
A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: NOÇÃO EM CONSTRUÇÃO

*Jonathan de Oliveira Molar**

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo uma dupla tarefa – a construção/significação da noção de alteridade e, a partir disso, contextualizá-la na contemporaneidade para o entendimento de sua importância, especificamente, na área educacional. Pois, a constituição do mundo moderno, ou como preferem alguns teóricos, pós-moderno, no qual a globalização apresenta para a sociedade uma convivência nem sempre pacífica entre os grupos, faz da alteridade palavra-chave. Assim sendo, a escola torna-se uma das instituições mediadora desses conflitos, aprofundando a ideia da diferença dentro e fora de seus muros, contudo, em seu cotidiano há obstáculos e desafios a serem vencidos, os quais entram em discussão pela sociedade acadêmica e civil.

Palavras-chave: Alteridade. Educação. Contemporaneidade.

LA ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN: CONCEPTO EN CONSTRUCCIÓN

Resumen: El presente trabajo tiene por objeto una doble tarea -la construcción y significado del concepto de alteridad y su contextualización para el conocimiento contemporáneo de su importancia, especialmente en la educación. En la constitución del mundo moderno o – como prefieren algunos teóricos, posmoderno – lo que la globalización plantea a la sociedad no es siempre la convivencia pacífica entre los grupos. La alteridad es la clave. Por lo tanto, la escuela se convierte en una institución de mediación de estos conflictos, de profundización de la noción de la diferencia dentro y fuera de sus muros, a pesar de los obstáculos y desafíos diarios que hay que superar, que están bajo discusión en la sociedad académica y civil.

Palabras clave: Alteridad. Educación. Contemporaneidad.

Introdução

O outro guarda um segredo: o segredo de quem eu sou
(Jean P. Sartre)

O presente artigo tem por objetivo uma dupla tarefa: a construção/construção da noção de alteridade e, a partir disso, a sua contextualização na contemporaneidade - para o entendimento de sua localização no cotidiano e de sua importância, principalmente, na área educacional. Pois, o campo educacional, mais especificamente, a escola, torna-se o lugar para o qual convergem algumas das tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado no

contato permanente e diário entre alunos, pais e funcionários.

Desse modo, a elaboração deste artigo iniciou-se com um levantamento bibliográfico sobre o assunto, constatando-se que o debate científico educacional sobre a alteridade é recente, pois, é de 2000 até os dias de hoje em que se concentram a maioria das pesquisas (ver o tópico *A alteridade na educação, a educação na alteridade* do artigo). Os autores consultados apóiam-se nas noções de interdisciplinaridade e alteridade enquanto chave para o aprimoramento individual e social diante das complexidades do mundo contemporâneo fragmentado (BAUMAN, 2005).

A princípio o interesse pela noção de alteridade deu-se pelas próprias imposições da ordem capitalista, sendo sua necessidade sentida cotidianamente nas relações sócio-culturais devido as fortes tensões entre os grupos étnicos, sexuais e assim por diante. Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, nesse sentido, a noção de alteridade surge para os educadores como necessária e inevitável para o convívio e, principalmente, para a compreensão das diferenças.

A partir de tais constatações, este artigo visa discutir a noção de alteridade, não só pelo viés conceitual, mas também, inserindo-a no contexto contemporâneo global e, mais especificamente, educacional. Para tanto, discute-se e dialoga-se com uma série de autores que, seja teoricamente ou com base em pesquisas de campo, trabalham questões nodais para a compreensão e aprofundamento da noção de alteridade.

Notadamente, não há por pretensão o desvelar de todas as realidades do complexo campo educacional ou receitar a panacéia para a sociedade do século XXI, prioriza-se, contudo, a análise e a identificação da diversidade enquanto meio catalisador e interpretativo do conjunto cotidiano escolar.

Alteridade/identidade: construções conceituais e contextuais na globalização

A noção de alteridade¹ recebeu vários vieses, inclusive, quanto a sua etimologia. Para a Psicologia, alteridade se refere ao *“conceito que o indivíduo tem segundo o qual os outros seres são distintos dele. Contrário a ego”* (Dicionário de psicologia, 1973, p. 75). Já para a filosofia: *“do latim alteritas. Ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”* (ABBAGNANO, 1998, p. 34-35).

As duas acepções (filosófica e psicológica) carregam em seu bojo a origem da noção de alteridade enquanto reconhecer-se no outro, mesmo que, a princípio, existam diferenças físicas, psíquicas e culturais.

Desse modo, a busca pela inserção da alteridade recebeu denominações plurais também nas diferentes partes do globo, tais como: no mundo anglo-saxão – educação multicultural; na Europa – pedagogia do acolhimento, educação para a diversidade, educação intercultural (FLEURI, 2003, p. 497). Historicamente, na América Latina, a diversidade cultural foi “adormecida”

pelo mito do Estado-Nação, importado da Europa (noção que suponha homogeneização, excluindo a diferença da e na sociedade) que perdurou, aliás, até a metade do século XX no continente americano (SILVA, 2002).

A noção de alteridade veio a receber notoriedade social-educacional somente na década de 1980. A partir desse período, Gilberto Silva expõe:

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

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

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

Desse modo, o campo de estudos da alteridade no Brasil foi influenciado tanto pelas situações sócio-culturais do contexto nacional quanto as de âmbito internacional. A globalização da economia e dos meios de comunicação intensificou os conflitos e a fluidez das relações entre grupos sociais, sendo o campo educacional e a escola um dos palcos desse enfrentamento. A modernidade advinda do modelo global/neoliberal ao mesmo tempo em que uniformiza os padrões culturais também atua no esfacelamento das relações interpessoais.

Nessa sociedade de oportunidades fugazes não há mais espaço para a construção de identidades aos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável (HALL, 1999). As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo uniformizando e diferenciando

grupos culturais e indivíduos no panorama social. Nesse contexto, “*Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental*” (ORTIZ, 1996, p. 42). Sobre essa mesma questão, Joice Oliveira Pacheco lembra que:

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

Exposta ao livre jogo das forças sociais concorrentes, as identidades, não se formam de modo automatizado, mas sim, ganham livre curso para os indivíduos utilizarem-na. Lugares e instituições tradicionais (família, igreja, etc.) tidas como portos-seguros perderam tal função de aplacar o medo e a solidão. O mundo pluralista trouxe, como consequência, a tendência antiestatal, um corpo necessário, mas não exclusivo. Ocorre a inversão da interpretação daquele Estado que protegia e mediava passando à fragmentação desse poder central, explodindo em micro-espacos de poderes. Conforme Bobbio:

[...] O pluralismo contemporâneo exprime uma tendência não somente antidespótica, mas também antiestatal [...] com as teorias pluralistas da sociedade e do Estado acontece uma autêntica inversão na interpretação do desenvolvimento histórico: enquanto na sociedade medieval até o grande Leviatã observa-se um processo de concentração do poder [...] com o advento da sociedade industrial está acontecendo um processo inverso, com fragmentação do poder central, explosão da sociedade civil e posterior socialização do Estado. (BOBBIO, 1999, p. 17).

O Estado no mundo globalizado é uma entidade cada vez mais despersonalizada, principalmente, ao mediar as relações sociais, sejam estas morais, econômicas ou políticas. Isentando-se de suas obrigações originárias de um longínquo século iluminista, os indivíduos e os pressupostos humanizantes são levados ao abandono, enclausurando-se em refúgios subterrâneos; atrelada a essa realidade, tem-se que a postura da sociedade perante o sentido de cidadania e de ética segue rumo parecido, sendo estes termos, esvaziados de sua conotação de liberdade e engajamento.

Assim, a ideia de identidade enquanto algo provisório e constituinte dos indivíduos em diferentes cantos do mundo perpassa pelo reconhecimento

de que qualquer relação sofre interferências tanto de questões sociais quanto subjetivas dos sujeitos, ocasionando em certas circunstâncias, o deslocamento e a resignificação identitária. Conforme explicita Bauman: *“Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal-coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”* (BAUMAN, 2005, p. 18-19).

Destarte, nesse contexto, as identidades flutuam silenciosamente pela sociedade até explodir nos ruídos provocados pelos entraves sociais, o que não quer dizer, contudo, que elas também não se apresentem no consenso. A partir de tal desconforto contemporâneo tenta-se buscar a redenção em um “sonho de pertencimento”. Para Antônio da C. Siampa: *“Uma vez que a identidade pressuposta reposta, ela é vista como dada – e não como se dando num contínuo processo de identificação”* (SIAMPA, 1989, p. 66).

Diante dos desafios impostos pela ordem neoliberal – e das classes dirigentes que gerenciam o processo da globalização (GIDDENS, 1991) – diferentes iniciativas vêm se desenvolvendo na sociedade como um todo, inserindo-se também no campo educacional. Dentre as propostas emergentes encontra-se a noção de interculturalidade – a busca pela construção da diversidade. Nesse contexto, a intercultural propõe-se a trabalhar e a superar a atitude de “temor” perante o “outro” e visa alcançar uma leitura positiva da pluralidade cultural, social, política e econômica.

A alteridade na educação, a educação na alteridade

O Brasil é composto historicamente como um país multiétnico e de imensa pluralidade social (FLEURI, 2003), todavia, o reconhecimento de tamanha diversidade, implica, necessariamente, em se ter clareza de que os fatores que constituem a identidade não se caracterizam pela rigidez, pelo contrário, inserem-se no campo da fluidez, de uma multiplicidade identitária. Pois, *“à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente”*. (HALL, 1999, p. 13).

O homem contemporâneo ao adquirir novas facetas identitárias, institui também, mais um aspecto de diferenciação perante o “outro”. Exemplificando, ao perguntar: o que significa ser brasileiro? Diferenciações identitárias certamente serão necessárias e variáveis de pessoa para pessoa; aprofundando um pouco mais, indagando-se: um brasileiro que nasceu em São Paulo? Ou então, um nordestino que migrou para São Paulo e que tem como vizinho um gaúcho? Tais questionamentos demonstram como um indivíduo carrega consigo múltiplas identidades, ao passo que, seus familiares e vizinhos podem apresentar semelhanças ou não de hábitos, gostos, padrões, etc.

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

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

A contemporaneidade definiu uma ética geral que pode ser apoiada ou não pela sociedade, porém que deve ser cumprida: a ética capitalista. Por tal prisma, amplifica-se a assustadora condição de vazio ético engendrado pela ordem mundial globalizada, transformando o alicerce ético da sociedade em “alicerce ético neoliberal econômico, político e cultural”. Para Antônio Sidekum:

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

Assumir a posição de Sidekum não significa retornar a uma origem ética utópica, mas sim, a reconstrução de um edifício mais humanizante, que corresponda à noção de Direito compreendida por Bobbio: em que os direitos fundamentais estejam associados a preceitos éticos e apresentem como desafio não mais a sua criação, mas sua implementação de forma concreta no mundo contemporâneo (BOBBIO, 1992). Desse modo, supõe-se o exercício do direito de ser diferente a partir de uma compreensão socialmente integrada e não por métodos jurídicos coercitivos.

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

Nessa direção, a identidade de cada indivíduo ou dos grupos sociais, a partir das interações que estabelecem, é formada e ressignificada continuamente nas representações sociais trazidas pelos sujeitos que se apresentam no cotidiano. Para Maria Elena Viana Souza: “as identidades

culturais não são rígidas e nem imutáveis porque são sempre resultados transitórios de processos de identificação e em constante processo de transformação, 'identidades' são, pois, identificações em curso" (SOUZA, 2005, p. 90). Conforme Fleuri:

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

A partir da fragmentação do poder Estatal e de seu encolhimento intervencionista em pontos nodais da sociedade, a escola passa a ter entre suas funções a de mediar a alteridade em seu corpo e transportá-la para os sujeitos, entretanto, isso se torna uma missão complexa em meio as dificuldades presentes no tratamento desse labirinto sócio-cultural vivenciado pela contemporaneidade. Como no exemplo das questões étnicas, explicita Silva:

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

Essa dificuldade que a escola manifesta na mediação da alteridade entre os estudantes, pais e funcionários, pode ser evidenciada nas pesquisas realizadas por Gilberto Ferreira da Silva (2002), o qual trabalhou com a rede pública de ensino em Porto Alegre/RS, constatando que: a escola é apontada como um campo de enfrentamentos discriminatórios de maior amplitude - na visão dos alunos - que as ruas, o bairro onde habitam, etc. O corpo docente e os educandos vivenciam esse micro universo de relações plurais e discriminatórias sem, contudo, buscar o entendimento da alteridade em um âmbito maior, ou seja, no âmbito dos mecanismos sócio-políticos que geram a dialética da exclusão/assimilação.

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

Dessa forma, mesmo com os PCN's postulando a necessária introdução da alteridade no processo de ensino-aprendizagem, esta noção chega aos alunos de forma superficial, sem penetrar no cerne de seu significado. Conforme Souza:

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

A observação do autor coloca para os educadores a questão: como concretizar a alteridade na prática cotidiana das escolas? De fato, nessa questão reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores. O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica torna-se fundamental para o aprofundamento da interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis.

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

Todavia, Fleuri alerta para o perigo de uma “política da diversidade” em que se produzem “sujeitos da mesmice”, isto é, multiplicam-se identidades a partir de sistemas prévios e estáveis aceitando como diferente apenas pequenos fragmentos do outro (FLEURI, 2006, p. 26). Na base dessa discussão encontra-se um campo amplo, terreno *sui generis* de interpretações que suscitam um constante processo de negociação. Segundo Alice Casimiro Ribeiro Lopes, a interculturalidade apresenta algumas perspectivas:

Tanto pode se referir a uma perspectiva assimilacionista, em que uma cultura dominante objetiva assimilar uma cultura minoritária [...] como pode ser multiétnica, um

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

A partir dessas três possibilidades elencadas por Lopes, o presente trabalho pauta-se pela segunda, ancorando-se em visões plurais, de multiplicidade social; uma vez que se entende a perspectiva assimilacionista com tendências a se tornar reducionista e hierarquizante, afinal, pretende-se inserir uma cultura minoritária na dominante; e o viés relativista tende a ser extremista, aceitando em alguns momentos, a alteridade em todas as suas faces, até mesmo, aquelas discriminatórias.

Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro(s) a partir de sua subjetividade. Nesse sentido, ampliar a visão para o desconhecido e a compreensão de que esse "outro" não é só um indivíduo com o qual se relaciona socialmente, mas também, "um outro" que habita em nós, pois, conforme Ciampa: *"essa expressão do outro que também sou eu consiste na 'alterização' da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante"* (CIAMPA, 1989, p. 70).

E, nessa mesma perspectiva, no artigo Sujeito e Alteridade, Andréa Vieira Zanella utiliza-se das aventuras de Marco Pólo para afirmar que o desconhecido auxilia no encontro de si. Para a autora:

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

A partir de uma crise ética que pode ser encontrada fora das premissas neoliberais em tempos de globalização, cada vez mais se amplia o valor da alteridade, pois, o núcleo escolar apresenta-se enquanto mediadora do binômio ética-alteridade. Nesse “palco de enfrentamentos”, o professor/pesquisador (MCLAREN, 1997) deve adotar uma postura crítica, apontando para uma práxis cotidiana da alteridade.

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

Para tanto, a noção de interculturalidade deve ser apropriada por alunos e docente em suas práxis cotidianas, pois, ainda há um árduo caminho a ser traçado. De fato, já se inicia em alguns segmentos da sociedade civil esse caminho, contudo, assinaladas como rotas demarcadas com a fragilidade de “migalhas de pão”.

Bradar: viva a alteridade! Não significa garantir sua inserção, muito

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

Notas

* Jonathan de Oliveira Molar é Docente do Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: jonathanmolar@hotmail.com

¹ São compreendidos, nessa pesquisa, como sinônimos da noção de alteridade, os termos: interculturalidade e multiculturalidade. Todavia, salienta-se que se tem conhecimento de que há posicionamentos contrários da associação terminológica dos três conceitos já citados.

Referências

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

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

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo, UNESP, 1997.

_____. **As ideologias e o poder em crise**. 4. ed. Brasília: UNB, 1999.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- PACHECO, Joice Oliveira. Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias. **Revista eletrônica da UNISC**. Santa Catarina, 2004.
- SIDEKUM, Antônio. **Ética e alteridade**: a subjetividade ferida. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SILVA, Gilberto. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.
- SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005.
- ZANELA, Andréa Vieira. Sujeito e Alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia e Sociedade**. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005.

Recebido em: junho de 2011.

Aceito em: setembro de 2011.