

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E GLOBALIZAÇÃO

Rosa Maria Sequeira

INTRODUÇÃO

Parto de três ideias principais para a minha exposição que está relacionada com a investigação coordenada no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) na Universidade Aberta. A primeira é a noção de vida líquida, um particular modo de viver que, segundo Zigmund Bauman (2005), define a sociedade atual que resiste a manter qualquer traço permanente; a segunda é a defesa de que a educação deve preparar para o que não se conhece, uma ideia que decorre e é uma consequência lógica da primeira; a terceira é que a educação intercultural deve assumir uma perspetiva crítica. No desenvolvimento deste último ponto foram especialmente importantes os trabalhos prévios de Catherine Walsh, Martha Nussbaum e Michael Byram, três autores ligados a uma pedagogia socrática de autoconsciência e autodeterminação que, a partir da experiência do diálogo (que é sempre por natureza intercultural se consideramos as culturas que fazem parte de uma cultura), da interação e do agir coletivo, tem em vista a reconstrução da sociedade para uma maior humanização do que aquela que hoje vivemos.

A VIDA LÍQUIDA

Bauman define como vida líquida o modo de viver na sociedade atual que, tal como a água, não mantém muito tempo a mesma forma. Nesta sociedade líquida, a atuação dos seus membros muda antes de se consolidar em hábitos e rotinas. É uma vida precária e vivida com incerteza, mas à qual não falta a ilusão de eternidade que consiste em poder esgotar, através do consumo vertiginoso de bens,

numa só vida mortal, todas as possibilidades que uma promessa de eternidade nos poderia oferecer (BAUMAN, 2013, p. 17). Como Bauman demonstra, o síndrome do consumidor e a mercantilização dos processos vitais insinuam-se nas relações interpessoais e noutras áreas à partida menos sujeitas à sua influência. Tudo o que o mercado toca se converte num artigo de consumo (BAUMAN, 2013, p. 121). Também Nussbaum aponta para esta mercantilização da nossa vida atual que atinge as próprias estruturas democráticas:

For national profit, nations, and their systems of education, are heedlessly discarding skills that are needed to keep democracies alive [...] The humanistic aspects of science and social science – the imaginative, reactive aspect, and the aspect of rigorous critical thought – are also losing ground as nation prefer to pursuit short- term profit by the cultivation of the usual and highly applied skills to profit making. (NUSSBAUM, 2010, p. 2)

O avanço tecnológico, em parte ligado a exigências de mercado, é outro fator com impacto na transformação das perspetivas educativas e da esfera pública. A tecnologia e a globalização mudaram o modo como vivemos e trabalhamos, tornando multicultural o contexto de trabalho que, cada vez mais, é virtual, isto é, constitui um mesmo espaço de interação partilhado por pessoas que estão em lugares diferentes. A democratização do conhecimento e o alargamento de oportunidades de aprendizagem e de emprego que isso possibilita são vantagens que, por norma, são apontadas. Ao mesmo tempo suscita o cuidado das empresas com a prestação do seu pessoal e com a comunicação intercultural vista, nesta perspetiva, como a capacidade de comunicação que pretende atingir um objetivo comum da equipa e potenciar as suas diferentes origens culturais para essa finalidade funcional.

Já no período pós-guerra, Edward Hall demonstrou a mesma preocupação ao apresentar uma sistematização das culturas a partir dos parâmetros de contexto, espaço e tempo que mais tarde Hofstede e Trompenaars desenvolveriam com outros parâmetros, fazendo uma categorização das diferenças culturais a partir de questionários aplicados a funcionários da IBM. As críticas que geralmente se apontam a estes dois últimos modelos consistem no facto de a globalização os

tornar desatualizados por identificarem traços distintivos culturais de acordo com as fronteiras nacionais¹. Por outro lado, pressupõem as culturas fixas em vez de dinâmicas, o que pode reforçar uma visão estereotipada ao assumir que os indivíduos têm qualidades inerentes de acordo com a cultura nacional a que pertencem. Acrescente-se que as culturas não são monolíticas e há que considerar as subculturas que existem numa cultura (por exemplo, de idade, de profissão, de género). A compreensão das diferenças que existem num país pode, nalguns casos, ser até mais problemática. Entretanto uma área de investigação tem surgido mais recentemente a partir desta preocupação com as equipas multiculturais em presença ou no espaço virtual. A área da gestão intercultural (“*cross cultural management*”) tem hoje uma expressão muito significativa e convoca questões como os graus de diferença e similaridade entre normas culturais ou de manifestação dessas normas; proficiência na comunicação; diferentes expectativas ou comportamento efetivo na equipa; diferentes estilos de comunicação; diferentes estilos de liderança.

Numa perspetiva mais abrangente e mais cívica não tão ligada ao mundo empresarial, tanto Bauman como Habermas convictamente defendem a ideia de que a responsabilidade planetária exige que os problemas gerados à escala global devem ser resolvidos a esse mesmo nível. Esta diferente lógica pressupõe a renegociação e um novo posicionamento da rede de interdependências e interações globais ou o que Habermas denomina uma democracia transnacionalizada que possa ser adequada aos mercados globalizados (2015, p. 44). A questão é que ainda estamos longe de saber a forma que ela tomará e certamente será diferente da configuração atual.

O mundo virtual, que impõe outras literacias para além da tradicional baseada apenas na leitura e na escrita, conforme prescrevem a Declaração de Alexandria (2005) e a Declaração de Havana (2012), não é apenas uma vantagem competitiva dos indivíduos e instituições, é um meio de promover a coesão social e a participação na vida pública, podendo trazer visibilidade a grupos marginalizados

¹ A reflexão de Edward Hall, sendo anterior, é mais compreensiva e mais abrangente. Na sua obra talvez mais influente, *The Silent Language* (1959), Hall aponta um dos paradoxos da cultura: a cultura é um modo de comunicação, uma linguagem silenciosa que transpõe para palavras formas de comunicação complexas, não verbais e contextuais. A obra posterior, *The Hidden Dimension* (1969), segue esta linha na importância que dá à dimensão comunicativa que teve impacto no modelo de Samovar e Porter (ver, por exemplo, 2007).

e a ações cívicas muito concretas. A competência para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação em contextos socioculturais diversos, descrição que serve para definir a competência informacional, é combinada com outras literacias. Literacia cultural, informacional, informática, digital, medialiteracia são formulações que mostram a necessidade de lidar com diferentes códigos, não só na avaliação crítica da informação, mas também na capacidade de produzir mensagens em diversos suportes. É neste contexto que surge recentemente uma nova área de pesquisa proposta por Robert Shuter (2012) em "Intercultural New Media Studies: The next frontier in intercultural communication", quando coloca em estreita relação a cultura, a comunicação intercultural e as tecnologias de informação. Esta área de estudo vem juntar-se a outras novas áreas em constante evolução relacionadas com as tecnologias que, por serem recentes, ainda estão envoltas em incertezas. É exemplo disso a simples pesquisa na internet que Baym sugere dever constituir uma disciplina por si (2005: 230), apesar de ainda não ser encarada como tal. O espaço emergente do *mobile learning* é outro exemplo que suscita novos modelos pedagógicos mais diversificados com eventuais benefícios à partida não garantidos.

Todos estes desenvolvimentos, marcados pela velocidade e imprevisibilidade, constituem desafios educativos se contarmos com o padrão humano de resistência à mudança que vai no sentido inverso da celeridade com que tudo acontece no mundo de hoje. A adaptabilidade, um traço que a maior parte dos modelos de comunicação intercultural prevê, torna-se essencial para lidar com este fenómeno. O que nos leva a pensar em tempos escuros, na expressão feliz de Bauman que dá o título ao último capítulo de *Vida líquida* e segue a linha de Arendt e Adorno. A escuridão surge quando a luz se extingue devido a uma falha de credibilidade. Propostas que vão no sentido da luz e clareza constituem os trabalhos de Catherine Walsh, Martha Nussbaum, e Michael Byram sobre os quais irei refletir seguidamente.

A EDUCAÇÃO DEVE PREPARAR PARA O QUE NÃO SE CONHECE

A constante mudança torna efêmera a validade das formações, o que tem implicações na forma como a escola deve implementar as

aprendizagens que se tornam mais abertas e sem fronteiras definidas entre contextos formais e não formais.

Num contexto moderno líquido, já não é aconselhável aprender com a experiência e com estratégias que foram empregues com êxito no passado, pois as situações do passado deixam de ter valor no presente. A (in)formação de um dado momento pode deixar de ser pertinente no momento seguinte. Mas, mais do que apontar para a premência de uma formação permanente e ao longo da vida, naturalmente sempre inacabada, é necessário não perder de vista o objetivo maior da educação e a melhor forma de o atingir. Em 1989, Richard Rorty não podia expressar melhor este objetivo quando mencionou que é tarefa desejável de qualquer educador provocar os jovens e suscitar-lhes dúvidas sobre a imagem que têm de si mesmos e da sociedade a que pertencem (tese 3). Uma metodologia contrária à assimilação acrítica de conteúdos é, como sugere Nussbaum na linha de Dewey, o caminho certo:

For Dewey (1869-1952) Schools have been treated as places for listening and absorbing, and listening has been preferred to analyzing, sifting, and active problem-solving. [...] The best way of rendering young people active, Dewey believed, was to make a classroom a real-world space continuous with the world outside - a place where real problems are debated, real practical skills evoked. (NUSSBAUM, 2010, p.65-6)

Entre os modelos de interculturalidade, é frequente contemplar três dimensões: o domínio dos conhecimentos, das atitudes e das competências. O *Quadro Europeu comum de referência para as línguas* vai também neste sentido quando assume que, na abordagem intercultural, é objetivo central da educação em línguas considerar o próprio aprendente enquanto pessoa (op. cit: 2001: 19). Por seu turno, os textos do Ministério da Educação em Portugal usam recorrentemente a expressão "cidadão do século XXI" para mostrar esta necessidade. Se isto se aceita facilmente, já é mais difícil encontrar o método para chegar à tal consciência crítica intercultural de que fala Byram. O confronto com problemas reais que façam a ligação das formações com o mundo a uma escala planetária será um caminho adequado para desenvolver atitudes e competências necessárias na sociedade de hoje.

Quando os interesses do capitalismo multinacional e os poderes hegemônicos nacionais produzem um discurso da diversidade que intenta integrá-la funcionalmente para os seus próprios fins como demonstra Walsh (2012, p. 7), é premente enveredar por procedimentos que, como afirma Rorty, provoquem dúvidas acerca desses discursos mesmo que eles pareçam apontar para uma conceção de educação cosmopolita e aparentemente estejam comprometidos com a comunidade mundial da justiça e da razão. É o caso de programas da UNESCO que usam como emblema a interculturalidade, a inclusão e o desenvolvimento integral do indivíduo:

Podemos anotar los recientes cambios en la política de UNESCO que buscan la identificación de “mejores políticas e instrumentos de política para asegurar la diversidad cultural, a veces visto como amenaza o fuente de inseguridad”. También se destacan los planes y programas emergentes de “desarrollo integral e incluyente” basados en la cohesión social, el desarrollo humano individual -e individualista-, y un modelo económico más competitivo, todos con el afán de seguir “el ideal europeo”. (WALSH, 2012, p. 7-8)

Se não formos capazes de educar o pensamento de forma a transcender fronteiras mais alargadas para além do “ideal europeu” e adotar uma perspetiva mais vasta, estará comprometida a construção de uma sociedade global justa. Assumir a interdependência dos humanos é um diferente tipo de universalismo, libertado dos seus limites eurocêntricos e inscrito na ordem da possibilidade objetivamente necessária, tal como preconiza Samir Amin (1999).

Por isso, o questionamento dos pressupostos que subjazem a discursos mais ou menos nacionalistas e pretensamente universalistas é um dever da educação:

Al posicionar la razón neoliberal –por supuesto moderna, occidental y (re)colonial- como razón única, hace pensar que su proyecto e interés apuntalan al conjunto de la sociedad y a un mejor vivir. Por eso, permanece sin mayor cuestionamiento. (WALSH, 2012, p. 8)

Na verdade, devem fazer-nos pensar os processos centralizados de creditação dos cursos nas universidades portuguesas por

uma agência (A3E) que exigem maior ligação às empresas do que a especialistas na educação. Por essa razão é necessário começar por colocar algumas questões:

What is the meaning and substance of **reform** in this present-day context? Who makes this determination? – in other words, who are the principle actors that shape the direction and the process? Who and what are the reforms directed toward? Who stands to benefit? Why? Questions such as these are crucial in helping to illuminate the true intent of reform in a society where race/ethnicity, class, language, and gender continue to structure access and opportunity. [destaque da autora] (WALSH, 1996, p. xii)

Neste ponto também a mercantilização de que fala Bauman atinge o sistema escolar, ao submeter certos conhecimentos a relações de poder estabelecidas com um claro objetivo económico:

The actual substance of mainstream reform has come to be directed more at meeting the needs of business and industry than at addressing the human and moral concerns of a culturally diverse society. (id., p. xiii)

Como se sabe, as sociedades industriais sempre atribuíram um importante papel à reprodução social e formação profissional, tornando a educação uma instituição estandarizada que atribui aos seres humanos um valor relativo em prol do desenvolvimento. Mas há que lembrar a advertência de Finkelkraut em *A Humanidade perdida*:

Há, portanto que admitir que o século XX foi teatro de um confronto entre as duas componentes da ideia moderna de humanidade, a dignidade e a História, e que essa batalha se decidiu pelo triunfo sangrento da História sobre a dignidade. Enquanto o conceito de dignidade atribui a cada pessoa, precisamente por virtude da sua humanidade, um valor intrínseco e absoluto, o conceito de história ou de desenvolvimento da humanidade apenas concede aos seres humanos um valor relativo. (FINKELKRAUT, 1997, p. 70-1)

As razões ligadas a interesses económicos e nacionalistas, que Finkelkraut denomina razões históricas, necessariamente parciais,

podem classificar-se, ainda segundo Walsh, como interculturalidade funcional. Esta possui uma lógica multicultural e opera de um modo integracionista de assimilação da diferença enquanto a pretende neutralizar e esvaziar de significado (cf WALSH, 2012, p. 4). A interculturalidade funcional opõe-se à interculturalidade crítica, objeto do ponto seguinte.

A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

A interculturalidade é um assunto recorrente a partir dos anos 1990, que vem proporcionando uma reflexão mais intensa sobre as culturas e uma maior consciência das diferenças e das diferentes reações às diferenças, chegando a inspirar políticas públicas. Em Portugal, os encontros interculturais mais frequentes e os movimentos migratórios têm-se refletido na legislação e nas políticas educativas como bem mostra a investigação de Carlinda Leite (2002). Desde então vêm proliferando os modelos teóricos de cultura e de competências interculturais, estando hoje disponíveis modelos pensados para determinados contextos sociais, desde o empresarial ao educativo, e concebidos a partir de diferentes perspetivas. A própria diversidade terminológica dá conta desta variedade. Assim, encontramos termos como paradigma, teoria, modelo, perspetiva e abordagem. Esta proliferação é de tal modo vertiginosa que uma monografia editada por Deardorff em 2009 fica muito aquém de poder dar uma visão ampla da área, pois muitas mais propostas, perspetivas e modelos com diferentes ênfases poderiam ser aí incluídos. As próprias dimensões culturais variam segundo o objetivo pragmático do modelo e o contexto no qual pretende funcionar. Por exemplo, a proposta de Jacques Demorgon, menos funcionalista e mais compreensiva se atendermos ao conjunto de modelos disponíveis, considera os valores, os comportamentos, a comunicação verbal e não verbal, os estilos comunicativos, a ecologia, a história, os motivos partilhados e, finalmente, a arte e a literatura, o que é mais raro neste tipo de abordagens. Já os modelos de Hofstede e Trompenaars, virados para o contexto empresarial, como já vimos atrás, identificam macrodimensões da cultura que pretendem facilitar os contactos internacionais, apresentando as

principais diferenças entre as culturas de modo a que possam ser evitados mal entendidos.

Outros modelos estabelecem as componentes cognitivas e comportamentais da cultura, quer de uma perspetiva de progressão quer de simples identificação de traços relevantes para uma comunicação intercultural competente. São os modelos composicionais. Pode incluir-se no primeiro caso o modelo de Bennett ou o de Deardorff, ambos partindo de estádios rudimentares de sensibilidade cultural para estádios superiores mais desejáveis. Bennett começa por um primeiro estágio de negação, passando pela adaptação até chegar ao último estágio de integração da diferença. Deardorff indica pré-requisitos tais como atitudes de curiosidade e abertura e, por último, a capacidade de sentir empatia, de ter uma visão etnorrelativa ou de comunicar efetivamente e com propriedade de acordo com os objetivos pessoais. O seu modelo da pirâmide (2006) é baseado num consenso entre os especialistas acerca da definição e das componentes da competência intercultural:

Similar to many cognitive approaches, this pyramid model represents motivational (requisite attitudes), cognitive (knowledge and comprehension), and skills elements and incorporates context within these components. Unlike many other cognitive approaches, however, this model attempts to represent figuratively a conception of foundational elements and an implicit ordering of elements with the resulting external (visible) outcome being the effective and appropriate communication and behavior in intercultural situations. (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 13-14)

Nestes modelos de progressão ou desenvolvimento, é visível a tentativa de identificar um determinado grau de maturidade: *“the stages of progression that would mark the achievement of more competent levels of interaction. [...] Interactants progress from a monocultural worldview to more differentiated, complex, and sophisticated multicultural worldviews”* (id., p. 21).

As componentes podem variar extraordinariamente consoante o modelo em causa, embora algumas tendam a ser recorrentes, tais como o reconhecimento das diferenças culturais, a abertura à diver-

sidade, a tolerância face à ambiguidade, a suspensão do julgamento prematuro e a perspectiva etnorrelativa.

Outros tipos de modelos procuram antes estabelecer uma relação sistêmica ou causal entre as várias componentes ou então eleger um critério único que seria uma coorientação para uma interação clara e eficaz².

Está neste último caso o modelo de Byram, muito popular no domínio do ensino de línguas. A compreensão mútua, a reciprocidade e o acordo em sistemas de significado que podem ser opostos são os valores máximos dos modelos coorientacionais que vieram chamar a atenção para a importância de se obter um nível mínimo de referências mútuas através da interação: “*all subsequent progress in interaction seems logically predicated upon the achievement of some base level of co-orientation toward the common referential world*” (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 15). Daí ser crucial em Byram a noção de “*intercultural speaker*” e de identidade negociada ou mediação num terceiro espaço entre culturas, ou seja, a necessidade de ultrapassar um nível de incompreensão que resulta de cada um dos interlocutores julgar possuir o monopólio da humanidade:

The maintenance of intercultural relationships depends in part, therefore, on the deft management and balancing of directness and indirectness, understanding and misunderstanding, clarity and ambiguity. (SPITZBERG; CHANGNON, 2009, p. 20)

Byram elege um critério de comunicação, a Consciência Crítica Intercultural, ligada ao objetivo de desenvolver a capacidade de analisar criticamente perspectivas, valores, crenças, práticas, comportamentos e produtos da cultura própria e de outras culturas. Assim são fundamentais a explicitação de critérios e um ponto de partida racional e explícito para qualquer interação ou julgamento. Na tradição moral kantiana que é assumida por Byram, o educador deverá ter presente que a sua finalidade é conduzir os jovens para serem capazes de explicitar os seus valores e a sua moral numa dimensão supranacional ou internacional ligada à vida cívica: “*It can also be in-*

2 Na sua tentativa de estabelecer uma gramática de análise, estes autores descrevem cinco tipos básicos de modelos (vide Spitzberg e Changnon, 2009, p. 10).

terpreted in a more complex way and linked to the concept of intercultural citizenship” (BYRAM, 2009, p. 327).

Vale a pena determo-nos melhor nestes dois aspetos: a explicitação de critérios e a educação para a cidadania global.

Embora Byram não o refira, a sua perspectiva tem muito de comum com uma pedagogia socrática que Martha Nussbaum também defende juntamente com a educação cívica. Em *Not for Profit* (2010), Nussbaum assume a importância da argumentação, quer para a vida pessoal (“*another problem with people who fail to examine themselves is that they often prove all too easily influenced*” – idem, p. 50), quer para a vida social (“*a further problem with people who lead the unexamined life is that they often treat one another disrespectfully*” – idem, p. 51).

Na linha de Matthew Lipman, Nussbaum sublinha as vantagens de trabalhar com a lógica de pensamento que é real e orienta muitas vezes as relações humanas. Frequentemente também é um meio para detetar inferências falaciosas. As reflexões desta autora estabelecem uma complementaridade com o modelo de Byram que, tal como todos os modelos, é uma abstração e por isso não apresenta sugestões metodológicas:

As a starting point, critical thinking should be infused into the pedagogy of classes of many types, as students learn to probe, to evaluate evidence, to write papers with well-structured arguments, and to analyze the arguments presented to them in other texts. (NUSSBAUM, 2010, p. 55)

Naquilo que Sócrates chamaria uma “vida examinada”, a capacidade de raciocínio lógico e a capacidade de comunicação são aspetos fundamentais: “uma transformação que exija que cada pessoa seja responsável pelo seu próprio raciocínio e que lhe permita trocar ideias com as outras numa atmosfera racional de respeito mútuo” (NUSSBAUM, 2014, p. 79).

No modelo educativo de Nussbaum três capacidades assumem particular importância: 1) a capacidade de autocrítica sobre si mesmo e sobre as próprias tradições, que exige raciocínio lógico; 2) a capacidade de solidariedade ou empatia que requer a tomada de consciência

das diferenças que dificultam o entendimento entre grupos e países e a aquisição da compreensão que permite encontrar soluções globais, o que implica ver-se a si mesmo como fazendo parte de um grupo, mas, sobretudo, ver-se como ser humano que se encontra ligado a todos os outros; 3) a capacidade de imaginação narrativa que transcende o conhecimento factual e que é desenvolvida pelo contacto com a literatura e as artes:

This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have. The cultivation of sympathy has been a key part of the Est modern ideas of democratic education. (NUSSBAUM, 2010, p. 95-6)

Compaixão ou simplesmente paixão, que Herman Parret considera a componente da razão que torna possível a ciência do qualitativo (1997, p. 87), podem ter um maior impacto nas aprendizagens do que o conhecimento factual, mas esta via normalmente não é explorada nas escolas³. Por conseguinte, a educação orientada para a economia deveria reordenar-se em torno da humanidade e da dignidade para retomar o termo de Finkelkraut.

Se procurarmos fazer a sùmula das propostas teóricas da interculturalidade e excetuarmos os modelos relacionados com interesses multinacionais das empresas que possuem uma índole mais aplicada, todos os outros estão ligados por uma ideia utópica no sentido mais nobre do termo. Esta ideia baseia-se em princípios adequados à sociedade democrática pluralista e à participação ativa na sociedade global: o reconhecimento do direito à diferença, a cidadania que implica a igualdade de direitos, responsabilidades e oportunidades; e a luta contra o racismo e a discriminação. A interculturalidade crítica significa um ideal igualitário e prospetivo que pretende fazer do mundo um lugar mais acolhedor para o homem:

Propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el

³ Para este assunto ver de Nussbaum *Why Love matters for Justice* (2013).

desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos “otros” –de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (WALSH, 2012, p. 13)

A interculturalidade crítica é também um processo de aprendizagem e relação no qual a compreensão da cultura é um fator quer de contacto com a alteridade quer de identificação e consciência de si. Por isso Hall dedica *The silent language* aos amigos e colegas de culturas estrangeiras que lhe ensinaram tanto sobre a sua própria cultura.

Se vários grupos culturais numa dada cultura se autodefinem uns em relação aos outros, são essenciais não só competências de interação e comunicação mas também de negociação e mediação, colocando-se empaticamente cada indivíduo na posição do Outro, diminuindo assim a visão de superioridade que tem da sua cultura. Competências de comunicação, raciocínio lógico e argumentação, mas também de (auto) reflexão e (auto)análise podem ajudar na interação com diferentes grupos na sociedade e no espaço virtual mais alargado necessário a uma participação democrática a uma escala global. Aprender línguas estrangeiras, uma dimensão a que se dá pouca atenção na reflexão sobre interculturalidade, é mais do que um processo intelectual, é parte da formação pessoal e pode ser ação no mundo.

A interculturalidade crítica é também um método. É uma aprendizagem ativa em vez de uma incompetência funcional (*skilled incompetence*) e uma forma de implementar uma relação livre com conhecimentos prévios e com a tradição num trabalho colaborativo interdisciplinar e transdisciplinar que inclui as “práticas dos outros” numa lógica de comparação (WALSH, 2005, p. 31). Assim, a noção de competências profissionais é substituída pela de competências pessoais que incluem competências de carácter técnico e comportamento pessoal e social.

A urgência de uma diferente pedagogia, uma pedagogia questionante em vez de acrítica, dirigida à cidadania internacional, tem sido cada vez mais acentuada em textos da especialidade (veja-se, por exemplo, McLaren, 1989), mas já são mais raros os textos que mostram caminhos para a sua realização. É neste ponto que as pro-

postas de Walsh e Nussbaum, com exemplos concretos de trabalho, vêm colmatar uma necessidade prática.

Progrediremos bastante se conseguirmos dar resposta às questões que implicam uma cooperação internacional. As fronteiras nacionais não podem “encarcerar o oxigénio”. A aceitação deste simples facto significa que as crianças terão de saber que, quer queiramos quer não, todos vivemos num mundo no qual os destinos das nações estão interligados relativamente a certos problemas, como o dos bens essenciais ou o da própria sobrevivência. (NUSSBAUM, 2014, p. 18)

Esta capacidade de resolver questões que necessitam da cooperação internacional implica a aprendizagem experimental e a abertura a pensar fora dos limites estabelecidos em vez da costumada autodefesa e da aplicação de receitas prévias. A educação deve preparar para o que não se conhece. Poderá ser difícil de implementar, mas contextos novos exigem soluções novas. Terminei na companhia de Finkelkraut a favor da recuperação da “humanidade perdida”.

REFERÊNCIAS

- AMIN, S. (1999). *O Eurocentrismo. Crítica de uma ideologia*. Tradução de Ana Barradas, Lisboa: Edições Dinossauro.
- BAYM, N. (2005). Introduction: Internet research as it isn't, is, could be, and should be, *Information Society*, 21(4), p. 229–232.
- BAUMAN, Z. (2013 [2005]). *Vida líquida*, Tradução de Albino Santos Mosquera, Barcelona: Austral.
- BENNETT, M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, 10, p.179-196.
- BYRAM, M. (2009). Intercultural competence in Foreign Languages in D. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, p. 321-332.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Tradução de Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa: Asa in: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf Acesso em: 26 abr. 2016.
- DAVISON, S. (1994). Creating a High Performance International Team, *Journal of Management Development*, v. 13, 2, p.81-90.

- DEARDORF, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization, *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, p. 241-266.
- . (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications in: Deardorff, D. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment in D. Deardorff, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, p. 477-490.
- DEMORGON, J. (2006). *Critique de l'interculturel. L'Horizon de la Sociologie*. Paris: Anthropos.
- FINKELKRAUT, A. (1997 [1996]). A humanidade perdida. Ensaio sobre o século XX. Tradução de Pedro Tamen, Lisboa: Asa.
- HABERMAS, J. (2015). Democracy in Europa today, *Conferência Internacional Os livros e a leitura: desafios da era digital*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 37-48.
- HALL, E. (1959). *The Silent Language*, Garden City, NY: Doubleday in: https://monoskop.org/images/5/57/Hall_Edward_T_The_Silent_Language.pdf Acesso em: 25 abr. 2016.
- . (1969). *The Hidden Dimension*, Garden City, NY: Anchor / Doubleday in: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 25 abr. 2016.
- HOFSTEDÉ, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context in: <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=orpc> Acesso em: 24 abr. 2016.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa: FCT.
- MCLAREN, P. (1989). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education*, New York: Longman.
- National Forum on Information and Literacy. (2005). Declaração de Alexandria in: <http://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf> Acesso em: 24 abr. 2016.
- National Forum on Information and Literacy. (2012). Declaração de Havana in: <http://competencia-informacional.blogspot.pt/2012/05/declaracao-de-havana-15-acoas-de.html> Acesso em: 24 abr. 2016.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy needs the Humanities*, Princeton / Oxford: Princeton University Press.
- . (2013). *Political Emotions. Why Love matters for Justice*, Cambridge, MA: Belknap Press.
- . (2014). *Educação e justiça social*, tradução de Graça Lami, Lisboa: Edições Pedagogo.
- RORTY, R. ([1989]). The humanistic intellectual: eleven theses, *Philosophy and social hope*, <https://archives.acls.org/op/op10rorty.htm> Acesso em: 2 abr. 2016.

- SAMOVAR, L.; R. Porter (2007). *Communication between cultures*, Belmont, C.A.: Thomson Wadsworth.
- SPITZBERG, B.; G. Changnon (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*, in Deardorff, Darla, *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Los Angeles / London / New Delhi / Singapore / Washington DC: Sage Publications, p. 2-52.
- SHUTER, R. (2012). Intercultural new media studies: The next frontier in intercultural communication, *Journal of Intercultural Communication Research*, 41(3), p. 219-237.
- TROMPENAARS, F.; C. Hampden-Turner. (1997). *Riding the waves of culture. Understanding Diversity in Global Business*, New York: Mc Graw-Hill.
- WALSH, C., (Ed.). (1996). *Education Reform and Social Change: Multicultural Voices, Struggles, and Visions*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- _____. (2005). *La interculturalidade en la educación*, Lima: UNICEF / Ministério da Educación Perú in: http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf Acesso em: 24 abr. 2016.
- _____. (2012). *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuertas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir* in: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582>. Acesso em: 22 abr. 2016.