

Só me conheço como sinfonia” – educar para a alteridade na sociedade do conhecimento

Dulce Helena Melão

Escola Superior de Educação de Viseu

dulcemelao@esev.ipv.pt

RESUMO

Na propalada sociedade do conhecimento, a Escola é hoje confrontada com os desafios da era da informação consumida, sobretudo, através dos múltiplos ecrãs a partir dos quais lemos o mundo globalizado. Neste contexto, o papel dos profissionais de Educação tem vindo a redimensionar-se, ganhando maior relevo a sua mediação e promoção de práticas educativas para a alteridade, de modo a acolher a diversidade linguística e cultural, fomentando percursos solidários de partilha de conhecimento de si para/com o Outro. Assim, este artigo tem como objetivo indagar a importância da educação para a alteridade hoje, numa sociedade em rede, focando: i) a relevância da abertura ao Outro, na construção reflexiva da identidade em alteridade, destacando o papel da(s) língua(s) neste processo; ii) o papel do professor e dos profissionais de Educação em tal missão de (re)descoberta de si e do Outro, para a consolidação de uma “literacia da compreensão”, partilhada com a comunidade educativa em geral, e com os alunos em particular. Conclui-se que, na atual tessitura global, a construção do conhecimento deverá assentar no fomento de itinerários de alteridade, numa rede solidária feita de identidade e cultura, a qual também pode e deve continuar a ter lugar na sociedade do conhecimento.

Palavras-chave: alteridade, cultura, educação, identidade, sociedade do conhecimento.

Abstract

In our much publicized knowledge society, School is now facing the challenges of the information age, consumed mainly through multiple screens from which we read the globalized world. In this context, the role of education professionals has been newly dimensioning itself, gaining greater emphasis on mediation and promotion of their educational practices to otherness, in order to accommodate the linguistic and cultural diversity, fostering supportive pathways for sharing knowledge of oneself to/with the Other. Thus, this paper aims to investigate the importance of education for today otherness, in a network society, focusing on: i) the relevance of openness to the Other, fostering a reflexive construction of identity in otherness and highlighting the role of language(s) in this process, ii) the role of teachers and education professionals in this task of (re) discovery of self and the Other, to the consolidation of a “literacy comprehension,” shared with the educational community in general, and with students in particular. We conclude that, in the current global context, the construction of knowledge should be based on promoting itineraries of otherness, encompassing a solidarity network made of identity and culture, which can and must also have its place in knowledge society.

Keywords: alterity, culture, education, identity, knowledge society.

1. INTRODUÇÃO

No *Livro do Desassossego* de Bernardo Soares o leitor encontra a primeira parte do título desta reflexão, excerto selecionado por remeter para a condição plural do Homem, bem como para as múltiplas vozes que nele ecoam, orquestrando o seu perene inacabamento e contínua caminhada de (re)descoberta de si e de outros.

No mundo globalizado em que vivemos, os profissionais de Educação vão também construindo novas matrizes identitárias alimentadas por outros atores da comunidade educativa, numa sociedade em rede e com a rede. O seu papel tem vindo a redimensionar-se, ganhando maior relevo a sua mediação e promoção de práticas educativas para a alteridade, de modo a acolher a diversidade linguística e cultural, fomentando percursos solidários de partilha de conhecimento de si para/com o Outro.

Face ao exposto, este artigo tem como objetivo indagar a importância da educação para a alteridade hoje, numa sociedade em rede, focando: i) a relevância da abertura ao Outro, na construção reflexiva da identidade em alteridade, destacando o papel da(s) língua(s) neste processo; ii) o papel do professor e dos profissionais de Educação em tal missão de (re)descoberta de si e do Outro, para a consolidação de uma “literacia da compreensão”, partilhada com a comunidade educativa em geral, e com os alunos em particular.

2. NÓS E O(S) OUTRO(S) EM/COM QUE(M) HABITAMOS

Na atual sociedade do conhecimento, pautada por encontros inesperados com as mudanças da era digital e cimentada por múltiplas incertezas, mas também plasmada pela diversidade cultural, importa que se reflita amplamente sobre a (re)construção da (auto)identidade em alteridade - reportando-se esta ao modo como (re)construímos a nossa identidade, em permanência, com o contributo do cruzamento do olhar do Outro.

Tal não significará a perda da nossa especificidade mas antes o ganho da abertura permanente ao que nos enriquece enquanto sujeitos de uma sociedade multicultural e, por isso, mais fecunda. Como refere Amin Maalouf, “Cada uma das minhas pertenças me liga a um vasto número de pessoas; entretanto, quanto mais numerosas as pertenças que tenho em conta, mais específica se revela a minha identidade” (Maalouf, 2002, p. 27).

Uma das vias de tal (re)construção da identidade poderá ser promovida pelo fomento de práticas de leitura pois, como sublinha Azevedo, “Mostrando o Outro, permitindo ao leitor percebê-lo, a literatura assegura aos seus leitores, igualmente, a possibilidade de refletir acerca do modo como eles têm vindo social, cultural e antropológicamente a construir essas visões” (Azevedo, 2006, p. 20).

Partilhando com os estudantes textos de autores de língua portuguesa e de outras línguas possibilitamos-lhes, pois, que ouçam a voz do Outro e adotem um posicionamento crítico que lhes sirva de base a futuras partilhas com Outros, numa atitude de abertura permanente ao conhecimento, já que “Educar é educar-se pelo (e com) o Outro” (Fadigas, 2003, p. 212).

Tal abertura encontra eco, por exemplo, na obra *I and Thou* (1923), na qual Martin Buber aponta para a existência de dois tipos distintos de relações no nosso mundo: a do “I it” (no âmbito da qual as pessoas são tratadas como objetos) e a do “I thou”, implicando o encontro com o Outro. Como refere Scott (2010), “To perceive the other as an It is to take them as a classified and hence predictable and manipulable object that exists only as a part of one’s own experiences”, impedindo a existência de uma relação profícua centrada num espaço partilhado entre ambos.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (1984) a nossa identidade constrói-se, também, através de processos profícuos de interação, nos quais a dinâmica entre o Eu e o Outro, assume relevância fundamental:

I am conscious of myself while revealing myself for another, through another, and with the help of another. The most important acts constituting self-consciousness are determined by a relationship toward another consciousness (toward a *thou*) [...] I cannot manage without another, I cannot become myself without another; I must find myself in another by finding another in myself (in mutual reflection and mutual acceptance). (Bakhtin 1984, p. 287; *italico do autor*)

Em semelhante linha de pensamento, Paulo Freire contrapõe a “teoria da ação antidialógica” à “teoria dialógica da ação”: Enquanto na primeira o sujeito, conquistando o outro, o transforma em “quase coisa”, num mero “isto”, na segunda “há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação”, dado que o “eu” dialógico sabe “que é exatamente o *tu* que o constitui” (Freire, 2009, p.192; *italicos do autor*). Deste modo, é pelo “nós” que nos revelamos relacionais, afirmando-nos implicados, sendo o “nós” o “lugar de disponibilidade para o outro” (Pereira, 2003, p. 233).

A relevância do diálogo com o Outro por oposição ao seu tratamento como objeto é um aspeto que deverá, pois, ser plenamente enquadrado na reflexão permanente e ativa dos docentes sobre a sua ação (Schön, 1983; 1987) já que, na voragem dos dias de trabalho intensivo, corre-se o risco, como sublinha Sá-Chaves, de “cumprir de forma acrítica as prescrições e as normas, que normalmente não discutem, assumindo-se como um elo reprodutor da corrente de poder estabelecido” (2008, p. 66). Assim, ganha relevância a necessidade dos professores chamarem a si “através do diálogo, com os seus pares e com os investigadores, maiores responsabilidades pela construção da sua identidade e profissionalidade” (Praia, Cachapuz, Pérez, Carrascosa & Terrades, 2001, p. 167), contribuindo, deste modo, para o fomento de futuras práticas educativas cimentadas na/para a alteridade.

Para os professores, refletir sobre a (re)construção de tal identidade e “profissionalidade” implica, porventura, ponderar sobre a língua que habitam, tecido no qual se inscrevem e do qual “veem o mundo”, independentemente da área disciplinar a que pertencem. Como bem viu José Luís Peixoto, de forma singela mas aprimorada, “As razões por que dizemos ‘copo’ para falarmos de um copo, ou as razões por que dizemos ‘porta’ para falarmos de uma porta, são a descrição da nossa história, são o lugar de onde chegámos e todos os lugares por onde passámos” (Peixoto, 2007). Narram-nos indefinidamente.

Fernando Pessoa, pela voz de Bernardo Soares, dá também testemunho da relevância de tais laços, ao perspetivar uma relação quase umbilical com a língua, de forte pendor dialógico, quase como se esta ecoasse, em permanência, nele próprio - identificando-o, assim, como Português, habitando-o:

Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, a página mal escrita, a sintaxe errada, a ortografia sem ípsilon, como escarro direto que me enoja independentemente de quem o cuspiu. Sim, porque a

ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida (Soares, 2006, p. 230).

Na afirmação de Bernardo Soares está particularmente imbricada a relevância da língua enquanto fator de identificação cultural, no uso, e pelo uso, que dela fazemos no contexto em que nos inserimos (Mateus, 2006, p. 20). Assim, o ensino da língua poderá comportar uma dimensão de integração ativa do estudante na comunidade tornando-o atento ao seu próprio discurso e também criticamente atento ao discurso do Outro, de modo a que possa “mais adequadamente produzir uma linguagem e mais esclarecidamente receber as linguagens dos outros, sabendo que por elas cada um ordena o mundo e nele intervém projetando essa mundividência” (Fonseca & Fonseca, 1990, p.152).

Ganha também pertinência neste contexto o conceito de intercompreensão enquanto importante ferramenta de reflexão, ao qual se ligam, entre múltiplos outros aspetos, a “curiosidade pelo outro, pelo diferente linguística e culturalmente” e a “capacidade de tornar transparentes as palavras de outra língua, ou seja, de fazer associações e estabelecer pontes entre línguas” (Andrade, 2003, p. 16), remetendo para a nossa capacidade em dialogar com o Outro - abrindo novos percursos de conhecimento enquanto caminhamos lado a lado, numa relação intensa e frutífera.

Tal constitui um desafio para todos os que se querem posicionar criticamente como cidadãos no mundo global em que vivemos, dado que as vias de conhecimento que vamos abrindo aos nossos estudantes se constroem pelas pontes que vamos estabelecendo, dando espaço ao Outro para se revelar, (re)construindo a nossa identidade pessoal e profissional. Implica também a “construção de representações de pertença mais amplas, todavia, sem perda dos traços referenciais das matrizes culturais de origem” (Sá-Chaves, 2007, p.13), tendo consciência do contínuo refazer da identidade docente, sustentada por uma matriz aberta, complexa e multi-referencial (Sá-Chaves, 2008).

3. EDUCAR PARA A ALTERIDADE HOJE – PONTES E MUROS

Os professores têm a missão de educar para a alteridade, partilhando uma mundividência solidária que se constrói sobretudo através da reflexão sobre a sua identidade docente, num processo de (re)construção inacabada e, por essa razão, fecunda.

Tal reflexão edifica-se também com alicerces provindos do mosaico cultural em que cada um se integra, ou é integrado, pela contiguidade das fronteiras que selam a cultura, o conhecimento e a identidade, numa polissemia frutífera pelos cruzamentos que geram.

Assim, a polissemia associada ao conceito de cultura, “verdadeiro camaleão conceptual” (Morin, 2002, p. 101), institui-se enquanto forma de enriquecimento feito do conglomerar de diferentes perspectivas ao longo dos séculos, de acordo com as vivências multifacetadas do Homem, fazendo-nos, refletir sobre o contexto plural em que atualmente nos inserimos, numa voragem permanente de busca de sentidos:

Cultura. O meio de relação consigo, com os outros e com o mundo. Meio de se dizer ou de fugir. Meio de ser aqui e agora, ao mesmo tempo origem e projeto, palácio de vidro e estaleiro sem fim. O que faz a verdade, a que se diz e a que não se diz, o que faz com que os mesmos se reconheçam. Entre o que um faz e o que faz o outro. (Juvín & Lipovetsky, 2011, p. 115).

Do anteriormente exposto, resulta, talvez, uma dimensão conceptual onde a cultura surge em construção num quadro de diversidade no qual, pintado sob a tela da globalização, o conhecimento – “aventura incerta” (Morin, 2002; 2003) – e a nossa “poli-identidade” (Morin, 2002, p. 83) permanentemente se renovam e inovam.

No entanto, o desafio do encontro com a diferença e com a diversidade cultural, bem como respeito pelo mundo que todos partilhamos, é ainda um dos desafios permanentes do nosso século. A 20 de Outubro de 2005, a UNESCO adotou a *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*, sublinhando estar consciente de que a diversidade cultural cria um mundo mais rico e variado, aumentando e alimentando novas escolhas que alicerçam o desenvolvimento sustentável das comunidades, dos povos e das nações (UNESCO, 2005).

Como facultar, então, aos estudantes instrumentos fecundos de “sobrevivência” numa sociedade global na qual se integram? Refletindo sobre estas questões, revemos o mundo global que é feito da diversidade dos estudantes que hoje em dia integram as nossas turmas: estudantes Espanhóis, Angolanos, Brasileiros, Cabo-Verdianos e tantos outros, que trazem fragmentos dos seus mundos ao nossos e aos dos seus colegas, estabelecendo laços de amizade e solidariedade.

Encarar a cultura enquanto conceito que se (re)constrói num quadro de diversidade implica, pois, convocar o conceito de globalização que tem sido revisitado igualmente sob diferentes prismas. Recentemente Morin sublinhou que a globalização “é a pior e a melhor das coisas” (Morin & Viveret, 2011: 13), caracterizando-se pela ambivalência, necessária para se compreender o que se passa no mundo. Assim, em seu entender, a “globalização cultural” implica, ao mesmo tempo, processos de standardização e degradação, a par com a “mestiçagem cultural criativa” que se constrói por processos fecundos de regeneração. Apesar dos múltiplos dilemas que a globalização acarreta, é um processo em curso que nos apresenta múltiplas opções e uma miríade de itinerários” (Hytten, 2009).

Educar para a alteridade num mundo globalizado implica também refletir sobre o modo como as representações de cada um influenciam a sua perceção (particular) da realidade, bem como as escolhas que fazem. Como sublinha Molina, o facto de sermos membros de uma sociedade em concreto, implica uma bagagem de conhecimento social próprio que torna muito difícil observar outras realidades numa perspectiva de neutralidade absoluta (Molina, 2011).

Para Edgar Morin, uma das “tragédias” do pensamento atual reside no facto de as universidades e escolas produzirem eminentes especialistas cujo pensamento está muito compartimentado, o que, em seu entender, obstaculiza a apreensão da complexidade, favorecendo a inadequação (Morin & Viveret, 2011). Ora, como sublinha Nascimento num cruzamento de olhares entre o ideário de Paulo Freire e de Edgar Morin, “Educar para a liberdade e educar para a complexidade significam atitudes que questionam a disciplinaridade fechada, inerte, não comunicante que impossibilita um diálogo enriquecedor nos ambientes educativos” (Nascimento, 2007, p. 7).

O Homem “não apenas está *no* mundo mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, s/d, p. 39, *italico* do autor), havendo necessidade de uma permanente atitude crítica, a qual, situada nos antípodas da acomodação, faça parte da educação do “eu me maravilho” e não apenas do “eu fabrico” (*idem*, 93).

Educar para a alteridade é, pois, aceitar ter uma atitude aberta em permanência à mudança, configurada na nossa motivação intrínseca para crescer, alicerça-

da na vontade de ultrapassar obstáculos, tendo consciência de que “o tornar-se e o ser-se professor” como que se sobrepõem (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p. 334), num processo contínuo tecido de avanços, recuos e inacabamentos.

Refletir sobre a educação para a alteridade implica também, do ponto de vista sociológico, ter em consideração a cultura organizacional da escola que pode implicar um universo vasto de partilha de palcos com outros membros da organização-escola que não professores (Caria, 2000). Tal partilha poderá despoletar, por seu turno, uma visão que englobe a diversidade do Outro ou, pelo contrário, um fechamento que inviabilize o encontro com a diferença, mesmo que o discurso formal a possa espelhar (Costa, 2007).

Assim, se o teatro oferece ao ator um palco no mundo, uma voz, a Escola oferece ao professor um palco que lhe pode abrir múltiplos mundos possíveis, no que respeita a descoberta de si próprio, podendo ser encarado como “um ator cujas crenças e conceções determinam a forma como desempenha as suas tarefas” (Ponte, 1994, p. 9).

Cabe-lhe, pois, o papel maior de dar voz às vozes dos seus estudantes, criando uma polifonia queorquestre uma cidadania responsável e ativa, cimentada por uma “cultura de compreensão” (Lourenço, 1998, p. 55) em cujos pilares se fomenta uma “ética do cuidado” enquanto “modo de ser no mundo” (Zoboli, 2004, p. 22), fundado nas relações de solidariedade que lhe deverão estar implícitas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Permanentemente partimos e chegamos na (in)certeza de que cada partida dará sempre origem a novos e sucessivos recomeços - que ousadamente e com maior consciência de nós e do Outro podem ser encarados como oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aceitar a missão de educar para a alteridade é também aceitar viajar ao centro de nós, desbravando novos territórios de descoberta que se irão multiplicar no futuro, reconstruindo-nos e acolhendo mundos outros que diariamente os nossos estudantes abrem e abrirão ao nosso olhar, contribuindo para reconstruir renovados futuros.

Como sublinha Sebastião da Gama em “Pelo sonho é que vamos”, numa opção ousada pelo presente do indicativo: “Partimos. Vamos. Somos.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. Andrade e C. M. Sá (Orgs.), *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas* (pp.13-30). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, receção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico* (pp.11-32). Lisboa: Lidel.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Cachapuz, A. F.; Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Caria, T. H. L. (2000). *A cultura profissional dos professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Costa, J. A. (2007). *Projetos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fadigas, N. (2003). A educação como acontecimento: entre a socialização e

- a personalização, a samplagem educativa ou a tradição transplantada. In A. D. de Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação* (pp.187-218). Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, M. I. & Fonseca, J. (1990). *Pragmática, linguística e ensino do Português*. Coimbra, Livraria Almedina.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia do oprimido*, 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (s/d) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hytten, K. (2009). Education for critical democracy and compassionate globalization. *Philosophy of education archive*, 0 (0). Disponível em <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1387/137>
- Juvin, H. & Lipovetsky, G. (2011). *O ocidente mundializado. Controvérsia sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70.
- Lourenço, E. (1998). *O esplendor do caos*. Lisboa: Gradiva.
- Maalouf, A. (2002). *As identidades assassinas*, 2ª edição. Lisboa: Difel.
- Mateus, M. H. M. (2006). Se a língua é um fator de identificação cultural, como se compreende que a mesma língua identifique culturas diferentes? *Quinhentos anos de história linguística do Brasil*. Disponível em http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2001-mhmateus-quando_uma_lingua_vive.pdf.
- Molina, C. K. V. (2011). II. Marco teórico. II.I. Estamentos educativos e diferencias Culturales. *EXEDRA*, Número Temático. Estamentos educativos e diferencias culturales del alumnado: diseno de actividades para el fomento de la socialización (EEDCA). Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/S-EEDCA/II.I-55-60.pdf>
- Morin, E. & Viveret, P. (2011). *Como viver em tempo de crise?* Lisboa: INCM.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003) *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Nascimento, R. N. A. (2007). Da educação como prática da liberdade à inteligência da complexidade: diálogo de saberes entre Freire e Morin. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/nascimento-roberia-educacao-como-pratica-da-liberdade.pdf>.
- Peixoto, J. L. (2007, fevereiro). Um escritor visita a língua portuguesa. *Suplemento do Jornal de letras, artes e ideias*, 109. Disponível em <http://ciberduvidas.pt/textos/pelourinho/13816>
- Pereira, P. C. (2003). “Da Sensibilidade como Acolhimento”. In A. D. de Carvalho (Org.), *Sentidos contemporâneos da educação* (pp.219-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Ponte, J. P. da (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. *Educação e Matemática*, 31, 9-20.
- Praia, J.; Cachapuz, A.; Pérez, D. G.; Carrascosa, J. & Terrades, I. M. (2001). A emergência da Didática das ciências como campo específico de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 155-195.
- Sá-Chaves, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade. Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, 9-28.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências. Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59-69.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.

- Scott, S. (2010) Martin Buber. *Internet Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em <http://www.iep.utm.edu/buber/#SH2b>
- Soares, B. (2006) *Livro do Desassossego*, 5ª edição. Lisboa: Assírio & Alvim.
- UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. Paris. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/#III>.
- Zoboli, E. L. C. P. (2004). A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 38 (1), 21-27. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reecusp/v38n1/03.pdf>