condiciona muito todo o processo e projeto de vida. A escola, evidentemente, não pode desconhecer nem ficar indiferente a este facto. Contudo, a escola continua ainda muito ancorada em políticas sociais e educativas excludentes no pensar e lidar com essas diferenças e com o *background cultural* das pessoas que moram nos alunos que ingressam na escola, quotidianamente (A. Vieira & R. Vieira, 2017; R. Vieira & A. Vieira, 2016). Muitas dessas diferenças – diferenças em relação a um padrão hegemónico – são vistas como algo negativo:

“Isso também passa pelas nossas conceções do que seja o melhor aluno, o pior aluno, o mais quieto, o mais bagunceiro, o que vai passar de ano, o que vai ser alguma coisa na vida e o que não vai virar nada. A isso atribuímos

certas características que acabam se transformando em clausuras, pois atribuímos um sentido como se fosse a verdade e são estereótipos.

Muitas vezes, esses estereótipos levam-nos a desconsiderar certos aspectos positivos do aluno, simplesmente porque ele já está marcado; então, o deixamos de lado, deixamos para depois, sempre depois, e ele vai ficando cada vez mais para trás, sem estímulo, sem ter uma motivação do professor.

Fomos formados para trabalhar com um aluno “ideal”, hipotético [...].

Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos assas” que nos permitam escapar a toda essa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados. (Abramowicz & Oliveira, 2006, pp. 58-59)

Antonio Perotti, diretor do Centro de Informação e Estudos sobre Migrações Internacionais, em Paris, no seu livro *Apologia do Intercultural*, traduzido para uma publicação do Secretariado Entreculturas, depois de problematizar as sociedades europeias pluriculturais e de aprofundar muitos dos conceitos atrás enunciados e que têm sido alvo, muitas vezes, de más interpretações, apresenta-nos, depois, propostas muito pragmáticas para a construção de uma educação intercultural assente em novas tarefas da escola. Para ele, é fundamental dar aos professores uma competência intercultural:

“dar-lhes os meios para desenvolverem e atualizarem os seus conhecimentos, tendo em conta a riqueza das diversas culturas, das suas interações e da sua evolução. Nesta formação, o pontual não é suficiente. É preciso ter em conta o público visado (na formação inicial e na contínua), mas também a duração e a natureza da formação (informação, sensibilização, aprofundamento, confrontação com a difícil realidade em mutação). Várias modalidades podem ser combinadas: cursos ou seminários nos institutos de formação, jornadas de estudo ou estágios, grupos de trabalho, observação de aulas e análises das necessidades, elaboração coletiva de programas, de módulos de formação ou de documentos pedagógicos, viagens de estudo, intercâmbios de professores, etc. Seja como for, a integração de uma pedagogia cultural exige da parte do professor não só um conhecimento cultural plural, mas também uma experiência de vida e de colaboração. É necessário dar-lhe a oportunidade desta dupla abordagem, assim como os meios e o tempo para dela assimilar as bases. Sejam quais forem as modalidades da formação intercultural, duas dimensões devem estar presentes: uma dimensão “conhecimentos [...] e uma dimensão relacional”. (Perotti, 1997, p. 70)

Quanto à dimensão dos conhecimentos, é preciso aprender a ultrapassar os estereótipos e a aprofundar o conhecimento de si e dos outros. Quanto à dimensão relacional, trata-se, fundamentalmente, de aprender a trabalhar com o outro, o que implica, no meu entender, o uso de uma pedagogia social mediadora (A. Vieira & R. Vieira, 2016).

A mediação intercultural é fundamental quer ao serviço das práticas pedagógicas, quer posta em prática por mediadores interculturais que já vão habitando as nossas escolas portuguesas e que ajudam a buscar os pontos comuns e a construir uma cultura de mediação (Torremorell, 2008) que aposta no empoderamento, na descoberta de si e dos outros, na autonomização, na prevenção e não apenas no paradigma biomédico da resolução de problemas (A. Vieira & R. Vieira, 2016); problemas que, muitas vezes, correspondem a choques de cultura por falta de escuta ativa, empatia, descentramento, hermenêutica diatópica (Santos, 1997) e comunicação Intercultural e que não são apenas conflitos interindividuais, como muitas vezes se procura fazer crer.

Tudo isto pode ser desenvolvido através de jogos, de grupos de trabalho, de dinâmicas de grupo, reflexões e diários de campo, etc., para alongar racionalidades para além das técnicas formais da mediação clássica.

Esta mediação intercultural é, no fundo, uma pedagogia social que busca o que há de semelhante, dentro da sala de aulas, no recreio, nas famílias, etc., e, só depois, as diferenças que funcionam como marcadores identitários, como fronteiras identitárias que, na melhor das hipóteses, se tornarão mais fluidas mas que interessa não deixar desembocar no assimilaçãoismo. Antes, pelo contrário, interessa apostar na construção de alunos e professores mais interculturais, na construção de salas e de escolas mais interculturais, de comunidades e sociedades mais interculturais e não apenas multiculturais, onde a diferença é exposta num dia x, celebrada, admirada e elogiada num dia y, mas não incorporada num eu e num nós mestiço e compósito (Laplantine & Nouss, 2002; O'Neill, 2003; Vieira, 2009).

Perversamente, como tantas vezes acontece, a diferença, ainda por cima, é incorporada como patologia, como problema, como doença (Vieira, 2013). Folcloricamente, ela é celebrada, esquecendo que a diferença também somos nós (Stoer & Magalhães, 2005).

“Celebrar a diferença em vez de a penalizar significa que a procura de pontos comuns deve ser acompanhada da constatação da singularidade e da diversidade dos seres humanos. A questão não radica em cooperar porque descobrimos que temos interesses parecidos; aquilo que é verdadeiramente valioso é colaborar a partir da aceitação da diferença”. (Torremorell, 2008, p. 81)

Algumas notas conclusivas

Termino com uma redefinição que Carlos Giménez Romero (2010) faz para o conceito de interculturalismo:

“Nova expressão dentro do pluralismo cultural que, afirmando não apenas o diferente mas também o comum, promove uma práxis geradora de igualdade, liberdade e interação positiva na relação entre sujeitos individuais ou coletivos culturalmente distintos [...]. Podemos destacar deste breve enunciado como, na perspetiva interculturalista, é crucial afirmar o comum e o convergente, e como a sua prática requer, e por sua vez provoca, avanços nas áreas da igualdade, da liberdade cultural e da convivência”. (Romero, 2010, p. 36)

Para podermos viver juntos, e não apenas justapostos, de costas uns para os outros, em territórios confinados, murados ou não, é fundamental ir ao encontro do(s) outro(s), descobrindo-o(s) e aprendendo com ele(s), vivendo a(s) sua(s) cultura(s), percebendo que também nós somos diferentes para os outros e que os outros, bem como as diferenças, também existem em nós.

Referências bibliográficas

- Abramowicz, A., & Oliveira, F. (2006). A escola e a construção da identidade na diversidade. In A. Abramowicz, L. Barbosa, L., & V. Silvério (Orgs.), *Educação como prática da diferença* (pp. 41-63). Campinas: Armazém do Ipê.
- Bizarro, R. (2006). Nota introdutória. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural*. Porto: Areal Editores.
- Cardoso, C. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: Do assimilacionismo ao pluralismo. *Inovação*, 9(1 e 2), 7-20.
- Delors, J. (1996). (Org.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Giménez, C. (2010). *Interculturalidade e mediação*. Lisboa: ACIME.
- Jares, X. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Ladmiral, J., & Lipiansky, E. (1989). *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2002). *O homem plural*. S. Paulo: Ed. Vozes.
- Laplantine, F., & Nouss, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa: Piaget.
- O'Neill, B. J. (2003). Folclorização e identidade crioula no bairro português de Malaca. In S. Castelo-Branco & J. Branco (Org.), *Vozes do povo. A folclorização em Portugal* (pp. 587-598). Oeiras: Celta Editora.
- Peres, A. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* Porto: Profedições.

- Peres, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In R. Bizarro (Org.), *Como abordar... A escola e a diversidade cultural* (pp. 120-132). Porto: Areal Editores.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- Santos, B. S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48,11-32.
- Stoer, S., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2013). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Conceções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp.29-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R. (2009). *Interacções, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira R., J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.