



A BÚSSOLA: APROXIMAÇÕES ENTRE A INTERCULTURALIDADE E A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

THE COMPASS: APPROACHES BETWEEN INTERCULTURALITY AND CONTEXTUALIZED EDUCATION

Nicola Andrian¹

Edmerson dos Santos Reis²

Resumo: Este artigo objetiva tornar público o capítulo da tese 'Intereurisland. De uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade', resultado do Doutorado em Cotutela entre a Universidade de Padova Itália e a Universidade do Estado da Bahia, Brasil, cujo título é: A Bússola. O artigo apresenta novas reflexões a partir de uma narrativa (auto)biográfica do autor. Diante do desafio de educar os cidadãos de hoje, para uma educação inclusiva voltada ao diálogo e a paz, a pedagogia intercultural se coloca como um instrumento necessário para se orientar ao perpassar as diversas fronteiras interculturais, enfrentando antigas e novas modalidades de se relacionar com 'os estrangeiros', os 'diferentes de nós', tais quais a eliminação, a assimilação, a fusão, a segregação, o universalismo, o multiculturalismo e a integração. Por fim, destaca-se a importância da Educação Contextualizada na promoção da interculturalidade.

Palavras-chave: Pedagogia intercultural; Multiculturalidade; Educação contextualizada; Narrativa autobiográfica; Estágio no exterior.

Abstract: This article aims to make public the chapter of the thesis 'Intereurisland. From research in the field to a possible reference for the internationalization of the University's social responsibility experiences', of a Doctorate in Cotutela between the University of Padova Italy and the State University of Bahia, Brazil, whose title is: The compass. The article presents new reflections based on an (auto)biographical narrative by the author. Faced with the challenge of educating today's citizens, for an inclusive education aimed at dialogue and peace, intercultural pedagogy is a necessary instrument to guide oneself when crossing the various intercultural borders, facing old and new ways of relating to 'the foreigners', the 'different from us', such as elimination, assimilation, fusion, segregation, universalism, multiculturalism and integration. Finally, the importance of Contextualized Education in promoting interculturality is highlighted.

Keywords: Intercultural pedagogy; Multiculturalism; Contextualized education; Autobiographical narrative; Internship abroad.

1 O ponto de partida

“Quem viaja sem encontrar o outro, não viaja, move-se”

(Alexandra David-Neel)

4 de outubro de 2017. Estação de trem, cidade de Pádua, Itália, 13.32horas. Entro por uma das portas de entrada da frente da estação e, passando rapidamente pelo átrio, olho para um grupo de jovens, ao lado da banca de jornal, antes de tomar uma das entradas para as plataformas. Que estranho, entre eles reconheço duas estudantes e um jovem que já encontrei duas vezes

¹ Doutor em Educação (UNEB) e em Ciências Pedagógicas, da Educação e da Formação (UNIPD). ENARS, Pádua, Itália. E-mail: intereurisland@enars.it

² Doutor em Educação (UFBA). UNEB, Juazeiro, Bahia, Brasil. E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

em uma semana. Tenho a certeza de que são estudantes universitários e estrangeiros porque a primeira vez que os vi foi na entrada do Cinema Pio X, na passada terça-feira, na abertura dos *'Welcome days'*, organizados pelo serviço de relações internacionais da Universidade de Pádua (UNIPD), para acolher os estudantes que chegaram à cidade através dos diversos programas de intercâmbio da Universidade. Estive lá naquela manhã porque acompanhei as duas estudantes brasileiras, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que estão aqui em Pádua graças ao convênio bilateral UNIPD - UNEB e que farão parte do programa Intereurisland, próximo passo da minha pesquisa de Doutorado, agora em fase de encerramento. Eu vi os três estudantes estrangeiros na *Piazza dei Signori* na noite daquele mesmo dia, no meio de um grupo muito grande que deslizou sob o arco da torre do relógio em direção à *Piazza Capitaniato*. Passo por eles e diminuo o passo, dois deles estão falando em espanhol e outros três em inglês. Estou curioso e gostaria de parar e perguntar de onde eles vêm e através de qual programa de intercâmbio estudam em Pádua, mas faltam poucos minutos para a chegada do trem regional para *Verona Porta Nuova* das 13h40. Passo e desço as escadas para ir até a plataforma 5, indicada na placa eletrônica na entrada. Na escada de acesso à plataforma e na própria plataforma, no entanto, nenhum trem de partida é sinalizado. São 13h37, tem muita gente esperando e, na incerteza, peço informações a um casal de meia idade que está perto de mim. O homem responde: *"Sorry! I don't speak Italian, Excuse me"*. Um casal estrangeiro. Eu poderia ter perguntado em inglês, mas, naturalmente, agradeço, sorrio e me movo para fazer a mesma pergunta a um menino que está alguns metros à frente. "Desculpe, o Regional Veloz de 13h40 para Verona chega a esta plataforma?". E ele responde: *"Verona? Yes, is coming!"*. Paro por um momento e olho bem para ele, me viro e olho bem para o casal ao qual acabei de pedir informações. Eu não tinha percebido, mas, na verdade, com um olhar mais atento, eu poderia ter entendido que eles eram estrangeiros. Agradeço ao jovem e então, lentamente, começo uma espécie de simples investigação. Observo todas as pessoas que, ao meu alcance, estavam naquela plataforma lotada. Não posso contá-las, mas há muitas que, na impossibilidade prática de verificá-lo, 'acho' estrangeiras, baseando-me essencialmente na cor da pele, nas feições do rosto e na vestimenta. Muitos e, certamente, de diferentes origens. O trem chega e eu continuo esse tipo de 'coleta de dados' no vagão onde estou sentado. Na minha frente, um homem de meia idade que, provavelmente, vem da Índia, talvez de Bangladesh, dois assentos à frente duas senhoras estão conversando entre si e não consigo entender uma palavra do que elas dizem; devido às feições e ao pouco que percebo sobre a língua acredito vir de um estado do Leste Europeu. Para ver quem está sentado mais à frente, do mesmo lado que eu, levanto e coloco a bolsa no porta-luvas superior. Vejo um menino sentado na frente de um homem que, novamente, devido às suas características faciais, na minha opinião são chineses e, nos assentos ao lado, três pessoas que acredito sejam italianas porque as ouvi conversando quando subiram. Nos assentos à minha esquerda, do outro lado do corredor, mais uma mulher falando ao telefone e, nos assentos ao lado, três meninas que falam um ótimo italiano, uma das quais segura um livro universitário aberto nas pernas. Mais na frente, o casal ao qual tinha me dirigido na plataforma. Atrás de mim, nos degraus que descem em direção às portas de saída, quatro mulheres que, em termos de roupas e traços faciais, acredito serem africanas e que falam alto umas com as outras em inglês muito, muito particular. De acordo com uma rápida 'análise dos dados', posso afirmar que, no trem rápido regional das 13h40 para *Verona Porta Nuova*, no trecho entre Pádua e Vicenza, no compartimento superior da carruagem 7, 57,8% da população (11 sujeitos entre 19) eram estrangeiros (ou pelo menos considerados como tais por mim). Satisfeito com minha breve pesquisa de campo, decido abrir meu PC e continuar escrevendo um dos primeiros capítulos da minha tese, no qual proponho uma reflexão sobre o desafio, ao qual a pedagogia é chamada a responder, para a transição de um paradigma multicultural para a educação intercultural (Fonte: diário de pesquisa – Intereurisland).



Escrever, relatando diretamente experiências vividas, sempre me levou a refletir profundamente e a ler criticamente o que acontece, o que sinto e vivencio diretamente na pele, processo, esse, que influenciou a construção da minha identidade, demonstrando como as experiências vividas influenciaram e influenciam a maneira como me percebo e interajo com o mundo.

Um contínuo devir que está profundamente enraizado na minha formação e educação como cidadão deste mundo, encontrando fundamento e sentido tanto na contínua reflexão pessoal quanto nas palavras de Paulo Freire (1987, p. 39), que escreve: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens [e mulheres] se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nesse quadro de significado o texto acima apresentado é parte integrante do diário da pesquisa de Doutorado que realizei em cotutela entre a UNIPD e a UNEB, cujo título é: "INTEREURISLAND - Da uma pesquisa de campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade" (Andrian, 2018).

A partir das reflexões que a vivência e a narração daqueles episódios me provocaram, o texto em questão tornou-se a parte inicial de um dos primeiros capítulos da tese, cujo título é: A Bússola.

Resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa e à luz de uma narrativa auto(biográfica) este artigo objetiva tornar público o capítulo acima mencionado, com os acréscimos e reflexões necessárias, e os eventos, que ocorreram naquele dia na estação ferroviária de Pádua, foram o pontapé de uma reflexão sobre os fatores que determinam se uma cidade, em geral, e Pádua, especificamente, pode ser considerada multicultural hoje.

Ao escrever no meu *Lep Top*, ainda no trem naquela tarde, as questões que me atormentavam a respeito da redação da minha Tese eram muitas, diante do horizonte que vinha se criando nas intersecções entre as dimensões de internacionalização e diálogo intercultural, extensão e diálogo intersetorial e aprendizagem solidária, que compunham o quadro teórico da pesquisa. Ao escrever o primeiro capítulo, meu desejo era retornar à origem das minhas reflexões, quando eu ainda estava 'construindo' o possível projeto de pesquisa. E a origem foi justamente a pedagogia intercultural. Uma das primeiras perguntas que quis responder por meio da pesquisa foi como as habilidades e competências interculturais são desenvolvidas em estudantes da Universidade de Pádua, Itália (UNIPD), que desenvolvem seu estágio curricular por meio de uma experiência internacional no Brasil. Assim, conforme Epprech (2012, p. 13)



O escritor e o narrador congregam alma (mente), olho e mão no processo de criação literária. O olho (e todo corpo, aliás) é canal para afecção do corpo e da mente/alma, para a passagem da “exterioridade” para a “interioridade” e vice-versa. Para apreender o mundo é necessário fazer imagens dele (não necessariamente imagens visuais, mas marcas do mundo no corpo), daí se pensar a imaginação. Para Spinoza, imaginação é conexão de imagens com outras imagens (Imagem como o resultado de um processo duplo de afecção do corpo e percepção da mente). Trata-se do mecanismo para “ler” o mundo ao ser afetado por ele.

Dessa forma, corroborando com o autor, o desafio foi de “ler o mundo ao ser afetado por ele”, o que fazemos com base em uma pesquisa bibliográfica aprofundada e em mais de uma década de experiência de mobilidade estudantil internacional. Assim, percebi que era oportuno, talvez necessário, abordar uma reflexão sobre o conceito de multiculturalidade em diálogo/antítese com o conceito de interculturalidade. Interculturalidade, “[...] onde o prefixo ‘inter’ se refere ao conceito de interação, troca, eliminação de barreiras, abertura e reciprocidade.” (Instituto Comprensivo Vestone, nd).

Mas minha mente não me deixava em paz; ela continuava a me instigar com uma curiosidade quase mórbida para encontrar as diferentes passagens ao contrário, para chegar ao verdadeiro ponto de partida. Onde ou quando eu, realmente, comecei essa reflexão?

Naquele dia no trem, então, fechei o PC, inclinei-me para trás com as costas inteiras, confortavelmente no assento e fechei os olhos. Talvez não seja uma expressão apropriada para um contexto científico, mas, naquele momento, a fita voltou. Minha vida sempre foi 'cheia' de encontros e relacionamentos com pessoas de todos os tipos, idades, origens, mas esse prefixo *Inter* foi parte integrante de cada encontro, de forma consciente e clara, a partir de um momento muito específico, que está imortalizado em meu coração e mente.

Corria o ano 2000 quando, ainda estudante do curso de licenciatura em Ciências da Educação e da Formação, da antiga Faculdade de Ciências da Educação da UNIPD, decidi realizar o estágio curricular obrigatório no estrangeiro. Um dos primeiros, da Ex Faculdade. Por uma série de razões, a escolha recaiu sobre o Brasil e, em especial sobre uma associação, que acolhe crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, conhecidos por muitos como ‘meminos de rua’, na cidade de Petrolina, no Estado de Pernambuco, na Região Nordeste. Um estágio, que se transformou em Trabalho de Conclusão de curso tornando-se uma experiência expressamente e profundamente formativa, do ponto de vista acadêmico e profissional, e que mudou radicalmente o curso da minha vida.

Numa das últimas noites da minha estadia na associação, antes de regressar à Itália, sentei-me debaixo de uma das árvores plantadas em frente à fachada e à entrada. Eu fazia isso todas as noites e isso se tornou um pequeno "ritual", porque, em cada ocasião, um dos adolescentes acolhidos, com quem eu havia criado um vínculo humano e profissional, sentava-se ao meu lado. E, na informalidade do encontro, vivi momentos de extrema profundidade de relacionamento com cada um deles.

Naquela noite, sentou-se ao meu lado L., um dos meninos com quem tive mais dificuldade em criar vínculo, principalmente no início da minha experiência, quando ele permanecia distante, olhando para mim com o cenho franzido. Lembro-me de que começamos nossas primeiras trocas verbais enquanto jogávamos futebol de salão (uma das atividades mais populares do grupo de adolescentes). E, a partir daí, os contatos e trocas aumentaram a cada dia. Naquela noite, ele veio até mim e, depois de me cumprimentar e trocar algumas palavras sobre como estávamos, ele me disse:

Sabe Nicola, quando você chegou eu estava longe de você, eu estava te observando. Para mim você era mais um estrangeiro que veio aqui para fazer seu trabalho voluntário. Você era muito diferente de mim, quase nem falava a minha língua. Agora você ainda é muito diferente de mim, mas agora eu te conheço, eu sei por que você veio aqui e eu sei que temos muitas coisas em comum. Agora você é meu irmão do Coração (Diário de campo, 2000).

E, sem acrescentar nada, levantou-se e voltou para dentro com um 'Tchau'. Aqui está o verdadeiro ponto de partida. Um encontro informal e poucas palavras, que me deram tanto o que pensar que levei anos de vida, estudo e pesquisa para explorá-las profundamente. Mas, para fazer isso eu precisei traçar uma rota para esta viagem em águas desconhecidas. Um ponto de partida, uma rota e os pontos cardeais no mapa.

2 Os pontos cardeais

Existem muitos estudos e análises, tanto em nível nacional quanto internacional, sobre o conceito de multiculturalidade e o complexo fenômeno do multiculturalismo, e são muitas as áreas em que o debate sobre esse fenômeno se difundiu. Comum a muitos dos estudos considerados é o facto de, em todo o caso, quando nos referimos à multiculturalidade nos basearmos na diferença cultural entre várias pessoas e/ou grupos que vivem num contexto específico e dentro das mesmas fronteiras, como afirma Coates (2008). Para Santerini (2017, p. 79):

Quando um país (ou uma escola, ou uma sociedade) é definido como multicultural, significa que múltiplas culturas coexistem naquele território ou naquela área. O termo assume, portanto, um significado puramente descritivo. Por multiculturalismo entendemos, em vez disso, um conjunto de políticas



adotadas nos últimos anos por vários estados para regular a presença de grupos de diferentes línguas e nacionalidades dentro de suas fronteiras.

Igualmente comum é a reflexão sobre o fato de que as sociedades contemporâneas, direta ou indiretamente envolvidas na globalização (econômica, política, social, cultural e tecnológica) e nos processos migratórios, acentuam cada vez mais as diferenças étnicas, linguísticas, de classe e de gênero nelas presentes.

Em setembro de 2001, o então Pró-Reitor de Relações Internacionais da Universidade do Sagrado Coração de Milão, o Prof. Dr. Lorenzo Ornaghi, no prefácio do livro 'Globalização: novas riquezas e novas pobreza'³ (Ornaghi, 2001, p. VIII, IX), define a era da globalização como uma 'grande transformação', também em relação a outras transformações que a antecederam.

Dentro e em relação a ela, a não perenidade de qualquer posição - coletiva ou individual, econômica ou de poder político - torna-se ao mesmo tempo fonte de medos e expectativas confiantes, de ansiedades e ilusões. Enquanto quase todas as certezas consolidadas em torno da possibilidade de se replicar no futuro, sem muitos sobressaltos, enfraquecem o que se conserva ou se adquire no presente, crescem a realidade e a percepção de antigos e novos desequilíbrios, de fraturas repentinas e desigualdades cada vez menos toleráveis.

Agostinetto (2012), citando o relatório Caritas / Migrantes 2010, afirma que entre as mudanças contemporâneas mais significativas está a da progressiva definição multicultural de nossas sociedades, decorrente, em particular, a partir da evolução dos fluxos migratórios que “[...] reconfiguram as estruturas sociais ocidentais: a multicultural, entendida como a coexistência efetiva de uma pluralidade de filiações culturais, é, portanto, uma condição persistente, com a qual a Itália também se mede” (p. 98).

Migrações transcontinentais, colonizações e diásporas mercantis moldaram a formação histórica de muitos, senão todos os países da América latina (migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global). “Ao longo de 1980 e 1990, onze países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades.” (Ferrão Candau; Russo, 2010, p. 163)

Sociedades que, por conterem o mundo, podem criar em si mesmas (especialmente nas próprias cidades) lugares de encontro, de relação e troca mútua, mas também 'não-lugares' (Augé, 2009). Espaços sociais 'anônimos', como uma plataforma

³ Uma espécie de Anais da Conferência Internacional “Novas riquezas e novas pobreza. Que recursos para o novo humanismo.” que, organizado pela Universidade Católica do Sagrado Coração de Milão, fez parte do Studiorum Univesitatum Docentium Congressus, uma iniciativa promovida e implementada pela Congregação para a Educação Católica, o Pontifício Conselho para a Cultura e o Vicariato de Roma, em colaboração com o Ministério da Universidade e Pesquisa Científica e Tecnológica.

lotada de uma estação de trem, podem ser frequentados por pessoas que passam sem nenhuma interação ou identidade, laços culturais ou religiosos com as outras pessoas. No entanto, se a nível global a dimensão mundial é cada vez mais semelhante à de uma 'mundo-cidade', é igualmente verdade que, por sua vez, cada cidade (grande ou pequena) se configura como uma 'cidade-mundo', que não só incorpora em si a multiplicidade de rostos, linguagens, culturas que povoam a Terra, mas também localiza e aguça os paradoxos, as contradições e desigualdades que permeiam o 'mundo-cidade' (Cestaro, 2013; Augé, 2009).

As cidades, portanto, tornam-se, cada vez mais, contextos sociais multiculturais em que os preconceitos, o 'medo' do diferente, do estrangeiro, o sentimento de pertença são, muitas vezes, obstáculos a uma convivência marcada pela aceitação, respeito e integração.

De fato, foi isso que aconteceu naqueles meses de 2000, dentro da associação, que me acolheu para o meu estágio de formação e as palavras de L., naquela noite, contam isso. O medo de ter que lidar com aqueles percebidos como estranhos, que entram em seu próprio território, seja ele residencial, econômico ou afetivo, pode, de fato, assumir a forma de defesa dos próprios valores (Brunori; Tomboloni, 2001). Segundo Portera (2013), até o momento, o ser humano ainda não conseguiu resolver, adequadamente, a gestão da 'diversidade'. O substantivo 'estrangeiro' continua associado a algo negativo e ameaçador. Uma parte importante da minha pesquisa bibliográfica foi aprofundar, do ponto de vista teórico, os vários modelos de encontro - choque, que foram sendo adotados, no mundo e ao longo dos milênios, para dar conta da necessidade de gestão dos 'estrangeiros'.

Existe a *eliminação*: se o estrangeiro é considerado uma ameaça, ele deve ser afastado, suprimido e até, de fato, eliminado. A história da humanidade está repleta de exemplos a respeito desse possível modelo.

Quando o estrangeiro é considerado 'atrasado', 'selvagem', 'ignorante', a cultura dominante, que o 'acolhe', tenta absorvê-lo, fazendo-o assumir sua própria língua, costumes, valores e crenças por meio da *assimilação*.

Segundo Ferrão Candau e Russo (2010), nas sociedades latino-americanas, "A afirmação das diferenças – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifesta em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, crenças e diversas linguagens." (p.153). Sempre segundo os autores, são os movimentos sociais que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e

reconhecimento político e cultural. “Esses movimentos nos colocam diante da realidade histórica do continente, marcada pela negação dos “outros”, física ou simbólica, ainda presente nas sociedades latino-americanas” (Idem, p. 154).

Nesses contextos, os ‘outros’ não foram os estrangeiros, mas as populações indígenas locais, os próprios nativos, e grupos de matriz africana (de forma diferente nos diversos países do continente) que sofreram a colonização, a escravização e uma homogeneização cultural a favor de uma cultura de base ocidental e euro eurocêntrica, que tentou silenciar vozes, saberes, crenças, valores e sensibilidades ao longo dos processos de construção dos estados nacionais. “Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial e, a partir das primeiras décadas do século XX, essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação”. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos” (Idem, p. 155).

Em muitas ocasiões e em grande parte do continente latino-americano, atos de violência e exclusão em diversas formas determinaram a vida dos afro-descendentes. No entanto, em diferentes nações, foram muitas as lutas desses grupos por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Um racismo que, nas palavras de Guena e Santos (2022), considerando o contexto do ensino superior, é, também, um “[...] racismo estrutural, que assegura um modelo de educação que perpetua construções dentro da lógica da branquitude, representação, hierarquização, interdições de pessoas e de coisas [...]” (p. 11), invisibilizando as ações e histórias das e dos protagonistas. Esses grupos têm se caracterizado pela resistência, pelo ativismo social e político e por suas lutas, cada vez mais necessárias e urgentes, em diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.

Na Europa, no auge do “estado-nação” (mais ou menos entre 1870 e 1945), a ideia predominante era a de que todos aqueles que viviam dentro das fronteiras de um estado deveriam se *assimilar* ao modelo de vida dominante, considerado como base para a socialização das gerações futuras, particularmente através de rituais nacionais, senão nacionalistas. No entanto, ao longo dos últimos séculos, a Europa também conheceu outras experiências mais convincentes, por exemplo, em alguns períodos da história da Europa Central e Oriental, que nos ajudam a entender como diferentes culturas e religiões podem ter coexistido pacificamente em um contexto de tolerância e respeito mútuos.

Naquela que se tornou a parte ocidental da Europa dividida do pós-guerra, a experiência da imigração foi associada a um novo conceito de ordem social conhecido como comunitarismo. Esse modelo previa o reconhecimento político do que era percebido como um sistema de valores diferente (o das comunidades minoritárias), da mesma forma que o da maioria "anfitriã". Embora tenha se afastado do modelo de assimilação, o comunitarismo muitas vezes compartilhava a mesma concepção esquemática de uma sociedade presa na oposição entre maioria e minoria, distinguindo-se apenas por prever a separação da minoria ao invés de sua assimilação à maioria (European Council, 2008, p. 19).

De uma forma tristemente falimentar, a *fusão* de diferentes culturas, como mais um possível modelo, foi imposta em vários contextos ao redor do mundo com a intenção de criar uma única nova cultura, adotada por todos os habitantes do contexto de referência. Um exemplo é o chamado caldeirão de raças americano, o '*Melting pot*' dos diversos grupos étnicos que propunham, de fato, a fusão para a criação de uma nova identidade (Santerini, 2017, p. 79).

Balboni (1999), ao apresentar uma das duas considerações nas quais se baseia o estudo sobre comunicação intercultural apresentado no texto 'Palavras comuns culturas diferentes', sobre o caldeirão americano escreve: "toda diferença cultural deve se fundir em uma nova realidade e a fase multicultural é transitória, aguardando a homogeneização" (p. 17). Acho interessante a reflexão do mesmo autor (Ibidem, p. 17-18) sobre o atual 'caldeirão linguístico', "para o qual quase todos os especialistas empresariais, os militares, os operadores das instituições internacionais apontam explicitamente" que é mais fácil de gerir do que é uma perspectiva intercultural, pelo fato de que a padronização simplifica a passagem de informações e a disseminação de valores homogêneos, mas, entre outras coisas, empobrece em termos de pluralidade de abordagem dos problemas.

De acordo com o modelo de *Segregação*, no entanto, os 'estrangeiros' são guetizados e tornados inofensivos à cultura dominante. A metáfora da '*Salad Bowl*' (a saladeira) representa um dos modelos desenvolvidos nos Estados Unidos da América com o objetivo de misturar culturas diferentes sem anular as suas diferenças nem fazer prevalecer uma sobre as outras. Um modelo que, na maioria dos casos, tem levado à autosegregação de diferentes grupos étnicos com conflitos entre eles nos locais de encontro, de convivência, por vezes forçados. "As fraturas pelas diferenças entre as culturas são sentidas mais nas fronteiras que separam a esfera pública da privada" (Benhabib, 2005, p. 118).

De forma diferente, o modelo do *Universalismo* coloca a tônica nos elementos comuns e não nas diferenças, ainda que o mesmo esconda em si o risco do etnocentrismo,

que tende a fazer com que os da própria cultura sejam assumidos como valores absolutos (em referência às pessoas do contexto que hospeda o estrangeiro). Em contraste, há o risco do *Relativismo* para o qual não há uma visão universal, mas as diferentes culturas são relativizadas não buscando o encontro, mas, sim, a separação e a impermeabilidade entre elas. "Não é difícil entender que essa posição é a mais difundida no mundo 'líquido' atual, mas fraca diante dos desafios da convivência" (Santerini, 2017, p. 86).

O *multiculturalismo*, por outro lado, "nascido para reconhecer uma especificidade cultural aos grupos étnicos, contrariando a assimilação, forçada ou não, praticada nas fases iniciais do processo migratório" (Ibidem, p. 79), propõe a pessoas de diferentes culturas a convivência em igualdade e respeito à diversidade mútua e às leis comuns.

O fenômeno do multiculturalismo, no entanto, apresenta riscos principalmente quando se acredita que ele possa ser a solução para uma real integração entre pessoas de culturas diferentes em um mesmo contexto. Este último termo, integração, que vários autores consideram muito 'abusado', sobretudo na esfera política, e ambíguo a nível semântico:

Descreve a situação visível (coexistência), sem avaliar especificamente os métodos implementados. Entrando no mérito (Portera 2006, p.67), é preciso distinguir integração em: monista, quando a cultura mais forte tenta assimilar as mais fracas ou minoritárias; dualista ou pluralista, quando dois ou mais grupos de pessoas diferentes convivem lado a lado (multiculturalismo); e interacionista, quando pessoas pertencentes a diferentes grupos étnicos e culturais buscam não apenas viver pacificamente, lado a lado, mas também interagir por meio de uma troca constante de ideias, normas, valores e significados" (Portera, 2013, p. 26).

De fato, um multiculturalismo, que não proponha uma visão efetivamente inovadora das relações entre grupos, classes, indivíduos, de fato, segundo Brusa (1997, p. 423), só pode na realidade propor "ou a assimilação - mais ou menos forçada - dentro dos módulos pré-constituídos de uma variegada, mutável, confusa, mas não por isso menos prevalente, cultura das majorias ou a cristalização - com a zombaria agravante de uma aparente 'autonomia' das escolhas - das diversidades originais."

De acordo com o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural (European Council, 2008, p. 10-11), "as abordagens tradicionais para a gestão da diversidade cultural não são mais adequadas para sociedades com um nível de diversidade sem precedentes e em constante desenvolvimento. [...] Em vez disso, uma nova estratégia deve ser implementada para alcançar sociedades inclusivas: o diálogo intercultural".

Portanto, um dos desafios mais exigentes e significativos parece ser o necessário para superar uma condição de multiculturalismo em favor de uma abordagem intercultural.

Quem diz intercultural necessariamente diz - se dá todo o seu sentido ao prefixo *inter* - interação, troca, abertura, reciprocidade, solidariedade objetiva. Diz também, dando sentido pleno ao termo cultura, reconhecimento dos valores, dos modos de vida, das representações simbólicas a que se referem os seres humanos, os indivíduos e a sociedade, nas suas relações uns com os outros e na sua compreensão do mundo, o reconhecimento das suas diferenças, reconhecimento das interações que ocorrem a cada vez entre os múltiplos registros de uma mesma cultura e entre culturas diferentes, no espaço e no tempo (Rey, 1976, p. 55)

A interculturalidade é um conceito dinâmico e refere-se à evolução das relações entre grupos culturais. Foi definido como 'a existência e interação justa de diferentes culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo'. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e se traduz em um intercâmbio e diálogo intercultural em nível local, regional, nacional ou internacional (UNESCO, 2006, p. 15).

A interculturalidade (com a sua abreviatura *intercultural*) pode, portanto, ser definida como o conjunto de processos (psíquicos, relacionais, institucionais) relativos às trocas e à relação dinâmica não tanto entre culturas, entendidas como totalidades complexas, mas entre pessoas. A dimensão intercultural qualifica relações, a educação ou as formas políticas, que enfatizam as relações (o prefixo *inter*) a reciprocidade e a interdependência, com o fim de superar uma lógica de exclusão (Santerini, 2017).

É interessante a contribuição de Seyla Benhabib (2005, p. 141) a respeito do conceito de cultura, à qual ela se refere ao refletir sobre a controversa e conflituosa criação do próprio ser de cada pessoa, na tentativa de negociar sua identidade e diferenças nos encontros e espaços discursivos multiculturais dentro de uma sociedade civil democrática:

Não acredito na pureza das culturas, assim como não acredito na possibilidade de identificá-las como totalidades significativamente discretas. Em vez disso, eu as vejo como práticas humanas complexas de significação e representação, organização e atribuição, divididas em si mesmas por narrativas conflitantes.

A leitura da dimensão cultural na relação entre os indivíduos, de fato, não pode ignorar o aspecto subjetivo da própria cultura. Todas as pessoas que conhecemos nos comunicam o pertencimento a uma cultura específica. Bennet (2002) apresenta uma interessante reflexão sobre a cultura com C maiúsculo e com c minúsculo. Com C maiúsculo quando se refere à "cultura objetiva", que pode ser encontrada na arte, na literatura, no teatro, na música ou na dança, participando de uma das instituições da cultura – comportamento, que se padronizou em uma forma particular. Com um c



minúsculo em relação ao seu lado subjetivo. “A cultura subjetiva refere-se às características psicológicas, que definem um grupo de pessoas - seus pensamentos e comportamentos diários - em vez das instituições que eles criaram. Uma definição prática de cultura subjetiva são os padrões de crenças, comportamentos e valores aprendidos e compartilhados de grupos de pessoas que interagem entre elas” (p. 25).

A pedagogia é chamada a se questionar sobre quais são as melhores formas de educação para o cidadão contemporâneo. Uma educação, que proteja a originalidade de cada ser humano, mas que esteja atenta à alteridade, à diversidade

Se, para Portera (2013), a abertura ao outro torna-se elemento essencial de toda prática pedagógica, para Cambi (2008), esse é o terreno em que se reconhece o verdadeiro papel da educação e da formação, que parece ser o único meio para “ir além do pertencimento, seus prejuízos, suas autossuficiências, seus fechamentos e entrar nesse espaço de pluralismo, de socialização integrada e dialética, de identidade que não é dogmática nem autossuficiente” (p. 11).

São, precisamente, os conceitos de espaço e tempo em relação às práticas de encontro e diálogo entre pessoas de culturas diferentes (que cada vez põem em jogo suas identidades pessoais e sociais e uma série de atitudes e reações próprias, intrapessoais) que me impulsionam a uma contínua releitura e reflexão sobre as experiências vividas, a partir daquela noite do ano de 2000, com o L.

3 A viagem

A minha experiência de estágio no 2000 foi tão marcante que eu decidi voltar a Petrolina, como voluntário na mesma instituição, nos meses de julho e agosto do ano de 2001. Ao pesquisar sobre a formação específica de quem trabalhava com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social na cidade de Petrolina, tive a oportunidade de encontrar e conhecer alguns professores da Ex-Faculdade de Formação de Professores de Petrolina-FFPP da Universidade de Pernambuco-UPE (Agora UPE Campus de Petrolina). Aquele encontro,

[...] foi iluminante e viabilizou a proposta de um trabalho coletivo de planejamento e implementação de um projeto de cooperação internacional e de pesquisa que pudesse ser considerado, também, como meu trabalho de conclusão do curso de graduação. [...] O interesse era construir juntos um percurso de formação tanto de professores como de profissionais e voluntários que trabalhavam com esse perfil, considerando o fato que, naquela época, a cidade não oferecia nada nesse nível. Tal riqueza de material permitiu a redação de uma proposta de projeto de cooperação internacional cujo título foi BEA 2002, que teria sido apresentada, através da Associação EnARS, em um



edital de Cooperação para o desenvolvimento e solidariedade internacional (em italiano: Cooperazione Decentrata) da Região do Veneto, Itália. A aprovação e o cofinanciamento da proposta foi um grandíssimo impulso para o começo de uma série de atividades que se desenvolveram graças a uma rede de colaborações entre universidades, instituições públicas e privadas dos contextos de Petrolina-PE, no Brasil, Padova e Rovigo na Itália (Andrian, 2020, p. 25).

Ao longo desta jornada, sempre seguindo a rota e de acordo com os pontos cardeais do mapa, a viagem tomou forma e sentido seguindo as etapas contadas a seguir. Em agosto de 2002, A Região do Veneto, Itália, aprovou e co-financiou o projeto de cooperação internacional, cujo título foi BEA 2002, apresentado pela Associação EnARS, de Pádua, através do edital de Cooperação descentralizada para o desenvolvimento e solidariedade internacional. O projeto tornou-se o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Em 5 de março de 2003, defendi minha licenciatura em Ciências da Educação, na UNIPD, com uma tese intitulada: “BEA 2002” e o tecelão de redes. Um projeto e um modelo no campo da cooperação descentralizada para o desenvolvimento (Andrian, 2003). Em 2005, foi assinado o Acordo bilateral entre a UNIPD e a Universidade de Pernambuco (UPE) e, através do *Progetto BEA* (o novo nome do BEA 2002), começaram as experiências de mobilidade internacional de estudantes da UNIPD, para estágios profissionalizantes no contexto da cidade de Petrolina-PE, no Brasil.

No ano de 2012 a EnARS e a Pró Reitoria de Extensão PROEX da Universidade Federal do Vale do São Francisco/UNIVASF assinaram um termo de cooperação técnica abrindo novos horizontes ao desenvolvimento do *Progetto BEA* em Petrolina. Tais horizontes previam a participação das/os intercambistas italianas/os em projetos de extensão da PROEX, tais quais, por exemplo ‘Contextos de acolhimento - Promovendo práticas de atenção psicossocial a crianças e adolescentes em situação de abrigo’ (anos de 2012 e 2013) (Andrian, 2020, p. 28).

Em outubro de 2014, começou para mim mais uma experiência profundamente formativa tanto do ponto de vista profissional como do ponto de vista humano e que me levou a abrir o PC para ler, pesquisar e escrever a qualquer hora do dia e da noite e em qualquer lugar possível, até mesmo em um vagão de trem, como aconteceu naquele dia distante. Estou me referindo à pesquisa de Doutorado em cotutela entre o Curso de Ciências pedagógicas, da educação e da formação do Departamento FISPPA da UNIPD e o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC, da UNEB, citada no começo deste artigo.

Para além das formalidades, documentos e títulos, esta viagem sempre me proporcionou uma riqueza incrível de encontros e relações, através das quais pude



aprofundar as minhas reflexões sobre esse prefixo *Inter*, tão importante também do ponto de vista pedagógico.

4 O prefixo *Inter* e a educação contextualizada

A supervisão das experiências de estágio no Brasil dos estudantes italianos ao longo de uma década, a observação participativa e a análise de diferentes materiais de reflexão e avaliação dos próprios estagiários⁴ levaram-me a considerar o fato de que, ao realizar experiências de estudo e estágio no estrangeiro, o 'habitar' esses espaços e tempos em relação com 'o outro' e, sobretudo, na condição de 'estrangeiro', é sentido e significa, para eles, estarem dispostos a se envolver, em diferentes níveis, aceitando também o risco de possíveis mudanças, transformações absolutamente não óbvias ou indolores. Muitos deles reconheceram a transição de uma posição autorreferencial e etnocêntrica, que, constantemente, os empurravam a observarem, avaliarem/julgarem através das lentes de sua cultura e condição pessoal, e a manterem atitudes de desconfiança e defesa em relação ao 'outro' (pessoa e/ou cultura), a uma postura de diálogo e integração por meio da aceitação, conhecimento mais profundo e respeito aos valores e crenças da outra cultura.

Além disso, se é verdade que a viagem inclui uma ida e volta, na sucessão das fases de avaliação da experiência vivida e planejamento do ciclo sucessivo, ano após ano, tem-se reconhecido um significado absolutamente não óbvio, tanto na preparação para a mobilidade (pré-partida) como no regresso à 'casa', no contexto cultural de pertença, de origem e entre relações habituais, depois de tais transformações já terem ocorrido ou ainda em processo de realização.

Torna-se necessário, então, assumir, intencionalmente, a responsabilidade e o compromisso de educar-se e educar para a relação dialógica em uma perspectiva intercultural, fazendo com que os lugares de fronteira se tornem lugares privilegiados de mediação e encontro (Cestaro, 2013, p. 74) tanto durante a viagem, no Mundo-Cidade, quanto ao retornar dela, em sua própria 'Cidade-Mundo'.

Esta construção da cidade viva, da cité Charnelle, anda de mãos dadas com a formação de cidadãos vitais, capazes de habitá-la e ser seus verdadeiros protagonistas. Aqui a educação entra em jogo com seus múltiplos valores, que não pode ser uma atividade casual, improvisada, extemporânea, senão se reduziria a um agir inteiramente dependente do fluxo incontrolável dos acontecimentos, de um determinismo que não deixa espaços para um planejamento autêntico, à melhoria (Milan; Gasperi, 2012, p. 21).

⁴ Diários de campo, grupos focais sobre o ciclo de aprendizagem experiencial, avaliações contínuas e finais, relatórios finais de estágio no estrangeiro e relatórios finais da experiência de mobilidade a incluir no blog do projeto.



Essas são as razões pelas quais achei que a abordagem pedagógica da Interculturalidade, como o foco na inter-ação, era o caminho a seguir, ou melhor, a Bússola, que indicaria a direção neste caminho de investigação e ação atravessando fronteiras físicas, culturais e sociais, psicológicas e cognitivas entre a Itália e o Brasil, entre o mundo acadêmico e a Comunidade, entre o serviço solidário e a aprendizagem.

Segundo Dusi (2000, p. 215), é a mesma pedagogia que se torna intercultural quando aceita o desafio da multiculturalidade, da diversidade e coloca em questão seu próprio sistema de significados, atentando para as sugestões e sinais do tempo presente.

Cambi (2008) define a pedagogia intercultural como um dos principais dispositivos pedagógicos do nosso tempo, apresentando quatro caminhos ideais:

1. A teorização do encontro como espaço físico e mental, que abre as próprias condições da intercultura, do reconhecimento mútuo e da validação universal dos direitos humanos;
2. A identificação do diálogo como principal técnica do espaço de encontro e de um diálogo aberto, crítico e autocrítico, que seja conversação e que estabeleça a ideia e também a condição real de uma cidadania planetária de sujeitos das diferentes etnias/culturas;
3. O reconhecimento da dimensão mundial da cultura mais avançada e da formação do 'homem planetário', que hoje diz respeito à intercultura e à sua educação;
4. A importância da escola para a construção da intercultura nesses níveis elevados é decisiva, prioritária e indispensável.

Os primeiros indícios de educação trans e multicultural são encontrados na UNESCO. Na Conferência Geral de Nairobi de 1976, foi abordado o tema: A Educação à compreensão internacional, à cooperação e à paz (através da valorização e respeito por cada identidade cultural individual). Partindo dos pioneiros da construção do quadro conceptual da pedagogia intercultural, entre os quais se contam certamente L. Porcher e M. Abdallah-Preitecellie⁵⁶, de fato, atualmente, a pedagogia intercultural desenvolve-se seguindo diferentes linhas e autores.

Reconhecendo o diálogo e a relação autêntica como elementos fundadores de todo 'Encontro' com o outro, que, em todo caso, é diferente de mim, Martin Buber se propõe como uma referência precisa. A ideia-chave, o '*Logos*', que é proposto é a concepção do ser humano como pessoa, *Eu-Tu*, como relação autêntica, encontro, diálogo, abertura ao

⁵ Breve referência retirada de Portera, 2012, p. 31.

outro e à reciprocidade, e como identidade comunitária, *Eu-Nós*. *Eu-Tu* e *Eu-Nós* são duas dimensões coerentes chamadas a se integrarem na abertura dialógica ao mundo (Buber, 1993; Milan 2002, 2007).

Nessa perspectiva personalista, dialógica e comunitária, tomada como chave interpretativa de nossa existência individual e social, a educação não se configura como um processo pelo qual o sujeito educa a si mesmo ou a outro, tudo baseado na ênfase de um pólo em detrimento de outro: baseia-se antes na autêntica relação interpessoal entre sujeitos abertos uns aos outros e estabelecida sub specie pedagógica, fazendo com que a assimetria inicial natural da relação educativa se reduza gradualmente - no nível de uma reciprocidade que não actua por subtração mas por enriquecimento - para favorecer a crescente autonomia da pessoa; e ao mesmo tempo se constrói sobre a experiência de nós, de sociedade autêntica, onde o próprio sentido de nós e a pertença concreta a esta dimensão podem ajudar o sujeito, o cidadão, a adquirir e aperfeiçoar sua própria identidade (Milan; Gasperi, 2012, p. 19-20).

Acredito que o paradigma antropológico da relacionalidade dialógica proposto por Martin Buber nos ajuda a compreender o significado do *Eu-Tu* como dimensão existencial do ser humano e, conseqüentemente, como base Imprescindível na construção do tecido relacional, social e cultural, o fundamento da sociedade chamada hoje a ser - como o próprio Buber indica - ‘verdadeira comunidade’, um sistema de relações criativas, dialógicas, interculturais, ligadas entre si por um *logos* que é o ‘princípio dialógico’. Na confiança que se estabelece a partir da relação *Eu-Tu*, desenvolve-se a criatividade sóciocomunitária em todos os níveis, partindo do microcosmo das relações próximas - já constituídas por si mesmas de reciprocidade autêntica - para chegar à ‘Cidadania Terrestre’ (Morin, 2000); também, neste caso, por meio daquela dialogicidade intercultural, que pode, realmente, levar à construção da *Communitas communitatum* (comunidade de comunidades), também proposta pelo próprio Buber (Milan, 2002).

Recorde-se ainda que, para não ficar ao nível das formulações teóricas, "a uma instância tão profunda, que poderia, no entanto, ficar no papel, o próprio Buber corresponde à necessidade de projetos pedagógicos igualmente exigentes que ele próprio não desdenha construir e experimentar em relação a situações concretas e necessidades de formação específicas" (Ibidem, p.140). Uma abordagem intercultural, mais coerente com as múltiplas filiações de cada pessoa e/ou grupo num contexto social específico e delimitado (religiosas, culturais, sociais, políticas), exige, de facto, novas estratégias educativas. A integração, em outras palavras, não diz respeito apenas às regras e condições socioeconômicas de acolhimento do 'estrangeiro', do 'diferente', mas também das estratégias com as quais pessoas e grupos, que entram em contato entre eles, negociam e concordam com as condições de convivência. (Santerini, 2017, p. 83)

Partindo das dimensões relacionais e éticas implicadas nessa perspectiva dialógica e comunitária, é então possível abrir-nos a uma perspectiva identitária coerente que tem como ideia-chave a do cidadão global, que reconhece, como 'pedras angulares' da sua própria educabilidade, os 'Pilares' educacionais de Aprender a viver juntos e Aprender a ser (Delors, 1997) e os princípios da educação intercultural propostos pela UNESCO (2006, p. 30):

- Princípio I: A educação intercultural respeita a identidade cultural do estudante através de uma instrução apropriada e de uma educação de qualidade para todos.
- Princípio II: A educação intercultural oferece a cada estudante os conhecimentos culturais, as atitudes e as habilidades necessárias para desenvolver uma participação ativa e plena na sociedade.
- Princípio III: A educação intercultural oferece a todos os estudantes os conhecimentos culturais, as atitudes e as habilidades que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos e nações.

Nessa direção de compromisso, pode-se desenvolver a teoria-prática da 'cidadania ativa global', uma perspectiva que, no campo educacional, também deve, necessariamente, ser declinada como 'cidadania solidária e responsável'. Isso não significa subordinação do estrangeiro ao nativo e muito menos do nativo ao estrangeiro. Não é compreender que um saber é superior, que uma cultura é superior, que uma raça ou etnia é superior, que uma nação, comunidade é superior a outra, pelo contrário, essas se complementam e dão sentido às diferenças que permitem entender e respeitar o outro na sua particularidade, aprendendo conjuntamente uma com a outra. Essa é a razão de um processo educativo, mediado pela interculturalidade, em que a contextualização dos saberes passa a fazer sentido e significado na vida das pessoas, sem que esses se tornem isolados de si, do seu contexto e da relação com o mundo mais amplo, onde as aprendizagens não se fazem de forma excludente, mas complementar na relação local-global-local, ou seja, numa perspectiva GloCal.

Na escola básica, na educação superior, nos intercâmbios secundários ou nos promovidos entre universidades de nações diversas, como é o caso tratado neste trabalho, a perspectiva da educação contextualizada e intercultural crítica, como nos ensina Walsh (2007), é um fundamento essencial, sem o qual se tornaria aculturação.

Uma construção de e desde os grupos/comunidades que tem sofrido uma história de submissão e subalternização. Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (p.7-8).

Portanto, a interculturalidade e a educação contextualizada são temas que se relacionam de maneira significativa e promovem uma educação insurgente, crítica e não conformadora. A interculturalidade é um conceito que se refere à convivência entre diferentes culturas, com o objetivo de promover o diálogo e a compreensão mútua, mas, como dizia antes, afirmadora da particularidade na diversidade, sempre num olhar de emancipação e não de submissão.

Já a educação contextualizada é uma abordagem pedagógica, que busca levar em conta o contexto social, cultural e histórico dos alunos, para tornar o processo de ensino mais significativo e relevante para eles, sem isolá-los em si mesmos, mas ampliar cada vez os seus horizontes, porém tendo a realidade como ponto de partida. Ou seja, um aprender constante com o si, com os outros, com o local e o global, mas tendo o local, o seu espaço no qual se ampliam os sentidos e as aprendizagens com as diversas culturas, num indo e vindo constante em que ao se afirmar, numa relação ética com o outro, reconhece-o, o respeita-o, aprende com e o ensina também, se complementa, mas não se anula. Como afirma Reis (2009) ao se reportar aos processos educativos contextualizados em comunidades rurais, por exemplo:

[...] o processo contextualização tem no contexto local, o ponto de partida para o desenvolvimento das ações pedagógicas, sendo que aí, o contexto assume o lugar das possibilidades de ampliação e da articulação dos conhecimentos e saberes locais com os globais, num diálogo permanente de aprendizagem, onde, a educação contextualizada não se reduz nem a perspectiva localista, que aprisiona os sujeitos e conhecimentos ao local, nem a universalista, que termina promovendo o desenraizamento dos contextos em que vivem os sujeitos, mas que efetiva-se numa prática educativa de sentido e significado, não alienante dos alunos do campo, e que respeita os seus processos de desenvolvimento, as dinâmicas do campo e a relação orgânica entre as condições concretas de existência com o mundo do trabalho e a função social da escola na emancipação desses sujeitos (p. 6).

Assim, percebe-se que a educação contextualizada se materializa no entrecruzamento das relações, das desocultações, da compreensão das contradições, complementariedades e, principalmente, do fortalecimento do local, numa interação com o global. Ou seja, como abordávamos anteriormente, parte-se da do 'Logos', a mais apurada concepção de interação aprendente e transformadora do ser humano, Eu-Tu, que perpassa pela compreensão de si, do outro da ambiência comunitária de cada um de nós nesse lugar, Eu-Nós. Ou seja, o Eu-Tu e o Eu-Nós (Buber, 1993; Milan 2002, 2007), como desafios propostos na educação contextualizada que proclamam a complementaridade, abertura dialógica ao outro, ao diferente, ao mundo, mas, sem se



tornar o Tu, fortalecendo-se no Eu, ajudando na formação do Tu e resultando no empoderamento do Nós, da comunidade na qual se faz inserido.

Logo, destacamos que, muitas vezes, ao se tentar aprofundar a reflexão sobre os riscos de um discurso que, ao criticar a superficialidade da multiculturalização, possa ser interpretado como adesão a um modelo homogêneo de socialização, o que não é o que propomos aqui, pelo contrário, defendemos o diálogo aprendente, e uma reflexão crítica, por meio de uma educação contextualizada e intercultural, desde o local e toda a sua complexidade.

No entanto, reforçamos que a intenção do texto é, justamente, problematizar as formas como a cultura dominante se impõe de maneira sutil — inclusive por meio de políticas educacionais — e defender uma educação verdadeiramente contextualizada, que reconheça e valorize os saberes locais como fundamentos legítimos da formação humana. Longe de propor uma adaptação ao modelo hegemônico, buscamos tensionar essa lógica e propor caminhos para uma práxis educativa que favoreça a interculturalidade crítica e a emancipação dos sujeitos, tanto em seus próprios territórios culturais, acolhendo os estrangeiros, como vivenciando na própria pela o ‘ser estrangeiros’, em experiências formativas de mobilidade internacional

5 O ponto de resignificação do viajar – considerações finais

A aproximação entre esses dois conceitos, de fato, pode ser vista como uma forma de promover uma educação mais inclusiva e democrática, que valorize a diversidade cultural e leve em conta as particularidades dos estudantes. A educação contextualizada pode ser vista como uma forma de colocar em prática os princípios da interculturalidade, ao levar em conta as diferenças culturais dos discentes, sempre numa perspectiva crítica, e buscar formas de integrá-las ao processo de ensino.

Edgar Morin, no texto 'Os sete saberes necessários para a educação do futuro' (2001), sublinha a necessidade, entre outras, de ensinar a identidade terrestre e a compreensão mútua entre os seres humanos. E aí, não cabe à educação, à escola a promoção dos reducionismos e, tampouco, dos generalismos, que excluem as diversidades, mas sim, o exercício de promover a mediação dos conhecimentos, sempre numa perspectiva crítica e emancipadora dos sujeitos do processo educativo, sem que um seja tratado, em nenhum momento, como superior ou inferior, mas sujeitos em aprendizagem, em busca da complementariedade dos saberes, onde o respeito ao outro e



à sua diferença e o reconhecimento desse outro é um ensinamento básico da educação, que se pretende contextualizada e inter e transcultural.

Os cruzamentos entre as dimensões internacional, intersetorial e interpessoal e os intercâmbios interculturais de estudantes, professores, grupos de pesquisa e formação, aos quais a minha tese de Doutorado se refere especificamente, remetem a esses pressupostos básicos e, assim, dão significado autêntico ao 'viajar'.

O Doutorado certamente não foi o destino final da minha jornada, mas apenas um porto onde desembarquei e de onde parti novamente, abrindo minhas velas ao vento em direção a novos horizontes (Andrian, 2024).

Referências

AGOSTINETTO, L. Disagio e devianza: giovani o stranieri? In MILAN, G.; GASPERI, E. (eds.), **Una città ben fatta**. Il gioco creativo delle differenze, Pensa MultiMedia, Lecce 2012, p. 95-114.

ANDRIAN, N. (Org.) **GloCal Service Learning**. Aprendizagem Solidária GloCal. [S.l.]: Bagai Editora, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380785078_GloCal_Service-Learning_Aprendizagem_Solidaria_GloCal. Acesso em: 10 abr. 2025.

ANDRIAN, N. Linhas do tempo. Um resgate histórico do intercâmbio entre a UNEB e a UNIPD & do Progetto BEA como percursos que conduziram a organização do I Colóquio Brasil Itália. **Revista ComSertões**, Juazeiro, v.8, n.1, p.15-37, jan./jun. 2020.

ANDRIAN, N. **De uma pesquisa no campo a uma possível referência para a internacionalização de experiências de responsabilidade social da Universidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia e em Ciências pedagógicas, da educação e da formação, Universidade de Padova, Padova, 2018.

ANDRIAN, N. **“BEA 2002” e o tecelão de redes**. Um projeto e um modelo no campo da cooperação descentralizada para o desenvolvimento. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso em Ciências da Educação) - Universidade de Padova, Padova, 2013.

AUGÉ, M. **Nonluoghi**. Introduzione a una antropologia della surmodernità. Elèuthera, 2009.

BALBONI, P.E. **Parole comuni culture diverse**. Guida alla comunicazione interculturale. Venezia, Marsilio Editore, 1999.

BENHABIB, S. **La rivendicazione dell'identità culturale**. Eguaglianza e diversità nell'era globale. Bologna, Il Mulino, 2005.

BENNET, M. J. (org.) **Principi di comunicazione interculturale**. Milano, Franco Angeli, 2002.

BRUNORI, L.; TOMBOLONI, F. **Stranieri fuori, stranieri dentro**. Una riflessione sullo spazio interetnico. Milano: Franco Angeli, 2001.



BRUSA, C. (org.) **Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi. Il territorio, i problemi, la didattica**. Milano: Franco Angeli, 1997.

BUBER, M. **Il Principio dialogico e altri saggi**. Cinisello Balsamo. Milano: San Paolo, 1993.

CAMBI, F. **Incontro e Dialogo. Prospettive della Pedagogia Interculturale**. 3. ed. Roma, Carocci Editore, 2008.

CESTARO, M. **Educare “stando nel mezzo”. Mediazione interculturale tra ricchezza e formazione**. Padova: CLEUP, 2013.

COATES, R. D. Multiculturalism. **International Encyclopedia of the Social Sciences**, v. 2, 2008.

DELORS, J. (org.) **Nell'educazione un tesoro**. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Armando, Roma, 1997.

DUSI, P. **Flussi migratori e problematiche di vita sociale**. Verso una pedagogia dell'interculturale. Milano, Vita e Pensiero, 2000.

EPPRECHT, C. A imaginação na escrita de si: estudo a partir de Sérgio Sant'Anna. **Palimpsesto**, [S.I.], v. 11, n. 14, 2012

EUROPEAN COUNCIL. **Libro Bianco sul dialogo interculturale**. Vivere insieme in pari dignità. Strasburgo: [s.n.] 118ª Sessão Ministerial, 2008.

FERRÃO CANDAU, V.M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GUENA, M.; SANTOS, S. (org.) **Racismo na comunicação, até quando?** Editora CRV, Curitiba, 2022.

ISTITUTO COMPRENSIVO VESTONE. **Intercultura** (n.d.). Disponível em <https://icvestone.edu.it/intercultura/>

MILAN, G. **Comprendere e costruire l'intercultura**. Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.

MILAN, G. **Educare all'incontro**. La pedagogia di Martin Buber. Roma: Città Nuova, 2002.

MILAN, G.; GASPERI, E. (org.) **Una città ben fatta**. Il gioco creativo delle differenze. Lecce, Pensa MULTIMEDIA, 2012.

MORIN, E. **I sette saperi necessari all'educazione del futuro**. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001.

MORIN, E. **La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero**. Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.

ORNAGHI, L. (org.) **Globalizzazione: nuove ricchezze nuove povertà**. Milano: Vita & Pensiero, 2001.

PORTERA, A. **Manuale di pedagogia interculturale**. Lecce, Laterza & Figli, 2013.



PORTERA, A. **Globalizzazione e pedagogia interculturale**. Interventi nelle scuole. Trento, Erikson, 2006.

REIS, E. dos S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. 2009. 318 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

REY, M. **Introduction Aux études interculturelles**. Equisse d'un projet pour l'éducation dela communication entre les cultures. UNESCO, 1976.

SANTERINI, M. **Da stranieri a cittadini**. Educazione interculturale e mondo globale. Milano: Mondadori Università, 2017.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Parigi, Section of Education for Peace and Human Rights. Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: **Memorias del Seminário Internacional Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad**. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025

Aceito em: 25 de maio de 2025